



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Τα χαρακτηριστικά της σχολικής φήμης στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ  
Βασίλειος Α. Γαργανουράκης

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή  
Καθηγητής Κωνσταντίνος Δημόπουλος  
Καθηγητής Αθανάσιος Κατσης  
Επ. Καθηγητής Νίκος Φωτόπουλος

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2020



Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Όνομα	Βαθμίδα	Ίδρυμα	Ιδιότητα
Κωνσταντίνος Δημόπουλος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Επιβλέπων
Αθανάσιος Κατσής	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Νικόλαος Φωτόπουλος	Επ. Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Αμαλία Υφαντή	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Πατρών	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Νικόλαος Παπαδάκης	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Αντιγόνη Σαρακινιώτη	Επ. Καθηγήτρια	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Χρίστος Κουτσαμπέλας	Επ. Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2020

Copyright © Βασίλειος Α. Γαργανουράκης, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

## Ευχαριστίες

Ένα μεγάλο και επίπονο ταξίδι ολοκληρώνεται με έντονη όμως την αίσθηση της ικανοποίησης για την επίτευξη αυτού του τόσο σημαντικού προσωπικού στόχου. Ο ρόλος του υποψήφιου διδάκτορα παράλληλα με ρόλους όπως αυτός του εκπαιδευτικού, του πατέρα και του συζύγου από τη μία δηλώνει μεγάλη αποφασιστικότητα αλλά από την άλλη συνεπάγεται μεγάλη πειθαρχία και πρακτικές δυσκολίες. Με την αποπεράτωση του έργου αυτού νιώθω την υποχρέωση να ευχαριστήσω τόσο τους κοντινούς μου φίλους και συγγενείς όσο και απλούς γνωστούς που, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό, με στήριξαν στην προσπάθεια μου αυτή. Δράττοντας την ευκαιρία, θέλω επίσης να ευχαριστήσω φίλους που η μακροχρόνια αλληλεπίδραση μαζί τους έχει επιδράσει καταλυτικά στη διεύρυνση των επαγγελματικών και προσωπικών μου οριζόντων.

Καταρχάς θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου, την αγάπη και την εκτίμησή μου προς όλα τα μέλη της στενής μου οικογένειας. Πρώτα και καλύτερα, τη σύζυγό μου Μαρία που με στήριξε τόσο σε ηθικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο καθόλη τη διάρκεια της εργασίας αυτής. Περισσότερο όμως θέλω να την ευχαριστήσω γιατί από τότε που αποφασίσαμε να πορευτούμε μαζί στη ζωή, με πλημμύρισε με όμορφες προσδοκίες για το μέλλον και με ενδυναμώνει συνεχώς προκειμένου να τις κατακτήσω. Θέλω επίσης να εκφράσω την αγάπη μου για το γιο μας Αναστάση, που ήδη από τη σύλληψη του, τη γέννησή του στο μαιευτήριο και τα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι συνυφασμένος με την εργασία αυτή, και αποτελεί συνεχή πηγή έμπνευσης για μένα. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου Τάσο και Σοφία που, αν και ο πατέρας μου δεν βρίσκεται πια στη ζωή, ανέκαθεν στηρίζαν με όποιο τρόπο μπορούσαν τις αποφάσεις μου ακόμα και εάν κάποιες φορές δεν συμφωνούσαν πλήρως με αυτές.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα της εργασίας μου Καθηγητή Κώστα Δημόπουλο που από την αρχή της γνωριμίας μας πίστεψε σε εμένα και με στήριξε καθόλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας ακόμα και σε περιόδους που, λόγω εξωγενών παραγόντων, η πρόοδος της εργασίας δεν ήταν αυτή που έπρεπε. Επίσης θέλω να τον ευχαριστήσω που παράλληλα με τη σχέση φοιτητή-επιβλέποντα καλλιέργησε και τη φιλική σχέση ανάμεσά μας κάνοντας ακόμα πιο επιδραστική για μένα τη συνεργασία αυτή.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου, που υπηρετούν τη δημόσια εκπαίδευση από διάφορα επίπεδα της ιεραρχίας, οι οποίοι αφιέρωσαν όσο τους

επέτρεπαν οι συνθήκες από τον πολύτιμο χρόνο τους για να μου προσφέρουν τη βοήθειά τους όταν τους το ζήτησα. Ιδιαίτερα θέλω να αναφέρω τους Γιάννη Αστρινάκη, Γιάννη Πατσάκη, Μαρία Αθανασσάκη, Σπαθούλα Σδόνα και Κωστή Βασιλάκη για τη διάθεσή τους να συζητήσουν επανειλημμένα μαζί μου θέματα που εμβάθυναν την κατανόησή μου σε πτυχές του θέματος της έρευνας και τη Χρύσα Παπαπαναγιώτου για την πολύτιμη συνεισφορά της στη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω όλους τους γονείς που στήριζαν και συμμετείχαν στη έρευνα, ιδιαίτερα αυτούς που ενώ αρχικά είχαν τις αναστολές τους βρήκαν τη δύναμη να τις ξεπεράσουν, εκμυστηρευόμενοι τις προσωπικές τους ιστορίες και ανησυχίες.

Για το τέλος θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και την εκτίμησή μου στο Γιώργο Φασουλόπουλο, πρώτο μου σχολικό σύμβουλο ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στη Ρόδο, που από τη γνωριμία μας μέχρι σήμερα έχει διαδραματίσει το ρόλο τόσο του μέντορα όσο και του φίλου που απλόχερα έχει μοιραστεί μαζί μου γνώσεις, γνωριμίες και συμβουλές που έχουν καθορίσει σημαντικά τον τρόπο σκέψης μου και τη θέσπιση των μελλοντικών μου στόχων. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω το φίλο, και κουμπάρο μου πια, Νίκο Βλαχάδη ο οποίος από τα φοιτητικά μας χρόνια με επηρεάζει με τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης του, απαλύνοντας τις δύσκολες στιγμές και συντελώντας ώστε η φιλία μας να αποδειχθεί πιο δυνατή από τις μικρές παρεξηγήσεις που φέρνει το πέρασμα του χρόνου.

## Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη και η περιγραφή των χαρακτηριστικών της φήμης των σχολείων της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια) στην Ελλάδα, έτσι όπως προκύπτουν από τις απόψεις και τις εμπειρίες των γονέων που βρίσκονται σε διαδικασία επιλογής σχολείου για τα παιδιά τους.

Το ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν είναι: α) Σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη, β) Σε ποιο βαθμό η φήμη ενός σχολείου επηρεάζει τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό, γ) Ποια είναι τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του, δ) Με ποιες διαδικασίες διαδίδεται και με ποιες μεταβάλλεται η σχολική φήμη και ε) Πως διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο των παιδιών τους.

Για το σκοπό αυτό μελετήθηκε η φήμη πέντε (5) Γυμνασίων, της πόλης του Ηρακλείου, των οποίων οι σχολικές περιφέρειες γειτνιάζουν μεταξύ τους και συστήνουν μία τοπική «εκπαιδευτική αγορά». Έγιναν 63 ημι-δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στην ΣΤ τάξη εννέα (9) δημοτικών σχολείων, που βρίσκονται εντός των περιφερειών των πέντε προαναφερθέντων Γυμνασίων, που πιθανόν τους απασχολεί σε ποιο Γυμνάσιο θα φοιτήσει το παιδί τους. Οι απαντήσεις των γονέων αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας στρατηγικές κατηγοριοποίησης και πλαισίωσης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φήμη των σχολείων υφίσταται και διαφοροποιείται για κάθε σχολείο σε ένταση και πρόσημο. Η φήμη αυτή έχει μια υπερτοπικότητα και σε βάθος χρόνου μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τις εξελίξεις στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου αλλά και τις προσπάθειες του ίδιου του σχολείου. Επίσης, η φήμη φαίνεται να έχει μια τάση εξασθένησης με την απομάκρυνση εκτός του στενού χωρικού πλαισίου του σχολείου. Η φήμη αυτή διαμορφώνεται κυρίως από: α) την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, όπως αυτή αντανακλάται στην κοινωνική σύνθεση και τις επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού, β) τα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών και γ) την κατάσταση του σχολικού κτιρίου.

Ένα σημαντικό μέρος των γονέων (περίπου 1 στους 3) επιλέγει ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής του με κύριο κριτήριο επιλογής τη φήμη του. Η

κλίμακα, με βάση την οποία συνήθως εξετάζεται η επιλογή, είναι η ευρύτερη περιοχή κατοικίας με ελάχιστους γονείς να κάνουν επιλογές σε μεγαλύτερες αποστάσεις. Οι γονείς που κάνουν επιλογή είναι μέσης και υψηλής μόρφωσης. Οι γονείς αυτοί, είναι επίσης πιο ενεργοί στην αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τα σχολεία και διαθέτουν πιο ουσιώδη κριτήρια για τη λειτουργία τους. Η επιλογή συνήθως συνίσταται στην αποφυγή σχολείων με αρνητική φήμη παρά στην προτίμηση σχολείων με θετική φήμη.

Κατά τη διαδικασία συγκρότησης της φήμης, οι γονείς στηρίζονται κυρίως στα προσωπικά τους κοινωνικά δίκτυα και δευτερευόντως στις προσωπικές τους εμπειρίες και στα μέσα ενημέρωσης. Από τα κοινωνικά τους δίκτυα, οι γονείς ξεχωρίζουν ως πιο αξιόπιστα, σε ζητήματα εκπαίδευσης, τα άτομα του κοινωνικού και επαγγελματικού τους περίγυρου, τα άτομα με υψηλότερη μόρφωση και όσους εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Τέλος, φαίνεται να λειτουργεί ο άτυπος ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων καθώς συχνά, ιδίως αυτά με αρνητική φήμη, προβαίνουν σε ενέργειες με στόχο, μεταξύ άλλων, την ενίσχυση της φήμης τους.

Λέξεις κλειδιά: Μηχανισμοί αγοράς στην εκπαίδευση, Υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Σχολική φήμη, Γονεϊκή επιλογή σχολείου, Χαρακτηριστικά σχολικής φήμης, Συγκρότηση της σχολικής φήμης, Διαμόρφωση της σχολικής φήμης, Μεταβολή σχολικής φήμης



## Abstract

The purpose of the research is to highlight and describe the characteristics of school reputation in compulsory secondary education in Greece collated from the views and experiences of parents who are in the process of selecting a secondary school for their children.

The research questions studied are: a) To what extent are compulsory secondary schools in Greece characterized by some kind of reputation?, b) To what extent does the reputation of a school influence parents' decisions to enroll their children in it?, c) What specific areas of the structure and functioning of a school are most conducive to building up its reputation? d) What are the processes of disseminating and changing the reputation of a school? and e) How do parents' views on the above questions differ depending on their socio-economic background and the degree of involvement in their children's school.

To this end, the reputation of five (5) lower secondary schools (Gymnasio) in the city of Heraklion, whose school districts are adjacent to each other and constitute a local 'education market', were studied. Sixty-three in-depth semi-structured interviews were conducted with parents of children attending the final grade of nine (9) primary schools, located within the districts of these five lower secondary schools which their children may possibly attend. Parent responses were analyzed using categorization and framing strategies.

The results showed that the reputations of the schools exist and vary in intensity and sign (positive or negative) for each school. This reputation spreads beyond the local area and over time it can vary with development in the wider area of the school as well as the efforts of the school itself. A school's reputation also seems to have a tendency to weaken outside the narrow spatial context of the school. This reputation is mainly shaped by: a) the area in which the school is located, as reflected in the social composition and performance of the students, b) the quality of the teaching staff and c) the condition of the school building.

A significant proportion of parents (about 1 in 3) choose a school other than the one in their own area with the school's reputation being the main criterion for selection. The breadth of choice is usually limited to the wider local area of residence with few parents making choices farther afield. Parents who choose another school outside of their neighborhood are middle and highly educated. These parents are also more active in

seeking information about schools and have more essential criteria regarding the operation of schools. The choice usually consists of the preference to avoid schools with a negative reputation over favouring schools with a positive reputation.

In the process of establishing a school's reputation, parents rely mainly on their social networks and, secondarily, on their personal experiences and the media. From their personal social networks, and in terms of discerning a school's quality, parents stand out as the most reliable informative source a) the people from their personal and professional environment, b) the most educated, and c) those who work as educators. Informal competition between schools seems to work as schools, especially those with poor reputations, often take actions aimed at, among other things, enhancing their reputation.

Keywords: Market Mechanisms in Education, Compulsory Secondary Education, School Reputation, School Parental Choice, Characteristics of School Reputation, Components of School Reputation, Determinants of School Reputation.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Περίληψη	vii
Abstract	ix
Περιεχόμενα	xi
Ευρετήριο Πινάκων	xv
Ευρετήριο Εικόνων	xx
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 2: Η Επιλογή Σχολείου και η έννοια της Σχολικής Φήμης	3
2.1 Εισαγωγή	3
2.2 Εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση	3
2.2.1 Οι αλλαγές στο οικονομικό περιβάλλον: Το αίτημα για μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων σε περιβάλλοντα περιοριστικής δημοσιονομικής πολιτικής	4
2.2.2 Οι αλλαγές στην κοινωνία: Η διεκδίκηση του δικαιώματος για ποιοτική εκπαίδευση από όλους	8
2.2.3 Οι αλλαγές σε ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο: Η ηγεμονία της φιλελεύθερης ιδεολογίας και πολιτικής	9
2.2.4 Συνοψίζοντας	12
2.3 Οι πολιτικές για την επιλογή σχολείου στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο	13
2.3.1 Συγκριτικές μελέτες για τις πολιτικές σχετικά με τη επιλογή σχολείου σε διεθνές επίπεδο	14
2.3.2 Ευρήματα για τις πολιτικές σχετικά με τη επιλογή σχολείου σε διεθνές επίπεδο	17
2.3.3 Ιστορική αναδρομή για τις πολιτικές σχετικά με την επιλογή σχολείου στο νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	27
2.3.4 Πρόσφατες πολιτικές και πρακτικές για τις εγγραφές και μετεγγραφές των μαθητών δημοσίων σχολείων	34
2.3.5 Συνοψίζοντας	37
2.4 Η έννοιας της οργανωσιακής φήμης	39
2.4.1 Ορισμός της οργανωσιακής φήμης	39
2.4.2 Τρόποι αποτίμησης της οργανωσιακής φήμης	44
2.4.3 Αιτίες για τη διαμόρφωση της οργανωσιακής φήμης	47
2.4.4 Παράγοντες διαμόρφωσης της οργανωσιακής φήμης	49
2.4.5 Από την οργανωσιακή φήμη στη φήμη των σχολικών μονάδων	54
2.4.6 Συνοψίζοντας	58
Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	61
3.1 Εισαγωγή	61

3.2	Γονείς και επιλογή σχολείου .....	61
3.2.1	Άτυπη γονική επιλογή σχολείου.....	63
3.2.2	Η διαδικασία της επιλογής σχολείου σε συστήματα που θεσμικά την επιτρέπουν .....	66
3.2.3	Προτιμήσεις και συμπεριφορές των γονέων κατά τη διαδικασία της επιλογής σχολείου .....	78
3.2.4	Ο ρόλος της πληροφόρησης των γονέων στη διαδικασία λήψης απόφασης για την επιλογή σχολείου .....	83
3.2.5	Η ελαστικότητα της ζήτησης για σχολεία «χαμηλής ποιότητας».....	87
3.2.6	Σύνοψη συμπερασμάτων για τις διαδικασίες της γονικής επιλογής σχολείου.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.3	Η εμπειρική διερεύνηση της Σχολικής Φήμης .....	91
3.3.1	Παράγοντες συγκρότησης της σχολικής φήμης .....	92
3.3.2	Διαδικασίες συγκρότησης, διάδοσης και συντήρησης της σχολικής φήμης.....	96
3.3.3	Τα χαρακτηριστικά της γονικής ικανοποίησης και η σχέση της με τη φήμη ενός σχολείου.....	99
3.3.4	Συνοψίζοντας.....	104
	Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	106
4.1	Εισαγωγή.....	106
4.2	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα έρευνας .....	106
4.3	Το Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	107
4.3.1	Τεκμηρίωση της καταλληλότητας της ποιοτικής έρευνας με ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη συγκεκριμένη έρευνα.....	107
4.3.2	Ο οδηγός της συνέντευξης .....	109
4.3.3	Το πλαίσιο της δειγματοληψίας.....	111
4.3.4	Περιγραφή των επιλεγθέντων γυμνασίων και των περιφερειών τους.....	115
4.3.5	Διαδικασία αναζήτησης δείγματος.....	120
4.4	Διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	123
4.5	Ταυτότητα δείγματος.....	123
4.6	Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.....	126
4.7	Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας.....	128
4.8	Ζητήματα δεοντολογίας .....	132
	Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα.....	135
5.1	Εισαγωγή.....	135
5.2	Δημιουργία του προφίλ των συμμετεχόντων σύμφωνα με την εκπαίδευση, την εργασία και το βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους..	135
5.2.1	Κατάταξη γονέων σύμφωνα με την εκπαίδευσή τους.....	135
5.2.2	Κατάταξη γονέων σύμφωνα με την εργασία τους.....	136

5.2.3	Κατάταξη γονέων σύμφωνα με το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους .....	137
5.2.4	Αποτελέσματα κατάταξης γονέων σύμφωνα με την εκπαίδευσή, εργασία και βαθμό εμπλοκής τους.....	138
5.3	Σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη;.....	140
5.3.1	Αξιολόγηση της φήμης .....	140
5.3.2	Τα χαρακτηριστικά της φήμης των γυμνασίων.....	145
5.4	Σε ποιο βαθμό η φήμη ενός σχολείου επηρεάζει τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό;.....	156
5.4.1	Επιθυμίες γονέων σε σχέση με το σχολείο των παιδιών τους.....	157
5.4.2	Στρατηγικές για την εγγραφή σε σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής .....	163
5.4.3	Χαρακτηριστικά των γονέων που επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους .....	172
5.4.4	Πως επηρέασε η φήμη του γυμνασίου τους γονείς που το επέλεξαν για να φοιτήσει το παιδί τους εκεί; .....	176
5.4.5	Πιθανές επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική ή αρνητική φήμη στα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα τους	178
5.4.6	Αιτίες που οι γονείς επιλέγουν ένα σχολείο με αρνητική φήμη ....	188
5.5	Ποια είναι τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του; .....	191
5.5.1	Αιτίες που οι γονείς επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους .....	191
5.5.2	Αιτίες που οι άλλοι γονείς επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους .....	202
5.5.3	Χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους.....	206
5.5.4	Χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι γονείς σε ένα σχολείο με θετική φήμη .....	210
5.5.5	Χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι γονείς σε ένα σχολείο με αρνητική φήμη .....	216
5.6	Με ποιες διαδικασίες διαδίδεται και με ποιες μεταβάλλεται η σχολική φήμη;.....	220
5.6.1	Η μεταβλητότητα και οι παράγοντες αλλαγής της φήμης .....	221
5.6.2	Παράγοντες διάδοσης της φήμης.....	229
5.6.3	Συσχέτιση των παραγόντων αλλαγής και διάδοσης της φήμης με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου .....	241
5.7	Πως διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο των παιδιών τους; .....	242
5.7.1	Σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων με την τακτική τους στην επιλογή σχολείου.....	242
5.7.2	Σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων με τα κριτήρια τους για την ποιότητα ενός σχολείου.....	245

5.7.3	Σύνδεση προφίλ συμμετεχόντων με τους τρόπους πληροφόρησης τους σχετικά με ένα σχολείο.....	246
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και προτάσεις .....		248
6.1	Εισαγωγή.....	248
6.2	Συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.....	248
6.2.1	Σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη; .....	249
6.2.2	Σε ποιο βαθμό η φήμη ενός σχολείου επηρεάζει τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό; .....	257
6.2.3	Ποια είναι τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του; .....	265
6.2.4	Με ποιες διαδικασίες διαδίδεται και με ποιες μεταβάλλεται η σχολική φήμη; .....	274
6.2.5	Πως διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο των παιδιών τους; .....	283
6.3	Περιορισμοί της έρευνας.....	286
6.4	Επικρίσεις για την ενδεχόμενη εισαγωγή της σχολικής επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	287
6.5	Επιπτώσεις και προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική.....	289
6.6	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	293
Βιβλιογραφία .....		294
Παράρτημα Α: Επιστολή ενημέρωσης και συναίνεσης.....		323
Παράρτημα Β: Οδηγός συνέντευξης.....		326

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Τύποι σχολικών μονάδων στις συγκριτικές μελέτες του ΟΟΣΑ (OECD, 1994, 2010c, 2015) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρυδίκη, 2012).....	15
Πίνακας 2: Διαφοροποίηση των εννοιών οργανωσιακή ταυτότητα, οργανωσιακή εικόνα και οργανωσιακή φήμη (Walker, 2010).....	42
Πίνακας 3: Ορισμοί της οργανωσιακής φήμης (Fombrun et al., 2000) .....	43
Πίνακας 4: Αντιστοίχιση οργανωσιακής και σχολικής φήμης.....	59
Πίνακας 5: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης .....	112
Πίνακας 6: Αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της φήμης του προτεινόμενου συνόλου Γυμνασίων.....	116
Πίνακας 7: Πληρότητα σε μαθητές στα Γυμνάσια του συνόλου μελέτης για τα τελευταία τρία σχολικά έτη.....	117
Πίνακας 8: Σταθμισμένη αντικειμενική αξία σχολικής περιφέρειας (εντός ορίων πόλης) των υπό εξέταση Γυμνασίων (Υπουργείο Οικονομικών, 2007) .....	121
Πίνακας 9: Κατάταξη συμμετεχόντων και των συζύγων τους σε μορφωτικά επίπεδα ISCED .....	124
Πίνακας 10: Κατανομή των κατοικιών των συμμετεχόντων στις περιφέρειες των υπό μελέτη Γυμνασίων .....	125
Πίνακας 11: Αντιστοιχία κωδικοποίησης επιπέδων εκπαίδευσης του ISCED 2011 με την κωδικοποίηση για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. ....	136
Πίνακας 12: Αντιστοιχία κωδικοποίησης κύριων επαγγελματικών ομάδων του ISCO-08 με την κωδικοποίηση για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. ....	138
Πίνακας 13: Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης για την εκπαίδευση, εργασία και το βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους.....	139
Πίνακας 14: Κατανομή των συμμετεχόντων σε επίπεδο εργασίας και βαθμό εμπλοκής ανά επίπεδο εκπαίδευσης.....	139
Πίνακας 15: Αξιολόγηση της φήμης των υπό μελέτη Γυμνασίων.....	142

Πίνακας 16: Κυριότερες αναφορές για τη φήμη άλλων Γυμνασίων (εκτός του συνόλου μελέτης) της πόλης του Ηρακλείου.....	145
Πίνακας 17: Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφεραν χαρακτηριστικά της φήμη σε σχέση με αυτούς που την αξιολόγησαν.....	146
Πίνακας 18: Κύρια Χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Α .....	147
Πίνακας 19: Κύρια χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Β.....	150
Πίνακας 20: Κύρια χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Γ .....	152
Πίνακας 21: Κύρια χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Δ.....	154
Πίνακας 22: Κύρια Χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Ε.....	155
Πίνακας 23: Αρχικές Επιθυμίες και Τελικές Επιλογές συμμετεχόντων σε σχέση με το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους.....	159
Πίνακας 24: Σχολείο που πρέπει να φοιτήσουν βάσει διεύθυνσης και σχολείο που επιθυμούν οι γονείς που επιλέγουν σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους.....	162
Πίνακας 25: Απαντήσεις συμμετεχόντων για το αν γνωρίζουν άλλους γονείς που έχουν επιλέξει σχολείο διαφορετικό από την περιοχή τους .....	163
Πίνακας 26: Απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με το γυμνάσιο που προτιμούν ή αποφεύγουν οι άλλοι γονείς .....	164
Πίνακας 27: Σημαντικότερες στρατηγικές που οι συμμετέχοντες σκοπεύουν να εφαρμόσουν προκειμένου να πετύχουν την εγγραφή του παιδιού τους σε σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους .....	165
Πίνακας 28: Σημαντικότερες στρατηγικές που οι άλλοι γονείς να εφαρμόσουν προκειμένου να πετύχουν την εγγραφή του παιδιού τους σε σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους.....	169
Πίνακας 29: Πλήθος συμμετεχόντων που επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους (είτε γενικού τύπου είτε με κριτήρια εγγραφής) ανά επίπεδο κατάταξης για την εκπαίδευση, εργασία και το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους (από σύνολο 29 συμμετέχοντες) .....	173



Πίνακας 30: Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 31 «Γνωρίζετε εάν γονείς που επιλέγουν άλλο γυμνάσιο έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;» .....	173
Πίνακας 31: Κύρια χαρακτηριστικά των γονέων που επιλέγουν γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους (με συχνότητες εμφάνισης) .....	174
Πίνακας 32: Απαντήσεις συμμετεχόντων στις ερωτήσεις σχετικά με τη φήμη του Γυμνασίου που επέλεξαν και εάν έχουν κάνει προσπάθειες να την επιβεβαιώσουν .....	177
Πίνακας 33: Τρόποι που οι γονείς έχουν προσπαθήσει να επιβεβαιώσουν τις πληροφορίες που έχουν ακούσει για τα σχολεία που τους ενδιαφέρουν.....	177
Πίνακας 34: Γενική επίπτωση που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με θετική φήμη στα παιδιά τους .....	179
Πίνακας 35: Θετικές επιπτώσεις που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με θετική φήμη στα παιδιά τους .....	180
Πίνακας 36: Αρνητικές επιπτώσεις που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με θετική φήμη στα παιδιά τους.....	182
Πίνακας 37: Γενική επίπτωση που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με αρνητική φήμη στα παιδιά τους.....	183
Πίνακας 38: Αρνητικές επιπτώσεις που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με αρνητική φήμη στα παιδιά τους .....	184
Πίνακας 39: Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις αιτίες που κάποιοι γονείς έχουν επιλέξει ένα σχολείο με αρνητική φήμη .....	188
Πίνακας 40: Κύριες αιτίες που κάνουν τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ένα Γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους .....	193
Πίνακας 41: Σύνδεση αιτιών που αναφέρουν οι γονείς με χαρακτηριστικά φήμης. ....	200
Πίνακας 42: Κύριες αιτίες που κάνουν τους συμμετέχοντες να αποφεύγουν το γυμνάσιο της περιοχής τους.....	201
Πίνακας 43: Κύριες αιτίες που κάνουν τους συμμετέχοντες να προτιμούν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους .....	201

Πίνακας 44: Κύριες αιτίες που κάνουν τους άλλους γονείς να επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους.....	204
Πίνακας 45: Κυριότερα χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους.....	207
Πίνακας 46: Κυριότερα χαρακτηριστικά που πιστεύουν οι γονείς ότι έχει ένα σχολείο με θετική φήμη.....	213
Πίνακας 47: Σύγκριση κατάταξης των κυριότερων χαρακτηριστικών που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι έχει ένα καλό σχολείο.....	216
Πίνακας 48: Κυριότερα χαρακτηριστικά που πιστεύουν οι γονείς ότι έχει ένα σχολείο με αρνητική φήμη.....	217
Πίνακας 49: Αναφορές συμμετεχόντων σχετικά με τα σχολεία που μεταβλήθηκε (βελτίωση ή επιδείνωση) η φήμη τους.....	222
Πίνακας 50: Κύριες αιτίες βελτίωσης της φήμης των σχολείων.....	223
Πίνακας 51: Κύριες αιτίες επιδείνωσης της φήμης των σχολείων.....	226
Πίνακας 52: Απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με τις πηγές πληροφόρησής τους για τα Γυμνάσια.....	230
Πίνακας 53: Κατάταξη των πηγών πληροφόρησης ως προς την επιρροή που είχαν στους συμμετέχοντες.....	233
Πίνακας 54: Χαρακτηριστικά φίλων και γνωστών που επηρεάζουν περισσότερο τη άποψη των συμμετεχόντων.....	234
Πίνακας 55: Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με το ποιος υποκινεί τα δημοσιεύματα που σχετίζονται με δραστηριότητες γυμνασίων στα μέσα ενημέρωσης.....	237
Πίνακας 56: Απόψεις συμμετεχόντων για τις αιτίες που τα ίδια τα σχολεία υποκινούν δημοσιεύματα για τις δραστηριότητές τους στα μέσα ενημέρωσης.....	238
Πίνακας 57: Απόψεις των συμμετεχόντων για το αν τα δημοσιεύματα για τις δραστηριότητες των σχολείων στα μέσα ενημέρωσης επηρεάζουν τους γονείς στο να εγγράψουν τα παιδιά τους σε αυτά τα σχολεία.....	240

Πίνακας 58: Παράγοντες αλλαγής φήμης και συσχέτισή τους με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου .....	241
Πίνακας 59: Παράγοντες διάδοσης της φήμης και η συσχέτισή τους με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου .....	242
Πίνακας 60: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων που είναι οικονομικοί μετανάστες.....	243
Πίνακας 61: Πλήθος συμμετεχόντων που αξιολογούν με κριτήρια που σχετίζονται με την ποιότητα λειτουργίας του σχολείου (από 21 συμμετέχοντες).....	246
Πίνακας 62: Πλήθος συμμετεχόντων που είναι ενεργητικοί στην αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με σχολεία .....	247

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1: Εγγραφές μαθητών σε διαφορετικούς τύπους σχολείων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2015).....	18
Εικόνα 2: Δυνατότητες Γονέων/Μαθητών για την επιλογή σχολείου στην υποχρεωτική εκπαίδευση του δημόσιου τομέα (Ευρυδίκη, 2012).....	20
Εικόνα 3: Το εννοιολογικό πρότυπο της ικανοποίησης των γονέων των Friedman, Bobrowski, & Geraci (2006).....	100
Εικόνα 4: Τα όρια της πόλης του Ηρακλείου (μαύρη γραμμή), οι θέσεις των Γυμνασίων γενικού τύπου (με αστέρι) και οι αντίστοιχες σχολικές τους περιφέρειες (τομείς με χρώμα) (Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου, 2015).....	114

## Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, πολλές κυβερνήσεις σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν εισαγάγει μηχανισμούς της αγοράς στην εκπαίδευση. Βασικό λειτουργικό στοιχείο αυτής της πολιτικής, μεταξύ άλλων, είναι και η ενίσχυση της γονικής επιλογής σχολείου καθώς και η ενθάρρυνση του σχολικού ανταγωνισμού, μέσω πολιτικών όπως η κατάργηση της εγγραφής μαθητών βάσει γεωγραφικών περιοχών, η δημιουργία επιταγών εκπαίδευσης (γνωστών και ως «κουπονιών»), ή η θέσπιση φορολογικών εκπτώσεων σε ενδεχόμενη επιλογή ιδιωτικού σχολείου και η ίδρυση ειδικού τύπου σχολείων. Οι γονείς στις χώρες οι οποίες έχουν υιοθετήσει σχετικές πολιτικές αναφέρουν ότι ένα σημαντικό κριτήριο στη διαδικασία επιλογής σχολείου είναι η φήμη του. Η φήμη, προερχόμενη από τον κλάδο της διοίκησης οργανισμών, έχει τεράστια σημασία για όλους τους οργανισμούς, είτε πρόκειται για εμπορικούς, κυβερνητικούς είτε μη κερδοσκοπικούς και έχει χαρακτηριστεί ως το πιο σημαντικό περιουσιακό τους στοιχείο.

Από την άλλη, στις χώρες που δεν έχουν προχωρήσει στην υιοθέτηση των πολιτικών αυτών, όπως η Ελλάδα, εξακολουθεί να ισχύει το καθεστώς «εγγραφής με βάση την κατοικία διαμονής» (school catchment areas). Το καθεστώς αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές υποχρεούνται να εγγραφούν σε συγκεκριμένο σχολείο που καθορίζεται με βάση την περιοχή της μόνιμης κατοικίας τους. Η έρευνα στις χώρες αυτές δείχνει ότι κάποιοι από τους γονείς παραβιάζουν τους κανόνες και επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους με άτυπους και «πλάγιους» τρόπους (Βέργου, 2016; Croft, 2004). Μάλιστα, τα χαρακτηριστικά με τα οποία γίνεται η επιλογή στις χώρες αυτές φαίνεται να έχουν πολλές ομοιότητες με τις χώρες που το θεσμικό τους σύστημα το επιτρέπει.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη και η περιγραφή των χαρακτηριστικών της φήμης των σχολείων της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια) στην Ελλάδα έτσι όπως προκύπτουν από τις απόψεις και τις εμπειρίες των γονέων που βρίσκονται σε διαδικασία επιλογής σχολείου της αντίστοιχης βαθμίδας για τα παιδιά τους. Αρχικά θα διερευνηθεί σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη και σε ποιο βαθμό η φήμη αυτή επηρεάζει τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτά. Στη συνέχεια αναλύονται ποια είναι τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του και με ποιες διαδικασίες διαδίδεται,

συντηρείται ή αλλάζει η σχολική φήμη. Τέλος, αναζητείται η σχέση των απόψεων των γονέων στα παραπάνω ζητήματα με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο τους και με το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η εργασία οργανώνεται σε έξι (6) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη εισαγωγή και παρουσίαση της δομής της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο υπάρχει μία περιγραφή για τις αιτίες εισαγωγής των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον γίνεται αναζήτηση για επίσημες πολιτικές σχετικά με την επιλογή σχολείου τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την εισαγωγή της έννοιας της οργανωσιακής φήμης και πως αυτή προσαρμόζεται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως τα σχολεία. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία σχετίζεται με την εισαγωγή της λογικής της «αγοράς» στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών που μελετούν τους μηχανισμούς της αγοράς στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στη σχολική επιλογή και στη σχολική φήμη. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Καταρχάς θέτονται τα ερευνητικά ερωτήματα και τεκμηριώνεται για τη διερεύνησή τους η καταλληλότητα της ποιοτικής έρευνας με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στη συνέχεια περιγράφεται ο τρόπος επιλογής του δείγματος και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, συζητούνται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας καθώς και ορισμένα ζητήματα δεοντολογίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα ερευνητικά ερωτήματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με το έκτο κεφάλαιο όπου γίνεται μια σύντομη ποιοτική περιγραφή των αποτελεσμάτων, αναζητούνται οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις από τη διεθνή βιβλιογραφία και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα. Επίσης παρουσιάζονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και γίνονται προτάσεις για κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να κινηθούν μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

## **Κεφάλαιο 2: Η Επιλογή Σχολείου και η έννοια της Σχολικής Φήμης**

### **2.1 Εισαγωγή**

Σκοπός του δεύτερου κεφαλαίου είναι να εισάγει τις έννοιες και το θεωρητικό πλαίσιο με τα οποία θα ασχοληθούμε στην έρευνά μας. Το κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα αναζητήσουμε τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές που είναι υπεύθυνες για την εισαγωγή των τακτικών αγοράς στα εκπαιδευτικά συστήματα και οι οποίες ακόμα σήμερα βρίσκονται στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών κυβερνήσεων ανά τον κόσμο. Στη δεύτερη ενότητα θα μελετήσουμε και θα συγκρίνουμε τα θεσμικά πλαίσια διαφόρων χωρών σχετικά με τις δυνατότητες επιλογής σχολείου στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ως προέκταση θα κάνουμε μία βαθιά αναζήτηση στο χρόνο για να εντοπίσουμε τις αντίστοιχες πολιτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, στην Τρίτη ενότητα θα εισαγάγουμε την έννοια της φήμης από το πεδίο της οργανωσιακής έρευνας, θα διερευνήσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της που μελετούν οι ερευνητές και εν συνεχεία θα προσπαθήσουμε να «μεταφράσουμε» τη σχετική έννοια ώστε να προσεγγίσουμε καλύτερα την ειδικότερη έννοια της «σχολικής φήμης» η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

### **2.2 Εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση**

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, πολλές κυβερνήσεις σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν υιοθετήσει μηχανισμούς της αγοράς στην εκπαίδευση. Βασικός αντίστοιχος μηχανισμός, μεταξύ άλλων, είναι και η ενίσχυση της γονικής επιλογής σχολείου καθώς και η ενθάρρυνση του σχολικού ανταγωνισμού, μέσω πολιτικών όπως η κατάργηση της εγγραφής μαθητών βάσει γεωγραφικών περιοχών (catchment area system), η δημιουργία επιταγών εκπαίδευσης (γνωστών και ως «κουπονιών»), ή η θέσπιση φορολογικών εκπτώσεων σε ενδεχόμενη επιλογή ιδιωτικού σχολείου και η ίδρυση ειδικού τύπου σχολείων.

Η εν λόγω προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής υπαγορεύθηκε από μια σειρά μεταβολών στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η ιδέα ότι η επιλογή του σχολείου μπορεί να έχει θετικές συνέπειες τόσο για τους μαθητές όσο και για τα σχολεία υπήρχε εδώ και καιρό (West, 1965), ωστόσο οι πρώτες μαζικές κινήσεις για την

εισαγωγή τακτικών της αγοράς στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα έγιναν από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Τα στοιχεία σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της κατευθυνόμενης επιλογής σχολείων είναι αντιφατικά (Plank & Sykes, 2003). Ωστόσο η μετάβαση προς τη δυνατότητα επιλογής σχολείου και η συνακόλουθη ενίσχυση του ανταγωνισμού ανάμεσα στις σχολικές μονάδες φαίνεται να είναι σήμερα μια πολιτική που κερδίζει συνεχώς διεθνώς έδαφος (Plank & Sykes, 2003). Η εξέλιξη αυτή μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τη σύγκλιση τεσσάρων αλληλένδετων τάσεων. Πρόκειται για αλλαγές στο οικονομικό, κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτικό περιβάλλον των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίες ωθούν τις κυβερνήσεις προς την ίδια κατεύθυνση εισαγωγής μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση (Plank & Sykes, 2003).

### **2.2.1 Οι αλλαγές στο οικονομικό περιβάλλον: Το αίτημα για μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων σε περιβάλλοντα περιοριστικής δημοσιονομικής πολιτικής**

Ένα από τα κυρίαρχα επιχειρήματα υπέρ της εισαγωγής πρακτικών της αγοράς στην εκπαίδευση είναι η βελτίωση της σχέσης κόστους και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Τα σχετικά επιχειρήματα υποστηρίζουν ότι τα παραδοσιακά σχολεία είναι αναποτελεσματικά, υπερβολικά δαπανηρά και ότι αποτυγχάνουν στη βασική αποστολή τους να δημιουργήσουν μορφωμένους πολίτες (Adnett & Davies, 2003; Fox & Buchanan, 2017; Godwin & Kemerer, 2002; Henig, 1994; Maranto, 2001; Plank & Sykes, 2003; Smith, 2003; Walberg, 2007). Οι συνηθισμένες ενέργειες βελτίωσης – όπως η αύξηση των δαπανών, η προσέλκυση καλύτερων εκπαιδευτικών, η επιβολή αυστηρότερων προτύπων ποιότητας, ο επανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών – σύμφωνα με τους υποστηρικτές των σχετικών κριτικών έχουν δοκιμαστεί και έχουν αποτύχει (Henig, 1994; Smith, 2003). Για παράδειγμα στις ΗΠΑ ο υπουργός Παιδείας επί Προεδρίας Bill Clinton, Richard Riley δήλωσε ότι πολλά από τα σχολεία που βρίσκονται στο κέντρο μεγάλων πόλεων είναι σε τόσο άθλια κατάσταση που δεν πρέπει καν να ονομάζονται σχολεία (Godwin & Kemerer, 2002). Έναντι αυτής της πτώσης της αποδοτικότητας των σχολικών συστημάτων διαφόρων χωρών, οι υποστηρικτές της επιλογής υποστηρίζουν ότι μέσω της σχετικής διαδικασίας προκύπτουν καλύτεροι, αποτελεσματικότεροι και λιγότερο δαπανηροί τρόποι διδασκαλίας των παιδιών (Fox & Buchanan, 2017).



Επιπλέον, αν και οι διεθνείς συγκρίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι πολύ δύσκολες, λόγω της μεγάλης ποικιλομορφίας τόσο των ίδιων των συστημάτων όσο ιδίως των εθνικών πλαισίων εντός των οποίων αυτά λειτουργούν, τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να συσσωρεύονται δεδομένα από διεθνή προγράμματα όπως το Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) ή το Programme for International Student Assessment (PISA) του ΟΟΣΑ τα οποία επιτρέπουν σε ένα πρώτο τουλάχιστον επίπεδο κάποιες τέτοιες συγκρίσεις. Ήδη από τα μέσα του ενενήντα τα αποτελέσματα του TIMSS 1995 για τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες έδειχναν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών ακόμη και μεταξύ των χωρών της Ε.Ε. Για παράδειγμα, στην πρώτη τάξη της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Φλαμανδοί Βέλγοι μαθητές απάντησαν κατά μέσο όρο το 65% των μαθηματικών ερωτήσεων σωστά, ενώ στην Πορτογαλία το αντίστοιχο μέσο ποσοστό των μαθητών ήταν μόλις 37% (Albert E. Beaton κ.ά., 1996). Ο ΟΟΣΑ (2001) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αν και οι αυξημένες δημόσιες δαπάνες δεν παράγουν πάντα εθνικά συστήματα με υψηλή απόδοση, οι χώρες που αποδίδουν καλά στους περισσότερους δείκτες συγκαταλέγονται μεταξύ αυτών με τις υψηλότερες δαπάνες.

Σε όλες σχεδόν τις χώρες, οι δαπάνες για την εκπαίδευση αυξήθηκαν τα τελευταία 20 χρόνια σε ποσοστό μεγαλύτερο από ό, τι ο εθνικός τους πλούτος. Λαμβανομένων υπόψη των δημογραφικών τάσεων, τα στοιχεία αυτά δείχνουν επίσης αύξηση των δαπανών ανά μαθητή (OECD, 2013). Η σύγκριση διαχρονικά των μεταβολών στις συνολικές δαπάνες για την εκπαίδευση ανά μαθητή με την απόδοση των μαθητών σε τυποποιημένες δοκιμασίες αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε μέτρα για την αξιολόγηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος των διαφόρων χωρών (Adnett & Davies, 2003). Σε μια τέτοια προσπάθεια οι Gundlach et al. (2001) διαπίστωσαν ότι σε ένα δείγμα χωρών του ΟΟΣΑ για την περίοδο από το 1970 μέχρι και το 1994 υπήρξε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των αλλαγών στην ποιότητα της σχολικής επίδοσης και των μεταβολών του σχετικού κόστους της σχολικής φοίτησης. Αυτό υποδηλώνει ότι, ειδικά στις χώρες με τη μεγαλύτερη αύξηση του σχετικού κόστους της εκπαίδευσης όπως η Αυστραλία, η Γαλλία και η Ιταλία, η μείωση της αποδοτικότητας του σχολικού συστήματος μπορεί να ήταν σχετικά μεγάλη. Χωρίς να έχουν ακόμη προσδιοριστεί επακριβώς τα αίτια της γενικής μείωσης της παραγωγικότητας του σχολείου, οι υπερασπιστές της δημόσιας επιλογής προσπάθησαν να την αποδώσουν στην απουσία ανταγωνιστικών πιέσεων της αγοράς (Pritchett &

Filmer, 1999). Ειδικά μάλιστα σε μια περίοδο ευρύτερης οικονομικής δυσπραγίας και ύφεσης, τα σχετικά επιχειρήματα περί βελτιστοποίησης της σχέσης κόστους-αποτελέσματος του εκπαιδευτικού συστήματος, άρχισαν να βρίσκουν ολοένα και πιο πρόσφορο έδαφος.

Η τάση επομένως για αναζήτηση νέων λύσεων βελτίωσης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης μέσα σε ένα περιβάλλον ολοένα και πιο περιοριστικών οικονομικών πολιτικών τις οποίες έπρεπε να ακολουθήσουν οι κυβερνήσεις, ενίσχυσε περαιτέρω την αντίστοιχη επιχειρηματολογία περί αλλαγής του μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής (Adnett & Davies, 2003). Οι σύγχρονες θεωρίες της επιστήμης της οικονομικής ανάλυσης καθώς και η υψηλή προτεραιότητα για βιώσιμη δημοσιονομική πολιτική έχουν αλλάξει ριζικά τη φιλοσοφία με την οποία οι κυβερνήσεις κατανέμουν πλέον τις δαπάνες τους. Επιπλέον, κατά περίπτωση, διάφοροι παράγοντες συνέβαλαν στην υιοθέτηση της δημοσιονομικής εξυγίανσης σε διάφορες χώρες της Δύσης προς το τέλος της περασμένης χιλιετίας (Adnett & Davies, 2003). Στις ΗΠΑ για παράδειγμα, η ανησυχία για τη βιωσιμότητα των ομοσπονδιακών ελλειμμάτων ήταν ένας σημαντικός παράγοντας αυτής της εξέλιξης. Στην Ευρώπη οι συνέπειες από τη δημογραφική γήρανση του πληθυσμού, τα συνεχή υψηλά ποσοστά ανεργίας και τα κριτήρια σύγκλισης για τη Νομισματική Ένωση δημιούργησαν περαιτέρω πιέσεις για αυστηρότερους ελέγχους των δημόσιων δαπανών. Οι παραπάνω συνθήκες σε συνδυασμό με το ότι η βασική εκπαίδευση αποτελεί μια από τις κύριες δαπάνες στον προϋπολογισμό μιας χώρας (Maranto, 2001), οδήγησαν στη ριζική επανεξέταση του ύψους και της σκοπιμότητας των εξόδων για την εκπαίδευση στο πλαίσιο των εθνικών προϋπολογισμών.

Οι πολιτικές επιλογής σχολείου αποδείχθηκαν ότι είναι ιδιαίτερα ελκυστικές σε συνθήκες που οι κυβερνήσεις με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες δείχνουν ότι προσφέρουν κάτι επιπλέον στο κοινωνικό σύνολο το οποίο όμως ουσιαστικά δεν τους κοστίζει τίποτα σε δημοσιονομικό επίπεδο. Σε αντίθεση με άλλες πιθανές προσεγγίσεις για τη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος, η επιλογή επικαλείται τη «μαγεία της αγοράς» προκειμένου να φέρει την πρόοδο (Gorard κ.ά., 2004). Από την άποψη των δημόσιων οικονομικών, ο ανταγωνισμός είναι λιγότερο δαπανηρός, σε σχέση με άλλες στρατηγικές όπως η κατάρτιση ή η αύξηση των απολαβών των εκπαιδευτικών ή η εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Plank & Sykes, 2003).

Μια άλλη σημαντική ανάγκη που έφερε στο προσκήνιο το ζήτημα της αποτελεσματικής εκπαίδευσης είναι η διατήρηση ή και η αύξηση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας των κρατών σε ένα ολοένα και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό περιβάλλον (Adnett & Davies, 2003; Plank & Sykes, 2003; Walberg, 2007). Η παγκοσμιοποίηση, ιδιαίτερα η ανάπτυξη της οικονομικής ολοκλήρωσης, του εμπορίου και της κινητικότητας των κεφαλαίων, έχει αυξήσει τη σημασία των επιδόσεων της αγοράς εργασίας για τη διατήρηση της εθνικής ανταγωνιστικότητας (Adnett & Davies, 2003). Όπως αναφέρεται σε μία αναφορά του 1998 για την ανταγωνιστικότητα της Βρετανικής οικονομίας:

*«Στην ολοένα αυξανόμενη παγκόσμια οικονομία, δεν μπορούμε να είμαστε ανταγωνιστικοί με τον παλιό τρόπο. Το κεφάλαιο είναι κινούμενο, η τεχνολογία μπορεί να μεταναστεύει γρήγορα και τα εμπορεύματα μπορούν να κατασκευαστούν σε χώρες χαμηλού κόστους και να μεταφερθούν στις ανεπτυγμένες αγορές. Οι βρετανικές επιχειρήσεις πρέπει να ανταγωνίζονται αξιοποιώντας τις δυνατότητες που οι ανταγωνιστές τους δεν μπορούν εύκολα να ταιριάξουν ή να μιμηθούν. Αυτές οι διακριτές δυνατότητες δεν είναι πρώτες ύλες, η γη ή πρόσβαση σε φθινό εργατικό δυναμικό. Πρέπει να είναι η γνώση, οι δεξιότητες και η δημιουργικότητα, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία επιχειρηματικών διαδικασιών υψηλής παραγωγικότητας και αγαθών και υπηρεσιών υψηλής αξίας.»*

*(Department of Trade and Industry, 1998, σ. 6)*

Η ανάπτυξη του εθνικού και του διεθνούς ανταγωνισμού, ιδίως με την είσοδο χωρών από την ανατολική και νότια Ασία, με την ανάπτυξη του διαδικτύου και των άλλων τεχνολογικών μέσων, επιτρέπουν σε αυτούς που έχουν υψηλή εκπαίδευση να ασκούν τα εξειδικευμένα τους ταλέντα ευρύτερα και πιο αποδοτικά - συχνά σε οργανισμούς με παγκόσμια εμβέλεια. Η επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών επιδόσεων και άρα, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, εισοδημάτων απαιτεί με τη σειρά της συνήθως ισχυρή προετοιμασία στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα (Plank & Sykes, 2003; Walberg, 2007). Ο Walberg (2007) αναφέρει το παράδειγμα της Νότιας Κορέας όπου στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ήταν μια από τις πιο εκπαιδευτικά αδύναμες χώρες. Είκοσι χρόνια αργότερα, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα αυτή επιτυγχάνουν από τις υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες στο πλαίσιο των διαγωνισμών PISA (OECD, 2004). Επίσης, η Κορέα

κατέχει την πρώτη θέση στο ποσοστό αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (97%) στις ηλικίες μεταξύ 25 και 34 (OECD, 2004). Η εκπαιδευτική αυτή ανάπτυξη δεν είναι άσχετη από την ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη της χώρας τα τελευταία χρόνια.

Η αύξηση του γενικού επιπέδου σχολικής εκπαίδευσης, ιδίως μεταξύ των λιγότερο ικανών μαθητών, μπορεί να βοηθήσει στην ταχύτητα προσαρμογής του εργατικού δυναμικού στις συνεχώς μεταβαλλόμενες μορφές ζήτησης στην εργασία (Greenaway κ.ά., 2000).

## **2.2.2 Οι αλλαγές στην κοινωνία: Η διεκδίκηση του δικαιώματος για ποιοτική εκπαίδευση από όλους**

Ένα άλλο από τα κυρίαρχα επιχειρήματα υπέρ της υιοθέτησης των τακτικών της αγοράς στην εκπαίδευση είναι αυτό της προώθησης της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης (Adnett & Davies, 2003; Fox & Buchanan, 2017; Godwin & Kemerer, 2002; Gorard κ.ά., 2004; Henig, 1994; Plank & Sykes, 2003). Οι υπέρμαχοι των τακτικών της αγοράς υποστηρίζουν ότι η τρέχουσα συνθήκη λειτουργίας των δημόσιων σχολείων παράγει αποτελέσματα εις βάρος των οικογενειών χαμηλού εισοδήματος και των εθνικών μειονοτήτων (Fox & Buchanan, 2017; Godwin & Kemerer, 2002). Η επιλογή του σχολείου διευρύνει ένα προνόμιο που προηγουμένως ήταν διαθέσιμο μόνο σε όσους ήταν σε θέση να αντέξουν οικονομικά να αποκτήσουν σπίτια σε προνομιούχες κοινωνικά περιοχές εγγραφής μαθητών ή να στείλουν το παιδί τους σε κάποιο ιδιωτικό σχολείο (Fox & Buchanan, 2017; Gorard κ.ά., 2004). Η κατανομή των μαθητών στα σχολεία βάσει της τιμής κατοικίας διαχωρίζει τους μαθητές ανά εισόδημα ενώ οι πρακτικές για τις κατοικίες που ακολουθούν οι μεσίτες, οι τράπεζες και η κυβέρνηση τείνουν να διαχωρίζουν τους μαθητές ανά εθνικότητα (Godwin & Kemerer, 2002).

Ο Henig (1994) εισχωρεί ακόμη βαθύτερα στις κοινωνικές αλλαγές που έχουν λάβει χώρα τις τελευταίες δεκαετίες στις ΗΠΑ ως προς την εθνική και θρησκευτική προέλευση των μεταναστών. Αναφέρει ότι για τα προηγούμενα κύματα μεταναστών, έστω και με δυσκολίες, η ιδέα της κοινωνικής ενσωμάτωσης στη νέα πατρίδα αποτέλεσε κυρίαρχο στόχο. Παρά το γεγονός ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ τους, η κοινή πολιτιστική κληρονομιά τους, αφού στην πλειοψηφία τους προερχόταν από Ευρωπαϊκές χώρες, τους βοήθησε να ισορροπήσουν και να ενταχθούν γρήγορα. Πιο έντονες είναι οι διαφορές που χωρίζουν τους νέους Αμερικάνους μετανάστες – Ασιάτες και Άραβες,

Βουδιστές και Ισλαμιστές, Αφγανούς και Αιθίοπες – τόσο μεταξύ τους όσο και από τα κυρίαρχα εθνικο-θρησκευτικά πρότυπα στη χώρα.

Η κατάσταση που περιγράφει ο Henig (1994) έχει ως συνέπεια την αυξανόμενη απαίτηση από εθνικές ή γλωσσικές μειονότητες για τη διατήρηση των θρησκευτικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών μέσω της δημιουργίας εξειδικευμένων σχολείων ή προγραμμάτων στις ΗΠΑ (Henig, 1994) αλλά και σε άλλα μέρη του κόσμου (Plank & Sykes, 2003). Για παράδειγμα στη Νέα Ζηλανδία ορισμένα σχολεία έχουν υιοθετήσει ένα πρόγραμμα σπουδών εστιασμένο στον πολιτισμό και στη γλώσσα των Μαορί ενώ στη Σουηδία έχουν ανοίξει σχολεία με προγράμματα σπουδών σχεδιασμένα ειδικά για μουσουλμάνους μετανάστες.

### **2.2.3 Οι αλλαγές σε ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο: Η ηγεμονία της φιλελεύθερης ιδεολογίας και πολιτικής**

Μία άλλη προσέγγιση για τα αίτια της εισαγωγής της σχολικής επιλογής στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η ιδεολογική, η οποία υποστηρίζει το κατ' ανάγκη καλό που θα προκύψει όταν δίνουμε στους ανθρώπους όσο το δυνατόν περισσότερη ελευθερία επιλογής σε οποιοδήποτε ζήτημα (Brighouse, 2000; Fox & Buchanan, 2017; Gorard κ.ά., 2004; Smith, 2003). Αυτή η προσέγγιση επιβεβαιώνεται από το πόσο δημοφιλή είναι τα προγράμματα επιλογής σχολείων στις δημοσκοπήσεις αλλά και από την αυξανόμενη συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής σχολείου πολλών κοινωνικών στρωμάτων μετά την εισαγωγή τέτοιων πολιτικών (Gorard κ.ά., 2004). Ακόμη και η ελευθερία επιλογής ανάμεσα σε σχολεία που δεν διαφέρουν ουσιωδώς ως προς την ποιότητά τους θεωρείται θεμιτή καθώς εμπεριέχει την έννοια της ελευθερίας επιλογής (Fox & Buchanan, 2017).

Μια άλλη ιδεολογική συνιστώσα πίσω από την επικράτηση μεθοδεύσεων για την επιλογή σχολείου είναι η πίστη ότι οι κανόνες της αγοράς μπορούν να καθοδηγήσουν τα εκπαιδευτικά πρότυπα (Chubb & Moe, 1990; Fox & Buchanan, 2017; Gorard κ.ά., 2004; Henig, 1994). Η ιδέα ότι οι δυνάμεις της αγοράς μπορούν να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα πιο αξιόπιστα από ό,τι οι κυβερνητικές παρεμβάσεις δεν εντοπίζεται μόνο σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντλεί ένα μεγάλο μέρος της νομιμότητας και της πολιτικής υποστήριξής της από ένα ευρύτερο κίνημα «ιδιωτικοποίησης» που έχει ιδιαίτερη πολιτική επιρροή στον Αγγλοσαξονικό κόσμο (ΗΠΑ, Μ. Βρετανία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία) όσο επίσης ολόένα και περισσότερο και σε άλλες χώρες του κόσμου

(Gorard κ.ά., 2004; Henig, 1994). Το επιχείρημα αυτό επιδοκιμάζει τον ανταγωνισμό ως βάση τόσο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας όσο και για τη βελτίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Fox & Buchanan, 2017). Σύμφωνα με αυτό το επιχείρημα τα επιτυχημένα σχολεία θα είναι δημοφιλή, ενώ τα πιο αδύναμα σχολεία που δεν θα είναι δημοφιλή προοδευτικά θα χάσουν τη χρηματοδότηση τους έως ότου βελτιωθούν ή κλείσουν (Gorard κ.ά., 2004).

Η σχολική επιλογή είναι η κορυφαία ιδέα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στον αγγλόφωνο κόσμο σήμερα. Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 δεν αποτελεί μόνο μια κεντρική συνταγή της φιλελεύθερης πολιτικής, αλλά και μία που συνέβαλε στη σφυρηλάτηση του συνασπισμού των συντηρητικών και των φιλελευθέρων και που διατήρησε το νέο δεξιό ρεύμα πολιτικά κυρίαρχο (Brighouse, 2000). Μάλιστα σημαντικό μέρος των σχετικών ιδεών υιοθετήθηκε και από σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις σε αρκετές δυτικές χώρες (π.χ. New Labour policies). Η ιδέα ότι οι γονείς θα πρέπει να επιλέξουν ποια σχολεία θα παρακολουθήσουν τα παιδιά τους προσεγγίζει τόσο την «ιδεολογική δέσμευση προς την αγορά» των φιλελευθέρων δεξιών όσο και την ατζέντα των «οικογενειακών αξιών» των πραγματικών συντηρητικών, συμβάλλοντας έτσι στη γεφύρωση των βαθιών διαφωνιών τις οποίες είχαν ιστορικά οι δύο αυτές ομάδες σχετικά με το ορθό περιεχόμενο και τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Brighouse, 2000). Για παράδειγμα στις ΗΠΑ, με τους Προέδρους Donald Regan και George H. W. Bush, η επιλογή των σχολείων μπήκε ψηλότερα στην πολιτική ατζέντα, και η σημασία της εισχώρησε βαθύτερα στις οικονομικές θεωρίες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των αγορών (Henig, 1994). Παρόμοια στη λογική της υπεράσπισης των ατομικών δικαιωμάτων πρωτεύοντος, αλλά και της κοινωνικής δικαιοσύνης δευτερευόντως, συμάχησαν με αυτές τις πολιτικές και οι σοσιαλδημοκράτες κυρίως στις Σκανδιναβικές και τις Κάτω χώρες.

Η ηγεμονία των σχετικών ιδεών σε πολιτικό επίπεδο σε συνδυασμό με τις τάσεις της παγκοσμιοποίησης σε οικονομικό και πολιτιστικό, διαμορφώνουν σταδιακά ολοένα και εντονότερες τάσεις ομογενοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η εκπαίδευση είναι μια ολοένα και πιο τυποποιημένη κοινωνική υπηρεσία που διέπεται από κανόνες και πρακτικές που διαδίδονται ευρέως σε όλο τον κόσμο (Meyer κ.ά., 1977). Για παράδειγμα, η εκπαίδευση παρέχεται σχεδόν καθολικά σε τάξεις χωρισμένες βάση της ηλικίας των μαθητών υπό την καθοδήγηση επαγγελματικά πιστοποιημένων εκπαιδευτικών. Οι Plank & Sykes (2003) τονίζουν ότι οι πολιτικές καινοτομίες που

εγκρίνονται και υιοθετούνται σε ένα μέρος του παγκόσμιου εκπαιδευτικού συστήματος διαχέονται πολύ γρήγορα στο σύνολο του. Οι πληροφορίες σχετικά με την εισαγωγή καινοτόμων πολιτικών εξαπλώνονται γρήγορα, ακόμη και όταν η αλλαγή προέρχεται από χώρες οι οποίες δεν βρίσκονται στο προσκήνιο (π.χ. στη Χιλή ή τη Νέα Ζηλανδία). Οι πολιτικές που νομιμοποιούνται με την υιοθέτησή τους από διάφορες χώρες με επιρροή, βρίσκουν μιμητές ευρέως. Συχνά μάλιστα η αντίσταση σε αυτές τις καινοτομίες χαρακτηρίζεται ως οπισθοδρομική και παράλογη (Plank & Sykes, 2003).

Συνδυασμένη άλλωστε στενά με την εμφάνιση ενός βαθιά θεσμοθετημένου και ολοένα και πιο παγκόσμιου μοντέλου εκπαίδευσης είναι η εμφάνιση διεθνών οργανισμών και δικτύων που είναι ρητά υπεύθυνα για τη διάδοση πληροφοριών και συμβουλών πολιτικής σε κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο. Ανάμεσα σε αυτούς τους οργανισμούς, ιδιαίτερα η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ έχουν ιδιαίτερα αυξημένη επιρροή.

Η Παγκόσμια Τράπεζα αποτελεί ισχυρό υποστηρικτή της αποκέντρωσης και των εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες βασίζονται στη λογική της αγοράς στις αναπτυσσόμενες χώρες (Plank & Sykes, 2003). Η οικονομική στήριξη των χωρών γίνεται με δάνεια, η εκταμίευση των οποίων συχνά εξαρτάται από την υιοθέτηση συναφών πολιτικών που έχουν εγκριθεί από την Τράπεζα.

Ο ΟΟΣΑ έχει λιγότερη εξουσία από ό, τι η Παγκόσμια Τράπεζα στο να καθορίζει τις πολιτικές τις οποίες υιοθετούν οι κυβερνήσεις των κρατών μελών του, αλλά έχει ενεργό ρόλο στη διάδοση πληροφοριών σχετικά με τις τακτικές επιλογής και τις «βέλτιστες πρακτικές» στο πεδίο της εκπαίδευσης (OECD, 1994, 2010b). Με τον τρόπο αυτό ο ΟΟΣΑ ασκεί σημαντική επιρροή στις ακολουθούμενες κυβερνητικές πολιτικές μέσω μηχανισμών «μαλακής διακυβέρνησης» (soft governance). Τέλος αρκετά ιδιωτικά ιδρύματα και δεξαμενές σκέψεις (think tanks) διαδραμάτισαν επίσης βασικό ρόλο ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες αλλά και αλλού στη διαμόρφωση της σχετικής πολιτικής ατζέντας. Οι οργανισμοί αυτοί - θεσμικά και μερικές φορές ιδεολογικά δεσμευμένοι στη λογική της ελεύθερης αγοράς - έχουν ενθαρρύνει τις κυβερνήσεις να υιοθετήσουν αντίστοιχες πολιτικές σε διάφορους τομείς, όπως η υγειονομική περίθαλψη, οι μεταφορές και η εκπαίδευση (Plank & Sykes, 2003).

Η ισχύς και η επιρροή των επιχειρημάτων για αυξημένη επιλογή και ανταγωνισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια ενισχύθηκε σε μεγάλο βαθμό από την εξ αντιδιαστολής ουσιαστική απουσία ενός ισχυρού, θετικού επιχειρήματος υπέρ πολιτικών

εκπαίδευσης που επικεντρώνονται στο κράτος (Plank & Sykes, 2003). Οι ισχυρισμοί που προβάλλουν οι αντίπαλοι των πολιτικών επιλογής σχολείων αποσκοπούν συνήθως στην προστασία των σχολείων και των μαθητών από τη «ζημία» που μπορεί να προκαλέσει η εφαρμογή ιδεών της αγοράς στην εκπαίδευση, αντί να προτάξουν τα πλεονεκτήματα της δημόσιας παροχής και τυποποίησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ισχυρότερα επιχειρήματα που παραδοσιακά αναπτύσσουν οι υποστηρικτές της δημόσιας και κεντρικά ελεγχόμενης εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν ισχυρισμούς για την εξισορρόπηση των ευκαιριών ή την επιβεβαίωση ενός κοινού πολιτισμού, οι οποίοι φαίνονται ολοένα και πιο κοινότυποι, ειδικά στο σημερινό παγιοποιημένο κόσμο των πολλαπλών ευκαιριών σε όλα τα πεδία του βίου (Plank & Sykes, 2003).

Αυτή η απουσία επιχειρημάτων είχε δύο συνέπειες. Πρώτον, στις χώρες που είχαν προηγουμένως δεσμευτεί σε κεντρικό προγραμματισμό και σε αυστηρή δημόσια ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η Κίνα και η Τσεχία, το κενό πολιτικής που δημιουργήθηκε από την κατάρρευση ή την εγκατάλειψη των σοσιαλιστικών πολιτικών πληρώθηκε κυρίως από ιδέες της ελεύθερης αγοράς (Plank & Sykes, 2003). Δεύτερον, σε χώρες που υιοθέτησαν για πρώτη φορά πολιτικές επιλογής σχολείων υπό συντηρητικές κυβερνήσεις, όπως η Χιλή, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, η επιστροφή στην εξουσία κεντρικών ή αριστερών κυβερνήσεων προκάλεσε προσαρμογές στις πολιτικές επιλογής σχολείων που στόχο είχαν περισσότερο να τις κάνουν αποτελεσματικότερες και πιο δίκαιες παρά να τις καταργήσουν και να επιστρέψουν σε πολιτικές που επικεντρώνονται στο κράτος (Plank & Sykes, 2003).

#### **2.2.4 Συνοψίζοντας**

Παραπάνω παραθέσαμε ένα σύνολο οικονομικών, κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτικών παραγόντων που ώθησαν πολλές κυβερνήσεις να επανεξετάσουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και να εισαγάγουν σε αυτά μηχανισμούς και πρακτικές της αγοράς. Φωνές για την επιδείνωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συνδυασμό με τη δημοσίευση διεθνών συγκριτικών αξιολογήσεων και την ανάγκη για διατήρηση και ενίσχυση του συγκριτικού πλεονεκτήματος στη διεθνή ανταγωνιστικότητα άσκησαν μεγάλη πίεση στις κυβερνήσεις για να αναλάβουν άμεση δράση. Σε μια περίοδο δημοσιονομικής εξυγίανσης σε πολλές ανεπτυγμένες οικονομίες, η μακροπρόθεσμη τάση για αύξηση των συνολικών δαπανών για την εκπαίδευση, προκάλεσε αρκετά ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα



των δημόσιων δαπανών σε αυτόν τον τομέα. Οι πολιτικές επιλογής σχολείου φαίνεται να αποτέλεσαν μία οικονομικά ανεκτή λύση που ταυτόχρονα ικανοποιεί το εύλογο αίτημα των πολιτών για ελευθερία επιλογών. Ωστόσο, υπήρξαν και άλλοι παράγοντες που συνέβαλαν στην ευρεία επανεκτίμηση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι συνταγές ανάκαμψης στις αναπτυσσόμενες χώρες από διεθνείς οργανισμούς και οι θρησκευτικές και πολιτισμικές αποκλίσεις των σύγχρονων μεταναστών προς τις ανεπτυγμένες χώρες είχαν ενισχυτικό ρόλο σε αυτές τις πολιτικές. Δεδομένου ότι αυτές οι εξελίξεις συνέπεσαν με την ανάπτυξη της επιρροής του νεοφιλελευθερισμού στις κυβερνήσεις των ΗΠΑ, του Ηνωμένου Βασιλείου και άλλων χωρών με επιρροή, οι λύσεις με βάση την αγορά ήταν ένα προφανώς αναπόφευκτο αποτέλεσμα.

### **2.3 Οι πολιτικές για την επιλογή σχολείου στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο**

Από το 1980 και εντεύθεν, τα εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών χωρών έχουν δείξει μια τάση προς την αναδιάρθρωση και την απελευθέρωση της δημόσιας εκπαίδευσης, που συχνά συνδέεται με μεγαλύτερη γονική επιλογή. Ένας μεγάλος αριθμός πρόσφατων μελετών (Ευρυδίκη, 2012; Friedman Foundation, 2013; Musset, 2012; OECD, 2010c, 2017; Patrinos κ.ά., 2009; Pöder & Kerem, 2012; Teelken κ.ά., 2005; Tooley κ.ά., 2011; Van Zanten & Kosunen, 2013; Woessmann, 2006), συγκρίνει τις πολιτικές διαφορετικών χωρών σχετικά με τη δυνατότητα επιλογής σχολείου και τις συσχετίζει με δείκτες όπως ο αριθμός εγγραφών των μαθητών σε διαφορετικούς τύπους σχολείων (Ευρυδίκη, 2012; OECD, 2010c), την επίδοση των μαθητών (Friedman Foundation, 2013; OECD, 2017; Pöder & Kerem, 2012; Tooley κ.ά., 2011) και τις εκπαιδευτικές ανισότητες που δημιουργούνται στη σχολική κοινότητα (Musset, 2012).

Στις περισσότερες συναφείς μελέτες, οι πηγές άντλησης των δεδομένων, είναι οι βάσεις δεδομένων μεγάλων διεθνών οργανισμών όπως η UNESCO, η Παγκόσμια Τράπεζα, η Eurostat και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) που διεξάγουν τακτικές, μεγάλης έκτασης, διακρατικές συγκριτικές έρευνες. Η κατάταξη των προς μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων γίνεται, μεταξύ άλλων, με κριτήρια ανάπτυξης (ανεπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες χώρες), συμμετοχής σε διεθνείς οργανισμούς (π.χ. μέλη του ΟΟΣΑ, μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης), μαθητικής επίδοσης (π.χ. υψηλά ή χαμηλά σκορ στο διεθνή διαγωνισμό PISA) και παράδοσης στην εφαρμογή πολιτικών που προάγουν την επιλογή σχολείου.

Στη συνέχεια θα μελετήσουμε και θα συγκρίνουμε ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά από τα θεσμικά πλαίσια διαφόρων χωρών σχετικά με τις επιλογές σχολείου στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θα αναζητήσουμε τους διαφορετικούς τύπους σχολείων, τους τρόπους και τις δυνατότητες εγγραφής των μαθητών σε αυτά, τη διαδικασία ενημέρωσης των γονέων για τις διαθέσιμες επιλογές και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι χώρες είτε για να προωθήσουν είτε να περιορίσουν την επιλογή των σχολείων. Τέλος, θα κάνουμε μία βαθιά ιστορική αναδρομή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα από τα πιο περιοριστικά σε θέματα επιλογής σήμερα παγκοσμίως συστήματα, με σκοπό να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά του πλαισίου εντός του οποίου εν συνεχεία θα διερευνηθεί το ζήτημα της σχολικής φήμης ως παράγοντα σχολικής επιλογής.

### **2.3.1 Συγκριτικές μελέτες για τις πολιτικές σχετικά με τη επιλογή σχολείου σε διεθνές επίπεδο**

Οι διαθέσιμες συγκριτικές μελέτες από τις οποίες αντλούμε τα στοιχεία μας (Ευρυδίκη, 2012; OECD, 1994, 2010c, 2015, 2017), εκτός από την χρονική περίοδο που διεξήχθησαν, διαφέρουν στο πλήθος και στο είδος των χαρακτηριστικών και των χωρών που μελετούν, σε πολλές από τις οποίες συμπεριλαμβάνεται – σαν μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ – η Ελλάδα. Αναμφισβήτητα, το πιο ενδιαφέρον στοιχείο σε αυτές τις συγκριτικές μελέτες είναι ο δείκτης D5 με τίτλο «Ποιες δυνατότητες επιλογής σχολείου είναι διαθέσιμες και ποια μέτρα χρησιμοποιούν οι χώρες για να προωθήσουν ή να περιορίσουν τη δυνατότητα επιλογής σχολείου;» ο οποίος περιέχεται στην περιοδική ετήσια αναφορά «Η εκπαίδευση με μια ματιά 2010» (αγγλικά: Education at a Glance 2010) η οποία όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι συγγραφείς, είναι «η πρώτη διεθνής μελέτη σχετικά με το ζήτημα επιλογής σχολείου που συλλέγει και αναλύει συναφή δεδομένα» (OECD, 2010c). Η μελέτη, συγκεκριμένα συγκρίνει 119 χαρακτηριστικά (OECD, 2010a) των γενικών δομών της επιλογής σχολείου και ορισμένα είδη νομοθετικών ρυθμίσεων που μπορούν να προωθήσουν ή να περιορίσουν τη δυνατότητα επιλογής σχολείου σε 64 εκπαιδευτικά συστήματα (30 χώρες μέλη και 34 συνεργαζόμενες χώρες του ΟΟΣΑ) για την υποχρεωτική (πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια) εκπαίδευση βασισμένα σε στοιχεία του σχολικού έτος 2007-08.

Οι περισσότερες μελέτες (Ευρυδίκη, 2012; OECD, 1994, 2010c, 2015) διαχωρίζουν τους τύπους σχολείων με κριτήριο το ποσοστό εμπλοκής του κράτους και

των ιδιωτών στη χρηματοδότηση και τη διοίκησή τους (Πίνακας 1). Ο πρώτος τύπος καλύπτει τα δημόσια σχολεία που διοικούνται και χρηματοδοτούνται εξολοκλήρου από το κράτος. Επειδή το ποσοστό της κρατικής συμμετοχής στη χρηματοδότηση των ιδιωτικών σχολείων από χώρα σε χώρα μπορεί να ποικίλει αρκετά, οι Patrinos κ.ά. (2009) διακρίνουν έξι επίπεδα από 0% έως 100%, ενώ η μελέτη του ΟΟΣΑ διακρίνει δύο μόνο τύπους ιδιωτικών σχολείων: α) τα επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία, που η χρηματοδότηση από το κράτος είναι άνω του 50% και β) τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία που η χρηματοδότηση από το κράτος είναι μικρότερη από 50%. Ο όρος επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία αναφέρεται μόνο στο βαθμό εξάρτησης ενός ιδιωτικού ιδρύματος για τη χρηματοδότησή του από κυβερνητικές πηγές. Δεν αναφέρεται στο βαθμό των κυβερνητικών ρυθμίσεων ή κανονισμών που διέπουν τη λειτουργία του. Τέλος, σε κάποιες μελέτες (OECD, 2010b) περιλαμβάνεται επιπλέον ως διακριτή κατηγορία η κατ' οίκον εκπαίδευση (αγγλικά: home-schooling) όπου οι μαθητές διδάσκονται τα μαθήματα στο σπίτι με τη βοήθεια της οικογένειας ή κάποιου εκπαιδευτικού.

**Πίνακας 1: Τύποι σχολικών μονάδων στις συγκριτικές μελέτες του ΟΟΣΑ (OECD, 1994, 2010c, 2015) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρυδίκη, 2012)**

	Διαχείριση από το κράτος	Διαχείριση από τους Ιδιώτες
Χρηματοδότηση από το Κράτος	- Δημόσια σχολεία	- Επιδοτούμενα Ιδιωτικά Σχολεία (περισσότερο από 50% κρατική Χρηματοδότηση)
Χρηματοδότηση από τους Ιδιώτες		- Ανεξάρτητα Ιδιωτικά Σχολεία (λιγότερο από 50% κρατική Χρηματοδότηση) - Κατ' οίκον εκπαίδευση

Επιπλέον, η μελέτη του ΟΟΣΑ την οποία ήδη μνημονεύσαμε διακρίνει μορφές της επιλογής σχολείου στα δύο επίπεδα ISCED που καθορίζουν συνήθως την υποχρεωτική εκπαίδευση: πρωτοβάθμια (ISCED1) και κατώτερη δευτεροβάθμια (ISCED2). Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED3) συχνά συγκαταλέγεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά αποκλείεται από τη μελέτη επειδή πολλές χώρες διαφοροποιούν τις επιλογές σχολείου σε αυτό το επίπεδο ανάλογα με την επιλογή σταδιοδρομίας των μαθητών (π.χ. Πανεπιστημιακή ή Τεχνική/Επαγγελματική κατεύθυνση).

Η επιλογή σχολείου στο δημόσιο τομέα συνήθως αναφέρεται στην επιλογή μεταξύ δημόσιων σχολείων που βρίσκονται σε κοντινές αποστάσεις μεταξύ τους και διέπονται από τους ίδιους κανόνες λειτουργίας. Αυτό σημαίνει ότι οι διαθέσιμες επιλογές σχολείου που έχουν οι γονείς περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη περιοχή, δήμο ή περιφέρεια. Όταν το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει τη φοίτηση σε ένα δημόσιο σχολείο με βάση τη γεωγραφική θέση της μόνιμης κατοικίας, το δικαίωμα μετεγγραφής σε άλλο δημόσιο σχολείο μπορεί να προϋποθέτει ειδικούς λόγους (π.χ. αδέλφια στο ίδιο σχολείο, ανάγκη ισορροπίας προνομιούχων και μη προνομιούχων μαθητών) ή να εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα θέσεων στο σχολείο υποδοχής.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες, στα πλαίσια της διεύρυνσης της σχολικής επιλογής, επέτρεψαν σε πολλές χώρες τη δημιουργία νέων ημιαυτόνομων δημόσιων σχολείων (αγγλικά: charter schools) που λαμβάνουν κρατική χρηματοδότηση αλλά λειτουργούν βάσει συμβολαίου με κάποιο εξουσιοδοτημένο αντιπρόσωπο όπως π.χ. τοπικά σχολικά συμβούλια και πανεπιστήμια. Το συμβόλαιο ορίζει την οργάνωση και τη διαχείριση του σχολείου και το εξαιρεί από αρκετές κρατικές ρυθμίσεις που ισχύουν για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία (Wixom, 2017). Σε ορισμένες χώρες, τα σχολεία αυτά δημιουργήθηκαν ως νέα σχολεία, ενώ σε άλλες, τα υπάρχοντα δημόσια σχολεία είχαν τη δυνατότητα να αλλάξουν καθεστώς και να απομακρυνθούν από τον έλεγχο των τοπικών αρχών. Βάσει των κριτηρίων της μελέτης μας, τα σχολεία αυτού του τύπου κατατάσσονται στα επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία.

Όπως αναφέρει μεγάλος μέρος της βιβλιογραφίας, η επιλογή σχολείου είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα, το οποίο είναι δύσκολο να αποτυπώσει μια γενική έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση των δεδομένων που μπορούν να συλλεχθούν σε εθνικό επίπεδο, οι έρευνες προσανατολίζονται στις γενικές δομές της επιλογής του σχολείου και σε ορισμένα είδη νομοθετικών ρυθμίσεων που μπορούν να προωθήσουν ή να περιορίσουν τη δυνατότητα επιλογής σχολείου. Η συλλογή των στοιχείων εστίασε περισσότερο σε ρυθμίσεις και πολιτικές παρά σε συνήθειες πρακτικές, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν σημαντικά σε τοπικό επίπεδο (Teelken κ.ά., 2005; Waslander κ.ά., 2010). Επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας εμφανίζει σημαντικές ιδιαιτερότητες που κάνουν δύσκολη την άμεση σύγκρισή του με άλλα συστήματα, σε αρκετές έρευνες περιλαμβάνονται μελέτες περίπτωσης που περιγράφουν αναλυτικά αυτές τις ιδιαιτερότητες (OECD, 2010a).

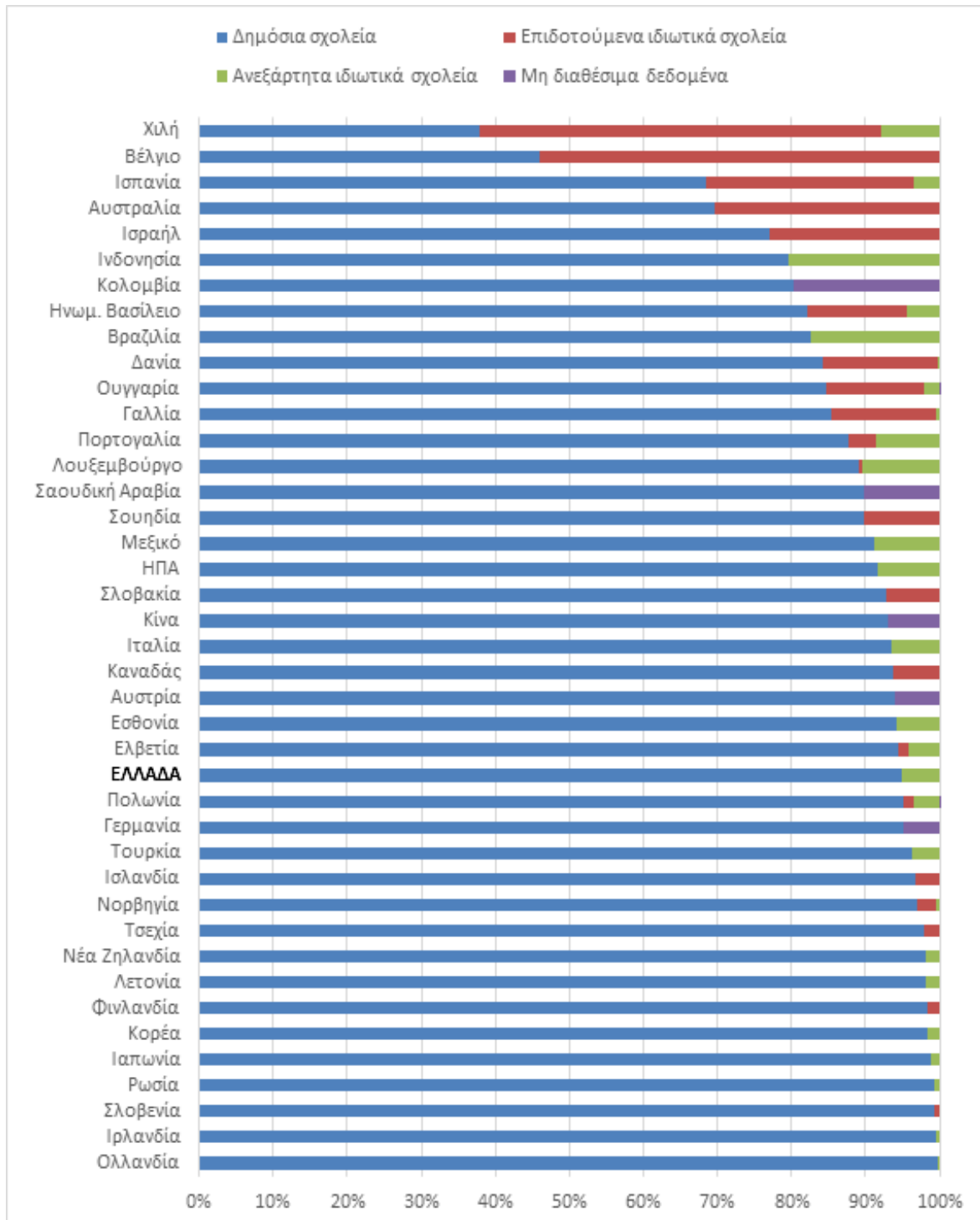
### 2.3.2 Ευρήματα για τις πολιτικές σχετικά με τη επιλογή σχολείου σε διεθνές επίπεδο

#### *Ποσοστά εγγραφών στους διαφορετικούς τύπους σχολείων*

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών εγγράφεται σε δημόσια σχολεία, 87% στις χώρες του ΟΟΣΑ και 88% στις χώρες της Ε.Ε. (OECD, 2015), με το ένα τρίτο των χωρών να έχει ποσοστό πάνω από 98%. Στα επιδοτούμενα από το κράτος ιδιωτικά σχολεία φοιτά το 11% και 15% των μαθητών της πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας αντίστοιχα στις 25 χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2015) και το 10% και το 16% των μαθητών της πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας αντίστοιχα στις 16 χώρες τις Ε.Ε. που επιτρέπουν τη λειτουργία τέτοιων σχολείων. Τα επιδοτούμενα από το κράτος ιδιωτικά σχολεία σε κάποιες χώρες συγκεντρώνουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά μαθητών όπως στην περίπτωση του Βελγίου (56%) και της Χιλής (52%). Επίσης, δημοφιλής φαίνεται να είναι ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως το Ην. Βασίλειο (54% στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), η Ισπανία (28%), η Δανία (μεταξύ 16% και 28%), και η Γαλλία (μεταξύ 14% και 22%) (OECD, 2015).

Στα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία, κατά μέσο όρο, εγγράφονται το 4% του συνόλου των μαθητών της πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις 22 χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2015) και το 3% από τις 19 χώρες της Ε.Ε. που συμμετείχαν την μελέτη (OECD, 2015). Οι χώρες με τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών που παρακολουθούν ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία είναι το Λουξεμβούργο (10%), το Μεξικό (9%) και η Πορτογαλία (μεταξύ 6% και 9%) ενώ από τις συνεργαζόμενες με τον ΟΟΣΑ χώρες η Ινδονησία (μεταξύ 20% και 38%) και η Βραζιλία (μεταξύ 13% και 17%). Δεκαέξι χώρες του ΟΟΣΑ και τρεις συνεργαζόμενες χώρες αναφέρουν ότι επιτρέπουν θεσμικά την κατ' οίκον διδασκαλία και, κατά μέσο όρο, αυτή η επιλογή αντιστοιχεί σε μόλις 0,4 % του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (OECD, 2010c).

**Εικόνα 1: Εγγραφές μαθητών σε διαφορετικούς τύπους σχολείων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2015)**



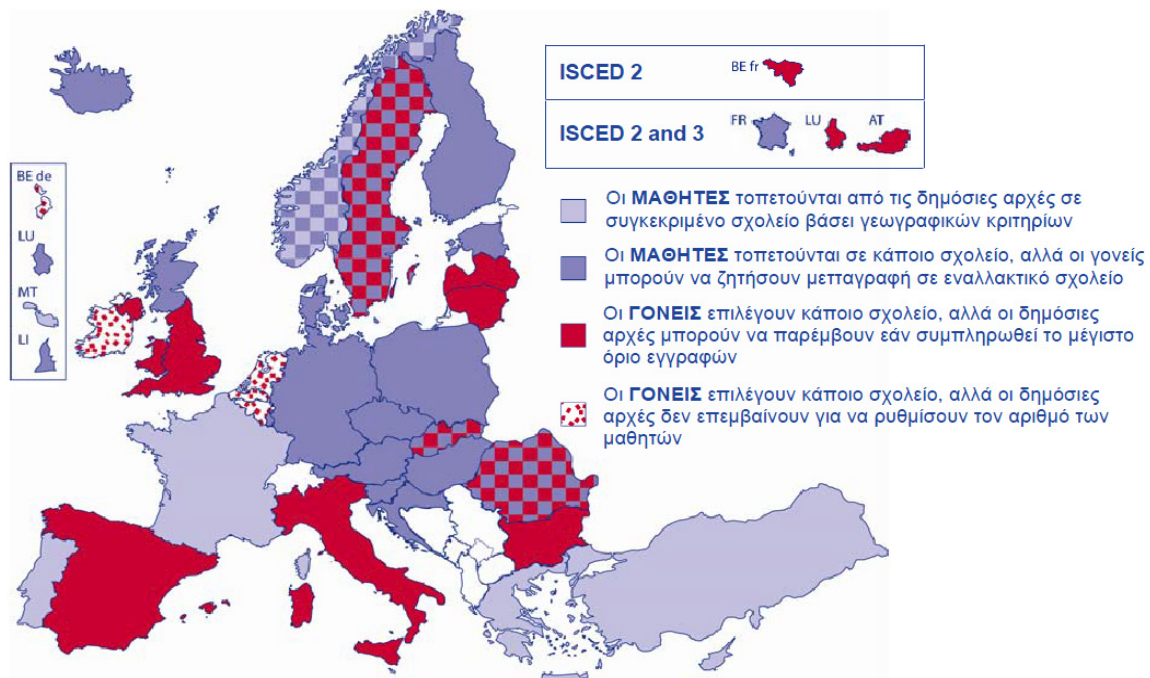
Την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, σε πολλές χώρες της Ευρώπης το ποσοστό των μαθητών στα ιδιωτικά ιδρύματα (επιδοτούμενα και ανεξάρτητα) αυξήθηκε πάνω από 100%. Αυτό οφείλεται αφενός στην ίδρυση νέων επιδοτούμενων από το κράτος ιδιωτικών σχολείων και αφετέρου στο ότι ο αρχικός αριθμός εγγραφών στα σχολεία

αυτού του τύπου ήταν ήδη πολύ χαμηλός. Η μεγαλύτερη αύξηση μαθητών στον ιδιωτικό εκπαιδευτικό τομέα καταγράφηκε στη Σουηδία (που δεν επιτρέπει τη λειτουργία ανεξάρτητων ιδιωτικών σχολείων) όπου ο αριθμός σχεδόν τριπλασιάστηκε και στην Ισλανδία όπου διπλασιάστηκε. Από το 2006, το ποσοστό των εγγραφών στα ιδιωτικά σχολεία παρέμεινε σχεδόν σταθερό, με ελαφρά αύξηση της τάξης μόλις 1,1% σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτή η αύξηση κατά κύριο λόγο οφείλεται στη συνεχόμενη άνοδο του αριθμού των μαθητών στον ιδιωτικό τομέα στην Κύπρο, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία, τη Σουηδία και την Ισλανδία (Ευρυδίκη, 2012).

Η επιλογή σχολείου μπορεί να υπάρχει και μεταξύ των σχολείων του δημόσιου τομέα ή μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν δείχνουν ότι οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οποιοδήποτε δημόσιο σχολείο επιθυμούν (με κάποιους περιορισμούς) στις μισές περίπου χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2010c). Σε όλες εκτός από τέσσερις χώρες (Βέλγιο, Χιλή, Ολλανδία και Νέα Ζηλανδία), οι μαθητές εγγράφονται αρχικά σε ένα δημόσιο σχολείο με βάση τη γεωγραφική περιοχή της κατοικίας τους. Οι περισσότερες χώρες έχουν κάποιους περιορισμούς όσον αφορά τη δυνατότητα μετεγγραφής σε άλλο δημόσιο σχολείο από εκείνο της αρχικής εγγραφής. Για παράδειγμα, η Ισλανδία, η Ιαπωνία, η Νορβηγία, η Πολωνία, η Ελβετία, οι Ηνωμένες Πολιτείες καθώς και η Βραζιλία και το Ισραήλ περιορίζουν την επιλογή άλλου δημόσιου σχολείου εντός μιας τοπικής ή περιφερειακής ζώνης. Περίπου στα δύο τρίτα των χωρών του ΟΟΣΑ οι οικογένειες πρέπει να υποβάλουν αίτηση για τη μετεγγραφή του παιδιού τους σε διαφορετικό δημόσιο σχολείο και η πρόσβαση σε άλλο δημόσιο σχολείο εξαρτάται από τις διαθέσιμες θέσεις του σχολείου υποδοχής (OECD, 2010c).

Περιοριστικές πολιτικές για τα δημόσια σχολεία, παρόμοιες με την Ελλάδα, δηλαδή αρχική εγγραφή με γεωγραφικά κριτήρια και κανένα δικαίωμα μετεγγραφής, εφαρμόζουν μόνο η Κορέα, η Κολομβία και η Γαλλία (μόνο στην πρωτοβάθμια) ανάμεσα σε 53 χώρες για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα σχετικά στοιχεία. Αντίθετα τις πιο φιλελεύθερες πολιτικές φαίνεται να εφαρμόζουν το Βέλγιο, η Χιλή (μόνο στην πρωτοβάθμια), η Τσεχία, η Ολλανδία (μόνο στην πρωτοβάθμια), το Μακάο και η Σιγκαπούρη αφού δεν χρησιμοποιούν καθόλου γεωγραφικά κριτήρια και ο μόνος περιορισμός για την αρχική εγγραφή κάποιου μαθητή είναι η διαθεσιμότητα θέσεων στο σχολείο.

**Εικόνα 2: Δυνατότητες Γονέων/Μαθητών για την επιλογή σχολείου στην υποχρεωτική εκπαίδευση του δημόσιου τομέα (Ευρυδίκη, 2012)**



### **Κριτήρια που χρησιμοποιούν δημόσια και ιδιωτικά σχολεία για την επιλογή των μαθητών**

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το βασικό κριτήριο που χρησιμοποιείται στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ για την κατανομή μαθητών στα δημόσια σχολεία, τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η γεωγραφική θέση, δηλαδή, η εγγύτητα της κατοικίας ή εργασίας της οικογένειας στο σχολείο. Κριτήρια εξειδίκευσης ή εισαγωγικών εξετάσεων, χρησιμοποιούνται για την κατανομή μαθητών στα δημόσια σχολεία μόνο στην Τσεχία, τη Σλοβακία, την Εσθονία και το Ισραήλ τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην Αγγλία, τη Γαλλία, τη Γερμανία, το Μεξικό, την Ολλανδία και την Ελβετία μόνο στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα δημόσια σχολεία έχουν καθιερώσει άλλα επιλεκτικά κριτήρια εγγραφής (π.χ. φοίτηση αδελφών στο σχολείο) στο 40% των χωρών του ΟΟΣΑ τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και κατώτερης δευτεροβάθμιας (OECD, 2010c). Κριτήρια θρησκείας και φύλου χρησιμοποιούνται μόνο



στην Αγγλία και την Ιρλανδία και στις δύο βαθμίδες ενώ στη Χιλή και στη Νέα Ζηλανδία μόνο στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η Ισπανία είναι η μοναδική χώρα που επιβάλλει οικονομικά κριτήρια για την εγγραφή των μαθητών στα σχολεία της δημόσιας πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Ισπανία, όταν οι διαθέσιμες θέσεις σε ένα δημόσιο σχολείο δεν επαρκούν για να καλύψουν τη ζήτηση, μια σειρά σταθμισμένων κριτηρίων εφαρμόζεται για να αποφασιστεί ποιοι μαθητές θα παραμείνουν και ποιοι θα πρέπει να αναζητήσουν κάποιο άλλο σχολείο. Προτεραιότητα επιλογής έχουν οι μαθητές που έχουν χαμηλό ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, ανήκουν σε πολύτεκνες οικογένειες, η θέση κατοικίας ή εργασίας των γονέων είναι πλησιέστερα στο σχολείο, έχουν αδελφό ή αδελφή στο ίδιο σχολείο και έχουν κάποια μορφή αναπηρίας οι ίδιοι ή κάποια από τα αδέλφια τους (Eurypedia, 2013a).

Σε αντίθεση, τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία αναφέρουν τη μεγαλύτερη ελευθερία στον καθορισμό των κριτηρίων εγγραφής μαθητών στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία χρησιμοποιούν ακαδημαϊκά και θρησκευτικά κριτήρια καθώς και το φύλο για την εγγραφή στο περίπου 80% των χωρών του ΟΟΣΑ για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έκταση επιβολής κριτηρίων εισαγωγής από τα επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία, τα τοποθετεί ανάμεσα στα δημόσια και τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία.

### ***Διεύρυνση πολιτικών για την επιλογή σχολείου στο δημόσιο τομέα***

Από το 1985, σε πολλές χώρες έχει σημειωθεί πρόοδος στη αύξηση των ευκαιριών για επιλογή σχολείου τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, όσο και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δημόσιας εκπαίδευσης. Τα στοιχεία δείχνουν (OECD, 2010c) ότι οι δυνατότητες επιλογής σχολείου έχουν επεκταθεί από το 1985 στο 60% των χωρών του ΟΟΣΑ σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμίσεις, καταρχάς, περιλαμβάνουν τη μείωση των περιορισμών σχετικά με την επιλογή σχολείου στα υπάρχοντα δημόσια σχολεία στις μισές περίπου χώρες στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μείωση των περιορισμών έγινε μέσω αύξησης της αυτονομίας των υπάρχοντων σχολείων (π.χ. αποφάσεις κριτηρίων εγγραφής από τη σχολική μονάδα) στο ένα τρίτο των χωρών του

ΟΟΣΑ και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης, στο ένα τρίτο των χωρών, οι μεταρρυθμίσεις έγιναν προς την κατεύθυνση ίδρυσης νέων ημιαυτόνομων δημόσιων σχολείων που προσφέρουν στους γονείς περισσότερες δυνατότητες επιλογής (π.χ. Charter schools). Τέλος, οι μεταρρυθμίσεις εισήγαγαν νέους μηχανισμούς χρηματοδότησης (αναλύονται παρακάτω στην ενότητα «Οικονομικά κίνητρα και αντικίνητρα για την επιλογή σχολείου») που προάγουν την επιλογή σχολείου στο ένα τρίτο των χωρών του ΟΟΣΑ καθώς και σε έξι συνεργαζόμενες χώρες (OECD, 2010c). Στην Τσεχία, το Λουξεμβούργο και την Ιρλανδία οι μεταρρυθμίσεις επέτρεψαν μεγαλύτερη αυτονομία στα υπάρχοντα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς όμως να μειωθούν οι περιορισμοί για την επιλογή σχολείου.

### ***Τα επιδοτούμενα από την κυβέρνηση ιδιωτικά σχολεία και ο ρόλος τους στην παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης***

Η λειτουργία επιχορηγούμενων από την κυβέρνηση ιδιωτικών σχολείων επιτρέπεται στο 80% των χωρών του ΟΟΣΑ. Επιπλέον, στις μισές χώρες η επιλογή σχολείου έχει επεκταθεί από το 1985 μεταξύ των επιχορηγούμενων ιδιωτικών σχολείων στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα (OECD, 2010c) δείχνουν ότι οι περιορισμοί στην επιλογή σχολείου έχουν αποδυναμωθεί, οι μεταρρυθμίσεις έχουν δημιουργήσει επιπλέον επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία και έχουν αυξήσει την αυτονομία των υπαρχόντων, προσφέροντας νέες επιλογές στους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Νέοι μηχανισμοί χρηματοδότησης για την υποστήριξη της επιλογής του σχολείου μέσω των επιχορηγούμενων ιδιωτικών σχολείων έχουν δημιουργηθεί στο ένα τρίτο των χωρών του ΟΟΣΑ που επιτρέπουν τη λειτουργία τους.

### ***Τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία και ο ρόλος τους στην παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης***

Εκτός από τις Τσεχία, Φινλανδία, Κορέα (μόνο στην κατώτερη δευτεροβάθμια), Σλοβακία και Σουηδία, όλες οι άλλες χώρες του ΟΟΣΑ αναφέρουν ότι επιτρέπεται στα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία να λειτουργούν και να παρέχουν την υποχρεωτική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια (24 από τις 30 χώρες του ΟΟΣΑ) και κατώτερη δευτεροβάθμια (23 από τις 30 χώρες του ΟΟΣΑ) (OECD, 2010c). Στο Βέλγιο, αν και το κράτος επιτρέπει τη λειτουργία των ανεξάρτητων ιδιωτικών σχολείων, αυτά δεν έχουν

την άδεια να εκδίδουν νόμιμους τίτλους σπουδών. Οι μαθητές των σχολείων αυτών πρέπει να επιτύχουν σε κρατικές εξετάσεις για να αποκτήσουν νόμιμους τίτλους σπουδών (OECD, 2010c). Στις χώρες του ΟΟΣΑ η δυνατότητα επιλογής σχολείου έχει επεκταθεί από το 1985 μεταξύ των ανεξάρτητων ιδιωτικών σχολείων, στην πρωτοβάθμια (22% χωρών του ΟΟΣΑ) και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (28% χωρών του ΟΟΣΑ). Ωστόσο αυτή η αύξηση έχει γίνει σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία. Αυτό ερμηνεύεται εν μέρει, από το γεγονός ότι τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία απολάμβαναν εξ' αρχής διευρυμένη ελευθερία π.χ. στην επιβολή κριτηρίων για την εγγραφή μαθητών.

### ***Η κατ' οίκον εκπαίδευση ως νόμιμο μέσο για την παροχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης***

Η κατ' οίκον εκπαίδευση είναι νόμιμη για την παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο 75% των χωρών του ΟΟΣΑ σε επίπεδο τόσο πρωτοβάθμιας όσο και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όλες οι χώρες, που επιτρέπουν την κατ' οίκον διδασκαλία, επιτρέπουν στις οικογένειες να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία πιστοποιημένου εκπαιδευτικού. Οι περισσότερες χώρες ωστόσο δεν επιτρέπουν στις οικογένειες να εγγράψουν το παιδί τους σε ένα δημόσιο σχολείο με μερική παρακολούθηση και να παρέχουν το υπόλοιπο της εκπαίδευσής του στο σπίτι. Επίσης, οι γενικές τάσεις είναι ότι οι δυνατότητες για κατ' οίκον διδασκαλία δεν έχουν επεκταθεί με βάση τη νομοθεσία από το 1985, οι μεταρρυθμίσεις δεν έχουν μειώσει τους περιορισμούς και δεν έχουν συμπεριλάβει νέους μηχανισμούς χρηματοδότησης που να προάγουν την κατ' οίκον διδασκαλία. Τέλος, δημόσιοι πόροι για την υποστήριξη της κατ' οίκον διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο στην Ουγγαρία, τη Νέα Ζηλανδία και τη Σλοβακία ανάμεσα στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ (OECD, 2010c).

### ***Οικονομικά κίνητρα και αντικίνητρα για την επιλογή σχολείου***

Τα οικονομικά κίνητρα ή αντικίνητρα αποτελούν σημαντικό καταλύτη για την προώθηση ή τον περιορισμό των πολιτικών επιλογής σχολείου. Οικονομικά κίνητρα, όπως τα δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολικά κουπόνια/υποτροφίες ή οι φορολογικές απαλλαγές διδάκτρων μπορούν να βοηθήσουν τις οικογένειες να επιλέξουν ένα σχολείο διαφορετικό από εκείνο που αντιστοιχεί στον τόπο διαμονής τους, βοηθώντας τους να καλύψουν το κόστος των διδάκτρων. Παραδείγματα οικονομικών αντικινήτρων

αποτελούν, π.χ. στην Ελλάδα, ο συνυπολογισμός των διδασκάντων στα τεκμήρια διαβίωσης και η επιβολή ειδικού παράβολου για τη φοίτηση μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 30% των χωρών του ΟΟΣΑ, εφαρμόζουν σύστημα με δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολικά κουπόνια ή υποτροφίες στα δημόσια και επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία, ενώ μόνο τρεις χώρες (Γαλλία, Νέα Ζηλανδία και Πολωνία) έχουν επεκτείνει το μέτρο και στα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία. Στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το μέτρο είναι πιο διαδεδομένο με το 40% των χωρών μελών να εφαρμόζουν το σύστημα των κουπονιών στα δημόσια και επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία και μόνο τέσσερις (Γαλλία, Νέα Ζηλανδία, Πολωνία και Ηνωμένες Πολιτείες) να το έχουν επεκτείνει και στα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία. Τέλος, η πλειοψηφία των παραπάνω χωρών εφαρμόζει το μέτρο των κουπονιών (ή υποτροφιών) μόνο για μαθητές με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο (OECD, 2010c).

Το ένα έκτο των χωρών του ΟΟΣΑ δίνουν δικαίωμα απαλλαγής φόρου στους γονείς που επιλέγουν ένα επιχορηγούμενο ιδιωτικό σχολείο για το παιδί τους ενώ το ποσοστό των χωρών αυξάνεται στο ένα τρίτο για επιλογή ενός ανεξάρτητου ιδιωτικού σχολείου. Στη Νέα Ζηλανδία, οι φορολογικές απαλλαγές είναι διαθέσιμες όταν οι γονείς κάνουν δωρεές προς τα επιδοτούμενα και τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία. Στο Λουξεμβούργο οι φορολογικές εκπτώσεις διδασκάντων, για τη βοήθεια των οικογενειών που επιλέγουν την κατ' οίκον διδασκαλία για το παιδί τους, είναι πιθανές υπό ειδικούς όμως όρους (OECD, 2010c).

Μόνο τρεις χώρες (Βέλγιο στη Φλαμανδική Κοινότητα, Ιταλία και Ισραήλ) επιβάλλουν υποχρεωτικές εισφορές ή τέλη για τα δημόσια σχολεία και σε 15 χώρες τα επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να επιβάλλουν δίδακτρα (σε 13 χώρες του ΟΟΣΑ και 2 συνεργαζόμενες χώρες). Αντίθετα, μόνο στην Κορέα και στην Ισλανδία ανάμεσα στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, και σε 4 ακόμα συνεργαζόμενες χώρες, τα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία δεν έχουν δικαίωμα να επιβάλλουν υποχρεωτικές εισφορές ή τέλη. Αν και η έρευνα δεν μελέτησε το ύψος των υποχρεωτικών εισφορών, το ποσό συνήθως εξαρτάται από το ύψος των δημόσιων πόρων που λαμβάνει κάθε σχολείο (OECD, 2010c).

Τα δημόσια σχολεία έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν εθελοντικές συνεισφορές (χορηγίες), στο 75% των χωρών του ΟΟΣΑ ενώ σε όλες τις χώρες (μέλη

και συνεργαζόμενες) τα επιδοτούμενα και ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία επιτρέπεται επίσης να λαμβάνουν εθελοντικές συνεισφορές.

Για να είναι η επιλογή σχολείου αποτελεσματική, η δημόσια χρηματοδότηση που λαμβάνουν τα σχολεία θα πρέπει να συνδέεται στενά με τον αριθμό των μαθητών που υποδέχονται. Η χρηματοδότηση που ακολουθεί τους μαθητές, όταν οι οικογένειες επιλέγουν να αλλάξουν το σχολείο του παιδιού τους, είναι μια πρακτική σύμφωνη με τις πρακτικές από το χώρο της αγοράς και των επιχειρήσεων (OECD, 2010c). Η κρατική χρηματοδότηση ακολουθεί τους μαθητές στο 45% των χωρών του ΟΟΣΑ όταν επιλέγουν ένα δημόσιο σχολείο, στο 50% των χωρών όταν επιλέγουν ένα επιχορηγούμενο ιδιωτικό σχολείο και στο 55% των χωρών του ΟΟΣΑ όταν επιλέγουν ένα ανεξάρτητο ιδιωτικό σχολείο.

Παρά το γεγονός ότι η δημόσια χρηματοδότηση δεν ακολουθεί ένα μαθητή ταυτόχρονα με τη μετεγγραφή του σε άλλο σχολείο, οι μισές χώρες του ΟΟΣΑ ανέφεραν ότι προσαρμογές στη χρηματοδότηση μπορεί να γίνουν με το πέρασμα του χρόνου, όταν οι μαθητές επιλέγουν να μετεγγραφούν από ή σε ένα δημόσιο σχολείο. Στο Μεξικό, την Πορτογαλία και τη Σλοβενία, η χρηματοδότηση για τα δημόσια σχολεία δεν ακολουθεί τους μαθητές ούτε άμεσα ούτε μέσω μεταγενέστερων προσαρμογών. Ετεροχρονισμένες προσαρμογές στη χρηματοδότηση είναι επίσης συχνές όταν οι μαθητές εισέρχονται ή εξέρχονται από επιδοτούμενα από το κράτος ιδιωτικά σχολεία (45% των χωρών του ΟΟΣΑ). (OECD, 2010c).

### ***Κυβερνητικές ρυθμίσεις για τα διαφορετικά είδη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων***

Η αληθινή επιλογή σχολείου προϋποθέτει ότι τα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους και συνεπώς οι γονείς έχουν ρεαλιστικές εναλλακτικές επιλογές με βάση τις ιδιαιτερότητες των σχολείων ή των παιδαγωγικών μεθόδων που ακολουθούνται σε αυτά. Σχολεία τα οποία λειτουργούν υπό αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο και με μικρότερη αυτονομία, διαφέρουν λιγότερο μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ουσιαστική δυνατότητα επιλογής σχολείου. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να συνίσταται στο επίπεδο του προγράμματος σπουδών ή τη δυνατότητα προαγωγής διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων.

Καταρχήν, αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, στο κατώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα τυποποιημένο ή μερικώς

τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών ανέφεραν το 90% των χωρών του ΟΟΣΑ στα δημόσια σχολεία, το 88% των χωρών στα επιδοτούμενα από το κράτος ιδιωτικά σχολεία, και το 45% των χωρών στα ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία. Η εικόνα είναι παρόμοια και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα δεύτερο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των σχολείων που προωθεί την επιλογή σχολείου είναι η θρησκευτική τους ταυτότητα (OECD, 2010c). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη δυνατότητα να προωθήσουν συγκεκριμένη θρησκεία ή αντίστοιχες θρησκευτικές πρακτικές έχουν τα δημόσια σχολεία στο 40% των χωρών του ΟΟΣΑ, και τα επιδοτούμενα και ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία στο 78% των χωρών και το 95% των χωρών του ΟΟΣΑ που επιτρέπουν την κατ' οίκον διδασκαλία. Η εικόνα είναι παρόμοια, με μικρές διαφοροποιήσεις, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις διαθέσιμες επιλογές σχολείου είναι κυρίως ευθύνη της κυβέρνησης στις χώρες του ΟΟΣΑ. Σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα δύο τρίτα των χωρών του ΟΟΣΑ ανέφεραν ότι η ενημέρωση των γονέων είναι ευθύνη της κυβέρνησης ενώ, σε επτά από τις χώρες αυτές, η πληροφόρηση περιορίζεται στις διαθέσιμες επιλογές σχολείου στα πλαίσια του δημόσιου τομέα. Στο κατώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας, τα ποσοστά ήταν παραπλήσια με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διαφορετικές βαθμίδες διακυβέρνησης μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη της ενημέρωσης των γονέων αλλά, τις περισσότερες φορές, αυτή η ευθύνη πέφτει στις κατώτερες βαθμίδες και ειδικότερα στις τοπικές αρχές ή κυβερνήσεις, στο σχολικό συμβούλιο ή τη σχολική μονάδα. Τόσο σε τοπικό, όσο και σε κεντρικό επίπεδο, μόνο στο ένα τέταρτο περίπου των χωρών του ΟΟΣΑ, στις διαθέσιμες για τους γονείς πληροφορίες περιλαμβάνονται τα δεδομένα αξιολόγησης των σχολείων (OECD, 2010c).

### ***Γενικά συμπεράσματα***

Παραπάνω επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι πολιτικές, καθώς και η συχνότητα εμφάνισής τους, τις οποίες ακολουθούν οι χώρες μέλη του ΟΟΣΑ αναφορικά με την επιλογή σχολείου. Αν και η επιλογή σχολείου είναι ένα σύνθετο ζήτημα, στο οποίο η κάθε χώρα ακολουθεί το δικό της μοναδικό μονοπάτι, η επισκόπηση της διεθνούς κατάστασης που προηγήθηκε παρέχει την ευκαιρία να εντοπιστούν τα κύρια σημεία σύγκλισης των σχετικών πολιτικών καθώς και να αναδειχθούν οι προσπάθειες τις οποίες

καταβάλουν οι περισσότερες χώρες με σκοπό να παρέχουν περισσότερες επιλογές στους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η ανάλυση των πολιτικών των επιμέρους χωρών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται πιο στενά με την επιλογή σχολείου (ελευθερία των γονέων για επιλογή, πλήθος διαφορετικών τύπων σχολείου, οικονομικά κίνητρα και επέκταση των σχετικών πολιτικών τα τελευταία 25 χρόνια), επιτρέπουν τη διάκριση των χωρών αυτών ανάμεσα σε αυτές που αποδίδουν μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ελευθερίας στην επιλογή σχολείου. Χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αγγλία, η Ουγγαρία και η Πορτογαλία, παρέχουν τις περισσότερες επιλογές και έχουν καταβάλλει τις μεγαλύτερες και πιο συστηματικές προσπάθειες για τη διεύρυνση των ευκαιριών για την επιλογή σχολείου τα τελευταία χρόνια. Αντίθετα χώρες όπως το Μεξικό, η Ελλάδα, η Ελβετία, η Νορβηγία και η Ιαπωνία παρέχουν περιορισμένες επιλογές ενώ παράλληλα και οι προσπάθειες διεύρυνσης των ευκαιριών για την επιλογή σχολείου κατά τα τελευταία χρόνια είναι εξίσου περιορισμένες.

### **2.3.3 Ιστορική αναδρομή για τις πολιτικές σχετικά με την επιλογή σχολείου στο νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

#### ***Από τον Αγώνα στον Καποδίστρια (1821-1831)***

Σχεδόν ταυτόχρονα με την έναρξη του αγώνα της ανεξαρτησίας του Ελληνικού έθνους, διαπιστώνεται η καθολική αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης και της παιδείας γενικά ως βασικών παραγόντων της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής συγκρότησης του υπό διαμόρφωση νέου κράτους (Μαυροσκούφης, 2011). Διαμορφώνονται σταδιακά ορισμένες ιδεολογικές τάσεις, οι οποίες θα αποτελέσουν, στη συνέχεια, τα βασικά γνωρίσματα του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μία από τις κυριότερες είναι ο *συγκεντρωτισμός και η ομοιομορφία* που αποσκοπούν στην ομογενοποίηση της εκπαίδευσης. Μέσω αυτής πιστεύεται ότι θα υποχωρήσουν ο τοπικισμός και ο φατριασμός και θα ενισχυθεί η κεντρική εξουσία (Μαυροσκούφης, 2011).

Η Γ' Εθνοσυνέλευση στην Τροιζήνα το Μάιο του 1827, επιλέγει πρώτο κυβερνήτη της Ελλάδας τον Ιωάννη Καποδίστρια και ψηφίζει το «Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος» όπου θεσπίζεται η ελευθερία της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα,

αναφέρεται ότι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα να ιδρύουν σχολεία, να επιλέγουν δασκάλους για να μορφώνονται (άρθρο 20) και ότι η Βουλή επαγρυπνεί και προστατεύει τη δημόσια εκπαίδευση (άρθρο 84).

Ενώ ο Καποδίστριας και οι συνεργάτες του δεν αμφισβητούσαν την ελευθερία της εκπαίδευσης, ως γενική αρχή, επισημαίνουν ότι αυτή δεν πρέπει να νοηθεί ως απεριόριστη και χωρίς προϋποθέσεις (Μαυροσκούφης, 2011). Η κυβερνητική γραμμή απέναντι στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ιδιωτών ήταν σαφής: ανοχή των δραστηριοτήτων αυτών, εφόσον είναι αδύνατη η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης εξ' ολοκλήρου από τους δημόσιους πόρους αλλά, ταυτόχρονα, υπαγωγή τους στον κυβερνητικό έλεγχο.

### **Η θεμελίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (1834-1862)**

Την περίοδο μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια, πολλά σχολεία διέκοψαν τη λειτουργία τους και τα υπόλοιπα υπολειπομένησαν. Με την έλευση του Όθωνα, το 1833, οι Βαυαροί δεν βρήκαν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και θεώρησαν ότι έπρεπε να το θεμελιώσουν σχεδόν από την αρχή. Από τις αναφορές που γίνονται στο Διάταγμα 21ης Νοεμβρίου 1833 και στο Νόμο 6ης Φεβρουαρίου 1834 (ΕτΚ 11/3-3-1834) «περί δημοτικών σχολείων» γίνεται αντιληπτό ότι εκείνη την εποχή οι εναλλακτικές μορφές στοιχειώδους εκπαίδευσης είναι τα δημόσια δημοτικά σχολεία, τα ιδιωτικά σχολεία, τα καταστήματα αγωγής (οικοτροφεία ή ορφανοτροφεία) και η κατ' οίκον εκπαίδευση (ή κατ' ιδίαν διδασκαλία όπως το αναφέρει ο Ν. 2413/1996).

Κάθε δήμος είχε την υποχρέωση της ίδρυσης, εποπτείας και χρηματοδότησης τουλάχιστον ενός δημοτικού σχολείου - εξ' ου και το όνομα δημοτικό σχολείο. Ουσιαστικά τα βάρη της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης επωμίζονταν οι γονείς, είτε έμμεσα μέσω της φορολογίας των δήμων, είτε άμεσα μέσω των διδάκτρων που πλήρωναν για το δάσκαλο (ιδιωτικό σχολείο και κατ' ιδίαν διδασκαλία). Υπήρχαν διαφορετικά σχολεία ανάλογα με το φύλο των μαθητών (αρρένων και θηλέων) στα οποία ίσχυαν οι ίδιες διατάξεις, με κάποια διαφοροποίηση στα πρακτικά μαθήματα, χωρίς όμως να απαγορεύεται η συμφοίτηση σε ειδικές περιπτώσεις. Η απαγόρευση της συμφοίτησης, το 1852, απέκλεισε τα λίγα κορίτσια τα οποία πιθανώς φοιτούσαν σε σχολεία αρρένων, όταν στο δήμο δεν υπήρχε σχολείο θηλέων.



Η μέση εκπαίδευση οργανώθηκε με τα διατάγματα της 31ης Δεκεμβρίου 1836 (ΕτΚ 87/31-12-1836 και ΕτΚ 90/31-12-1836) και ήταν αντιγραφή του αντίστοιχου βαυαρικού νόμου αφού και οι ονομασίες των δύο σχολείων ήταν απλές μεταφράσεις ή προσαρμογές γερμανικών όρων (Ελληνικόν σχολείον/ Lateinische Schule, Γυμνάσιον/ Gymnasium). Στις περιοχές όπου η κυβέρνηση δεν έχει συστήσει ελληνικό σχολείο ή γυμνάσιο, δήμοι ή ιδιώτες, μετά από σχετική έγκριση, μπορούσαν να ιδρύουν ιδιωτικό διδακτικό κατάστημα, το οποίο όμως θα έπρεπε να ακολουθεί όλους τους κανονισμούς λειτουργίας των αντίστοιχων δημόσιων καταστημάτων. Η μέση εκπαίδευση συντηρείται από το κράτος, το οποίο είναι υπεύθυνο για τα σχολικά κτίρια και τις αμοιβές των εκπαιδευτικών - σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούνται δημοτικοί υπάλληλοι.

### ***Από τέλη του 19ου αιώνα ως τον Ελ. Βενιζέλο (1895 - 1929)***

Στα πλαίσια των διαθέσιμων επιλογών για τη δημόσια στοιχειώδη εκπαίδευση, ο νόμος ΒΤΜΘ' του 1895, έδινε τις περισσότερες επιλογές στους μαθητές, καθώς μετά την αποφοίτηση τους από το νηπιαγωγείο, μπορούσαν να εγγραφούν είτε στο γραμματοδιδασκαλείο, είτε σε τετρατάξιο είτε σε εξατάξιο δημοτικό σχολείο (Γκλαβάς, 2010). Η επιλογή τους καθόριζε την περαιτέρω πορεία τους στη μέση εκπαίδευση. Μεγάλη ποικιλομορφία τύπων σχολείων είχε και η μέση δημόσια εκπαίδευση, κατά τη μεταρρύθμιση του 1899, με την εμπορική/βιοτεχνική επαγγελματική σχολή, τον δεύτερο κύκλο του δημοτικού και το ανθρωπιστικό και πρακτικό Λύκειο (Γκλαβάς, 2010).

Τα πρώτα πρότυπα δημοτικά σχολεία ιδρύθηκαν, στη βάση των πρότυπων σχολείων του Ι. Καποδίστρια, με το Βασιλικό Διάταγμα της 13-11-1914 (ΦΕΚ. 334/18-11-1914) με σκοπό την πρακτική άσκηση των σπουδαστών των διδασκαλείων της χώρας. Ο θεσμός των προτύπων σχολείων καθιερώθηκε το 1936, και με τον Αναγκαστικό Νόμο 247 αναβαθμίστηκαν σε πρότυπα 120 γυμνάσια της επικράτειας, τα οποία εφεξής θα λειτουργούσαν πλέον «κατά παρέκκλιση του εν λοιποίς γυμνασίοις εφαρμοζομένου προγράμματος» (άρθρο 7). Τα σχολεία αυτά ήταν δημόσια και όταν η ζήτηση σε θέσεις ξεπερνούσε την προσφορά, οι μαθητές εγγράφονταν κατόπιν επιλογής με εξετάσεις.

Τα πρώτα πειραματικά σχολεία ιδρύθηκαν το έτος 1929 με τον νόμο υπ' αριθ. 4376/13-8-1929, ΦΕΚ 300/21-8-1929 (Χικάρου, 2013) με σκοπό την εξάμηνη παιδαγωγική και διδακτική άσκηση των πτυχιούχων της Φιλοσοφικής, της Θεολογικής,

των Φυσικών και Μαθηματικών σχολής του πανεπιστημίου που ήθελαν να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ήταν προσαρτημένα στα Εργαστήρια Πειραματικής Παιδαγωγικής, τα οποία ανήκαν στις έδρες της Παιδαγωγικής των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Ο νόμος αυτός προέβλεπε μεταξύ άλλων την αρμοδιότητα ή δυνατότητα του Συλλόγου των Πειραματικών Σχολείων «να επιφέρει μεταβολάς εις τε το αναλυτικόν και το ωρολόγιον πρόγραμμα των μαθημάτων, την διάταξιν της ύλης, τας μεθόδους της μεταδόσεως αυτής, τον τρόπον των εξετάσεων και την προαγωγήν των μαθητών, κατόπιν εγκρίσεως του Πειραματικού Σχολείου».

Οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες προτάθηκαν στην περίοδο από το 1899 μέχρι τη δεκαετία του 1920 δεν μπόρεσαν να εφαρμοστούν λόγω έντονης πολιτικής αστάθειας (Γκλαβάς, 2010). Κατά τη μεταρρύθμιση του Ελευθερίου Βενιζέλου (1929), θεσμοθετείται η δωρεάν και υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση σε μεικτά σχολεία, ενώ οι εναλλακτικές μορφές στοιχειώδους εκπαίδευσης παραμένουν ίδιες με αυτές του 1833 και 1834 δηλαδή τα δημοτικά σχολεία, τα ιδιωτικά σχολεία και η κατ' οίκον διδασκαλία χωρίς να αναφέρονται τα ορφανοτροφεία. Στη δημόσια μέση εκπαίδευση ιδρύονται (Νόμος 4373/1929) τέσσερις τύποι σχολείων: το Γενικό Γυμνάσιο, το Πρακτικό Λύκειο, το Ανώτερο Παρθεναγωγείο και το Τεχνικό/Επαγγελματικό σχολείο ενώ αναφέρεται ότι επιτρέπεται, υπό προϋποθέσεις, η συμφοίτηση των θηλέων σε Γυμνάσια αρρένων.

Ο Νόμος 4397/1929, είναι το πρώτο νομοσχέδιο που καθορίζονται γεωγραφικές περιοχές για την εγγραφή και μετεγγραφή μαθητών σε δημοτικά σχολεία που βρίσκονται στην ίδια πόλη. Η αρχική εγγραφή του μαθητή γίνεται στο σχολείο που υπάγεται η περιοχή κατοικίας του και η μετεγγραφή επιτρέπεται μόνο για ειδικούς λόγους (μετοίκηση γονέων, λόγοι υγείας που βεβαιώνονται από σχολικό ιατρό ή επιθεωρητή της περιφέρειας).

### ***Από την κατοχή μέχρι λίγο μετά την μεταπολίτευση (1940 – 1980)***

Το 1948, με το Νόμο 388/1948 επανήλθαν τα δίδακτρα και τα εκπαιδευτικά τέλη. Για την εγγραφή του μαθητή σε σχολείο κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας έπρεπε να καταβληθεί κάθε χρόνο η λεγόμενη «μαθητική εισφορά». Τα βιβλία (ακόμα κι αυτά του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων) και τα σχολικά είδη πληρώνονταν από τους μαθητές. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959 απαλλάσσει τους άπορους μαθητές των

δημοσίων σχολείων μέσης εκπαίδευσης από ποσοστό της εκπαιδευτικής εισφοράς και διαθέτει το ποσό της εισφοράς των υπόλοιπων μαθητών σε υποτροφίες, προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού και κατασκευή, επισκευή και συντήρηση των διδακτηρίων.

Το 1964, την εποχή της έντονης αστικοποίησης και της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης, με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 του Γ. Παπανδρέου, μεταξύ άλλων, θεσμοθετείται ξανά η δωρεάν εκπαίδευση για όλες τις βαθμίδες δημόσιας εκπαίδευσης με την κατάργηση των εκπαιδευτικών τελών (εξέταστων - διδάκτρων), καταργούνται πάσης φύσεως οικονομικές επιβαρύνσεις για τους μαθητές (διδασκαστικά βιβλία, μεταφορές στα σχολεία, μαθητικά συσσίτια) και επεκτείνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση στα εννέα χρόνια.

Η δικτατορία της 21ης Απριλίου 1967 θα καταργήσει σχεδόν στο σύνολό του το μεταρρυθμιστικό έργο της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου, ενώ κατά τη μεταπολίτευση, ο νόμος 186/1975 θα επιφέρει αλλαγές στη γενική εκπαίδευση, σχεδόν πανομοιότυπες με τη μεταρρύθμιση του 1964 (Χαραλάμπους, 2011).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 συνίσταται ουσιαστικά από δύο νομοθετήματα αυτής της περιόδου, το νόμο 309/76 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» και το νόμο 576/77 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως». Η φιλοσοφία που διέπει τα νομοθετικά κείμενα είναι η ενσωμάτωση της Ελλάδας ως ισότιμο, στην πράξη, μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφενός με τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στενά με το σύστημα απασχόλησης και αφετέρου με τη βούληση για αύξηση του ποσοστού του μαθητικού δυναμικού που επιλέγει την επαγγελματική εκπαίδευση στο ευρωπαϊκό πρότυπο του 50-70% ενώ στην Ελλάδα το ποσοστό έφθανε τότε μόλις το 20% (Γκλαβάς, 2010). Στα πολύ θετικά της μεταρρύθμισης του 1976 περιλαμβάνονται: η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως γλώσσας των σχολείων, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση με κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο, η εισαγωγή της διδασκαλίας μεταφρασμένων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, η καθιέρωση μαθημάτων επιλογής (Γκλαβάς, 2010).

### ***Οι τελευταίες δεκαετίες (1981-2015)***

Με το Νόμο 1566/1985 που μεταρρυθμίζει τη γενική εκπαίδευση, καταργήθηκαν τα ιστορικά πρότυπα σχολεία, τα οποία λειτουργούσαν μέχρι τότε παράλληλα με τα

υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Τα υπαγόμενα στις πρώην Παιδαγωγικές Ακαδημίες πρότυπα δημοτικά σχολεία μετονομάστηκαν (άρθρο 91) σε Πειραματικά Σχολεία και καθιερώνεται η κλήρωση για την εισαγωγή των μαθητών σε αυτά αντί των εξετάσεων. Με το Νόμο 3966/2011 επανιδρύονται τα Πρότυπα σχολεία τα οποία είχαν καταργηθεί το 1985 με διατήρηση του πειραματικού χαρακτήρα που είχαν αποκτήσει από τα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια και επανέρχονται οι εξετάσεις ως τρόπος εισαγωγής των μαθητών. Με τροπολογία τον Απρίλιο 2015, τα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία αποκατακαταρτίζονται και ορίζονται ως «Πειραματικά Σχολεία», εκτός από κάποια που έχουν σχέση με κληροδοτήματα και παραμένουν ως «Πρότυπα Σχολεία».

Επίσης, με το Νόμο 1566/85 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν, παράλληλα με τα τότε Γενικά Λύκεια, τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια. Το είδος αυτό του Λυκείου επεδίωκε να εξασφαλίσει «την οργανωτική σύνδεση της γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Γκλαβάς, 2010). Η Α' τάξη παρείχε κοινά μαθήματα, η Β' τάξη χωριζόταν σε κύκλους και η Γ' τάξη σε κλάδους σπουδών. Τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια, παρά τη θετική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας τους, είχαν μεγάλο κόστος ανά μαθητή και απαιτούσαν υλικοτεχνική υποδομή την οποία ουσιαστικά ποτέ δεν απέκτησαν για να επιτελέσουν το ρόλο τους (Κασσωτάκης, 1998). Καταργήθηκαν με τον Νόμο 2525/97 ο οποίος δημιούργησε το Ενιαίο Λύκειο.

Το 1997, στα πλαίσια της μεταρρύθμισης Αρσένη, παράλληλα προς τα κοινά δημοτικά σχολεία, καθιερώθηκε, σε μεγάλο εύρος, η λειτουργία των ολοήμερων δημοτικών σχολείων, τα οποία διαθέτουν διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Περίπου την ίδια περίοδο, αναπτύσσεται το θεσμικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και λαμβάνονται μέτρα που ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικές πραγματικότητες της εποχής. Την τελευταία δεκαετία έχει εμπλουτιστεί το πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, όπως η 2η ξένη γλώσσα, καθώς και νέων διδακτικών πρακτικών όπως η διαθεματική προσέγγιση και η Ευέλικτη Ζώνη (Eurypedia, 2013b).

Επίσης, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν ιδρυθεί γυμνάσια που προσφέρουν κατάρτιση και προετοιμασία για συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση, χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, όπως είναι τα Μουσικά Γυμνάσια (Υπουργική Απόφαση 3345/Γ2/2-9-1988), τα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια (Υπουργική Απόφαση

107922/Γ7/2003), τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια καθώς και τα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου, τα οποία όμως καταργήθηκαν το 2010. Παράλληλα λειτουργούν και Γυμνάσια που απευθύνονται σε μαθητές με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες όπως είναι τα Εσπερινά, τα Διαπολιτισμικά, τα Μειονοτικά, τα Γυμνάσια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα Ειδικά Επαγγελματικά, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αλλά και το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας. Σε κάποια από αυτά τα σχολεία, η επιλογή των μαθητών γίνεται βάση συγκεκριμένων κριτηρίων π.χ. δεξιότητες στις τέχνες (Μουσικά και Καλλιτεχνικά) και τέκνα εργαζομένων σε υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας). (Eurypedia, 2013b).

Η ιδιάζουσα γεωγραφική μορφολογία του ελληνικού χώρου, στον οποίο κυριαρχούν οι ορεινές περιοχές και τα πολυάριθμα νησιά, δημιουργεί δύσκολες συνθήκες προσβασιμότητας. Παρόλα αυτά, η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας προβλέπει ότι δημόσια σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης υπάρχουν σε όλη την επικράτεια, ακόμη και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 24001/11-6-2013, οι Περιφέρειες μεταφέρουν με ειδικά μαθητικά δελτία (ΕΜΔ) είτε με δημόσια σύμβαση υπηρεσιών, δωρεάν τους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων οι οποίοι κατοικούν από τη σχολική τους μονάδα σε απόσταση μεγαλύτερη από 1200 και 2500 μέτρων αντίστοιχα (Eurypedia, 2013b).

### ***Η ιστορική εξέλιξη της Ιδιωτικής εκπαίδευσης***

Σχετικά με την ιδιωτική εκπαίδευση, τα συντάγματα του 1844 (άρθρο 11) και του 1864 (άρθρο 16) όριζαν ότι *«έκαστος έχει δικαίωμα να συσταίνει εκπαιδευτικά καταστήματα, συμμορφούμενος με τους νόμους του Κράτους»*, ενώ το Σύνταγμα του 1911 υιοθέτησε αρτιότερη διατύπωση ορίζοντας ότι *«επιτρέπεται εις ιδιώτας και εις νομικά πρόσωπα η ίδρυσις ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, λειτουργούντων κατά το σύνταγμα και τους νόμους του Κράτους»* (άρθρο 16). Η πρώτη φορά, ωστόσο, που τίθεται το ζήτημα της αδειοδότησης από το Κράτος ως προϋπόθεση για την ίδρυση ιδιωτικού σχολείου είναι στο άρθρο 23 του Συντάγματος του 1927 που αναφέρεται ότι είναι δυνατόν να θεσπισθεί με νόμο η λήψη αδειάς. Αργότερα, στο Α.Ν. 2545/10-9-1940 «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων» αναφέρεται *«Δια την ίδρυσιν εκάστου ιδιωτικού σχολείου απαιτείται άδεια του Υπουργού Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας»* και συνταγματικά η σχετική άδεια γίνεται υποχρεωτική το 1952. Ανάλογη γραμμή ακολουθεί και το άρθρο 16 του ισχύοντος συντάγματος (1975) όπου *«ο νόμος ορίζει τις*

*προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σε αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού τους. Η σύσταση ανώτατων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται».*

Από το 1975 έως σήμερα, η πλειοψηφία των νόμων (π.χ. Ν. 1566/1985) και διατάξεων που ψηφίζονται για τη δημόσια εκπαίδευση έχουν εφαρμογή και στην ιδιωτική. Ο νομοθέτης δεν επιτρέπει στα ιδιωτικά σχολεία να διαφοροποιηθούν, όχι μόνο στον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευτικών, αλλά και στο περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων (ωρολόγιο πρόγραμμα, αναλυτικό πρόγραμμα, οργανική σύνθεση του προσωπικού κ.τ.λ.) (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011). Επίσης, λειτουργούν ξένα-ιδιωτικά Γυμνάσια και Λύκεια που ιδρύονται είτε από αλλοδαπούς (φυσικά ή νομικά πρόσωπα) είτε από αρμόδια δημόσια αρχή ξένου κράτους, ως προϊόν διμερών μορφωτικών συμφωνιών που έχει υπογράψει η Ελλάδα με άλλα κράτη (Eurypedia, 2013b).

Τα ιδιωτικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ιδρύονται και συντηρούνται από φυσικά ή νομικά πρόσωπα και σε καμία περίπτωση δεν χρηματοδοτούνται από το Κράτος. Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων επιβαρύνονται με την υποχρεωτική αγορά των διδακτικών βιβλίων, όταν αυτά παραχωρούνται δωρεάν στο μαθητή του δημοσίου σχολείου. Ταυτόχρονα, δεν αναγνωρίζεται το δικαίωμα μετακίνησης του μαθητή ιδιωτικού σχολείου με το μειωμένο μαθητικό εισιτήριο, ενώ επιπλέον καταβάλλεται εμμέσως ένας πρόσθετος φόρος με τη μορφή παράβολου εγγραφής που συγκεντρώνεται σε έναν ειδικό λογαριασμό, τον Ειδικό Λογαριασμό Ιδιωτικής Γενικής Εκπαίδευσης (ΕΛΙΓΕ) (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011).

#### **2.3.4 Πρόσφατες πολιτικές και πρακτικές για τις εγγραφές και μετεγγραφές των μαθητών δημοσίων σχολείων**

Γενικότερα, όλοι οι νόμοι και διατάγματα που έχουν βρεθεί (Ν.4397/1929, Ν.4373/1929, Β.Δ. ΦΕΚ 173/8-7-1955, Ν.309/1976, Π.Δ.104/1979, Π.Δ.201/1998) και ρυθμίζουν τις εγγραφές και μετεγγραφές των μαθητών δημοσίων σχολείων, πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κινούνται στο ίδιο πλαίσιο. Ορίζουν ότι κάθε δημόσιο σχολείο έχει τη δική του σχολική περιφέρεια και σ' αυτό φοιτούν οι μαθητές που διαμένουν στην περιφέρειά αυτή. Εγγραφή ή μετεγγραφή μαθητή

ο οποίος διαμένει σε περιοχή που δεν ανήκει στη σχολική περιφέρεια του σχολείου μπορεί να γίνει μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις (ίδρυση/κατάργηση σχολείου, θέματα υγείας, σοβαροί οικογενειακοί λόγοι, περιπτώσεις αλλαγής περιβάλλοντος του μαθητή) και με τη σύμφωνη απόφαση του τοπικού εποπτικού συμβουλίου ή διευθυντή εκπαίδευσης. Εξαιρέση αποτελεί το Π.Δ. 201/1998, που δίνει τη δυνατότητα στους γονείς που η σχολική περιφέρειά τους υπάγεται σε μονοθέσιο ή διθέσιο σχολείο να εγγράψουν τα παιδιά τους σε άλλο μεγαλύτερο (από τριθέσιο και πάνω) σχολείο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ενδιαφέρον έχει σε αυτό το σημείο να γίνει παράθεση κάποιων πληροφοριών<sup>1</sup>, που σε συνδυασμό με σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων ετών, υποδεικνύουν τις παράτυπες πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς και οι Διευθυντές σχολείων σε θέματα εγγραφών. Από τις νομοθετικές ρυθμίσεις φαίνεται επίσης ότι η εκπαιδευτική ηγεσία, τόσο σε κεντρικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, είναι ενήμερη για τις πρακτικές αυτές και προσπαθεί να τις αντικρούσει είτε θεσμικά θωρακίζοντας περισσότερο τη διαδικασία, είτε προβαίνοντας σε άτυπες ενέργειες που καθιστούν τους διευθυντές ηθικά υπόλογους έναντι των προϊσταμένων τους.

Καταρχάς θα παρουσιαστεί με μεγαλύτερη λεπτομέρεια η διαδικασία με την οποία προβλέπεται να γίνονται οι εγγραφές στα δημόσια Γυμνάσια. Η διαδικασία που ορίζει το Π.Δ.104/1979, για θέματα εγγραφών και μετεγγραφών στα δημόσια Γυμνάσια, ήταν σε ισχύ μέχρι και το 2018. Το Π.Δ.104/1979 προέβλεπε ότι για την εγγραφή στην Α' τάξη Γυμνασίου, κάθε μαθητής καταθέτει, μέσω του κηδεμόνα του, στον Διευθυντή του Δημοτικού στο οποίο φοιτά, δήλωση εγγραφής στο Γυμνάσιο στην περιοχή του οποίου βρίσκεται η μόνιμη κατοικία του. Ο Διευθυντής του δημοτικού σχολείου μεριμνά ώστε τα απολυτήρια των μαθητών να διαβιβαστούν στο Γυμνάσιο του προορισμού τους. Τα Γυμνάσια στα οποία εγγράφονται οι απόφοιτοι κάθε Δημοτικού ορίζεται με κοινή απόφαση των Διευθυντών των οικείων Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όποτε αυτοί το θεωρούν απαραίτητο. Τα κριτήρια με τα οποία καθορίζονται οι περιοχές των σχολείων είναι η δυναμικότητα τους (που προκύπτει από

---

<sup>1</sup> Οι παραπάνω πληροφορίες προέκυψαν από άτυπες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, Διευθυντές και Υπδ/ντες σχολικών μονάδων και στελέχη της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου.

τα δηλωθέντα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό και την επιφάνεια των διαθέσιμων αιθουσών τους), η πυκνότητα πληθυσμού των περιοχών, ο αριθμός εγγραφών των πρόσφατων ετών, εάν καταργήθηκε ή δημιουργήθηκε κάποιο δημοτικό σχολείο στην ευρύτερη περιοχή, κτλ. Την ίδια ακριβώς διαδικασία ορίζει και η επόμενη σχετική απόφαση του 2018 (Αρ. Απ. 10645/ΓΔ4, ΦΕΚ 120/Β/2018) που αντικατέστησε το Π.Δ.104/1979.

Οι συνήθεις πρακτικές των γονέων, για να πετύχουν την εγγραφή στο σχολείο που επιθυμούν, είναι να προσκομίζουν δηλώσεις που αναγράφουν τη διεύθυνση φιλικού ή συγγενικού τους προσώπου με τη δικαιολογία ότι το φιλικό ή συγγενικό πρόσωπο θα είναι υπεύθυνο για την επίβλεψη του παιδιού καθώς οι ίδιοι αδυνατούν (π.χ. λόγω ωραρίου εργασίας τους). Μία άλλη πρακτική είναι να προσκομίζουν ενοικιαστήριο κατοικίας, με διεύθυνση στην περιοχή του σχολείου που τους ενδιαφέρει, όπου τις περισσότερες φορές πρόκειται για εικονική ή βραχύβια μίσθωση μόνο για να εξυπηρετήσει τον σκοπό της εγγραφής. Ενδεικτικές για την κλιμακούμενη προσπάθεια πάταξης σε τοπικό επίπεδο των παραπάνω φαινομένων είναι οι πρόσφατες αποφάσεις Φ.19.1/9528/29-05-2015, Φ.19.1/11385/16-06-2017 και Φ.19.1/9939/31-05-2018 της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου. Η πρώτη απόφαση (Φ.19.1/9528/29-05-2015) απλά επιστά την μεγάλη προσοχή και αυστηρότητα των Διευθυντών κατά τον έλεγχο των αποδεικτικών στοιχείων που επιβεβαιώνουν την ακριβή διεύθυνση κατοικίας των μαθητών, χωρίς να αναφέρονται συγκεκριμένα έγγραφα. Όμως, οι επόμενες αποφάσεις (Φ.19.1/11385/16-06-2017 και Φ.19.1/9939/31-05-2018) αναφέρουν ότι απαιτούνται συγκεκριμένα έγγραφα ως αποδεικτικά στοιχεία (λογαριασμός ΔΕΗ ή μισθωτήριο κατοικίας, έντυπο Ε1 της φορολογικής δήλωσης ή λογαριασμός σταθερής τηλεφωνίας) για την επιβεβαίωση της ακριβούς διεύθυνσης κατοικίας. Επίσης, οι ύστερες αποφάσεις αναφέρουν ότι σε εξαιρετικές περιπτώσεις (π.χ. λόγοι υγείας, σοβαροί οικογενειακοί λόγοι, ιδιαίτεροι ψυχοκοινωνικοί λόγοι) δύναται να ικανοποιηθεί αίτημα παρέκκλισης από την απόφαση, μόνον όταν εξασφαλίζεται η σύμφωνη γνώμη του Δ/ντή της σχολικής μονάδας που πρέπει να εγγραφεί ο μαθητής σύμφωνα με τη δ/ση κατοικίας του.

Από την άλλη μεριά, συχνά δημιουργούνται διενέξεις μεταξύ Διευθυντών όμορων γυμνασίων με κύρια αιτία την αποδοχή εγγραφών μαθητών, που δεν ανήκουν στην περιφέρειά τους, με πλημμελή δικαιολογητικά. Οι Δ/ντες σχολείων πιέζονται να δεχτούν τις παράτυπες εγγραφές για λόγους όπως: α) οι ενδιαφερόμενοι γονείς ανήκουν στο φιλικό τους περίγυρο, β) οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επιθυμούν να υπάρχει



επαρκής αριθμός διδακτικών ωρών διδασκαλίας, άρα και αντίστοιχων τμημάτων, ώστε να μην χρειάζεται να συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο σε άλλο σχολείο, γ) η νομοθεσία σχετίζεται τόσο την ύπαρξη αλλά και τον αριθμό των Υπδ/ντων σε μία σχολική μονάδα με τον αριθμό των υπαρχόντων τμημάτων. Την κατάσταση αποτυπώνει το έγγραφο Φ.6/509/127124/Γ1/12-10-2010 του Υπουργείου Παιδείας που αναφέρει ότι φτάνουν συνεχώς καταγγελίες από διευθυντές σχολείων για την μη τήρηση των προβλεπόμενων από το νόμο σχετικά με τις εγγραφές και μετεγγραφές των μαθητών. Επίσης η πιο πρόσφατη απόφαση, κατά την περίοδο συγγραφής της παρούσας εργασίας, που ρυθμίζει τις εγγραφές των μαθητών στα δημόσια Γυμνάσια (Αρ. Απ. 79942/ΓΔ4 ΦΕΚ2005/31-05-2019) αλλάζει τη διαδικασία αποστολής των τίτλων απόλυσης από τα δημοτικά σχολεία παρεμβάλλοντας ανάμεσα στο διευθυντή του δημοτικού και του Γυμνασίου την αρμόδια Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης η οποία είναι υπεύθυνη για την κατανομή των μαθητών στα Γυμνάσια. Επιπλέον, σε τοπικό επίπεδο, μία από τις πρακτικές που ακολουθούν οι κατά τόπους Δ/νσεις Δ/θμιας Εκπ/σης, για να περιορίσουν το φαινόμενο, είναι να καλούν τους αντιδικούντες διευθυντές Γυμνασίων προκειμένου να συναποφασιστούν τα όρια των περιφερειών κάθε σχολείου αλλά κυρίως να τους θέσουν ηθικά υπόλογους για τη μη τήρηση των συμφωνηθέντων.

Μία άλλη αιτία διαφωνίας και προστριβών, προκύπτει από το γεγονός ότι τα όρια των σχολικών περιφερειών δεν συμπίπτουν πάντα με τα όρια των διοικητικών δήμων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κάποιοι δήμοι να διεκδικούν οι μαθητές που κατοικούν εντός της επικράτειάς τους να φοιτούν σε Γυμνάσια που ανήκουν στην επικράτεια τους (συνήθως με παροχή δωρεάν μεταφοράς από λεωφορεία του δήμου) καταργώντας ουσιαστικά τις θεσμοθετημένες σχολικές περιφέρειες. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις των πρόσφατων σχετικών αποφάσεων της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου (Φ.19.1/11385/16-06-2017, Φ.19.1/9939/31-05-2018 και Φ.19.1/9297/10-05-2019) όπου για συγκεκριμένα σχολεία που υφίσταται τέτοιου είδους διεκδίκηση ζητείται από τους γονείς, εκτός από τους απολυτήριους τίτλους, να αποστείλουν στο Γυμνάσιο υποδοχής υπεύθυνη δήλωση στην οποία θα αναγράφεται ρητά ότι επιθυμούν την εγγραφή στο συγκεκριμένο σχολείο.

### **2.3.5 Συνοψίζοντας**

Από τη σύστασή του μέχρι σήμερα, στο νεοελληνικό κράτος πραγματοποιήθηκαν μια σειρά μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες δεν

ήταν ανεξάρτητες και αποκομμένες από τις πολιτικές μεταβολές και εξελίξεις του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού χώρου (Πυργιωτάκης, 2011). Μόνιμο και χαρακτηριστικό στοιχείο του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αυστηρή συγκεντρωτική διάρθρωσή του (Γκλαβάς, 2010) η οποία αντικατοπτρίζεται τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση, με την τελευταία συχνά να καλείται να καλύψει ως ένα βαθμό τις αδυναμίες της πρώτης (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011).

Στην πρωτοβάθμια (στοιχειώδη) εκπαίδευση, ο κύριος τύπος σχολείου είναι το δημοτικό που είχε ως προτεραιότητα, μέχρι και μετά τα μέσα του 20ου αιώνα, να καταπολεμήσει τα φαινόμενα αναλφαβητισμού σε όλη την επικράτεια. Η δευτεροβάθμια (μέση) εκπαίδευση αμφιταλαντεύτηκε πολύ ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και στην τεχνική/επαγγελματική κατεύθυνση με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών και συνεχώς μεταβαλλόμενων τύπων σχολείων, οι περισσότεροι από τους οποίους όμως, δεν επιτέλεσαν το σκοπό τους.

Στο τέλος του 20ου αιώνα ωστόσο, παρατηρούνται κάποιες έστω δειλές προσπάθειες διεύρυνσης των τύπων σχολείων, ιδιαίτερα στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες αλλά και πάλι με έντονο το στοιχείο του συγκεντρωτισμού και της κεντρικής ρύθμισης. Παρόλες τις πρόσφατες προσπάθειες αποκέντρωσης στη διοίκηση και διακυβέρνηση της εκπαίδευσης, που επικαλείται το Υπουργείο Παιδείας (Eurypedia, 2013b), οι βασικοί κανόνες λειτουργίας των σχολικών μονάδων καθώς και οι διαθέσιμες επιλογές των μαθητών, όπως και σε όλη την εξεταζόμενη περίοδο, εξακολουθούν να καθορίζονται πλήρως από την κεντρική εξουσία με κάποιες εξαιρέσεις ίσως στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία. Και στο πεδίο αυτό όμως η εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων χρόνων χαρακτηρίζεται από έντονες αντιφάσεις και αμφιταλαντεύσεις.

Όπως είδαμε νωρίτερα στις συγκριτικές μελέτες, η Ελλάδα είναι από τις λίγες χώρες που η διαδικασία της επιλογής δεν υπάρχει ενσωματωμένη στο επίσημο θεσμικό πλαίσιο. Ωστόσο είναι γνωστό από την βιβλιογραφία (Croft, 2004; Waslander κ.ά., 2010) αλλά και από την κοινή πείρα ότι οι γονείς συχνά παίζουν με τους κανόνες και ασκούν επιλογή άτυπα με ένα από τα βασικά κριτήρια που χρησιμοποιούν να είναι η τοπική φήμη των σχολείων. Με δεδομένο ότι η έννοια της φήμης έχει εννοιολογικά αναπτυχθεί αρχικά στο πεδίο της επιχειρησιακής και οργανωσιακής έρευνας, στην επόμενη ενότητα θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε την έννοια της φήμης ενός οργανισμού σε ένα πρώτο

επίπεδο και εν συνεχεία να την επανακαθορίσουμε προκειμένου να μπορεί να προσαρμοστεί στο πεδίο της εκπαίδευσης.

## **2.4 Η έννοιας της οργανωσιακής φήμης**

Η φήμη έχει τεράστια σημασία για όλους τους οργανισμούς, είτε πρόκειται για εμπορικούς ή κυβερνητικούς είτε μη κερδοσκοπικούς. Η σχέση μεταξύ φήμης και σταθερού ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος αναγνωρίζεται ευρέως στη βιβλιογραφία (Fombrun & Shanley, 1990; Fombrun, 1996; Hall, 1993; Roberts & Dowling, 2002; Walker, 2010). Οι ερευνητές έχουν επανειλημμένα βρει σύνδεση μεταξύ φήμης και οργανωτικής απόδοσης (Brown & Perry, 1994; Deephouse, 2000; Fombrun & Shanley, 1990). Στην πραγματικότητα, «η φήμη είναι αναμφισβήτητο το πιο σημαντικό περιουσιακό στοιχείο ενός οργανισμού» (Gibson κ.ά., 2006, σ. 15). Ο Hall (1993) διαπίστωσε ότι οι διευθύνοντες σύμβουλοι εταιριών συστηματικά κατατάσσουν τη φήμη ως τον σημαντικότερο άυλο πόρο. Με βάση τα συμπεράσματά του, ο Hall συνέστησε ότι η φήμη «θα πρέπει να λαμβάνει τη συνεχή προσοχή της διοίκησης» (1993, σ. 616). Επιπλέον, ο ρόλος της φήμης καθίσταται όλο και πιο σημαντικός στις περισσότερες ανταγωνιστικές αγορές (Abimbola & Vallaster, 2007).

Στις επόμενες ενότητες θα αναλύσουμε τις πιο σημαντικές συνιστώσες της φήμης ενός οργανισμού. Αρχικά θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την έννοια και κατ' επέκταση να βρούμε τρόπους αποτίμησής της. Στη συνέχεια θα μελετήσουμε τους παράγοντες και τις αιτίες διαμόρφωσής της. Τέλος θα προσπαθήσουμε να μετασηματίσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο της οργανωσιακής φήμης προκειμένου να προσδιορίσουμε τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της σχολικής φήμης.

### **2.4.1 Ορισμός της οργανωσιακής φήμης**

Ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας ασχολείται με τον ορισμό της οργανωσιακής φήμης (Barnett, Jermier, & Lafferty, 2006; Dennis B. Bromley, 2001; Cable & Graham, 2000; Deephouse, 2000; Fombrun & Riel, 1997; Fombrun & Shanley, 1990; Fombrun, 1996; Mahon, 2002; Rhee & Haunschild, 2006; Rindova, Williamson, Petkova, & Sever, 2005; Walker, 2010; Weigelt & Camerer, 1988; Whetten & Mackey, 2002). Πριν προχωρήσουμε να αναλύσουμε τις συνιστώσες του ορισμού της οργανωσιακής φήμης, είναι σημαντικό να γίνουν δύο διευκρινήσεις. Πρώτον, δεδομένης

της διαφορετικής αντίληψης που μπορεί να έχουν διαφορετικές ομάδες ανθρώπων που σχετίζονται με τον οργανισμό, θα ερμηνεύσουμε τον όρο ενδιαφερόμενοι (stakeholders) που χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία. Δεύτερον, επειδή είναι πολύ σημαντικό για τον ορισμό οποιασδήποτε έννοιας το να γίνει η διαφοροποίηση και η διάκρισή της από άλλες συναφείς με αυτήν έννοιες, θα οριοθετήσουμε την οργανωσιακή φήμη εν σχέση με τις παραπλήσιες έννοιες της οργανωσιακής ταυτότητας και της οργανωσιακής εικόνας όπου συχνά χρησιμοποιούνται εναλλάξ.

Ενώ είναι αρκετά απλό να ορίσουμε τους μετόχους (shareholders) ως τα άτομα που κατέχουν ποσοστά του μετοχικού κεφαλαίου μιας εταιρείας, έχοντας έτσι ένα κερτημένο ενδιαφέρον για την οικονομική της απόδοση, η κατηγοριοποίηση των ενδιαφερομένων (stakeholders) είναι πιο αμφίσημη. Το διαδικτυακό λεξικό επιχειρηματικών όρων [businessdictionary.com](http://businessdictionary.com) ορίζει τους ενδιαφερόμενους ενός οργανισμού ως «επιμέρους άτομα, μια ομάδα ή ένα οργανισμό ο οποίος έχει ενδιαφέρον ή ανησυχία για έναν άλλο οργανισμό. Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να επηρεάσουν ή να επηρεαστούν από τις ενέργειες, τους στόχους και τις πολιτικές του οργανισμού». Οι ενδιαφερόμενοι χωρίζονται σε εσωτερικούς όπως οι διευθυντές, οι εργαζόμενοι, οι ιδιοκτήτες (μέτοχοι) και σε εξωτερικούς όπως είναι οι πελάτες, οι προμηθευτές, οι πιστωτές, η κυβέρνηση (και οι οργανισμοί της), τα συνδικάτα και η κοινότητα από την οποία αντλούνται οι πόροι του οργανισμού και προς την οποία κατευθύνονται τα προϊόντα ή/και οι υπηρεσίες της. Όσον αφορά τη διαχείριση της φήμης, οι δύο σημαντικότεροι ενδιαφερόμενοι σε μια εμπορική επιχείρηση πιθανόν να είναι οι εργαζόμενοι και οι πελάτες της (Roper & Davies, 2007).

Αρκετοί ερευνητές έχουν παράλληλα επισημάνει τη σύγχυση που υφίσταται μεταξύ των εννοιών της οργανωσιακής ταυτότητας, της οργανωσιακής εικόνας και της οργανωσιακής φήμης και έχουν προσπαθήσει να οριοθετήσουν τις σχετικές έννοιες (Barnett κ.ά., 2006; D. B. Bromley, 2000; T. J. Brown κ.ά., 2006; Cornelissen κ.ά., 2007; G. Davies κ.ά., 2001; C. J. Fombrun & Riel, 1997; C. Fombrun & Shanley, 1990; Charles J. Fombrun, 1996; Gray & Balmer, 1998; Lewellyn, 2002; Rindova κ.ά., 2005; Walker, 2010; Whetten & Mackey, 2002). Αυτό συμβαίνει επειδή όπως οι Barnett et al., (2006) αναφέρουν: «Η ταυτότητα, η εικόνα και η φήμη εξακολουθούν ακόμα να χρησιμοποιούνται συχνά εναλλάξ» (2006, σ. 28). Στην πλειοψηφία των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με την οριοθέτηση των τριών εννοιών, υπάρχει η σαφής τάση η οργανωσιακή ταυτότητα να αναφέρεται μόνο στους εσωτερικούς ενδιαφερόμενους, να

βασίζεται σε πραγματικές εμπειρίες των ενδιαφερομένων και όχι σε αντιλήψεις τις οποίες θα ήθελε να προβάλλει η εταιρία για τον εαυτό της και μπορεί να είναι είτε θετική, είτε αρνητική (Bromley, 2000; Cornelissen et al., 2007; G. Davies et al., 2001; Lewellyn, 2002). Η οργανωσιακή ταυτότητα απαντά σε ερωτήσεις όπως «Ποιοι είμαστε;», «Τι υποστηρίζουμε;», «Ποιος είναι ο κύριος σκοπός μας;» και «Τι σημαίνει να συμμετέχει κανείς σε αυτήν την εταιρεία;» (Riel & Fombrun, 2007). Αντίστοιχα, η οργανωσιακή εικόνα, που συχνά αναφέρεται και ως οργανωσιακή επικοινωνία, ορίζεται ως αυτό που ο οργανισμός θέλει οι εξωτερικοί ενδιαφερόμενοι να γνωρίζουν / σκέφτονται για αυτόν (επιθυμητή εικόνα) και δεν μπορεί να είναι αρνητική (Bromley, 2000; Brown et al., 2006; Cornelissen et al., 2007; Davies et al., 2001; Gray & Balmer, 1998; Lewellyn, 2002; Whetten & Mackey, 2002). Τέλος, η οργανωσιακή φήμη αντιπροσωπεύει αυτό που είναι πραγματικά γνωστό (τόσο στους εσωτερικούς όσο και στους εξωτερικούς ενδιαφερόμενους) και μπορεί να είναι είτε θετική, είτε αρνητική. Για παράδειγμα, οι ενδιαφερόμενοι μπορεί να αντιλαμβάνονται μια εταιρεία ως περιβαλλοντικά υπεύθυνη ή ως επιβλαβή για το περιβάλλον (G. Davies κ.ά., 2001; Gray & Balmer, 1998; Lewellyn, 2002; Whetten & Mackey, 2002).

Ο χρόνος αποτελεί επίσης ένα σημαντικό στοιχείο διάκρισης μεταξύ εικόνας και φήμης. Η οικοδόμηση της φήμης απαιτεί χρόνο (Mahon, 2002; Rhee & Haunschild, 2006; Roberts & Dowling, 2002) ενώ οι εικόνες μπορεί να αλλάζουν συχνά οδηγώντας σε πρόσκαιρες αντιλήψεις/προσλήψεις για μία εταιρία. Οι φήμες είναι σχετικά σταθερές και με διάρκεια καθώς «αποτελούν την απόσταση πολλαπλών εικόνων με την πάροδο του χρόνου» (Rindova, 1997, σ. 189). Ο Πίνακας 2 συνοψίζει τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στις έννοιες οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω. Συνθέτοντας όλες τις έννοιες, οι Balmer & Wilson (1998) εξηγούν ότι η αποτελεσματική διαχείριση της οργανωσιακής ταυτότητας οδηγεί σε μια ευνοϊκή οργανωσιακή εικόνα και με την πάροδο του χρόνου αυτό οδηγεί σε θετική οργανωσιακή φήμη (συνολική άποψη για τον οργανισμό).

Ο προσδιορισμός του ορισμού της οργανωσιακής φήμης ως θεμελιώδους προβλήματος στη βιβλιογραφία (Wartick, 2002) και η εμφάνιση πρόσφατων άρθρων που συζητούν το «ζήτημα του ορισμού» (Barnett κ.ά., 2006) καταδεικνύουν τη συνεχιζόμενη ανάγκη για συναίνεση στο ζήτημα. Οι Fombrun, Gardberg, & Sever (2000) συνοψίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της οργανωσιακής φήμης παρέχοντας τους ορισμούς από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Πίνακας 3).

**Πίνακας 2: Διαφοροποίηση των εννοιών οργανωσιακή ταυτότητα, οργανωσιακή εικόνα και οργανωσιακή φήμη (Walker, 2010)**

Διαστάσεις διαφοροποίησης	Οργανωσιακή Ταυτότητα	Οργανωσιακή Εικόνα	Οργανωσιακή Φήμη
Ενδιαφερόμενοι: Εσωτερικοί ή Εξωτερικοί	Εσωτερικοί	Εξωτερικοί	Εσωτερικοί και Εξωτερικοί
Αντίληψη: Πραγματική ή Επιθυμητή	Πραγματική	Επιθυμητή	Πραγματική
Προέρχεται από πηγές εσωτερικά ή εξωτερικά του οργανισμού	Εσωτερικά	Εξωτερικά	Εσωτερικά και Εξωτερικά
Πιθανή Θετική ή Αρνητική αντίληψη	Θετική ή Αρνητική	Θετική	Θετική ή Αρνητική
Σχετικό ερώτημα	Ποιοι / τι πιστεύουμε ότι είμαστε;	Τι / πως θέλουμε οι άλλοι να πιστεύουν ότι είμαστε;	Τι θεωρείται γενικότερα ότι είναι;

Ο Walker (2010) σε μια συστηματική ανασκόπηση 43 δημοσιεύσεων με τις περισσότερες ετεροαναφορές σχετικά με την οργανωσιακή φήμη, αναφέρει ότι στις 19 από αυτές δίνεται ένας ορισμός. Ο ορισμός ο οποίος αναφέρεται πιο συχνά (σε πέντε έρευνες από τις προαναφερόμενες δεκαεννέα) είναι αυτός του Fombrun (1996, σ. 72) σύμφωνα με τον οποίο οργανωσιακή φήμη είναι: «μια αναπαράσταση βασισμένη στις αντιλήψεις που δημιουργούνται από τις παρελθούσες ενέργειες ενός οργανισμού και τις μελλοντικές προσδοκίες από αυτόν, η οποία αντίληψη αντιστοιχεί στη συνολική εντύπωση των ατόμων που σχετίζονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο με τον εν λόγω οργανισμό, όπως αυτή η εντύπωση διαμορφώνεται με τη σειρά της όταν ο οργανισμός συγκρίνεται με άλλους ανταγωνιστικούς προς αυτόν». Με το δεδομένο ότι κανένας άλλος ορισμός δεν έχει λάβει ετεροαναφορές, ο ορισμός του Fombrun (1996) φαίνεται να παρουσιάζει τη σχετικά μεγαλύτερη συναίνεση στο πλαίσιο της συναφούς ερευνητικής κοινότητας.

**Πίνακας 3: Ορισμοί της οργανωσιακής φήμης (Fombrun et al., 2000)**

Κλάδος	Ορισμός
Οικονομικά	Η φήμη συνίσταται από στοιχεία τα οποία περιγράφουν την πιθανή συμπεριφορά ενός οργανισμού σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.
Στρατηγική	Η φήμη αποτελεί άυλο περιουσιακό στοιχείο ενός οργανισμού, το οποίο είναι δύσκολο στους ανταγωνιστές του να μιμηθούν, να αποκτήσουν ή να υποκαταστήσουν και έτσι αποτελεί για αυτόν ένα σημαντικό διαρκές συγκριτικό πλεονέκτημα το οποίο εμποδίζει τους άλλους οργανισμούς του να τον ανταγωνιστούν.
Λογιστική	Η φήμη είναι ένας από τους πολλούς τύπους άυλων περιουσιακών στοιχείων που είναι δύσκολο να αποτιμηθεί αλλά το οποίο παράγει αξία για τον οργανισμό.
Μάρκετινγκ	Η φήμη περιγράφει το βαθμό αφοσίωσης που επιδεικνύουν τα άτομα στο όνομα ενός οργανισμού.
Επικοινωνία	Η φήμη αποτελείται από στοιχεία του οργανισμού τα οποία αναπτύσσονται με βάση τις σχέσεις που ο οργανισμός εγκαθιστά με το κοινωνικό του περιβάλλον.
Οργανωσιακή θεωρία	Η φήμη αντιστοιχεί σε γνωστικές αναπαραστάσεις τις οποίες αναπτύσσουν οι ενδιαφερόμενοι για έναν οργανισμό σχετικά με αυτόν ως αποτέλεσμα των εντυπώσεων που αποκομίζουν από τις δραστηριότητές του.
Κοινωνιολογία	Οι κατατάξεις των οργανισμών ως προς τη φήμη τους αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες προκύπτουν από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι οργανισμοί με τα ενδιαφερόμενα για αυτούς άτομα στο πλαίσιο ενός κοινού θεσμικού περιβάλλοντος συλλειτουργίας.

Τρία βασικά χαρακτηριστικά διακρίνονται στον ορισμό του Fombrun (1996):

- α) η φήμη βασίζεται σε αντιλήψεις,
- β) είναι η συνολική αντίληψη όλων των ενδιαφερομένων και
- γ) είναι συγκριτική καθώς διαμορφώνεται σε σχέση με την αντίληψη για άλλους ομοειδείς οργανισμούς (Brad Brown & Logsdon, 1997; Wartick, 2002).

Εκτός από αυτά τα τρία χαρακτηριστικά, ο Walker (2010) αναφέρει δύο επιπλέον για την οργανωσιακή φήμη:

- δ) μπορεί να είναι θετική ή αρνητική (T. J. Brown κ.ά., 2006; Mahon, 2002; Rhee & Haunschild, 2006) και
- ε) είναι σχετικά σταθερή και διαρκεί στο χρόνο (Gray & Balmer, 1998; Mahon, 2002; Rhee & Haunschild, 2006; Rindova, 1997; Roberts & Dowling, 2002).

Ο Walker (2010) προτείνει ότι αυτά τα πέντε χαρακτηριστικά μπορούν να οδηγήσουν σε έναν ολοκληρωμένο ορισμό της οργανωσιακής φήμης ο οποίος να αντανακλά τα βασικά σημεία συναίνεσης της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας. Έτσι, ο ορισμός του Walker (2010), ο οποίος υιοθετείται και στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής καθώς τον θεωρούμε πληρέστερο όλων των άλλων, ορίζει τελικά την οργανωσιακή φήμη ότι είναι: «Μία σχετικά σταθερή, σχετιζόμενη με κάποιο θέμα, συνολικά προσδιοριζόμενη αντιληπτική αναπαράσταση των παρελθουσών ενεργειών ενός οργανισμού και των μελλοντικών προοπτικών του σε σύγκριση με κάποια πρότυπα» (Walker, (2010, σ. 370).

#### **2.4.2 Τρόποι αποτίμησης της οργανωσιακής φήμης**

Το δεύτερο θεμελιώδες πρόβλημα, στη συναφή με το ζήτημα της οργανωσιακής φήμης βιβλιογραφία, είναι η δυσκολία στην αποτίμηση (μέτρηση) της συγκεκριμένης έννοιας (Davies, 2003; Fombrun, 1998; Roper & Fill, 2012; Walker, 2010). Η επιθυμία για αποτίμηση της οργανωσιακής φήμης είναι σήμερα μεγαλύτερη από ποτέ. Το «Fortune 500» στις ΗΠΑ, το «Management Today» στο Ηνωμένο Βασίλειο μαζί με άλλες μελέτες που βασίζονται στη γνώμη των εργαζόμενων, όπως το «Best Companies to Work For» της εφημερίδας Sunday Times, δείχνουν ότι η οργανωσιακή φήμη είναι ένα στοιχείο ψηλά στην ατζέντα των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Η εδραίωση μιας καλής οργανωσιακής φήμης είναι σημαντική για την επιχειρηματική επιτυχία, αλλά το ζήτημα είναι με ποιο ακριβώς τρόπο μπορεί να αποτιμηθεί το σχετικό μέγεθος. Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα πιο γνωστά μέτρα αποτίμησης της οργανωσιακής φήμης και μερικά από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά τους. Τέλος θα περιγραφούν οι επιπτώσεις που έχουν στην αποτίμηση της φήμης τα πέντε χαρακτηριστικά του ορισμού της τα οποία παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

#### ***Μέθοδοι αποτίμησης της οργανωσιακής φήμης***

Οι μέθοδοι αποτίμησης της οργανωσιακής φήμης εμπίπτουν σε δύο βασικές κατηγορίες: γνωσιακές και συναισθηματικές (Davies, 2011). Οι γνωσιακές μέθοδοι αξιολογούν έναν οργανισμό χρησιμοποιώντας πιο απτά κριτήρια, όπως για παράδειγμα την ποιότητα του προϊόντος, την αξιολόγησή του ως εργοδότη ή την αξιολόγηση μιας εταιρείας ως κατάλληλη επένδυση. Οι συναισθηματικές μέθοδοι εστιάζονται στα συναισθήματα των ερωτηθέντων προς τον οργανισμό.



Αν και έχουν καταγραφεί πολλές μέθοδοι για την αποτίμηση της οργανωσιακής φήμης, ο Fombrun (2000) αναφέρει οκτώ (8) ήδη από το 2000, οι ομοιότητες υπερβαίνουν κατά πολύ τις μεταξύ τους διαφορές όσον αφορά το πλαίσιο δειγματοληψίας, τις κατηγορίες των ερωτηθέντων, τον τρόπο συλλογής δεδομένων και τους δείκτες που μελετούν. Σήμερα, η πιο δημοφιλής μέθοδος είναι «οι πιο θαυμαστές εταιρείες του Fortune» (Fortune' s Most Admired Companies - FMAC) (Basdeo κ.ά., 2006; Fryxell & Wang, 1994) η οποία πραγματοποιεί ετησίως δημοσκοπήσεις σε στελέχη επιχειρήσεων και αναλυτές και αξιολογεί την κοινωνική ευθύνη, την καινοτομία, την αξία της επένδυσης, τη διαχείριση εταιρικών περιουσιακών στοιχείων, τους υπαλλήλους, την οικονομική ευημερία, την ποιότητα των προϊόντων και υπηρεσιών και την ποιότητα της διαχείρισης. Από τις 23 ποσοτικές μελέτες στο δείγμα του Walker (2010), το μοντέλο FMAC χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει την οργανωσιακή φήμη εννέα φορές ενώ άλλες τρεις χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο «οι πιο θαυμαστές εταιρείες της Βρετανίας» (Britain' s Most Admired Companies – BMAC) (Brammer and Pavelin, 2006), το οποίο έχει πολύ παραπλήσια χαρακτηριστικά με το FMAC. Τα εν λόγω μοντέλα έχουν επικριθεί επειδή τα κριτήρια αξιολόγησης δεν προκύπτουν από κάποιο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, επικεντρώνονται υπερβολικά στις οικονομικές επιδόσεις και το δείγμα των ερωτηθέντων περιορίζεται μόνο σε στελέχη και επιχειρηματικούς αναλυτές (Roper & Fill, 2012). Μία άλλη μέθοδος η οποία επεκτείνει το δείγμα ερωτηθέντων σε επενδυτές, εργαζόμενους και καταναλωτές και επιπλέον εισάγει και συναισθηματικά κριτήρια είναι ο «Δείκτης Φήμης» των Harris-Fombrun (Harris–Fombrun Reputation Quotient) (Alsop, 2013; Roper & Fill, 2012). Μια εξέλιξη του «Δείκτη Φήμης» είναι το εργαλείο RepTalk το οποίο περιλαμβάνει επιπλέον ακόμα την κάλυψη της εταιρίας από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Roper & Fill, 2012).

### ***Χαρακτηριστικά αποτίμησης της οργανωσιακής φήμης***

Η αποτίμηση μιας έννοιας πρέπει να έχει σε κάθε περίπτωση στενή σχέση με τον ορισμό της (Mahon, 2002; Wartick, 2002). Ο Walker (2010) περιγράφει τις επιπτώσεις στη διαδικασία αποτίμησης της φήμης από τα πέντε χαρακτηριστικά του ορισμού της ως ακολούθως:

- α) *Η αποτίμηση θα πρέπει να εξετάζει την προσλαμβανόμενη φήμη.* Η οργανωσιακή φήμη θα πρέπει να αποτιμάται ως προς τις αντιλήψεις των ενδιαφερομένων και όχι τις πραγματικές αντικειμενικές συνθήκες λειτουργίας του οργανισμού (Wartick, 2002).

Για παράδειγμα, το μερίδιο αγοράς (Fang, 2005) ή οι διακρίσεις σε διαγωνισμούς (Rao, 1994) είναι αντικειμενικά μέτρα φήμης. Η χρήση αυτών των μέτρων δεν είναι σύμφωνη με τον υποκειμενικό χαρακτήρα της έννοιας και μια έρευνα βασισμένη σε ένα μοντέλο όπως το FMAC θα ήταν καταλληλότερη.

β) *Η οργανωσιακή φήμη είναι η συνολική αντίληψη των ενδιαφερομένων πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα.* Δυστυχώς, είναι σχεδόν αδύνατο για μία έρευνα να αποτιμήσει τις αντιλήψεις όλων των ενδιαφερομένων και άρα κάθε αποτίμηση της φήμης είναι πιθανότερο να αντιπροσωπεύει μόνο ένα μέρος της συνολικής οργανωσιακής φήμης. Αυτό το σημείο αποτελεί μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της θεωρητικής αντίληψης της φήμης και της ικανότητάς μας να την αποτιμήσουμε. Ο Wartick (2002) επισημαίνει ότι ο ορισμός της φήμης ως αθροιστικής αντίληψης και η αποτίμησή της με τον ίδιο τρόπο, συνεπάγεται την απώλεια της πληροφορίας για το ποιο είναι το μέγεθος της επιμέρους φήμης ανά ομάδα ενδιαφερομένων και ανά ζήτημα. Αυτό είναι αρκετά προβληματικό δεδομένου ότι διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων είναι πιθανό να έχουν διαφορετικού είδους συμφέροντα που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τη φήμη ενός οργανισμού (Rindova κ.ά., 2005). Ο διαχωρισμός της οργανωσιακής φήμης ανά ομάδα ενδιαφερομένων και ανά ζήτημα περιορίζει τη γενικευσιμότητα αλλά αυξάνει συνήθως την εγκυρότητα της σχετικής έρευνας.

γ) *Ο συγκριτικός χαρακτήρας της οργανωσιακής φήμης δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε άλλους οργανισμούς.* Η αποδοχή αυτού του χαρακτηριστικού επιτρέπει στη μεθοδολογία η οποία ακολουθείται κάθε φορά «την ευελιξία να ενσωματώνει ή να απομονώνει πολλά πιθανά πρότυπα» (Wartick, 2002, σ. 380). Από την άποψη αυτή, ο ορισμός επιτρέπει στους ερευνητές να επιλέγουν ανάμεσα σε πολλές πιθανές συγκρίσεις (όπως ανταγωνιστές, προηγούμενη φήμη του ιδίου ή φήμη όλου του κλάδου) στην αποτίμηση της έννοιας.

δ) *Η αποτίμηση της οργανωσιακής φήμης θα πρέπει να επιτρέπει το χαρακτηρισμό της σε θετική και αρνητική.* Πολλές μελέτες εξετάζουν μόνο τους οργανισμούς με θετική φήμη. Για παράδειγμα, οι έρευνες συχνά ζητούν από τους συμμετέχοντες να κατονομάσουν ποιες εταιρίες αντιλαμβάνονται ως τις πιο αξιόπιστες (π.χ. Rindova κ.ά., 2005), αγνοώντας έτσι τις λιγότερο φημισμένες εταιρείες. Ωστόσο, μια μελέτη που εξετάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά φημισμένες εταιρείες μπορεί να προσφέρει περισσότερες πληροφορίες για την οργανωσιακή φήμη από μια μελέτη που εξετάζει μόνο τη θετική φήμη.

ε) Η οργανωσιακή φήμη είναι σχετικά σταθερή και διαρκής. Αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι η διαχρονική έρευνα (longitudinal research) δίνει πιο πολύτιμες πληροφορίες από τη διατμηματική (cross-sectional) (Hassard, 1991), στη μελέτη της οργανωσιακής φήμης, επειδή η έρευνα έχει αποδείξει ότι είναι σχετικά σταθερή, οι διατμηματικές μελέτες έχουν σχετικά μεγαλύτερη αξία. Για παράδειγμα, δεδομένου ότι η οργανωσιακή εικόνα είναι σχετικά βραχύβια (Gray & Balmer, 1998; Rindova κ.ά., 2005), γενικά συμπεράσματα από διατμηματικές μελέτες που εξετάζουν αυτή την έννοια θα ήταν αμφισβητήσιμες. Έτσι, ενώ προτιμώνται οι διαχρονικές μελέτες, μπορεί να δοθεί περισσότερη αξιοπιστία στα συμπεράσματα των διατμηματικών μελετών που εξετάζουν την οργανωσιακή φήμη.

Προκειμένου η οργανωσιακή φήμη να αποκτήσει την προσοχή που χρειάζεται στο επίπεδο της διοίκησης ενός οργανισμού, είναι σημαντικό να επιχειρήσουμε να ορίσουμε ένα ποσοτικό πλαίσιο αποτίμησής της. Παραπάνω παραθέσαμε τις κύριες μεθόδους αποτίμησης της οργανωσιακής φήμης οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία καθώς και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν ώστε να είναι συνεπείς με τα χαρακτηριστικά τα οποία περιλαμβάνει ο ορισμός της σχετικής έννοιας.

### 2.4.3 Αιτίες για τη διαμόρφωση της οργανωσιακής φήμης

Υπάρχουν πολλά επίπεδα φήμης που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Οι χρήστες, η κατηγορία προϊόντων ή υπηρεσιών και η χώρα που εδρεύει ένας οργανισμός αποτελούν παραδείγματα τομέων που έχουν τη δική τους φήμη η οποία έχει αντίκτυπο στην οργανωσιακή φήμη του μεμονωμένου οργανισμού (Roper & Fill, 2012).

Καταρχάς υπάρχουν περιπτώσεις που η φήμη των χρηστών συγκεκριμένων προϊόντων μεταφέρεται στην εταιρία που παράγει τα συγκεκριμένα προϊόντα. Οι Roper και Fill (2012) αναφέρουν το παράδειγμα της φήμης της Burberry που υπέστη σημαντικό πλήγμα όταν η εταιρία στο Ηνωμένο Βασίλειο συσχετίστηκε με τους «chavs» - νεαρά άτομα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου που εμφανίζουν αδίστακτη και άξεστη συμπεριφορά και φοράνε ρούχα αυθεντικά ή απομιμήσεις γνωστών σχεδιαστών (Oxford English Dictionary).

Ως παράδειγμα για το πως επιδρά στην οργανωσιακή φήμη μια κατηγορία προϊόντων ή υπηρεσιών, οι Roper και Fill (2012) αναφέρουν την περίπτωση των mini-cabs, μιας ειδικής υπηρεσίας ταξί στη Βρετανία την οποία συνοδεύει αρνητική φήμη. Το

ότι τα ταξί αυτής της κατηγορίας είναι αναξιόπιστα, βρώμικα, κακώς συντηρημένα και ακριβά είναι συχνά επικρίσεις που διατυπώνονται από τους καταναλωτές για αυτού του είδους την κατηγορία υπηρεσιών. Οποιαδήποτε νέα επιχείρηση mini-cab είναι πιθανό να τύχει ίδιων χαρακτηρισμών και αυτό μπορεί για την οργανωσιακή φήμη της συγκεκριμένης επιχείρησης να είναι πρόβλημα.

Πολύ συχνά η οργανωσιακή φήμη επηρεάζεται ακόμα και από τη γενικότερη φήμη της χώρας στην οποία εδρεύει ο αντίστοιχος οργανισμός (Passow κ.ά., 2005). Για παράδειγμα για πολλούς, η Γερμανία έχει τη φήμη της παραγωγής προϊόντων υψηλής τεχνολογίας, εξ ου και οι υψηλές τιμές για τα εμπορικά σήματα των αυτοκινήτων της. Αντίστοιχα η Ιαπωνία και η φήμη της για αποτελεσματική παραγωγή και μηδενικά ελαττώματα έθεσαν ένα νέο πρότυπο στην παραγωγή αυτοκινήτων πράγμα που ανάγκασε τον υπόλοιπο κόσμο να αυξήσει τα δικά του πρότυπα ποιότητας. Αυτές οι απόψεις μπορεί να είναι μεν στερεοτυπικές αλλά, από τη στιγμή που σχηματίζονται, επηρεάζουν την οργανωσιακή φήμη κάθε μεμονωμένου οργανισμού.

Σχετικά με τις πηγές πληροφόρησης οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής φήμης, ο Bromley (2000) μιλάει για τρία επίπεδα:

- α) Επεξεργασία πληροφοριών σε πρωτογενές επίπεδο - με βάση την προσωπική εμπειρία
- β) Επεξεργασία πληροφορίας σε δευτεροβάθμιο επίπεδο - βάσει του κοινωνικού περιγύρου ο οποίος μεταφέρει εντυπώσεις και απόψεις για έναν οργανισμό
- γ) Επεξεργασία πληροφοριών σε τριτοβάθμιο επίπεδο - με βάση τις πληροφορίες των μέσων μαζικής ενημέρωσης συμπεριλαμβανομένης και της αμειβόμενης διαφήμισης.

Οι εμπειρίες από την πρώτη πηγή πληροφόρησης είναι, φυσικά, οι ισχυρότερες, αλλά συνήθως είναι σχετικά περιορισμένες σε σύγκριση με τις πληροφορίες που παρέχουν οι άλλες δύο πηγές.

Οι Schweizer & Wijnberg (1999) ισχυρίζονται ότι οι παρελθούσες ενέργειες ενός οργανισμού, στοιχείο το οποίο άλλωστε όπως ήδη είδαμε περιλαμβάνεται στον ορισμό της έννοιας της φήμης, μπορούν να διαδραματίσουν διαφορετικούς ρόλους στη διαμόρφωση της φήμης του οργανισμού ανάλογα με τη χρησιμοποιούμενη κάθε μέθοδο διακίνησης των σχετικών πληροφοριών. Τα άτομα μπορούν να γίνουν δέκτες πληροφοριών σχετικά με έναν οργανισμό μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με άλλους, από δεύτερο χέρι μέσω ατόμων με περισσότερη εμπειρία και γνώση στο πεδίο

δραστηριότητας του οργανισμού και τέλος μπορούν να χρησιμοποιήσουν και άλλες πληροφορίες που μπορεί να έχουν στη διάθεσή τους (διαδίκτυο, ΜΜΕ, κλπ) για να διαμορφώσουν εικόνα για τη φήμη του εν λόγω οργανισμού. Το σύνολο των παραπάνω πληροφοριών σχετικά με τον οργανισμό θα συγκροτήσει εν τέλει τη φήμη του. Αυτό σχετίζεται με την αρχή του «μέσου όρου» της φήμης (Bennett & Gabriel, 2001). Σύμφωνα με αυτή την αρχή, οι άνθρωποι έχουν την τάση να παραβλέπουν ακόμα και μια κακή εμπειρία από έναν οργανισμό, υπέρ της γενικά καλής εντύπωσης που ήδη διαθέτουν για τον εν λόγω οργανισμό.

#### 2.4.4 Παράγοντες διαμόρφωσης της οργανωσιακής φήμης

Ο Fombrun (1996) προτείνει τέσσερα κριτήρια που βοηθούν τους οργανισμούς να χτίσουν ισχυρή και ευνοϊκή φήμη: αξιοπιστία (credibility), φερεγγυότητα (reliability), εμπιστοσύνη (trustworthiness) και υπευθυνότητα (responsibility). Η βιβλιογραφία έχει καταδείξει ότι οι έννοιες αυτές είναι δύσκολο να οριστούν με ακρίβεια και η διερεύνηση όλων των πιθανών σχετικών ορισμών είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας διατριβής. Ωστόσο προκειμένου να υπάρξει μια έστω πρώτη κατανόησή τους παρατίθενται ακολούθως οι ορισμοί που δίνει για καθένα από τα παραπάνω τέσσερα κριτήρια το διαδικτυακό λεξικό επιχειρηματικών όρων [businessdictionary.com](http://businessdictionary.com):

- α) *Αξιοπιστία (credibility)* είναι η δικαίωση ή ακόμα και το ξεπέρασμα των προσδοκιών ενός ατόμου από την πραγματική απόδοση ενός οργανισμού.
- β) *Φερεγγυότητα (reliability)* είναι η ικανότητα ενός οργανισμού να εκτελεί διαρκώς και αδιαλείπτως με συνέπεια την αποστολή του.
- γ) *Εμπιστοσύνη (trustworthiness)* είναι η ιδιότητα που προκύπτει από το συνδυασμό της διαφάνειας και της ειλικρίνειας που χαρακτηρίζει τη λειτουργία ενός οργανισμού με την αξιοπιστία του (όπως αυτή η ιδιότητα αναλύθηκε παραπάνω).
- δ) *Υπευθυνότητα (responsibility)* είναι η επιτυχής εκτέλεση ή εκπλήρωση ενός καθήκοντος (το οποίο κάποιος έχει αναθέσει στον οργανισμό ή έχει αναληφθεί αυτοβούλως από τον ίδιο) του οποίου η μη εκπλήρωση θα είχε κάποια αρνητική συνέπεια (π.χ. απώλεια, ποινή, καταστροφή).

Αυτά τα τέσσερα κριτήρια αν και σημαντικά εξακολουθούν να είναι μάλλον αφηρημένα. Στα πλαίσια μιας ευρύτερης μελέτης της οργανωσιακής φήμης, οι Roper και Fill (2012) πρότειναν τους παρακάτω παράγοντες πάνω στους οποίους μια εταιρία μπορεί να εδραιώσει τη φήμη της. Οι παράγοντες αυτοί καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των

θεμελιωδών κριτηρίων που είναι εγγενή στο πεδίο της οργανωσιακής φήμης. Ακολούθως αναλύεται καθένας από αυτούς τους παράγοντες.

### ***Ποιότητα προϊόντων / υπηρεσιών (συμπεριλαμβανομένης της αξίας)***

Η μέθοδος RepTalk, η οποία ήδη αναφέρθηκε και η οποία αποτιμά την εμπορική φήμη, κατατάσσει την ποιότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας ως τον πιο κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσής της. Η ποιότητα στην περίπτωση αυτή συνδέεται επίσης με τη μάλλον αφηρημένη, έννοια της αξίας, δηλαδή της σημασία που αποδίδει κανείς σε ένα προϊόν ή μια υπηρεσία. Η ποιότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας δεν βασίζεται μόνο στην εγγενή ποιότητα του προϊόντος/υπηρεσίας, αλλά αξιολογείται επίσης βάσει της σχέσης τιμής/ποιότητας. Αυτό αναφέρεται στην αντίληψη των περισσότερων καταναλωτών ότι μια σχετικά υψηλή τιμή είναι σημάδι καλής ποιότητας. Επομένως όσο περισσότερο ξοδεύουμε σε ένα προϊόν/υπηρεσία, τόσο υψηλότερη είναι η ποιότητα που αναμένουμε ότι το προϊόν ή η υπηρεσία θα έχει.

### ***Ικανοποίηση των εργαζομένων***

Η ικανοποίηση των εργαζομένων είναι ένα μέτρο για το πόσο ευχαριστημένοι είναι οι εργαζόμενοι με τη δουλειά τους και από το περιβάλλον εργασίας τους. Από τη σκοπιά της φήμης, είναι σημαντικό να είναι ικανοποιημένοι οι εργαζόμενοι, καθώς οι ευτυχισμένοι εργαζόμενοι είναι πιθανότερο να είναι πιο παραγωγικοί, να έχουν λιγότερες απουσίες και να είναι περισσότερο πιστοί στον οργανισμό διασπείροντας θετικές απόψεις γνώμες για αυτόν (Hart & Murphy, 1997; Ind, 1997, 1998).

### ***Ικανοποίηση πελατών/χρηστών***

Η ικανοποίηση πελατών/χρηστών είναι ένας δύσκολος όρος για να οριστεί επακριβώς. Θα μπορούσε να περιγραφεί ως η εκπλήρωση των απαιτήσεων ή των αναγκών των πελατών/χρηστών. Φυσικά, η ικανοποίηση είναι μια πολύ προσωπική αντίληψη και σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Η βιβλιογραφία υπηρεσιών marketing προτείνει ότι η εξυπηρέτηση των πελατών βασίζεται στη σύγκριση των προσδοκιών ενός ατόμου έναντι της αντίληψής τους για την πραγματική εμπειρία της επαφής τους με τις υπηρεσίες που λαμβάνουν (Parasuraman κ.ά., 1988). Οι Roper και Fill (2012) αναφέρουν το παράδειγμα της σύμπραξης John

Lewis που έχει καταταχθεί στην κορυφή της λίστας των καλύτερων Βρετανικών καταστημάτων λιανικής πώλησης για τα τελευταία τρία χρόνια και έχει αποσπάσει την πρώτη ή τη δεύτερη θέση σε κάθε δημοσκόπηση από το έτος 2000. Η έρευνα αυτή αξιολογεί τις επιχειρήσεις λιανικού εμπορίου σχετικά με τη γκάμα προϊόντων, της τιμής, της ευκολίας, της ποιότητας, της εξυπηρέτησης, της ατμόσφαιρας, των εγκαταστάσεων και της διάταξης των καταστημάτων. Η δέσμευση της John Lewis για την ικανοποίηση των πελατών είναι ξεκάθαρη. Μια ματιά στην ιστοσελίδα της ([www.johnlewispartnership.co.uk](http://www.johnlewispartnership.co.uk)) δείχνει ότι η ικανοποίηση των πελατών βρίσκεται στην κορυφή του μυαλού της εταιρείας. Στην ιστοσελίδα της η ίδια η εταιρεία δηλώνει:

*«Αντιμετωπίζουμε τους πελάτες ως άτομα και τους ακολουθούμε μέσω των αγορών τους από την αρχή μέχρι το τέλος: είμαστε ευτυχείς που τόσο πολλοί πελάτες παρατήρησαν τη φιλικότητα και τη χρησιμότητα των συνεργατών μας.*

*Χρησιμοποιούμε επίσης επίσημες μεθόδους έρευνας και ανατροφοδότησης, όπως έρευνες πελατών, ομάδες εστίασης, ηλεκτρονικές φόρμες ανατροφοδότησης και τακτικές κρυφές αγορές. Αυτά μας βοηθούν να παρακολουθούμε τα επίπεδα ικανοποίησης των πελατών μας και να μας προσφέρουμε ένα ευρύ φάσμα απόψεων πελατών για να ανταποκριθούμε.»*

### **Εξυπηρέτηση πελατών**

Το Ινστιτούτο Εξυπηρέτησης Πελατών της Βρετανίας ορίζει με απλά λόγια την εξυπηρέτηση των πελατών ως «το σύνολο του τι κάνει ένας οργανισμός για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των πελατών με σκοπό την ικανοποίησή τους» (Institute of Customer Service, 2014, Υπότιτλος). Θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί ως η ικανότητα ενός οργανισμού να παρέχει μια υπηρεσία ή ένα προϊόν με τον τρόπο που έχει υποσχεθεί ότι θα το κάνει. Οι Roper και Fill (2012) αναφέρουν το παράδειγμα της τράπεζας First Direct. Είναι η τράπεζα που συστήνεται περισσότερο από κάθε άλλη στο Ηνωμένο Βασίλειο, δηλαδή οι υφιστάμενοι πελάτες της ενεργούν ως συνήγοροι της τράπεζας, προτείνοντας την σε άλλους. Ξεκινώντας ως τηλεφωνική τράπεζα το 1989, έθεσε νέα πρότυπα, και έγινε η πρώτη βρετανική τράπεζα που προσέφερε 24ωρη τηλεφωνική εξυπηρέτηση. Οι πελάτες όλων των τραπεζών σήμερα μπορούν να απολαμβάνουν παροχή 24ωρης τηλεφωνικής εξυπηρέτησης, αλλά πριν από 20 χρόνια αυτό ήταν μια πρωτοποριακή καινοτομία στην εξέλιξη των προτύπων εξυπηρέτησης πελατών. Η First Direct έχει επίσης συμπληρώσει τη λειτουργία του τηλεφωνικού της

κέντρου με τραπεζικές συναλλαγές μέσω Διαδικτύου. Η First Direct ισχυρίζεται ότι ένας πελάτης της τη συνιστά σε κάποιον άλλο κάθε 6 δευτερόλεπτα.

### ***Καινοτομία***

Μια καινοτομία είναι ένας νέος τρόπος να κάνει κανείς κάτι, ένα νέο ή πρωτότυπο προϊόν ή διαδικασία. Ένας οργανισμός μπορεί να έχει θετική φήμη για την καινοτομικότητά του. Αυτό σημαίνει, ότι η ικανότητα ενός οργανισμού για φαντασία και αλλαγή πρέπει να είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της φυσιογνωμίας του. Για παράδειγμα μια εταιρία που έχει ισχυρή φήμη όσον αφορά την ικανότητά της για καινοτομία είναι η Apple. Η Apple από το 1998 μέχρι το 2010 παρουσίασε πέντε νέα προϊόντα (iMac, iPod, iPhone, MacBook Air and iPad) με τόσο μεγάλη εμπορική επιτυχία, ώστε το κάθε ένα από αυτά να δημιουργεί μία νέα αγορά, όπου οι ανταγωνιστές ακολούθησαν δημιουργώντας τα αντίστοιχα δικά τους προϊόντα.

### ***Όραμα και ηγεσία***

Οι εμπνευσμένοι ηγέτες έχουν ένα όραμα για το πού θέλουν να πάνε οι οργανισμοί τους. Έχουν την ικανότητα να εμπνέουν τους άλλους με αυτό το όραμα και να παρέχουν μια κατεύθυνση την οποία όλοι συμμερίζονται ότι πρέπει να ακολουθήσουν. Οι αληθινοί ηγέτες είναι σε θέση να διατυπώσουν το όραμά τους ξεπερνώντας μια ήπια δήλωση αποστολής ή οράματος. Με τον όρο «ηγεσία» εννοούμε κάτι περισσότερο από τη «διαχείριση» του οργανισμού. Οι ηγέτες έχουν τη δυνατότητα να μπορούν να επηρεάσουν άλλους για να τους ακολουθήσουν ώστε να επιτύχουν το σκοπό τους, ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολο μπορεί να φαίνεται αυτό.

### ***Οργανωσιακή κοινωνική ευθύνη***

Η οργανωσιακή κοινωνική ευθύνη (αγγλικά: corporate social responsibility) (εφεξής ΟΚΕ) είναι μια μορφή αυτορρύθμισης από τον οργανισμό, που εξασφαλίζει ότι η ηθική συμπεριφορά αποτελεί το επιχειρηματικό του πρότυπο. Ένας οργανισμός ο οποίος ασκεί την κοινωνική ευθύνη θα αναλάβει την ευθύνη για τις ενέργειές του σχετικά με τους εργαζομένους, το ευρύτερο περιβάλλον, τους καταναλωτές, τους προμηθευτές του και όλες τις άλλες ομάδες ενδιαφερόμενων με τις οποίες συναλλάσσεται. Για παράδειγμα, μια εταιρεία που λειτουργεί με βάση το πρότυπο της ΟΚΕ θα εξασφάλιζε



ότι οι προμηθευτές της δεν απασχολούν παιδιά σε χώρες χωρίς την κανονιστική και νομική προστασία που προσφέρεται στους εργαζομένους του δυτικού κόσμου. Στις αρχές του 2017, το Ινστιτούτο φήμης, μια ιδιωτική παγκόσμια εταιρεία συμβούλων με έδρα τη Νέα Υόρκη, κάλεσε περίπου 47.000 καταναλωτές σε 15 αγορές να συμμετάσχουν σε μια μελέτη για την κατάταξη των 100 πιο αξιόπιστων εταιρειών με παγκόσμια παρουσία. Η μελέτη διαπίστωσε, ότι το 42% του πώς οι άνθρωποι αισθάνονται για μια εταιρεία βασίζεται στις αντιλήψεις τους για την εταιρική κοινωνική ευθύνη της επιχείρησης. Γνωρίζοντας πόσο σημαντική είναι η γενική φήμη μιας εταιρείας, το Reputation Institute αποφάσισε να ταξινομήσει ξεχωριστά και να βραβεύσει τις επιχειρήσεις με την υψηλότερη κοινωνική ευθύνη.

### ***Αποδοτικότητα/Επιτυχία***

Ένα απλό μέτρο επιχειρηματικής επιτυχίας, αλλά σίγουρα όχι το μόνο, είναι το κέρδος. Για παράδειγμα, από μια βρετανική νεοφυή επιχείρηση (Start-up company) το 1984, η Vodafone είναι σήμερα μία από τις κορυφαίες εταιρείες κινητής τηλεφωνίας παγκοσμίως και η 10η πιο κερδοφόρα εταιρεία στον κόσμο σύμφωνα με το περιοδικό Fortune. Λαμβάνοντας υπόψη το σχετικά μικρό χρόνο ζωής της και το γεγονός ότι είχε άμεσο ανταγωνισμό από μακρόβιους εθνικούς παρόχους τηλεπικοινωνιών που εγκαθιστούσαν δικά τους δίκτυα κινητής τηλεφωνίας, πρόκειται για μια αξιοσημείωτη επιτυχία.

### ***Θέση στην αγορά***

Ορισμένα εμπορικά σήματα γίνονται «το πρώτο που σου έρχεται στο μυαλό» για συγκεκριμένες περιπτώσεις προϊόντων ή υπηρεσιών. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι που χρειάζονται λογισμικό υπολογιστών, συνήθως σκέφτονται πρώτα τη Microsoft, και εκείνοι που αναζητούν μια φτηνή πτήση, σκέφτονται πρώτα εταιρείες σαν τη Ryanair. Πρέπει να σημειωθεί ότι, καθώς οι καιροί αλλάζουν, πρέπει να αλλάζει και η θέση της εταιρίας. Ακόμη και ένα εμπορικό σήμα που έχει μεγάλη συναισθηματική σημασία για γενιές πελατών βρίσκεται συχνά στο έλεος μιας δυναμικά μεταβαλλόμενης αγοράς η οποία είναι γεμάτη από ανατροπές και διακυμάνσεις. Η αδυναμία προσαρμογής στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη φήμη.

#### **2.4.5 Από την οργανωσιακή φήμη στη φήμη των σχολικών μονάδων**

Στις προηγούμενες ενότητες μελετήθηκαν οι πιο σημαντικές συνιστώσες της φήμης των οργανισμών που είτε είναι κερδοσκοπικοί (εταιρίες) είτε μη-κερδοσκοπικοί (κυβερνητικοί, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις). Με δεδομένο το ανταγωνιστικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν πολλά σχολεία σε πολλές χώρες (Gorard, 1999; Oplatka, 2007; Oplatka & Hemsley-Brown, 2004), η έννοια της φήμης έχει κάνει την εμφάνισή της και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο τα τελευταία χρόνια, για μια σειρά από λόγους και συνθήκες οι οποίες αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου. Η φήμη ενός σχολείου καθίσταται ολοένα και πιο σημαντική υπόθεση (Bond & King, 2003; Friedman κ.ά., 2006, 2007; Hausman & Goldring, 2000; Li & Hung, 2009), όπως για παράδειγμα στο να επηρεάζει θετικά τη στάση των ενδιαφερομένων έναντι του σχολείου (Skallerud, 2011). Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να προσαρμόσουμε ανάλογα τα κυριότερα συμπεράσματα για την οργανωσιακή φήμη, που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, στον τομέα των σχολείων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Εάν θέλουμε να ορίσουμε τις ομάδες ενδιαφερομένων ενός σχολείου, αυτοί θα ήταν οι εσωτερικοί όπως ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και το μη-διδασκτικό προσωπικό και οι εξωτερικοί όπως οι γονείς, οι προμηθευτές (προϊόντων ή υπηρεσιών), οι κάτοικοι της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείο και η ευρύτερη τοπική εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, το περιεχόμενο και η διαφοροποίηση των εννοιών της οργανωσιακής ταυτότητας, της οργανωσιακής εικόνας και της οργανωσιακής φήμης ισχύουν και στην περίπτωση του σχολείου ως οργανισμού. Η ταυτότητα του σχολείου βασίζεται στις πραγματικές εμπειρίες των εσωτερικών ενδιαφερομένων, που προκύπτουν κυρίως από τη στρατηγική και το όραμα του διευθυντή, και μπορεί να είναι είτε θετική, είτε αρνητική. Η εικόνα του σχολείου διαμορφώνεται από τις ενέργειες των εσωτερικών ενδιαφερομένων και αντιστοιχεί σε αυτό που το σχολείο θέλει οι εξωτερικοί ενδιαφερόμενοι να γνωρίζουν για αυτό (επιθυμητή εικόνα).

Σε επίπεδο ορισμού, τα πέντε χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στον ορισμό της οργανωσιακής φήμης που υιοθετήσαμε παραπάνω, φαίνεται να έχουν καλή εφαρμογή και στην περίπτωση της σχολικής φήμης. Η φήμη ενός σχολείου βασίζεται σε αντιλήψεις οι οποίες είναι πιθανόν να διαφέρουν ανάλογα με την ομάδα των ενδιαφερομένων (π.χ. γονείς και εκπαιδευτικοί). Αν και διαφορετική μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενδιαφερομένων, η φήμη ενός σχολείου είναι μία και προκύπτει από τη συνολική

αντίληψη όλων μαζί των ενδιαφερομένων. Η φήμη ενός σχολείου είναι ακόμα συγκριτική καθώς διαμορφώνεται σε σχέση με την αντίληψη που υπάρχει για άλλα, συνήθως όμορα, σχολεία και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Τέλος, η σχολική φήμη εμφανίζει σημάδια σταθερότητας αλλά η διάρκεια της συσχετίζεται με τη ένταση και τη διάρκεια των μεταβολών που την επηρεάζουν. Για παράδειγμα, οι αναφορές για ενέργειες μαθητών (θετικές ή αρνητικές), η αλλαγή στη διεύθυνση του σχολείου και η αλλαγή της κοινωνικό-οικονομικής σύστασης της γειτονιάς είναι γεγονότα που σε ένα αρκετά μεγάλο βάθος χρόνου μπορούν να επηρεάσουν τη φήμη του σχολείου.

Αν και οι μηχανισμοί αγοράς στη εκπαίδευση υπάρχουν εδώ και μερικές δεκαετίες και οι κυβερνήσεις που επιτρέπουν την σχολική επιλογή προσπαθούν να ενημερώσουν τους πολίτες για την ποιότητα των σχολείων εκδίδοντας στοιχεία όπως π.χ. οι επιδόσεις των μαθητών, δεν υπάρχουν καθιερωμένες μέθοδοι αποτίμησης της σχολικής φήμης. Ένας από τους λόγους είναι ίσως ότι η σχολική φήμη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το τοπικό πλαίσιο εντός του οποίου εξετάζεται. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα δυνητικό εργαλείο αποτίμησης της φήμης θα ήταν τα χαρακτηριστικά που απορρέουν από τον ορισμό της αντίστοιχα με την οργανωσιακή φήμη. Δηλαδή θα πρέπει να αποτιμά τη συνολική αντιληπτή φήμη των ενδιαφερόμενων πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, να επιτρέπει ανάμεσα σε πολλές πιθανές συγκρίσεις, να προβλέπει ότι μπορεί να είναι θετική ή αρνητική και τέλος να λαμβάνει υπόψη τη σταθερότητα και διάρκειά της.

Επιπλέον ο τύπος του σχολείου και η περιοχή στην οποία βρίσκεται αυτό αποτελούν παραδείγματα τομέων που έχουν τη δική τους αυτόνομη φήμη, η οποία φαίνεται να έχει άμεσο αντίκτυπο στη φήμη του αντίστοιχου σχολείου κατ' αντιστοιχία με την οργανωσιακή φήμη μιας μεμονωμένης επιχείρησης ή οργανισμού. Για παράδειγμα, τα Γενικά και τα Επαγγελματικά Λύκεια είναι περιπτώσεις τύπων σχολείου όπου ο πρώτος τύπος έχει ευνοϊκότερη φήμη σε σχέση με το δεύτερο λόγω κυρίως της χαμηλής επίδοσης μαθητών που εγγράφονται στο δεύτερο (Taylor, 2006). Τέλος, η περιοχή που βρίσκεται ένα σχολείο είναι καθοριστική για τη φήμη του (Sagir κ.ά., 2015; C. M. Taylor, 2007). Σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές με υψηλά ποσοστά μεταναστών έχουν περισσότερες πιθανότητες να χαρακτηριστούν με αρνητική φήμη (Bunar & Ambrose, 2016; Kimelberg & Billingham, 2013; Skallerud, 2011). Ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα του πώς η σύσταση της περιοχής επηρεάζει τη φήμη του σχολείου είναι η περίπτωση της «λευκής φυγής». Ο όρος «λευκή φυγή» (white flight)

αναφέρεται στη μετακίνηση πληθυσμών ευρωπαϊκής προέλευσης από τα κέντρα προς τα προάστια που παρατηρήθηκε σε μεγάλες πόλεις των ΗΠΑ και της Ευρώπης κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Ενώ οι ερευνητές έχουν εκφράσει διαφωνίες σχετικά με τις αιτίες αυτής της δημογραφικής αλλαγής (Mieszkowski & Mills, 1993), οι περισσότεροι συμφωνούν ότι οι συνέπειες ήταν η εξάντληση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών πόρων, μεταξύ των οποίων και η ποιότητα της εκπαίδευσης (Hanlon κ.ά., 2009; Small, 2004) και η υποβάθμιση της φήμης των σχολείων (Bunar & Ambrose, 2016; Kimelberg & Billingham, 2013) στις περιοχές αυτές.

Σχετικά με τις πηγές πληροφόρησης που βοηθούν στη δημιουργία εντυπώσεων για ένα σχολείο, μπορεί εύκολα να υιοθετηθεί η ταξινόμια των τριών επιπέδων του Bromley (2000) αφού υπάρχουν αναφορές στην βιβλιογραφία ότι οι γονείς χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες (πρωτοβάθμιο επίπεδο) (Oplatka & Nupar, 2012), τα ανεπίσημα κοινωνικά δίκτυα (δευτεροβάθμιο επίπεδο) (Oplatka & Nupar, 2012; Waslander κ.ά., 2010) και σε μικρότερο βαθμό τις σχετικές δημοσιεύσεις στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τριοβάθμιο επίπεδο) (Oplatka & Nupar, 2012) προκειμένου να διαμορφώσουν άποψη για την ποιότητα ενός σχολείου που συνδέεται στενά με τη φήμη του. Είναι συνηθισμένη πρακτική τα σχολεία που αντιμετωπίζουν ανταγωνισμό εκτός από το να καταφεύγουν στην πληρωμένη διαφήμιση και προώθηση του έργου τους (Bagley, 2006; Garcés, 2009; Wilson κ.ά., 2006), να αναπτύσσουν σκόπιμα καλές σχέσεις με τα (τοπικά) μέσα ενημέρωσης, ώστε αυτά να παρέχουν ευνοϊκές αναφορές για το σχολείο (Wilson κ.ά., 2006).

Το πλαίσιο για την οικοδόμηση μιας ισχυρής και ευνοϊκής φήμης που προτείνει ο Fombrun (1996) έχει ισχύ και στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Καταρχάς η *Αξιοπιστία*, η οποία από τον ορισμό της συνδέεται ξεκάθαρα με την απόδοση ενός οργανισμού, μπορεί να συνδεθεί με τη μαθητική επίδοση και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίες από τη βιβλιογραφία ανήκουν στους ισχυρούς παράγοντες που επηρεάζουν τη φήμη ενός σχολείου (Badri & Mohaidat, 2014; Oplatka & Nupar, 2012; Skallerud, 2011). Η *Φερεγγυότητα* εισάγει το χαρακτηριστικό της διάρκειας στη λειτουργία και στην αποστολή ενός οργανισμού που δεν συναντάται στη βιβλιογραφία ως παράγοντας διαμόρφωσης για τη σχολική φήμη. Μπορούμε όμως να θεωρήσουμε ότι η χρονική διάρκεια, στη λειτουργία του σχολείου (Badri & Mohaidat, 2014; Skallerud, 2011) και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Badri & Mohaidat, 2014; Oplatka & Nupar, 2012; Skallerud, 2011), είναι δεδομένη λαμβάνοντας υπόψη ότι η

αλληλεπίδραση των γονέων με το σχολείο δεν είναι αποσπασματική και βραχυπρόθεσμη αλλά μέσω των παιδιών τους είναι συστηματική και συνήθως διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα. Η *Εμπιστοσύνη* εισάγει τις έννοιες της διαφάνειας και της ειλικρίνειας μεταξύ του οργανισμού και των ενδιαφερόμενων. Αν και με κάποια απόκλιση, τα χαρακτηριστικά αυτά θα μπορούσαν να συνδυαστούν με το ευρήματα ότι η αντίληψη των γονέων για την προθυμία του προσωπικού του σχολείου να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους (Badri & Mohaidat, 2014; Skallerud, 2011) καθώς και η συναισθηματική πτυχή της σχέσης εκπαιδευτικός-μαθητής (Oplatka & Nupar, 2012) είναι από τους παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής φήμης. Τέλος, η *Υπευθυνότητα* υπονοεί το στοιχείο της ασφάλειας που είτε με τη μορφή της πειθαρχίας είτε με το ασφαλές περιβάλλον αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής φήμης (Badri & Mohaidat, 2014; Oplatka & Nupar, 2012; Skallerud, 2011).

Οι παράγοντες διαμόρφωσης της οργανωσιακής φήμης των Roper και Fill (2012), στην πλειοψηφία τους και σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας, είναι εφαρμόσιμοι και στη φήμη του σχολείου. Παράγοντες όπως η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η ικανοποίηση του προσωπικού (εκπαιδευτικού και μη), η ανταπόκριση στις προσδοκίες μαθητών και γονέων με σκοπό την ικανοποίηση τους, η καινοτομία στις διδακτικές μεθόδους και στις εξωδιδακτικές δράσεις, το όραμα και ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής διαχειρίζεται το προσωπικό, η κοινωνική ευθύνη μέσω δράσεων εθελοντισμού και προσφοράς προς την τοπική κοινότητα και τέλος η θέση ανάμεσα στην τοπική εκπαιδευτική αγορά επηρεάζουν τη φήμη ενός σχολείου. Το σχολείο ως δημόσιος εξ' ορισμού μη-κερδοσκοπικός οργανισμός δεν μπορεί να έχει οικονομικό κέρδος και κατά συνέπεια δεν μπορεί η φήμη του να επηρεαστεί από την οικονομική αποδοτικότητα του όπως π.χ. ενός κερδοσκοπικού οργανισμού. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι, σε χώρες όπως η Ελλάδα όπου το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων είναι πιο συγκεντρωτικό, οι δυνατότητες επιλογής π.χ. σε εργαζομένους και κανονισμούς λειτουργίας είναι πολύ περιορισμένες, πράγμα που με τη σειρά του συνεπάγεται ότι παράγοντες όπως η ικανοποίηση και εξυπηρέτηση πελατών καθώς και κοινωνική ευθύνη έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να υλοποιηθούν.

Παραπάνω είδαμε πως τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής φήμης στην πλειοψηφία τους προσαρμόζονται, κάποια με μεγαλύτερο και άλλα με λιγότερο αντίκτυπο, στη σχολική φήμη (Πίνακας 4). Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και άλλα

χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την ιδιαίτερη φύση της σχολικής φήμης, η ανάδειξη των οποίων άλλωστε είναι ανάμεσα στους σκοπούς της παρούσας διατριβής.

#### **2.4.6 Συνοψίζοντας**

Σε αυτή την ενότητα μελετήσαμε την έννοια της φήμης που αρχικά εισήχθηκε από το πεδίο της οργανωσιακής διαχείρισης. Ο ορισμός της οργανωσιακής φήμης έχει αποδειχθεί δύσκολη αποστολή καθώς πρέπει να ληφθεί υπόψη η πολυδιάστατη υπόστασή της και να οριοθετηθεί ως προς τις συναφείς έννοιες της οργανωσιακής ταυτότητας και της οργανωσιακής εικόνας. Ο ορισμός ο οποίος υιοθετήθηκε για την οργανωσιακή φήμη ως «Μία σχετικά σταθερή, σχετιζόμενη με κάποιο θέμα, συνολικά προσδιοριζόμενη αντιληπτική αναπαράσταση των παρελθουσών ενεργειών μιας εταιρείας και των μελλοντικών προοπτικών της σε σύγκριση με κάποια πρότυπα» εισάγει πέντε χαρακτηριστικά που θέτουν και το πλαίσιο για την αποτίμηση της σχετικής μεταβλητής. Ακολούθως παρουσιάστηκαν διάφορα μοντέλα που κατά καιρούς έχουν προταθεί για την αποτίμηση της φήμης με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς τις ομάδες των ενδιαφερομένων στις οποίες απευθύνονται αλλά και τα διαφορετικά μετρούμενα γνωσιακά ή συναισθηματικά στοιχεία που περιλαμβάνουν. Οι χρήστες, η κατηγορία προϊόντων ή υπηρεσιών και η χώρα που εδρεύει ένας οργανισμός αποτελούν παραδείγματα τομέων που η φήμη τους μπορεί να μεταφερθεί και στη φήμη του οργανισμού αυτού καθαυτού. Επιπλέον το σύνολο των πληροφοριών που φτάνουν σε ένα άτομο μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης, από δεύτερο χέρι μέσω ατόμων με περισσότερη εμπειρία και γνώση και τέλος από άλλες πηγές που έχουν στη διάθεσή τους σχετικά με τον οργανισμό θα συγκροτήσουν τελικά τη φήμη του. Παράγοντες που μπορεί να βοηθήσουν έναν οργανισμό να χτίσει μια ισχυρή και ευνοϊκή φήμη είναι: η ποιότητα προϊόντων και υπηρεσιών, η ικανοποίηση των εργαζομένων, η ικανοποίηση πελατών, η εξυπηρέτηση των πελατών, η καινοτομία, το όραμα και η ηγεσία, η οργανωσιακή κοινωνική ευθύνη, η αποδοτικότητα και η θέση του στην αγορά. Τέλος, είδαμε πως τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής φήμης, στην πλειοψηφία τους, προσαρμόζονται αρκετά καλά και στον τομέα των σχολείων.

**Πίνακας 4: Αντιστοίχιση οργανωσιακής και σχολικής φήμης**

Χαρακτηριστικά	Οργανισμός	Σχολείο
Ομάδες ενδιαφερομένων σχετικά με τη Φήμη	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Εσωτερικοί: διευθυντές, εργαζόμενοι, ιδιοκτήτες (μέτοχοι)</li> <li>- Εξωτερικοί: πελάτες, προμηθευτές, πιστωτές, κυβέρνηση (και οι οργανισμοί της), συνδικάτα και η κοινότητα από την οποία αντλούνται οι πόροι του οργανισμού.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Εσωτερικοί: διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και μη-διδασκτικό προσωπικό</li> <li>- Εξωτερικοί: γονείς, κάτοικοι της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο και ευρύτερη τοπική εκπαιδευτική κοινότητα</li> </ul>
Ορισμός Φήμης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- η φήμη βασίζεται σε αντιλήψεις</li> <li>- είναι η συνολική αντίληψη όλων των ενδιαφερόμενων</li> <li>- είναι συγκριτική</li> <li>- μπορεί να είναι θετική ή αρνητική</li> <li>- είναι σταθερή και διαρκεί στο χρόνο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- η φήμη βασίζεται σε αντιλήψεις</li> <li>- είναι η συνολική αντίληψη όλων των ενδιαφερόμενων</li> <li>- είναι συγκριτική (σε σχέση με άλλα σχολεία)</li> <li>- μπορεί να είναι θετική ή αρνητική</li> <li>- είναι σταθερή και διαρκεί στο χρόνο</li> </ul>
Μέθοδοι αποτίμησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortune' s Most Admired Companies – FMAC</li> <li>- Britain' s Most Admired Companies – BMAC</li> <li>- Harris–Fombrun Reputation Quotient</li> <li>- RepTalk</li> </ul>	Δεν υπάρχει
Αιτίες διαμόρφωσης Φήμης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μεταφορά φήμης από: α) χρήστες β) κατηγορία προϊόντων ή υπηρεσιών και γ) χώρα έδρας</li> <li>- Πηγές πληροφόρησης από: α) προσωπικές εμπειρίες, β) κοινωνικό περίγυρο, γ) μέσα μαζικής ενημέρωσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μεταφορά φήμης από: α) μαθητές β) τύπος σχολείου και γ) περιοχή που βρίσκεται το σχολείο</li> <li>- Πηγές πληροφόρησης από: α) προσωπικές εμπειρίες, β) κοινωνικό περίγυρο, γ) μέσα μαζικής ενημέρωσης</li> </ul>

Χαρακτηριστικά	Οργανισμός	Σχολείο
Παράγοντες διαμόρφωσης Φήμης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ποιότητα προϊόντων / υπηρεσιών</li> <li>- Ικανοποίηση των εργαζομένων</li> <li>- Ικανοποίηση πελατών</li> <li>- Εξυπηρέτηση πελατών</li> <li>- Καινοτομία</li> <li>- Όραμα και ηγεσία</li> <li>- Οργανωσιακή κοινωνική ευθύνη</li> <li>- Αποδοτικότητα</li> <li>- Θέση στην αγορά</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών</li> <li>- Ικανοποίηση διδακτικού και μη προσωπικού</li> <li>- Ικανοποίηση γονέων και μαθητών</li> <li>- Εξυπηρέτηση γονέων και μαθητών</li> <li>- Καινοτομία εκπαιδευτικών και μη δράσεων</li> <li>- Όραμα και ηγεσία διευθυντή</li> <li>- Κοινωνική ευθύνη μέσω δράσεων προς την τοπική κοινωνία</li> <li>- Θέση στην τοπική εκπαιδευτική αγορά</li> </ul>



### Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

#### 3.1 Εισαγωγή

Σκοπός του τρίτου κεφαλαίου είναι να μελετήσει την πρώτη κατηγορία και πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών που μελετούν τους μηχανισμούς της αγοράς στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στη σχολική επιλογή και στη σχολική φήμη.

Η βιβλιογραφία η οποία σχετίζεται με την εισαγωγή της λογικής της «αγοράς» στην εκπαίδευση μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- α) στην πλευρά της ζήτησης που μελετάει τους γονείς και την επιλογή σχολείου και
- β) στην πλευρά της προσφοράς που μελετάει τα σχολεία και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους.

Καθώς οι χρήστες των υπηρεσιών του είναι η σημαντικότερη ομάδα ενδιαφερομένων ενός οργανισμού, οι γονείς είναι η σημαντικότερη ομάδα ενδιαφερομένων στην περίπτωση ενός σχολείου καθώς επηρεάζουν σημαντικά την απόφαση της επιλογής φοίτησης των παιδιών τους σε αυτό. Έτσι λοιπόν, το ενδιαφέρον της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης εστιάζεται σε εμπειρικές μελέτες οι οποίες έχουν ως δείγμα γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στην πρωτοβάθμια (ηλικίες 6-12 ετών) και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ηλικίες 12-15 ετών) και τα ερευνητικά τους ερωτήματα σχετίζονται με τη σχολική επιλογή και τη σχολική φήμη.

Το κεφάλαιο αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου, θα αναζητήσουμε τις πιο σημαντικές πτυχές της πλευράς της ζήτησης εστιάζοντας στους γονείς και στις επιλογές τους σχετικά με το σχολείο που επιλέγουν να φοιτήσουν τα παιδιά τους. Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου, θα αναζητήσουμε τα χαρακτηριστικά της σχολικής φήμης όχι ως αποτέλεσμα προσαρμογής της οργανωσιακής φήμης, όπως κάναμε στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλέπε 2.4.5), αλλά όπως αυτά αναδεικνύονται από τις εμπειρικές μελέτες οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το σκοπό της παρούσας διατριβής.

#### 3.2 Γονείς και επιλογή σχολείου

Για να μελετήσουμε τους γονείς και τις επιλογές τους σχετικά με το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους βασιζόμαστε σε πρόσφατες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις καθώς το εν λόγω ερευνητικό πεδίο είναι εξαιρετικά ευρύ και διαρκώς εμπλουτιζόμενο.

Η βασική ανασκόπηση στην οποία στηριζόμαστε είναι αυτή των Waslander et al. (2010) με τίτλο «Αγορές στην εκπαίδευση» (Markets in Education) όπου αναλύθηκαν ευρήματα από 200 και πλέον εμπειρικές έρευνες της περιόδου 2004 έως 2010 προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη διαδικασία της επιλογής, τα χαρακτηριστικά, τις προτιμήσεις και τις συμπεριφορές των γονέων που ασκούν επιλογή και τα είδη των πληροφοριών που χρησιμοποιούν οι γονείς προκειμένου να εξασκήσουν αυτή την επιλογή. Επειδή ωστόσο η ανασκόπηση των Waslander et al. (2010) είναι η εκτενέστερη η οποία έχει πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα αλλά παράλληλα είναι πλέον και σχετικά παλιά, τα στοιχεία που παρουσιάζονται παρακάτω έχουν εμπλουτιστεί με ευρήματα και από νεότερες ανασκοπήσεις (Allen κ.ά., 2014; Buchanan, 2017; Ford & Andersson, 2017; Hill & Scott, 2017) οι οποίες όμως εξετάζουν τη σχολική επιλογή σε πιο περιορισμένο εύρος.

Όλες οι παραπάνω ανασκοπήσεις καταρχήν εστιάζουν σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία της επιλογής. Για να έχει η εισαγωγή της γονικής επιλογής κάποιο νόημα, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, όταν εισάγονται πολιτικές που ενθαρρύνουν τη γονική επιλογή, καταρχάς οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν για την ύπαρξη αυτών των πολιτικών αλλά κυρίως και για τις πρόνοιες που περιλαμβάνουν σε σχέση με τους ίδιους και τα δικαιώματά τους. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν η εισαγωγή τέτοιων πολιτικών ενισχύει την έκταση του φαινομένου της γονικής επιλογής σχολείου. Ένα επιπλέον ζήτημα που τίθεται στη σχετική βιβλιογραφία σχετίζεται με το ζήτημα της ισότητας, δηλαδή εάν ομάδες γονέων με διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά διαφέρουν ως προς την έκταση ή τους τρόπους με τους οποίους ασκούν την επιλογή σχολείου για τα παιδιά τους. Αφού εξεταστεί αυτή καθαυτή η διαδικασία επιλογής, εν συνεχεία θα εξετάσουμε τα ευρήματα τα οποία προκύπτουν σχετικά με τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά των γονέων κατά την επιλογή σχολείου για τα παιδιά τους. Ειδικότερα θα παρουσιαστούν ευρήματα σχετικά με το ποια γνωρίσματα του σχολείου χαρακτηρίζουν οι γονείς ως σημαντικά και πώς αυτά συνδέονται με τις επιλογές που κάνουν στην πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται και η διαδικασία επιλογής των γονέων στην περίπτωση σχολείων με χαμηλή επίδοση. Τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σε σχέση με τους παραπάνω άξονες παρατίθενται αναλυτικά στις υποενότητες που ακολουθούν.

### 3.2.1 Άτυπη γονική επιλογή σχολείου

Σε πολλές χώρες, οι πολιτικές επιλογής σχολείου αντικατέστησαν το καθεστώς της «εγγραφής με βάση την κατοικία διαμονής» (school catchment areas). Το καθεστώς αυτό σημαίνει ότι μαθητές που κατοικούν σε προκαθορισμένες από την πολιτεία γεωγραφικές περιοχές, υποχρεούνται να εγγραφούν σε συγκεκριμένο σχολείο. Τα χαρακτηριστικά ωστόσο των τοπικών σχολείων τείνουν να διαφέρουν ανάλογα με τις γειτονίες που βρίσκονται. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο μόνος νόμιμος τρόπος για να αποκτήσουν οι γονείς πρόσβαση σε ένα συγκεκριμένο σχολείο που επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους είναι η αγορά κατοικίας στην περιοχή του συγκεκριμένου σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, ο οικιστικός διαχωρισμός (urban segregation), ο οποίος μέσω του συστήματος τιμών ακινήτων στις διάφορες γεωγραφικές ζώνες αντιστοιχεί σε κοινωνικό διαχωρισμό (social segregation), μεταφράζεται σχεδόν αυτόματα και σε σχολικό διαχωρισμό (school segregation). Ο σχολικός διαχωρισμός προκύπτει από την άνιση κατανομή των κοινωνικών και εθνοτικών ή μειονοτικών ομάδων σε διαφορετικά σχολεία, σε σχέση με τον μέσο όρο τους στον πληθυσμό της συγκεκριμένης περιοχής στην οποία ανήκει το κάθε σχολείο. Η επιθυμία των γονέων για παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας προς τα παιδιά τους επιβεβαιώνεται στα στοιχεία τιμών κατοικιών στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου τα σχολεία υψηλών επιδόσεων συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση των τιμών των αστικών κατοικιών στις αντίστοιχες περιοχές (Black, 1999; Stephen Gibbons & Machin, 2008; Steve Gibbons & Machin, 2003).

Ωστόσο, η έρευνα σε διάφορες χώρες καθιστά πολύ σαφές ότι ο σχολικός διαχωρισμός υπερβαίνει τον οικιστικό διαχωρισμό. Ένας βασικός λόγος γι' αυτό είναι ότι εάν οι γονείς δεν επιθυμούν το πλησιέστερο σχολείο στο σπίτι τους, συμμετέχουν στον καθορισμό των ορίων των γεωγραφικών περιοχών (π.χ. μέσω lobbying με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ή/και τη συμμετοχή τους στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων) έτσι ώστε το σπίτι τους να ανήκει στη γεωγραφική περιοχή του επιθυμητού σχολείου (Βέργου, 2016; Waslander κ.ά., 2010). Ένας βασικός άλλος λόγος είναι ότι οι γονείς δεν ακολουθούν πάντα τους κανόνες (Βέργου, 2016; Croft, 2004). Με άλλα λόγια, παρόλο που οι γονείς δεν επιτρέπεται τυπικά να επιλέγουν σχολείο, κάποιοι από αυτούς παραβιάζουν τους κανόνες του συστήματος και επιλέγουν με άτυπους και «πλάγιους» τρόπους (όπως με ψευδείς διευθύνσεις κατοικίας και με τη χρήση διευθύνσεων φίλων και συγγενών) το σχολείο του παιδιού τους. Οι γονείς οι οποίοι καταφεύγουν σε

διαδικασίες άτυπης επιλογής σχολείου είναι συνήθως υψηλής μόρφωσης και ευκατάστατοι (Gill κ.ά., 2007; Lai κ.ά., 2009; PöDer & Lauri, 2014; Reay, 2004; Reinoso, 2008; C. Taylor, 2009; Teelken κ.ά., 2005; Waslander & Thrupp, 1995). Υπάρχουν μάλιστα αναφορές σύμφωνα με τις οποίες έγχρωμοι γονείς με χαμηλά εισοδήματα κατηγορήθηκαν για «κλοπή εκπαίδευσης» επειδή παραποίησαν τις διευθύνσεις κατοικίας τους προκειμένου να αποκτήσουν πρόσβαση σε σχολείο της επιθυμίας τους με αποτέλεσμα να τους επιβληθεί πρόστιμο και φυλάκιση (Applebome, 2011; Spencer, 2015). Επιπλέον, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ότι η απόκλιση ανάμεσα στις επίσημες πολιτικές και στις πολιτικές που τελικά εφαρμόζονται για τις εγγραφές των μαθητών οφείλεται, εκτός των άλλων, στη διαστρεβλωμένη ερμηνεία των οδηγιών και κανόνων από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, σύμφωνα με τις αξίες τους, τα συμφέροντά τους, τις γνώσεις τους και το βαθμό αυτονομίας τους (Raveaud & Zanten, 2007).

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι γονική επιλογή εμφανίζεται ως φαινόμενο ακόμα και εκεί όπου κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Επίσης προκύπτει ότι ορισμένες ομάδες γονέων και μάλιστα αυτοί με υψηλότερη μόρφωση και οικονομική κατάσταση τείνουν να ασκούν αυτή την επιλογή περισσότερο από άλλες ομάδες γονέων. Η επιλογή σχολείου σε συστήματα τα οποία δεν την επιτρέπουν με επίσημο τρόπο εκφράζεται συνήθως με πρακτικές όπως η αγορά σπιτιών σε ορισμένες γειτονιές και η εξεύρεση πλάγιων τρόπων οι οποίοι παραβιάζουν τις επίσημες πολιτικές με νομότυπα μέσα. Οι συνθήκες αυτές οδηγούν εν τέλει σε άνιση πρόσβαση στα σχολεία με την καλύτερη φήμη, στοιχείο το οποίο θεωρήθηκε άδικο και έγινε ένας από τους πολλούς λόγους ανάμεσα σε άλλους για την εισαγωγή των ανοικτών προγραμμάτων εγγραφής σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου.

### ***Ευρήματα για τις πρακτικές επιλογής σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα***

Τα διαθέσιμα ευρήματα σχετικά με τις πρακτικές επιλογής σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκύπτουν από έρευνες που μελετούν τη σχέση μεταξύ οικιστικού διαχωρισμού (residential segregation) και εκπαιδευτικών στρατηγικών και έχουν αποκλειστικά ως πεδίο μελέτης την πρωτεύουσα Αθήνα και τα προάστιά της.

Η έρευνα για τον οικιστικό διαχωρισμό έχει δείξει ότι η εγγύτητα σε ένα καλό σχολείο δεν υπήρξε σημαντική παράμετρος για τους Αθηναίους, συμπεριλαμβανομένων των μεσαίων τάξεων, κατά την επιλογή τόπου κατοικίας τα τελευταία 30 χρόνια

(Μαλούτας, 1990; Μαλούτας κ.ά., 2006). Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικά ένα προνομιούχο επενδυτικό χώρο για τις ελληνικές οικογένειες, σε όλο το κοινωνικό φάσμα, που τους αποφέρει αυξημένη κοινωνική κινητικότητα (Tsoukalas, 1976). Αυτή η παράδοξη κατάσταση θα μπορούσε είτε να σημαίνει ότι οι σχολικές επιδόσεις δεν διαφοροποιούνται σημαντικά εντός της πόλης (και επομένως δεν υπάρχει κανένας λόγος για τα νοικοκυριά της μεσαίας τάξης να αναπτύσσουν στρατηγικές πρόσβασης σε συγκεκριμένα σχολεία), είτε ότι υπάρχουν εναλλακτικά μέσα πρόσβασης σε σχολεία υψηλής απόδοσης (Maloutas, 2007).

Η ερμηνεία της ομοιόμορφης σχολικής επίδοσης καταρρίπτεται από δεδομένα ερευνών που μελετούν τη γεωγραφική διάσταση της επίδοσης των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις και απεικονίζουν μία σημαντική κοινωνικο-χωρική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών επιδόσεων (Αποστολίδης κ.ά., 2019). Η άλλη πιθανή ερμηνεία, αυτή της πρόσβασης σε δημόσια σχολεία προαστιακών περιοχών, συνεπάγεται μετεγκατάσταση για νοικοκυριά που δεν βρίσκονται ήδη σε τέτοιο περιβάλλον κατοικίας. Η μετεγκατάσταση, ωστόσο, είναι μάλλον δυσχερής, διότι συνήθως συνεπάγεται την απομάκρυνση από μια λιγότερο δαπανηρή θέση (συνήθως στο κέντρο της πόλης) σε μία ακριβότερη (συνήθως στα προάστια) (Maloutas, 2007). Επιπλέον, στην Ελλάδα υπάρχει χαμηλή κινητικότητα λόγω κατοικίας (residential mobility) εξαιτίας των υψηλών ποσοστών ιδιοκτησίας κατοικίας και υψηλών φόρων μεταβίβασης που δεν ευνοούν τις συχνές αλλαγές (για Αθήνα βλέπε Maloutas, 2007). Η χαμηλή κινητικότητα λόγω κατοικίας σχετίζεται επίσης με την ύπαρξη τοπικών δικτύων συγγενών που συνεπάγονται καθημερινή αλληλεπίδραση, ειδικά για τα μεσαία και χαμηλά στρώματα που το οικονομικό τους κεφάλαιο δεν επαρκεί να αναπληρώσουν την ανυπαρξία των κρατικών υποδομών κοινωνικής πρόνοιας (Maloutas, 2007).

Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες γονέων, οι οποίοι ανάλογα το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που κατέχουν, επιλέγουν είτε την παραμονή των παιδιών τους στο τοπικό σχολείο, είτε την αποχώρησή του σε άλλο σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό) (Βέργου, 2016; Maloutas, 2007; Maloutas & Ramos Lobato, 2015):

- α) *Οι γονείς των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών τάξεων*, οι οποίοι κατέχουν μεγαλύτερο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να μεταφέρουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία. Σε μεγάλες πόλεις όπως η Αθήνα, υπάρχει ένα μεγάλο δίκτυο ιδιωτικών σχολείων, όπου πολλοί μαθητές, κυρίως των υψηλότερων στρωμάτων, μετακινούνται καθημερινά, με λεωφορεία, αποφεύγοντας

έτσι την κοινωνική ανάμειξη με ανεπιθύμητες κοινωνικές ομάδες της περιοχής μονίμου κατοικίας τους («αποχώρηση»).

β) *Οι γονείς που ανήκουν στις χαμηλότερες μεσαίες κοινωνικές τάξεις, που κατέχουν πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά έχουν έλλειψη οικονομικού κεφαλαίου, μεταφέρουν συνήθως τα παιδιά τους σε άλλο δημόσιο σχολείο («αποφυγή»).*

γ) *Οι γονείς των μεσαίων τάξεων που αποφασίζουν να παραμείνουν τα παιδιά τους στα τοπικά σχολεία είτε γιατί δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα είτε γιατί συνειδητά επιλέγουν τα σχολεία της γειτονιάς, παρεμβαίνουν στη λειτουργία του σχολείου προκειμένου να ελέγχουν το σχολικό περιβάλλον. Χρησιμοποιούν τακτικές μέσω των Συλλόγων Γονέων, συνεργάζονται με τους διευθυντές των σχολείων και με γονείς του ίδιου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο σχολείο είτε υλικά, είτε διαμεσολαβώντας, μέσω πελατειακών σχέσεων με το υψηλότερο διοικητικό προσωπικό για το συμφέρον του σχολείου («κυρίευση»).*

δ) *Οι γονείς των χαμηλότερων τάξεων έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών τους. Το κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο καθώς και η έλλειψη ισχυρών κοινωνικών δικτύων δεν προσφέρουν τις προϋποθέσεις για μεταφορά των παιδιών σε άλλα σχολεία.*

### **3.2.2 Η διαδικασία της επιλογής σχολείου σε συστήματα που θεσμικά την επιτρέπουν**

Για να είναι αποτελεσματικό κάποιο πρόγραμμα επιλογής, βασική απαίτηση είναι οι γονείς να γνωρίζουν την ύπαρξή του και τις διαδικασίες τις οποίες προβλέπει. Υπάρχουν αρκετές αποδείξεις ότι σε συστήματα στα οποία υφίστανται τυπικά συστήματα γονικής επιλογής, ένας επαρκής αριθμός γονέων γνωρίζει πράγματι την ύπαρξή τους, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως το να φθάσει η σχετική ενημέρωση σε όλους τους γονείς δεν απαιτεί σημαντική προσπάθεια εκ μέρους της πολιτείας και των θεσμών της.

Η εισαγωγή, το 2002, στις Ηνωμένες Πολιτείες του ομοσπονδιακού προγράμματος με τίτλο No Child Left Behind (NCLB) αποτελεί ένα καλό παράδειγμα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τις διαθέσιμες σε αυτούς επιλογές. Εν ολίγοις, σύμφωνα με αυτή τη δράση, οι γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολουθούν σχολεία με χαμηλή απόδοση ενημερώνονται για τις διαθέσιμες επιλογές τους από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές της περιοχής. Σε μια έρευνα γονέων παιδιών δημοτικού σχολείου στη Μασαχουσέτη που διεξήχθη 18 μήνες μετά την εισαγωγή του προγράμματος, μια

μεγάλη πλειοψηφία (70%) ισχυρίστηκε ότι είχε ακούσει κάτι σχετικά με τη δράση αυτή αλλά μόνο μια μικρή πλειοψηφία των γονέων (52%) δήλωσε ότι γνώριζε ότι υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής σχολείου του παιδιού τους στην περίπτωση που αυτό φοιτά σε κάποιο με χαμηλή επίδοση. Οι περισσότεροι από αυτούς τους γονείς (59%) δήλωσαν ότι η κύρια πηγή πληροφοριών τους ήταν τα μέσα ενημέρωσης, ενώ το 10% ανέφεραν τα κοινωνικά δίκτυα (Howell, 2006).

Επίσης η περιφέρεια Charlotte-Mecklenburg της Βόρειας Καρολίνας άλλαξε σημαντικά το καθεστώς επιλογής το 2002. Το νέο καθεστώς εισήγαγε την υποχρεωτική επιλογή και όλοι οι γονείς έπρεπε να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους. Οι αρχές της περιφέρειας δημιούργησαν ένα εκτεταμένο πρόγραμμα ενημέρωσης και βοήθειας για τις οικογένειες στη διαδικασία επιλογής, συμπεριλαμβανομένων στοχευμένων δράσεων όπως η αποστολή εθελοντών από πόρτα σε πόρτα σε περιοχές με χαμηλά εισοδήματα και μη αγγλόφωνες κοινότητες, η δημιουργία ενημερωτικών περιπτέρων σε εμπορικά κέντρα, η οργάνωση μιας σειράς ενημερωτικών συναντήσεων και η δημιουργία τηλεφωνικών γραμμών ενημέρωσης σε Αγγλικά, Ισπανικά και Βιετναμέζικα. Το 95% των οικογενειών τελικά συμπλήρωσαν τις φόρμες επιλογής σχολείου, με τις αφο-αμερικανικές οικογένειες να συμμετέχουν σε ακόμη υψηλότερο επίπεδο σε αυτή τη διαδικασία (Godwin κ.ά., 2006). Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν όχι μόνο ότι μπορεί να προσεγγιστεί μια (τεράστια) πλειοψηφία των γονέων, αλλά και ότι τα εκτεταμένα προγράμματα πληροφόρησης μπορούν να φέρουν αποτέλεσμα από την άποψη της συμμετοχής των γονέων σε αυτά, ακόμα και εκείνων από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Για να ασκήσουν ωστόσο επιλογή οι γονείς, όχι μόνο πρέπει να γνωρίζουν ότι έχουν επιλογή, αλλά και πώς πρέπει να κινηθούν προκειμένου να την υλοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο. Κάθε σύστημα επιλογής πρέπει να βρει έναν τρόπο να εναρμονίσει τις προτιμήσεις των γονέων με τις διαθέσιμες θέσεις στα σχολεία. Οι λεπτομέρειες αυτών των διαδικασιών αντιστοίχισης ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων. Οι λεπτομερείς γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες αντιστοίχισης μπορούν επομένως να είναι πολύ σημαντικές για τους γονείς που εξετάζουν προσεκτικά τις επιλογές τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από το Πεκίνο της Κίνας (Lai κ.ά., 2009) δείχνει ότι κάποιες φορές τα προγράμματα επιλογής μπορούν να είναι αρκετά περίπλοκα για τους γονείς και συγκεκριμένες λεπτομέρειες μπορούν να προκαλέσουν τόσο ακούσια «λάθη» (κατάταξη σχολείου χαρακτηρισμένου από την

κυβέρνηση ως «κορυφαίου» σε δεύτερη ή ακόμα χαμηλότερη θέση επιλογής με αντίκτυπο στην απώτερη ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών) όσο και στρατηγικές συμπεριφοράς (οι γονείς που κάνουν τα "λάθη" είναι πιο συχνά χαμηλής μόρφωσης και το παιδί τους έχει χαμηλότερες επιδόσεις, γεγονός που υποδηλώνει κοινωνική τάση) εκ μέρους των γονέων. Ωστόσο, σε ένα πιο θετικό εύρημα, ο Ajayi (2011) διαπίστωσε ότι όπου οι ταλαντούχοι μαθητές από δημοτικά σχολεία χαμηλής επίδοσης στην Γκάνα ήταν λιγότερο πιθανό να υποβάλουν αίτηση για καλύτερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μεταρρυθμίσεις παρείχαν περισσότερες πληροφορίες στους μαθητές και τους γονείς τους ώστε να μειωθεί αυτή η αδυναμία πρόσβασης.

Πέρα ωστόσο από την πληροφόρηση μια σειρά πρόσθετων δομικών παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να επηρεάζει την έκταση της εξάσκησης του δικαιώματος επιλογής σχολείου ανάμεσα στους γονείς. Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει καταρχήν ότι σημαντικό ρόλο παίζει ως προς αυτό η βαθμίδα φοίτησης του παιδιού. Συγκεκριμένα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται πιο σημαντική από τους γονείς σε σχέση με την επιλογή σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η απόσταση και ο τρόπος μετακίνησης έχουν διαφορετική σημασία για παιδιά διαφορετικής ηλικίας, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει γιατί επανειλημμένα διαπιστώνεται ότι οι επιλογές ασκούνται συχνότερα στο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Elacqua & de Gobierno, 2006). Επιπλέον πολλοί γονείς βλέπουν τη μετάβαση στο γυμνάσιο ως γεμάτη κινδύνους, μια περίοδο κατά την οποία οι ανησυχίες για μία ενδεχόμενη «κακή» επιλογή σχετίζονται με τους φόβους για τη μελλοντική εκπαίδευση του παιδιού και το μέλλον του γενικότερα (Kosunen, 2014; Power κ.ά., 2003; Reay, 2004).

Δεύτερον, το ποσοστό των γονέων που ασκούν την επιλογή διαφέρει σημαντικά μεταξύ διαφορετικών περιπτώσεων. Η ποικιλία αυτή συνδέεται εν μέρει με τα ειδικά χαρακτηριστικά των διαφόρων συστημάτων επιλογής (Bernal, 2005; S. Davies, 2004; Godwin κ.ά., 2006; Lauen, 2007). Για να δείξουμε την ποικιλία των προγραμμάτων επιλογής, παρατίθενται ακολούθως μερικά παραδείγματα προγραμμάτων με περιορισμένη επιλογή και ορισμένα άλλα τα οποία αντιστοιχούν σε ανοικτά προγράμματα εγγραφής.

Σε μια πόλη της Ουαλίας, η οποία δεν κατονομάζεται, η αρχική κατανομή των μαθητών βασίζεται στο σύστημα της «φοίτησης σχολείου με βάση τον τόπο διαμονής» αλλά οι γονείς μπορούν να εκφράσουν την προτίμησή τους για ένα εναλλακτικό σχολείο.



Ο αριθμός των διαθέσιμων θέσεων καθορίζεται από την τοπική εκπαιδευτική αρχή, όπως και τα κριτήρια μεταγραφών σε περίπτωση υπερκόλυψης των θέσεων των σχολείων. Οι μαθητές που ζουν στην γεωγραφική περιοχή ενός σχολείου έχουν προτεραιότητα, ακολουθούμενοι από μαθητές με ιδιαίτερες κοινωνικές ή ιατρικές ανάγκες, μαθητές με αδέρφια στο σχολείο και εκείνους που ζουν σε απόσταση προσιτή με τα πόδια. Ανάμεσα στα δεκατρία σχολεία της πόλης, τρεις από τους τέσσερις μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούν το σχολείο της αρχικής κατανομής. Δεδομένου ότι η φοίτηση στο σχολείο της περιοχής είναι η προεπιλεγμένη επιλογή για τους μαθητές, ένας στους τέσσερις μπορεί να θεωρηθεί ότι ασκεί επιλογή (C. Taylor, 2009).

Η Σαραγόσα της Ισπανίας, εφαρμόζει ένα πιο εκτεταμένο πρόγραμμα επιλογής με ανοικτή εγγραφή για την υποχρεωτική εκπαίδευση (ηλικίες 6-15 ετών). Οι γονείς μπορούν να επιλέξουν μεταξύ δημόσιων, ανεξάρτητων (κυρίως θρησκευτικών) και ιδιωτικών σχολείων. Από τα 140 σχολεία της πόλης, το 50% είναι δημόσια, περίπου το 40% είναι ανεξάρτητα και περίπου το 10% είναι ιδιωτικά. Οι γονείς είναι ελεύθεροι να επιλέξουν ένα δημόσιο σχολείο, αλλά η απόσταση αποτελεί κριτήριο για την προτεραιότητα στην πρόσβαση. Σε μια μελέτη που αφορούσε δεκατρία σχολεία στην πόλη, βρέθηκαν ενδείξεις ότι οι μισοί γονείς «επιλέγουν» ένα σχολείο άλλο από το τοπικό δημόσιο σχολείο (Bernal, 2005).

Ακόμα μεγαλύτερος αριθμός μαθητών που δεν παρακολουθούν το πλησιέστερο σχολείο στο σπίτι τους βρέθηκαν στην αστική περιοχή του Σικάγο. Με βάση τα πληθυσμιακά στοιχεία μιας ομάδας νέων μαθητών στο γυμνάσιο, το 6% των μαθητών βρέθηκε να παρακολουθεί ένα ιδιωτικό σχολείο, το 10% δημόσιο σχολείο με επιλεκτική εγγραφή, το 43% ένα σχολείο εκτός γειτονιάς αφήνοντας λίγο περισσότερο από το 40% των μαθητών να παρακολουθούν το σχολείο της γειτονιάς τους (Lauen, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, που πολλά σχολεία είναι προσβάσιμα με τα μέσα μαζικής μεταφοράς, η πλειοψηφία των μαθητών ασκεί ενεργά πρακτικές επιλογής σχολείου.

Στην Αγγλία, το σύστημα της εγγραφής με γεωγραφικές περιοχές λειτουργούσε πάντα διαφορετικά για τα επιλεκτικά, εθελοντικά βοηθούμενα (voluntary aided) και επιδοτούμενα σχολεία (grant maintained) από ό,τι τα γενικά σχολεία (comprehensives), αν και το επίσημο περιθώριο για τη γονική επιλογή στη χώρα αυτή επεκτάθηκε σε μεγάλο βαθμό με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Education Reform Act) του 1988. Ένας δείκτης του διαφορετικού βαθμού συμμετοχής των γονέων στα προγράμματα επιλογής

είναι ότι σε ολόκληρη την Αγγλία, το 8% των μαθητών παρακολουθούσε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκτός της τοπικής εκπαιδευτικής αρχής της κατοικίας του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το Λονδίνο ήταν πάνω από το 20% (Gordon & Monastiriotis, 2007).

Το ποσοστό των γονέων που ασκούν επιλογή ποικίλλει σημαντικά όχι μόνο σε περιοχές με διαφορετικά καθεστάτα επιλογών αλλά και σε περιοχές με το ίδιο καθεστώς επιλογής. Σε μια πόλη του Ηνωμένου Βασιλείου η οποία δεν κατονομάζεται, για παράδειγμα, το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούσαν ένα σχολείο που δεν ανήκει στη γεωγραφική περιοχή τους κυμαινόταν μεταξύ 9% για τα περίχωρα έως και 44% για το κέντρο της πόλης (Parsons κ.ά., 2000).

Γενικά, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι ένας μεγάλος αριθμός γονέων ασκεί την επιλογή όταν τους δίνεται αυτή η δυνατότητα. Το ποσοστό εκείνων που ασκούν την επιλογή ποικίλλει ευρέως, τόσο εντός όσο και μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων. Ωστόσο, όπως θα περίμενε κανείς, φαίνεται ότι τα ανοικτά προγράμματα εγγραφής επιτρέπουν σε περισσότερους γονείς να επιλέξουν σε σχέση με τα προγράμματα με περιορισμένες επιλογές. Ταυτόχρονα, σημαντικές ομάδες γονέων εξακολουθούν ακόμα σε αυτά τα συστήματα να επιλέγουν το σχολείο της γειτονιάς. Οι γονείς μπορούν να έχουν ισχυρούς δεσμούς με τις τοπικές κοινότητες, κάτι που αποδεικνύεται επίσης, παραδείγματος χάριν, σε μελέτες περίπτωσης οι οποίες αφορούν περιστατικά σχετικά με το κλείσιμο τοπικών σχολείων (Basu, 2007).

Διερευνώντας περαιτέρω τη διαδικασία επιλογής, πρέπει να αναζητήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο η έρευνα μας πληροφορεί ότι οι γονείς προβαίνουν στην επιλογή σχολείου. Πολλές πολιτικές και συστήματα επιλογής βασίζονται στην υπόθεση ότι η επιλογή σχολείου αποτελεί μια ορθολογική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το ζητούμενο είναι εάν υποστηρίζεται από τη σχετική έρευνα αυτή η υπόθεση.

Διάφορες μελέτες (Andre-Bechely, 2007; C. Bell, 2009; Bernal, 2005; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Schneider κ.ά., 2006; Van Zanten, 2002) οι οποίες εξετάζουν τη συμπεριφορά των γονέων κατά την επιλογή σχολείου ζητούν από τους γονείς να αποκαλύψουν τι θεωρούν σημαντικό στη διαδικασία αυτή (κριτήρια επιλογής), πόσο σημαντικό θεωρούν ότι είναι να επαληθεύσουν αυτά τα χαρακτηριστικά (με βάση τα κριτήρια επιλογής) ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ζητούν από τους γονείς να κατατάξουν συγκεκριμένα σχολεία για κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά (αξιολόγηση των

σχολείων με βάση τα αναφερόμενα κριτήρια). Η μεθοδολογία αυτή βασίζεται στην ιδέα της επιλογής του σχολείου ως αυτή να ήταν μια διαδικασία ανάλυσης πολλαπλών κριτηρίων (αγγλικά: Multi-Criteria Analysis), μια κοινή μέθοδος που χρησιμοποιείται στις αναλύσεις πολιτικής. Η υπόθεση είναι ότι οι γονείς καθορίζουν κριτήρια, δίνουν σε κάθε κριτήριο μία βαρύτητα και έπειτα αξιολογούν μια ομάδα σχολείων με βάση καθένα από τα κριτήρια αυτά. Ακολουθώντας αυτή τη λογική, η υπόθεση είναι ότι οι γονείς επιλέγουν εν τέλει το σχολείο με την υψηλότερη αξιολόγηση.

Πιο λεπτομερείς ωστόσο μελέτες σχετικά με τη διαδικασία επιλογής από πολύ διαφορετικά μέρη του κόσμου δείχνουν ότι στην πράξη η επιλογή του σχολείου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως διεργασία δύο σταδίων (Ball κ.ά., 1995; C. A. Bell, 2009; Elacqua & de Gobierno, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Πρώτον, και συχνά έμμεσα, οι γονείς καταρτίζουν έναν σύντομο κατάλογο σχολείων που είναι αποδεκτά από αυτούς, τα οποία συνιστούν το σύνολο των επιλογών τους (short list). Στη συνέχεια, από το σύνολο αυτό, οι γονείς κάνουν την τελική τους επιλογή. Αυτή η διαδικασία δύο σταδίων φαίνεται να είναι παρόμοια για γονείς από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η κατασκευή ωστόσο του συνόλου των επιλογών φαίνεται να διαφέρει μεταξύ των διαφορετικών ομάδων γονέων. Το ποια σχολεία μπαίνουν αρχικά στο σύνολο των επιλογών σχετίζεται με το σε ποια κοινωνικά δίκτυα συμμετέχουν οι γονείς και ποια είναι τα κοινά στοιχεία σε αυτά τα δίκτυα.

Εν ολίγοις, η ίδια η διαδικασία της επιλογής φαίνεται να είναι μια ορθολογική διαδικασία λήψης αποφάσεων μόνο εν μέρει. Διάφοροι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες διαδραματίζουν ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, ιδιαίτερα στο σιωπηλό πρώτο στάδιο που κατασκευάζεται το σύνολο των διαθέσιμων επιλογών.

Βεβαίως η διαδικασία της επιλογής συνδέεται και με το ζήτημα του ποιος αποφασίζει πραγματικά, οι γονείς ή οι μαθητές. Το ερώτημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν το παιδί είναι ηλικιακά μεγαλύτερο και άρα η γνώμη του έχει μεγαλύτερη βαρύτητα. Η έρευνα συχνά διαπιστώνει ότι πολλοί γονείς δηλώνουν ότι τα παιδιά τους συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής (Croft, 2004). Οι αναλύσεις των συνεντεύξεων στη μελέτη του Croft (2004), αποκαλύπτουν ότι η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία επιλογής μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές σε οικογένειες με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Μολονότι οι οικογένειες των εργατικών τάξεων πιο συχνά «επιτρέπουν» στα παιδιά να επιλέξουν, οι γονείς των

μεσαιών τάξεων τείνουν να περιορίζουν την επιθυμία των παιδιών τους με το να ακούν απλώς την άποψή τους. Αυτοί οι τελευταίοι γονείς έχουν προαποφασίσει τις αποδεκτές εναλλακτικές λύσεις για τα παιδιά τους. Η δήλωση των παιδιών μπορεί επίσης να ερμηνευτεί ως μια στρατηγική για να δεσμευτεί το παιδί στην τελική απόφαση και στο επιλεγμένο σχολείο (Croft, 2004; Reinoso, 2008).

Σε κάθε πάντως περίπτωση είναι οι γονείς εκείνοι οι οποίοι έχουν το βάρος της τελικής απόφασης για την επιλογή σχολείου των παιδιών τους. Η παρατήρηση ότι οι γονείς ασκούν επιλογή όταν τους δίνεται η δυνατότητα δεν σημαίνει ότι οι γονείς από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ασκούν επιλογή στην ίδια έκταση. Σημαντικές διαφορές στα ποσοστά συμμετοχής παρατηρούνται για διαφορετικά προγράμματα επιλογής, όπως επιλογή φοίτησης σε ιδιωτικά σχολεία, προγράμματα επιλογής που βασίζονται σε πρότυπα ή ειδικού τύπου δημόσια σχολεία (π.χ. magnet ή charter) και προγράμματα επιλογής με ανοικτή εγγραφή σε δημόσια σχολεία. Διαφορετικές ομάδες γονέων υπερεκπροσωπούνται ή υποεκπροσωπούνται στα διαφορετικά προγράμματα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ιδιωτικά σχολεία χωρίς επιδότηση (κουπόνια), τα οποία επιλέγονται δυσανάλογα περισσότερο από τους γονείς που είναι λευκοί και σχετικά υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου (βλέπε Goldring & Phillips, 2008 για το Nashville, Tennessee). Παρομοίως, τα προγράμματα κουπονιών για μαθητές χαμηλού εισοδήματος και μειονοτήτων έχουν συμμετέχοντες μόνο από τις ομάδες στόχους τους (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Τα προγράμματα χωρίς ειδική στόχευση υποομάδων - όπως η ανοικτή εγγραφή στα δημόσια σχολεία - διαφέρουν επίσης ως προς το βαθμό και το είδος της επιλεκτικότητας των ατόμων που ασκούν επιλογή. Αυτές οι διαφορές φαίνεται να σχετίζονται με το σχεδιασμό πολιτικής, το οποίο μαρτυρά για μια ακόμη φορά ότι οι λεπτομέρειες των συστημάτων επιλογής κάνουν τη διαφορά. Με πολύ γενικούς όρους, αυτοί που επιλέγουν διαφέρουν ως προς τρία είδη χαρακτηριστικών εν σχέση με αυτούς που δεν επιλέγουν σχολείο για τα παιδιά τους: α) τους δημογραφικούς παράγοντες, β) την ικανοποίηση των γονέων και γ) την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Goldring & Phillips, 2008). Ακολούθως αναλύεται ο ρόλος καθεμίας από τις αντίστοιχες κατηγορίες παραγόντων.

### ***Δημογραφικοί παράγοντες***

Οι γονείς οι οποίοι ασκούν διαφέρουν από αυτούς που δεν ασκούν επιλογή κυρίως ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία. Διάφορα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι η

επιλογή σχετίζεται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, με τους πιο εύπορους και μορφωμένους γονείς να ασκούν συχνότερα επιλογή σχολείου (Βέργου, 2016; Bernal, 2005; Gill κ.ά., 2007; Reinoso, 2008). Αυτό ισχύει για όλες τις μορφές επιλογής είτε πρόκειται για δημόσια σχολεία εκτός γειτονιάς, επιλεκτικά δημόσια σχολεία (π.χ. magnet, charter) ή ιδιωτικά σχολεία (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Lauen, 2007). Οι DeLuca και Rosenblatt (2010) έδειξαν ότι το διάσημο πρόγραμμα «Μετάβαση στην Ευκαιρία» με σκοπό τη μετακίνηση μη-προνομιούχων οικογενειών σε όλες τις ΗΠΑ δεν βελτίωσε ιδιαίτερα τις επιδόσεις των παιδιών, κυρίως επειδή οι μετακινούμενοι είτε δεν μπόρεσαν, είτε δεν επέλεξαν να έχουν πρόσβαση σε σχολεία υψηλότερης ποιότητας.

Οι έρευνες παρέχουν τρεις ερμηνείες για τις αιτίες που γονείς διαφορετικών κοινωνικών τάξεων επιλέγουν διαφορετικά σχολεία:

- α) περιορισμοί εισοδήματος
- β) διαφορετικές προτιμήσεις για την ποιότητα του σχολείου και
- γ) διαφορές στην πρόσβαση της πληροφόρησης (Allen κ.ά., 2014).

Ο περιορισμένος προϋπολογισμός των οικογενειών χαμηλού εισοδήματος αρκεί για να εξηγήσει την αδυναμία τους να αγοράσουν σπίτια δίπλα σε δημοφιλή σχολεία, να πληρώσουν δίδακτρα για ιδιωτικά σχολεία και για εξετάσεις εισαγωγής ή να κάνουν μακρινές καθημερινές μετακινήσεις για το σχολείο. Οι πιο μορφωμένοι και ευκατάστατοι γονείς είναι πρόθυμοι και έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν περισσότερα για να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε σχολεία υψηλής ποιότητας (Βέργου, 2016; Bayer, 2000; Bayer & McMillan, 2005; Maloutas, 2007). Οι οικογένειες χαμηλής κοινωνικής προέλευσης τείνουν να υποτιμούν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, είτε γιατί πιστεύουν ότι δεν θα συμβάλει σε μελλοντικά οφέλη των παιδιών τους, είτε επειδή αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στην τρέχουσα ευημερία της οικογένειας (Βέργου, 2016; Bayer, 2000; Bayer & McMillan, 2005; Maloutas, 2007). Η τρίτη εξήγηση για τις διαφορές στις στρατηγικές επιλογής σχολείων είναι ότι οι οικογένειες υψηλότερου κοινωνικού επιπέδου διαθέτουν ένα πληροφοριακό πλεονέκτημα (για παράδειγμα, από τα κοινωνικά δίκτυα τα οποία διαθέτουν) το οποίο θα αναλύσουμε διεξοδικότερα παρακάτω.

Αν και οι κοινωνιολογικές μελέτες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία επιλογής σχολείου ευνοεί τελικά τη μεσαία τάξη, αναφέρουν επίσης ότι αυτή η ομάδα έχει μια απαισιόδοξη εικόνα αυτής της διαδικασίας επιλογής. Επειδή η μεσαία τάξη πιστεύει ότι

η εκπαιδευτική επιτυχία ενός παιδιού είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της κοινωνικής της θέσης, αυτό σημαίνει ότι τα μέλη της αντιλαμβάνονται ότι οι συνέπειες της μη εξασφάλισης του «σωστού» σχολικού χώρου είναι πολύ σοβαρές (Allen κ.ά., 2014; Bunar & Ambrose, 2016; Hill & Scott, 2017). Αυτός ο κίνδυνος προκύπτει από πολλαπλές πηγές: αβεβαιότητα σχετικά με την πραγματική σχολική ποιότητα, αβεβαιότητα για το πώς το δικό τους παιδί θα ανταποκριθεί στο νέο περιβάλλον (Allen κ.ά., 2014) και η πιθανότητα ότι δεν θα τους δεχθεί το σχολείο της προτίμησής τους (Bunar & Ambrose, 2016; Hill & Scott, 2017).

Το πώς η επιλογή σχολείου σχετίζεται με το φυλετικό υπόβαθρο είναι λιγότερο σαφές. Διαφορετικές μελέτες καταλήγουν σε διαφορετικά ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο του φυλετικού υποβάθρου στη συμπεριφορά επιλογής σχολείου εκ μέρους των γονέων (Goldring & Phillips, 2008; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Για παράδειγμα, μια μελέτη νεοεισερχομένων μαθητών σε κάποιο γυμνάσιο στο Σικάγο, διαπίστωσε ότι τα έγχρωμα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να παρακολουθήσουν ιδιωτικά και επιλεκτικά δημόσια σχολεία, αλλά είναι εξίσου πιθανό με τα υπόλοιπα παιδιά να παρακολουθήσουν δημόσια σχολεία εκτός της γειτονιάς στην οποία κατοικούν (Lauen, 2007). Από την άλλη πλευρά, το ενδεχόμενο να επιλέξουν ιδιωτικό σχολείο για τα παιδιά τους δεν φαίνεται να διαφέρει μεταξύ λευκών και έγχρωμων γονέων στο Nashville, Tennessee (Goldring & Phillips, 2008). Μερικές μελέτες διαπιστώνουν ακόμα ότι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες επιλέγουν συχνότερα σχολεία με υψηλότερα ποσοστά μειονοτικών μαθητών, ενώ άλλες μελέτες βρίσκουν το ακριβώς αντίθετο (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Ορισμένες ομάδες μεταναστών γονέων φαίνεται επίσης να επιλέγουν σκόπιμα σχολεία με μαθητές που προέρχονται από παρόμοια με τους ίδιους θρησκευόμενα (Card κ.ά., 2010; Denessen κ.ά., 2005; Rangvid, 2007). Αυτό το φαινόμενο είναι γνωστό ως αυτό-διαχωρισμός (self-segregation).

Ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο ακόμα και μεταξύ διαφορετικών πλαισίων είναι ότι οι λευκοί γονείς τείνουν να αποφεύγουν τα σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών από μειονότητες (Βέργου, 2016; Croft, 2004; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Rangvid, 2007). Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε συγκεκριμένα στο Τέξας, οι γονείς που ανέφεραν ότι λαμβάνουν υπόψη τους σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των σχολείων (test scores) στη διαδικασία της επιλογής, βρέθηκαν να προσπερνούν μεγαλύτερης επίδοσης αλλά πιο μικτά σε μαθητικό πληθυσμό δημόσια σχολεία και να επιλέγουν χαμηλότερης επίδοσης αλλά με υψηλότερα ποσοστά λευκών

μαθητών (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι ορισμένοι γονείς θεωρούν τη φυλετική σύνθεση των σχολείων - έμμεσα ή άμεσα - ως ένδειξη για την ίδια την ποιότητα του σχολείου (Βέργου, 2016; Elacqua & de Gobierno, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Weiher & Tedin, 2002).

### ***Ικανοποίηση των γονέων***

Εκείνοι που επιλέγουν ή όχι σχολείο, επίσης διαφέρουν ως προς το πόσο ικανοποιημένοι δηλώνουν ότι είναι με το σχολείο της γειτονιάς τους πριν αποφασίσουν να εξασκήσουν την αντίστοιχη επιλογή (Buckley & Schneider, 2006). Σε μια μελέτη στο Nashville του Tennessee, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που είναι πιο ικανοποιημένοι από το δημόσιο σχολείο της γειτονιάς τους, που έχουν καλή σχέση με το σχολείο αυτό και οι οποίοι θεωρούν ότι το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες τους επαρκώς, είναι λιγότερο πιθανό να εξετάσουν εναλλακτικές δυνατότητες επιλογής (Goldring & Phillips, 2008). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν σε μια εθνική μελέτη στον Καναδά (S. Davies, 2004) αλλά και σε τοπικές μελέτες στο Λονδίνο και στο Παρίσι (Raveaud & Zanten, 2007). Όπως διαπιστώθηκε επανειλημμένα, τόσο η ποιότητα όπως την αντιλαμβάνονται οι γονείς όσο και οι αντικειμενικοί δείκτες ποιότητας του τοπικού δημόσιου σχολείου έχουν αντίκτυπο στις διαδικασίες επιλογής (Garcia κ.ά., 2008; Lauen, 2007). Αυτό βρέθηκε στην αστική περιοχή του Σικάγο, σε ένα περιβάλλον όπου σχεδόν ένας στους δύο μαθητές φοιτά σε σχολείο εκτός της γειτονιάς του (Lauen, 2007). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα που βρέθηκαν αναφορικά με τις ροές μαθητών μεταξύ περιοχών σε Μινεσότα και Κολοράντο, οι οποίες είναι και οι δύο πολιτείες με ελεύθερο πρόγραμμα εγγραφής. Ειδικότερα βρέθηκε ότι οι περιοχές με σχετικά υψηλές μέσες βαθμολογίες αξιολόγησης των σχολείων τους προσελκύουν μαθητές από άλλες περιοχές, ενώ οι περιοχές με σχετικά χαμηλές μέσες βαθμολογίες σχολείων χάνουν τους μαθητές προς άλλες περιοχές (Witte κ.ά., 2008).

Δεδομένου ότι τα ευρήματα αυτά ανιχνεύονται σε πολύ διαφορετικά πλαίσια, χρησιμοποιώντας τόσο υποκειμενικά μέτρα αξιολόγησης της ποιότητας από τους γονείς όσο και αντικειμενικούς δείκτες ποιότητας και υιοθετώντας διαφορετικές μεθοδολογίες, φαίνεται αρκετά ασφαλές να συμπεράνουμε ότι η χαμηλή ποιότητα του τοπικού δημόσιου σχολείου αποτελεί παράγοντα αναζήτησης άλλων επιλογών. Το αντίστροφο επίσης αληθεύει, δηλαδή όταν οι γονείς είναι ικανοποιημένοι με την ποιότητα του

τοπικού δημόσιου σχολείου, έχουν λιγότερους λόγους να αναζητήσουν σε άλλες περιοχές εναλλακτικές λύσεις.

### ***Γονική εμπλοκή***

Μια τρίτη ευρέως καθορισμένη κατηγορία για τις διαφορές μεταξύ αυτών που ασκούν και αυτών που δεν ασκούν επιλογή είναι η γονική εμπλοκή που προηγείται της επιλογής. Οι γονείς που επιλέγουν ένα επιλεκτικό σχολείο (π.χ. charter school) στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώθηκε ότι συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό οδήγησε ορισμένους στο συμπέρασμα ότι τα επιλεκτικά σχολεία είναι πιο πιθανό να επιτύχουν την εμπλοκή των γονέων. Ωστόσο, οι διαχρονικές μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς που επιλέγουν ένα επιλεκτικό σχολείο ήταν ήδη περισσότερο εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση του παιδιού τους προτού αυτά φοιτήσουν στο σχολείο επιλογής τους (Hanushek κ.ά., 2007; Ladd, 2002a). Επίσης, οι γονείς που επιλέγουν ένα δημόσιο σχολείο για τα παιδιά τους διαφορετικό από εκείνο της γειτονιάς βρέθηκαν να έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή (Cullen κ.ά., 2005).

Άλλες μελέτες προτείνουν ότι μπορεί να ευθύνεται ο συνδυασμός του τρόπου με τον οποίο οι γονείς εκφράζουν την πρόθεση τους για εμπλοκή και της αντίστοιχης ανταπόκρισης του σχολείου για το ότι οι γονείς αναζητούν εναλλακτικές λύσεις από το τοπικό δημόσιο σχολείο. Οι γονείς στο Ηνωμένο Βασίλειο καθώς και οι γονείς στο Nashville του Tennessee που πιστεύουν ότι η εμπλοκή τους στην εκπαίδευση θα επηρέαζε θετικά τα παιδιά τους (γονική αυτοεκτίμηση) ήταν πιο πιθανό να εξετάσουν το ενδεχόμενο της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Croft, 2004 για το Ηνωμένο Βασίλειο; Goldring & Phillips, 2008 για το Nashville, Tennessee). Αυτές οι μελέτες δείχνουν επίσης ότι η επικοινωνία και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο είναι (πολύ) σημαντική για ορισμένους γονείς. Στο Nashville, πέρα από την ποιότητα που αντιλαμβάνονται οι γονείς και τους υπαρκτούς δείκτες ποιότητας των σχολείων, όταν οι γονείς αντιμετωπίζουν έλλειψη συνεργασίας εκ μέρους του σχολείου αυτό λειτουργεί ως ένας παράγοντας απώθησης από μόνος του. Το αντίθετο ισχύει επίσης, ότι δηλαδή η προσδοκία καλύτερης επικοινωνίας και συνεργασίας στα ιδιωτικά σχολεία λειτουργεί ως παράγοντας έλξης (Goldring & Phillips, 2008).

Επομένως, σύμφωνα με τις υποθέσεις στις οποίες βασίζονται οι πολιτικές επιλογής, η έλλειψη ανταπόκρισης των σχολείων φαίνεται να είναι ένας λόγος για τους



γονείς να επιλέξουν άλλα σχολεία. Το αν τα σχολεία ερμηνεύουν αυτά τα σήματα ως τέτοια και ενεργούν αναλόγως είναι ένα άλλο θέμα. Ποιοτικές μελέτες που εξετάζουν λεπτομερέστερα την κατάσταση των γονέων μεσαίας τάξης με παιδιά που παρακολουθούν το τοπικό δημόσιο σχολείο υποδεικνύουν ότι οι γονείς δίνουν στα σχολεία σήματα σχετικά με τις επιθυμίες τους και ότι τα σχολεία προσπαθούν να βρουν τρόπους για να ικανοποιήσουν αυτές τις επιθυμίες. Μια μελέτη σε τρεις αστικές περιοχές του Ηνωμένου Βασιλείου δείχνει ότι αυτοί οι γονείς μπορούν να αμφιταλαντεύονται σχετικά με τις επιλογές και τις αποφάσεις τους. Ενώ επιθυμούν να κάνουν το «σωστό» από άποψη ηθικής - υποστηρίζοντας τη γειτονιά και το τοπικό σχολείο - θέλουν επίσης το καλύτερο για το παιδί τους, το οποίο μπορεί να τους οδηγήσει τελικά να επιλέξουν άλλο από το τοπικό σχολείο (Crozier κ.ά., 2008). Παρόμοια ευρήματα αναδείχθηκαν μέσω συνεντεύξεων με γονείς στο Λονδίνο και το Παρίσι (Raveaud & Zanten, 2007). Οι γονείς βιώνουν εντάσεις μεταξύ της επιδίωξης μιας «καλής εκπαίδευσης» του παιδιού τους σε ατομικό επίπεδο και της ανησυχίας τους για ισότητα και ολοκλήρωση σε συλλογικό επίπεδο. Οι γονείς που εξετάζουν το τοπικό σχολείο τείνουν να προσπαθούν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε ειδικά προγράμματα για χαρισματικά ή ταλαντούχα παιδιά, τα οποία εισάγουν τα σχολεία για να παραμείνουν ελκυστικά και για να αποτρέψουν τους γονείς μεσαίας τάξης από το να αποχωρήσουν (Crozier κ.ά., 2008).

Συμπερασματικά, ένα γενικό μοτίβο στο οποίο βασίζεται η επιλογή σχολείου φαίνεται να είναι ότι οι γονείς που είναι υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους εκπροσωπούνται υπερβολικά στην ομάδα αυτών που επιλέγουν. Επιπλέον, παίζουν κάποιο ρόλο οι παράγοντες απόθησης και έλξης που σχετίζονται με αυτά καθαυτά τα χαρακτηριστικά του σχολείου. Σε γενικές γραμμές, οι λευκοί γονείς προσπαθούν συχνότερα να αποφεύγουν σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών μειονοτήτων και χαμηλού εισοδήματος, ενώ οι μειονοτικές και θρησκευτικές ομάδες τείνουν να επιλέγουν σχολεία με υψηλή εκπροσώπηση των ομάδων τους. Εάν το τοπικό σχολείο μπορεί να προσφέρει υψηλή ποιότητα, αίσθηση επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και γενική ικανοποίηση, τότε μειώνεται η πιθανότητα οι γονείς να επιλέξουν ένα άλλο σχολείο.

### **3.2.3 Προτιμήσεις και συμπεριφορές των γονέων κατά τη διαδικασία της επιλογής σχολείου**

Τώρα που γνωρίζουμε ότι οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή σχολείου, αν και σε διαφορετικούς αριθμούς για διαφορετικές ομάδες, τίθενται ερωτήματα σχετικά με τα είδη επιλογών που κάνουν οι γονείς. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

- α) ποια είναι αυτά τα στοιχεία τα οποία αναγνωρίζουν οι γονείς ως σημαντικά χαρακτηριστικά στο σχολείο προκειμένου να το επιλέξουν; και
- β) είναι η πραγματική συμπεριφορά επιλογής τους σε συμφωνία με τις δηλωμένες προτιμήσεις τους;

Η ιδέα ότι η επιλογή σχολείου παρέχει κίνητρα για τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών βασίζεται στην υπόθεση ότι οι γονείς φροντίζουν και γνωρίζουν την ποιότητα του κάθε σχολείου και ενεργούν ανάλογα. Οι γονείς καλούνται να διατυπώσουν τα κριτήρια τα οποία θεωρούν σημαντικά όταν επιλέγουν ένα σχολείο ή να ταξινομήσουν ένα σύνολο καθορισμένων κριτηρίων κατά σειρά σπουδαιότητας. Οι Cheng, Trivitt και Wolf (2016) έδειξαν ότι τα σχολικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά από τους γονείς προβλέπουν τελικά το είδος του σχολείου στο οποίο θα στείλουν τα παιδιά τους. Για παράδειγμα, οι γονείς οι οποίοι εκτιμούν τη θρησκευτική παιδεία είναι πιο πιθανό να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό θρησκευτικό σχολείο με κουπόνια προτιμώντας το από ένα δημόσιο σχολείο. Τα κριτήρια που αναφέρονται πιο συχνά και κατατάσσονται στην υψηλότερη θέση ως προς τη σπουδαιότητά τους από τους γονείς είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης, η απόσταση, η ικανοποίηση και, σε μικρότερο βαθμό, η σχολική σύνθεση (Waslander κ.ά., 2010). Σε ορισμένες αστικές περιοχές, το ζήτημα της ασφάλειας αποδεικνύεται επιπλέον παράγοντας για τα υπό εξέταση σχολεία. Στο Σαντιάγκο της Χιλής, οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο ανέφεραν πιο συχνά την ασφάλεια ως κριτήριο επιλογής σχολείου, στοιχείο το οποίο ερμηνεύεται από τους ερευνητές ως αντανάκλαση της σπουδαιότητας που έχει το εν λόγω ζήτημα στην καθημερινότητα αυτών των γονέων (Schneider κ.ά., 2006). Ιδιαίτερα στις αστικές περιοχές, η μετακίνηση με λεωφορείο δεν θεωρείται πάντοτε εφικτή επιλογή λόγω θεμάτων ασφαλείας τα οποία μπορεί να ανακλύσουν (Andre-Bechely, 2007; C. Bell, 2009; Bernal, 2005; Van Zanten, 2002). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η ασφάλεια και τα ναρκωτικά φαίνεται επίσης να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις της επιλογής σχολείου (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Στη συνέχεια εστιάζουμε στις

παραπάνω γενικές κατηγορίες κριτηρίων τα οποία επικαλούνται οι γονείς για να τεκμηριώσουν τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν σχολεία για τα παιδιά τους.

### ***Ποιότητα και ακαδημαϊκά κριτήρια***

Όταν ρωτήθηκαν σχετικά, οι γονείς σε πολλές χώρες ανέφεραν τα ποιοτικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας ανάμεσα στα πιο σημαντικά κριτήρια για την επιλογή της (Goldring & Phillips, 2008; Howell, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Wylie, 2006). Τα ίδια ευρήματα ισχύουν σε αρκετά διαφορετικά πλαίσια. Σε μια εθνική μελέτη στην Ολλανδία (Denessen κ.ά., 2005) και σε μια μικρότερης κλίμακας μελέτη στο Σαντιάγκο της Χιλής (Schneider κ.ά., 2006) πραγματοποιήθηκαν έρευνες για να κατανοηθεί με ποιο τρόπο οι γονείς επιλέγουν ένα σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Και στις δύο χώρες, η εγγραφή δεν περιορίζεται σε γεωγραφικές περιοχές και η γονική επιλογή είναι υποχρεωτική. Και οι δύο μελέτες δεν βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ των δηλωμένων αιτιών επιλογής σχολείου και των δεικτών για το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων. Ομοίως, οι γονείς στη Μασαχουσέτη ανέφεραν πολύ παρόμοιους παράγοντες για την αξιολόγηση ενός σχολείου, με την ποιότητα στην πρώτη θέση, ανεξάρτητα από το αν το παιδί τους παρακολουθούσε ένα υψηλών ή χαμηλότερων επιδόσεων σχολείο (Howell, 2006). Είναι λιγότερο σαφές εάν οι γονείς διαφορετικού εθνοτικού υποβάθρου αποδίδουν διαφορετικό βάρος στις ακαδημαϊκές πτυχές των σχολείων (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Στο Τέξας, ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιλογή του σχολείου διαπιστώθηκε ότι διαφέρει ανάλογα με την φυλετική προέλευση, με τους λευκούς γονείς να δίνουν προτεραιότητα στις βαθμολογίες αξιολόγησης, τους μαύρους στις ηθικές αξίες και τους ισπανόφωνους γονείς στην πειθαρχία (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008).

### ***Απόσταση***

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την επιλογή σχολείου του οποίου η σημασία διαφέρει μεταξύ των διαφόρων υποομάδων γονέων είναι η απόσταση. Ο πρωταρχικός λόγος για τις διαφορές μεταξύ των υποομάδων είναι ο οικονομικός, ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα και την προθυμία επιβαρύνσεως του κόστους των μεταφορών, είτε με τις δημόσιες συγκοινωνίες είτε με ιδιωτικό αυτοκίνητο εκ μέρους των γονέων. Ένας δεύτερος λόγος είναι ο πολιτιστικός. Οι αποστάσεις μεταξύ κατοικίας και σχολείου που θεωρούνται εφικτές σχετίζονται, εκτός από το κόστος, με τους

κοινωνικοοικονομικούς δείκτες καθώς η μόρφωση των παιδιών ως αξία έχει διαφορετική βαρύτητα για τις διαφορετικές ομάδες γονέων (π.χ. Ball κ.ά., 1995). Ένας τρίτος λόγος για τις διαφορές μεταξύ υποομάδων γονέων αναφέρεται σε κοινωνικούς παράγοντες. Οι οικογένειες έχουν διαφορετική πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους για την επίλυση προβλημάτων οικογενειακής διαχείρισης, συμπεριλαμβανομένης της ευελιξίας στα ωράρια εργασίας, στις ρυθμίσεις παιδικής μέριμνας και των κοντινών φίλων και οικογενειών στις οποίες μπορούν να προσφύγουν για αρωγή (C. Bell, 2009; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Van Zanten, 2002). Ο συνδυασμός των τριών παραγόντων μπορεί να εξηγήσει γιατί οι αποστάσεις που καλύπτουν οι πιο εύποροι και υψηλότερα μορφωμένοι γονείς για να πάνε τα παιδιά τους στο σχολείο τείνουν να είναι μεγαλύτερες από τις αποστάσεις που διανύουν οι γονείς που είναι λιγότερο ευνοημένοι.

### ***Ικανοποίηση του παιδιού***

Τόσο σε ποιοτικές όσο και ποσοτικές έρευνες, πολλές υποομάδες γονέων συχνά δηλώνουν ότι οι σχολικές επιλογές τους καθοδηγούνται από την επιθυμία τους το παιδί τους να είναι ευτυχισμένο. Αναλύσεις εις βάθος συνεντεύξεων με γονείς μεσαίας τάξης αποκαλύπτουν ότι οι γονείς αποδίδουν συγκεκριμένα νοήματα στον όρο αυτό. Για παράδειγμα, οι γονείς στο Λονδίνο, το Παρίσι και τη Γρανάδα δηλώνουν ότι θέλουν όλοι «το καλύτερο» για το παιδί τους και επίσης «να είναι ευτυχισμένοι» οι ίδιοι (π.χ. Raveaud & Zanten, 2007; Reinoso, 2008). Για τους γονείς μεσαίας τάξης, οι αντιλήψεις για το «καλύτερο» περιλαμβάνουν την απόκτηση ευκαιριών μάθησης και επίτευξης στόχων, βιώνοντας την εκπλήρωση κοινωνικών σχέσεων, συμβάλλοντας σε μια ουσιαστική και ικανοποιητική σταδιοδρομία και οικοδομώντας σχέσεις με μελλοντικούς συμμαθητές. Για αυτούς η «ευτυχία» σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς αναφέρεται στην προοπτική το παιδί να είναι άνετο, ώστε να έχει ανοιχτό μυαλό σε όλες τις ενδεχόμενες ευκαιρίες και να αξιοποιήσει στο έπακρο τα ταλέντα και τις δυνατότητές του. Για τους γονείς της μεσαίας τάξης, τα θέματα εκπαίδευσης φαίνεται να ενσωματώνονται περισσότερο αυθόρμητα στην έννοια της «ευτυχίας» από ό, τι για τους γονείς της εργατικής τάξης.

### ***Σχολική σύνθεση***

Στις έρευνες, οι γονείς σπάνια αναφέρουν την κοινωνική και εθνοτική σύνθεση των σχολείων ως σημαντικό παράγοντα για την επιλογή σχολείου. Μια εξαίρεση

διαπιστώνεται σε μια μεγάλη ολλανδική έρευνα γονέων με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία έδειξε ότι, μετά από τους λόγους που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή ποιότητα, αναφέρθηκαν λόγοι σύνθεσης του σχολείου (Denessen κ.ά., 2005). Οι ποιοτικές έρευνες φαίνεται να αναφέρουν πιο συχνά τις εκτιμήσεις σχετικά με τη σύνθεση των σχολείων σε σχέση με τις ποσοτικές. Οι συνεντεύξεις με γονείς που επέλεξαν ιδιωτικό σχολείο στη Γρανάδα της Ισπανίας αποκαλύπτουν ότι αυτό το κάνουν εν μέρει για λόγους κοινωνικής σύνθεσης ή μάλλον υπολογίζοντας τις κοινωνικές σχέσεις που μπορεί να αναπτύξει το παιδί στο σχολείο (Reinoso, 2008 για τη Γρανάδα της Ισπανίας). Μικρότερης κλίμακας έρευνες οι οποίες βασίζονται σε συνεντεύξεις έδειξαν επίσης ότι η σύνθεση των σχολείων αναφέρεται αρκετά συχνά από τους γονείς στο Παρίσι και το Λονδίνο αλλά με πιο συγκαλυμμένο και έμμεσο τρόπο. Οι γονείς μπορούν να ισχυρίζονται ότι βρίσκουν κάποια σχολεία πιο κατάλληλα από άλλα, εκτιμούν τη γενική ατμόσφαιρα του σχολείου και συναντούν γονείς οι οποίοι μοιράζονται με τους ίδιους παρόμοιες αξίες. Αυτές οι θεωρήσεις βρέθηκαν να σχετίζονται στενά με την κοινωνική σύνθεση των σχολείων (Raveaud & Zanten, 2007).

#### ***Αποκλίσεις προτιμήσεων και συμπεριφορών των γονέων***

Τα προηγούμενα ευρήματα δείχνουν ποιες προτιμήσεις εκφράζουν οι γονείς ως σημαντικές στην επιλογή των σχολείων. Σε πολλές άλλες ερευνητικές περιοχές, οι προτιμήσεις έχουν περιορισμένη προγνωστική αξία για την πραγματική συμπεριφορά. Το ερώτημα το οποίο στη συνέχεια επικεντρωνόμαστε είναι εάν ισχύει το ίδιο και στην περίπτωση της σχολικής επιλογής.

Οι έρευνες στον τομέα της επιλογής σχολείου δείχνουν πράγματι ουσιαστικές αποκλίσεις ανάμεσα στις προτιμήσεις που εκφράζουν θεωρητικά οι γονείς και στην πραγματική συμπεριφορά επιλογής την οποία εν τέλει επιδεικνύουν (Howell, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Schneider & Buckley, 2002). Η καλύτερη απόδειξη των αποκλίσεων μεταξύ προτιμήσεων και πραγματικής συμπεριφοράς προέρχεται από μελέτες που ελέγχουν και τα δύο. Σε μια έρευνα που διεξήχθη με περισσότερους από 530 γονείς στο Σαντιάγκο της Χιλής, αυτοί απάντησαν σε μια ανοιχτή ερώτηση σχετικά με τον σημαντικότερο λόγο της επιλογής ενός σχολείου (Schneider κ.ά., 2006). Περισσότεροι από τους μισούς γονείς ανέφεραν ότι το ακαδημαϊκό περιβάλλον και το πρόγραμμα σπουδών είναι τα πιο σημαντικά ζητήματα. Μάλιστα οι γονείς εξέφρασαν την ίδια άποψη ανεξάρτητα από το δικό τους μορφωτικό επίπεδο. Οι παράγοντες που

σχετίζονται με τη σχολική σύνθεση αναφέρθηκαν σε λιγότερο από το 0,5% των γονέων. Αυτοί οι γονείς ανέφεραν επίσης μέχρι τρία σχολεία που είχαν εξετάσει σοβαρά την πιθανότητα να φοιτήσει σε κάποιο από αυτά το παιδί τους. Τα στοιχεία αυτά στη συνέχεια συνδυάστηκαν με ανεξάρτητους δείκτες ποιότητας και σχολικής σύνθεσης. Τα σχολεία που ανέφεραν οι γονείς - το σύνολο δηλαδή των επιλογών τους - διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους όσον αφορά την ποιότητα αλλά ελάχιστα όσον αφορά τη σύνθεση.

Ομοίως, μια ανασκόπηση από αμερικανικές μελέτες που εξετάζουν τις προτιμήσεις επιλογής και τη συμπεριφορά των γονέων που επιλέγουν ενεργά σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ακαδημαϊκοί παράγοντες είναι οι σημαντικότεροι λόγοι τους οποίους επικαλούνται για την επιλογή τους, αλλά η κοινωνικοοικονομική και εθνοτική σύνθεση των σχολείων είναι οι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης για τη συμπεριφορά τους στο επίπεδο των πραγματικών επιλογών στις οποίες προβαίνουν (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Η σύνδεση μεταξύ της γονικής επιλογής και της σχολικής σύνθεσης έχει επίσης αναφερθεί ότι ισχύει και σε άλλες χώρες του κόσμου (Ladd, 2002b αναφερόμενη επίσης στη Χιλή, τη Νέα Ζηλανδία και τη Σκωτία). Σε μια σύγκριση ανάμεσα σε πολλές χώρες, φαίνεται ότι ιδιαίτερα οι γονείς της μεσαίας τάξης τείνουν να επιλέγουν περισσότερο σχολεία με έναν πιο ομοιογενή πληθυσμό μαθητών (Dronkers & Avram, 2010). Όλα αυτά μπορεί επίσης να υποδεικνύουν ότι οι γονείς χρησιμοποιούν τη σχολική σύνθεση - ενδεχομένως σιωπηρά - ως δείκτη για την ποιότητα του σχολείου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, η πιο κατάλληλη περιγραφή της σχολικής επιλογής είναι ως μια διαδικασία δύο σταδίων η οποία αρχίζει με τη σύνταξη ενός συνόλου αποδεκτών σχολείων. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η εγγύτητα μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιλογή του σχολείου και ότι η προσλαμβανόμενη έλλειψη ποιότητας του σχολείου της γειτονιάς μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας για την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Η επίπτωση αυτών των ευρημάτων είναι ότι, αν και σε ποιο βαθμό οι γονείς ασκούν επιλογή, εξαρτάται επίσης από τα (αντιληπτά) χαρακτηριστικά του τοπικού σχολείου σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία στην περιοχή. Η σύνθεση του σχολείου διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην επιλογή αυτή. Συνδυασμένα, αυτά τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι δεν είναι καθόλου προφανές ότι οι γονείς επιλέγουν πράγματι «το καλύτερο» ανάμεσα σε αυτά που έχουν στη διάθεσή τους.

Η εμπειρική έρευνα από διαφορετικά πλαίσια δείχνει ότι οι γονείς μπορεί να μην επιλέγουν πάντοτε το σχολείο με τις καλύτερες επιδόσεις στην περιοχή τους. Στην έρευνα που διεξήχθη στο Σαντιάγκο της Χιλής, και η οποία αναφέρθηκε νωρίτερα, συνδυάστηκαν πληροφορίες σχετικά με το σύνολο των επιλογών των γονέων, με τους δείκτες ποιότητας των σχολείων αυτών. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι μόνο ένας στους τέσσερις γονείς είχε επιλέξει το σχολείο με τις καλύτερες επιδόσεις (Schneider κ.ά., 2006). Η σύνθεση του σχολείου φαίνεται ότι διαδραμάτισε σημαντικότερο ρόλο στις αποφάσεις τους. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει στην περιφέρεια Charlotte-Mecklenburg της Βόρειας Καρολίνας, μετά την εισαγωγή του συστήματος των υποχρεωτικών επιλογών. Οι γονείς που δηλώνουν ένα άλλο σχολείο από το σχολείο της γειτονιάς τους ως πρώτη τους προτίμηση, τείνουν να προτιμούν σχολεία με πιο εύπορους μαθητές, λαμβάνοντας επίσης υπόψη τις νεότερες εγκαταστάσεις και τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε αυτό (Godwin κ.ά., 2006). Σε μια έρευνα στη Μασαχουσέτη, οι γονείς των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν εξίσου υψηλή αξία στην ποιότητα της διδασκαλίας (Howell, 2006). Όταν ρωτήθηκαν ποιο σχολείο θα προτιμούσαν για το παιδί τους, οι γονείς σε σχολεία με χαμηλή επίδοση ανέφεραν αρκετά συχνά (44%) ένα άλλο σχολείο με επίσης χαμηλή επίδοση. Τα εναλλακτικά σχολεία που δήλωσαν ως προτιμήσεις είχαν απλά την τάση να έχουν μικρότερες αναλογίες μη προνομιούχων γονέων. Αυτό δείχνει ξανά ότι η σχολική σύνθεση έχει μεγαλύτερη βαρύτητα στην πραγματική συμπεριφορά από ό,τι προκύπτει με βάση τις δηλωμένες προτιμήσεις.

Συνολικά, η σχολική σύνθεση αποδεικνύεται σημαντικός παράγοντας στην επιλογή των σχολείων στην πράξη. Ένας πιθανός λόγος για αυτά τα ευρήματα μπορεί να είναι ότι τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης είναι πιο εύκολα ορατά από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των σχολείων. Μια σημαντική και πολυσυζητημένη ερώτηση που προκύπτει από αυτή την ιδέα είναι εάν η παροχή επαρκούς πληροφόρησης σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις κάνει διαφορά για τους γονείς που επιλέγουν σχολεία.

#### **3.2.4 Ο ρόλος της πληροφόρησης των γονέων στη διαδικασία λήψης απόφασης για την επιλογή σχολείου**

Στη σύγχρονη οικονομική επιστήμη, η ασυμμετρία της πληροφορίας θεωρείται ως ένας από τους βασικούς λόγους για την αποτυχία της αγοράς. Με βάση αυτή την ιδέα, η παροχή επαρκών και αξιόπιστων πληροφοριών στους γονείς είναι ένα

επαναλαμβανόμενο θέμα στη συζήτηση για τις επιλογές στην εκπαίδευση. Η υπόθεση είναι ότι οι γονείς ενεργούν διαφορετικά όταν διαθέτουν αξιόπιστες πληροφορίες. Όταν αναλύσουμε αυτή την υπόθεση, προκύπτουν διάφορα ερωτήματα:

- Ποιες πηγές πληροφοριών χρησιμοποιούν οι γονείς για να κάνουν τις επιλογές τους; Υπάρχει περιθώριο οι επίσημες πληροφορίες που παρέχονται από το κράτος να παίζουν κάποιο ρόλο;
- Τι είδους πληροφορίες πρέπει να παρέχονται;
- Φθάνουν αυτές οι πληροφορίες στους γονείς ή, πιο συγκεκριμένα, φτάνουν στις συγκεκριμένες ομάδες γονέων που θεωρείται ότι θα επωφεληθούν περισσότερο από αυτές τις πληροφορίες;
- Και ίσως το πιο σημαντικό, οι γονείς αλλάζουν τη συμπεριφορά επιλογής τους όταν διαθέτουν πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα των σχολείων;

Οι γονείς κάνουν επιλογές με βάση «κάποιες φορές υπεραπλουστευμένες και παραπλανητικές τοπικές πολιτικές, πληροφορίες, παρεξηγήσεις και μύθους» (Croft, 2004, σ. 935). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μια μελέτη που έγινε στο Ντιτρόιτ των ΗΠΑ (C. A. Bell, 2009). Όταν ερωτώνται οι γονείς γιατί επιλέγουν ένα συγκεκριμένο σχολείο, αυτοί συχνά αναφέρονται στη φήμη του (Βέργου, 2016; C. A. Bell, 2009; Denessen κ.ά., 2005; Howell, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Teelken κ.ά., 2005; Van Zanten, 2013; Wylie, 2006). Μερικοί μελετητές σημειώνουν ότι η γενική φήμη των σχολείων μπορεί να χρησιμεύσει ως περίληψη όλων των ειδών επίσημων και ανεπίσημων πληροφοριών. Η εξουκείωση με τη γενική φήμη των σχολείων μπορεί να είναι πολύ πιο εύκολη και λιγότερο χρονοβόρα από την απόκτηση πολλών επίσημων πληροφοριών. Υπό αυτή την έννοια, η απόφαση βάση της γενικής φήμης και των διαδόσεων μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος επιλογής διότι απαιτεί χαμηλό «κόστος αναζήτησης» (Adnett, 2004; Willms κ.ά., 1992). Ωστόσο, αυτά τα είδη φήμης δεν είναι πάντοτε ακριβή και τείνουν να διατηρούνται για μεγάλες χρονικές περιόδους, παρά τις ενέργειες των σχολείων και την αλλαγή της αντικειμενικής κατάστασης (C. A. Bell, 2009; Gorard, 1999).

Τα ανεπίσημα κοινωνικά δίκτυα αποδεικνύονται επανειλημμένα ως σημαντικές πηγές πληροφόρησης στη διαδικασία επιλογής, καθώς οι άνθρωποι μοιράζονται εμπειρίες, απόψεις και συμβουλές (Βέργου, 2016; Goldring & Phillips, 2008; Hill & Scott, 2017; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Reinoso, 2008). «Τα κοινωνικά δίκτυα φαίνεται να λειτουργούν ως φίλτρο, ενημερώνοντας τους γονείς για τα σχολεία τα οποία



μπορούν να εξετάσουν ρεαλιστικά» (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008, σ. 13). Με αυτή την έννοια, τα κοινωνικά δίκτυα παίζουν ένα ρόλο στην κατασκευή επιλογών, που αναφέρθηκε νωρίτερα ως το πρώτο στάδιο της διαδικασίας επιλογής. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι πληροφορίες που κυκλοφορούν στα κοινωνικά δίκτυα είναι απαραίτητα ακριβείς. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η πληροφόρηση που ανακτούν ορισμένοι γονείς (δηλαδή εκείνοι που είναι γενικά ευκατάστατοι, υψηλής μόρφωσης και λευκοί) από τα κοινωνικά τους δίκτυα είναι πιο αξιόπιστη σε σχέση με την πληροφόρηση άλλων γονέων (Βέργου, 2016; Allen κ.ά., 2014; Villavicencio, 2013; Waslander κ.ά., 2010). Τέλος, σε συστήματα που δεν επιτρέπεται θεσμικά η επιλογή σχολείου, όπως η Ελλάδα, τα προσωπικά κοινωνικά δίκτυα βοηθούν επιπλέον τους γονείς της μεσαίας τάξης να πετύχουν τη μεταφορά από το ένα δημόσιο σχολείο στο άλλο, εκτός περιοχής κατοικίας (Βέργου, 2016).

Αυτό μπορεί να συνδέεται με τα ευρήματα ότι οι γονείς με καλύτερη μόρφωση χρησιμοποιούν συχνότερα τους δείκτες απόδοσης των σχολείων (π.χ. Karsten κ.ά., 2001), καθώς και δείκτες σχολικής σύνθεσης (Schneider & Buckley, 2002), ενώ οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς δίνουν μεγαλύτερο βάρος στην τοποθεσία του σχολείου. Οι πληροφορίες που διαμοιράζονται στα κοινωνικά δίκτυα διαδραματίζουν επίσης ρόλο στις δράσεις συλλογικής επιλογής, όπως η αναζήτηση κοινής πρόσβασης σε ένα σχολείο έτσι ώστε οι γονείς να γνωρίζουν τους υποψήφιους συμμαθητές και τους γονείς τους (Reinoso, 2008). Οι πολλές διαφορετικές πηγές πληροφοριών που χρησιμοποιούν οι γονείς περιορίζουν τον πιθανό αντίκτυπο των επίσημων δεικτών απόδοσης στις επιλογές των σχολείων (R. M. Hall, 2009). Οι Brasington & Hite (2012) έδειξαν ότι οι υποκειμενικές απόψεις των γονέων σχετικά με τα σχολεία είναι τουλάχιστον εξίσου σημαντικές με εκείνες των επίσημων δεικτών επιδόσεων που τροφοδοτούν τη ζήτηση για επιλογή σχολείου.

Ένα βασικό ερώτημα που πρέπει ακόμα να εξεταστεί είναι πώς πρέπει να κατασκευάζονται οι δείκτες επίδοσης των σχολείων ώστε να δίνουν ουσιαστική πληροφόρηση στους γονείς σχετικά με την ποιότητα των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Τα ζητήματα τα οποία τίθενται αφορούν το πώς πρέπει να χρησιμοποιεί κανείς τα διαστήματα εμπιστοσύνης (ειδικά όταν οι δείκτες βασίζονται σε μικρό αριθμό παρατηρήσεων), τη βλάβη που ενδεχομένως προκαλέσει η κατηγοριοποίηση (π.χ. κακή, μέση, εξαιρετική) σε σχολεία που βρίσκονται κοντά στα όρια των κατηγοριών και το κατά πόσο παρόμοιοι δείκτες πρέπει να χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς (π.χ. γονικές πληροφορίες, ποιοτικός έλεγχος από επιθεωρήσεις και κυβερνήσεις)

(Karsten κ.ά., 2010). Επίσης υπάρχουν θέματα πιο τεχνικής φύσης, όπως π.χ. η κινητικότητα των μαθητών. Ο Van de Grift (2009) αναφέρει ότι το 34% το μαθητών που ξεκινάει το δημοτικό δεν φοιτά στην τελευταία του τάξη για διάφορους λόγους (εγγραφή σε άλλο σχολείο, μετακόμιση σε άλλη πόλη, επανάληψη χρονιάς).

Μεταξύ των ερευνητών, ένα πολυσυζητημένο πρόβλημα είναι κατά πόσο οι ακατέργαστοι μέσοι δείκτες των σχολείων είναι κατάλληλοι για να εκθέσουν την ποιότητά τους. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι απαιτούνται οι λεγόμενες βαθμολογίες προστιθέμενης αξίας (added value) και ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα επίπεδα εγγραφών των μαθητών ή/και οι δείκτες για τη σύνθεση των σχολείων. Οι βαθμολογίες που βασίζονται σε ακατέργαστες βαθμολογίες αξιολογήσεων τείνουν να υπερεκτιμούν την απόδοση των σχολείων με προνομιούχους μαθητές ενώ αντίθετα υποτιμούν τις επιδόσεις των σχολείων με μη προνομιούχους μαθητές. Για να καταδειχθεί η σημασία αυτού του σημείου, στο Τέξας τα σχολεία χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες βάση κριτηρίων που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη μέση επίδοση. Συγκρίνοντας αυτή την ταξινόμηση με ένα μέτρο προστιθέμενης αξίας, προκύπτει ότι «σχεδόν το ένα τέταρτο του κατώτατου μισού των σχολείων όσον αφορά την προστιθέμενη αξία αξιολογείται ως υποδειγματικό» (Hanushek κ.ά., 2007, σ. 842).

Όταν οι δείκτες επίδοσης χρησιμοποιούνται από τους γονείς που επιλέγουν ένα σχολείο, τίθεται ένα επιπλέον ερώτημα. Οι πρόσφατοι δείκτες βασίζονται στις τρέχουσες επιδόσεις των μαθητών που εισήλθαν στο σχολείο αρκετά χρόνια νωρίτερα. Όμως για την επιλογή ενός σχολείου, οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μελλοντική απόδοση των μαθητών που εγγράφονται σήμερα. Απαιτείται ένας σημαντικός βαθμός σταθερότητας των δεικτών ώστε οι πληροφορίες αυτές να έχουν κάποια προγνωστική αξία για το χρόνο που το παιδί τους εγκαταλείπει το σχολείο. Η σταθερότητα ωστόσο των κατατάξεων, ιδίως εκείνων που βασίζονται σε μέτρα προστιθέμενης αξίας, τείνει να είναι χαμηλή (Adnett & Davies, 2005; Karsten κ.ά., 2010; Leckie & Goldstein, 2009; McEwan κ.ά., 2008; Mizala κ.ά., 2007; Wilson & Piebalga, 2008). Αποδεικνύεται πολύ δύσκολο τεχνικά να χωριστούν με αξιοπιστία τα «καλά» ή τα «αδύναμα» σχολεία από τα «μέτρια». Αυτό οδηγεί ορισμένους να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι «οι δημοσιευμένοι πίνακες επίδοσης για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την επιλογή σχολείου είναι μια κάπως άσκοπη διαδικασία» (Leckie & Goldstein, 2009, σ. 849).

Η χρήση πινάκων επίδοσης και ένας ενιαίος, αν και σύνθετος, δείκτης υποδηλώνει την ίση αποτελεσματικότητα για όλους τους μαθητές στο σχολείο. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να διαφέρει για υποομάδες μαθητών - ανάλογα με το φύλο, την προέλευση ή τις δεξιότητες - για διαφορετικά μαθήματα ή τμήματα του σχολείου (Adnett & Davies, 2005; Karsten κ.ά., 2010; Wilson & Piebalga, 2008). Συνεπώς, τόσο η σταθερότητα των σχολικών αποτελεσμάτων όσο και η προγνωστική αξία των αξιολογήσεων μπορεί να είναι ακόμη μικρότερες από ό, τι μπορεί να υποθεθεί. Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές επεσήμαναν ότι οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενοι δείκτες επίδοσης ενδέχεται να παραπλανήσουν τους γονείς (Gorard, 2008). Για αυτούς και για άλλους λόγους, ορισμένες χώρες αποφάσισαν να μην δημοσιεύουν τα δεδομένα σχολικών επιδόσεων.

Συνολικά δεν είναι σαφές ποιο είδος πληροφόρησης θα έπρεπε να παρέχεται στους γονείς, προκειμένου αυτοί να έχουν αυξημένες πιθανότητες να υπερβούν λανθασμένες επιλογές, οι οποίες προκύπτουν από την ασυμμετρία στην πληροφόρηση την οποία διαθέτουν.

### **3.2.5 Η ελαστικότητα της ζήτησης για σχολεία «χαμηλής ποιότητας»**

Η ελαστικότητα ζήτησης, έννοια προερχόμενη από τον κλάδο της οικονομίας, είναι ένας δείκτης που δείχνει με ποιο τρόπο η ζήτηση ενός προϊόντος ανταποκρίνεται στη μεταβολή της τιμής του. Για παράδειγμα, δείχνει πώς μεταβάλλεται η ζήτηση του καφέ εάν η τιμή του αυξηθεί κατά 10%. Στο πλαίσιο της πληροφόρησης των γονέων σχετικά με τη σχολική επιλογή, η ελαστικότητα ζήτησης δείχνει πώς συγκεκριμένες υποομάδες γονέων ανταποκρίνονται σε πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα του σχολείου που παρακολουθεί το παιδί τους. Σε αυτή την ενότητα, εστιάζουμε στους γονείς των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία χαμηλής ποιότητας. Η εμπειρική έρευνα που παρέχει ευρήματα συναφή με το ζήτημα αυτό προέρχεται κυρίως από τις Ηνωμένες Πολιτείες.

Αρχικά θα μας απασχολήσει το ερώτημα εάν οι γονείς τείνουν να παρακάμπτουν ή ακόμα και να εγκαταλείπουν σχολεία που δεν εμφανίζουν ικανοποιητική επίδοση. Το ομοσπονδιακό θεσμικό πλαίσιο με τίτλο NCLB (No Child Left Behind) στις Ηνωμένες Πολιτείες προσφέρει ένα ενδιαφέρον πλαίσιο για να μπορέσει κανείς να εξετάσει με ποιο τρόπο οι γονείς ανταποκρίνονται στις πληροφορίες σχετικά με τα σχολεία που δεν έχουν

καλή επίδοση. Σύμφωνα με τον ισχύοντα ομοσπονδιακό νόμο του 2010, οι Πολιτείες των ΗΠΑ πρέπει να παρέχουν πληροφορίες στους γονείς σχετικά με τις μέσες βαθμολογίες αξιολογήσεων των σχολείων. Τα παιδιά που φοιτούν σε ένα σχολείο του οποίου η επίδοση δεν είναι ικανοποιητική για αρκετά χρόνια, μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε άλλο δημόσιο σχολείο ή/και συμπληρωματικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Οι περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές είναι υποχρεωμένες να ενημερώνουν τους γονείς, όταν το παιδί τους παρακολουθεί ένα σχολείο με χαμηλή επίδοση. Ο στόχος είναι να βελτιωθεί άμεσα η ποιότητα της εκπαίδευσης για τους μαθητές, επιτρέποντάς τους να εγκαταλείψουν τα σχολεία χαμηλής επίδοσης και να παρακολουθήσουν σχολεία με καλύτερες επιδόσεις. Μια απαραίτητη αλλά ανεπαρκής προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι να γνωρίζουν οι γονείς πόσο καλά ή άσχημα αποδίδει το σχολείο του παιδιού τους. Η εμπειρική έρευνα δείχνει ότι - και πάλι - αυτό μπορεί να φαίνεται πιο απλό στη θεωρία απ' ό, τι στην πράξη.

Δεκαοκτώ μήνες μετά την εισαγωγή του NCLB, διεξήχθη τηλεφωνική έρευνα με 1000 τυχαία επιλεγμένους γονείς στις δέκα μεγαλύτερες σχολικές περιφέρειες γύρω από τη Βοστώνη (Howell, 2006). Τα ευρήματα δείχνουν ότι περίπου διπλάσιοι γονείς των παιδιών που παρακολουθούν ένα σχολείο υψηλής επίδοσης σε σχέση με τους γονείς που παρακολουθούν ένα σχολείο χαμηλής επίδοσης γνωρίζουν το καθεστώς του σχολείου τους (περίπου το 60% και το 30%) παρά τις υποχρεώσεις των περιφερειών να ενημερώνουν τους γονείς όταν το παιδί τους παρακολουθεί ένα σχολείο με χαμηλή επίδοση. Συνδυάζοντας τα δεδομένα από ερωτηματολόγια με τους δείκτες επίδοσης των σχολείων φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων είναι ικανοποιημένη με το σχολείο των παιδιών τους, ανεξάρτητα από την πραγματική επίδοση των σχολείων αυτών. Πάνω από το 70% των γονέων των οποίων το παιδί παρακολουθεί ένα σχολείο με χαμηλή επίδοση δίνουν στο σχολείο αυτό βαθμό A ή (συχνότερα) B. Μόνο το 10% των γονέων δίνουν σε αυτά τα σχολεία βαθμούς D ή F. Η ικανοποίηση των γονέων που παρακολουθούν σχολεία υψηλών επιδόσεων είναι ακόμη υψηλότερη (85% A ή B, 4% D ή F). Αν και στις περιπτώσεις των σχολείων χαμηλής επίδοσης η ικανοποίηση είναι χαμηλότερη, είναι απίθανο ότι μεγάλες ομάδες γονέων θα προβούν σε κάποια ενέργεια εξαιτίας αυτού του γεγονότος. Οι υψηλής μόρφωσης, μη-ισπανόφωνοι και ευκατάστατοι γονείς, καθώς και οι γονείς των οποίων τα δίκτυα συνδέονται έντονα με το δημόσιο σχολικό σύστημα, γνώριζαν συχνότερα πόσο καλά (ή πόσο άσχημα) απέδιδε το σχολείο του παιδιού τους (Howell, 2006, σ. 157).

Η προαναφερθείσα μελέτη στο Charlotte-Mecklenburg της Βόρειας Καρολίνας (Godwin κ.ά., 2006), επισημαίνει ένα επιπλέον ζήτημα που αφορά τις προειδοποιήσεις που λαμβάνουν τα σχολεία από τους γονείς που ασκούν την επιλογή. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολουθούν το σχολείο της γειτονιάς βρίσκουν την απόσταση από το σπίτι πιο σημαντική, ενώ οι γονείς που επιλέγουν ένα πιο μακρινό σχολείο αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις βαθμολογίες αξιολόγησης (Hastings κ.ά., 2005). Η συνέπεια αυτής της διαφοράς μπορεί να είναι ότι οι γονείς ασκούν άνιση πίεση στα σχολεία για βελτίωση. Τα σχολεία με χαμηλότερες επιδόσεις επιλέγονται συχνότερα επειδή είναι το σχολείο γειτονιάς και επιλέγονται από γονείς που θεωρούν λιγότερο σημαντικές τις βαθμολογίες αξιολόγησης. Από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό τα σχολεία με καλύτερη επίδοση να επιλέγονται με βάση τις βαθμολογίες αξιολόγησης τους και κατά συνέπεια να τους ασκηθεί μεγαλύτερη πίεση από τους γονείς για βελτίωση. Εάν αυτό συμβαίνει πράγματι, θα ήταν αντιφατικό με τις βασικές υποθέσεις στις οποίες βασίζονται πολλές πολιτικές επιλογής, οι οποίες αναφέρουν, ότι οι γονείς στα σχολεία χαμηλής επίδοσης θα δημιουργήσουν ισχυρότερα κίνητρα για τη βελτίωση τους.

Η παροχή πρόσβασης στους γονείς σε απαιτούμενες πληροφορίες αποδεικνύεται μεγάλη πρόκληση. Σε μια μεγάλη αξιολόγηση του NCLB σε διάφορες πολιτείες το 2009, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων είχε ακούσει για το NCLB, αλλά μόνο ένας στους πέντε γνώριζε ότι το παιδί τους παρακολούθησε ένα σχολείο που χαρακτηρίστηκε ως υποβαθμισμένο από το πρόγραμμα (Vernez κ.ά., 2009). Η μελέτη δείχνει τη σημασία της έγκαιρης ενημέρωσης των γονέων. Τόσο οι πολιτείες όσο και οι περιφέρειες βρέθηκαν να αγωνίζονται έντονα για την έγκαιρη ενημέρωση σχετικά με την κατάσταση των σχολείων τους. Από την αξιολόγηση προέκυψε επίσης ότι υπήρξε ανάγκη βελτίωσης του τρόπου με τον οποίο προσφέρθηκε η πληροφόρηση στους γονείς δεδομένου ότι συχνά έλειπαν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο υποβολής αίτησης σε άλλο σχολείο ή με ποιον θα επικοινωνούν σε περίπτωση ερωτήσεων. Από την μεριά των παραληπτών της πληροφορίας, το 80% των γονέων που ζουν σε περιοχές όπου υπάρχει σχετική ενημέρωση, υποδεικνύουν σε έρευνες ότι δεν γνώριζαν ότι έλαβαν αυτές τις πληροφορίες. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε πολλές διαφορετικές αιτίες όπως η μη φυσική λήψη των πληροφοριών, της άγνοιας της σημασίας του περιεχομένου και της μη κατανόησης του κειμένου, ιδιαίτερα για γονείς που είναι πρόσφατοι μετανάστες (Sattin-Bajaj, 2015). Όπως στην υπόθεση της πόλης Charlotte-Mecklenburg, η επαρκής ενημέρωση των γονέων αποδείχθηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τις σχολικές

επιλογές των γονέων (Vernez κ.ά., 2009). Σε οκτώ μεγάλες αστικές περιοχές που παρέχουν έγκαιρη πληροφόρηση, οι γονείς που γνώριζαν το καθεστώς του σχολείου τους πριν από την αρχή του έτους έφυγαν από το σχολείο της γειτονιάς τους δύο φορές συχνότερα από τους γονείς που αγνοούσαν το καθεστώς επιλογής σχολείου. Η αξιολόγηση καταλήγει επίσης στο συμπέρασμα ότι μόνο μια μικρή μειονότητα των μαθητών που είναι δικαιούχοι για σχολική επιλογή στο πλαίσιο του NCLB αξιοποιούν την ευκαιρία. Από τους δικαιούχους γονείς, μέχρι το ένα τρίτο δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν ότι είχαν επιλογή παρά τις προσπάθειες ενημέρωσης από τις περιφέρειες. Από τους γονείς που γνώριζαν, μόνο το 10% επέλεξε να στείλει το παιδί τους σε άλλο σχολείο. Οι λόγοι που δίνουν οι γονείς είναι γνωστοί τώρα πια: είναι ικανοποιημένοι, το τοπικό σχολείο είναι βολικό και τα ίδια τα παιδιά τους δεν θέλουν να αλλάξουν σχολείο.

### **3.2.6 Συνοψίζοντας**

Η ανασκόπηση που προηγήθηκε δείχνει ότι οι μηχανισμοί της αγοράς εκπαίδευσης δεν λειτουργούν τόσο απλά στην πράξη όσο προβλέπεται στη θεωρία. Οι γονείς έκαναν ήδη επιλογές πολύ πριν από την επίσημη εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση, ακόμη και όταν το θεσμικό πλαίσιο δεν το επέτρεπε. Μια προσεκτική ανάγνωση των ευρημάτων των διαφόρων ερευνών δείχνει ότι οι λεπτομέρειες των πολιτικών έχουν σημασία και μπορεί να κάνουν μεγάλη διαφορά. Για παράδειγμα, περισσότεροι γονείς ασκούν επιλογή όταν έχουν ρεαλιστικές εναλλακτικές λύσεις εκτός από το σχολείο της γειτονιάς τους. Επιπλέον, η διαδικασία επιλογής φαίνεται να θεωρείται με μεγαλύτερη ακρίβεια ως διεργασία δύο σταδίων. Στο πρώτο στάδιο, οι γονείς κατασκευάζουν - συχνά νοερά - ένα σύνολο επιλογών από σχολεία που σκοπεύουν να μελετήσουν πιο σοβαρά στο επόμενο στάδιο. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου, ένας περιορισμένος αριθμός σχολείων του συνόλου των αρχικών επιλογών εξετάζεται προσεκτικότερα και οδηγεί στην τελική επιλογή. Αν και η ίδια η διαδικασία φαίνεται να είναι πολύ παρόμοια για διαφορετικές υποομάδες γονέων, οι πολιτιστικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες παίζουν ρόλο σε κάθε στάδιο της διαδικασίας. Οι δημογραφικοί παράγοντες συνδέονται στενότερα με τη διάκριση ανάμεσα στους γονείς που επιλέγουν και σε αυτούς που δεν επιλέγουν αλλά και με την ικανοποίηση από το τοπικό σχολείο και την επιθυμία επικοινωνίας και συνεργασίας με αυτό.

Το ρητό «οι πράξεις μιλούν πιο δυνατά από τα λόγια» ισχύει και για τη γονική επιλογή. Παρόλο που η έρευνα δείχνει ξανά και ξανά ότι οι γονείς προσδίδουν το μεγαλύτερο βάρος στην ποιότητα και τις ακαδημαϊκές πτυχές των σχολείων, η πραγματική συμπεριφορά τους προβλέπεται καλύτερα από τους δείκτες σχολικής σύνθεσης. Οι γονείς της μεσαίας τάξης ειδικότερα φαίνεται να επιλέγουν σχολεία που παρακολουθούν παιδιά παρόμοιας κοινωνικής προέλευσης με τους ίδιους. Η σχολική σύνθεση αποτελεί για αυτούς τους γονείς σιωπηρή ένδειξη για την ποιότητα του σχολείου. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι αυτός ο δείκτης μπορεί να είναι αρκετά παραπλανητικός. Τέλος, οι επίσημες πληροφορίες, όπως οι δείκτες επίδοσης, επηρεάζουν υπό προϋποθέσεις τις διαδικασίες επιλογής σχολείου.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο δυνητικός αντίκτυπος των δεικτών επίδοσης φαίνεται να είναι μάλλον υπερεκτιμημένος. Η δύσκολη έννοια της «φήμης» φαίνεται τουλάχιστον εξίσου σημαντική και βασίζεται σε πολλά διαφορετικά είδη πληροφοριών από διάφορες πηγές συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών δικτύων. Πιο σημαντικό για τις κυβερνήσεις είναι το συμπέρασμα ότι οι γονείς που γνωρίζουν ότι το σχολείο του παιδιού τους έχει χαμηλή επίδοση εγκαταλείπουν το σχολείο μόνο σε μικρούς αριθμούς. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών μένει, λαμβάνοντας εκπαίδευση που δεν ικανοποιεί τις ελάχιστες απαιτήσεις. Αν και οι γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολουθούν σχολεία με χαμηλή επίδοση τείνουν να είναι κάπως λιγότερο ικανοποιημένοι από το σχολείο, η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων δηλώνει ότι είναι πολύ ικανοποιημένη. Αυτό δείχνει ότι οι μηχανισμοί της αγοράς από μόνοι τους είναι δύσκολο να ασκήσουν τις ισχυρές εκείνες δυνάμεις που απαιτούνται στην πλευρά της ζήτησης, οι οποίες θα μπορούσαν να βελτιώσουν ουσιαστικά την ποιότητα της εκπαίδευσης.

### 3.3 Η εμπειρική διερεύνηση της Σχολικής Φήμης

Στο προηγούμενο μέρος του κεφαλαίου είδαμε ότι η σχολική φήμη είναι μία από τις βασικές πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιούν οι γονείς όταν κάνουν επιλογή σχολείου. Σε αυτό το μέρος θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα σχετικών εμπειρικών μελετών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της σχολικής φήμης.

Η προγενέστερη έρευνα σχετικά με τη φήμη των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει γίνει κατά κύριο λόγο από τη σκοπιά των φοιτητών ή άλλων ενδιαφερόμενων (Brewer & Zhao,

2010; Helgesen & Nasset, 2007; Safón, 2009; Standifird, 2005; Vidaver-Cohen, 2007). Στο επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, υπάρχουν σχετικά λίγες δημοσιευμένες εμπειρικές μελέτες για τη φήμη των σχολείων. Επιπλέον, ακόμα λιγότερες μελέτες εστιάζουν στις απόψεις των γονέων παρά το γεγονός ότι σε αυτούς ανήκει ουσιαστικά το μεγαλύτερο, εάν όχι ολόκληρο, το μέρος της ευθύνης για την επιλογή σχολείου των παιδιών τους. Στα αποτελέσματα αυτής της τελευταίας κατηγορίας ερευνών εστιάζουμε παρακάτω.

Αρχικά, θα αναζητηθούν τα πορίσματα των ερευνών σχετικά με τους ειδικότερους τομείς στη δομή και λειτουργία του σχολείου που κατά τους γονείς συμβάλλουν στη συγκρότηση της φήμης του. Στη συνέχεια θα εξεταστεί τι μας λέει η σχετική έρευνα αναφορικά με το με ποιες διαδικασίες συγκροτείται και διαδίδεται η σχολική φήμη και πώς ενδεχομένως διαφοροποιούνται αυτές οι διαδικασίες ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γονέων. Επειδή τέλος οι μελέτες για τη σχολική φήμη με τα χαρακτηριστικά που μας ενδιαφέρουν είναι λίγες, στο τελευταίο μέρος η εικόνα συμπληρώνεται με μια σύντομη αναφορά σε ευρήματα σχετικά με τη γονική ικανοποίηση, μεταβλητή η οποία αποδεδειγμένα συνδέεται στενά όπως ήδη αναφέρθηκε με τη σχολική φήμη.

### **3.3.1 Παράγοντες συγκρότησης της σχολικής φήμης**

Η φήμη όπως έχει ήδη αναλυθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο στο οποίο αναλύεται θεωρητικά, έχει σχέσεις με πολλές διαφορετικές πτυχές της λειτουργίας των οργανισμών. Επομένως συγκροτείται από πολλά στοιχεία και όλα αυτά τα στοιχεία πρέπει να έχουν ένα είδος συνάφειας μεταξύ τους για να διαμορφώσουν τη φήμη ενός οργανισμού.

Κάνοντας μια σύντομη αναδρομή, στο προηγούμενο κεφάλαιο (παράγραφος 2.4.5) επιχειρήσαμε να προσαρμόσουμε τους παράγοντες διαμόρφωσης της οργανωσιακής φήμης των Roper και Fill (2012) ώστε να προκύπτουν οι αντίστοιχοι παράγοντες για τη σχολική φήμη. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η ικανοποίηση του προσωπικού (εκπαιδευτικού και μη), η ανταπόκριση στις προσδοκίες μαθητών και γονέων, η καινοτομία στις εκπαιδευτικές μεθόδους, το όραμα και οι μέθοδοι διοίκησης του διευθυντή, οι δράσεις κοινωνικής ευθύνης προς την τοπική κοινότητα και τέλος η σχετική θέση του σχολείου στην τοπική εκπαιδευτική αγορά, επηρεάζουν τη συγκρότηση της φήμης του. Στη συνέχεια θα



παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα για τους παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής φήμης έτσι όπως προκύπτουν από τις υπάρχουσες εμπειρικές έρευνες.

### ***Ο ρόλος των μαθησιακών αποτελεσμάτων***

Ο πιο ισχυρός παράγοντας για την οικοδόμηση της φήμης του σχολείου είναι η αντίληψη των γονέων για την ποιότητα των μαθησιακών του αποτελεσμάτων (Badri & Mohaidat, 2014; Kosunen & Carrasco, 2016; Skallerud, 2011; Thelin & Niedomysl, 2015) και η επιτυχία των μαθητών στις εθνικές και διεθνείς εξετάσεις (Oplatka & Nupar, 2012). Ο Skallerud (2011) στην έρευνα του στη διάρκεια της οποίας συνέλεξε 325 ερωτηματολόγια από γονείς με παιδιά σε τρία δημοτικά σχολεία της Νορβηγίας βρήκε ότι η αντίληψη των γονέων για την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της σχολικής φήμης σε σχέση με όλους τους άλλους παράγοντες. Μια θετική φήμη σχετίζεται με ένα σχολείο που δίνει έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και παρέχει στους μαθητές του αποτελεσματικά εργαλεία μάθησης, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Παραδείγματα ισχυρού ακαδημαϊκού προσανατολισμού ενός σχολείου είναι η έναρξη ειδικών μαθησιακών προγραμμάτων, η υψηλή κατάταξη στους πίνακες αξιολόγησης σχολείων και το πρόγραμμα σπουδών του (Oplatka & Nupar, 2012). Εδώ, ίσως αξίζει να γίνει υπενθύμιση των συμπερασμάτων έρευνας, που είχε αναφερθεί νωρίτερα (παράγραφος 3.2.3), και η οποία καταλήγει στο ότι οι ακαδημαϊκοί παράγοντες είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που επικαλούνται οι γονείς για την επιλογή τους, αλλά η κοινωνικοοικονομική και εθνοτική σύνθεση των σχολείων είναι οι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης των πραγματικών επιλογών στις οποίες προβαίνουν (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008).

### ***Ο ρόλος της ποιότητας των εκπαιδευτικών***

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών, αν και σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, εμφανίζεται συχνά ως αυτόνομη συνιστώσα στη συγκρότηση της σχολικής φήμης (Badri & Mohaidat, 2014; Oplatka & Nupar, 2012; Skallerud, 2011). Οι αντιλήψεις των γονέων για την «ποιότητα» των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει πολλές έννοιες, όπως διδακτικές ικανότητες, γνώσεις, αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, επαγγελματισμός, τεχνογνωσία (Oplatka & Nupar, 2012). Σημασία για την αντίληψη των γονέων σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι και ο τρόπος αντιμετώπισης

των εκπαιδευτικών από τη σχολική διοίκηση (Badri & Mohaidat, 2014; Skallerud, 2011). Ενδιαφέρον έχει ότι ορισμένοι γονείς επισημαίνουν την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών ως σημαντικό στοιχείο στη συγκρότηση της σχολικής φήμης. Η υψηλή δέσμευση για το καθήκον, που εκφράζεται από την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να είναι διαθέσιμος πέρα από το ωράριο λειτουργίας του σχολείου, η ισχυρή αφοσίωση στο ρόλο του και η θετική στάση απέναντι στα παιδιά, είναι στοιχεία που αναφέρουν οι ερωτώμενοι γονείς ότι αυξάνουν τη φήμη του σχολείου (Oplatka & Nupar, 2012).

### ***Ο ρόλος της ασφάλειας και πειθαρχίας στο σχολείο***

Λόγω των αυξανόμενων επιπέδων σχολικής βίας που χαρακτηρίζουν πολλά σχολεία, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι γονείς συμπεριλαμβάνουν θέματα ασφαλούς περιβάλλοντος (Badri & Mohaidat, 2014; Kosunen & Carrasco, 2016; Skallerud, 2011) και συμπεριφοράς των μαθητών (Oplatka & Nupar, 2012) στην συγκρότηση της σχολικής φήμης. Αναφορές όπως η τάξη, η σχολική στολή, οι κανόνες, η ασφάλεια, ο έλεγχος και η ισχυρή πειθαρχία αναφέρθηκαν ως πηγές θετικής φήμης σχολείου (Oplatka & Nupar, 2012). Μερικοί γονείς πήγαν ένα βήμα πιο μακριά και συνέδεσαν τη φήμη του σχολείου με φαινόμενα όπως η χρήση ναρκωτικών, ο αλκοολισμός και η επιθετικότητα κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου (Oplatka & Nupar, 2012). Τέλος, αρκετοί γονείς ισχυρίστηκαν ότι ο τρόπος αντίδρασης ενός σχολείου σε φαινόμενα βίας και προβληματικής συμπεριφοράς έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στη φήμη του σχολείου παρά αυτά καθαυτά τα φαινόμενα (Oplatka & Nupar, 2012).

### ***Ο ρόλος της ποιότητας των μαθητών***

Ένα άλλο ισχυρό στοιχείο της φήμης του σχολείου είναι η ποιότητα των μαθητών όπως την αντιλαμβάνονται οι γονείς (Bunar & Ambrose, 2016; Kosunen & Carrasco, 2016; Oplatka & Nupar, 2012). Η «ποιότητα» των μαθητών μετρείται υποκειμενικά με κριτήρια τις αξίες, την κοινωνική τάξη, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και το εθνικό τους υπόβαθρο. Στην έρευνα τους οι Oplatka & Nupar (2012) αναφέρουν, ότι η ποιότητα των μαθητών στο σχολείο θεωρείται από τους γονείς ως αναπόσπαστο μέρος της φήμης του σχολείου, συνδέοντάς την κυρίως με τις υψηλές επιδόσεις και χαμηλά επίπεδα σχολικής βίας.

### ***Ο ρόλος της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο***

Σε κάποιες περιπτώσεις η φήμη συνδέεται με τη δημογραφική δομή της περιοχής γύρω από το σχολείο αφού στις περισσότερες περιπτώσεις η κοινωνικό-οικονομική κατανομή των μαθητών ακολουθεί την κατανομή των κατοίκων της ευρύτερης περιοχής εντός της οποίας αυτό εδρεύει (Kosunen & Carrasco, 2016). Για παράδειγμα, σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές με υψηλά ποσοστά μεταναστών, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνοδεύονται από αρνητική φήμη (Bunar & Ambrose, 2016; Kimelberg & Billingham, 2013; Skallerud, 2011). Η φήμη του σχολείου φαίνεται να μην επηρεάζεται από τη γύρω περιοχή, σε περιπτώσεις τύπων σχολείων που οι μαθητές δεν εγγράφονται με το σύστημα των γεωγραφικών περιοχών π.χ. στα διεθνή σχολεία (international schools) (Kosunen, 2014).

### ***Ο ρόλος του συναισθηματικού ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού για το μαθητή***

Η συναισθηματική πτυχή της σχέσης εκπαιδευτικός-μαθητής θεωρείται από πολλούς γονείς ότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο της φήμης του σχολείου, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Oplatka & Nupar, 2012). Οι γονείς θεώρησαν ότι η φροντίδα του παιδιού κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου και η οικοδόμηση προσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όπου οι πρώτοι «βλέπουν» τον κάθε μαθητή ολιστικά (δηλαδή πέρα από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και επιτεύγματα) συμβάλλει πολύ στη φήμη του σχολείου. Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών είναι ανεπαρκής παράγοντας για την οικοδόμηση της φήμης του σχολείου, εάν δεν συνοδεύεται παράλληλα από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές.

### ***Ο ρόλος της στάσης μαθητών και γονέων προς το σχολείο***

Τέλος, οι πιο αδύναμοι παράγοντες συγκρότησης της φήμης του σχολείου με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισής του στις απόψεις των γονέων, είναι οι στάσεις των γονέων ως προς το σχολικό προσωπικό (Badri & Mohaidat, 2014; Skallerud, 2011) και τα συναισθήματα των παιδιών ως προς το σχολικό περιβάλλον (Oplatka & Nupar, 2012). Ο πρώτος αναφέρεται στην αντίληψη των γονέων για την προθυμία του σχολικού προσωπικού να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους και ειδικότερα την προθυμία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου να τους συναντήσει όποτε το θελήσουν (Skallerud, 2011). Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στα συναισθήματα των μαθητών

κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου. Με αυτή την έννοια, ένα σχολείο αποκτάει θετική φήμη όταν στα παιδιά αρέσει να πηγαίνουν στο σχολείο και όταν τα παιδιά επιστρέφουν στο σπίτι και αναφέρουν ότι έχουν περάσει ευχάριστα στο σχολείο και δεν παραπονιούνται όλη την ώρα (Oplatka & Nupar, 2012). Στη Φινλανδία, οι Kosunen & Carrasco (2016) βρήκαν ότι η πλειοψηφία των γονέων αποφεύγει τα σχολεία με ισχυρή φήμη γιατί υποψιάζεται ότι το ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατεί σε αυτά θα κάνει το παιδί τους να αισθάνεται δυστυχισμένο ή αγχωμένο, οπότε το όφελος θα είναι σχετικά μικρό.

### **3.3.2 Διαδικασίες συγκρότησης, διάδοσης και συντήρησης της σχολικής φήμης**

Οι διαδικασίες συγκρότησης διάδοσης και συντήρησης της σχολικής φήμης απαντούν σε ερωτήσεις όπως «Πώς καθορίζουν οι γονείς τις αντιλήψεις τους για τη φήμη ενός συγκεκριμένου σχολείου;», «Ποιοι είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την υποκειμενική κατασκευή της σχολικής φήμης;», «Με ποιους μηχανισμούς διαδίδεται η φήμη μέσω των κοινωνικών δικτύων των γονέων;» και τέλος «Με ποιους τρόπους ένα σχολείο προσπαθεί να συντηρήσει ή να αλλάξει τη φήμη του;»

Κάνοντας πάλι μια σύντομη αναδρομή, στο προηγούμενο κεφάλαιο (παράγραφος 2.4.5) είδαμε ότι ο τύπος του σχολείου και η περιοχή που βρίσκεται ένα σχολείο αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν τη φήμη του σχολείου. Επιπλέον, σχετικά με τους τρόπους πληροφόρησης, οι γονείς χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες (πρωτοβάθμιο επίπεδο), τα ανεπίσημα κοινωνικά δίκτυα (δευτεροβάθμιο επίπεδο) και τις δημοσιεύσεις στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τριτοβάθμιο επίπεδο) προκειμένου να διαμορφώσουν άποψη για την ποιότητα ενός σχολείου.

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της μοναδικής εμπειρικής μελέτης (Oplatka & Nupar, 2012) που σαν κύριο σκοπό της έχει να εκθέσει τους διάφορους παράγοντες που διαμορφώνουν τη φήμη ενός σχολείου μεταξύ των γονέων εμπλουτισμένα με αποτελέσματα άλλων ερευνών που η μελέτη της διαμόρφωσης της φήμης αποτελεί δευτερογενή στόχο.

#### ***Ο ρόλος των προσωπικών εμπειριών***

Μια πηγή πληροφοριών που βοηθά τους γονείς να διαμορφώσουν την αντίληψή τους για τη φήμη ενός συγκεκριμένου σχολείου είναι οι προσωπικές τους εμπειρίες, τόσο

από τη μαθητική τους ζωή, όσο και ως γονείς (Oplatka & Nupar, 2012). Για παράδειγμα, ορισμένοι γονείς συγκρίνουν την οργάνωση του σχολείου των παιδιών τους και του σχολείου των φίλων τους (π.χ. αριθμός παιδιών στην τάξη, προσοχή των δασκάλων στους μαθητές), ανακαλούν τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες του παιδιού τους στο σχολείο (π.χ. απουσία εκπαιδευτικών, βία) ή «υπερασπίζονται» το σχολείο στο οποίο φοιτούσαν στην παιδική τους ηλικία και τονίζουν τις θετικές τους εμπειρίες που τους οδήγησαν στην οικοδόμηση της φήμης (Oplatka & Nupar, 2012).

### ***Ο ρόλος των άτυπων κοινωνικών δικτύων***

Σε συνδυασμό με τις γνώσεις μας για το σημαντικό ρόλο των ανεπίσημων κοινωνικών δικτύων στη διαδικασία επιλογής του σχολείου (βλέπε παράγραφος 3.2.4), οι γονείς τόνισαν τον αντίκτυπο των δικτύων αυτών και για την οικοδόμηση της σχολικής φήμης (Holme, 2002; Kosunen, 2014; Oplatka & Nupar, 2012; Waslander κ.ά., 2010). Οι γονείς ομολόγησαν ότι σχηματίζουν την άποψή τους για τη φήμη ενός σχολείου με βάση αυτά τα οποία άκουσαν από άλλους γονείς, φίλους και γείτονες (Holme, 2002; Oplatka & Nupar, 2012). Έτσι, μέσω της επικοινωνίας από στόμα σε στόμα, άκουσαν για παράδειγμα ότι ένα σχολείο έχει τους καλύτερους εκπαιδευτικούς, ενώ κάποιο άλλο έχει πολύ ψηλό επίπεδο απόφοιτων (Oplatka & Nupar, 2012). Αυτός ο τρόπος πληροφόρησης, αν και όχι πάντοτε αξιόπιστος (Kosunen, 2014; Waslander κ.ά., 2010), μπορεί να θεωρηθεί πολύ αποτελεσματικός καθώς βοηθά το γονέα να δημιουργήσει μια εικόνα του σχολείου, παρόλο που ποτέ δεν το έχει επισκεφθεί ή δεν έχει επικοινωνήσει με το προσωπικό του (Waslander κ.ά., 2010). Μόνο όταν οι γονείς έλαβαν αρχικά καλές συστάσεις σχετικά με ένα σχολείο, οι ερωτώμενοι γονείς είχαν την τάση να αναζητήσουν πιο επίσημες πληροφορίες για να επιβεβαιώσουν τις πληροφορίες που είχαν ήδη συγκεντρώσει (Oplatka & Nupar, 2012).

### ***Ο ρόλος των αναφορών στα μέσα ενημέρωσης***

Ο τελευταίος καθοριστικός παράγοντας, ο οποίος έχει μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της σχολικής φήμης, είναι οι πληροφορίες που διακινούνται δημοσίως για ένα συγκεκριμένο σχολείο στα εθνικά και τοπικά μέσα ενημέρωσης (Oplatka & Nupar, 2012). Αποδείχθηκε ότι η αντίληψη των γονέων για τη φήμη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από άρθρα εφημερίδων σχετικά με την επιτυχία του σχολείου, τους επιτυχημένους απόφοιτους του, τα βραβεία στους διαγωνισμούς των σχολείων και τις ειδικές

εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται κατά καιρούς στο σχολείο αυτό (Oplatka & Nupar, 2012).

### ***Ο ρόλος των δραστηριοτήτων προώθησης από το ίδιο το σχολείο***

Πέρα από τις εύλογες προσδοκίες που έχουν πολλοί γονείς από το διευθυντή ενός σχολείου με θετική φήμη (π.χ. δημιουργία καλού και ασφαλούς κλίματος στο σχολείο, βελτίωση μεθόδων διδασκαλίας και πραγματοποίηση αλλαγών όπου κάτι τέτοιο απαιτείται), οι απόψεις τους αναφέρουν επιπλέον τις δραστηριότητες προώθησης (marketing) που θα πρέπει να αναλάβει ο διευθυντής ή/και η επιτροπή διοίκησης του σχολείου ως στοιχείων τα οποία θα μπορούσαν να διαμορφώσουν την αντίληψή τους για τη φήμη του σχολείου. Οι γονείς ισχυρίστηκαν ότι οι δημόσιες σχέσεις και το μάρκετινγκ είναι απαραίτητες διαχειριστικές λειτουργίες, χωρίς τις οποίες ο διευθυντής δεν μπορεί να κοινοποιήσει τα δυνατά σημεία, τις επιτυχίες και τα πλεονεκτήματα του σχολείου (Oplatka & Nupar, 2012). Με την προώθηση του σχολείου, οι γονείς θεωρούν ότι ο διευθυντής επηρεάζει ενεργά τη φήμη του σχολείου του αντί να αφήνει περιθώριο στις φημολογίες να υπερισχύσουν.

### ***Ο ρόλος της πληροφόρησης που λαμβάνουν οι γονείς από το σχολείο***

Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την οικοδόμηση της φήμης του σχολείου σχετίζεται με τις πληροφορίες που παρέχονται επίσημα στους γονείς στις ενημερωτικές συναντήσεις, σε ενημερωτικά φυλλάδια ή σε κάθε άλλου είδους προφορική ή γραπτή επικοινωνία που αυτοί έχουν με το ίδιο το σχολείο (Oplatka & Nupar, 2012). Η παροχή πληροφοριών σχετικά με το σχολείο, τις δραστηριότητές του, τα αποτελέσματά του και τα γεγονότα της σχολικής ζωής φαίνεται να παρέχει στους γονείς γνώση σχετικά με το «δεύτερο σπίτι» του παιδιού τους και, με τη σειρά τους, τους βοηθά να συγκροτήσουν μια άποψη για τη φήμη του σχολείου. Ωστόσο, αυτές οι πληροφορίες θα μπορούσαν να παρασχεθούν ευχερέστερα μέσω της ενεργούς εμπλοκής και της συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή. Μέσω μιας τέτοιας ενεργούς συμμετοχής, οι γονείς θα αποκτούσαν άμεση πρόσβαση στην πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τις λύσεις που δίνει το κάθε σχολείο. Ο διευθυντής απλά «πρέπει να συνεργάζεται σε τακτική βάση με τους γονείς και να τους ενημερώνει για αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο με συνέπεια», όπως δήλωσε μια μητέρα, αν «θέλει να επηρεάσει τη φήμη του σχολείου του» (Oplatka & Nupar, 2012, σ. 48).

### 3.3.3 Τα χαρακτηριστικά της γονικής ικανοποίησης και η σχέση της με τη φήμη ενός σχολείου

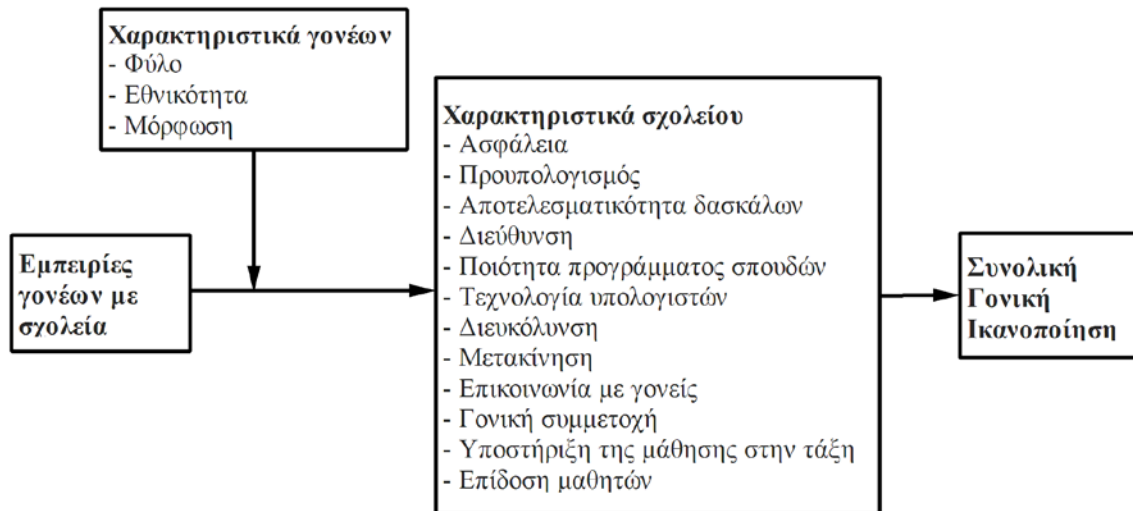
Στο τελευταίο μέρος της ενότητας αυτής, θα γίνει προσπάθεια να ενισχυθούν τα ευρήματα για τη σχολική φήμη κάνοντας μια σύντομη αναφορά στα πιο βασικά χαρακτηριστικά της γονικής ικανοποίησης. Η γονική ικανοποίηση θεωρείται κυρίαρχης σημασίας παράγοντας, δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί εμπειρικά ότι συνδέεται άμεσα με τη φήμη του σχολείου και κατά συνέπεια με τη γονική πίστη στην αξία του σχολείου (parents' loyalty) (Badri & Mohaidat, 2014; Skallerud, 2011). Εάν οι γονείς είναι ικανοποιημένοι με το σχολείο των παιδιών τους, είναι πιθανότερο να κρατήσουν τα παιδιά τους εκεί και να στείλουν και τα άλλα παιδιά τους να φοιτήσουν στο ίδιο σχολείο. Οι γονείς είναι επίσης πιθανό να ενημερώσουν τους άλλους γονείς για τη θετική τους εμπειρία, η οποία επηρεάζει θετικά τη φήμη του σχολείου (Friedman κ.ά., 2006).

Συνολικά, οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι στις περισσότερες χώρες οι γονείς είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τα σχολεία των παιδιών τους (και τα επίπεδα ικανοποίησής τους είναι υψηλότερα από ό, τι θα περίμενε το ευρύ κοινό) (Boschee, 1987; Elam & Gallup, 1989; Finnigan κ.ά., 2004; Hampden-Thompson & Galindo, 2017; Christos Koutsampelas κ.ά., 2019; Ofsted, 2005; Rätty κ.ά., 2004; Rätty & Kasanen, 2007; Tuck, 1995). Ωστόσο, το επίπεδο ικανοποίησης συνδέεται με μια σειρά διαφορετικών παραγόντων, οι οποίοι παρουσιάζονται στο εννοιολογικό πρότυπο της ικανοποίησης των γονέων, στην Εικόνα 3, και το οποίο προέρχεται από την εργασία των Friedman, Bobrowski, & Geraci (2006) όπου συνδύασαν την υπάρχουσα βιβλιογραφία με τα ευρήματα της δικιάς τους έρευνας.

Το μοντέλο αυτό, το οποίο έχει επιβεβαιωθεί και από μεταγενέστερες μελέτες (Badri κ.ά., 2010; Badri & Mohaidat, 2014; Borooah & Mangan, 2011; Friedman κ.ά., 2007), υποδεικνύει ότι οι γονείς αξιολογούν το σχολείο των παιδιών τους με βάση μια σειρά κριτήρια, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, του διευθυντή, του προγράμματος σπουδών, της τεχνολογίας, των εγκαταστάσεων, της συμμετοχής, των μεταφορών και του προϋπολογισμού. Αυτά τα κριτήρια μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση των γονέων για τα σχολεία των παιδιών τους, ενώ τα χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων - όπως το φύλο, η εθνικότητα και η μόρφωση - μπορούν να επηρεάσουν τη βαρύτητα που έχουν αυτά τα κριτήρια στο επίπεδο της γονικής ικανοποίησης.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της σχετικής βιβλιογραφίας θα μπορούσαν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω κατηγορίες παραγόντων επηρεάζουν τη γονική ικανοποίηση.

**Εικόνα 3: Το εννοιολογικό πρότυπο της ικανοποίησης των γονέων των Friedman, Bobrowski, & Geraci (2006)**



### *Η επίδραση των χαρακτηριστικών των γονέων*

Σχεδόν ομόφωνα όλες οι μελέτες παρουσιάζουν την ίδια εικόνα όσον αφορά το ρόλο των γονικών χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με αυτή την εικόνα όσο υψηλότερη είναι η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των γονέων τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο ικανοποίησής τους από το σχολείο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς της μεσαίας τάξης είναι κατά μέσο όρο λιγότερο ικανοποιημένοι από τους γονείς της εργατικής τάξης (Borooh & Mangan, 2011; Goldring & Hausman, 1999; Lareau & Shumar, 1996; Mehan κ.ά., 1996; Tuck, 1995). Επιπλέον, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο λιγότερη είναι και πάλι η ικανοποίησή τους (Badri κ.ά., 2010; Borooh & Mangan, 2011; Goldring & Shapira, 1993; LaForett & Mendez, 2010; Rätty κ.ά., 2004; Rätty & Kasanen, 2007; Tuck, 1995). Τέλος, οι γηγενείς γονείς είναι γενικά πιο ικανοποιημένοι από τους μετανάστες γονείς (Badri κ.ά., 2010; Borooh & Mangan, 2011; Friedman κ.ά., 2006; Goldring & Hausman, 1999; Tuck, 1995).



Το φύλο των γονέων είναι επίσης ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την ικανοποίηση από το σχολείο, καθώς οι μητέρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους πατέρες (Borooah & Mangan, 2011; Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd, 2001; Rätty κ.ά., 2004). Επιπρόσθετα, τα επίπεδα ικανοποίησης των γονιών επηρεάζονται θετικά από τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Bejou, 2013; Borooah & Mangan, 2011; Himmelstein κ.ά., 1991; Tuck, 1995). Η ικανοποίηση των γονέων δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά αναφορικά με τους διάφορους τομείς λειτουργίας του σχολείου σε σχέση με τα δικά τους ή τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους. Η μόνη εξαίρεση σε αυτό φαίνεται να είναι ότι οι πιο μορφωμένοι μεσαίας τάξης γονείς κρίνουν το σχολείο περισσότερο με βάση τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, ενώ οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς της εργατικής τάξης βασίζονται περισσότερο σε πρακτικά και μη ακαδημαϊκά κριτήρια (Hausman & Goldring, 2000).

Σε γενικότερο επίπεδο, τα προαναφερθέντα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κοινωνικό-ψυχολογική απόσταση των γονέων από το σχολείο, όπως αυτή αποτιμάται με βάση τη θέση τους στην κοινωνική και εκπαιδευτική ιεραρχία, καθώς και το επίπεδο εμπλοκής και δέσμευσής τους στο σχολείο των παιδιών τους, τείνει να επηρεάζει τη φύση της γονικής ικανοποίησης (Rätty κ.ά., 2006). Συγκεκριμένα, όσοι έχουν μικρότερη κοινωνικο-μορφωτική απόσταση από το σχολείο τείνουν να θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών τους ως υπόθεση για την οποία πρέπει να συνεργαστούν με το σχολείο και ως εκ τούτου υιοθετούν μια περισσότερο κριτική στάση απέναντί του (δηλαδή είναι λιγότερο ικανοποιημένοι). Από την άλλη πλευρά, όσοι έχουν περισσότερη απόσταση τείνουν να παραδίδουν την υπόθεση της προόδου των παιδιών τους στο σχολείο και, ελλείψει σαφών προσωπικών κριτηρίων για το τι μπορεί να συνιστά ποιοτική εκπαίδευση, εμπιστεύονται το σχολείο σχεδόν τυφλά.

### ***Η επίδραση των χαρακτηριστικών του σχολείου***

Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι η γονική ικανοποίηση εξαρτάται συχνά από τις συνολικές ακαδημαϊκές επιδόσεις του σχολείου (Stephen Gibbons & Silva, 2011; Hastings κ.ά., 2005). Εκτός αυτού διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα ικανοποίησης των γονέων είναι υψηλότερα για τα ιδιωτικά και τα ειδικού τύπου (π.χ. magnet) σχολεία, σε σχέση με τα δημόσια (Badri κ.ά., 2010; Bond & King, 2003; Hausman & Goldring, 2000), για τα σχολεία που ταξινομούν τους μαθητές ανάλογα με τις ικανότητες/δεξιότητες τους και για τα σχολεία με επιλεκτικές πολιτικές εισαγωγής (Borooah & Mangan, 2011). Τα

ποσοστά ικανοποίησης των γονέων φαίνεται ότι συσχετίζονται επίσης θετικά με το ποσοστό των κοριτσιών στο σχολείο, ενώ συσχετίζονται αρνητικά με την αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικούς (Boroogh & Mangan, 2011) και το μέγεθος του σχολείου (Bejou, 2013; Bond & King, 2003; King & Bond, 2000). Τέλος, η βαθμίδα του σχολείου φαίνεται επίσης να είναι ένας κρίσιμος παράγοντας δεδομένου ότι μερικές μελέτες δείχνουν ότι καθώς αυξάνεται η βαθμίδα εκπαίδευσης, η γονική ικανοποίηση μειώνεται (Adams & Christenson, 2000; C. Koutsampelas κ.ά., 2018; Rätty & Kasanen, 2007).

Κλείνοντας αυτή την ενότητα κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια ιδιαίτερη αναφορά στις δύο εργασίες (Kelesidou κ.ά., 2017; C. Koutsampelas κ.ά., 2018) που βρέθηκαν διαθέσιμες για τη γονική ικανοποίηση στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά τη σπουδαιότητά του, το ζήτημα της γονικής ικανοποίησης δεν θεωρείται πρωταρχικό ζήτημα στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, δεδομένου ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν επιτρέπει τη σχολική επιλογή και οι μαθητές κατανέμονται στα σχολεία με βάση την περιοχή κατοικίας τους (C. Koutsampelas κ.ά., 2018). Η Ελλάδα αποτελεί επίσης ένα ενδιαφέρον πλαίσιο για τη μελέτη της ικανοποίησης των γονέων, καθώς η εκπαίδευση κατέχει υψηλή θέση στο αξιακό σύστημα της ελληνικής κοινωνίας (C. Koutsampelas κ.ά., 2018). Ακόμα και εν μέσω οικονομικής κρίσης, οι περισσότεροι Έλληνες γονείς εξακολουθούν να θεωρούν την εκπαίδευση ως το καθιερωμένο μέσο αναρρίχησης στην κοινωνική ιεραρχία και είναι πρόθυμοι να επενδύσουν στη μόρφωση των παιδιών τους, όπως αποδεικνύεται από τις εξαιρετικά υψηλές ιδιωτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση οι οποίες παραμένουν σε υψηλά επίπεδα εδώ και πολλά χρόνια (OECD, 2016).

Οι Kelesidou et al. (2017) μελέτησαν την ικανοποίηση των γονέων με παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τον τύπο (δημόσιο ή ιδιωτικό) του κέντρου ημερήσιας φροντίδας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Παρά το ότι ο υπό μελέτη τύπος σχολείου δεν ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση και κατά συνέπεια είναι πέρα από το πεδίο εφαρμογής της παρούσας διατριβής, αξίζει να αναφέρουμε ότι ένα από τα ευρήματα ήταν ότι γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δήλωσαν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με τους γονείς υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τα αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας όπως αυτά εκτέθηκαν προηγουμένως.

Οι Koutsampelas, Katsiri & Dimopoulos, (2018) μελέτησαν το επίπεδο ικανοποίησης των Ελλήνων γονέων από το σχολείο των παιδιών τους και πώς διαφοροποιείται αυτό το επίπεδο ανά τομέα της σχολικής λειτουργίας καθώς και ποια είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά γονέων και σχολείων που επηρεάζουν το γενικό επίπεδο της ικανοποίησης. Για το σκοπό αυτό συνέλεξαν ερωτηματολόγια από 1046 γονείς και 919 εκπαιδευτικούς από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται στην περιοχή της Πελοποννήσου. Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης το οποίο συμπλήρωσαν οι γονείς συγκεντρώνει κυρίως πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των γονέων και την ικανοποίησή τους από το σχολείο των παιδιών τους, ενώ το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη γνώμη τους για ορισμένες διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας. Το σύνολο των δεδομένων εμπλουτίζεται με τα διοικητικά δεδομένα που παρασχέθηκαν από την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με τα τυπικά χαρακτηριστικά των σχολείων (μέγεθος, υποδομές, σύνθεση διδακτικού προσωπικού, κλπ).

Το γενικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι το συνολικό επίπεδο ικανοποίησης των γονέων είναι υψηλό, αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, μεταξύ των σχολείων και μεταξύ των διάφορων τομέων της λειτουργίας των σχολείων. Συγκεκριμένα, οι γονείς με παιδιά σε δημοτικά σχολεία είναι πιο ικανοποιημένοι από τους γονείς με παιδιά σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης παρατηρήθηκαν όσον αφορά τη σχολική επικοινωνία και τη συμμετοχή των γονέων και τα χαμηλότερα όσον αφορά τις μαθητικές επιδόσεις, το σχολικό περιβάλλον, την ασφάλεια και την ποιότητα του προσωπικού.

Σχετικά με τους παράγοντες πρόβλεψης της γονικής ικανοποίησης βρέθηκε ότι ο ισχυρότερος είναι η μόρφωση των γονέων με τους πιο μορφωμένους γονείς να είναι, σε γενικές γραμμές, λιγότερο ικανοποιημένοι από τα σχολεία των παιδιών τους. Επιπλέον, η τάξη των παιδιών και η αναλογία των γυναικών εκπαιδευτικών στο σχολείο συνδέονται αρνητικά με τη συνολική γονική ικανοποίηση, ενώ ο αριθμός των εργαστηρίων συνδέεται θετικά. Πολλές από τις μεταβλητές έχουν σημαντικές επιπτώσεις σε συγκεκριμένες διαστάσεις της ικανοποίησης. Η αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικούς συνδέεται αρνητικά με την ικανοποίηση των γονέων από το σχολικό περιβάλλον και την ασφάλεια και το πρόγραμμα σπουδών. Το ποσοστό των κοριτσιών στο μαθητικό πληθυσμό μιας σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην ικανοποίηση των γονέων ως προς το

σχολικό περιβάλλον και την ασφάλεια. Αντίστοιχα το αυξημένο ποσοστό των νέων εκπαιδευτικών μέσα στο σύλλογο διδασκόντων συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση των γονέων από την επικοινωνία με το σχολείο, ενώ συνδέεται αρνητικά με τη γονική ικανοποίηση από το σχολικό περιβάλλον και την ασφάλεια. Επιπλέον, το μοντέλο δείχνει ότι η γονική ικανοποίηση συνδέεται και με άυλα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η σχολική κουλτούρα. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι ο ενεργός ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της συνεργασίας, της προσωπικής ευθύνης, της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της διευκόλυνσης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με σχεδόν όλες τις διαστάσεις της γονικής ικανοποίησης. Τέλος, υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι πιο συγκεντρωτικές σχολικές μονάδες (που προσδιορίζονται έμμεσα ως εκείνα τα σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων) συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα γονικής ικανοποίησης.

### **3.3.4 Συνοψίζοντας**

Το δεύτερο μισό του παρόντος κεφαλαίου αφιερώθηκε στα χαρακτηριστικά της σχολικής φήμης έτσι όπως προκύπτουν από τις περιορισμένες διαθέσιμες εμπειρικές μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της σχολικής φήμης από τους γονείς αλλά και άλλοι παράγοντες όπως, η ποιότητα των εκπαιδευτικών, η ασφάλεια και πειθαρχία στο σχολείο, η ποιότητα των μαθητών, η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το μαθητή και τα συναισθήματα μαθητών και γονέων για το σχολείο παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο. Καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την υποκειμενική κατασκευή της σχολικής φήμης από τους γονείς είναι οι προσωπικές εμπειρίες, οι δραστηριότητες προώθησης του ίδιου του σχολείου, οι πληροφορίες που λαμβάνουν ενεργητικά ή παθητικά οι γονείς, τα ανεπίσημα κοινωνικά δίκτυα και οι αναφορές στα μέσα ενημέρωσης. Σχετικά με τη γονική ικανοποίηση, οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τα σχολεία των παιδιών τους με το επίπεδο ικανοποίησης να εξαρτάται από τα ειδικά χαρακτηριστικά των γονέων και των σχολείων. Ως προς τα χαρακτηριστικά των γονέων, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων τόσο μικρότερη είναι η ικανοποίησή τους. Επίσης, υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εμφανίζουν οι μητέρες σε σχέση με τους πατέρες και οι γονείς που τα παιδιά τους πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του σχολείου, η γονική ικανοποίηση εξαρτάται από τις συνολικές ακαδημαϊκές επιδόσεις του σχολείου. Είναι υψηλότερη για τα ιδιωτικά και τα ειδικού τύπου σχολεία σε σχέση με τα δημόσια, για τα σχολεία που ταξινομούν τους μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές/δεξιότητες τους, για τα σχολεία με επιλεκτικές πολιτικές εισαγωγής και για τα σχολεία χαμηλότερης βαθμίδας. Επίσης τα ποσοστά ικανοποίησης των γονέων συσχετίζονται θετικά με το ποσοστό των κοριτσιών στο σχολείο ενώ συσχετίζονται αρνητικά με την αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικούς και το μέγεθος του σχολείου. Τέλος, τα συμπεράσματα των εργασιών που έγιναν στα πλαίσια του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συμφωνούν σε γενικές γραμμές με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας.

## **Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

### **4.1 Εισαγωγή**

Σκοπός του τέταρτου κεφαλαίου είναι να θέσει το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Το κεφάλαιο αποτελείται από επτά ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αναφέρονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη δεύτερη ενότητα τεκμηριώνεται η καταλληλότητα της ποιοτικής έρευνας με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, γίνεται ανάλυση του οδηγού συνέντευξης, περιγράφεται αφενός το πλαίσιο δειγματοληψίας και αφετέρου τα επιλεγθέντα σχολεία και τέλος αναφέρεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αναζήτηση του δείγματος. Στην τρίτη ενότητα αναλύεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ενώ στην τέταρτη ενότητα αναλύεται η ταυτότητα του δείγματος που προέκυψε. Στην πέμπτη ενότητα περιγράφεται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση θεμάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (έκτη ενότητα) καθώς και ζητημάτων δεοντολογίας (έβδομη ενότητα).

### **4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη και η περιγραφή των χαρακτηριστικών της φήμης των σχολείων της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια) στην Ελλάδα έτσι όπως προκύπτουν από τις απόψεις και τις εμπειρίες των γονέων που βρίσκονται σε διαδικασία επιλογής σχολείου της αντίστοιχης βαθμίδας για τα παιδιά τους. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιλέχθηκε καθώς από τη μελέτη της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι θεωρείται πιο σημαντική από τους γονείς σε σχέση με την επιλογή σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Elacqua & de Gobierno, 2006; Kosunen, 2014; Power κ.ά., 2003; Reay, 2004). Η έλλειψη αντίστοιχων ερευνών διαπιστώθηκε στην παράγραφο 3.3 της βιβλιογραφικής επισκόπησης όχι μόνο για την Ελλάδα αλλά και διεθνώς.

Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα διερευνηθούν είναι τα ακόλουθα:

- α) Σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη;

- β) Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η φήμη ενός σχολείου τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό;
- γ) Ποια είναι τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου τα οποία συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του; (π.χ. κτίριο, εκπαιδευτικοί, μαθητές, δράσεις, ασφάλεια, πειθαρχία);
- δ) Με ποιες διαδικασίες διαδίδεται, συντηρείται ή αλλάζει η σχολική φήμη;
- ε) Πως διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους;

### 4.3 Το Μεθοδολογικό πλαίσιο

Προκειμένου να αναδειχθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των γονέων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της φήμης των σχολείων και κατά πόσο αυτή τους επηρεάζει στην απόφασή τους σχετικά με ποιο σχολείο θα παρακολουθήσει το παιδί τους, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

#### 4.3.1 Τεκμηρίωση της καταλληλότητας της ποιοτικής έρευνας με ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη συγκεκριμένη έρευνα

Ο Creswell (2007) αναφέρει μια σειρά από συνθήκες στις οποίες είναι κατάλληλη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, οι οποίες όπως θα τεκμηριωθεί ακολούθως, εφαρμόζονται πλήρως στην περίπτωση αυτής της έρευνας.

Καταρχάς επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα γιατί *θέλουμε να διερευνήσουμε το ζήτημα της σχολικής φήμης*. Αυτή η διερεύνηση θα γίνει μέσω της μελέτης ενός δείγματος γονέων προκειμένου να αναδειχθούν οι απόψεις τους και να εντοπιστούν οι σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης αυτής της φήμης. Στις περιπτώσεις που ένα φαινόμενο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνει είναι προτιμότερο να διερευνηθεί το πρόβλημα εξ' αρχής παρά να χρησιμοποιηθούν είτε προκαθορισμένες πληροφορίες από τη βιβλιογραφία είτε αποτελέσματα άλλων ερευνητικών μελετών.

Η παρούσα έρευνα εξαρτάται από το πλαίσιο καθώς τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο υπάρχουν ιδιαιτερότητες. Σε εθνικό επίπεδο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα που δεν επιτρέπει θεσμικά την επιλογή

σχολείου, ούτε προβλέπει την έκδοση επίσημων δεικτών αξιολόγησης των σχολείων. Στην ελληνική κοινωνία, η εκπαίδευση κατέχει διαχρονικά και διαστρωματικά πολύ υψηλή θέση ως αξία, ενώ τα πολύ υψηλά ποσοστά ιδιοκατοίκησης σε συνδυασμό με την ύπαρξη ισχυρών τοπικών οικογενειακών δικτύων διαμορφώνουν τις ιδιαίτερες προσδοκίες και τακτικές των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε τοπικό επίπεδο, η πόλη του Ηρακλείου είναι μία πληθυσμιακά μεγάλη περιφερειακή πόλη, όπου τα υπάρχοντα γυμνάσια είναι επαρκή σε αριθμό και διαφέρουν αρκετά ώστε να αναδειχθούν τα περισσότερα δυνατά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη φήμη κάθε σχολείου. Επιπλέον, η έλλειψη ιδιωτικών σχολείων επιτρέπει να κατανοηθεί καλύτερα, πώς λειτουργεί η επιλογή στο δημόσιο σχολείο. Τέλος, η συγκεκριμένη περιοχή των Γυμνασίων που επιλέχθηκε είναι ο χώρος επαγγελματικής δραστηριότητας του ερευνητή που του προσφέρει αφενός αυξημένη ικανότητα πρόσβασης στα σχολεία για την ανεύρεση κατάλληλου δείγματος, αφετέρου δε του δίνει τη δυνατότητα να μπορεί να ερμηνεύσει τα ευρήματα μέσα στο κοινωνικό τους συγκείμενο.

Διεξάγεται επίσης ποιοτική έρευνα επειδή *χρειαζόμαστε μια πολύπλοκη και λεπτομερή κατανόηση ενός σύνθετου ζητήματος* όπως είναι η σχολική φήμη. Αυτές οι λεπτομέρειες μπορούν να αποκαλυφθούν μόνο μιλώντας απευθείας με τους ανθρώπους, πηγαίνοντας στα σπίτια τους ή στους τόπους εργασίας τους και να αφηθούν ώστε να αφηγηθούν τις ιστορίες τους, χωρίς να υπάρχει η προκατάληψη από αυτό που περιμένει να ακούσει ή έχει διαβάσει στη βιβλιογραφία ο ερευνητής. Επίσης η ποιοτική έρευνα θα επιτρέψει *την κατανόηση των παραμέτρων ή των συνθηκών* με τις οποίες οι γονείς αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της επιλογής σχολείου για τα παιδιά τους. Δεν μπορεί να διαχωριστεί το τι λένε οι άνθρωποι από το πλαίσιο στο οποίο το λένε - είτε αυτό το πλαίσιο είναι το σπίτι τους, η οικογένειά τους είτε η εθνική τους προέλευση.

Χρησιμοποιείται επίσης ποιοτική έρευνα επειδή τα ποσοτικά μέτρα και οι στατιστικές αναλύσεις δεν ταιριάζουν στο πρόβλημα. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων, όπως για παράδειγμα γίνεται με τη διάδοση της φήμης από στόμα σε στόμα, είναι δύσκολο να αποτυπωθούν με προκαθορισμένα μέτρα και τα μέτρα αυτά μπορεί να μην είναι ευαίσθητα σε μεταβλητές όπως το φύλο, η εθνικότητα, η οικονομική κατάσταση και οι ατομικές διαφορές. Η προσαρμογή όλων των διαφορετικών ατόμων σε ένα στατιστικό μέσο όρο παραβλέπει τη μοναδικότητα των ατόμων και των περιπτώσεων τις οποίες εκπροσωπούν στη μελέτη μας.



Σχετικά με τον τύπο συνεντεύξεων, επιλέγουμε τις ημιδομημένες που βρίσκονται ανάμεσα στις πλήρως δομημένες και μη-δομημένες. Αυτός ο τύπος συνέντευξης περιλαμβάνει την εφαρμογή ορισμένων προκαθορισμένων ερωτήσεων ή ειδικών θεμάτων και χρησιμοποιείται συχνά από τους ποιοτικούς μελετητές καθώς τους επιτρέπει να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Η σειρά με την οποία απευθύνονται οι ερωτήσεις σε κάθε συμμετέχοντα μπορεί να αλλάξει, ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης ή τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αρκεί να καλυφθούν όλα τα θέματα (Ισάρη & Πούρκος, 2015). Ο συγκεκριμένος τύπος συνεντεύξεων θα μας βοηθήσει να εμβαθύνουμε κατάλληλα σε ειδικά θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι όπως π.χ. γονείς μετανάστες.

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι από την παράγραφο 3.3 της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναδείχθηκε ότι ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούν στην πλειοψηφία τους οι εμπειρικές μελέτες που μελετούν τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη φήμη των σχολείων ή τις τακτικές τους σχετικά με την επιλογή σχολείου.

#### 4.3.2 Ο οδηγός της συνέντευξης

Η σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης ξεκίνησε με ερωτήσεις συναφείς με τα ερευνητικά ερωτήματα και συμπληρώθηκε από στοιχεία ερωτηματολογίων που υπάρχουν στη βιβλιογραφία από αντίστοιχες έρευνες (Childers Roberts, 2012; Kosunen, 2016). Ιδιαίτερη μέριμνα έχει ληφθεί ώστε οι ερωτήσεις να είναι ανοικτές. Κατευθύνουν μεν την απάντηση στις πληροφορίες που ενδιαφέρουν τον ερευνητή, αλλά επιπλέον αφήνουν ανοιχτό το πεδίο στον συμμετέχοντα να εκφράσει την προσωπική του τοποθέτηση ελεύθερα. Η γλώσσα είναι κατά το δυνατόν απλή και κατανοητή στους συμμετέχοντες, αλλά ακριβής ώστε για να μην υπάρχουν παρανοήσεις (Ισάρη & Πούρκος, 2015). Στην επόμενη φάση έγιναν αρκετές συζητήσεις μεταξύ ερευνητή και επιβλέποντα σχετικά με την προσθήκη κατάλληλων διερευνητικών ερωτήσεων (probing questions).

Ο οδηγός αποτελείται από 51 ερωτήσεις χωρισμένες σε επτά (7) ομάδες (από το α έως το ζ στο Παράρτημα Β) ανάλογα με τις πληροφορίες που αναζητούνται.

Η πρώτη ομάδα (α) ερωτήσεων έχει σκοπό να συλλέξει δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων ως προς την ηλικία, τη δομή της οικογένειας, τις σπουδές, το επάγγελμα (το δικό τους και των γονέων τους) και το οικογενειακό τους εισόδημα.

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων (β) έχει διπλό σκοπό. Καταρχάς λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την πρώτη ομάδα εμβαθύνοντας περαιτέρω στην κοινωνικό-οικονομική κατάσταση του συμμετέχοντα γονέα μέσω ερωτήσεων σχετικά με τον τύπο και την περιοχή κατοικίας του. Επιπλέον προσπαθεί να αναδείξει το βαθμό ικανοποίησης του συμμετέχοντα από την περιοχή που κατοικεί με σκοπό να συγκριθεί αργότερα η παράμετρος αυτή με τη φήμη που αποδίδει στο γυμνάσιο της περιοχής.

Η τρίτη (γ) ομάδα ερωτήσεων έχει στόχο να εκτιμήσει κατά πόσο οι γονείς έχουν ενεργή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο του παιδιού τους μέσω ερωτήσεων για τη σχέση τους με το προσωπικό και τις πρωτοβουλίες που έχουν αναλάβει είτε για να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη λειτουργία του σχολείου, είτε για να διοργανώσουν και να συμμετέχουν σε εθελοντικές δράσεις όπως π.χ. σχολικές γιορτές, σχολικές εκδρομές.

Η τέταρτη (δ) ομάδα ερωτήσεων εξετάζει τα κριτήρια με βάση τα οποία οι γονείς επιλέγουν ή απορρίπτουν ένα γυμνάσιο για να φοιτήσουν τα παιδιά τους και σκοπό έχει να δώσει απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Στις περιπτώσεις που θα αναφερθεί η σχολική φήμη στα κριτήρια επιλογής ή απόρριψης τότε αυτό θα χρησιμοποιηθεί και για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Η πέμπτη (ε) ομάδα ερωτήσεων πρώτον έχει σκοπό να αναδείξει τα χαρακτηριστικά της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της θετικής ή αρνητικής φήμης που αναφέρεται στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και δεύτερον προσπαθεί να διερευνήσει κατά πόσο τα υπό μελέτη γυμνάσια χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη που αναφέρεται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Η έκτη (στ) ομάδα ερωτήσεων αναζητεί το βαθμό συσχέτισης της φήμης ενός σχολείου με την απόφαση των γονέων να φοιτήσει το παιδί τους στο σχολείο αυτό και αναφέρεται στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Η προσπάθεια συσχέτισης γίνεται με ερωτήσεις που αφορούν την επίδραση που κατά τους γονείς θα μπορούσε να έχει ένα σχολείο με θετική ή αρνητική φήμη συγκεκριμένα στο παιδί τους. Επίσης υπάρχουν ερωτήσεις για γονείς που ενδεχομένως έχουν επιλέξει ένα σχολείο με αρνητική φήμη

αφενός για τους λόγους που το έκαναν και αφετέρου εάν προσπάθησαν να αλλάξουν σχολείο.

Η έβδομη (ζ) και τελευταία ομάδα ερωτήσεων αναζητά τους τρόπους με τους οποίους διαδίδεται και συντηρείται η φήμη ενός σχολείου και αναφέρεται στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Έμφαση δίνεται στη διερεύνηση του αντίκτυπου που έχουν οι διαφορετικές πηγές πληροφόρησης στη συγκρότηση της φήμης. Η δομή του οδηγού συνέντευξης συνοψίζεται στον Πίνακα 5.

Στο τελικό στάδιο, άτομα που πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής στην ομάδα του δείγματος επιλέχθηκαν για να γίνουν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις με σκοπό αφενός να εντοπιστούν και να διορθωθούν οι τυχόν αδυναμίες στον οδηγό συνέντευξης και αφετέρου την εξοικείωση του ερευνητή λόγω της περιορισμένης προηγούμενης εμπειρίας του (Weiss, 1995). Ο οδηγός της συνέντευξης έτσι όπως διαμορφώθηκε τελικά παρατίθεται στο Παράρτημα Β και οι αντιστοιχία των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του οδηγού στον Πίνακα 5.

### 4.3.3 Το πλαίσιο της δειγματοληψίας

#### *Περιγραφή της πόλης και των σχολείων του Ηρακλείου*

Το Ηράκλειο είναι η μεγαλύτερη σε έκταση (περίπου 13,4 Km<sup>2</sup>) και πληθυσμό (140.730 κατοίκους το 2011) πόλη της Κρήτης και ο έκτος μεγαλύτερος οικισμός της Ελλάδας (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2015). Από τους 140.730 κατοίκους της πόλης του Ηρακλείου οι 130.654 έχουν ελληνική υπηκοότητα και από τους υπόλοιπους οι 2.695 έχουν υπηκοότητα από χώρες της ΕΕ και οι 7.381 από χώρες εκτός ΕΕ (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2015). Κύριοι οικονομικοί τομείς της πόλης είναι ο τουρισμός, η γεωργία και το εμπόριο.

Στην πόλη του Ηρακλείου λειτουργούν 95 νηπιαγωγεία (δημόσια και ιδιωτικά), 63 δημοτικά σχολεία (61 δημόσια και 2 ιδιωτικά), 19 Γυμνάσια (13 γενικού τύπου, ένα Ιδιωτικό, ένα Ευρωπαϊκό, ένα Πειραματικό, ένα Εσπερινό, ένα Καλλιτεχνικό και ένα Μουσικό), 13 Γενικά (12 δημόσια και 1 ιδιωτικό) και 6 δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια.

**Πίνακας 5: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης**

Ερευνητικά ερωτήματα	Αριθμός Ερώτησης
1. Σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη;	35, 36, 37, 38
2. Σε ποιο βαθμό η φήμη ενός σχολείου επηρεάζουν τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό;	23, 25, 27, 28, 30, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 45
3. Ποια είναι τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του; (π.χ. κτίριο, εκπαιδευτικοί, μαθητές, δράσεις, ασφάλεια, πειθαρχία);	24, 26, 29, 32, 33, 34
4. Με ποιες διαδικασίες διαδίδεται και συντηρείται η σχολική φήμη;	39, 46, 47, 48, 49, 50, 51
5. Πως διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους;	1 έως 22

Από τα παραπάνω στοιχεία, έντονο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι μία πόλη με τόσο πληθυσμό και με έντονα ακμάζουσα οικονομική δραστηριότητα έχει μόνο ένα ιδιωτικό σχολείο σε επίπεδο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό δείχνει την έντονη τάση των γονέων από όλα τα κοινωνικά στρώματα να προτιμούν το δημόσιο σχολείο. Το γεγονός αυτό διαφωνεί με τις βιβλιογραφικές αναφορές που αναφέρουν ότι οι γονείς τουλάχιστον των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, σε άλλα αστικά κέντρα επιλέγουν μαζικά τα ιδιωτικά σχολεία για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Βέργου, 2016; Maloutas, 2007). Όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας ανήκουν στην αρμοδιότητα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου. Το κάθε ένα από τα 13 Γυμνάσια γενικού τύπου έχει την αντίστοιχη σχολική περιφέρεια (περιοχή εγγραφής μαθητών) όπου κάποιες από αυτές εκτείνονται εκτός των ορίων της πόλης (Πίνακας 4).

**Η μέθοδος δειγματοληψίας**

Προκειμένου να μελετήσουμε τη φήμη των σχολείων της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια) της πόλης του Ηρακλείου επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας. Η σκόπιμη δειγματοληψία

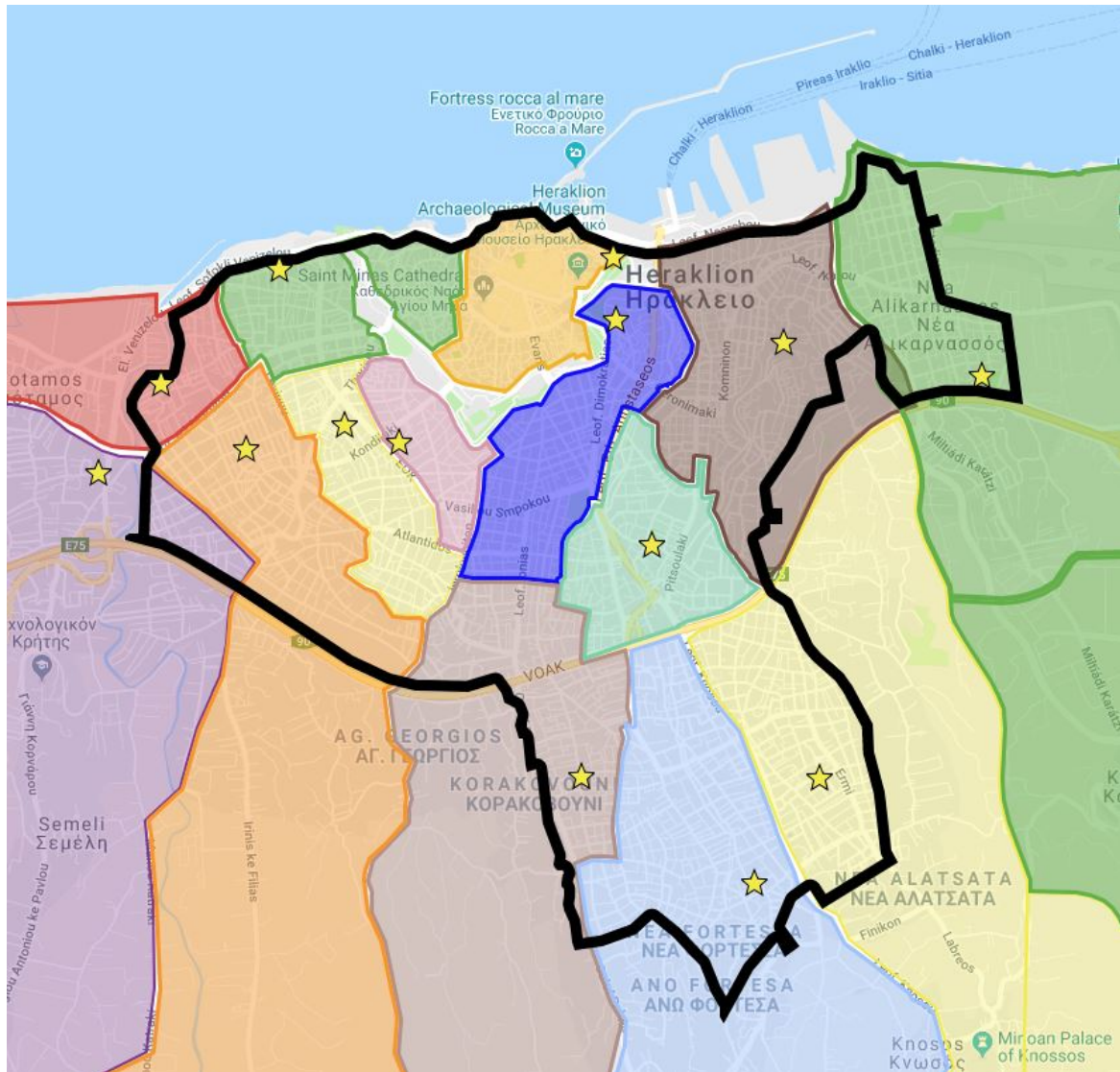
ανήκει στις μη πιθανοκρατικές μεθόδους δειγματοληψίας και χρησιμοποιείται στην πλειονότητα των ποιοτικών ερευνών (Maxwell, 1996). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, συγκεκριμένοι παράμετροι, άτομα ή γεγονότα επιλέγονται σκόπιμα για να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που δεν μπορούν να ληφθούν από άλλες επιλογές. Η επιλογή των χαρακτηριστικών, των ατόμων και των γεγονότων που μπορούν να παρέχουν πληροφορίες προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, είναι το πιο σημαντικό θέμα στις αποφάσεις ποιοτικής δειγματοληψίας (Maxwell, 1996).

Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις στόχοι που επιθυμούμε να πετύχουμε με τη χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας. Ο πρώτος είναι να επιτύχουμε την τυπικότητα των παραμέτρων, των ατόμων ή των επιλεγμένων δραστηριοτήτων (Maxwell, 2008). Επειδή η τυχαία δειγματοληψία είναι δυνατό να το πετύχει αυτό μόνο με ένα μεγάλο μέγεθος δείγματος, σε μια μελέτη μικρής κλίμακας έχει μεγαλύτερη σημασία να επιλέγονται σκόπιμα περιπτώσεις και άτομα που είναι γνωστό ότι είναι τυπικές.

Ο δεύτερος στόχος είναι να επιλέξουμε το δείγμα μας για να εξετάσουμε σκόπιμα περιπτώσεις που είναι κρίσιμες για τις θεωρίες με τις οποίες ξεκινήσαμε τη μελέτη ή που αναπτύξαμε στη συνέχεια (Maxwell, 2008). Οι ακραίες περιπτώσεις συχνά παρέχουν μια κρίσιμη δοκιμασία αυτών των θεωριών και μπορούν να φωτίσουν το τι συμβαίνει με τρόπο που οι αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις δεν μπορούν. Για παράδειγμα, μία οικογένεια που κατοικεί μερικά μόνο μέτρα από ένα σχολείο χαμηλής φήμης, αλλά επιλέγει το παιδί της να φοιτήσει σε ένα άλλο σχολείο υψηλής φήμης που βρίσκεται μερικά χιλιόμετρα μακριά αποτελεί ακραία περίπτωση που μπορεί να αναδείξει τον ισχυρό ρόλο της φήμης στη διαδικασία επιλογής σχολείου.

Ο τρίτος στόχος για σκόπιμη δειγματοληψία είναι η δημιουργία συγκεκριμένων συγκρίσεων για να αναδειχθούν οι λόγοι για τις διαφορές μεταξύ των παραμέτρων ή των ατόμων (Maxwell, 2008). Για παράδειγμα από την παράγραφο 3.3.2 της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι γνωστό ότι γονείς με διαφορετική κοινωνικό-οικονομική προέλευση ακολουθούν διαφορετικές διαδικασίες επιλογής σχολείου. Κάνοντας κατάλληλη επιλογή γονέων με σκόπιμη δειγματοληψία μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν τα διεθνή ευρήματα.

**Εικόνα 4:** Τα όρια της πόλης του Ηρακλείου (μαύρη γραμμή), οι θέσεις των Γυμνασίων γενικού τύπου (με αστέρι) και οι αντίστοιχες σχολικές τους περιφέρειες (τομείς με χρώμα) (Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου, 2015)



Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω στόχους αποφασίστηκε να μελετηθεί η φήμη μιας ομάδας σχολείων που συνθέτουν μια άτυπη *τοπική εκπαιδευτική αγορά* (local education market) δηλαδή το κάθε σχολείο να συνοδεύεται από κατ' εκτίμηση διαφορετική φήμη και οι σχολικές τους περιφέρειες να γειτνιάζουν μεταξύ τους προκειμένου η επιλογή ανάμεσά τους να έχει νόημα για τους γονείς, τουλάχιστον από άποψη απόστασης.

Για να αποφασιστεί ποιο σύνολο σχολείων θα μελετηθεί, αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο ψηφιακός χάρτης που υπάρχει διαθέσιμος στην ιστοσελίδα της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου με τις θέσεις των γυμνασίων του νομού Ηρακλείου

με τις αντίστοιχες σχολικές τους περιφέρειες (Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου, 2015). Στη συνέχεια έγινε εστίαση σε μία κατάλληλη περιοχή της πόλης του Ηρακλείου ώστε λόγω της επαγγελματικής δραστηριότητας του ερευνητή (υπεύθυνος τοπικού Εργαστηριακού Κέντρου Φυσικών Επιστημών το οποίο υποστηρίζει το σύνολο των σχολείων της περιοχής) αφενός να μπορεί να γίνει καλή εκτίμηση της φήμης των σχολείων της περιοχής, και αφετέρου λόγω των προσωπικών γνωριμιών που υπάρχουν με εκπαιδευτικούς να είναι πιθανότερο να διευκολυνθεί η πρόσβαση σε συμμετέχοντες για την έρευνα. Επιλέχθηκαν τελικά πέντε γυμνάσια (με τις κωδικές ονομασίες Α, Β, Γ, Δ, Ε) όπου, κατά την εκτίμηση του ερευνητή πληρούν τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν (άτυπη τοπική εκπαιδευτική αγορά).

Επειδή οι αποφάσεις δειγματοληψίας απαιτούν σημαντική γνώση του πλαισίου της μελέτης (Maxwell, 2008), αποφασίστηκε να επιβεβαιωθούν οι εκτιμήσεις του ερευνητή σχετικά με τη φήμη του προτεινόμενου συνόλου γυμνασίων. Για το σκοπό αυτό, υπήρξε επικοινωνία με εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ04 (Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι, Γεωλόγοι) που υπηρετούν στα πέντε αυτά σχολεία και ο ερευνητής διατηρεί προσωπικές σχέσεις μαζί τους. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τη φήμη των σχολείων αυτών, συμπεριλαμβανομένου και του δικού τους, αξιολογώντας τη σχετική φήμη με κλίμακα από το 1 (έντονα αρνητική φήμη) έως το 5 (έντονα θετική φήμη). Μετά από επικοινωνία με συνολικά δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς (περίπου τρεις (3) από κάθε σχολείο) συλλέχθηκαν πληροφορίες για τη φήμη κάθε σχολείου και επιβεβαιώθηκε ότι το προτεινόμενο σύνολο γυμνασίων ταιριάζει στις ανάγκες της μελέτης καθώς καλύπτουν όλη την κλίμακα της φήμης από έντονα αρνητική έως έντονα θετική (Πίνακας 6).

#### **4.3.4 Περιγραφή των επιλεγθέντων γυμνασίων και των περιφερειών τους**

Σε αυτή την ενότητα θα πραγματοποιηθεί μία σύντομη περιγραφή των περιοχών που αντιστοιχούν στις σχολικές περιφέρειες των επιλεγθέντων γυμνασίων. Οι περιοχές, όπως αναφέραμε νωρίτερα, γειτνιάζουν μεταξύ τους και μοιράζονται σε σημαντικό βαθμό την ίδια ιστορία και πορεία ανάπτυξης οπότε έχει νόημα αρχικά να περιγράψουμε σύντομα την κοινή ιστορία τους (Ιρις Περουλιού – Σεργάκη, 2010).

**Πίνακας 6: Αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της φήμης του προτεινόμενου συνόλου Γυμνασίων**

	Γυμνάσιο Α	Γυμνάσιο Β	Γυμνάσιο Γ	Γυμνάσιο Δ	Γυμνάσιο Ε
Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετεί στο σχολείο	2	3	3	3	4
Μέσος όρος	4.77	4.00	1.77	3.08	2.46
Τυπική απόκλιση	0.44	0.41	0.73	0.49	0.88

### *Σύντομη ιστορική αναδρομή της ανάπτυξης των εκτός τειχών πόλης του Ηρακλείου*

Η ανάπτυξη της πόλης του Ηρακλείου τον 20ο αιώνα έγινε αποκλειστικά εκτός της ενετικής οχύρωσης καθώς οι διαθέσιμοι χώροι εντός της παλιάς πόλης ήταν εξαιρετικά περιορισμένοι. Οι περιπτώσεις ανάπτυξης που μας ενδιαφέρουν ώστε να κατανοήσουμε την προϊστορία των περιοχών των υπό μελέτη σχολείων είναι τρεις.

Καταρχάς υπήρξαν οι 15 προσφυγικοί συνοικισμοί οι οποίοι ιδρύθηκαν για να μη σημειωθεί υπέρ-συγκέντρωση των προσφύγων στην παλιά πόλη. Με βασιλικό διάταγμα το 1936, οι προσφυγικοί συνοικισμοί είναι οι πρώτες εκτός των τειχών περιοχές που αποκτούν επίσημα πολεοδομικό σχέδιο.

Οι υπόλοιπες περιοχές θα δημιουργηθούν ως αυθαίρετοι οικισμοί από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 από χαμηλού εισοδηματικού επιπέδου στρώματα (αστέγους που δεν είχαν δυνατότητα αγοράς ακινήτου) και από αστέγους του πολέμου. Έγιναν εκτεταμένες καταλήψεις δημόσιας αστικής γης στα όρια των ήδη αναπτυγμένων προσφυγικών συνοικιών ή σε τμήματα της ενετικής οχύρωσης (τείχη, προμαχώνας, τάφος) (Περούλιου – Σεργάκη, 2010). Τη δεκαετία του 1960, η πόλη του Ηρακλείου αναπτύσσεται ραγδαία λόγω της εσωτερικής μετανάστευσης και του κύματος αστυφιλίας που εκδηλώνεται εκείνη την περίοδο. Το υπάρχον πολεοδομικό σχέδιο δεν έχει προβλέψει τον τεράστιο ρυθμό ανάπτυξης, με αποτέλεσμα η πόλη να επεκταθεί αυθαίρετα. Στις περιοχές αυτές συγκεντρώνονται τόσο κατοικίες, όσο και βιοτεχνίες και αποθήκες. Η τακτική της αυθαίρετης δόμησης και του πολεοδομικού σχεδιασμού που αδυνατεί να προλάβει τις εξελίξεις συνεχίζεται μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Αξιοσημείωτο γεγονός είναι ο Νόμος 1337/83 που έδωσε την δυνατότητα να



νομιμοποιηθούν όσα αυθαίρετα είχαν χτιστεί μέχρι και το 1983 (Περουλιού – Σεργάκη, 2010).

Τέλος υπάρχουν οι περιπτώσεις όπου κατά τη διάρκεια της δικτατορίας συγκεκριμένες περιοχές απαλλοτριώθηκαν με σκοπό την ανέγερση εργατικών κατοικιών και τη διανομή τους σε κοινωνικά αδύναμες ομάδες.

### ***Πληρότητα μαθητών στα επιλεγθέντα Γυμνάσια***

Στον Πίνακα 7 φαίνονται τα ποσοστιαία στοιχεία για την πληρότητα (αριθμός εγγραφών προς χωρητικότητα κτιρίου) σε μαθητές των Γυμνασίων του συνόλου της μελέτης όπως αυτά διατέθηκαν από τη Δ/ση Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου μετά από σχετικό αίτημα του ερευνητή. Η πληρότητα στα Γυμνάσια Γ και Δ βρίσκεται περίπου στο 85%, για τα Γυμνάσια Α και Ε στο 90% και για το Γυμνάσιο Β στο 102%. Σχετικά με τις μεταβολές των εγγραφών κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη, φαίνεται ότι τα Γυμνάσια Α, Γ και Δ έχουν μικρές διακυμάνσεις ενώ τα Γυμνάσια Β και Ε έχουν σαφώς αυξητική τάση.

**Πίνακας 7: Πληρότητα σε μαθητές στα Γυμνάσια του συνόλου μελέτης για τα τελευταία τρία σχολικά έτη.**

Σχολικό έτος	Γυμνάσιο Α	Γυμνάσιο Β	Γυμνάσιο Γ	Γυμνάσιο Δ	Γυμνάσιο Ε
2017-18	92%	94%	88%	85%	79%
2018-19	88%	100%	86%	84%	84%
2019-20	90%	102%	86%	84%	90%

*Σημείωση:* Για τον υπολογισμό της δυναμικότητας των σχολείων έχουν ληφθεί υπόψη α) τα στοιχεία της Κτιριακής Υποδομής που έχουν καταχωρηθεί στο σύστημα Myschool από τους Διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων β) Η οδηγία του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ), βάση της οποίας για κάθε μαθητή αντιστοιχεί 1,5 τ.μ. στην αίθουσα διδασκαλίας γ) ο μέγιστος αριθμός μαθητών για τα Γυμνάσια σε μία αίθουσα διδασκαλίας είναι 27.

### ***Τα Γυμνάσια Α & Β και οι περιφέρειές τους***

Οι σχολικές περιφέρειες των Γυμνασίων Α (0,41 Km<sup>2</sup>) & Β (0,68 Km<sup>2</sup>) γειτνιάζουν και ουσιαστικά μοιράζονται το ίδιο προφίλ περιοχής οπότε τις εξετάσουμε μαζί. Ένα μέρος της περιοχής υπήρξε προσφυγικός συνοικισμός και απέκτησε σχέδιο πόλης από το 1936. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα αργότερα να προσελκύει το ενδιαφέρον ανθρώπων μεσοαστικής τάξης και να γίνει μία από τις περιοχές με την υψηλότερη ζήτηση ακινήτων στην πόλη. Το υπόλοιπο μέρος της περιοχής είχε την τύχη της αυθαίρετης δόμησης όπως περιεγράφηκε και παραπάνω. Είναι από τις πιο πυκνοκατοικημένες περιοχές (φαίνεται από τη μικρή τους έκταση) με τον πιο αστικό χαρακτήρα. Όπως είπαμε νωρίτερα, είναι από τις περιοχές με την υψηλότερη ζήτηση ακινήτων στην πόλη, πράγμα που οφείλεται εν μέρει στο ότι είχε πολεοδομικό σχέδιο από πολύ νωρίς. Αποτελείται κυρίως από κατοικίες, στην πλειοψηφία τους οικογενειακές πολυκατοικίες, αλλά και κάποια καταστήματα τόσο εμπορικά όσο και υγειονομικού ενδιαφέροντος. Εντούτοις, οι ελεύθεροι χώροι όπως πάρκα και παιδικές χαρές είναι ελάχιστοι και υποτυπώδεις. Στην περιοχή έχει την έδρα του ποδοσφαιρικού σωματείου που αγωνίζεται σε μεγάλες εθνικές κατηγορίες και ιδρύθηκε, όπως όλα τα σωματεία της πόλης, με την έλευση των Μικρασιατών προσφύγων στα τέλη της δεκαετίας του 1920. Τέλος, στις δύο περιφέρειες υπάρχουν επιπλέον έξι (6) δημοτικά σχολεία και δύο (2) Λύκεια το καθένα από τα οποία συστεγάζεται με ένα από τα υπό μελέτη γυμνάσια.

### ***Το Γυμνάσιο Γ και η περιφέρειά του***

Η ανάπτυξη της περιοχής του Γυμνασίου Γ ακολούθησε την τρίτη από τις περιπτώσεις που περιγράψαμε παραπάνω δηλαδή ξεκίνησε ως εργατικές κατοικίες την περίοδο της δικτατορίας. Η σχολική περιφέρεια του Γυμνασίου Γ (15,0 Km<sup>2</sup>) είναι μακράν η μεγαλύτερη περιφέρεια από όλες. Ανήκει στις ελάχιστες περιπτώσεις περιφερειών που τα τελευταία χρόνια δεν έχει ιδρυθεί κάποιο άλλο σχολείο εντός της ώστε να διαιρεθεί. Εκτείνεται από τη θέση του σχολείου, που βρίσκεται εντός των ορίων της πόλης, μέχρι αρκετά εκτός του πολεοδομικού σχεδίου ώστε να περιλαμβάνει μια βιομηχανική ζώνη, καλλιεργήσιμες εκτάσεις, χωριά και οικισμούς. Τα σπίτια είναι στην πλειοψηφία τους διάφορες μονοκατοικίες, ενώ η περιοχή χαρακτηρίζεται από πολύ καλή ρυμοτομία για τα δεδομένα της πόλης του Ηρακλείου. Στην περιοχή υπάρχει εκκλησία, πάρκο και γήπεδο ομάδας καλαθοσφαίρισης που αγωνίζεται σε τοπικές και περιφερειακές κατηγορίες. Όσοι κάτοικοι κατάφεραν να ανελιχθούν οικονομικά και

μορφωτικά επέλεξαν να φύγουν από αυτή την περιοχή και τη θέση τους πήραν, κυρίως στη δεκαετία του 1990, οικονομικοί μετανάστες κυρίως λόγω των χαμηλών ενοικίων αλλά και της σχετικά εύκολης ανεύρεσης εργασίας. Τέλος, στην περιφέρεια υπάρχουν ακόμα τρία (3) δημοτικά σχολεία και ένα Λύκειο συστεγαζόμενο με το υπό εξέταση γυμνάσιο.

#### ***Το Γυμνάσιο Δ και η περιφέρειά του***

Η σχολική περιφέρεια του Γυμνασίου Δ (2,26 Km<sup>2</sup>) αποτελείται από δύο μεγάλα μέρη που χωρίζονται από οδό ταχείας κυκλοφορίας. Το ένα μέρος είναι εντός πολεοδομικού σχεδίου ενώ το άλλο όχι. Είναι η πιο απομακρυσμένη από την παλιά πόλη περιφέρεια και κατά συνέπεια αναπτύχθηκε τελευταία σε σχέση με τις υπόλοιπες (περίπου στα μέσα της δεκαετίας 1990). Παρόλα αυτά, λόγω καθυστερήσεων στην εφαρμογή του πολεοδομικού σχεδίου, στην περιοχή υπάρχουν αρκετές νεόδμητες κατοικίες αλλά σε πολλές περιπτώσεις αυθαίρετα δομημένες και η ρυμοτομία παρουσιάζει προβλήματα. Αποτελείται σχεδόν αποκλειστικά από κατοικίες και από ελάχιστα εμπορικά καταστήματα. Εντός της περιοχής, υπάρχουν αρκετοί διαθέσιμοι χώροι αλλά στην πλειοψηφία τους ανεκμετάλλευτοι (οικόπεδα χωρίς χρήση). Τα έργα ανάπλασης για τους Ολυμπιακούς αγώνες του 2004 αναβάθμισαν σημαντικά την περιοχή καθώς σε πολύ κοντινή απόσταση δημιουργήθηκαν σημαντικές αθλητικές υποδομές και χώροι αναψυχής πολλαπλών χρήσεων (π.χ. παιδικές χαρές, υπαίθρια θέατρα, χώροι ψυχαγωγίας σκύλων). Τέλος, στην περιφέρεια υπάρχουν ακόμα δύο (2) δημοτικά σχολεία και ένα Λύκειο συστεγαζόμενο με το υπό εξέταση γυμνάσιο.

#### ***Το Γυμνάσιο Ε και η περιφέρειά του***

Η σχολική περιφέρεια του Γυμνασίου Ε (0,82 Km<sup>2</sup>) είναι τυπική περίπτωση περιοχής που αναπτύχθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της άναρχα και αυθαίρετα, παρουσιάζοντας κάποια στοιχειωδώς καλή ρυμοτομία κατά τόπους. Στην περιοχή υπάρχει ποδοσφαιρικό γήπεδο που είναι η έδρα ομάδας που αγωνίζεται σε μεγάλες εθνικές κατηγορίες. Η ύπαρξη του γηπέδου χαρακτηρίζει την περιοχή όπου κατά καιρούς παρατηρούνται φαινόμενα οπαδικού φανατισμού. Η περιοχή είχε την τύχη να αναπλαστεί σε ένα σημαντικό μέρος της κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών αγώνων. Υπάρχουν τεράστιες εκτάσεις για περίπατο που καταφεύγει σημαντικό μέρος πολιτών από όλες της περιοχές της πόλης. Τα επαγγέλματα των κατοίκων εξακολουθούν να είναι κατά βάση

τεχνικά, αλλά μετά την μεγάλης κλίμακας ανάπλαση έχει επιλεγθεί για τόπο κατοικίας και από νεότερους επαγγελματίες ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Τέλος, στην περιφέρεια υπάρχουν ακόμα δύο (2) δημοτικά σχολεία και ένα Λύκειο συστεγαζόμενο με το υπό εξέταση γυμνάσιο.

### ***Οι αντικειμενικές αξίες των σχολικών περιφερειών***

Παράλληλα με τα ανωτέρω στοιχεία αναζητήσαμε τις αντικειμενικές αξίες των περιοχών της πόλης του Ηρακλείου (Υπουργείο Οικονομικών, 2007) που συμπίπτουν με τις σχολικές περιφέρειες του συνόλου των σχολείων μας και υπολογίσαμε τη σταθμισμένη αντικειμενική τιμή των ακινήτων του ποσοστού κάθε σχολικής περιφέρειας που βρίσκεται εντός των ορίων της πόλης (Πίνακας 4) προκειμένου αργότερα να επιβεβαιώσουμε ή όχι τη σχέση που αναφέρεται στη βιβλιογραφία μεταξύ της φήμης ενός σχολείου με τις αξίες των ακινήτων στην περιοχή που βρίσκεται. Τα αποτελέσματα φαίνονται παρακάτω στον Πίνακα 8. Παρατηρούμε ότι οι σταθμισμένες αντικειμενικές αξίες των σχολικών περιφερειών, σε φθίνουσα σειρά, είναι των Γυμνασίων Α, Β, Ε, Δ και Γ.

#### **4.3.5 Διαδικασία αναζήτησης δείγματος**

Αφού οριστικοποιήθηκε το σύνολο των πέντε γυμνασίων που θα μελετηθεί η φήμη τους, το επόμενο βήμα ήταν να αποφασιστεί από ποια σχολεία θα αναζητηθεί το δείγμα των γονέων που θα ερωτηθεί σχετικά με τη φήμη των εν λόγω σχολείων. Με το δεδομένο ότι οι γονείς εκφράζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη φήμη ενός γυμνασίου κατά τη φάση της μετάβασης του παιδιού τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο, αποφασίστηκε να αναζητηθούν γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου που άρα είναι και πιθανότερο να τους έχει απασχολήσει το θέμα. Τα δημοτικά σχολεία, που θα αναζητηθεί το δείγμα των γονέων, αποφασίστηκε να βρίσκονται εντός των περιοχών εγγραφής των πέντε υπό μελέτη γυμνασίων, καθώς τα παιδιά που θα αποφοιτήσουν από αυτά τα δημοτικά είναι πιθανότερο να επιλέξουν να φοιτήσουν σε ένα από αυτά τα γυμνάσια. Τα δημοτικά αυτά είναι εννέα (9) με τα τρία (3) από αυτά να συστεγάζονται, με αυτόνομους όμως χώρους, με ισάριθμα Γυμνάσια από το δείγμα μας (Γυμνάσια Γ, Δ, Ε).

**Πίνακας 8: Σταθμισμένη αντικειμενική αξία σχολικής περιφέρειας (εντός ορίων πόλης) των υπό εξέταση Γυμνασίων (Υπουργείο Οικονομικών, 2007)**

Αντικειμενική Τιμή Ζώνης 2007 (€τ.μ.)	Επιφάνεια περιφέρειας Γυμνασίων (σε Km <sup>2</sup> )				
	Γυμνασίου A	Γυμνασίου B	Γυμνασίου Γ	Γυμνασίου Δ	Γυμνασίου E
1000	0	0	1,7	0	0
1050	0	0	0	0,32	0
1100	0	0	6,5	0	0
1500	0	1,4	3,5	0,03	3,1
1600	0	0	0	0	2,4
1650	1,2	2,5	0,2	0	2,2
1800	0,5	3,2	0,1	0	0,7
2000	2,4	0	0	0	0
Σταθμισμένη αντικειμενική αξία (€τ.μ.)	1873	1688	1217	1089	1593

Αρχικά υπήρξε η σκέψη να μην συμπεριληφθούν τα δημοτικά που συστεγάζονται με γυμνάσια καθώς είναι αναμενόμενο ότι οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε αυτά τα δημοτικά σχολεία θα επιλέξουν τα συστεγαζόμενα γυμνάσια λόγω απόστασης χωρίς να τους έχει απασχολήσει η φήμη άλλων γυμνασίων. Η υπόθεση αυτή αποδείχθηκε λανθασμένη καθώς κατά τη διερευνητική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων, αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπου σημαντικό ποσοστό μαθητών, λόγω φήμης, δεν επιλέγει το συστεγαζόμενο γυμνάσιο αλλά κάποιο άλλο σε μεγαλύτερη απόσταση. Μάλιστα αναφέρθηκαν λίγες περιπτώσεις που η κατοικία των μαθητών ήταν μερικά μόλις μέτρα από το γυμνάσιο που δεν επέλεξαν. Συνεπώς κρίθηκε ορθότερο να αναζητηθούν γονείς και από τα εννέα (9) δημοτικά σχολεία που βρίσκονται μέσα στις σχολικές περιφέρειες των γυμνασίων.

Στη συνέχεια ο ερευνητής έκανε επισκέψεις στα δημοτικά σχολεία ενδιαφέροντος όπου έγινε γνωριμία με τον διευθυντή καθώς και ενημέρωση σχετικά με την ερευνητική εργασία. Η ενημέρωση έγινε και μέσω γραπτού κειμένου, και ειδικότερα της επιστολής ενημέρωσης και συναίνεσης (Παράρτημα Α), που απευθύνεται στους συμμετέχοντες της έρευνας και περιέχει πληροφορίες όπως τα στοιχεία της έρευνας και του ερευνητή, το

σκοπό, τη διαδικασία και τα πιθανά οφέλη της έρευνας, τους όρους απορρήτου και τέλος τη δήλωση συγκατάθεσης του κάθε συμμετέχοντα.

Ο σκοπός των επισκέψεων στα δημοτικά σχολεία ήταν διττός. Πρώτον, έπρεπε να συζητηθούν και να καταγραφούν, έστω και ατύπως, αφενός οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φήμη των γυμνασίων που επιλέγουν οι απόφοιτοι μαθητές τους και αφετέρου κάποιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις στρατηγικών που ακολουθούσαν οι γονείς προκειμένου να εγγράψουν το παιδί τους στο σχολείο της επιθυμίας τους. Οι πληροφορίες αυτές θα χρησιμοποιηθούν, όπως θα δούμε και παρακάτω, για την τριγωνοποίηση προκειμένου να αυξήσουμε την εγκυρότητα της έρευνάς μας.

Δεύτερον, ζητήθηκε από τους διευθυντές να κοινοποιήσουν στον ερευνητή τα στοιχεία επικοινωνίας του εκάστοτε συλλόγου γονέων και κηδεμόνων προκειμένου να γίνει αναζήτηση γονέων οι οποίοι θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Σε κάποιες λίγες περιπτώσεις προθυμοποιήθηκαν οι ίδιοι οι διευθυντές των σχολείων να επικοινωνήσουν απευθείας με κάποιους γονείς και να τους καλέσουν να συμμετέχουν στην έρευνα. Μετά από την επικοινωνία του ερευνητή με τους προέδρους των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και την παρέλευση χρονικού διαστήματος λίγων ημερών, έγινε αντιληπτό ότι η ανταπόκριση των γονέων στο κάλεσμα των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων ήταν πολύ χαμηλή, ενώ αντίθετα η ανταπόκρισή τους στο κάλεσμα μέσω των διευθυντών ήταν πολύ υψηλή. Έτσι αποφασίστηκε να ζητηθεί η συνδρομή και των διευθυντών που αρχικά δεν είχαν προσφερθεί να βοηθήσουν. Κάποιοι από τους διευθυντές δέχτηκαν, ενώ κάποιοι άλλοι όχι.

Καθόλη τη διάρκεια αναζήτησης του δείγματος δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή σε δύο χαρακτηριστικά. Το πρώτο ήταν να εκπροσωπηθούν όλες οι κοινωνικές ομάδες γονέων που υπήρχαν σε κάθε σχολείο προκειμένου να ικανοποιηθεί το πλάνο της σκόπιμης δειγματοληψίας που είχε σχεδιαστεί. Το δεύτερο χαρακτηριστικό ήταν να συμμετέχει στην έρευνα ο γονέας που κατά την κρίση της οικογένειας παίρνει το μεγαλύτερο μέρος της απόφασης για τα θέματα εκπαίδευσης του παιδιού και ιδιαίτερα, για το σε ποιο σχολείο θα φοιτήσει.

Ο αρχικός στόχος ήταν να βρεθούν 10 γονείς από κάθε δημοτικό σχολείο δηλαδή συνολικά 90 γονείς. Ο τελικός αριθμός των γονέων που αρχικά συμφώνησε να συμμετέχει και να διαθέσει τα στοιχεία επικοινωνίας του στον ερευνητή ήταν 72. Κατά

την επικοινωνία με τους γονείς υπήρξαν επτά (7) περιπτώσεις γονέων που το ξανασκέφτηκαν και αποφάσισαν να μην συμμετάσχουν.

#### 4.4 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Οι πρώτες πιλοτικές συνεντεύξεις έγιναν τον Φεβρουάριο του 2018 προκειμένου να οριστικοποιηθεί ο οδηγός συνέντευξης. Ακολούθησαν 65 συνεντεύξεις που έγιναν από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο 2018 σε χώρο και χρόνο που βόλευε τους συμμετέχοντες μετά από προκαθορισμένο ραντεβού που κλεινόταν μαζί τους τηλεφωνικά. Υπήρξαν δύο (2) συνεντεύξεις με γονείς μετανάστες, που πρόσφατα είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα, με σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες στα ελληνικά όπου αρκετές από τις ερωτήσεις δεν τους ήταν κατανοητές και τελικά αποφασίστηκε αυτές οι συνεντεύξεις να εξαιρεθούν. Από τις 63 συνεντεύξεις, οι 29 και οι 14 έγιναν στην οικία και στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων αντίστοιχα, οι 14 έγιναν σε δημόσιους χώρους (κυρίως καφετέριες) και τέλος οι 6 έγιναν στα δημοτικά σχολεία που φοιτούσαν τα παιδιά των συμμετεχόντων σε ώρες εκτός λειτουργίας των σχολείων.

#### 4.5 Ταυτότητα δείγματος

Από τους 63 συμμετέχοντες γονείς, οι 53 ήταν μητέρες ενώ οι υπόλοιποι 10 ήταν πατέρες. Όπου χρειάζεται να γίνει αναφορά στους συμμετέχοντες, χρησιμοποιείται η κωδική ονομασία που αποτελείται από την ιδιότητα μητέρα ή πατέρα και τον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης με τη χρονική σειρά που αυτή πραγματοποιήθηκε π.χ. η Μητέρα 36 αναφέρεται στη μητέρα όπου η συνέντευξη μαζί της έγινε 36<sup>η</sup> σε χρονική σειρά από τις συνολικά 63. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 45 έτη με τυπική απόκλιση 5,15 έτη. Η δομή των οικογενειών των συμμετεχόντων ήταν 58 παντρεμένα ζευγάρια και 5 μονογονεϊκές οικογένειες. Το πλήθος των οικογενειών που είχαν 1,2,3,4 παιδιά ήταν 11, 36, 15, και 1 οικογένειες αντίστοιχα. Τρεις από τους συμμετέχοντες ήταν οικονομικοί μετανάστες από την Αλβανία που ζούσαν 13, 14 και 25 χρόνια στην Ελλάδα. Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, όσο και των συζύγων τους, φαίνεται στον Πίνακα 9 και έχει γίνει σύμφωνα με τη Διεθνή Κατηγοριοποίηση για την Εκπαίδευση 2011 της UNESCO (International Standard Classification of Education - ISCED 2011) (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

**Πίνακας 9: Κατάταξη συμμετεχόντων και των συζύγων τους σε μορφωτικά επίπεδα ISCED**

Μορφωτικό επίπεδο ISCED	1	2	3	4	5	6	7	8
Αριθμός συμμετεχόντων	2	7	10	14	2	19	8	1
Αριθμός συζύγων συμμετεχόντων	4	13	13	11	4	10	3	3

*Σημείωση:* Ερμηνεία μορφωτικών επιπέδων ISCED: Επίπεδο 1 - Απόφοιτος δημοτικού, Επίπεδο 2 - Απόφοιτος Γυμνασίου, Επίπεδο 3 - Απόφοιτος Λυκείου, Επίπεδο 4 - Απόφοιτος μεταδευτεροβάθμιας μη πανεπιστημιακής σχολής (π.χ. ΙΕΚ), Επίπεδο 5 - Απόφοιτος τριτοβάθμιας μη πανεπιστημιακής σχολής (π.χ. Σχολή υπαξιωματικών ενόπλων δυνάμεων, Σχολή εμπορικού ναυτικού, Σχολή Αστυνομίας), Επίπεδο 6 - Απόφοιτος ΑΕΙ & ΑΤΕΙ, Επίπεδο 7 - Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, Επίπεδο 8 - Κάτοχος Διδακτορικού διπλώματος

Η ταξινόμηση του κοινωνικό-οικονομικού προφίλ των συμμετεχόντων έγινε εφαρμόζοντας το διεθνές πρότυπο ταξινόμησης επαγγελμάτων (International Labour Organization, 2012) συνυπολογίζοντας και το επάγγελμα του συζύγου κάθε συμμετέχοντα. Έτσι προέκυψαν 23 συμμετέχοντες με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό προφίλ, 19 με μέσο και 21 με χαμηλό που είναι πολύ κοντά στην απαίτηση μας για ισότιμη εκπροσώπηση από όλα τα στρώματα.

Σχετικά με τις κατοικίες των συμμετεχόντων, οι 12 κατοικούν σε μονοκατοικία, ενώ οι υπόλοιποι 49 σε διαμέρισμα. Οι 48 κατοικίες είναι ιδιόκτητες ενώ οι υπόλοιπες 15 ενοικιαζόμενες. Ενδιαφέρον έχει ότι από τις 63 κατοικίες, οι 35 βρίσκονται σε πολυκατοικίες που κατοικούν και άλλα μέλη της οικογένειας (οικογενειακές πολυκατοικίες). Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν τα βιβλιογραφικά ευρήματα για την χαμηλή οικιστική κινητικότητα στην Ελλάδα που οφείλεται αφενός στα υψηλά ποσοστά ιδιοκατοίκησης και αφετέρου στην ύπαρξη οικογενειακών δικτύων, που αναπληρώνουν σε μεγάλο βαθμό την ανυπαρξία κοινωνικού κράτους (Maloutas, 2007; Maloutas & Ramos Lobato, 2015). Η μέση επιφάνεια των κατοικιών είναι 106,5 τ.μ. με τυπική απόκλιση 34,8 τ.μ. Η κατανομή των κατοικιών των συμμετεχόντων στις περιφέρειες των υπό μελέτη Γυμνασίων φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 10.



**Πίνακας 10: Κατανομή των κατοικιών των συμμετεχόντων στις περιφέρειες των υπό μελέτη Γυμνασίων**

Σχολική περιφέρεια Γυμνασίου	A	B	Γ	Δ	E	Άλλο
Αριθμός συμμετεχόντων	7	15	15	8	12	6

*Σημείωση:* Η κατηγορία «Άλλο» αναφέρεται σε γονείς που δεν κατοικούν σε καμία από τις περιφέρειες των υπό μελέτη Γυμνασίων. Οι γονείς αυτοί έχουν χρησιμοποιήσει τη δ/ση εργασίας τους ή κατοικίας συγγενών προκειμένου να εγγράψουν το παιδί τους σε δημοτικά σχολεία που βρίσκονται εντός των περιφερειών των υπό μελέτη Γυμνασίων.

Στην αρχή κάθε συνέντευξης, ο συμμετέχοντας γονέας διάβαζε την επιστολή ενημέρωσης και συναίνεσης (Παράρτημα Α) και την υπέγραφε σε δύο αντίτυπα προκειμένου το ένα να κρατήσει αυτός και το άλλο ο ερευνητής. Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με κινητό τηλέφωνο με λειτουργικό σύστημα android και το λογισμικό Hi-Q MP3 Voice Recorder (Pro). Το συγκεκριμένο λογισμικό επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητας αυτόματης δημιουργίας αντιγράφων ασφαλείας των ηχογραφήσεων και αποθήκευσής τους σε υπηρεσίες cloud όπως το Dropbox και το Google Drive. Επιπλέον το λογισμικό δίνει τη δυνατότητα κατά την αναπαραγωγή μιας ηχογράφησης με το πάτημα ενός κουμπιού να γίνεται μετάβαση μπρος ή πίσω σε βήματα των 10 δευτερολέπτων που είναι πολύ χρήσιμο στη φάση της μεταγραφής των συνεντεύξεων όπου συχνά υπάρχει η ανάγκη να αναπαραχθεί η τελευταία φράση. Για καλύτερη ποιότητα στην ηχογράφηση, στο κινητό τηλέφωνο είχε συνδεθεί ένα διπλό εξωτερικό μικρόφωνο τύπου lavalier, όπου το ένα μικρόφωνο προσάρμοζε ο ερευνητής στο πέτο του και το άλλο στο πέτο του συμμετέχοντα.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής είχε μπροστά του τον οδηγό της συνέντευξης προκειμένου να είναι σίγουρος ότι έχει απευθύνει όλες τις ερωτήσεις στο συμμετέχοντα καθώς και τετράδιο για να κρατάει σημειώσεις παρατήρησης π.χ. ερωτήσεις που του είχαν δημιουργηθεί και θα ήθελε να απευθύνει σε κάποιο επόμενο σημείο της συνέντευξης. Επίσης ο ερευνητής κρατούσε σημειώσεις για πληροφορίες που οι συμμετέχοντες ήταν διατεθειμένοι να μοιραστούν με τον ερευνητή αλλά επιθυμούσαν να μην ηχογραφηθούν.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν κατά μέσο όρο 56 λεπτά και 37 δευτερόλεπτα με τυπική απόκλιση 17 λεπτά και 36 δευτερόλεπτα με τη μικρότερη σε διάρκεια

συνέντευξη να είναι 29 λεπτά και 13 δευτερόλεπτα και τη μεγαλύτερη να είναι 1 ώρα 44 λεπτά και 49 δευτερόλεπτα. Η μεγάλη διαφοροποίηση στους χρόνους των συνεντεύξεων οφείλεται στο ότι αφενός για τις μικρής διάρκειας, οι συμμετέχοντες ήταν ακριβείς στις απαντήσεις τους χωρίς την τάση να πλατειάζουν, αφετέρου για τις μεγάλης διάρκειας οι συμμετέχοντες είχαν την τάση να πλατειάζουν, είτε επειδή είχαν κάποιες προσωπικές ιστορίες σχετικά με το σχολείο του παιδιού τους που ήθελαν να αφηγηθούν, είτε επειδή δεν συμφωνούσαν με τη φύση των ερωτήσεων και προσπαθούσαν να διαπραγματευτούν την διατύπωσή τους.

#### **4.6 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων**

Στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού. Σε αυτή την έρευνα, προτιμήθηκε να γίνει η ανάλυση αφότου είχαν ολοκληρωθεί όλες οι συνεντεύξεις, προκειμένου να αποφευχθεί η ανάγνωση των αρχικών συνεντεύξεων να δημιουργήσει προκαταλήψεις για τις επόμενες (Seidman, 2006).

Για κάθε συνέντευξη η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων άρχιζε με την ακρόαση της ηχογράφησης, πριν από τη μεταγραφή τους, σε συνδυασμό με την ανάγνωση τυχόν σημειώσεων παρατήρησης (Maxwell, 1996). Κατά τη διάρκεια της ακρόασης, κρατήθηκαν επιπλέον σημειώσεις σχετικά με το τι ακούσαμε από τα δεδομένα μας και αναπτύξαμε δοκιμαστικές ιδέες σχετικά με τις κατηγορίες και τις σχέσεις που φαίνεται να υπάρχουν. Στη συνέχεια ακολούθησε η διαδικασία της μεταγραφής των συνεντεύξεων και η οργάνωση όλων των σημειώσεων που σχετίζονται με κάθε συνέντευξη.

Στην επόμενη φάση επιλέξαμε την αναλυτική μέθοδο που θα ακολουθήσουμε. Στις ποιοτικές μελέτες οι μέθοδοι ανάλυσης εμπίπτουν σε δύο βασικές κατηγορίες: τις στρατηγικές κατηγοριοποίησης (αγγλικά: categorizing strategies) (όπως η κωδικοποίηση και η θεματική ανάλυση) και τις στρατηγικές πλαισίωσης (αγγλικά: contextualizing strategies) (όπως αφηγηματική ανάλυση, μεμονωμένες μελέτες περιπτώσεων και εθνογραφική μικροανάλυση). Στην ανάλυσή μας χρησιμοποιήσαμε και τις δύο μεθόδους ανάλυσης που, όπως θα δούμε παρακάτω, η μία χρειάζεται την άλλη για να παρέχουν ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Η βασική στρατηγική κατηγοριοποίησης στην ποιοτική έρευνα είναι η κωδικοποίηση. Ο σκοπός της κωδικοποίησης είναι να "κερματίσει" (Strauss, 1987, σ. 29) τα δεδομένα και να τα αναδιατάξει σε κατηγορίες που διευκολύνουν τη σύγκριση των δεδομένων εντός και μεταξύ αυτών των κατηγοριών και βοηθούν στην ανάπτυξη θεωριών. Οι κατηγορίες κωδικοποίησης μπορούν να αντληθούν είτε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, είτε να αναπτυχθούν επαγωγικά από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων τα οποία συνέλλεξε. Το βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής κωδικοποίησης είναι ότι βασίζεται στα δεδομένα (Glaser & Strauss, 1967) και προσαρμόζεται στην κατανόηση των συγκεκριμένων δεδομένων που αναλύονται. Συνεπώς, θα πρέπει να διατηρούμε τις κατηγορίες συνδεδεμένες με τα δεδομένα που τις δημιούργησαν, π.χ. με ετεροαναφορές, προκειμένου να μην χάσουν το αρχικό πλαίσιο από το οποίο αναπτύσσονται, ένα πρόβλημα που συχνά ονομάζεται απογύμνωση περιβάλλοντος (context stripping) (Maxwell, 1996).

Οι στρατηγικές πλαισίωσης αντί να κερματίζουν το αρχικό κείμενο σε διακριτά στοιχεία και να το ταξινομούν σε κατηγορίες, προσπαθούν να κατανοήσουν τα δεδομένα (συνήθως, αλλά όχι απαραίτητα, μιας μεταγραφής από συνέντευξη ή άλλο έγγραφο) μέσα στο πλαίσιο τους, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους για τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων στοιχείων του κειμένου (Atkinson, 1992; Mishler, 1991). Οι στρατηγικές αυτές είναι ότι δεν επικεντρώνονται κυρίως στις σχέσεις ομοιότητας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ταξινόμηση των δεδομένων σε κατηγορίες ανεξάρτητα από το πλαίσιο, αλλά αναζητούν σχέσεις που συνδέουν δηλώσεις και γεγονότα μέσα σε ένα πλαίσιο στο ευρύτερο σύνολο.

Ο εντοπισμός συνδέσεων μεταξύ κατηγοριών και θεμάτων μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως ένα βήμα πλαισίωσης στην ανάλυση (Dey, 1993), αλλά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα μιας προηγούμενης ανάλυσης κατηγοριοποίησης. Αυτό το βήμα είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη θεωριών που είναι ο πρωταρχικός στόχος της ανάλυσης. Ωστόσο, δεν μπορεί να ανακτήσει τους δεσμούς πλαισίωσης που χάθηκαν στην αρχική ανάλυση κατηγοριοποίησης. Αντίθετα, μια καθαρά ανάλυση πλαισίωσης περιορίζεται στην κατανόηση συγκεκριμένων ατόμων ή καταστάσεων και δεν μπορεί να αναπτύξει μια γενικότερη θεωρία για το τι συμβαίνει. Οι δύο στρατηγικές χρειάζονται η μία την άλλη για να παρέχουν ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα (Maxwell, 1996).

Η διάκριση ανάμεσα στις στρατηγικές κατηγοριοποίησης και πλαισίωσης έχει άμεση σχέση με τη φύση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Ερευνητική ερώτηση που αναζητεί τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα γεγονότα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, δεν μπορεί να απαντηθεί αποκλειστικά με μια στρατηγική αναλυτικής κατηγοριοποίησης. Αντιστρόφως, μια ερώτηση σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ρυθμίσεων ή των ατόμων, δεν μπορεί να απαντηθεί με μια αποκλειστικά στρατηγική συσχετισμών. Οι στρατηγικές ανάλυσης πρέπει να είναι συμβατές με τις ερωτήσεις που διερευνούμε.

#### **4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας**

Η *εγκυρότητα* μιας έρευνας αναφέρεται στο εάν τα δεδομένα που συλλέγονται είναι τα κατάλληλα στο να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά της ερωτήματα (Somekh & Lewin, 2005). Η εγκυρότητα είναι ένα ζητούμενο και όχι ένα αποτέλεσμα, δεν είναι ποτέ κάτι που μπορεί να αποδειχθεί ή να θεωρηθεί δεδομένο. Η εγκυρότητα είναι επίσης σχετική, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να αξιολογηθεί σε σχέση με τους σκοπούς και τις συνθήκες της εκάστοτε έρευνας, και δεν είναι ανεξάρτητη από το πλαίσιο των μεθόδων ή των συμπερασμάτων. Τέλος, οι παράγοντες που απειλούν την εγκυρότητα εξαλείφονται από τα αποδεικτικά στοιχεία και όχι από τις μεθόδους, οι μέθοδοι είναι μόνο ένας τρόπος για να λάβουμε αποδεικτικά στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν στον αποκλεισμό των παραγόντων αυτών (Maxwell, 1996).

Η *αξιοπιστία* μιας έρευνας αφορά τη σταθερότητα ή τη συνέπεια των δεδομένων, δηλαδή εάν θα επιτευχθούν ή όχι τα ίδια αποτελέσματα αν η δοκιμή ή το μέτρο εφαρμοζόταν επανειλημμένα (Somekh & Lewin, 2005). Για παράδειγμα, εάν μια ερώτηση διατυπωθεί με ασάφεια μπορεί να απαντηθεί διαφορετικά σε διαφορετικές περιπτώσεις. Ένα μέτρο μπορεί να είναι αξιόπιστο (να παράγει πάντα το ίδιο αποτέλεσμα) αλλά να μην είναι έγκυρο (δεν μετρά την προβλεπόμενη έννοια). Ωστόσο, αν δεν είναι αξιόπιστο τότε δεν μπορεί να είναι έγκυρο.

Ο πιο πρακτικός τρόπος για να επιτευχθεί μεγαλύτερη εγκυρότητα σε μία ποιοτική έρευνα είναι να ελαττωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η *μεροληψία των ερευνητών* (Cohen κ.ά., 2007; Maxwell, 1996). Οι πηγές μεροληψίας σε μία ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις σύμφωνα με τους Cohen et al. (2007) περιλαμβάνουν:

- τις στάσεις, τις απόψεις και τις προσδοκίες του ερευνητή

- μια τάση του ερευνητή να δει τον συμμετέχοντα όπως ο ίδιος ο ερευνητής επιθυμεί
- μια τάση του ερευνητή να αναζητήσει απαντήσεις που υποστηρίζουν τις προκαταλήψεις του
- παρανοήσεις εκ μέρους του ερευνητή σχετικά με το τι απαντά ο συμμετέχοντας
- παρανοήσεις εκ μέρους του συμμετέχοντα σχετικά με το τι τον ρωτούν.

Μελέτες έδειξαν επίσης, ότι η εθνικότητα, η θρησκεία, το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η υπόσταση, η κοινωνική τάξη και η ηλικία σε συγκεκριμένα πλαίσια μπορεί να είναι ισχυρές πηγές προκατάληψης από μέρους του ερευνητή (Cohen κ.ά., 2007). Ωστόσο, είναι σχεδόν αδύνατο να αντιμετωπιστεί αυτή η απειλή με την εξάλειψη των θεωριών, των προκαταλήψεων ή των αξιών του ερευνητή. Αυτή η αδυναμία είναι μια πτυχή που έχει ονομαστεί *εγγενής αντανακλαστικότητα (inherent reflexivity)* της ποιοτικής έρευνας (Hammersley & Atkinson, 1983). Ο στόχος δεν είναι η εξάλειψη της επιρροής των ερευνητών στη μελέτη αλλά η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αξίες ενός συγκεκριμένου ερευνητή επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συμπεράσματα της μελέτης.

Μία άλλη σημαντική απειλή για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις είναι η *επίδραση της παρουσίας του ερευνητή στο περιβάλλον ή στα άτομα που μελετήθηκαν*, γενικά γνωστό ως *αντιδραστικότητα (reactivity)*. Αυτό που λέει ο συμμετέχοντας είναι πάντα συνάρτηση του ερευνητή και της συνέντευξης. Για παράδειγμα στην παρούσα έρευνα ζητήθηκαν πληροφορίες σχετικά με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι γονείς προκειμένου να επιλέξουν το σχολείο της επιθυμίας τους. Αυτές οι στρατηγικές εμπεριέχουν στοιχεία παραβατικότητας και έκθεσης γνωστών ατόμων και φίλων των συμμετεχόντων που συνέργησαν στην προσπάθεια αυτή. Είναι πολύ πιθανό οι συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να παραποιήσουν τα γεγονότα λόγω της παρουσίας του ερευνητή και του ότι η συνέντευξη ηχογραφείται. Η προσπάθεια να ελαχιστοποιηθεί η επιρροή της παρουσίας του ερευνητή δεν είναι ο κυρίαρχος στόχος για την ποιοτική έρευνα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω για την προκατάληψη, αυτό που είναι σημαντικό είναι να κατανοηθεί ο τρόπος που επηρεάζει ο ερευνητής αυτά που λέει ο συμμετέχοντας και πώς αυτό επηρεάζει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν από τη συνέντευξη (Briggs, 1986; Mishler, 1991).

Παρόλο που οι μέθοδοι και οι διαδικασίες δεν εγγυώνται την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, είναι απαραίτητες για τη ελαχιστοποίηση των παραγόντων που τις υποβαθμίζουν. Παρακάτω παραθέτουμε τις στρατηγικές που χρησιμοποιήσαμε για το σκοπό αυτό.

Καταρχάς η διενέργεια κατάλληλου αριθμού πιλοτικών συνεντεύξεων συνέβαλλε σε σημαντικό βαθμό να αποκτήσει εμπειρία ο ερευνητής στη διεξαγωγή συνεντεύξεων και στο να διαχειριστεί σε ένα βαθμό τις προκαταλήψεις του.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον εντοπισμό και ανάλυση ασύμφωνων δεδομένων και αντίθετων περιπτώσεων (*negative cases*) που αποτελούν βασικό μέρος της προσπάθειας για προσβολή του προτεινόμενου συμπεράσματος. Στις περιπτώσεις που υπήρξαν ασύμφωνα δεδομένα, εξετάστηκαν αυστηρά τόσο τα υποστηρικτικά όσο και τα ασύμφωνα δεδομένα προκειμένου να αξιολογηθεί εάν θα διατηρηθούν ή θα τροποποιηθούν τα συμπεράσματα, έχοντας επίγνωση των ενδεχόμενων συνεπειών εάν αγνοηθούν τα δεδομένα που δεν ταιριάζουν στα συμπεράσματα (Maxwell, 1996).

Επίσης εφαρμόστηκε ο *Τριγωνισμός (Triangulation)* που είναι η συλλογή πληροφοριών από ένα ευρύ φάσμα ατόμων και συνθηκών, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων. Αυτή η στρατηγική μειώνει τον κίνδυνο τυχαίων συσχετίσεων και συστηματικών προκαταλήψεων λόγω μιας συγκεκριμένης μεθόδου και επιτρέπει μια καλύτερη αξιολόγηση της γενικότητας των ερμηνειών που αναπτύσσονται. Για το σκοπό αυτό συλλέχθηκαν στοιχεία και μαρτυρίες μέσω άτυπων συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων και γυμνασίων καθώς και από γονείς που τα παιδιά τους ήδη φοιτούν στα υπό μελέτη γυμνάσια. Ένα βασικό σημείο που πρέπει να τονιστεί σχετικά με τον τριγωνισμό είναι ότι η χρήση του δεν αυξάνει αυτόματα την αξιοπιστία (Fielding & Fielding, 1986). Αφενός, οι μέθοδοι που είναι τριγωνισμένες μπορεί να έχουν τις ίδιες προκαταλήψεις και αναξιόπιστες πηγές, παρέχοντας έτσι μόνο ένα ψεύτικο αίσθημα ασφάλειας. Για παράδειγμα, οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και τα έγγραφα είναι όλα ευάλωτα στη μεροληψία του ερευνητή. Αφετέρου, ο ερευνητής μπορεί συνειδητά ή ασυνειδητά να επιλέξει αυτές τις μεθόδους ή πηγές δεδομένων που θα τείνουν να υποστηρίζουν τα προτιμώμενα συμπεράσματα.

Η αναζήτηση *ανατροφοδότησης από άλλους* είναι μια εξαιρετικά χρήσιμη στρατηγική για τον εντοπισμό των κινδύνων εγκυρότητας, των προκαταλήψεων του ερευνητή και των ατελειών στη συλλογιστική ή τις μεθόδους της έρευνας. Σύμφωνα με

τη φιλοσοφία του τριγωνισμού, θα πρέπει να προσπαθήσουμε να λάβουμε σχόλια από μια ποικιλία ανθρώπων, τόσο από εξοικειωμένους με τα φαινόμενα ή τις ρυθμίσεις που μελετάμε, όσο και με άγνωστους προς αυτήν την κατάσταση. Για το σκοπό αυτό έγινε αποστολή στον επιβλέποντα των ηχογραφήσεων από επιλεγμένες πιλοτικές συνεντεύξεις προκειμένου να εντοπιστούν ενδεχόμενες προκαταλήψεις του ερευνητή και να συζητηθούν τρόποι αυτές να ξεπεραστούν. Επιπλέον τα συμπεράσματα που προέκυψαν για τα χαρακτηριστικά της φήμης των γυμνασίων συζητήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς του αντίστοιχου γυμνασίου αλλά και τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων από τα οποία επιλέχθηκε το δείγμα των γονέων.

Τέλος, για την περαιτέρω αύξηση της εγκυρότητας έγινε προσπάθεια να γίνει σαφής η ημι-στατιστική βάση κάποιων συμπερασμάτων. Ο Becker (1970) έχει επεξεργαστεί τον όρο *ημι-στατιστικές* (quasi-statistics) για να αναφερθεί στη χρήση απλών αριθμητικών αποτελεσμάτων που μπορούν εύκολα να εξαχθούν από τα δεδομένα. Οποιοσδήποτε ισχυρισμός ότι ένα συγκεκριμένο φαινόμενο είναι τυπικό, σπάνιο ή κυρίαρχο στο περιβάλλον ή στον πληθυσμό που μελετάται είναι εγγενώς ποσοτικός ισχυρισμός και απαιτεί κάποια ποσοτική υποστήριξη. Οι ημι-στατιστικές στην παρούσα έρευνα επέτρεψαν όχι μόνο τη δοκιμή και την υποστήριξη απόψεων που είναι εγγενώς ποσοτικές αλλά επίσης επέτρεψαν την εκτίμηση του ποσού των στοιχείων στα δεδομένα που οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα ή στο αντίθετό του όπως π.χ. πόσες ασύμφωνες περιπτώσεις υπάρχουν και από πόσες διαφορετικές πηγές αποκτήθηκαν.

Για την αύξηση της αξιοπιστίας ιδιαίτερη μέριμνα λήφθηκε για τη λήψη *εμπλουτισμένων δεδομένων*, δηλαδή δεδομένων αρκετά λεπτομερών και ολοκληρωμένων, που να παρέχουν μια πλήρη και αποκαλυπτική εικόνα για την υφιστάμενη κατάσταση. Για την απόκτηση τέτοιων δεδομένων έγιναν πλήρεις και ακριβείς μεταγραφές των συνεντεύξεων, και όχι απλές σημειώσεις του τι παρατηρήθηκε ή θεωρήθηκε σημαντικό. Τα δεδομένα αυτά βοήθησαν στο να ξεπεραστεί η διπλωματία κάποιων από τους συμμετέχοντες, καθιστώντας τους δύσκολο να παράγουν δεδομένα που υποστηρίζουν σε όλη τους την έκταση ένα εσφαλμένο συμπέρασμα.

Επίσης εφαρμόστηκε η *συμφωνία ανεξάρτητων κωδικοποιήσεων* (intercoder agreement) που βασίζεται στη χρήση πολλαπλών ατόμων για το στάδιο της κωδικοποίησης κατά την ανάλυση των δεδομένων μεταγραφής. Αυτή η πρακτική χρησιμοποιείται ειδικά στην ποιοτική έρευνα που οι ερευνητές θέλουν έναν εξωτερικό

έλεγχο της εξαιρετικά υποκειμενικής διαδικασίας κωδικοποίησης (Creswell, 2007). Στην παρούσα έρευνα, αναζητήθηκε η ανάπτυξη ενός συνόλου κωδικών που θα ήταν σταθερός και θα αναπαριστούσε τη διαδικασία της κωδικοποίησης από δύο ανεξάρτητους μελετητές, του ερευνητή και του επιβλέποντα. Για το σκοπό αυτό, ο ερευνητής και ο επιβλέπωντας διάβασαν κάποιες μεταγραφές από συνεντεύξεις και δημιούργησαν ανεξάρτητα ένα σύνολο κωδικών. Μετά από την κωδικοποίηση τριών με τεσσάρων μεταγραφών, έγινε συζήτηση μεταξύ τους σχετικά με τη διαδικασία κωδικοποίησης που ακολούθησε ο καθένας και άρχισε η δημιουργία ενός προκαταρκτικού συνόλου κωδικών. Αυτό το σύνολο περιείχε τον ορισμό των κωδικών και τα τμήματα κειμένου που αντιστοιχούσαν στον κάθε κωδικό. Το προκαταρκτικό σύνολο περιείχε μόνο τους κύριους κωδικούς και όχι μια εκτενή και αναλυτική λίστα κωδικών. Στη συνέχεια έγινε η κωδικοποίηση ακόμα μερικών μεταγραφών και έγινε ξανά συζήτηση για τη σύγκριση των κωδικών που είχαν δημιουργηθεί ανεξάρτητα. Το προκαταρκτικό σύνολο κωδικών συμπληρώθηκε με τους νέους κωδικούς και οριστικοποιήθηκε. Τέλος, χρησιμοποιώντας το οριστικό σύνολο κωδικών ακολούθησε η κωδικοποίηση και των υπόλοιπων μεταγραφών.

#### **4.8 Ζητήματα δεοντολογίας**

Ο όρος «δεοντολογία» στις κοινωνικές επιστήμες εμπεριέχει ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Hopf, 2004, σ. 334) και εστιάζουν συνήθως στο πώς θα πρέπει οι ερευνητές να αντιμετωπίζουν τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Traianou, 2014). Στη σύγχρονη κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα, η δεοντολογία έχει αναδειχθεί ως ζήτημα υψίστης σημασίας, και δίνεται μεγάλη προσοχή και μέριμνα στην τήρηση των αρχών που απορρέουν από αυτήν (Ισάρη & Πούρκος, 2015). Οι βασικές αρχές που διέπουν τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική έρευνα είναι ουσιαστικά οι ίδιες. Εντούτοις, λόγω της ποιοτικής έρευνας, κάποιες διαστάσεις των αρχών δεοντολογίας διαφοροποιούνται ή αποκτούν άλλο νόημα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης. Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές αρχές δεοντολογίας που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική διαδικασία.

Καταρχάς υπήρξε *πληροφορημένη συγκατάθεση (informed consent)*, μία από τις σημαντικότερες δεοντολογικές αρχές στην έρευνα που αναφέρεται στην υποχρέωση του ερευνητή να διαθέσει «το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό



εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 278). Η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα ήταν ελεύθερη και εθελοντική και σε καμία περίπτωση δεν προέκυψε από καταναγκασμό και εξαπάτηση. Ο ερευνητής ενημέρωσε τους υποψήφιους συμμετέχοντες, προφορικώς και γραπτώς, σχετικά με το ποιος είναι ο λόγος που διεξάγεται η έρευνα, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν, ποια είναι τα πιθανά οφέλη ενώ τόνισε το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτούς, χωρίς να υπάρχει κάποιο κόστος. Η σχετική ενημέρωση έγινε σε γλώσσα όσο το δυνατόν πιο απλή και κατανοητή και ο ερευνητής επιβεβαίωσε ότι τα άτομα είχαν κατανοήσει πλήρως τα όσα ειπώθηκαν και αποσαφήνισε τυχόν παρανοήσεις οι οποίες προέκυψαν ή θα μπορούσαν να προκύψουν (Καλλινικάκη, 2010).

Επίσης εφαρμόστηκε η *αρχή της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας* όπου ο ερευνητής σεβάστηκε το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην αποκαλυφθούν πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους. Για τον λόγο αυτόν λήφθηκαν όλα τα απαραίτητα μέτρα, όπως η χρήση ψευδωνύμων ή η αφαίρεση οποιονδήποτε στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση (π.χ. τόπος διαμονής ή εργασίας) ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ατόμων και η προστασία της ταυτότητάς τους. Επιπρόσθετα, τα προσωπικά στοιχεία τους παρέμειναν ανώνυμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και μετά από αυτήν, κατά την ανάλυση των ευρημάτων, τη δημοσίευσή τους και γενικότερα την αξιοποίησή τους (Τραϊανου, 2014). Εντούτοις, η πλήρης διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων δεν είναι πάντα εφικτή στην ποιοτική έρευνα. Αυτό συμβαίνει γιατί τα δεδομένα που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες είναι ιδιαίτερα πλούσια, προσωπικά και λεπτομερή, καθιστώντας τα έτσι πιο δύσκολο να τροποποιηθούν ώστε να μην μπορεί να αναγνωρισθεί ο κάτοχός τους (Ισάρι & Πούρκος, 2015). Επίσης, δηλώθηκε σε κάθε συμμετέχοντα ότι διατηρεί το δικαίωμα να λάβει γνώση των αποτελεσμάτων ή και να ζητήσει κάποιο αντίτυπο της σχετικής δημοσίευσης (Howitt, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τις οδηγίες για την πληροφορημένη συγκατάθεση και την αρχή της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας δημιουργήσαμε για την έρευνά μας την επιστολή ενημέρωσης και συγκατάθεσης που βρίσκεται στο Παράρτημα Α.

Τέλος, δεοντολογικά ζητήματα και προκλήσεις που προέκυψαν σχετίζονται με το ότι κάποιιοι από τους συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Μια σημαντική δυσκολία ήταν η διαφορά γλώσσας που υπήρξε ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες ήταν μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα αλλά δεν έχουν παρακολουθήσει ελληνικό σχολείο με συνέπεια να έχουν πρόβλημα κατανόησης και διατύπωσης της Ελληνικής γλώσσας που δυσκόλεψε σε κάποιο βαθμό την επικοινωνία στη συνέντευξη.

## Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

### 5.1 Εισαγωγή

Σκοπός του πέμπτου κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων και αποτελείται από έξι ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, γίνεται η δημιουργία του προφίλ των συμμετεχόντων, ανάλογα με την εκπαίδευσή τους, την εργασία τους και το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους. Στη δεύτερη ενότητα, διερευνάται σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη (1ο ερευνητικό ερώτημα). Στην τρίτη ενότητα, εξετάζεται σε ποιο βαθμό η φήμη ενός σχολείου επηρεάζει τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό (2ο ερευνητικό ερώτημα). Στην τέταρτη ενότητα, αναζητούνται τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του (3ο ερευνητικό ερώτημα). Στην πέμπτη ενότητα, αναζητούνται οι σχετικές διαδικασίες με το πως διαδίδεται και μεταβάλλεται η σχολική φήμη (4ο ερευνητικό ερώτημα). Στην έκτη ενότητα, διερευνώνται οι τρόποι που διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (5ο ερευνητικό ερώτημα).

### 5.2 Δημιουργία του προφίλ των συμμετεχόντων σύμφωνα με την εκπαίδευση, την εργασία και το βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους

Αρχικά θα δημιουργηθεί το προφίλ των συμμετεχόντων κατατάσσοντάς τους ως προς την εκπαίδευσή τους, την εργασία τους και το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Στις επόμενες παραγράφους ακολουθούν αναλυτικές λεπτομέρειες, για τη μέθοδο που εφαρμόστηκε, για την κατάταξη σε κάθε κατηγορία, ενώ τελικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κατάταξης σε όλες της κατηγορίες.

#### 5.2.1 Κατάταξη γονέων σύμφωνα με την εκπαίδευσή τους

Για την κατάταξη ως προς την εκπαίδευση χρησιμοποιούμε τη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης του 2011 - ISCED 2011 (International Standard Classification of Education 2011) της UNESCO (UNESCO Institute for Statistics, 2012). Το ISCED αποτελεί ένα πρότυπο πλαίσιο που χρησιμοποιείται για την

ταξινόμηση του επιπέδου εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Το ISCED αποτελείται από παράλληλα συστήματα κωδικοποίησης για εκπαιδευτικά προγράμματα (ISCED Programmes ή ISCED-P) και επίπεδα επιτευγμάτων (ISCED-Attainment ή ISCED-A). Στο πλαίσιο και των δύο συστημάτων προσδιορίζονται εννέα ξεχωριστά επίπεδα. Σε κάθε επίπεδο, υπάρχει η δυνατότητα χρήσης συμπληρωματικών διαστάσεων για τον προσδιορισμό περαιτέρω κατηγοριών και υποκατηγοριών, που όμως εδώ θα αποφύγουμε την αναφορά τους για λόγους απλότητας. Για λόγους περαιτέρω απλότητας στην ανάλυσή μας, ανακωδικοποιούμε τα εννέα επίπεδα του ISCED σε τρία επίπεδα, χαμηλό (τα τρία χαμηλότερα επίπεδα), μέσο (τα τρία μεσαία επίπεδα) και υψηλό (τα τρία υψηλότερα επίπεδα) (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11: Αντιστοιχία κωδικοποίησης επιπέδων εκπαίδευσης του ISCED 2011 με την κωδικοποίηση για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.**

Κωδικοποίηση επιπέδων ISCED 2011	Περιγραφή συστημάτων για εκπαιδευτικά προγράμματα και επίπεδα επιτευγμάτων	Κωδικοποίηση για την παρούσα έρευνα
0	Προσχολική εκπαίδευση	Χαμηλή
1	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	
2	Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο)	
3	Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο)	Μέση
4	Μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. ΙΕΚ)	
5	Τριτοβάθμια εκπαίδευση μικρού κύκλου	
6	Πανεπιστημιακός τίτλος ή ισοδύναμο επίπεδο	Υψηλή
7	Μεταπτυχιακός τίτλος ειδίκευσης (Master's) ή ισοδύναμο επίπεδο	
8	Διδακτορικό δίπλωμα ή ισοδύναμο επίπεδο	
9	Δεν ταξινομείται αλλού	

### 5.2.2 Κατάταξη γονέων σύμφωνα με την εργασία τους

Ανάλογα με την εκπαίδευση, για την κατάταξη των συμμετεχόντων σύμφωνα με την εργασία τους, θα χρησιμοποιήσουμε τη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση

Επαγγελμάτων - ISCO-08 (International Standard Classification of Occupations 2008) (International Labour Organization, 2012). Η ISCO-08 παρέχει ένα σύστημα ταξινόμησης και συγκέντρωσης επαγγελματικών πληροφοριών που λαμβάνονται μέσω στατιστικών απογραφών και ερευνών, καθώς και από διοικητικά αρχεία. Πρόκειται για αναθεώρηση της Διεθνούς Τυποποιημένης Ταξινόμησης Επαγγελμάτων του 1988 (ISCO-88), την οποία αντικατέστησε. Η ISCO-08 είναι μια ιεραρχικά διαρθρωμένη ταξινόμηση τεσσάρων επιπέδων που επιτρέπει σε όλες τις θέσεις εργασίας στον κόσμο να ταξινομηθούν σε 436 ομάδες. Αυτές οι ομάδες αποτελούν το πιο λεπτομερές επίπεδο της ταξινομικής δομής και συγκεντρώνονται σε 10 κύριες ομάδες. Αυτό επιτρέπει την παραγωγή διεθνώς συγκρίσιμων δεδομένων καθώς και συνοπτικών πληροφοριών μόνο για 10 κύριες ομάδες στο υψηλότερο επίπεδο συγκέντρωσης. Για λόγους απλούστευσης, για τις ανάγκες μας κωδικοποιούμε τις κύριες κατηγορίες όπως φαίνεται στον Πίνακα 12. Μοναδική κύρια ομάδα που αφήνουμε εκτός κωδικοποίησης είναι οι εργαζόμενοι στις ένοπλες δυνάμεις, καθώς το εύρος ειδικοτήτων στις ένοπλες δυνάμεις είναι αρκετά ευρύ για να το εντάξουμε σε κάποιο επίπεδο κωδικοποίησης μη γνωρίζοντας περισσότερες λεπτομέρειες. Συνεπώς επιλέγουμε τους εργαζόμενους στις ένοπλες δυνάμεις να τους εντάξουμε σε μία από τις υπόλοιπες κατηγορίες, συνυπολογίζοντας τον τομέα εξειδίκευσης τους.

### **5.2.3 Κατάταξη γονέων σύμφωνα με το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους**

Η τελευταία κατάταξη των γονέων είναι σύμφωνα με το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο βαθμός εμπλοκής τους προκύπτει από τις τακτικές που ακολούθησαν στο δημοτικό σχολείο και κρίσιμες για τη σχετική κατάταξη είναι οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις: 20 «Συμμετέχετε εσείς ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας σε δράσεις του σχολείου; Αν ΝΑΙ, σε ποιες δράσεις;» και 21 «Υπήρξε ποτέ η ανάγκη να παρέμβετε, για μια απόφαση που δεν συμφωνούσατε με το σχολείο; Αν ΝΑΙ, περιγράψτε τι ακριβώς συνέβη;». Η κωδικοποίηση θα γίνει σε δύο επίπεδα, υψηλό και χαμηλό. Στο υψηλό επίπεδο, κατατάσσονται οι συμμετέχοντες που είχαν κάποιου είδους συστηματική συμμετοχή τις δράσεις του σχολείου, όπως π.χ. η συμμετοχή το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Στο χαμηλό επίπεδο, κατατάσσονται οι υπόλοιποι συμμετέχοντες που δεν είχαν κάποιου είδους συστηματική συμμετοχή τις δράσεις του σχολείου.

**Πίνακας 12: Αντιστοιχία κωδικοποίησης κύριων επαγγελματικών ομάδων του ISCO-08 με την κωδικοποίηση για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.**

Κωδικοποίηση επιπέδων ISCO-08	Κύριες ομάδες στο υψηλότερο επίπεδο συγκέντρωσης	Κωδικοποίηση για την παρούσα έρευνα
1	1. Διευθυντές	Υψηλή
2	2. Επαγγελματίες	
3	3. Τεχνικοί και Συνεργάτες	
4	4. Υπάλληλοι γραφείου υποστήριξης	Μέση
5	5. Εργαζόμενοι σε Υπηρεσίες και Πωλήσεις	
6	6. Εξειδικευμένοι εργαζόμενοι στον τομέα της γεωργίας, της δασοκομίας και της αλιείας	
7	7. Εργάτες της Βιοτεχνίας και των Συναλλαγών	Χαμηλή
8	8. Χειριστές εργοστασίων και μηχανών και συναρμολογητές	
9	9. Στοιχειώδη επαγγέλματα	
0	0. Εργαζόμενοι Ένοπλων Δυνάμεων	

#### **5.2.4 Αποτελέσματα κατάταξης γονέων σύμφωνα με την εκπαίδευσή, εργασία και βαθμό εμπλοκής τους**

Η κατάταξη των συμμετεχόντων σύμφωνα με την εκπαίδευση, την εργασία και το βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 13.

Παρατηρούμε ότι σχετικά με την εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες με υψηλό (28 συμμετέχοντες) και μέσο (28 συμμετέχοντες) επίπεδο εκπαίδευσης είναι περίπου ίσοι αριθμητικά ενώ με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης είναι πολύ λιγότεροι (6 συμμετέχοντες). Σχετικά με το επίπεδο εργασίας, τα τρία επίπεδα είναι σχεδόν ισάριθμα με το υψηλό (23 συμμετέχοντες) επίπεδο να έχει ένα ελαφρύ προβάδισμα σε σχέση με το χαμηλό (21 συμμετέχοντες) και το μέσο (19 συμμετέχοντες). Τέλος, σχετικά με το βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους, παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες ισοκατανέμονται

ανάμεσα στα δύο διαθέσιμα επίπεδα (υψηλό και χαμηλό). Ρίχνοντας μία πιο λεπτομερή ματιά στα δεδομένα, στον Πίνακα 14 φαίνεται η κατανομή των συμμετεχόντων σε επίπεδο εργασίας και βαθμό εμπλοκής ανάλογα το επίπεδο της εκπαίδευσής τους.

**Πίνακας 13: Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης για την εκπαίδευση, εργασία και το βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους**

Επίπεδο κατάξης	Πλήθος συμμετεχόντων κατάταξης σύμφωνα με την εκπαίδευση τους	Πλήθος συμμετεχόντων κατάταξης σύμφωνα με την εργασία τους	Πλήθος συμμετεχόντων κατάταξης σύμφωνα με το βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους
Υψηλό	28	23	31
Μέσο	29	19	δεν έχει οριστεί
Χαμηλό	6	21	32

**Πίνακας 14: Κατανομή των συμμετεχόντων σε επίπεδο εργασίας και βαθμό εμπλοκής ανά επίπεδο εκπαίδευσης**

Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης εκπαίδευσης τους	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης εργασίας τους	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης βαθμού εμπλοκής με το σχολείο του παιδιού τους
28 Υψηλό	20 Υψηλό 7 Μέσο 1 Χαμηλό	15 Υψηλό δεν έχει οριστεί 13 Χαμηλό
29 Μέσο	3 Υψηλό 12 Μέσο 14 Χαμηλό	14 Υψηλό δεν έχει οριστεί 15 Χαμηλό
6 Χαμηλό	0 Υψηλό 0 Μέσο 6 Χαμηλό	2 Υψηλό δεν έχει οριστεί 4 Χαμηλό

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι όσοι έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (28 συμμετέχοντες), στην πλειοψηφία τους κάνουν μία υψηλού επιπέδου εργασία (20 συμμετέχοντες) και πολύ μικρότερα ποσοστά κάνουν μία μέσου (7 συμμετέχοντες) και μία χαμηλού (1 συμμετέχοντα) επιπέδου εργασία. Όσον αφορά το βαθμό εμπλοκής τους

στο σχολείο του παιδιού τους, αυτός είναι περίπου ισοκαταναμημένος στην υψηλή και χαμηλή κατηγορία (15 και 13 συμμετέχοντες αντίστοιχα). Από αυτούς που βρίσκονται στο μέσο επίπεδο εκπαίδευσης (29 συμμετέχοντες), περίπου οι μισοί (14 συμμετέχοντες) κάνουν μια εργασία χαμηλού επιπέδου, λίγο λιγότεροι (12 συμμετέχοντες) κάνουν μία εργασία μέσου επιπέδου και ελάχιστοι (3 συμμετέχοντες) κάνουν μία εργασία υψηλού επιπέδου. Και σε αυτήν τη κατηγορία, ο βαθμός εμπλοκής είναι ισοκαταναμημένος στις δύο διαθέσιμες κατηγορίες (14 και 15 για υψηλό και χαμηλό επίπεδο αντίστοιχα). Τέλος, όλοι όσοι έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (6 συμμετέχοντες) ασχολούνται με μία χαμηλού επιπέδου εργασία, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς έχουν χαμηλό βαθμό εμπλοκής με το σχολείο του παιδιού τους (4 έναντι 2 συμμετεχόντων).

### **5.3 Σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη;**

Για να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναλύσαμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις 36 έως 38 του οδηγού συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν εάν γνωρίζουν για τη φήμη των υπό μελέτη γυμνασίων και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της (ερώτηση 36) καθώς και να την αξιολογήσουν με βάση μια κλίμακα από 1 το οποίο αντιστοιχεί σε πολύ αρνητική μέχρι το 5 το οποίο αντιστοιχεί σε πολύ θετική φήμη (ερώτηση 37). Τέλος, τους ζητήθηκε να αναφέρουν και άλλα Γυμνάσια της πόλης του Ηρακλείου που γνωρίζουν με έντονη φήμη (ερώτηση 38).

#### **5.3.1 Αξιολόγηση της φήμης**

Ο Πίνακας 15 δείχνει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της φήμης σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 36 και 37. Η πρώτη γραμμή του πίνακα δείχνει τον αριθμό των συμμετεχόντων που είχε άποψη και αξιολόγησε τη φήμη των υπό μελέτη Γυμνασίων από το σύνολο των 63 συμμετεχόντων. Ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων ήταν 47 για το Γυμνάσιο Α και το Γυμνάσιο Γ που σημαίνει ότι είναι και τα σχολεία με την πιο ισχυρή φήμη. Ακολουθούν τα Γυμνάσια Β, Ε, Δ με 43, 38 και 21 συμμετέχοντες αντίστοιχα να αξιολογούν τη φήμη τους. Παρατηρούμε ότι ο αριθμός συμμετεχόντων που αξιολόγησε τη φήμη του Γυμνασίου Δ είναι αισθητά χαμηλότερος σε σχέση με τους αριθμούς των συμμετεχόντων που αξιολόγησαν τα άλλα Γυμνάσια. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με το ότι η περιοχή εγγραφής του Γυμνασίου Δ είναι αφενός



η πιο απομακρυσμένη σε σχέση με το κέντρο της πόλης και αφετέρου ότι είναι η μικρότερη σε έκταση περιοχή που με τη σειρά του συνεπάγεται ότι αφορά και το μικρότερο ποσοστό γονέων. Ένας ακόμη λόγος, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 10, θα μπορούσε να είναι το ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων που κατοικούν στην περιοχή του Γυμνασίου Δ είναι οκτώ (8) που είναι σαφώς μικρότερος από τους δεκαπέντε (15), δεκαπέντε (15) και δώδεκα (12) που κατοικούν στις περιφέρειες των Γυμνασίων Β, Γ, Ε αντίστοιχα. Όμως ο αριθμός αυτός των συμμετεχόντων είναι περίπου ίσος με τους επτά (7) που κατοικούν στην περιφέρεια του Γυμνασίου Α που έχει και την πιο ισχυρή φήμη από όλα τα σχολεία. Αυτό δείχνει ότι μάλλον ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων από την περιφέρεια του Γυμνασίου Δ δεν σχετίζεται έντονα με την αδύναμη φήμη του.

Η δεύτερη γραμμή του Πίνακα 15 δείχνει το μέσο όρο της αξιολόγησης από 1 για την πιο αρνητική φήμη έως 5 για την πιο θετική φήμη. Φαίνεται ότι την υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνει το Γυμνάσιο Α με 4,27 μέσο όρο ενώ τη χαμηλότερη το Γυμνάσιο Γ με 2,45 μέσο όρο. Στις ενδιάμεσες θέσεις βρίσκονται τα Γυμνάσια Β, Δ, Ε με μέσους όρους 3,95, 3,86 και 2,74 αντίστοιχα.

Η τρίτη γραμμή δείχνει την τυπική απόκλιση των αξιολογήσεων. Οι τυπικές αποκλίσεις για τα Γυμνάσια Α, Β, Γ, Δ, Ε είναι 0,64, 0,43, 0,65, 0,57, 0,86 αντίστοιχα. Η χαμηλή τυπική απόκλιση δείχνει μεγάλο βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς τη φήμη των σχολείων που είναι πολύ σημαντικό καθώς δείχνει ότι υπάρχει ήδη διαμορφωμένη σε μεγάλο βαθμό μια αρκετά συμπαγής άποψη στο κοινωνικό σώμα σχετικά με τη φήμη του κάθε Γυμνασίου.

Ανακαλώντας τα στοιχεία του Πίνακα 10 (Κατανομή των κατοικιών των συμμετεχόντων στις περιφέρειες των υπό μελέτη Γυμνασίων), παρατηρούμε ότι η κατανομή των κατοικιών των συμμετεχόντων στις σχολικές περιφέρειες των υπό μελέτη Γυμνασίων είναι περίπου το ένα όγδοο των συμμετεχόντων για τα Γυμνάσια Α και Δ και περίπου το ένα τέταρτο για τα Γυμνάσια Β, Γ, Ε. Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι στην περιφέρεια του Γυμνασίου Α, με την πιο ισχυρή θετική φήμη, κατοικεί ο ίδιος περίπου αριθμός συμμετεχόντων με την περιφέρεια του Γυμνασίου Δ, με την πιο αδύναμη φήμη. Αυτό σημαίνει ότι μάλλον η φήμη των Γυμνασίων που προέκυψε είναι υπερτοπική και είναι μάλλον ανεξάρτητη από τον τόπο κατοικίας των μελών του δείγματός μας.

**Πίνακας 15: Αξιολόγηση της φήμης των υπό μελέτη Γυμνασίων**

	Γυμνάσιο Α	Γυμνάσιο Β	Γυμνάσιο Γ	Γυμνάσιο Δ	Γυμνάσιο Ε
Αριθμός συμμετεχόντων που αξιολόγησε τη φήμη	47	43	47	21	38
Μέσος όρος	4,27	3,95	2,45	3,86	2,74
Τυπική απόκλιση	0,64	0,43	0,65	0,57	0,86
Αριθμός συμμετεχόντων που αξιολόγησε τη φήμη και σχετίζεται με το αντίστοιχο γυμνάσιο	11	20	5	10	7
Μέσος όρος	4,36	3,90	2,40	3,90	3,33
Τυπική απόκλιση	0,67	0,31	0,89	0,54	1,27
Αριθμός συμμετεχόντων που αξιολόγησε τη φήμη και δεν σχετίζεται με το αντίστοιχο γυμνάσιο	36	23	42	11	31
Μέσος όρος	4,22	4,00	2,45	3,82	2,61
Τυπική απόκλιση	0,64	0,52	0,63	0,60	0,72

*Σημείωση:* Οι συμμετέχοντες που σχετίζονται με κάποιο γυμνάσιο είτε έχουν άμεση εμπειρία το συγκεκριμένο γυμνάσιο (π.χ. φοιτά εκεί ήδη κάποιο μεγαλύτερο παιδί) είτε έχουν αποφασίσει ότι θα φοιτήσει εκεί το παιδί τους το επόμενο σχολικό έτος.

Οι επόμενες τρεις γραμμές του Πίνακα 15 δείχνουν τα ίδια στοιχεία με τις τρεις πρώτες αλλά το δείγμα τώρα είναι περιορισμένο μόνο στους συμμετέχοντες που σχετίζονται με κάποιο τρόπο με το αντίστοιχο σχολείο, ενώ οι αμέσως επόμενες τρεις γραμμές αντιστοιχούν στο υπόλοιπο δείγμα των συμμετεχόντων, δηλαδή αυτών που δεν σχετίζονται με το αντίστοιχο σχολείο. Οι συμμετέχοντες θεωρούνται ότι σχετίζονται με κάποιο σχολείο, είτε εάν έχουν άμεση εμπειρία από το συγκεκριμένο γυμνάσιο (π.χ. φοιτά εκεί ήδη κάποιο μεγαλύτερο παιδί), είτε έχουν αποφασίσει ότι θα φοιτήσει εκεί το παιδί τους το επόμενο σχολικό έτος. Σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο υπάρχει στις απόψεις των συμμετεχόντων προκατάληψη της προτίμησης (preference

bias), δηλαδή κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στην αξιολόγηση της φήμης ενός γυμνασίου από αυτούς που έχουν μια προτίμηση προς το γυμνάσιο αυτό. Παρατηρούμε ότι σε γενικές γραμμές η προκατάληψη της προτίμησης είναι σε χαμηλά επίπεδα, καθώς οι μέσοι όροι της αξιολόγησης από τους συμμετέχοντες που έχουν μια προτίμηση προς κάποιο γυμνάσιο είναι πολύ κοντά με τους μέσους όρους αξιολόγησης αυτών που δεν έχουν κάποια προτίμηση. Μικρή εξαίρεση ίσως αποτελεί η περίπτωση του Γυμνασίου Ε όπου υπάρχει μία αισθητή διαφορά στο μέσο όρο των συμμετεχόντων που έχουν μια προτίμηση προς αυτό σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν με 3,33 και 2,77 αντίστοιχα. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με το γεγονός, ότι οι γονείς που σχετίζονται με το Γυμνάσιο Ε έχουν πιο άμεση εμπειρία για τις δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο και κυρίως πώς αυτές επικοινωνούνται στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία βγαίνει το συμπέρασμα ότι το Γυμνάσιο Α έχει την πιο ισχυρή θετική φήμη ενώ ακολουθούν το Γυμνάσιο Β αρκετά ισχυρή θετική φήμη, το Γυμνάσιο Δ με αδύναμη θετική φήμη, το Γυμνάσιο Ε με ισχυρή αρνητική φήμη και τελευταίο το Γυμνάσιο Γ με την πιο ισχυρή αρνητική φήμη. Επίσης ενδιαφέρον έχει να συγκρίνουμε τις τιμές των μέσων όρων της φήμης που έδωσαν οι γονείς σε σχέση με τις αντίστοιχες τιμές που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών κατά τη φάση της διερεύνησης (Γυμνάσιο Α: 4,77, Γυμνάσιο Β: 4,00, Γυμνάσιο Γ: 1,77, Γυμνάσιο Δ: 3,08, Γυμνάσιο Ε: 2,46, βλέπε Πίνακα 6). Προκύπτει ότι υπάρχει συμφωνία ως προς τη σειρά κατάταξης της φήμης των υπό μελέτη Γυμνασίων, με μάλιστα τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών να έχουν μεγαλύτερο εύρος τιμών (από 1,77 έως 4,77) σε σχέση με τις αξιολογήσεις των γονέων (από 2,45 έως 4,27).

Ακολούθως, θα αναζητηθεί η σχέση των τιμών της φήμης με την κοινωνικο-οικονομική κατάταξη των περιοχών όπως αυτή προσδιορίζεται από τις αντικειμενικές αξίες των ακινήτων στις αντίστοιχες ζώνες (Πίνακας 8) αλλά και την ποιοτική περιγραφή των περιοχών που έχει γίνει στο Κεφάλαιο 4. Η κατάταξη των τιμών της φήμης των σχολείων ακολουθεί εν μέρει την κατάταξη των αντικειμενικών τιμών των περιοχών τους. Πιο συγκεκριμένα, η κατάταξη των Γυμνασίων ως προς τη φήμη τους είναι, σε φθίνουσα σειρά, Α, Β, Δ, Ε και Γ ενώ ως προς τις αντικειμενικές τιμές αξίες, σε φθίνουσα πάλι σειρά, είναι Α, Β, Ε, Γ, Δ. Φαίνεται ότι ενώ υπάρχει αντιστοιχία για τα σχολεία με υψηλή φήμη και τις περιοχές με υψηλές αντικειμενικές αξίες, δεν ισχύει το ίδιο για τις μικρότερες τιμές φήμης και αξιών. Οι σχετικά υψηλές αντικειμενικές αξίες για την περίπτωση του μεν Γυμνασίου Ε μπορούν να δικαιολογηθούν από το γεγονός ότι στην

ευρύτερη περιοχή του σχολείου έγιναν σημαντικά έργα υποδομής την περίοδο των Ολυμπιακών αγώνων με αποτέλεσμα την αναβάθμιση της περιοχής και την ταυτόχρονη αύξηση των αξιών. Για την περίπτωση του Γυμνασίου Γ, αν και άμεση περιοχή του σχολείου είναι υποβαθμισμένη με χαμηλές αξίες, η σχολική του περιφέρεια εκτείνεται πολύ ευρύτερα ενσωματώνοντας στα όρια της περιοχές με υψηλότερες αντικειμενικές αξίες. Οι υψηλότερες αξίες αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι οι περιοχές αυτές, αφενός έχουν αναπτυχθεί πρόσφατα με σχέδιο πόλης όπου υπάρχουν αρκετές υποδομές (π.χ. παιδικές χαρές, δημοτικό σχολείο) και αφετέρου είναι πλησιέστερα στο κέντρο της πόλης. Μάλιστα, σε αυτές τις περιοχές κατοικούν κυρίως οι γονείς που αποφεύγουν το αρνητικής φήμης Γυμνάσιο Γ και προτιμούν τα θετικής φήμης Γυμνάσια Β και Α.

Τέλος, θα αναζητηθεί η πιθανή σχέση των τιμών της φήμης με τις πληρότητες των σχολείων (Πίνακας 7). Καταρχάς φαίνεται ότι το σχ. έτος 2017-2018 τα σχολεία με θετική φήμη είχαν τις υψηλότερες πληρότητες (Γυμνάσια Α και Β με 92% και 94% αντίστοιχα) ενώ τα σχολεία με αρνητική φήμη είχαν χαμηλότερες πληρότητες (Γυμνάσια Ε και Γ με 79% και 88% αντίστοιχα). Η εικόνα αυτή άλλαξε τα επόμενα χρόνια καθώς ενώ οι εγγραφές στα Γυμνάσια Α, Γ και Δ παρέμειναν στα ίδια επίπεδα ωστόσο στα Γυμνάσια Β και Ε παρουσίασαν σταθερή αύξηση. Αυτό σημαίνει ενδεχομένως ότι η φήμη των Γυμνασίων Β και Ε άλλαξε προς τα καλύτερο τα τελευταία χρόνια και αυτό συνεπάγεται αύξηση στην προτίμηση των μαθητών.

Στην ερώτηση 38 «Γνωρίζετε άλλα γυμνάσια της πόλης του Ηρακλείου που να έχουν τη φήμη ότι είναι καλά ή κακά σχολεία;», από τους 30 συμμετέχοντες που απάντησαν, προκύπτουν 48 αναφορές που οι κυριότερες φαίνονται στον Πίνακα 16. Από αυτές, μόνο τρεις αναφορές αφορούν περιπτώσεις αρνητικής φήμης ενώ οι υπόλοιπες 45 αφορούν περιπτώσεις θετικής φήμης που υποδεικνύει ότι μάλλον οι περιπτώσεις θετικής φήμης είναι πιο «ηχηρές» από αυτές της αρνητικής φήμης. Από τις 45 θετικές αναφορές, οι 42 αφορούν πέντε (5) μόνο Γυμνάσια με φθίνουσες συχνότητες εμφάνισης 14, 10, 7, 6 και 5. Τα πέντε αυτά σχολεία βρίσκονται τόσο στο κέντρο όσο και σε απομακρυσμένα προάστια της πόλης. Αυτό ενδεχομένως καταρρίπτει την ερμηνεία ότι μία από τις αιτίες της αδύναμης φήμης του Γυμνασίου Δ οφείλεται στο ότι βρίσκεται σε προάστιο κοντά στα όρια της πόλης.

**Πίνακας 16: Κυριότερες αναφορές για τη φήμη άλλων Γυμνασίων (εκτός του συνόλου μελέτης) της πόλης του Ηρακλείου**

Αριθμός αναφορών	Γυμνάσιο ΣΤ	Γυμνάσιο Ζ	Γυμνάσιο Η	Γυμνάσιο Θ	Γυμνάσιο Ι
Θετικές	14	10	7	6	5
Αρνητικές	1	0	0	1	0

*Σημείωση:* Τα στοιχεία προέρχονται από τους 30 συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 38 «Γνωρίζετε άλλα γυμνάσια της πόλης του Ηρακλείου που να έχουν θετική ή αρνητική φήμη;» και προέκυψαν 48 αναφορές για θετική ή αρνητική φήμη σχολείων. Στον πίνακα φαίνονται τα σχολεία με τις περισσότερες αναφορές (σύνολο 44 από 48). Το Γυμνάσιο Ζ είναι σχολείο με επιλεκτικά κριτήρια εγγραφής.

### 5.3.2 Τα χαρακτηριστικά της φήμης των γυμνασίων

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα κατά πόσο τα Γυμνάσια χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη, δεν αρκεί να μελετήσουμε πόσοι από τους συμμετέχοντες και πόσο βαθμολόγησαν τη φήμη τους, αλλά θα πρέπει επιπλέον να μελετήσουμε σε τι ποσοστό υπάρχει συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων για τα επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά του κάθε γυμνασίου. Στις παρακάτω ενότητες μελετούμε τα χαρακτηριστικά της φήμης που έδωσαν οι συμμετέχοντες για το κάθε Γυμνάσιο ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ερώτηση 36 και εμφανίζονται σε μορφή πίνακα για το κάθε σχολείο με τα πιο συχνά αναφερόμενα χαρακτηριστικά (περίπου πάνω από 1 στους 4 συμμετέχοντες να τα έχει αναφέρει) μαζί με κάποιες ενδεικτικές εκφράσεις των συμμετεχόντων για το κάθε χαρακτηριστικό.

Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει το πλήθος των συμμετεχόντων που ανέφεραν χαρακτηριστικά φήμης για το κάθε υπό εξέταση Γυμνάσιο. Παρατηρούμε ότι αυτό το πλήθος είναι ελαφρά υψηλότερο από τα αντίστοιχα πλήθη των συμμετεχόντων που αξιολόγησαν τη φήμη του κάθε Γυμνασίου. Αυτή η μικρή διαφορά οφείλεται σε κάποιους συμμετέχοντες που ενώ ανέφεραν κάποια χαρακτηριστικά για ένα Γυμνάσιο, εντούτοις θεώρησαν ότι δεν γνώριζαν αρκετά για το Γυμνάσιο αυτό ώστε να αξιολογήσουν συνολικά τη φήμη του.

### Χαρακτηριστικά φήμης Γυμνασίου Α

Για το Γυμνάσιο Α, όπως φαίνεται στον Πίνακα 17, είχαν ακούσει ή γνώριζαν κάποιο ή κάποια από τα χαρακτηριστικά του 50 από τους 63 συμμετέχοντες. Τα κύρια χαρακτηριστικά φήμης που αναφέρθηκαν για το Γυμνάσιο Α φαίνονται στον Πίνακα 18.

Το μεγαλύτερο σε συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικό το οποίο ανέφεραν περίπου οι μισοί περίπου συμμετέχοντες (23 από τους 50 που απάντησαν) είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών που φοιτούν στο εν λόγω σχολείο. Μετά από διερευνητικές ερωτήσεις που τους έγιναν, κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν μάλιστα τις επιπτώσεις που θεωρούν ότι έχει ο μεγάλος μαθητικός πληθυσμός στη λειτουργία του σχολείου.

**Πίνακας 17: Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφεραν χαρακτηριστικά της φήμης σε σχέση με αυτούς που την αξιολόγησαν**

	Γυμνάσιο Α	Γυμνάσιο Β	Γυμνάσιο Γ	Γυμνάσιο Δ	Γυμνάσιο Ε
Αριθμός συμμετεχόντων που αξιολόγησε τη φήμη (από τους 63 που ρωτήθηκαν)	47	43	47	21	39
Αριθμός συμμετεχόντων που αξιολόγησε τη φήμη και σχετίζεται με το αντίστοιχο γυμνάσιο	11	20	5	10	7
Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε χαρακτηριστικά της φήμης (από τους 63 που ρωτήθηκαν)	50	45	51	24	42
Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε χαρακτηριστικά της φήμης και σχετίζεται με το αντίστοιχο γυμνάσιο	11	20	5	10	7

*Σημείωση:* Οι συμμετέχοντες που σχετίζονται με κάποιο γυμνάσιο είτε έχουν άμεση εμπειρία από το συγκεκριμένο γυμνάσιο (π.χ. φοιτά εκεί ήδη κάποιο μεγαλύτερο παιδί)

είτε έχουν αποφασίσει ότι θα φοιτήσει εκεί το παιδί τους την επόμενη χρονιά. Ο αριθμός συμμετεχόντων που αξιολόγησε τη φήμη δεν συμπίπτει με τον αριθμό συμμετεχόντων που ανέφερε χαρακτηριστικά της φήμης, καθώς κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι γνωρίζουν κάποια χαρακτηριστικά για τα σχολεία αλλά δεν είναι σε θέση να το αξιολογήσουν γενικά καθώς στερούνται συνολικής εικόνας.

**Πίνακας 18: Κύρια Χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Α**

Θετικά Χαρακτηριστικά	Αρνητικά Χαρακτηριστικά	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό για το Γυμνάσιο Α (από τους 50 που απάντησαν)	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και σχετίζεται με το Γυμνάσιο Α (από τους 11 που απάντησαν)
	Μεγάλος μαθητικός πληθυσμός	23	8
Σύγχρονο και λειτουργικό Κτίριο		22	9
Καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών		21	9
Υψηλές επιδόσεις μαθητών		18	6
	Έλλειψη Πειθαρχίας & Οργάνωσης	12	3

Κάποιοι σε σχέση με αυτές τις επιπτώσεις τοποθετούνται με πιο γενικές εκφράσεις όπως π.χ. «οι μαθητές χάνονται», «είναι σχολείο τέρας» και «δεν γίνεται καλό μάθημα» ενώ οι υπόλοιποι είναι πιο συγκεκριμένοι λέγοντας ότι «κάνουν μάθημα στα υπόγεια», «οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους μαθητές με το όνομά τους», «δεν υπάρχει προσωπική σχέση καθηγητή - μαθητή». Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Μητέρας 39 που ανέφερε:

*«Είναι πολύ μεγάλο σχολείο, με πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών. Έχω ακούσει ότι στο Γυμνάσιο Α είναι 20 τμήματα από 25 παιδιά. Θεωρώ ότι είναι μια χαοτική κατάσταση που δεν μπορείς να βρεις άκρη εάν συμβεί κάτι, δεν υπάρχει βέβαια κάποιο σχετικό περιστατικό που να έχω ακούσει. Για να πάρεις τους βαθμούς πρέπει να έχεις μαζί το παιδί γιατί δεν μπορεί ο καθηγητής να θυμηθεί τόσα ονόματα, το οποίο είναι κατανοητό αλλά είναι και απρόσωπο όλο αυτό. Θα ήθελα στην ενημέρωση ο καθηγητής να μπει σε βάθος και να μου τονίσει και τις αδυναμίες του παιδιού. Όταν είναι τόσα παιδιά...»*

Ενδιαφέρον επίσης έχουν κάποιες απαντήσεις που δηλώνουν ότι ουσιαστικά το Γυμνάσιο Α έχει πέσει θύμα της ίδιας του της δημοφιλίας καθώς όπως χαρακτηριστικά λέει ένας συμμετέχοντας:

*«... ενώ αρχικά θεωρήθηκε καλό σχολείο, σιγά-σιγά το ότι είναι μεγάλο σχολείο, έχει πολλά παιδιά, άρχισε να μετράει αρνητικά.»*

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόλο που το Γυμνάσιο Α είχε την πιο ισχυρή θετική φήμη ανάμεσα στα υπό μελέτη Γυμνάσια, εντούτοις το πιο συχνά εμφανιζόμενο χαρακτηριστικό του έχει αρνητική χροιά.

Το επόμενο σε εμφάνιση χαρακτηριστικό με περίπου πάλι τους μισούς συμμετέχοντες να το αναφέρουν (22 στους 50 που απάντησαν) είναι *το σύγχρονο και λειτουργικό κτίριο*. Οι συμμετέχοντες που αναφέρουν λεπτομέρειες λένε «Καινούργιο κτίριο που είναι πολύ σημαντικό», «είναι καινούργιο, έχει ωραίους χώρους, γυμναστήρια, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων» και «Είναι και θέμα ασφάλειας και ομορφιάς, έχει ψηλά κάγκελα».

Στη συνέχεια 21 από τους 50 συμμετέχοντες αναφέρουν το χαρακτηριστικό *των καλών εκπαιδευτικών*. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που κάνουν τους εκπαιδευτικούς καλούς πάλι κάποιοι συμμετέχοντες τοποθετούνται πιο γενικά λέγοντας ότι είναι έμπειροι, έχουν φιλική συμπεριφορά, έχουν ενδιαφέρον και ασχολούνται με τα παιδιά και ότι δεν έχει ακουστεί κάτι κακό για αυτούς. Κάποιοι άλλοι δίνουν πιο συγκεκριμένα στοιχεία όπως ότι διδάσκουν την ύλη σε υψηλότερο επίπεδο, δίνουν πολλά διαγωνίσματα, πολλές εργασίες, «στριμώχνουν» τα παιδιά και τα αναγκάζουν να διαβάζουν και να αποδίδουν, βάζουν πρωτότυπες εργασίες, κρατάνε το ενδιαφέρον των παιδιών, κρατάνε ένα επίπεδο ησυχίας μέσα στην τάξη και τέλος ότι είναι ειλικρινείς προς τους γονείς για τις επιδόσεις των παιδιών τους. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά



σχετικά με τους εκπαιδευτικούς συνοψίζονται σε μια ακαδημαϊκή κουλτούρα του Γυμνασίου Α, με υψηλές απαιτήσεις και πειθαρχημένο κλίμα.

Τέλος, οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών και η έλλειψη πειθαρχίας και οργάνωσης είναι τα χαρακτηριστικά που αναφέρουν 18 και 12 συμμετέχοντες αντίστοιχα από τους 50 που απάντησαν. Σχετικά με τις υψηλές επιδόσεις οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι διαχρονικά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και οι βαθμολογίες είναι σε πολύ υψηλό επίπεδο με αποτέλεσμα οι μέτριοι μαθητές δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν. Τα ζητήματα πειθαρχίας και οργάνωσης, αν και αναφέρονται από μια μειοψηφία όσων εξέφρασαν άποψη για το συγκεκριμένο Γυμνάσιο, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις ομάδες, τη χρήση και εμπορία ναρκωτικών, τη συνάθροιση εξωσχολικών ατόμων στους χώρους γύρω από το σχολείο και στις καταλήψεις που υπάρχουν ακόμα και εάν δεν γίνονται ευρέως γνωστές.

### ***Χαρακτηριστικά φήμης Γυμνασίου Β***

Οι συμμετέχοντες που ανέφεραν κάποιο ή κάποια χαρακτηριστικά για το Γυμνάσιο Β, όπως φαίνεται στον Πίνακα 19, ήταν 45 από τους 63 συμμετέχοντες. Το πιο συχνά εμφανιζόμενο χαρακτηριστικό (σε 18 από τους 45 που απάντησαν) για το Γυμνάσιο Β στις απόψεις των συμμετεχόντων είναι *οι καλοί καθηγητές*. Όπως και σε προηγούμενα χαρακτηριστικά, κάποιοι συμμετέχοντες εκφράζονται γενικά όπως «καλοί καθηγητές», «ικανοί καθηγητές», «κάνουν καλό μάθημα» ενώ κάποιοι άλλοι ήταν πιο σαφείς λέγοντας ότι «προσέχουν τα παιδιά», «είναι πιο νέοι καθηγητές», «είναι πιο αυστηροί στη βαθμολογία», «οι καθηγητές είναι συνεργάσιμοι» και «μπορούν να προσεγγίσουν τα παιδιά».

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της φήμης του Γυμνασίου Β είναι *το άσχημο κτίριο και υποδομές* που αναφέρθηκε από 16 στους 45 συμμετέχοντες. Στο θέμα του κτιρίου υπάρχουν αναφορές τόσο για την παλαιότητά του που σχετίζεται περισσότερο με την αισθητική όσο και σε πιθανά ζητήματα ασφάλειας.

**Πίνακας 19: Κύρια χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Β**

Θετικό Χαρακτηριστικό	Αρνητικό Χαρακτηριστικό	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό για το Γυμνάσιο Β (από τους 45 που απάντησαν)	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και σχετίζεται με το Γυμνάσιο Β (από τους 20 που απάντησαν)
Καλά χαρακτηριστικά καθηγητών		18	11
	Άσχημο Κτίριο και Υποδομές	16	10
Υπάρχει Πειθαρχία, Οργάνωση & Περιβάλλον		12	9
Υψηλές επιδόσεις μαθητών		10	3

Επόμενο χαρακτηριστικό που ανέφεραν 12 στους 45 συμμετέχοντες είναι η καλή πειθαρχία και οργάνωση του σχολείου. Οι απόψεις γύρω από την πειθαρχία και την οργάνωση μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες. Η μια κατηγορία έχει σχέση με την ασφάλεια και την φύλαξη των παιδιών με απόψεις όπως π.χ. «υπάρχει καλή φύλαξη των παιδιών», «ελέγχουν τα παιδιά», «Οτιδήποτε συμβεί στο σχολείο ενημερώνουν τους γονείς με sms». Η άλλη κατηγορία σχετίζεται με τις ικανότητες του προσωπικού του σχολείου και την καλή συνεργασία μεταξύ τους που εκφράζεται με απόψεις όπως π.χ. «Ο δ/ντης είναι καλός και κρατάει το σχολείο πολύ καλά» και «Ο Σύλλογος Γονέων με το σύλλογο των καθηγητών και το δ/νη συνεργάζονται πολύ ωραία».

Τελευταίο χαρακτηριστικό (10 στους 45 συμμετέχοντες) για το Γυμνάσιο Β είναι οι υψηλές επιδόσεις μαθητών που συχνά συνδυάζεται με αναφορά στα καλά χαρακτηριστικά των καθηγητών και τις υψηλές βαθμολογίες.

### **Χαρακτηριστικά φήμης Γυμνασίου Γ**

Για το Γυμνάσιο Γ, όπως φαίνεται στον Πίνακα 20, είχαν ακούσει ή γνώριζαν κάποιο ή κάποια χαρακτηριστικά 51 από τους 63 συμμετέχοντες. Το πιο συχνό χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε από τους 29 στους 51 συμμετέχοντες που απάντησαν είναι η αρνητική φήμη της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο. Κάποια από τα σχόλια είναι γενικοί χαρακτηρισμοί της περιοχής όπως π.χ. «Υποβαθμισμένη περιοχή», «Δεν είναι καλή η περιοχή», «Κακόφημη περιοχή» και «Δεν είναι καλή η ποιότητα του κόσμου». Κάποιοι άλλα σχόλια αναφέρονται στην υψηλή ανεργία που υπάρχει στην περιοχή και τις επιπτώσεις που έχει στο μαθητικό πληθυσμό όπως π.χ. αναφέρει ο Πατέρας 35

*«...δημιουργείται ψυχολογικό πρόβλημα στα παιδιά. Όταν ένα παιδί δεν έχει να φάει, δεν έχει ένα κρουασάν, ένα κουλούρι, υπάρχει σοβαρό θέμα».*

Κάποιοι άλλοι αναφέρουν την ιστορία της περιοχής με πιο χαρακτηριστική τη μαρτυρία της Μητέρας 52 που αναφέρει:

*«...θυμάμαι τον παππού μου να λέει ότι η περιοχή δημιουργήθηκε από ανθρώπους που ζούσαν σε τρύπες και τους έκαναν τις εργατικές κατοικίες.»*

Κάποιοι άλλοι γονείς κάνουν αναφορά για περιστατικά συμπεριφορών τα οποία μεταφέρονται από την περιοχή μέσα στο σχολείο. Η Μητέρα 16 είπε:

*«Όταν η περιοχή είναι σε αυτό το επίπεδο και τα παιδιά βλέπεις τον τρόπο που μιλάνε και συμπεριφέρονται και όλα αυτά, αυτά μεταφέρονται και στο χώρο του σχολείου. Έχω ακούσει ότι στέκονται στις αυλόπορτες, καπνίζουνε, μαζεύονται. Ο τρόπος που συμπεριφέρονται στο χώρο του σχολείου... είναι μάλλον ανεξέλεγκτη η κατάσταση.»*

Τέλος υπάρχουν κάποιοι που δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν κάτι για το σχολείο αλλά έχουν ακούσει για την περιοχή ότι είναι κακόφημη. Αυτές οι δηλώσεις είναι χαρακτηριστικές στο πόσο επηρεάζει τη φήμη ενός σχολείου η περιοχή που βρίσκεται. Ενδεικτικά κάποιος ο Πατέρας 15 είπε:

*«Δεν ξέρω για το Γυμνάσιο Γ, αλλά γενικά ακούγεται ότι είναι μια περιοχή που είναι χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού και μαθησιακού επιπέδου.»*

**Πίνακας 20: Κύρια χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Γ**

Θετικό Χαρακτηριστικό	Αρνητικό Χαρακτηριστικό	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό για το Γυμνάσιο Γ (από τους 51 που απάντησαν)	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και σχετίζεται με το Γυμνάσιο Γ (από τους 5 που απάντησαν)
	Κακόφημη περιοχή	29	4
Καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών		19	4
	Προβληματικές συμπεριφορές μαθητών	19	4
	Χαμηλό γνωστικό επίπεδο & χαμηλές επιδόσεις μαθητών	13	4

Επόμενο σε συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικό για το Γυμνάσιο Γ είναι τα *καλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών* (19 στους 51 που απάντησαν). Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι καλοί δάσκαλοι, νέοι σε ηλικία, που με δύσκολους μαθητές κάνουν μεγάλη προσπάθεια και με θέληση να συνεργαστούν με τους γονείς. Επίσης οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν πολύ στο να βελτιώσουν την εικόνα του σχολείου με δραστηριότητες (π.χ. συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα) και με την κατασκευή μιας πολύ καλής ιστοσελίδας. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της Μητέρας 39 που λέει:

*«Μου άρεσε πάρα πολύ η ιστοσελίδα του σχολείου, έτσι όπως παρουσίαζαν το σχολείο, το στήσιμο της σελίδας. Για να κάνουν τέτοια δουλειά οπωσδήποτε υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που προσπαθούν πάρα πολύ».*

Επόμενο ισοδύναμο με το προηγούμενο (19 στους 51 που απάντησαν) χαρακτηριστικό του Γυμνασίου Γ είναι οι *προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών*. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν περιστατικά ενδοσχολικής βίας (bullying) σε υψηλότερα

ποσοστά από άλλα σχολεία, μαθητές να καπνίζουν, να μιλούν άσχημα και να χτυπάνε άλλα παιδιά εντός του σχολικού χώρου. Τέλος, οι 13 από τους 51 συμμετέχοντες αναφέρονται στο χαμηλό γνωστικό επίπεδο και τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Αναφέρουν ότι ένας καλός μαθητής στο Γυμνάσιο Γ, θα είναι μέτριος σε κάποιο άλλο σχολείο και ότι οι μαθητές δεν έχουν κίνητρα για να βάλουν υψηλότερους στόχους. Παρατηρούμε ότι τα δύο τελευταία χαρακτηριστικά, των προβληματικών συμπεριφορών και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών, έχουν άμεση σχέση με το πρώτο επικρατές χαρακτηριστικό της κακόφημης περιοχής.

#### ***Χαρακτηριστικά φήμης Γυμνασίου Δ***

Για το Γυμνάσιο Δ, όπως φαίνεται στον Πίνακα 21, ανέφεραν κάποια χαρακτηριστικά φήμης οι 24 από τους 63 συμμετέχοντες. Το υψηλότερο ποσοστό με 11 από τους 24 συμμετέχοντες να το αναφέρουν είναι το χαρακτηριστικό των καλών καθηγητών. Μεταξύ άλλων αναφέρουν ότι οι καθηγητές έχουν καλή επικοινωνία με τους γονείς, έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων, προσπαθούν να δίνουν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν και τους ενδιαφέρει να προχωρήσει το σύνολο της τάξης και όχι μόνο λίγα άτομα.

Επόμενο χαρακτηριστικό με 7 αναφορές είναι το καλό κτίριο και οι υποδομές. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι το κτίριο είναι καινούργιο και καλό από άποψη αισθητικής. Ένας ο Πατέρας 47 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Έχει τεράστια αυλή με πολλά δέντρα».

Τελευταία χαρακτηριστικά για το Γυμνάσιο Δ είναι η έλλειψη πειθαρχίας και οργάνωσης (6 στους 24 συμμετέχοντες) και η άσχημη συμπεριφορά μαθητών (6 στους 24 συμμετέχοντες). Οι συμμετέχοντες αναφέρουν αφενός κατ' επανάληψη κλοπές στο κυλικείο, χρήση και διακίνηση ναρκωτικών και καταλήψεις και αφετέρου ότι οι μαθητές συχνάζουν στις καφετέριες δίπλα στο σχολείο και λόγω της συμπεριφοράς των μαθητών δημιουργούνται προβλήματα μέσα στην τάξη.

**Πίνακας 21: Κύρια χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Δ**

Θετικό Χαρακτηριστικό	Αρνητικό Χαρακτηριστικό	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό για το Γυμνάσιο Δ (από τους 24 που απάντησαν)	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και σχετίζεται με το Γυμνάσιο Δ (από τους 10 που απάντησαν)
Καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών		11	9
Καλό Κτίριο & Υποδομές		7	3
	Έλλειψη Πειθαρχίας & Οργάνωσης	6	2
	Άσχημη συμπεριφορά μαθητών	5	3

### ***Χαρακτηριστικά φήμης Γυμνασίου Ε***

Για το Γυμνάσιο Ε, όπως φαίνεται στον Πίνακα 22, είχαν ακούσει ή γνώριζαν κάποιο ή κάποια χαρακτηριστικά 42 από τους 63 συμμετέχοντες. Το πιο συχνό χαρακτηριστικό (αναφέρθηκε από 20 από τους 42 συμμετέχοντες που απάντησαν) είναι η υποβαθμισμένη περιοχή που βρίσκεται το Γυμνάσιο Ε. Οι αιτίες που αναφέρουν οι συμμετέχοντες για να δικαιολογήσουν την υποβαθμισμένη περιοχή μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Αρχικά είναι η κοινωνική σύνθεση της περιοχής με χαμηλό βιοτικό επίπεδο και την ύπαρξη μεγάλου ποσοστού μεταναστών. Η δεύτερη κατηγορία έχει να κάνει με την ύπαρξη δρόμων ταχείας κυκλοφορίας που εγκυμονούν ενδεχόμενους κινδύνους για παιδιά στην ηλικία του Γυμνασίου.

**Πίνακας 22: Κύρια Χαρακτηριστικά φήμης για το Γυμνάσιο Ε**

Θετικό Χαρακτηριστικό	Αρνητικό Χαρακτηριστικό	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό για το Γυμνάσιο Γ (από τους 42 που απάντησαν)	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και σχετίζεται με το Γυμνάσιο Γ (από τους 7 που απάντησαν)
	Υποβαθμισμένη περιοχή	20	2
	Άσχημη και παραβατική συμπεριφορά μαθητών	17	2
Καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών		12	5
	Χαμηλό γνωστικό επίπεδο & χαμηλές επιδόσεις μαθητών	9	2

Τέλος, η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με το άμεσο περιβάλλον γύρω από το σχολείο, με την ύπαρξη δηλαδή καφετεριών και τη συνάθροιση εξωσχολικών ατόμων που κάποιες φορές συνοδεύεται και από διακίνηση ναρκωτικών. Ενδιαφέρον έχει η μαρτυρία της Μητέρας 6 που συνδέει την ύπαρξη ενός μεγάλου ποδοσφαιρικού γηπέδου στην περιοχή με τη μύηση των παιδιών του γυμνασίου σε οπαδικές συνήθειες από οπαδούς μεγαλύτερων ηλικιών.

*«Επειδή είναι κοντά στο γήπεδο της ποδοσφαιρικής ομάδας έχουν βάλει τα παιδιά σε ένα τριπάκι για την ομάδα και τους οπαδούς και δεν είναι καλό γιατί φανατίζονται τα παιδιά. Έχω ακούσει τα παιδιά να λένε ότι "δεν κάνω παρέες από το σχολείο γιατί θα πάω με τους 35ρηδες στο γήπεδο". Δεν μου αρέσει αυτό.»*

Στη συνέχεια, με αναφορά από 17 συμμετέχοντες, ακολουθεί το χαρακτηριστικό της προβληματικής και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Κάποιοι από τους

συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τη λέξη «αλητεία», την οποία τεκμηριώνουν βάσει του τρόπου ένδυσης των μαθητών που δεν αρμόζει στην ηλικία τους, στο ότι οι μαθητές πίνουν καφέ και καπνίζουν ή ότι έρχονται στο σχολείο χωρίς να κρατούν τσάντα με βιβλία. Επίσης αναφέρουν ότι τα υψηλά ποσοστά παιδιών μεταναστών με γλωσσικά προβλήματα έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται παραβατικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη. Τέλος, ένας συμμετέχοντας αναφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που υποδηλώνει τη νοοτροπία κάποιων από τους μαθητές:

*«Εκπαιδευτικός του Γυμνασίου μου έχει πει π.χ. ότι κάποια παιδιά έρχονται στη γυμναστική με στιβάνια (κρητικές μπότες) παρόλο που τους έχει κάνει παρατήρηση πολλές φορές».*

Τελευταίο χαρακτηριστικό (12 στους 42 συμμετέχοντες) είναι οι καλοί καθηγητές. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκφράζονται γενικά ότι στο Γυμνάσιο Ε υπάρχουν καλοί εκπαιδευτικοί, με κάποιους να το εντοπίζουν περισσότερο στους καθηγητές που διδάσκουν μαθήματα θετικών επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία). Τέλος ένας συμμετέχοντας αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται κάποια χρηματοδοτούμενα Ευρωπαϊκά προγράμματα και κάνουν σχετικές δραστηριότητες.

#### **5.4 Σε ποιο βαθμό η φήμη ενός σχολείου επηρεάζει τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό;**

Για να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναλύουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις 23, 25, 27, 28, 30, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 45 του οδηγού συνέντευξης.

Πιο συγκεκριμένα, θα αναζητηθεί ο αριθμός των γονέων που έχουν αποφασίσει σε ποιο σχολείο θα φοιτήσει το παιδί τους (ερώτηση 23) και αν το σχολείο αυτό είναι διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους βάσει των ισχυουσών σχολικών περιφερειών (ερώτηση 25). Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο εάν γνωρίζουν περιπτώσεις οικείων τους που έχουν επιλέξει σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους και συγκεκριμένα ποιο σχολείο έχουν αποφύγει και ποιο έχουν επιλέξει (ερώτηση 28).

Ακολουθεί η ανάλυση των στρατηγικών που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ακολουθήσουν προκειμένου να πετύχουν την εγγραφή τους στο σχολείο της επιθυμίας



τους (ερώτηση 27) καθώς και η ανάλυση των ανάλογων στρατηγικών που ανέφεραν οι συμμετέχοντες ότι θα ακολουθήσουν οι οικείοι τους (ερώτηση 30). Επίσης αναζητούνται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, με βάση το προφίλ τους που έχει δημιουργηθεί στην παράγραφο 5.2, που επιλέγουν ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους καθώς και των οικείων τους που έχουν την ίδια προτίμηση (ερώτηση 31).

Στη συνέχεια εξετάζεται κατά πόσο η φήμη του σχολείου που επέλεξαν για τα παιδιά τους επηρέασε τους γονείς στην απόφασή τους αυτή (ερώτηση 40) και εάν έκαναν ενέργειες να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν τις φήμες αυτές (ερώτηση 41). Κατόπιν διερευνώνται οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει ένα σχολείο με θετική (ερώτηση 42) ή αρνητική (ερώτηση 43) φήμη στο παιδί τους λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα του παιδιού τους. Τέλος, εξετάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις αιτίες που άλλοι γονείς έχουν επιλέξει ένα σχολείο με αρνητική φήμη για τα παιδιά τους (ερωτήσεις 44 και 45).

#### **5.4.1 Επιθυμίες γονέων σε σχέση με το σχολείο των παιδιών τους**

Σε αυτή την ενότητα θα αναλύσουμε τις επιλογές των γονέων σχετικά με το γυμνάσιο που θα φοιτήσει το παιδί τους. Αρχικά θα αναλύσουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις δικές τους επιλογές για το σχολείο του παιδιού τους ενώ στη συνέχεια θα αναλύσουμε τις επιλογές των οικείων τους για το ίδιο ζήτημα.

#### ***Αρχικές Επιθυμίες συμμετεχόντων σε σχέση με το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους***

Οι πρώτες δύο στήλες του Πίνακα 23 δείχνουν τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων και το αντίστοιχο πλήθος συμμετεχόντων, σχετικά με το γυμνάσιο του παιδιού τους (ερωτήσεις 23, 25 και 26). Από τους 63 συμμετέχοντες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 62 απάντησαν ότι έχουν αποφασίσει (45 συμμετέχοντες) ή μάλλον (17 συμμετέχοντες) έχουν αποφασίσει σε ποιο γυμνάσιο θα φοιτήσει το παιδί τους τον ερχόμενο Σεπτέμβριο<sup>2</sup>. Ο μοναδικός συμμετέχοντας που δεν είχε ακόμα αποφασίσει ήταν

---

<sup>2</sup> Οι συνεντεύξεις έλαβαν μέρος την περίοδο από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο 2018

ο Πατέρας 14 που ανέφερε ότι λόγω κάποιας μαθησιακής δυσκολίας που έχει το παιδί του, η οικογένεια βρίσκεται ακόμα σε διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών για σχολεία που έχουν τμήματα ένταξης καθώς το σχολείο της περιοχής του (Γυμνάσιο Α) δεν έχει τέτοια τμήματα.

Αυτοί που έχουν μάλλον αποφασίσει μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Στη πρώτη κατηγορία (5 συμμετέχοντες) ανήκουν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι υπάρχει κάποιο γυμνάσιο που είναι η προτεραιότητά τους, αλλά υπάρχει τουλάχιστον ένα ακόμα που τους ενδιαφέρει και βρίσκονται σε διαδικασία αναζήτησης περισσότερων πληροφοριών για να οριστικοποιήσουν την επιλογή τους. Στη δεύτερη κατηγορία (12 συμμετέχοντες) ανήκουν οι συμμετέχοντες που έχουν μεν καταλήξει σε ποιο γυμνάσιο επιθυμούν να φοιτήσει το παιδί τους αλλά δεν είναι σίγουροι εάν θα το επιτύχουν είτε λόγω του ότι το γυμνάσιο που έχουν επιλέξει είναι σχολείο ειδικού τύπου με κριτήρια εισαγωγής (π.χ. εξετάσεις εισαγωγής σε Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία, κλήρωση σε Πειραματικά σχολεία) (8 συμμετέχοντες), είτε το γυμνάσιο που επιθυμούν είναι γενικού τύπου σε άλλη σχολική περιφέρεια από αυτή της κατοικίας τους και δεν γνωρίζουν την έκβαση του αποτελέσματος της προσπάθειας που θα κάνουν για να παρακάμψουν το σύστημα εγγραφών (4 συμμετέχοντες). Ενδιαφέρον έχει ότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός γονέων (12 συμμετέχοντες) που ενώ γνωρίζουν ότι το σχολείο που επιθυμούν δεν είναι αυτό που ανήκει η δ/ση κατοικίας τους, θεωρούν σχεδόν σίγουρη την εγγραφή τους και δεν έχουν κάνει ούτε προτίθενται να κάνουν ενέργειες για να βρουν κάποιο σχολείο ως εναλλακτική λύση.

Από τους 62 συμμετέχοντες που έχουν αποφασίσει ή μάλλον έχουν αποφασίσει, οι 29 επιθυμούν κάποιο γυμνάσιο που είναι διαφορετικό από το γυμνάσιο που πρέπει να φοιτήσουν βάσει της κατοικίας τους. Οι 21 από αυτούς, επιθυμούν κάποιο άλλο γυμνάσιο το οποίο είναι γενικού τύπου και ενώ οι υπόλοιποι 8 επιθυμούν κάποιο άλλο γυμνάσιο ειδικού τύπου με κριτήρια εγγραφής. Από τους 8 που επιθυμούν κάποιο γυμνάσιο ειδικού τύπου, οι 5 δήλωσαν ότι εάν δεν εισαχθούν σε αυτό που επιθυμούν, το παιδί θα φοιτήσει στο γυμνάσιο γενικού τύπου της περιοχής τους ενώ οι υπόλοιποι 3 δήλωσαν ότι θα επιλέξουν γυμνάσιο γενικού τύπου σε άλλη περιοχή.

**Πίνακας 23: Αρχικές Επιθυμίες και Τελικές Επιλογές συμμετεχόντων σε σχέση με το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους**

		Τελικές Επιλογές με Πλήθος συμμετεχόντων			
		Γυμνάσιο όπου ανήκει η κατοικία τους	Γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους	Γυμνάσιο ειδικού τύπου	
Αρχικές Επιθυμίες με Πλήθος συμμετεχόντων	Έχουν αποφασίσει ή έχουν μάλλον αποφασίσει σε ποιο γυμνάσιο θέλουν να φοιτήσει το παιδί τους	62	-	-	-
	Επιθυμούν ή μάλλον επιθυμούν γυμνάσιο (γενικού ή ειδικού τύπου) διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους	29	2	19	8
	Επιθυμούν ή μάλλον επιθυμούν γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους	21	2	17	2
	Επιθυμούν ή μάλλον επιθυμούν γυμνάσιο ειδικού τύπου (με κριτήρια εισαγωγής π.χ. Μουσικό, Καλλιτεχνικό, Πειραματικό)	8	2	0	6
	Επιθυμούν γυμνάσιο ειδικού τύπου, αλλά αν δεν το πετύχουν επιθυμούν ή μάλλον επιθυμούν γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους	3	0	0	3
	Επιθυμούν ή μάλλον επιθυμούν γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους (είτε άμεσα είτε έμμεσα δηλαδή εάν δεν πετύχουν στο γυμνάσιο ειδικού τύπου που επιθυμούν)	24	2	17	5

*Σημείωση:* Τα στοιχεία στις τρεις τελευταίες στήλες προέκυψαν από κατοπινή (Ιανουάριος 2020) τηλεφωνική επικοινωνία με τους 29 συμμετέχοντες που αρχικά επιθυμούσαν γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους.

### ***Τελικές Επιλογές συμμετεχόντων σε σχέση με το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους***

Στις τρεις τελευταίες στήλες του Πίνακα 23 φαίνονται οι τελικές επιλογές των 29 συμμετεχόντες που αρχικά επιθυμούσαν γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους και προέκυψαν από κατοπινή (Ιανουάριος 2020) τηλεφωνικής επικοινωνία με τους γονείς. Από τους 29 συμμετέχοντες, οι 27 τελικά επέλεξαν ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους είτε γενικού τύπου (19 συμμετέχοντες) είτε με ειδικά κριτήρια εγγραφής (8 συμμετέχοντες) ενώ οι υπόλοιποι 2 συμμετέχοντες επέλεξαν το σχολείο της γειτονιάς. Ενδιαφέρον έχει ότι από τους 29 συμμετέχοντες, οι 24 επέλεξαν ένα από το σχολεία που ανέφεραν ότι τους ενδιέφερε κατά την περίοδο των συνεντεύξεων (Μάρτιος έως Ιούνιος 2018) ενώ οι υπόλοιποι 5 τελικά επέλεξαν ένα σχολείο που δεν ανέφεραν ότι τους ενδιέφερε λίγους μήνες πριν την εγγραφή στο Γυμνάσιο (Σεπτέμβριος 2018).

### ***Η φήμη του σχολείου που επιθυμούν οι συμμετέχοντες σε σχέση με το σχολείο της περιοχής τους***

Ενδιαφέρον έχει να δούμε ποιες είναι οι επιθυμίες των γονέων που αποφεύγουν το σχολείο της περιοχής τους. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει να συγκρίνουμε τη φήμη του σχολείου που επιλέγουν σε σχέση με τη φήμη του σχολείου της περιοχής τους που αποφεύγουν. Οι σχετικές προτιμήσεις των συμμετεχόντων φαίνονται στον Πίνακα 24.

Από τον Πίνακα 24 παρατηρούμε ότι από τους 24 γονείς που επιθυμούν διαφορετικό σχολείο από αυτό της περιοχής τους, για τους 17 γονείς ταυτόχρονα το σχολείο της περιοχής κατοικίας τους και το σχολείο επιθυμίας τους ανήκουν στα γυμνάσια που μελετούμε. Οι υπόλοιποι 7 είτε κατοικούν σε άλλη περιοχή, είτε επιθυμούν σχολείο άλλης περιοχής, είτε επιθυμούν κάποιο σχολείο επιλογής με κριτήρια εισαγωγής που εάν δεν εισαχθούν έχουν δηλώσει ότι θα επιλέξουν σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους χωρίς να έχουν αποφασίσει ακόμα ποιο θα είναι αυτό. Εστιάζουμε λοιπόν στους 17 γονείς για να συγκρίνουμε τη φήμη του σχολείου που αποφεύγουν και του σχολείου που επιλέγουν.

Καταρχάς παρατηρούμε, ότι οι 16 στους 17 γονείς επιλέγουν σχολείο υψηλότερης φήμης από το σχολείο της περιοχής τους που αποφεύγουν (οι μέσοι όροι φήμης προέρχονται από τον Πίνακα 15). Μόνο ένας γονέας επιλέγει σχολείο το οποίο έχει χαμηλότερη φήμη από αυτό της περιοχής του. Σχετικά με τα συγκεκριμένα σχολεία που αποφεύγουν οι γονείς, τη μεγαλύτερη διαρροή έχει το Γυμνάσιο Γ (με μέσο όρο φήμης 2,45/5.00) με συνολικά 9 γονείς να το αποφεύγουν, ακολουθεί το Γυμνάσιο Ε (με μέσο όρο φήμης 2,77/5.00) με 5 γονείς και τελευταίο είναι το Γυμνάσιο Β (με μέσο όρο φήμης 3,95/5.00) με 3 γονείς να το αποφεύγουν. Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι το πλήθος των γονέων που επιλέγουν ένα διαφορετικό σχολείο από αυτό της περιοχής τους αυξάνεται όσο αυξάνεται και η διαφορά φήμης μεταξύ των δύο σχολείων. Όσο τα σχολεία πλησιάζουν σε φήμη το πλήθος των γονέων που ασκεί επιλογή μειώνεται.

***Επιθυμίες άλλων γονέων (που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες) σε σχέση με το σχολείο των παιδιών τους***

Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 28 «Γνωρίζετε άλλους γονείς που το παιδί τους φοιτά σε άλλο γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους; Αν ΝΑΙ, γνωρίζετε ποιο γυμνάσιο αποφεύγουν; Ποιο γυμνάσιο προτιμούν;». Η συγκεκριμένη ερώτηση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί όταν οι άνθρωποι ερωτώνται σχετικά με τις απόψεις άλλων ατόμων για θέματα που απασχολούν τους ίδιους, πολλές φορές παρουσιάζουν μόνο τις απόψεις των άλλων που συμφωνούν με τη δική τους άποψη χωρίς τον φόβο των κοινωνικών ταμπού. Επιπλέον, επειδή η ερώτηση απευθύνεται σε όλο το δείγμα και δεν περιορίζεται μόνο στους συμμετέχοντες που σκοπεύουν να ασκήσουν επιλογή, υπάρχουν οι προσδοκίες για ανάδειξη πλουσιότερων τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά πληροφοριών. Από τον Πίνακα 25 παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (59 στους 63) γνωρίζει κάποια περίπτωση γονέα που έχει επιλέξει γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής του.

**Πίνακας 24: Σχολείο που πρέπει να φοιτήσουν βάσει διεύθυνσης και σχολείο που επιθυμούν οι γονείς που επιλέγουν σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους**

Σχολείο που πρέπει να φοιτήσουν (βάσει διεύθυνσης)	Αριθμός γονέων που επιθυμεί το συγκεκριμένο γυμνάσιο					
	Γυμνάσιο Α (Μ.Ο. Φήμης 4,27/5.0)	Γυμνάσιο Β (Μ.Ο. Φήμης 3,95/5.0)	Γυμνάσιο Γ (Μ.Ο. Φήμης 2,45/5.0)	Γυμνάσιο Δ (Μ.Ο. Φήμης 3,86/5.0)	Γυμνάσιο Ε (Μ.Ο. Φήμης 2,77/5.0)	Δεν έχουν αποφασίσει ή επιθυμούν σχολείο άλλης περιοχής
Γυμνασίο Α					1	1
Γυμνασίο Β	3					1
Γυμνασίο Γ	2	6		1		1
Γυμνασίο Δ						
Γυμνασίο Ε		2		3		
Άλλου σχολείου	1	2				

**Πίνακας 25: Απαντήσεις συμμετεχόντων για το αν γνωρίζουν άλλους γονείς που έχουν επιλέξει σχολείο διαφορετικό από την περιοχή τους**

Γνωρίζετε άλλους γονείς που το παιδί τους φοιτά σε διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της γειτονιάς τους;	Αριθμός συμμετεχόντων
Απάντησαν ΝΑΙ	59
Απάντησαν ΟΧΙ	4

Στον Πίνακα 26 βλέπουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποια από τα υπό μελέτη γυμνάσια αποφεύγουν και ποια προτιμούν οι άλλοι γονείς που γνωρίζουν. Παρατηρούμε ότι οι συχνότητες εμφάνισης των απαντήσεων είναι συνεπείς με την αξιολόγηση της φήμης που βρήκαμε στην παράγραφο 5.3.1. Έντονα θετική προτίμηση έχει το Γυμνάσιο Α (18 θετικές και 2 αρνητικές αναφορές), ενώ έντονα αρνητική αποστροφή έχει το Γυμνάσιο Γ (0 θετικές και 21 αρνητικές αναφορές). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση του Γυμνασίου Β που εμφανίζει 5 θετικές και 9 αρνητικές αναφορές. Για το Γυμνάσιο Β, όλες οι θετικές αναφορές είναι σε σχέση με τα Γυμνάσια Γ και Ε (που έχει μεγαλύτερη αξιολόγηση φήμης σε σχέση με αυτά) και όλες οι αρνητικές είναι σε σχέση με το Γυμνάσιο Α (που έχει χαμηλότερη αξιολόγηση φήμης σε σχέση με αυτό), γεγονός που επιβεβαιώνει τα προηγούμενα ευρήματά μας

#### **5.4.2 Στρατηγικές για την εγγραφή σε σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής**

Ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων που προκύπτουν οι στρατηγικές που ακολουθούν είτε τα δημοτικά σχολεία (ερώτηση 26) είτε οι γονείς (ερώτηση 27 για τους συμμετέχοντες & ερώτηση 30 για τους οικείους τους) προκειμένου να πετύχουν την εγγραφή μαθητών σε σχολείο διαφορετικό από το σχολείο της περιοχής κατοικίας τους.

**Πίνακας 26: Απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με το γυμνάσιο που προτιμούν ή αποφεύγουν οι άλλοι γονείς**

	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε ότι άλλοι γονείς που γνωρίζουν αποφεύγουν το συγκεκριμένο γυμνάσιο	Αριθμός συμμετεχόντων που ανέφερε ότι άλλοι γονείς που γνωρίζουν προτιμούν το συγκεκριμένο γυμνάσιο
Γυμνάσιο Α	2	18
Γυμνάσιο Β	5	10
Γυμνάσιο Γ	21	0
Γυμνάσιο Δ	0	7
Γυμνάσιο Ε	12	2
Γυμνάσιο εκτός συνόλου μελέτης ή δεν ανέφεραν συγκεκριμένο γυμνάσιο	29	32

*Σημείωση:* Το πλήθος των συμμετεχόντων που απάντησαν ότι γνωρίζουν άλλους γονείς που έχουν επιλέξει γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους είναι 58. Το άθροισμα των απαντήσεων, σε κάθε στήλη, είναι μεγαλύτερο από 58 γιατί κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν πάνω από μία περιπτώσεις.

***Στρατηγικές των συμμετεχόντων για την εγγραφή των παιδιών τους σε ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους***

Για τις στρατηγικές των γονέων προκειμένου να πετύχουν την εγγραφή του παιδιού τους σε ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους αναλύουμε τις απαντήσεις τους στην ερώτηση 27 «Με ποιο τρόπο σκοπεύετε να κάνετε την εγγραφή;». Αυτή η ερώτηση απευθύνθηκε μόνο στους 24 συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι άμεσα ή έμμεσα επιθυμούν ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους. Από τους 17 συμμετέχοντες που απάντησαν στην ερώτηση προέκυψαν τα στοιχεία που φαίνονται στον Πίνακα 27.



**Πίνακας 27: Σημαντικότερες στρατηγικές που οι συμμετέχοντες σκοπεύουν να εφαρμόσουν προκειμένου να πετύχουν την εγγραφή του παιδιού τους σε σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους**

Στρατηγικές γονέων	Συχνότητα εμφάνισης (από 17 συμμετέχοντες)
Δήλωση δ/νσης φιλικού ή συγγενικού προσώπου	7
Αλλαγή δ/νσης στην εφορία	5
Δήλωση δ/νσης εργασίας	3
Ενοικίαση σπιτιού στην περιοχή ενδιαφέροντος	2
Πίεση ή Παράκληση προς τους Δ/ντες των Γυμνασίων	2
Τα χαρτιά μεταφέρονται από το δημοτικό στο Γυμνάσιο χωρίς επιπλέον ενέργειες από τους γονείς	2
Η εγγραφή γίνεται ελεύθερα αρκεί να υπάρχουν κενές θέσεις στο σχολείο	2

Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι θα δηλώσουν τη δ/νση κάποιου φιλικού η συγγενικού προσώπου που μένει εντός της περιφέρειας του επιθυμητού σχολείου (8 συμμετέχοντες) και μέσω λογιστή θα κάνουν αλλαγή της δ/νσης στην εφορία ώστε στο εκκαθαριστικό να υπάρχει δ/νση εντός της επιθυμητής περιοχής. Ακολουθούν δύο χαρακτηριστικές μαρτυρίες.

*«Βρίσκουν σπίτια συγγενών και φίλων που τους δίνουν κάποιους λογαριασμούς π.χ. ΔΕΗ. Μπαίνουν στη διαδικασία να πουν ψέματα ότι τα παιδιά θα τα παίρνει κάποιος άλλος, πρέπει να είναι κοντά για οτιδήποτε συμβεί. Αυτά ακούγονται είναι στάνταρ.»*

*«Χρειαζόταν να δηλώσουμε ότι μένουμε σε κάποια διεύθυνση στην περιοχή του Γυμνασίου Δ, να αλλάζουμε τη διεύθυνση στο εκκαθαριστικό και να δώσουμε το χαρτί στο δημοτικό σχολείο πριν σταλούν τα χαρτιά στο γυμνάσιο. Είχαμε κάποιο φιλικό πρόσωπο που ήταν διατεθειμένο να μας δώσει τη Δ/νση του. Οπότε δεν ήταν κάτι δύσκολο.»*

Ακολουθούν οι μαρτυρίες τριών συμμετεχόντων που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και δηλώνουν ότι απλά δηλώνουν την δ/νση εργασίας τους. Δύο

περιπτώσεις συμμετεχόντων αναφέρουν ότι ενοικίασαν κάποιο σπίτι στην περιοχή ενδιαφέροντος προκειμένου να αποκτήσουν την πολυπόθητη δ/νση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μαρτυρία της Μητέρας 39 που αναφέρει ότι έχει ακολουθήσει την ίδια τακτική και κατά την επιλογή του δημοτικού και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σήμερα.

*«Παλιότερα, όταν έγραφα το παιδί στο δημοτικό, ήθελε συγκεκριμένα χαρτιά. Ήθελε ένα λογαριασμό ΔΕΗ, ΟΤΕ, ήθελε ένα ενοικιαστήριο. Είχα την εντύπωση ότι τότε εάν έμενε κάποιος στην περιοχή και τον έβαζες κηδεμόνα π.χ. γιαγιά θα μπορούσες πάλι να το γράψεις. Είχες περισσότερες επιλογές. Τώρα ούτε η εργασία των γονιών πιάνει παρόλο που το θεωρώ αδικία αυτό. Εγώ έδωσα κάποια χρήματα και έκανα ένα ενοικιαστήριο. Τώρα για να το πάω στο [όνομα Γυμνασίου που επιθυμεί] έχω ξεκινήσει την ίδια διαδικασία, θα πάω να βρω ένα σπίτι που ενοικιάζεται, να πω του ανθρώπου κάνε μου ένα ενοικιαστήριο να σου δώσω 50, 100 ευρώ. Αλλά τώρα έχει μπει το ίντερνετ στη μέση με τα σπίτια που ενοικιάζονται και στο κέντρο είναι πολύ λίγα τα σπίτια που έχουν πιστοποιητικό ενεργειακής κατάστασης και έψαξα μια εβδομάδα για κάποιο και δεν βρήκα. Μετά μου είπε ένας μπαμπάς ότι χρησιμοποίησε το λογιστή του για να αλλάξει δ/νση σε ένα συγκεκριμένο έγγραφο (μάλλον εννοεί το εκκαθαριστικό) και έκανα αυτό. Αυτό δεν ξέρω μετά που θα με οδηγήσει, δεν είμαι σίγουρη εάν θα έχει επιτυχία ο συγκεκριμένος τρόπος.»*

Επίσης, δύο περιπτώσεις συμμετεχόντων αναφέρουν ότι σκοπεύουν να μιλήσουν με το δ/ντη του σχολείου που επιθυμούν και θα προσπαθήσουν να τους πείσουν για τους δικούς τους λόγους που πρέπει το παιδί τους να φοιτήσει εκεί. Η Μητέρα 18 είπε:

*«... στο Γυμνάσιο Δ θα πάω να μιλήσω στο Δ/ντη όπως μίλησα και στο Δ/ντη του δημοτικού [όνομα δημοτικού σχολείου που φοιτά η κόρη της] (σημ. το δημοτικό σχολείο που φοιτά η κόρη δεν αντιστοιχεί στη δ/νση κατοικίας), να του πω την αλήθεια: έρχονται τα περισσότερα παιδιά της γειτονιάς, μπορώ να τη φέρω; Αν μου πει όχι δεν θα πάω. Ξέρω πως το κάνουν οι άλλοι γονείς, δίνουν άλλες δ/νσεις αλλά έτσι όπως το έχουν κάνει τώρα είναι μια ολόκληρη διαδικασία, πρέπει να αλλάξεις φορολογική δήλωση, να πας στο λογιστή, να ξαναλλάξεις, να ξαναλλάξεις. Σαν διαδικασία δεν μου αρέσει δηλ. προτιμώ να είμαι ειλικρινής και εάν το καταφέρω να είμαι εντάξει. Θα επικαλεστώ βέβαια ότι γνωρίζω περιπτώσεις που πάνε παιδιά από τη γειτονιά μας στο Γυμνάσιο Δ*

*(σημ. η γειτονιά είναι εκτός της περιφέρειας του Γυμνασίου Δ) αλλά θα το αφήσω στην κρίση του Δ/ντη.»*

Οι δύο τελευταίες μαρτυρίες έχουν ένα επιπλέον ενδιαφέρον στο ότι δείχνουν ότι μάλλον οι γονείς έχουν καταλάβει ότι το θεσμικό πλαίσιο των μετεγγραφών έχει γίνει πρόσφατα πιο αυστηρό με την απαίτηση περισσότερων δικαιολογητικών για την απόδειξη της πραγματικής δ/σης κατοικίας<sup>3</sup>. Μπροστά σε αυτές τις δυσκολίες, φαίνεται ότι κάποιοι γονείς κάμπτονται και εγκαταλείπουν την προσπάθεια ενώ κάποιοι άλλοι επιμένουν και βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους. Η Μητέρα 37, με μάλλον έντονο ύφος, αναφέρει σχετικά:

*«Υπάρχουν τρόποι (σημ. για να γίνει η εγγραφή) και καλά κάνουν οι γονείς και τους κάνουν αυτούς τους τρόπους. Γιατί να είμαστε υποχρεωμένοι να πάμε σε ένα συγκεκριμένο σχολείο το παιδί μας; Μπορεί εγώ να ήμουν φίλη με τον δ/ντη και να έχουμε μαλώσει, γιατί να πρέπει εγώ να πάω το παιδί μου σε αυτό το γυμνάσιο; Γιατί πρέπει να κάνουμε αυτές τις μανούβρες γραφειοκρατίας, να αλλάζουμε δ/ση και να λέμε ψέματα κτλ. Αφού στο τέλος θα πάμε το παιδί μας στο γυμνάσιο που θέλουμε να το πάμε!»*

Οι δύο τελευταίες στρατηγικές, που μάλλον δεν πρόκειται για στρατηγικές καθώς δεν απαιτούν καμία ενέργεια από τους γονείς, με την ίδια συχνότητα εμφάνισης (2 συμμετέχοντες) είναι ότι τα χαρτιά μεταφέρονται από το δημοτικό στο Γυμνάσιο χωρίς επιπλέον ενέργειες από τους γονείς και ότι η εγγραφή γίνεται ελεύθερα αρκεί να υπάρχουν κενές θέσεις στο σχολείο. Τέλος, ενδιαφέρον έχει η μαρτυρία του μοναδικού γονέα (Μητέρα 5) που επιλέγει ένα σχολείο (Γυμνάσιο Ε) με χαμηλότερη φήμη από αυτό της γειτονιάς της (Γυμνάσιο Α) γιατί πιστεύει ότι ταιριάζει περισσότερο στο παιδί του. Η μητέρα αυτή αναφέρει ότι η δ/ντρια του δημοτικού σχολείου ήταν αυτή που της πρότεινε το Γυμνάσιο Ε και ότι επίσης η δ/ντρια θα αναλάβει τη εγγραφή του παιδιού χωρίς να γνωρίζει η ίδια περισσότερες λεπτομέρειες.

---

<sup>3</sup> Στην παράγραφο 2.3.4, αναφέρθηκε ότι, μετά από άτυπη συνέντευξη με δ/ντες σχολείων και στελέχη της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου, το θεσμικό πλαίσιο μετεγγραφών έγινε πιο αυστηρό σε τοπικό επίπεδο με την έκδοση αποφάσεων για επιπλέον δικαιολογητικά και την εμπλοκή των δ/ντων σχολείων στον καθορισμό των ορίων των σχολικών περιφερειών.

*(Μητέρα 5) «Το έχει αναλάβει η Δ/ντρια (σημ. του δημοτικού σχολείου), θα με βοηθήσει πολύ η Δ/ντρια. Είναι αυτή η οποία μου είπε για την ιδέα του Γυμνασίου Ε επειδή είναι γνώστης των σχολείων γύρω γύρω, ψάχνεται σε αυτό. Τον ακριβή τρόπο δεν μου τον είπε.»*

**Στρατηγικές των άλλων γονέων (που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες) για την εγγραφή των παιδιών τους σε ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους**

Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 30 «Γνωρίζετε με ποιο τρόπο (οι άλλοι γονείς) έκαναν την εγγραφή;». Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση 29 («Για ποιους λόγους το παιδί, των άλλων γονέων που γνωρίζετε, φοιτά σε άλλο γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους;»), αναμένουμε αφενός οι συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψη τους χωρίς τον φόβο των κοινωνικών ταμπού και αφετέρου να προκύψουν πλουσιότερες πληροφορίες καθώς η ερώτηση απευθύνεται στο σύνολο του δείγματος. Στον Πίνακα 28 φαίνονται οι στρατηγικές που προέκυψαν (με τις συχνότερες εμφανίσεις) σε συνδυασμό με τις στρατηγικές που είχαν αναφερθεί στην ερώτηση 27 (Πίνακας 27) προκειμένου να γίνει συνδυασμός και σύγκριση.

Οι στρατηγικές που προκύπτουν, σε φθίνουσα σειρά είναι, η δήλωση ψευδών δ/σεων κατοικίας (29 αναφορές), η ενοικίαση σπιτιού στην περιοχή ενδιαφέροντος (7 αναφορές), αλλαγή δ/σης σε λογαριασμό ΔΕΚΟ (ΔΕΗ, ΟΤΕ) (3 αναφορές), αλλαγή δ/σης στην εφορία (2 αναφορές) και πίεση ή παράκληση προς τους δ/ντες των Γυμνασίων (2 αναφορές). Οι περισσότερες αναφορές των συμμετεχόντων συνδυάζουν δύο ή περισσότερες στρατηγικές. Μερικές ενδεικτικές αναφορές είναι:

*(Πατέρας 20 και εκπαιδευτικός) «Είτε αλλάζουν διεύθυνση είτε με διάφορες πιέσεις στους καθηγητές και στον Δ/ντη καταφέρνουν οι γονείς και πάνε τα παιδιά τους όπου θέλουν. Εδώ έχουμε συγκεκριμένα παραδείγματα γονέων που πρέπει να έρθουν σε εμάς και πιέζουν για να μην έρθουν, με διάφορες δικαιολογίες π.χ. έχουν ενοικιάσει σπίτι αλλού»*

*(Μητέρα 36) «Αλλάζουν και δίνουν τη δ/ση κάποιου γνωστού σου που μένει στην περιοχή του σχολείου που σε ενδιαφέρει. Τώρα πια δεν είναι εύκολη διαδικασία, υπάρχουν διασταυρώσεις με λογαριασμούς, με φορολογικές δηλώσεις που υπάρχει εκεί η δ/ση. Τα σχολεία, εάν έχουν πολλές περισσότερες*

*εγγραφές από αυτές που πρέπει, ίσως μπουν στη διαδικασία να ψάξουν να δουν ποιοι πραγματικά δεν ανήκουν στην περιοχή τους και να τα στείλουν αλλού.»*

*(Μητέρα 42 και εκπαιδευτικός) «Τα τελευταία χρόνια, οι δ/ντες σε συνεννόηση και με τον προϊστάμενό τους και τηρώντας πιο αυστηρά το νόμο, αρνούνται χωρίς να δικαιούται το παιδί να το εγγράψουν σε ένα σχολείο. Αλλά όταν φέρει νομότυπα δικαιολογητικά ο γονιός, δεν υπάρχει ελεγκτικός μηχανισμός για επιβεβαίωση των στοιχείων οπότε τελικά το παιδί το δέχεσαι. Εκτός εάν δεν υπάρχει καθόλου χώρος, εάν έχει συμπληρωθεί ο αριθμός των παιδιών...»*

**Πίνακας 28: Σημαντικότερες στρατηγικές που οι άλλοι γονείς να εφαρμόσουν προκειμένου να πετύχουν την εγγραφή του παιδιού τους σε σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους**

Στρατηγικές	Αριθμός αναφορών για άλλους Γονείς (από 44 συμμετέχοντες)	Αριθμός αναφορών για Συμμετέχοντες (από 17 συμμετέχοντες)
Δήλωση άλλης δ/σης (εργασίας, φιλικού ή συγγενικού προσώπου)	29	10
Ενοικίαση σπιτιού στην περιοχή ενδιαφέροντος	7	2
Η εγγραφή γίνεται ελεύθερα αρκεί να υπάρχουν κενές θέσεις στο σχολείο	4	2
Αλλαγή Δ/σης σε εφορία, ΔΕΚΟ (ΔΕΗ, ΟΤΕ)	5	5
Πίεση ή Παράκληση προς τους Δ/ντες των Γυμνασίων	2	2
Τα χαρτιά μεταφέρονται από το δημοτικό στο Γυμνάσιο χωρίς επιπλέον ενέργειες από τους γονείς	1	2

Φαίνεται ότι η ροή προς σχολεία με χαμηλότερη φήμη είναι πιο εύκολη, η αντίστροφη είναι δύσκολη και θέλει μεγαλύτερη προσπάθεια.

**Στρατηγικές των δημοτικών σχολείων για την εγγραφή μαθητών σε ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους**

Στην ενότητα αυτή αναλύονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις 24 («Για ποιους λόγους επιλέξατε αυτό το γυμνάσιο; Δώστε λεπτομέρειες για τον κάθε λόγο που αναφέρατε.»), 25 («Είναι το γυμνάσιο που πρέπει να φοιτήσει σύμφωνα με τη διεύθυνση κατοικίας σας;»), 26 («α) Αν ΝΑΙ, Υπήρξαν και άλλα γυμνάσια που σκεφτόσασταν; Γιατί τα απορρίψατε; β) Αν ΟΧΙ, Για ποιους λόγους δεν επιλέξατε το γυμνάσιο της γειτονιάς σας;»), 27 («Με ποιο τρόπο σκοπεύετε να κάνετε την εγγραφή;») ως προς τις στρατηγικές που εφαρμόζουν κάποια δημοτικά σχολεία για την προώθηση εγγραφών μαθητών προς συγκεκριμένο Γυμνάσιο.

Υπάρχουν αναφορές από πέντε (5) συμμετέχοντες σχετικά με προσπάθειες δημοτικών σχολείων να διοχετεύσουν μαθητές προς συγκεκριμένα Γυμνάσια. Η μια από αυτές, που ανήκει στη Μητέρα 42 και εκπαιδευτικό, καταδεικνύει ότι η τακτική των δημοτικών σχολείων να διοχετεύουν μαθητές στα λεγόμενα «καλά» σχολεία είναι πρόσφατη και γίνεται υπό την επιρροή των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, λέει:

*«Εγώ που είχα περάσει από το [όνομα λυκείου συστεγαζόμενου με το Γυμνάσιο E] για μία χρονιά πριν από 15 χρόνια, ήταν πολύ περισσότερα τα παιδιά στο Γυμνάσιο E και επίσης τα δημοτικά δεν διοχετεύανε επιλεκτικά τους μαθητές στα λεγόμενα καλά σχολεία. Βέβαια οι δ/ντες των δημοτικών επηρεάζονται και από την πίεση των γονιών και ξέρουμε πολύ καλά ότι όταν ένας γονιός θέλει να πάρει το παιδί του και να το πάει σε ένα συγκεκριμένο σχολείο μπορεί να το πετύχει τελικά.»*

Οι υπόλοιποι τέσσερις (4) συμμετέχοντες, που τα παιδιά τους φοιτούν στο ίδιο δημοτικό σχολείο, αναφέρουν ότι η δ/ντρια του σχολείου τους παροτρύνει ή και τους πιέζει να επιλέξουν το Γυμνάσιο E για τα παιδιά τους. Από τις τέσσερις (4) περιπτώσεις, οι τρεις (3) αφορούν παιδιά με διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες όπου για τις δύο (2) η διάγνωση αναφέρει ότι απαιτείται το παιδί να παρακολουθήσει τμήμα ένταξης ενώ για την τρίτη περίπτωση είναι ελαφριάς μορφής και δεν απαιτείται. Για τις δύο (2) περιπτώσεις, που απαιτείται παρακολούθηση τμήματος ένταξης, η δ/ντρια ακολουθεί τις ισχύουσες αποφάσεις καθώς τα παιδιά θα πρέπει να εγγραφούν στο κοντινότερο Γυμνάσιο που λειτουργούν τμήματα ένταξης που είναι το E. Για τις άλλες δύο όμως περιπτώσεις, αυτή που δεν υπάρχει καθόλου διάγνωση και αυτή που η διάγνωση

αναφέρει ότι δεν απαιτείται παρακολούθηση τμήματος ένταξης, η δ/ντρια παράτυπα προσπαθεί να εγγράψει τα παιδιά στο Γυμνάσιο Ε.

Τα αισθήματα και οι αντιδράσεις των γονέων των δύο τελευταίων περιπτώσεων φαίνεται να διαφέρουν αρκετά. Πιο συγκεκριμένα, η Μητέρα 5 που το παιδί της δεν έχει διάγνωση και είναι η μοναδική που κάνει επιλογή προς ένα σχολείο με χαμηλότερη φήμη, νιώθει ευγνωμοσύνη για την σύσταση της δ/ντριας καθώς πιστεύει ότι το παιδί της ταιριάζει καλύτερα στο περιβάλλον του Γυμνασίου Ε σε σχέση με του Γυμνάσιο Α (σχολείο περιοχής της).

*«Ήταν μια συζήτηση που κάναμε και είχα πει με τη Δ/ντρια ότι θα προτιμούσα να το γράψω στο Καλλιτεχνικό ή στο Μουσικό όπου είναι πιο εγκάρδια τα παιδιά επειδή είναι με ευαισθησίες όλα αυτά τα καλλιτεχνικά έχουν μία ιδιαιτερότητα αλλά η μικρή μουρμούριζε για την απόσταση οπότε η Δ/ντρια μπήκε στη διαδικασία να μου προτείνει το Γυμνάσιο Ε ως σχολείο και το συζητήσαμε.»*

Επίσης στην ερώτηση «Με ποιο τρόπο θα κάνετε την εγγραφή;» απάντησε:

*«Το έχει αναλάβει η Δ/ντρια, θα με βοηθήσει πολύ η Δ/ντρια. Είναι και η οποία μου είπε για την ιδέα του Γυμνασίου Ε επειδή είναι γνώστης των σχολείων γύρω γύρω, ψάχνεται σε αυτό. Τον ακριβή τρόπο δεν μου τον είπε.»*

Αντίθετα, η Μητέρα 28 του παιδιού που η διάγνωση αναφέρει ότι δεν απαιτείται η παρακολούθηση τμήματος ένταξης, είναι φανερά ενοχλημένη από την εμμονή και την πίεση που της ασκείται από τη δ/ντρια του δημοτικού. Συγκεκριμένα είπε:

*«Ο [όνομα παιδιού] έχει δυσλεξία με γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ. Εάν έχει τμήμα ένταξης στο Γυμνάσιο Α (σχολείο περιοχής της) θα πάει αλλιώς θα του έχω δασκάλα στο σπίτι. Η Δ/ντρια του δημοτικού μου έστειλε σημείωμα να πάει στο Γυμνάσιο Ε, δεν ξέρω για ποιο λόγο έστειλε το σημείωμα. Απαιτούσε από τον [όνομα παιδιού] να πάει εκεί. Η γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ λέει ότι δεν είναι βαριά η περίπτωση, δεν απαιτείται τμήμα ένταξης και με κατάλληλη διαχείριση θα το ξεπεράσει. Και εγώ εκνευρίστηκα με τη Δ/ντρια γιατί επέμενε πάρα πολύ στο παιδί. Ο [όνομα παιδιού] δεν έχει θέμα με το τμήμα ένταξης γιατί είναι ήδη σε τμήμα ένταξης στο δημοτικό. Απλά δεν θέλει να πάει στο Γυμνάσιο Ε γιατί είναι πιο μακριά και η αδερφή και οι φίλοι του θα είναι στο Γυμνάσιο Α.»*

### **5.4.3 Χαρακτηριστικά των γονέων που επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους**

Στην παράγραφο αυτή αναζητούνται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, με βάση το προφίλ τους που έχει δημιουργηθεί στην παράγραφο 5.2, που επιλέγουν ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους. Στη συνέχεια, αναζητούνται τα χαρακτηριστικά των οικείων των συμμετεχόντων, έτσι, όπως προκύπτουν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, που επίσης επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους (ερώτηση 31).

#### ***Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων***

Αρχικά θα αναζητήσουμε τη σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων (επίπεδο εκπαίδευσης, εργασίας και βαθμού εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους), που δημιουργήθηκε στην παράγραφο 5.2 με την τακτική τους στην επιλογή σχολείου. Για το σκοπό αυτό ανακαλούμε από τον Πίνακα 23 (Αρχικές Επιθυμίες και Τελικές Επιλογές συμμετεχόντων σε σχέση με το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους) ότι από τους 62 συμμετέχοντες που έχουν αποφασίσει ή μάλλον έχουν αποφασίσει σε ποιο γυμνάσιο θέλουν να φοιτήσει το παιδί τους, οι 29 επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους (είτε γενικού τύπου είτε με κριτήρια εγγραφής). Στη συνέχεια, διερευνώνται τα χαρακτηριστικά των 29 συμμετεχόντων που προτίθενται να ασκήσουν επιλογή ως προς την εκπαίδευση, την εργασία και το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 29.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες που προτίθενται να ασκήσουν επιλογή έχουν περίπου κατά δύο τρίτα (18 στους 29 συμμετέχοντες) υψηλό και κατά ένα τρίτο μέσο (11 στους 29 συμμετέχοντες) επίπεδο εκπαίδευσης. Σχετικά με την εργασία, προκύπτει ότι περίπου τα τρία τέταρτα των συμμετεχόντων έχουν εξίσου υψηλό και μέσο (11 στους 29 συμμετέχοντες για το καθένα) επίπεδο εργασίας και το υπόλοιπο ένα τέταρτο χαμηλό (7 στους 29 συμμετέχοντες) επίπεδο εργασίας. Τέλος, σχετικά με το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες που ασκούν επιλογή είναι σχεδόν μοιρασμένοι εξίσου σε χαμηλό (15 στους 29 συμμετέχοντες) και υψηλό (14 στους 29 συμμετέχοντες) βαθμό εμπλοκής.



**Πίνακας 29:** Πλήθος συμμετεχόντων που επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους (είτε γενικού τύπου είτε με κριτήρια εγγραφής) ανά επίπεδο κατάταξης για την εκπαίδευση, εργασία και το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους (από σύνολο 29 συμμετέχοντες)

Επίπεδο κατάταξης	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης εκπαίδευσής τους	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης εργασίας τους	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης βαθμού εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους
Υψηλό	18	11	14
Μέσο	11	11	(δεν έχει οριστεί)
Χαμηλό	0	7	15

**Χαρακτηριστικά των άλλων γονέων (που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες)**

Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 31 «Γνωρίζετε εάν οι γονείς που γνωρίζεται και που επιλέγουν άλλο γυμνάσιο έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;» και στον Πίνακα 30 εμφανίζονται οι σχετικές απαντήσεις τους. Από τους 59 συμμετέχοντες που απάντησαν στην ερώτηση 28 ότι γνωρίζουν άλλους γονείς που το παιδί τους φοιτά σε διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της γειτονιάς τους, οι 40 απάντησαν ότι οι γονείς που επιλέγουν άλλο γυμνάσιο έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, οι 5 ότι δεν έχουν, ενώ οι 14 απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν.

**Πίνακας 30:** Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 31 «Γνωρίζετε εάν γονείς που επιλέγουν άλλο γυμνάσιο έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;»

Απαντήσεις	Αριθμός απαντήσεων
Ναι, έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά	40
Όχι, δεν έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά	5
Δεν γνωρίζω εάν έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά	14

*Σημείωση:* Τα στοιχεία προέρχονται από τους 59 συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 28 «Γνωρίζετε άλλους γονείς που το παιδί τους φοιτά σε άλλο γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους;».

Στον Πίνακα 31 εμφανίζονται τα χαρακτηριστικά (με τις συχνότητες εμφάνισης τους) των γονέων που κάνουν επιλογή γυμνασίου έτσι όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων. Το χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι η μόρφωση των γονέων (15 αναφορές). Η μόρφωση εμφανίζεται είτε άμεσα με αναφορές όπως: «Πιστεύω ότι έχει να κάνει με τη μόρφωση των γονέων», είτε έμμεσα με την αναφορά επαγγελμάτων που απαιτούν υψηλή μόρφωση όπως π.χ. «Οι γονείς ενός συμμαθητή της κόρης μου που είναι πολύ αρνητικοί με το Γυμνάσιο Ε είναι οδοντίατρος και πολιτικός μηχανικός».

**Πίνακας 31: Κύρια χαρακτηριστικά των γονέων που επιλέγουν γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους (με συχνότητες εμφάνισης)**

Χαρακτηριστικά γονέων	Συχνότητα εμφάνισης σε φθίνουσα σειρά (από τους 40 συμμετέχοντες που είπαν ότι οι γονείς έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά)
Μόρφωση	15
Υψηλή θέση της εκπαίδευσης στο αξιακό σύστημα των γονέων	14
Προσδοκίες για τα παιδιά τους	11
Φοβούνται περισσότερο	9
Οικονομική κατάσταση	9

Η μόρφωση συχνά συνδυάζεται με τα επόμενα δύο σε συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικά, την υψηλή θέση της εκπαίδευσης στο αξιακό σύστημα των γονέων και τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους με 14 και 11 εμφανίσεις αντίστοιχα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μαρτυρία της Μητέρας 13:

*«Κάποιοι γονείς είναι πιο πειστικοί στα θέματα εκπαίδευσης όπως π.χ. εκπαιδευτικοί, ενώ άλλοι γονείς είναι πιο χαλαροί, έχουν άλλες δουλειές, και αφήνουν και τα παιδιά τους πιο χαλαρά και λένε ας τελειώσει το σχολείο να πάρουμε ένα χαρτί και θα βρει κάτι άλλο να ασχοληθεί. Έχει να κάνει με τη μόρφωση των γονέων και τι προσδοκίες έχουν από τα παιδιά τους. Οι πιο μορφωμένοι θέλουν τα παιδιά τους να προχωρήσουν να αποκτήσουν εξειδίκευση σε κάποιο πανεπιστήμιο».*

Το επόμενο χαρακτηριστικό αναφέρεται στο φόβο που έχουν οι γονείς για τις επιδόσεις και τις συναναστροφές των παιδιών τους (9 αναφορές). Ενδεικτικές αναφορές για τους φόβους των γονέων είναι:

*«Φοβούνται ότι το παιδί τους θα μπει στην εφηβεία θα πάει και σε μια γειτονιά δύσκολη. Φοβούνται περισσότερο το bullying, τις παρέες που ξεκινάνε εντός σχολείου και επεκτείνονται εκτός του σχολείου.»*

*«Η συγκεκριμένη κυρία που γνωρίζω ότι το έκανε, ήταν αγχωμένη με το παιδί της, με τις επιδόσεις του παιδιού της και ένιωθε περισσότερη ασφάλεια εάν στο σχολείο που θα πήγαινε το παιδί της είχε κάποιο γνωστό.»*

Το επόμενο χαρακτηριστικό είναι η οικονομική κατάσταση των γονέων με 9 αναφορές. Η οικονομική κατάσταση συνδυάζεται συχνά με τα επόμενα δύο χαρακτηριστικά, την κοινωνική θέση (7 αναφορές) και το επάγγελμα των γονέων (5 αναφορές). Ενδεικτικές είναι οι αναφορές: «Έχουν κάποιο κοινωνικό status και οικονομική κατάσταση που τους επιτρέπει να το κάνουν» και «Έχουν λίγο πιο υψηλό κοινωνικό επίπεδο, και οικονομικά και επαγγελματικά». Επίσης ενδιαφέρον έχει μία άποψη που διαφοροποιεί τα χαρακτηριστικά των γονέων ανάλογα με την επιλογή σχολείου που κάνουν. Οι γονείς που αποφεύγουν το Γυμνάσιο Γ (με την πιο ισχυρή αρνητική φήμη) χαρακτηρίζονται ως «φυσιολογικοί» ενώ αυτοί που αποφεύγουν το Γυμνάσιο Β (δεύτερη πιο θετική φήμη) υπέρ του Γυμνασίου Α (με την πιο ισχυρή θετική φήμη) έχουν χαρακτηριστικά που συνδέονται με το επάγγελμα και την κοινωνική θέση. Η άποψη λέει:

*«Δεν έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτοί που δεν θα τα πάνε στο Γυμνάσιο Γ, είναι φυσιολογικοί. Έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτοί που πρέπει να τα πάνε στο Γυμνάσιο Β και τα πάνε στο Γυμνάσιο Α. Είναι γιατροί, δικηγόροι, μια πιο ελίτ τάξη. Όχι πως δεν υπάρχουν στο Γυμνάσιο Β παιδιά γιατρών, δικηγόρων και εισαγγελέων αλλά ίσως στο Γυμνάσιο Α τα ποσοστά είναι μεγαλύτερα.»*

Επόμενο χαρακτηριστικό είναι η δυνατότητα ενημέρωσης και πληροφόρησης (4 αναφορές) που αναφέρουν οι συμμετέχοντες ότι είναι απαραίτητη προκειμένου οι γονείς να επιλέξουν ένα άλλο καλύτερο σχολείο για τα παιδιά τους π.χ. «Οι γονείς που αποφασίζουν να στείλουν τα παιδιά τους σε δημοφιλή σχολεία το έχουν ψάξει πάρα πολύ

καλά, είναι άνθρωποι που έχουν κάποιο επίπεδο, με την έννοια της μόρφωσης, έχουν φίλους καθηγητές, δασκάλους». Ενδιαφέρον έχει η μία από τις τέσσερις αναφορές που αποδίδει την πρόθεση των γονέων να επιλέξουν ένα άλλο σχολείο στην ελλιπή ενημέρωσή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

*«Καταρχάς δεν είναι σωστά ενημερωμένοι, λειτουργούν με το θυμικό εκείνη τη στιγμή, θεωρούν ότι ένα σχολείο που έχει καλές βαθμολογίες και καλές επιδόσεις αυτομάτως εξασφαλίζει και στο παιδί τους μια καλύτερη επίδοση»*

Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά Μεγαλοϊδεατισμός/Επαρση των γονέων (3 αναφορές), τα συναισθήματα των γονέων για τη γειτονιά τους (3 αναφορές), οι γονείς ενδιαφέρονται για την άποψη των άλλων (2 αναφορές), το κάνουν οι γονείς που μπορούν (2 αναφορές), οι γονείς είναι παρεμβατικοί (2 αναφορές) και η φιλοσοφία των γονέων (1 αναφορά).

#### **5.4.4 Πώς επηρέασε η φήμη του γυμνασίου τους γονείς που το επέλεξαν για να φοιτήσει το παιδί τους εκεί;**

Σε αυτή την παράγραφο αναλύουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις 40 «Οι πληροφορίες που έχετε ακούσει (φήμη) για το γυμνάσιο που έχετε επιλέξει, πώς επηρέασε την απόφασή σας να φοιτήσει το παιδί σας εκεί;» και 41 «Έχετε προσπαθήσει να επιβεβαιώσετε οι ίδιοι εάν οι πληροφορίες αυτές είναι αληθινές;». Στον Πίνακα 32 φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αφενός σχετικά με τον αν τους έχουν επηρεάσει οι πληροφορίες που έχουν ακούσει και αφετέρου εάν έχουν προσπαθήσει να επιβεβαιώσουν τις πληροφορίες αυτές.

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς (36 απαντήσεις) απάντησαν ότι δεν έχουν επηρεαστεί από τις πληροφορίες και ότι η απόφασή τους έχει βασιστεί κυρίως (σε φθίνουσα συχνότητα εμφάνισης): α) στην προσωπική εμπειρία που έχουν από μεγαλύτερο παιδί, β) στο κριτήριο της απόστασης με το σχολείο και γ) στην απόφασή τους το παιδί τους να ακολουθήσει τους συμμαθητές του στο Δημοτικό.

**Πίνακας 32: Απαντήσεις συμμετεχόντων στις ερωτήσεις σχετικά με τη φήμη του Γυμνασίου που επέλεξαν και εάν έχουν κάνει προσπάθειες να την επιβεβαιώσουν**

Ερώτηση	Αριθμός Απαντήσεων «Ναι»	Αριθμός Απαντήσεων «Όχι»
Σας επηρέασε η φήμη του γυμνασίου που επιλέξατε για να φοιτήσει το παιδί σας εκεί;	27	36
Έχετε προσπαθήσει να επιβεβαιώσετε οι ίδιοι εάν οι πληροφορίες αυτές είναι αληθινές;	15	48

Ενδιαφέρον έχει η άποψη της Μητέρας 2 και εκπαιδευτικού που λέει:

*«Δεν με επηρεάζει πια η φήμη. Το ότι το Γυμνάσιο Α και το Γυμνάσιο Β εξακολουθούν να έχουν καλή φήμη με προβληματίζει γιατί γνωρίζω περιστατικά που έχουν συμβεί π.χ. σχολικός εκφοβισμός, με κινητά πολύ άσχημα πράγματα που δεν έχουν επηρεάσει τη φήμη των σχολείων αυτών. Αντίθετα γνωρίζω σχολεία που δεν έχουν καλή φήμη και προσπαθούν να βγάλουν τη δουλειά τους προς τα έξω και πάλι δεν έχει αλλάξει η φήμη αυτή.»*

Σχετικά με το αν προσπάθησαν να επιβεβαιώσουν τις φήμες, περίπου το ένα τέταρτο (15 απαντήσεις) των συμμετεχόντων είπε ότι έχει προσπαθήσει ή έχει σκοπό στο μέλλον να προσπαθήσει να επιβεβαιώσει εάν οι πληροφορίες που του έχουν μεταφέρει άλλοι είναι σωστές. Στον Πίνακα 33 φαίνονται οι τρόποι που δήλωσαν ότι θα προσπαθήσουν να επιβεβαιώσουν της πληροφορίες.

**Πίνακας 33: Τρόποι που οι γονείς έχουν προσπαθήσει να επιβεβαιώσουν τις πληροφορίες που έχουν ακούσει για τα σχολεία που τους ενδιαφέρουν**

Τρόποι	Αριθμός αναφορών
Ρωτώντας εκπαιδευτικούς που κάνουν μάθημα εκεί	7
Ρωτώντας γονείς που είχαν παιδιά εκεί	2
Αναζήτηση στο διαδίκτυο	2
Επίσκεψη στο σχολείο εξωτερικά με το παιδί	2

Στην πρώτη θέση είναι η συζήτηση με εκπαιδευτικούς του σχολείου (7 απαντήσεις) και ακολουθούν με την ίδια συχνότητα εμφάνισης (2 απαντήσεις) η

συζήτηση με γονείς που είχαν παιδιά σε αυτό το σχολείο, η αναζήτηση στο διαδίκτυο και τέλος η επίσκεψη στο σχολείο εξωτερικά με το παιδί.

#### **5.4.5 Πιθανές επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική ή αρνητική φήμη στα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα τους**

Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τις απόψεις των γονέων σχετικά με τις επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει ένα σχολείο με θετική ή αρνητική φήμη στο παιδί τους λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα του παιδιού τους.

#### ***Επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική φήμη***

Αρχικά θα αναλύσουμε τις απαντήσεις στην ερώτηση 42 «Με βάση τα συγκεκριμένα στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού σας, τι επίδραση νομίζετε ότι θα έχει ένα γυμνάσιο με θετική φήμη στο παιδί σας;». Στον Πίνακα 34 φαίνονται οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων καθώς και σε χωριστή στήλη οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που έχουν κάνει επιλογή σχολείου υψηλότερης φήμης από αυτό της περιοχής τους (17 συμμετέχοντες). Λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (36 απαντήσεις) πιστεύουν ότι η γενική επίπτωση θα είναι θετική ή μάλλον θετική ενώ μόνο 6 πιστεύουν ότι θα είναι αρνητική ή μάλλον αρνητική. Αρκετοί συμμετέχοντες (15 απαντήσεις) απάντησαν ότι υπό προϋποθέσεις μπορεί να είναι είτε θετική, είτε αρνητική, ενώ 6 είπαν ότι τα παιδιά τους δεν θα επηρεαστούν ούτε θετικά ούτε αρνητικά εάν φοιτήσουν σε ένα σχολείο με θετική φήμη. Οι συμμετέχοντες που έχουν κάνει επιλογή σχολείου υψηλότερης φήμης από αυτό της περιοχής τους, υποστηρίζουν σε πολύ υψηλότερο ποσοστό (13 στους 17 συμμετέχοντες) τη θετική επιρροή που θα έχει το σχολείο θετικής φήμης στα παιδιά τους. Αυτό το γεγονός είναι αναμενόμενο καθώς προβαίνουν και στην επιλογή σχολείου υψηλότερη φήμης.

**Πίνακας 34: Γενική επίπτωση που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με θετική φήμη στα παιδιά τους**

Επίπτωση	Αριθμός αναφορών επί του συνόλου των συμμετεχόντων (63 συμμετέχοντες)	Αριθμός αναφορών επί των συμμετεχόντων που έχουν κάνει επιλογή σχολείου υψηλότερης φήμης από αυτό της περιοχής τους (17 συμμετέχοντες)
Θα τον/την επηρεάσει θετικά/μάλλον θετικά	36	13
Θα τον/την επηρεάσει αρνητικά/μάλλον αρνητικά	6	0
Θα τον/την επηρεάσει υποπρουποθέσεις θετικά ή αρνητικά	15	2
Δεν θα τον/την επηρεάσει	6	2

Στον Πίνακα 35 φαίνονται οι θετικές επιπτώσεις που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα σχολείο με θετική φήμη στα παιδιά τους. Στην πρώτη θέση (31 απαντήσεις) είναι ότι θα ανέβουν οι επιδόσεις τους και το γνωστικό τους επίπεδο. Ενδεικτικά η Μητέρα 41 αναφέρει:

*«Γενικά δεν έχω περάσει στα παιδιά το θέμα του ανταγωνισμού. Αλλά εάν πάει σε ένα καλό σχολείο και το περιβάλλον είναι πιο ανταγωνιστικό στο θέμα της μάθησης πιστεύω ότι θα της κάνει ένα κλικ να ασχοληθεί λίγο περισσότερο γιατί η μικρή μου λειτουργεί έτσι. Δεν θεωρώ ότι θα την καταβάλει ο ανταγωνισμός.»*

Επόμενη απάντηση σε συχνότητα εμφάνισης (22 απαντήσεις) είναι ότι λόγω των συναναστροφών με τα άλλα παιδιά, θα υπάρξει βελτίωση στην συμπεριφορά και πιο ομαλή ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Από τις απαντήσεις κάποιων γονέων φαίνεται έντονα η αγωνία για τις παρέες των παιδιών τους ιδιαίτερα στο γυμνάσιο, καθώς σε αυτή την ηλικία αρχίζουν να δραστηριοποιούνται με τους συνομηλίκους τους χωρίς την παρουσία των γονέων. Ένας ο Πατέρας 15 είπε χαρακτηριστικά:

*«Οι καλές παρέες έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο γυμνάσιο γιατί τα παιδιά αρχίζουν και βγαίνουν. Οι γονείς δίνουν σημασία τι θα κάνουν τα παιδιά το Σάββατο το βράδυ, που θα πάνε και με ποιους.»*

**Πίνακας 35: Θετικές επιπτώσεις που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με θετική φήμη στα παιδιά τους**

Επίπτωση	Αριθμός αναφορών επί του συνόλου των συμμετεχόντων (63 συμμετέχοντες)	Αριθμός αναφορών επί των συμμετεχόντων που έχουν κάνει επιλογή σχολείου υψηλότερης φήμης από αυτό της περιοχής τους (17 συμμετεχόντων)
Θα ανέβουν οι επιδόσεις του/της και το γνωστικό του/της επίπεδο.	31	9
Λόγω των άλλων παιδιών θα βελτιωθεί η συμπεριφορά του/της και θα κοινωνικοποιηθεί	22	6
Θετικό κλίμα που διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς	14	4
Θα τονώθουν τα εξωσχολικά του/της ενδιαφέροντα	10	4

Επίσης σε κάποιες απαντήσεις οι συμμετέχοντες αναφέρουν την ανάγκη τα παιδιά τους να συναναστρέφονται με παρέα της ίδιας κοινωνικής τάξης.

*(Πατέρας 25) «Θα έχει να κάνει με παιδιά που είναι από το ίδιο στρώμα που κατάγεται το παιδί, δηλ. μεσαίου θα έλεγα. Τουλάχιστον θα ξέρεις με τι παιδιά έχει να κάνει το παιδί σου. Δεν σημαίνει ότι επειδή θα έχουν αυτή την προέλευση θα είναι και καλά παιδιά, δεν είναι πανάκεια, αλλά είναι το πιθανότερο.»*

Επόμενη στη σειρά επιπτώσεων (14 απαντήσεις) είναι το θετικό κλίμα στην τάξη και στο σχολείο που διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικές είναι οι δύο αναφορές που ακολουθούν:

*(Πατέρας 45) «Οι καθηγητές μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά με τον τρόπο που διδάσκουν και με τις ανοχές που έχουν μέσα στην τάξη, πως μιλάνε τα παιδιά, τα όρια που θέτουν.»*



*(Μητέρα 9) «Εάν βρεθεί κάποιος καθηγητής που να μπορεί να τον εμπνεύσει. Επειδή ειδικά ο γιος μου έτσι λειτουργεί... είναι ο χαρακτήρας του τέτοιος και λειτουργεί έτσι... αν του αρέσει κάτι τα δίνει όλα, αν δεν του αρέσει δεν ασχολείται. Είναι έτσι το παιδί που λειτουργεί πολύ με το συναίσθημα.»*

Τελευταία επίπτωση (10 απαντήσεις) είναι η τόνωση των εξωσχολικών ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων των παιδιών όπως π.χ. αθλητισμός, μουσική, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η τόνωση των εξωσχολικών ενδιαφερόντων μπορεί να προκύψει είτε άμεσα από τις δραστηριότητες του ίδιου του σχολείου, είτε έμμεσα μέσω συναναστροφής με συμμαθητές που έχουν ευρύτερα ενδιαφέροντα.

*(Μητέρα 35) «Ίσως θα μπορούσε να αναδείξει κάποια πράγματα τα οποία έχει π.χ. αν είχαν μάθημα μουσικής που αυτός κάνει βιολί και τραγουδάει, αν ήταν στην χορωδία του σχολείου, θα τον προωθούσε παραπάνω, να τον ανέβαζε ψυχολογικά.»*

Σχετικά με τους συμμετέχοντες που έχουν κάνει επιλογή σχολείου υψηλότερης φήμης από αυτό της περιοχής τους, παρατηρείται ότι οι απαντήσεις που δίνουν για κάθε πιθανή επίπτωση κινούνται ποσοστιαία στα ίδια επίπεδα με όλους τους συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τις αρνητικές επιπτώσεις που ανέφεραν οι συμμετέχοντες ότι είναι πιθανό να έχει ένα σχολείο με θετική φήμη στα παιδιά τους. Στον Πίνακα 36 φαίνονται οι πιο σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις που ανέφεραν οι συμμετέχοντες. Στην πρώτη θέση (18 απαντήσεις) βρίσκεται η αρνητική ψυχολογία που θα επιφέρει στα παιδιά το ανταγωνιστικό κλίμα που μάλλον υπάρχει στα σχολεία με θετική φήμη. Οι περισσότεροι γονείς αναφέρουν ότι ενώ κάποιος ανταγωνισμός είναι επιθυμητός και εποικοδομητικός, όταν ο ανταγωνισμός ξεπεράσει τα όρια, επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά τα οποία είναι εσωστρεφή και ευαίσθητα.

**Πίνακας 36: Αρνητικές επιπτώσεις που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με θετική φήμη στα παιδιά τους**

Επίπτωση	Αριθμός αναφορών (από τους 21 που ανέφεραν ότι μπορεί να υπάρξουν αρνητικές επιπτώσεις)
Ο έντονος ανταγωνισμός που ίσως υπάρχει θα τον/την επηρεάσει αρνητικά ψυχολογικά	16
Οι αυξημένες απαιτήσεις θα απαιτούν περισσότερους πόρους που δεν είναι διατεθειμένος/νη να αφιερώσει	5
Άσχημη συμπεριφορά συμμαθητών/bullying	2

Η Μητέρα 59, συγκρίνοντας τους χαρακτήρες των δύο παιδιών της, είπε:

*«Δεν θέλω σε καμία περίπτωση το παιδί να αισθάνεται άσχημα γιατί έχω δει από το σχολείο του μεγάλου μου γιου ότι όντως το περιβάλλον είναι ανταγωνιστικό όταν όλα τα παιδιά είναι του 19,5. Στο μεγάλο μου γιο αρέσει αυτό. Επειδή η κόρη μου είναι πιο ευαίσθητη από το αγόρι μπορεί να την επηρεάσει αρνητικά οπότε θα την σταματούσα από το σχολείο.»*

Επόμενη επίπτωση (5 απαντήσεις) είναι ότι οι αυξημένες απαιτήσεις που θα έχει ένα σχολείο με θετική φήμη θα απαιτούν χρόνο και κόπο που τα παιδιά δεν θα είναι διατεθειμένα να αφιερώσουν. Ο Πατέρας 60 είπε:

*«Δεν θα έχει τις εξωσχολικές δραστηριότητες που έχει τώρα. Τα παιδιά που ξέρω είναι πορωμένα με το διάβασμα, ο δικός μου είναι πιο ελεύθερος, θέλει να παίζει μπάλα, θέλει να βγει, να κάνει βόλτα. Εάν δεν τα έχει αυτά θα πιεστεί πολύ».*

Τελευταία επίπτωση (2 απαντήσεις) είναι η άσχημη συμπεριφορά και το bullying που πιθανόν θα δεχτούν από συμμαθητές στα σχολεία με θετική φήμη.

Ενδιαφέρον έχει να αναφέρουμε ότι κάποιοι συμμετέχοντες (5 απαντήσεις) ανέφεραν ότι οι κακές παρέες που μπορεί να συναντήσουν τα παιδιά τους υπάρχουν ανεξάρτητα από τη φήμη του σχολείου. Επίσης κάποιοι γονείς (3 απαντήσεις) ανέφεραν ότι η συμπεριφορά των παιδιών καθορίζεται κυρίως από το ίδιο το χαρακτήρα τους και την οικογένειά τους και καμία σχέση δεν έχει το σχολείο με το ζήτημα αυτό.

**Επιπτώσεις ενός σχολείου με αρνητική φήμη**

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τις απαντήσεις στην ερώτηση 43 «Με βάση τα συγκεκριμένα στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού σας, τι επίδραση νομίζετε ότι θα έχει ένα γυμνάσιο με άσχημη φήμη στο παιδί σας;». Στον Πίνακα 37 φαίνονται οι σχετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων.

**Πίνακας 37: Γενική επίπτωση που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με αρνητική φήμη στα παιδιά τους**

Επίπτωση	Αριθμός αναφορών επί του συνόλου των συμμετεχόντων (63 συμμετέχοντες)	Αριθμός αναφορών επί των συμμετεχόντων που έχουν κάνει επιλογή σχολείου υψηλότερης φήμης από αυτό της περιοχής τους (17 συμμετεχόντων)
Θα τον/την επηρεάσει θετικά/μάλλον θετικά	2	1
Θα τον/την επηρεάσει αρνητικά/μάλλον αρνητικά	58	14
Θα τον/την επηρεάσει υποπροϋποθέσεις θετικά ή αρνητικά	1	0
Δεν θα τον/την επηρεάσει	2	2

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (58) ανέφερε ότι ένα σχολείο με αρνητική φήμη θα έχει αρνητικές ή μάλλον αρνητικές συνέπειες στα παιδιά τους. Μόνο ελάχιστοι εκ των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι η φοίτηση των παιδιών τους σε ένα τέτοιο σχολείο θα μπορούσε να έχει θετικές ή μάλλον θετικές επιπτώσεις (2 απαντήσεις), είτε υπό προϋποθέσεις θετικές ή αρνητικές (1 απάντηση), είτε δεν θα έχει καθόλου συνέπειες (2 απαντήσεις). Στον Πίνακα 38 φαίνονται οι συγκριμένες αρνητικές επιπτώσεις που αναφέρθηκαν.

**Πίνακας 38: Αρνητικές επιπτώσεις που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα έχει ένα Γυμνάσιο με αρνητική φήμη στα παιδιά τους**

Επίπτωση	Αριθμός αναφορών επί του συνόλου των συμμετεχόντων (63 συμμετέχοντες)	Αριθμός αναφορών επί των συμμετεχόντων που έχουν κάνει επιλογή σχολείου υψηλότερης φήμης από αυτό της περιοχής τους (17 συμμετεχόντων)
Μίμηση άσχημων συμπεριφορών	40	11
Θα επαναπαυθεί /θα χάσει το ενδιαφέρον του/θα χαμηλώσουν οι στόχοι του	17	5
Πτώση επιδόσεων/γνωστικού επιπέδου	17	7
Σχολικός εκφοβισμός/παραβατικές συμπεριφορές από συμμαθητές	12	1

Πρώτη σε συχνότητα εμφάνισης (40 απαντήσεις) αρνητική επίπτωση είναι η μίμηση άσχημων συμπεριφορών ως προϊόν συναναστροφής με συνομηλίκους. Με τον όρο «συνομήλικοι» συμπεριλαμβάνονται και οι αναφορές σε εφήβους εκτός μαθητικής κοινότητας, οι οποίοι όμως συχνάζουν σε περιβάλλοντες χώρους του σχολείου και συχνά αναφέρονται από τους γονείς ως «εξωσχολικοί». Περίπου το ένα τρίτο από αυτούς (14 απαντήσεις) έκαναν γενικές δηλώσεις όπως π.χ. «Της έχω εμπιστοσύνη αλλά είναι ακόμα μικρή και μπορεί να επηρεαστεί από παρέες» ενώ οι υπόλοιποι έδωσαν συγκεκριμένα στοιχεία για τις επιπτώσεις που φοβούνται ότι θα υπάρξουν. Πιο αναλυτικά, υπήρξαν 13 αναφορές για χρήση ουσιών (ναρκωτικά, αλκοόλ, καπνός), 9 αναφορές για παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και άλλες περισσότερο μεμονωμένες αναφορές για άσχημο λεξιλόγιο, πρώιμες ελευθερίες (π.χ. έξοδο με φίλους χωρίς ωράριο) και πρώιμες σεξουαλικές σχέσεις. Χαρακτηριστικές μαρτυρίες ακολουθούν:

*«Όταν έκανα το μεταπτυχιακό μου από εργασίες που είχα διαβάσει είχα τρελαθεί πόσο επηρεάζονται από τι κάνουν οι συνομήλικοι. Αυτό το βλέπω και στον γιο μου, πρόσφατα μας είπε ότι δεν θα διαβάζει και πολύ στο γυμνάσιο για να μην τον λένε φυτό.»*

*«Θα φοβόμουν ότι ίσως μπλέξει και με τα ναρκωτικά. Όση δουλειά και να κάνεις στο σπίτι όταν είσαι στη εφηβεία ανατρέπονται τα πάντα μέσα σου, θες να κάνεις τα δικά σου πειράματα, να έχεις τη δική σου προσωπική εμπειρία. Όσο και να προσπαθώ να πείσω τα παιδιά μου για τα δικά μου χαστούκια, ότι κάποια πράγματα πρέπει να τα αποφύγουν, δεν θα το πιστέψουν. Υπάρχουν ναρκωτικά και τσιγάρα και στα καλά σχολεία αλλά σε ποσοστό πολύ μικρότερο, εκεί θέλω να πιστεύω ότι οι άμυνες είναι περισσότερες.»*

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν, ότι τα παιδιά τους έχουν λόγω χαρακτήρα ήδη μια τάση να επηρεάζονται από τις επιλογές των συνομηλίκων τους, ενώ άλλοι αναφέρουν, ότι στην παρούσα φάση τα παιδιά δεν επηρεάζονται από επιλογές συνομηλίκων που δεν τους ταιριάζουν, όμως δεν μπορούν να είναι βέβαιοι εάν θα παραμείνει η τακτική αυτή με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εφηβεία. Ακολουθούν δυο αντιπροσωπευτικές μαρτυρίες, μία για κάθε κατηγορία:

*«Φοβάμαι ότι θα πάει και θα κολλήσει στην πιο άσχημη παρέα γιατί θέλει να νιώθει λίγο πιο πάνω. Έχει ένα θεματάκι με την αυτοεκτίμησή της το οποίο δεν έχουμε καταφέρει να το λύσουμε ακόμα, παρόλο που το προσπαθούμε. Στην καλή παρέα θα πρέπει να δουλέψει για να φτάσει το επίπεδό της. Με την κακή παρέα θα της είναι πιο εύκολο. Θα μπορούσε να μπει σε μια ομάδα παιδιών που θα ήταν οι αρχηγοί μιας κατάληψης για ασήμαντους λόγους.»*

*«Το άλλο που θα φοβόμουν είναι να μην επηρεαστεί από παρέες. Ο χαρακτήρας του παιδιού μέχρι στιγμής δεν έχει δείξει κάτι τέτοιο, αλλά σε αυτές τις ηλικίες τις ευαίσθητες δεν μπορεί να ξέρει κανείς τι θα συμβεί.»*

Οι επόμενες στη σειρά επιπτώσεις, που εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα (17 απαντήσεις), είναι αφενός η αδιαφορία, η απώλεια ενδιαφέροντος και η υποβίβαση των στόχων των παιδιών σχετικά με τη μάθηση και το σχολείο και αφετέρου η πτώση των επιδόσεων και του γνωστικού τους επιπέδου. Οι δύο κατηγορίες φαίνεται να συνδέονται καθώς η μία (απώλεια ενδιαφέροντος) έχει ως συνέπεια την άλλη (πτώση επίδοσης). Όμως, όπως αναφέρουν κάποιοι, αυτό δεν συμβαίνει συνήθως στα σχολεία με αρνητική φήμη καθώς οι ήδη χαμηλές επιδόσεις των μαθητών μπορούν να καλυφθούν και με μειωμένο ενδιαφέρον.

*«Αν ο καλύτερος μαθητής σε μία τάξη είναι στο 15, το να το ξεπεράσεις είναι εύκολο και θα αρκεστεί εκεί. Όταν έχεις μικρές απαιτήσεις από το παιδί δεν θα εξαντλήσει τις δυνατότητες του»*

*«Στα μαθήματα της, θα πέσει η επίδοση αρκετά. Γιατί όταν ένα παιδί είναι καλό σαν μαθητής και βρίσκεται ανάμεσα σε μαθητές που είναι πιο κάτω, δεν νομίζω ότι το ένα θα τραβήξει τους πολλούς, αλλά αυτό το ένα θα πάει πιο κάτω, έτσι πιστεύω...»*

Επόμενη επίπτωση σε συχνότητα εμφάνισης (12 απαντήσεις) είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Το ενδεχόμενο του σχολικού εκφοβισμού φοβίζει τους γονείς όχι μόνο εάν τα παιδιά τους είναι τα θύματα, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις και όταν τα θύματα είναι άλλα παιδιά και τα δικά τους παιδιά είναι μάρτυρες.

*«Νομίζω ότι επειδή η κόρη μου είναι ευαίσθητη, την πρώτη εβδομάδα θα θέλει να φύγει αν έβλεπε συνέχεια να πειράζουν άλλα παιδάκια ή να τους κάνουν μπούλιγκ.»*

*«Ο [όνομα παιδιού] είναι ένα παιδί που δεν του αρέσει να του προκαλούν φασαρίες, δεν λειτουργεί με αυτό τον τρόπο. Και εάν βρίσκεται σε ένα σχολείο που υπάρχει μπούλιγκ, που υπάρχουν τέτοιες συμπεριφορές νομίζω ότι θα τον επηρέαζε αρνητικά.»*

Τέλος, με μικρότερο αριθμό εμφανίσεων ακολουθούν οι επιπτώσεις: Άσχημη ψυχολογία λόγω του κλίματος στο σχολείο (5 απαντήσεις), Επιθυμία παιδιού για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (4 απαντήσεις). Ενδιαφέρον έχει η μαρτυρία του Πατέρα 20 όπου αναφέρει ότι η επιθυμία του παιδιού για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος είναι ένα από τα φαινόμενα που αντιμετωπίζουν πολύ συχνά οι γονείς.

*«Δεν θα μου κάνει εντύπωση εάν η κόρη μου στα μέσα της Α Γυμνασίου μου ζητήσει να αλλάξει σχολείο. Είναι πολύ συχνό φαινόμενο στους γονείς. Οι πιο συχνόι λόγοι που ένα παιδί θέλει να αλλάξει σχολείο είναι ότι στο νέο σχολείο δέχτηκε bullying ή δεν μπόρεσε να κοινωνικοποιηθεί ομαλά.»*

Αντίθετα, η μόνη θετική επίπτωση που αναφέρθηκε ως αποτέλεσμα της φοίτησης σε ένα σχολείο με αρνητική φήμη από λίγους έστω γονείς, είναι η άνοδος των επιδόσεων

(3 απαντήσεις) ως αποτέλεσμα το ότι συγκριτικά το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους θα είναι υψηλότερο από τον χαμηλό γενικό μέσο όρο. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της Μητέρας 62:

*«Θα ανέβουν οι βαθμοί της γιατί το επίπεδο των υπόλοιπων μαθητών είναι χαμηλότερο. Και αυτό ίσως να της ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και αυτό είναι που μου έχει στοιχίσει με την απόφασή μου να μην την πάω στο Γυμνάσιο Γ.»*

Σχετικά με τους συμμετέχοντες που έχουν κάνει επιλογή σχολείου υψηλότερης φήμης από αυτό της περιοχής τους, παρατηρείται ξανά ότι οι απαντήσεις που δίνουν για κάθε πιθανή επίπτωση κινούνται ποσοστιαία στα ίδια επίπεδα με όλους τους συμμετέχοντες.

***Οι γονείς προτιμούν τις θετικές επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική φήμη ή αποφεύγουν τις αρνητικές επιπτώσεις ενός σχολείου με αρνητική φήμη;***

Ένα αποτέλεσμα που έχει ενδιαφέρον να σχολιαστεί είναι κατά πόσο οι συμμετέχοντες γονείς προτιμούν τις θετικές επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική φήμη ή αποφεύγουν τις αρνητικές επιπτώσεις ενός σχολείου με αρνητική φήμη. Συγκρίνοντας τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική φήμη (Πίνακας 34) και αρνητική φήμη (Πίνακας 37), φαίνεται ότι ενώ σίγουροι για τις θετικές επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική φήμη είναι περίπου οι μισοί (36 στους 63 συμμετέχοντες) με ένα σημαντικό ποσοστό (15 συμμετέχοντες) να υποστηρίζει ότι υπό προϋποθέσεις οι επιπτώσεις μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές, στην περίπτωση του σχολείου με αρνητική φήμη η συντριπτική πλειοψηφία (58 στους 63 συμμετέχοντες) εκτιμούν ότι οι επιπτώσεις θα είναι αρνητικές. Με άλλα λόγια οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα σχολεία με αρνητική φήμη θα επηρεάσουν πολύ περισσότερο αρνητικά τα παιδιά τους από ό,τι θα τα επηρέαζαν θετικά τα σχολεία με θετική φήμη. Αυτό το συμπέρασμα είναι συμβατό με το συμπέρασμα που βρήκαμε στην παράγραφο 5.4.1 ότι το πλήθος των γονέων που επιλέγουν ένα διαφορετικό σχολείο από αυτό της περιοχής τους αυξάνεται όσο αυξάνεται και η διαφορά φήμης μεταξύ των δύο σχολείων ενώ μειώνεται όσο τα σχολεία πλησιάζουν σε φήμη. Συνδυάζοντας τα παραπάνω, διαμορφώνεται μία γενική εικόνα ότι τελικά επιλογή σημαίνει «αποφυγή» κάποιου σχολείου με αρνητική φήμη και όχι απαραίτητα προτίμηση κάποιου σχολείου με θετική φήμη.

#### 5.4.6 Αιτίες που οι γονείς επιλέγουν ένα σχολείο με αρνητική φήμη

Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις αιτίες που γνωστοί τους γονείς έχουν επιλέξει ένα σχολείο με αρνητική φήμη για τα παιδιά τους. Από τους 63 συμμετέχοντες, οι 37 δήλωσαν ότι γνωρίζουν κάποιον γονέα που τα παιδιά του φοιτούν τώρα ή φοιτούσαν στο πρόσφατο παρελθόν σε σχολείο με αρνητική φήμη. Στον Πίνακα 39 φαίνονται οι αιτίες με τις μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης που ανέφεραν οι συμμετέχοντες.

**Πίνακας 39: Απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις αιτίες που κάποιοι γονείς έχουν επιλέξει ένα σχολείο με αρνητική φήμη**

Αιτία	Αριθμός αναφορών (από 37 συμμετέχοντες που απάντησαν)
Λόγω συνθηκών (απόσταση, εργασία γονέων, έλλειψη μέσου μετακίνησης) δεν υπάρχει άλλη δυνατότητα	19
Χαμηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους είτε γενικότερα είτε για το συγκεκριμένο παιδί (λόγω π.χ. προηγούμενων χαμηλών επιδόσεων)	11
Έχουν κάνει προσπάθειες να αλλάξουν σχολείο αλλά δεν το κατάφεραν	7
Κάποιοι γονείς δεν συμφωνούν με τις φήμες	6
Επειδή το λέει ο νόμος/Είναι η περιοχή μας (έντονο αίσθημα κοινότητας)	5
Έχει λιγότερους μαθητές και υπάρχει πιο προσωπική σχέση με τους εκπαιδευτικούς	3
Μαθητές χαμηλών επιδόσεων ή με μαθησιακές δυσκολίες που δύσκολα θα ανταπεξέλθουν σε καλύτερα σχολεία	3

Η πρώτη αιτία είναι ότι οι γονείς λόγω των δεδομένων συνθηκών διαβίωσης της οικογένειας δεν έχουν άλλη δυνατότητα επιλογής σχολείου (19 απαντήσεις). Οι συνθήκες που αναφέρονται είναι ο χρόνος και το κόστος μετακίνησης, το ωράριο εργασίας των γονέων, φιλικά και συγγενικά πρόσωπα που αναλαμβάνουν μέρος της ανατροφής των παιδιών (π.χ. γιαγιά, θεία). Μια ενδεικτική μαρτυρία είναι:

*«Μία φίλη είχε αλλάξει σχολείο όταν τα παιδιά της ήταν στο δημοτικό και τα έφερνε στο δημοτικό δίπλα στο Γυμνάσιο Ε αλλά κουράστηκε με τα δρομολόγια*



*και επέστρεψαν στο δημοτικό της γειτονιάς (σημ. δίπλα στο Γυμνάσιο Γ) που είναι ακριβώς δίπλα στο σπίτι τους. Μετά τα παιδιά της συνέχισαν στο Γυμνάσιο Γ.»*

Ένας γονέας, που είναι ταυτόχρονα και διευθυντής σε σχολείο της περιοχής, είπε:

*«Γιατί είναι το σχολείο της γειτονιάς. Κάποια παιδιά θα έρθουν λόγω της απόστασης. Ύστερα κάποια παιδιά που έρχονται από μακρινές περιοχές βάζει λεωφορεία ο δήμος και τα φέρνει εδώ, για άλλα σχολεία δεν βάζει και πρέπει οι γονείς να τα φέρνουν μόνοι τους. Βάζει λεωφορεία μόνο για το συγκεκριμένο σχολείο γιατί είναι πολύ μεγάλη η σχολική του περιφέρεια που περιλαμβάνει και ημιαστικές περιοχές.»*

Επόμενη αιτία αποτελούν οι χαμηλές προσδοκίες που έχουν κάποιοι γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους (11 απαντήσεις). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ότι «δεν μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν σε ποιο σχολείο θα μπορούσε να πάει το παιδί τους» και «απλά τους ενδιαφέρει να πάρουν το απολυτήριο». Ο γονέας-διευθυντής που αναφέραμε παραπάνω, συνεχίζει επί του θέματος:

*«Δεν ασχολούνται όλοι οι γονείς με τα παιδιά τους. Υπάρχουν πολύ προβληματικές οικογένειες, που έχουν εγκαταλείψει τα παιδιά τους, τα παιδιά μένουν με γιαγιάδες και η γιαγιά μένει κοντά στο σχολείο και το παιδί έρχεται εδώ.»*

Επόμενη αιτία είναι ότι οι γονείς έκαναν μεν προσπάθειες να αλλάξουν σχολείο αλλά δεν τα κατάφεραν (7 απαντήσεις). Από τις μαρτυρίες φαίνεται ότι η μετεγγραφή είναι μια διαδικασία δύο βημάτων. Στο πρώτο βήμα πρέπει είτε να βρεθεί κάποιος φίλος ή συγγενής που να δεχτεί να δηλώσει ότι φιλοξενεί το παιδί, είτε να βρεθεί κάποιο ενοικιαστήριο για να δηλωθεί ως μόνιμη κατοικία. Το δεύτερο βήμα περιλαμβάνει την αποδοχή της μετεγγραφής από το σχολείο προέλευσης αλλά κυρίως από το σχολείο υποδοχής. Κάποιοι διευθυντές δημοφιλών σχολείων, μετά από πιέσεις από την τοπική Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης και από γονείς υφιστάμενων μαθητών του σχολείου, έχουν αρχίσει να κάνουν λεπτομερείς ελέγχους των δικαιολογητικών των αιτήσεων μετεγγραφής και σε κάποιες περιπτώσεις να τις απορρίπτουν. Ενδεικτικός είναι ο παρακάτω διάλογος με τον Πατέρα 32:

«-(Πατέρας 32) Οι γονείς αυτοί συμφωνούν ότι είναι ένα κακόφημο σχολείο. Όμως ο νόμος σου καθορίζει που θα πας. Πρέπει να αποδείξεις για ποιο λόγο θες να πας εκεί και όχι εδώ...

- (Ερευνητής) Νορίτερα μου είπατε ότι ένας λογαριασμός ΔΕΗ ενός συγγενικού προσώπου αρκεί για να κάνεις μετεγγραφή...

- (Πατέρας 32) Ναι αλλά δεν φτάνει αυτό γιατί π.χ. εάν είσαι στο Γυμνάσιο Γ και θες να το πας στο Γυμνάσιο Δ, πρέπει να ρωτήσεις αν το δεχτούν το παιδί γιατί μπορεί να έχει πληρότητα και να σου πουν μένει στο Γυμνάσιο Γ γιατί δεν έχω που να το βάλω.»

Επόμενη αιτία είναι ότι κάποιοι γονείς δεν συμφωνούν με τις άσχημες φήμες που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο (6 απαντήσεις). Οι γονείς αυτοί συνήθως είτε μένουν κοντά στο σχολείο, είτε κάποιο πολύ κοντινό τους πρόσωπο έχει φοιτήσει στο σχολείο ώστε να θεωρούν ότι η προσωπική τους εμπειρία είναι πιο ασφαλές κριτήριο σε σχέση με την επικρατούσα γενικότερη φήμη.

(Μητέρα 42) «Δεν ασπάζονται τις κακές φήμες. Είναι της γειτονιάς οπότε έχουν ίδια αντίληψη για το τι γίνεται στο σχολείο. Γνωρίζουν τους καθηγητές γιατί και αυτοί είναι της γειτονιάς οι περισσότεροι.»

Η επόμενη αιτία είναι η αναφορά ότι πρέπει να εφαρμοστεί ό,τι ορίζει ο νόμος, με ένα υπονοούμενο υπερηφάνειας, αφενός προς την περιοχή που κατοικούν και αφετέρου για να μην εκτεθούν σε άλλους ανθρώπους με αφορμή την επιθυμία τέλεσης μιας παράνομης πράξης.

(Μητέρα 36) «Οι γονείς που τα πάνε (σημ. σε κακόφημα σχολεία) έχουν την ίδια νοοτροπία με τη δική μου: εδώ ανήκουμε, εδώ είναι η περιοχή μας, είναι κοντά. Θα μπω τώρα καθημερινά στη διαδικασία να το πηγαίνω με αμάξι σε μια άλλη περιοχή επειδή υπάρχει αυτή η φήμη; Κάποιοι άλλοι βέβαια το κάνουν.»

(Μητέρα 57) «Κάποιοι πιστεύουν ότι το σωστό είναι να πας στο σχολείο που ανήκεις και να μην μπεις στη διαδικασία να αλλάξεις διευθύνσεις... θεωρούν ότι το όφελος δεν είναι τόσο μεγάλο για να μπεις σε αυτή τη διαδικασία.»

Τελευταίες αιτίες, με ίδια συχνότητα εμφάνισης (3 απαντήσεις), είναι ο μικρός αριθμός μαθητών που υπάρχει στα σχολεία με αρνητική φήμη και ο φόβος των γονέων με παιδιά χαμηλών επιδόσεων ή με μαθησιακές δυσκολίες ότι ενδεχομένως αυτά θα δυσκολεύονταν να ανταπεξέλθουν σε άλλα καλύτερα σχολεία.

*(Μητέρα 55) «Η μία μαμά που γνωρίζω το πήγε εκεί γιατί το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες και θεώρησε ότι δεν θα ανταπεξέλθει εύκολα στην πίεση ενός πιο δύσκολου σχολείου. Δεν ξέρω τι θα κάνει με τη δεύτερή της κόρη που ήταν πιο δυνατή μαθησιακά.»*

*(Πατέρας 15) «Κάποιο παιδί, που τώρα φοιτά στο Λύκειο αλλά ήταν παλιότερα στο Γυμνάσιο Ε, μου είπε ότι είναι καλύτερα εδώ γιατί είμαστε λιγότερα παιδιά, οι καθηγητές μας ξέρουν όλους πάρα πολύ καλά με το μικρό μας όνομα, ενώ σε ένα μεγάλο σχολείο των 600 παιδιών χάνεσαι.»*

## **5.5 Ποια είναι τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του;**

Για να απαντήσουμε στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αναλύουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις 24, 26, 29 και 32 έως 34 του οδηγού της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, αναζητούμε τις αιτίες για όσους από τους συμμετέχοντες δεν επιλέγουν το γυμνάσιο της περιοχής τους (ερωτήσεις 24 & 26), τις αιτίες που εκτιμούν ότι οι άλλοι γονείς που γνωρίζουν δεν επιθυμούν το σχολείο της περιοχής τους (ερώτηση 29). Τέλος θα αναζητήσουμε τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι γονείς από το σχολείο του παιδιού τους (ερώτηση 32) και τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν σε ένα σχολείο με θετική ή αρνητική φήμη (ερωτήσεις 33 & 34).

### **5.5.1 Αιτίες που οι γονείς επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους**

Στη συνέχεια θα μελετήσουμε τις αιτίες που δήλωσαν οι γονείς ότι τους έκαναν να διαλέξουν κάποιο γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους. Σε αυτό το υποσύνολο συμπεριλαμβάνουμε και τους γονείς που αρχικά επιλέγουν κάποιο γυμνάσιο ειδικού τύπου αλλά δηλώνουν ότι εάν δεν γίνουν δεκτοί σε αυτό θα επιλέξουν

γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό που ανήκει η κατοικία τους. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 23 το σύνολο αυτών των γονέων είναι 24.

Θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τις αιτίες που οι γονείς επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους με δύο διαφορετικούς τρόπους ανάλυσης, κάθετα και οριζόντια. Ο κάθετος τρόπος ανάλυσης κωδικοποιεί τις απαντήσεις κάθε συμμετέχοντα κατανοώντας το νόημα τους και στη συνέχεια τις κατατάσσει σε θέματα και μετράει τη συχνότητα εμφάνισής τους χωρίς να λαμβάνει υπόψη σε πόσα και ποια θέματα αναφέρθηκε καθένας από τους συμμετέχοντες. Τέλος αναλύουμε ποια από τα παραπάνω θέματα συνδέονται με τη φήμη του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο χάνεται η δυνατότητα σύνδεσης των θεμάτων ανά γονέα οπότε δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πόσοι γονείς ανέφεραν τουλάχιστον μία αιτία που να συνδέεται με τη φήμη. Ο οριζόντιος τρόπος ανάλυσης κωδικοποιεί τις απαντήσεις κάθε γονέα χωριστά και προσπαθεί να αποφανθεί εάν υπάρχει έστω και μία αιτία από αυτές που αναφέρει ο συμμετέχοντας που σχετίζεται με τη φήμη του σχολείου.

### ***Κάθετη ανάλυση***

Οι αιτίες και οι συχνότητες εμφάνισής τους που δήλωσαν οι γονείς ότι τους οδηγούν να επιλέξουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους φαίνονται στον Πίνακα 40. Η κατηγορία των αιτιών με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι ο μιμητισμός προς τους ομότιμους με 16 εμφανίσεις. Ο μιμητισμός προς τους ομότιμους (peer imitation) στην παιδική και πρώιμη εφηβική ηλικία είναι ένα ενεργό ερευνητικό πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας ήδη από τη δεκαετία του 1960 (Abramovitch & Grusec, 1978). Στην περίπτωση μας, οι ομότιμοι περιλαμβάνουν σε φθίνουσα συχνότητα εμφάνισης τα αδέρφια, τους συμμαθητές από το (δημοτικό) σχολείο, τους συμπαίκτες από κάποιο άθλημα, τους συμμαθητές από κάποια εξωσχολική δραστηριότητα (π.χ. φροντιστήριο ξένης γλώσσας). Σε πολλές περιπτώσεις, η αποδοχή της επιθυμίας των παιδιών να ακολουθήσουν τους ομότιμους τους εξαρτάται από το εάν οι γονείς εγκρίνουν το σχολείο που επιλέγουν οι ομότιμοι.

**Πίνακας 40: Κύριες αιτίες που κάνουν τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ένα Γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους**

Αιτίες	Συχνότητα εμφάνισης
Μίμηση τακτικών συνομιλικών και συγγενών	16
Χαρακτηριστικά Περιοχής που βρίσκεται το σχολείο	10
Συνθεση και Συμπεριφορά μαθητών	9
Επιδόσεις μαθητών	9
Κατάσταση και Οργάνωση Σχολικού κτιρίου	6
Απόσταση από το σχολείο	6
Δομή και οργάνωση του σχολείου	4
Δυσaréσκια προς τους εκπαιδευτικούς	4

*Σημείωση:* Τα στοιχεία προέρχονται από τους 24 συμμετέχοντες που επιλέγουν άμεσα ή έμμεσα ένα γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους

Χαρακτηριστικά η Μητέρα 7 αναφέρει:

*«Οι κύριοι λόγοι που επιλέγει (σημ. ο γιος της) το Γυμνάσιο Β είναι λόγω παρέας και απόστασης. Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται ότι θεωρείται ένα καλό σχολείο. Εάν ήταν ένα σχολείο άθλιο θα παρέβλεπα την απόσταση και την παρέα. Πιστεύω ότι η επιθυμία του παιδιού πολλές φορές προσαρμόζεται και πλάθεται και από τους γονείς. Αν του έλεγες ότι είναι άθλιο και το γαλούχιζες... δυστυχώς τους κάνεις πλύση εγκεφάλου, δυστυχώς... δεν με τιμά ο τρόπος που το λέω αλλά...»*

Οι συμμετέχοντες επίσης δηλώνουν ότι εάν τα παιδιά είναι με κάποιους από τους ομότιμους τους, η προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον του Γυμνασίου θα είναι ευκολότερη, ομαλότερη και ασφαλέστερη. Χαρακτηριστικά η Μητέρα 29 είπε:

*(Διευκρινιστική ερώτηση) «Αν οι περισσότεροι συμμαθητές πήγαιναν στο κακόφημο, όπως είπατε νωρίτερα, Γυμνάσιο Ε, θα πήγαινε εκεί;»*

*«Ναι, είναι πιο σημαντικό ότι θα πάνε όλοι του οι συμμαθητές, διότι γνωρίζω τους γονείς τους, ξέρω τι οικογένειες είναι, ξέρω τι παιδιά είναι, έχουν δεθεί σαν παιδιά. Το Γυμνάσιο Ε θα επέλεγε και ο ίδιος.»*

Ενδιαφέρον έχουν οι περιπτώσεις (4 εμφανίσεις) που τα παιδιά επιθυμούν να ακολουθήσουν συναθλητές τους προκειμένου να είναι όλοι μέλη της ίδιας σχολικής ομάδας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Μητέρας 40 που εκφράζει την επιθυμία τόσο τη δική της όσο και του γιου της να γίνει επαγγελματίας παίκτης του μπάσκετ. Επιπλέον αναφέρει ότι:

*«Βρισκόμαστε με τους άλλους γονείς (σημ. από το δημοτικό σχολείο) στο μπάσκετ γιατί έχουν φροντίσει όλοι οι γονείς να πάνε τα παιδιά τους στο [όνομα ομάδας μπάσκετ] επειδή είναι συμμαθητές.»*

*«Θα πάει στο Γυμνάσιο Α γιατί όλοι οι φίλοι του θα πάνε εκεί, παίζουν όλοι μαζί μπάσκετ και έχουν σκοπό να διακριθούν στο σχολικό πρωτάθλημα.»*

Στο ίδιο πλαίσιο, η Μητέρα 63 αναφέρει ότι τα δύο παιδιά της φοιτούν σε δύο διαφορετικά σχολεία και τα δύο διαφορετικά από το σχολείο της γειτονιάς τους. Για το μεγαλύτερο γιο το κίνητρο ήταν οι φίλοι από το ποδόσφαιρο ενώ για τη μικρότερη κόρη οι φίλες της.

*«(Για τον μεγαλύτερο γιο) Ο γιος μου πήγε στο Γυμνάσιο Δ γιατί αν και οι περισσότεροι συμμαθητές του από το δημοτικό θα πήγαιναν στο Γυμνάσιο Β είχε κάποιους φίλους από το ποδόσφαιρο που πήγαιναν στο Γυμνάσιο Δ και πήγε χαλαρός χωρίς να το πολυσκεφτεί. Κάνει παρέα με πολύ καλά παιδιά, πέρασε καλά στο γυμνάσιο, γιατί τελειώνει τώρα. »*

*«(Για την μικρότερη κόρη) Θα πάει στο Γυμνάσιο Β. Το παιδί το ήθελε γιατί θα πάνε πολλές φίλες της. Σκεφτόμασταν και το Γυμνάσιο Δ που πάει ο μεγάλος μου γιος και θα συνεχίσει εκεί στο (σημ. συστεγαζόμενο) Λύκειο. Ήταν πολύ καλά, είμασταν ευχαριστημένοι από το Γυμνάσιο Δ. Εμείς σαν γονείς θέλαμε να πάει εκεί, να πηγαίνει με τον αδερφό της, να έρχεται με τον αδερφό της. »*

Επίσης ενδιαφέρον έχουν κάποιες λίγες περιπτώσεις (2 εμφανίσεις) που τα παιδιά ακολουθούν τη μειοψηφία των ομότιμών τους σε σχολεία που βρίσκονται σε αρκετά μεγαλύτερη απόσταση από το σχολείο που επιλέγει η πλειοψηφία των ομότιμων τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός κοριτσιού που επιλέγει σχολείο στο κέντρο της πόλης σε απόσταση αρκετών χιλιομέτρων από την κατοικία της. Η Μητέρα 39 δηλώνει σχετικά με την επιλογή της κόρης της:

*«Μου το ζήτησε η κόρη μου γιατί θα πάει κάποια συμμαθήτρια της από τα Αγγλικά εκεί. Παρόλο που κανένας από τους συμμαθητές της από το δημοτικό δεν θα πάει εκεί.»*

Η επόμενη αιτία που κάνει τους γονείς να αποφεύγουν το σχολείο της περιοχής τους είναι η δυσαρέσκειά τους για την περιοχή (10 εμφανίσεις). Πιο συγκεκριμένα, οι αιτίες αυτής της ομάδας μπορούν να χωριστούν σε τρεις υποομάδες. Στην πρώτη υποομάδα αιτιών εντάσσεται η κοινωνική σύνθεση της περιοχής (6 εμφανίσεις). Ενδιαφέρον έχει ότι υπάρχουν απόψεις δυσαρέσκειας τόσο προς τις υποβαθμισμένες περιοχές (4 εμφανίσεις) όσο και προς τις περιοχές με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό προφίλ (2 εμφανίσεις). Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις των παρακάτω γονέων:

*(Μητέρα 41) «Η περιοχή ήταν καλή προ κρίσης αλλά μετά που άνοιξαν τα σύνορα, κατέβηκαν οι Αλβανοί, άρχισαν να έρχονται πολλοί πρόσφυγες έχει υποβαθμιστεί η περιοχή.»*

*(Πατέρας 15) «Το Γυμνάσιο Α βρίσκεται σε μια περιοχή όπου οι γονείς έχουν υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Αυτό δεν μου ακούγεται καλό γιατί πρέπει το παιδί να έχει ένα μέσο κριτήριο της κοινωνίας του κόσμου. Εγώ π.χ. πήγαινα σε ιδιωτικό σχολείο (γυμνάσιο και Λύκειο) και δεν ήμουν σε ένα λαϊκό σχολείο όπως θα ήθελα. Ήθελα να πάω σε δημόσιο σχολείο και δεν ήθελαν οι γονείς μου να με πάνε.»*

Η δεύτερη υποομάδα απαντήσεων σχετίζεται με τις παράνομες δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε μια περιοχή και πιο συγκεκριμένα με τη διακίνηση ναρκωτικών (2 εμφανίσεις). Η Μητέρα 18 είπε:

*«Ο γιος μου είχε δει πολλές φορές και εγώ είχα δει να γίνεται διακίνηση ναρκωτικών μέρα μεσημέρι, τα αγροτικά αυτοκίνητα με τα φιμε τζάμια πάνε πίσω από τη μεριά του νηπιαγωγείου και τροφοδοτούν τα παιδιά.»*

Τέλος, στην τρίτη υποομάδα εντάσσονται οι αιτίες σχετικά με την ασφάλεια μετακίνησης στην περιοχή (2 εμφανίσεις). Ενδεικτικά η Μητέρα 57 είπε:

*«Η διαδρομή για το Γυμνάσιο Β που θέλουμε να πάμε έχει φανάρια, πεζοδρόμιο είναι εύκολη η πρόσβαση. Το Γυμνάσιο Ε που υπαγόμαστε είναι πιο μακριά και δεν νομίζω ότι είναι ο καλύτερος δρόμος.»*

Η επόμενη κατηγορία αιτίων, που σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη κατηγορία και έχει παραπλήσια συχνότητα εμφάνισης (9 εμφανίσεις), είναι η μαθητική σύνθεση, η συμπεριφορά και οι επιδόσεις των μαθητών. Καταρχάς υπάρχουν αναφορές για παραβατικές συμπεριφορές μαθητών μέσα στην τάξη, με φασαρίες, συχνές αποβολές μαθητών και χαμηλές επιδόσεις. Άλλοι γονείς αναφέρουν συμπεριφορές επίδειξης από μαθητές που έχουν καταγωγή από κάποια χωριά που βρίσκονται σε κοντινή απόσταση από την πόλη, για παράδειγμα η μαρτυρία της Μητέρας 40 αναφέρει:

*«Μου έχουν πει ότι εκεί πάνε μαθητές από συγκεκριμένο χωριό που κυκλοφορούν με πιστόλια, με μαχαιράκια πάνω τους και κάνουν τους μάγκες, κάνουν τους νταήδες.»*

Οι γονείς σχολιάζουν την εικόνα και τις συνήθειες των μαθητών στον προαύλιο χώρο και στο χώρο έξω από το σχολείο. Η αναλυτική περιγραφή της Μητέρας 41 είναι ενδεικτική:

*«Επικρατεί αλητεία, δεν μου αρέσουν τα παιδιά που πάνε στο σχολείο, επειδή τα βλέπω σε καθημερινή βάση, ούτε ο τρόπος που είναι ενδεδυμένα μου αρέσει, είναι πολύ προχωρημένος για την ηλικία τους. Η γνώμη μου είναι ότι, από θέμα ντυσίματος, κάποια πράγματα θα έπρεπε να απαγορεύονται στο σχολείο. Έχω δει πολλά αποσίγαρα, καφέδες παρατημένα στο προαύλιο που σημαίνει ότι το παιδί πίνει καφέ, τα μηχανάκια που καβαλάνε οι μαθητές. Βλέπω ότι τα παιδιά δεν κρατάνε τσάντες τις περισσότερες μέρες, μου έχει κάνει μεγάλη εντύπωση.»*

Σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών (9 εμφανίσεις) εμφανίζεται έντονα το φαινόμενο της αναζήτησης υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις των γονέων μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Στην μία κατηγορία υπάρχουν οι γονείς που αποφεύγουν το σχολείο της περιοχής τους διότι, κυρίως λόγω περιοχής, οι μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις που κυρίως τους ενδιαφέρει να αποφοιτήσουν χωρίς να έχουν υψηλότερους στόχους. Στην άλλη κατηγορία υπάρχουν οι γονείς που αποφεύγουν το υψηλών επιδόσεων γυμνάσιο της περιοχής τους γιατί το άλλο γυμνάσιο προτίμησής τους έχει μαθητές ακόμα υψηλότερων επιδόσεων. Αυτή η αναζήτηση των υψηλών επιδόσεων συνδέεται συνήθως με τις επιτυχίες στις Πανελλαδικές εξετάσεις του συνδεδεμένου λυκείου με το κάθε γυμνάσιο. Χαρακτηριστικά η Μητέρα 7 είπε:



*(Διερευνητική ερώτηση) «Αυτή η προτίμηση συμβαίνει και έναντι του Γυμνασίου Β που θεωρείται επίσης καλό σχολείο;»*

*«Ναι, πάνε στο Γυμνάσιο Α γιατί θεωρούν ότι είναι ακόμα καλύτερο.»*

Στην κατάσταση και οργάνωση του σχολικού κτιρίου (6 εμφανίσεις) υπάρχουν αναφορές τόσο για την κατάσταση του κτιρίου όσο και για τη διαρρύθμισή του. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μαρτυρία της Μητέρας 18 που σχολιάζει τη θέση των γραφείων των καθηγητών σε σχέση με το γραφείο του διευθυντή:

*«Ακόμα και ο τρόπος που ήταν το γραφείο του Δ/ντη και το γραφείο των καθηγητών, μακριά το ένα από το άλλο, τι επαφή μπορεί να έχει ο Δ/ντης όταν είναι απομονωμένος στο γραφείο του, στην ησυχία του, με τους άλλους καθηγητές που το γραφείο τους είναι στην άλλη μεριά;»*

Στην απόσταση του σχολείου από το σπίτι (6 εμφανίσεις) αναφέρονται περιπτώσεις όπου είτε η κατοικία βρίσκεται πιο κοντά στο γυμνάσιο προτίμησης από το γυμνάσιο που ορίζει ο νόμος σύμφωνα με τη διεύθυνση, είτε το γυμνάσιο προτίμησης είναι πιο κοντά στην εργασία του γονέα από ό,τι το γυμνάσιο που ορίζει ο νόμος στην κατοικία.

Οι υπόλοιπες αιτίες σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης είναι η δομή και οργάνωση του σχολείου, η δυσαρέσκεια προς τους εκπαιδευτικούς, ο αριθμός των μαθητών του σχολείου, η αδυναμία φύλαξης των παιδιών, το ότι το συνδεδεμένο Λύκειο είναι σε μακρινή απόσταση, ότι το σχολείο αποτελεί χώρο εργασίας του γονέα και τέλος κάποιο σοβαρό περιστατικό βίας που συνέβη στο δημοτικό σχολείο ανάμεσα στο παιδί και σε συμμαθητές του.

Τελειώνοντας, πρέπει να τονιστούν δύο παρατηρήσεις που σχετίζονται με κάποιες από τις αιτίες. Η πρώτη παρατήρηση είναι ότι κάποιες αιτίες εμφανίζονται πάντα με αρνητική χροιά και αναφέρονται στο γυμνάσιο της περιοχής που αποφεύγουν οι συμμετέχοντες π.χ. για το μεγάλο αριθμό παιδιών στο Γυμνάσιο Α η Μητέρα 56 ανέφερε:

*«Τότε για την μεγάλη μου κόρη σκεφτόμασταν και το Γυμνάσιο Α και το Γυμνάσιο Β που είναι πολύ καλά σχολεία, δουλεύουν τα παιδιά αρκετά, είναι σε ένα καλό επίπεδο. Αλλά δεν ήθελε να πάει η κόρη μου σε αυτά τα σχολεία λόγω της πολυκοσμίας και του συνωστισμού. Έχω τη βαφτιστήρα μου εκεί και υπάρχουν πάρα πολλά τμήματα και αυτό δεν το θέλει.»*

ενώ κάποιες άλλες αιτίες εμφανίζονται πάντα με θετική χροιά και αναφέρονται στο γυμνάσιο που επιθυμούν οι συμμετέχοντες π.χ. για τους εκπαιδευτικούς στο Γυμνάσιο Α, η Μητέρα 61 ανέφερε:

*«Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει μαζέψει κάτι αστέρια. Γιατί έχουν μεγάλη εμπειρία, έχουνε σοβαρότητα μέσα στην τάξη, βάζουν πρωτότυπες εργασίες, κρατάνε το ενδιαφέρον των παιδιών, κρατάνε ένα επίπεδο ησυχίας μέσα στην τάξη.»*

Η δεύτερη παρατήρηση είναι ότι κάποιες αιτίες αποτελούν για κάποιους συμμετέχοντες λόγω αποφυγής ενός συγκεκριμένου σχολείου ενώ για άλλους όχι. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες που δεν επηρεάζονται από αυτές τις αιτίες, προκειμένου να επιλέξουν ένα σχολείο, μπαίνουν στον κόπο να το δηλώσουν και με έμμεσο τρόπο να υπερασπιστούν την επιλογή τους. Για παράδειγμα, η Μητέρα 52 είπε για τη συμπεριφορά των καθηγητών ως προς το μεγάλο αριθμό των παιδιών για το Γυμνάσιο Α:

*«Η πλειοψηφία των καθηγητών που ακούω είναι καθηγητές που πραγματικά ξέρουν το έργο τους, βοηθάνε πάρα πολύ τα παιδιά εάν το χρειαστούν, είναι κοντά στα παιδιά, είτε με το αστείο τους, είτε με την συμβουλή τους. Δεν δέχομαι αυτό που λένε ορισμένοι ότι δεν θα πάνε το παιδί τους στο Γυμνάσιο Α γιατί έχει πολλά παιδιά και οι καθηγητές είναι χύμα και δεν τους προσέχουν... όχι δεν ισχύει...»*

### **Οριζόντια ανάλυση**

Όπως αναφέραμε και νωρίτερα, ο οριζόντιος τρόπος ανάλυσης κωδικοποιεί τις απαντήσεις κάθε γονέα χωριστά και προσπαθεί να αποφανθεί εάν υπάρχει έστω και μία αιτία από αυτές που αναφέρει ο κάθε συμμετέχοντας που σχετίζεται με τη φήμη του σχολείου. Κατατάσσουμε τις σχετικές απαντήσεις των γονέων σε τρεις κατηγορίες:

- α) Να έχουν άμεση σχέση με τη φήμη,
- β) Να έχουν έμμεση σχέση με τη φήμη και
- γ) Να μην έχουν σχέση με τη φήμη.

Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται οι απαντήσεις όπου υπάρχει σαφής αναφορά του γονέα ότι κάποια ή κάποιες από τις αιτίες που δεν επιθυμεί το σχολείο της περιοχής του έχει σχέση με τη φήμη του εν λόγω σχολείου (π.χ. η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο). Επιπλέον, χωρίζουμε αυτή την κατηγορία σε δυο υποκατηγορίες

αποτυπώνοντας τους λόγους που: α) αποφεύγουν το σχολείο της περιοχής τους (αρνητική επιλογή) και β) προτιμούν το σχολείο της άλλης περιοχής (θετική επιλογή).

Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι απαντήσεις που καμία από τις αιτίες που αναφέρονται δεν έχει άμεση σχέση με τη φήμη του σχολείου αλλά όμως έχουν έμμεση σχέση, καθώς παραπέμπουν σε τακτικές αποφυγής του σχολείου της περιοχής κατοικίας που είτε ακολουθεί ένας μεγάλος αριθμός γονέων (π.χ. το παιδί θέλει να ακολουθήσει τους συμμαθητές του που θα πάνε σε σχολείο διαφορετικής περιοχής) είτε είχε ακολουθήσει ο ίδιος ο γονέας στο παρελθόν με τα μεγαλύτερα παιδιά του (π.χ. το παιδί θέλει να ακολουθήσει τα μεγαλύτερα αδέρφια του που θα πάνε σε σχολείο διαφορετικής περιοχής). Σε αυτή την περίπτωση, ανατρέχουμε επιπλέον στα χαρακτηριστικά φήμης που έδωσε ο γονέας για το γυμνάσιο της περιοχής του (ερώτηση 36) για να δούμε ποια είναι η άποψη του για αυτό. Εάν τα χαρακτηριστικά φήμης που δίνει για το γυμνάσιο της περιοχής του είναι αρνητικά ενώ για το σχολείο που επιθυμεί να πάει το παιδί του είναι θετικά τότε η απάντηση του γονέα θεωρείται ότι έχει έμμεση σχέση με τη φήμη.

Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία κατατάσσονται οι απαντήσεις που δεν υπάρχει καμία άμεση αναφορά αλλά και καμία ένδειξη ότι οι αιτίες που επικαλούνται οι γονείς για την επιλογή του σχολείου του παιδιού τους συνδέονται με τη φήμη του συγκεκριμένου σχολείου.

Η οριζόντια ανάλυση των απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις 24 & 26 καθώς και ενδεικτικές εκφράσεις για κάθε κατηγορία υπάρχουν στον Πίνακα 41. Οι συμμετέχοντες που οι αιτίες που αναφέρουν ότι τους κάνουν να επιλέγουν γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους έχουν άμεση σχέση με την φήμη του σχολείου είναι 14, ενώ έμμεση σχέση έχουν οι αναφορές 6 γονέων. Τέλος, δεν έχουν καμία σχέση με τη φήμη τα επιχειρήματα μόνο 4 γονέων.

**Πίνακας 41: Σύνδεση αιτιών που αναφέρουν οι γονείς με χαρακτηριστικά φήμης.**

Συνδέονται οι αιτίες που ανέφεραν με χαρακτηριστικά φήμης	Ενδεικτικές εκφράσεις	Αριθμός γονέων
Ναι, Άμεσα	«Επίσης το μαθησιακό όλης της περιοχής είναι εξαιρετικά χαμηλό διότι η περιοχή γενικώς έχει ένα κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο χαμηλό.» «Κάποιοι επιλέγουν το Γυμνάσιο Α, βάζω και τον ευατό μου σε αυτή την κατηγορία, γιατί θεωρούν ότι το μέσο επίπεδο των μαθητών στο Γυμνάσιο Α είναι καλύτερο, σε επιδόσεις.»	14
Ναι, Έμμεσα	Αρχικά λέει: «Σκεφτήκαμε το Γυμνάσιο Β γιατί είναι πιο κοντά και πιο ασφαλές. Έχει φανάρια, πεζοδρόμιο και είναι εύκολη η πρόσβαση. Το Γυμνάσιο Ε που υπαγόμαστε είναι πιο μακριά και δεν νομίζω ότι είναι και ό,τι καλύτερο ο δρόμος.» Αργότερα στα χαρακτηριστικά φήμης κάθε σχολείου (ερώτηση 36) αναφέρει: «Οι φήμες λένε ότι στο Γυμνάσιο Ε το επίπεδο των μαθητών δεν είναι τόσο καλό, ότι είναι περιοχές που είναι πολλοί αλλοδαποι, κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Δεν ξέρω για το κτίριο, για τη δ/ση και τους καθηγητές. Το Γυμνάσιο Β έχει καλύτερους μαθητές και από επίδοση και από κοινωνική προέλευση, αυτά τις περισσότερες φορές πάνε μαζί.»	6
Όχι	«Επέλεξα σχολείο βάση της διεύθυνσης εργασίας μου λόγω αδυναμίας μεταφοράς παιδιού.» «Δεν επέλεξα το Γυμνάσιο Β γιατί εκεί θα φοιτήσουν τα παιδιά που ήταν η αιτία που άλλαξα δημοτικό στο παιδί μου. Δεν θέλω να βρεθεί πάλι στο ίδιο ενδεχόμενο.»	4

*Σημείωση:* Τα στοιχεία προέρχονται από τους 24 συμμετέχοντες που επιλέγουν άμεσα ή έμμεσα ένα γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους.

Στην συνέχεια εστιάζουμε στους 14 συμμετέχοντες που οι αιτίες που αναφέρουν ότι τους κάνουν να επιλέγουν γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους έχουν άμεση σχέση με την φήμη του σχολείου. Αναλύουμε τις αιτίες που αναφέρουν σε δύο υποομάδες: α) στις αιτίες που αποφεύγουν το σχολείο της περιοχής τους (αρνητική

επιλογή) και β) στις αιτίες που προτιμούν το σχολείο της άλλης περιοχής (θετική επιλογή). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης φαίνονται στον Πίνακα 42 και 43.

**Πίνακας 42: Κύριες αιτίες που κάνουν τους συμμετέχοντες να αποφεύγουν το γυμνάσιο της περιοχής τους**

Χαρακτηριστικά	Συχνότητα εμφάνισης σε φθίνουσα σειρά
Χαμηλές Επιδόσεις μαθητών	9
Ασχημη συμπεριφορά μαθητών	7
Μη επιθυμητά Χαρακτηριστικά περιοχής	7
Κακές υποδομές και κατάσταση κτιρίου	4
Μιμητισμός ομοτίμων	4
Άσχημα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	3

*Σημείωση:* Τα στοιχεία προέρχονται από τους 14 συμμετέχοντες που αναφέρουν ότι οι αιτίες που τους κάνουν να επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους σχετίζονται άμεσα με την φήμη του

**Πίνακας 43: Κύριες αιτίες που κάνουν τους συμμετέχοντες να προτιμούν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους**

Χαρακτηριστικά	Συχνότητα εμφάνισης σε φθίνουσα σειρά
Μιμητισμός ομοτίμων	11
Καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	6
Καλή δομή και οργάνωση σχολείου	6
Υψηλές επιδόσεις μαθητών	4
Καλές Υποδομές και κατάσταση κτιρίου	3
Μικρός Χρόνος μετακίνησης	3

*Σημείωση:* Τα στοιχεία προέρχονται από τους 14 συμμετέχοντες που αναφέρουν ότι οι αιτίες που τους κάνουν να επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους σχετίζονται άμεσα με την φήμη του

Οι αιτίες που αναφέρουν ότι τους κάνουν να αποφεύγουν το σχολείο της περιοχής τους είναι: χαμηλές επιδόσεις μαθητών (9 εμφανίσεις), άσχημη συμπεριφορά μαθητών (7 εμφανίσεις), μη επιθυμητά χαρακτηριστικά περιοχής (7 εμφανίσεις), άσχημες υποδομές και κατάσταση κτιρίου (4 εμφανίσεις), μιμητισμός ομότιμων (4 εμφανίσεις), άσχημα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (3 εμφανίσεις).

Οι αιτίες που αναφέρουν ότι τους κάνουν να προτιμούν το άλλο σχολείο (διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους) είναι: μιμητισμός ομότιμων (11 εμφανίσεις), επιθυμητά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (6 εμφανίσεις), καλή δομή και οργάνωση σχολείου (6 εμφανίσεις), υψηλές επιδόσεις μαθητών (4 εμφανίσεις), καλές υποδομές και κατάσταση κτιρίου (3 εμφανίσεις), σύντομος χρόνος μετακίνησης (3 εμφανίσεις). Ενδιαφέρον έχει ότι κάποιοι γονείς αναφέρουν και αδυναμίες του σχολείου που επιθυμούν δηλώνοντας όμως ότι δεν επηρεάζει την απόφασή τους να φοιτήσει το παιδί τους εκεί. Για παράδειγμα, η Μητέρα 3 είπε για το σχολείο που επιθυμεί για το παιδί της (διαφορετικό από αυτό της περιοχής της):

*«(Για το Γυμνάσιο Β) Το κτίριο είναι αρκετά παλιό θα έπρεπε να έχει επισκευαστεί έχει πολλά προβλήματα, ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας για να πάμε σε αυτό το σχολείο. Το φοβάμαι αυτό το κτίριο έτσι όπως είναι αλλά δεν μπορεί το κτίριο από μόνο του να είναι ένα κριτήριο για να διαλέξει κανείς σχολείο.»*

### **5.5.2 Αιτίες που οι άλλοι γονείς επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους**

Στον Πίνακα 44 παρουσιάζονται οι συχνότητες εμφάνισης των αιτίων που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι οδηγούν τους γονείς που γνωρίζουν να επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους. Οι αιτίες που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι παρόμοιες με τις αιτίες που δήλωσαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες όταν επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους (Πίνακας 40). Ενώ όμως οι αιτίες είναι παρόμοιες, διαφέρουν αρκετά οι συχνότητες εμφάνισής τους. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη σε συχνότητα εμφάνισης αιτία που αναφέρουν οι συμμετέχοντες ότι οδηγεί τους γονείς που γνωρίζουν να επιλέγουν γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους είναι η δυσαρέσκεια τους για την ευρύτερη περιοχή (22 αναφορές).

Οι απαντήσεις σχετίζονται κυρίως με την κοινωνικό-οικονομική σύνθεση της περιοχής και με τα περιστατικά που συμβαίνουν στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου. Ενδεικτική είναι η απάντηση της Μητέρας 2:

*«...γιατί βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή, σε περιοχή που μένουν μικροαστοί, οι άνθρωποι ασχολούνται με χειρωνακτικά επαγγέλματα και υπάρχουν αρκετοί αλλοδαποί.»*

Η επόμενη σε συχνότητα εμφάνισης κατηγορία (16 αναφορές) αντιστοιχεί στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ανήκουν στην κατηγορία των χαρακτηριστικών που εμφανίζονται είτε με αρνητική χροιά και κατά συνέπεια ως αιτία αποφυγής κάποιου σχολείου (6 αναφορές) είτε με θετική χροιά και κατά συνέπεια ως αιτία προτίμησης κάποιου σχολείου (10 αναφορές). Χαρακτηριστικά αποσπάσματα απαντήσεων με αρνητική και θετική χροιά αντίστοιχα είναι:

*(Μητέρα 26) «Δεν έχει καλούς καθηγητές. Δεν δίνουν σημασία, είναι κάπως αυταρχικοί, φωνάζουν στα παιδιά.»*

*(Μητέρα 62) «Θεωρούν ότι οι καθηγητές που είναι εκεί πιέζουν τα παιδιά περισσότερο έτσι ώστε να τους βοηθήσουν για το θεμιτό αποτέλεσμα. Να έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις.»*

Ακολουθούν τα αλληλένδετα χαρακτηριστικά της μαθητικής σύνθεσης και συμπεριφοράς (16 αναφορές) και των επιδόσεων των μαθητών (14 αναφορές). Υπάρχουν αρκετές αναφορές που αναδεικνύουν τη σύνδεση αυτή με πιο χαρακτηριστική αυτή της Μητέρας 57 που λέει:

*«Αυτό που ακούγεται πού είναι ότι το επίπεδο των μαθητών είναι πιο υψηλό στο άλλο σχολείο. Και σε θέμα επίδοσης και σε θέμα κοινωνικής προέλευσης, μερικές φορές το θεωρούν αλληλένδετο, τα παιδιά που δεν έχουν καλό γνωστικό επίπεδο δεν έχουν και καλή συμπεριφορά στο σχολείο.»*

**Πίνακας 44: Κύριες αιτίες που κάνουν τους άλλους γονείς να επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους**

Αιτίες	Ενδεικτικές εκφράσεις	Συχνότητα εμφάνισης
Δυσαρέσκια προς την Περιοχή	«Δεν τους αρέσει η περιοχή διότι υπάρχει πάρα πολύ αλητεία, εξωσχολικοί παράγοντες πάρα πολλοί, καφετέριες, μηχανάκια, μαζεύονται στην πλατεία, στον προαύλιο χώρο της εκκλησίας, γίνεται ένας ψιλοχαμός από τέτοια περιστατικά.»	22
Χαρακτηριστικά καθηγητών	«Θεωρούν ότι οι καθηγητές που είναι εκεί πιέζουν τα παιδιά περισσότερο έτσι ώστε να τους βοηθήσουν για το θεμιτό αποτέλεσμα. Να έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις.»	16
Συνθεση και Συμπεριφορά μαθητών	«Υπήρχαν πολλά στοιχεία ελληνικής και αλλοδαπής καταγωγής που δεν ήταν καλά παιδιά, παραβατικές συμπεριφορές π.χ. βρισιές. Υπάρχουν παντού αυτά αλλά εδώ (Γυμνάσιο Ε) ήταν ένα παραπάνω.»	14
Επιδόσεις μαθητών	«Θεωρούν ότι το άλλο σχολείο έχει πιο ανεβασμένη σχολική επίδοση σε σχέση με το σχολείο της γειτονιάς. Το άλλο σχολείο έχει μεγαλύτερο ανταγωνισμό και οι γονείς το επιθυμούν.»	12
Μίμηση ομότιμων προσώπων (φίλων συγγενών)	«Οι φίλοι του παιδιού θα πάνε σε άλλο σχολείο.» «Θεωρούν οι γονείς ότι όπου πάνε οι περισσότεροι εκεί είναι και το καλύτερο, σου λέει για να το επιλέγουν τόσοι πολλοί.»	10

*Σημείωση:* Τα στοιχεία προέρχονται από τους 58 συμμετέχοντες που απάντησαν ότι γνωρίζουν άλλους γονείς που έχουν επιλέξει γυμνάσιο γενικού τύπου διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους.

Όπως και στην παράγραφο 5.5.1, στις μαρτυρίες για τις επιδόσεις των μαθητών εμφανίζεται το φαινόμενο «προτίμηση του καλού ή του καλύτερου» δηλαδή κάποιοι γονείς αποφεύγουν τα σχολεία με χαμηλές επιδόσεις, ενώ κάποιοι άλλοι αποφεύγουν σχολεία με υψηλές επιδόσεις υπέρ κάποιων άλλων με ακόμα υψηλότερες. Αντιπροσωπευτικές είναι οι αναφορές:

(Μητέρα 39) «Έχω ακούσει ότι υπάρχουν μαθητές που δεν προσπαθούνε, ρίχνουν το επίπεδο.»



*(Μητέρα 1) «Θεωρούν ότι το άλλο σχολείο έχει πιο ανεβασμένη σχολική επίδοση σε σχέση με το σχολείο της γειτονιάς. Το άλλο σχολείο έχει μεγαλύτερο ανταγωνισμό και οι γονείς το επιθυμούν.»*

Αρκετοί γονείς αναφέρουν ότι φοβούνται το ενδεχόμενο τα παιδιά τους να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία όπου υπάρχουν φήμες για άσχημες συμπεριφορές μαθητών. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι φαινόμενα άσχημων συμπεριφορών υπάρχουν σε όλα τα σχολεία αλλά σε κάποια από αυτά η συχνότητα εμφάνισης είναι μεγαλύτερη.

*(Πατέρας 25) «Δεν θα προτιμήσεις ένα σχολείο όταν έχεις μικρότερες πιθανότητες να έχεις φαινόμενα βίας, bullying και αντικοινωνικής συμπεριφοράς;»*

*(Μητέρα 6) «Υπήρχαν πολλά στοιχεία ελληνικής και αλλοδαπής καταγωγής που δεν ήταν καλά παιδιά. Παραβατικές συμπεριφορές π.χ. βρισιές. Υπάρχουν παντού αυτά αλλά εδώ (Γυμνάσιο Ε) ήταν ένα παραπάνω.»*

Στη συνέχεια ακολουθεί το χαρακτηριστικό της μίμησης των ομότιμων προσώπων (9 εμφανίσεις) σε θέση πολύ χαμηλότερη από την πρώτη θέση που εμφανίστηκε στις αιτίες που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επιλέγουν γυμνάσιο διαφορετικό από της περιοχής τους. Όπως και στην παράγραφο 5.5.1, οι ομότιμοι που εμφανίζονται είναι τα αδέρφια και οι συμμαθητές από το δημοτικό. Επιπλέον εμφανίζονται δύο μεμονωμένες απόψεις που έχουν ενδιαφέρον. Η μία άποψη λέει «Θεωρούν οι γονείς ότι όπου πάνε οι περισσότεροι εκεί είναι και το καλύτερο, σου λέει για να το επιλέγουν τόσοι πολλοί» και σχετίζεται με ότι οι γονείς μιμούνται τι κάνει εν γένει η πλειοψηφία των γονέων και όχι συγκεκριμένα άτομα που μπορεί να σχετίζονται με το παιδί τους π.χ. οι συμμαθητές τους. Η άλλη ενδιαφέρουσα άποψη λέει «Κάποιοι που πήγαιναν σε άλλο γυμνάσιο θα πάνε και τα παιδιά τους εκεί» υπονοώντας ότι για κάποιους γονείς είναι σημαντικό τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο ίδιο σχολείο με αυτούς δηλώνοντας ενός είδους συναισθηματική συσχέτιση με την πορεία που ακολούθησαν οι ίδιοι.

Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά της απόστασης από το σχολείο (6 εμφανίσεις), της αδυναμίας φύλαξης των παιδιών (3 εμφανίσεις), τα χαρακτηριστικά του συνδεδεμένου με το γυμνάσιο λυκείου (3 εμφανίσεις), η δομή και οργάνωση του

σχολείου (3 εμφανίσεις), ο μεγάλος αριθμός μαθητών (2 εμφανίσεις) και κάποιο άτομο που εργάζεται στο σχολείο και θα προσέχει το παιδί (1 εμφάνιση).

### **5.5.3 Χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους**

Σε αυτή την ενότητα αναλύουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην ερώτηση 32 «Ανεξάρτητα από το γυμνάσιο που έχετε επιλέξει, ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε σημαντικά για το γυμνάσιο του παιδιού σας;». Οι απαντήσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης φαίνονται στον Πίνακα 45.

Το χαρακτηριστικό που ανέφερε η συντριπτική πλειοψηφία (54 στους 63 συμμετέχοντες) είναι τα καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν μια πληθώρα (σύνολο 16) επιμέρους χαρακτηριστικών που επιθυμούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους. Τα κυριότερα (περισσότεροι από 1 στους 4) από αυτά, σε φθίνουσα συχνότητα εμφάνισης, είναι: να έχουν καλή επικοινωνία με τους μαθητές (23 εμφανίσεις), να ενδιαφέρονται/αγαπάνε τη δουλειά τους (18 εμφανίσεις), να έχουν καλή επικοινωνία με τους γονείς (17 εμφανίσεις) και να έχουν μεταδοτικότητα (16 εμφανίσεις).

Το επόμενο σε συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικό (32 στους 63 συμμετέχοντες) είναι το καλό κτίριο και οι υποδομές. Οι απαντήσεις που ανέφεραν πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορούν να ομαδοποιηθούν στις εξής κατηγορίες: να είναι το κτίριο ασφαλές για τους μαθητές, να είναι καλαίσθητο και καθαρό, να υπάρχουν κατάλληλες αίθουσες για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (κλειστό γυμναστήριο, αίθουσα εκδηλώσεων, εργαστήρια, χώρος εστίασης), και τέλος να υπάρχουν σύγχρονα εποπτικά μέσα. Τρεις γονείς ανέφεραν γενικά ότι θα ήθελαν ένα σχολείο ευρωπαϊκών προδιαγραφών. Χαρακτηριστικά η Μητέρα 58 είπε:

*«Θα ήθελα να είναι ένα σχολείο που να είναι πιο φιλικό προς τα παιδιά. Δηλαδή να ήταν τεράστιο, να έχει χρώματα, πάρα πολύ πράσινο, τα παιδιά να βγαίνουν στο χώρο της αυλής και να νιώθουν ότι είναι στην εξοχή. Να γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών.»*

**Πίνακας 45: Κυριότερα χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους**

Αιτίες	Ενδεικτικές εκφράσεις	Συχνότητα εμφάνισης (από τους 63 συμμετέχοντες που απάντησαν)
Καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	«Θα ήθελα να υπάρχει ευχάριστο κλίμα στην τάξη, μεγαλύτερη σύνδεση των καθηγητών με τα παιδιά, να είναι πιο κοντά στο παιδί, να μην μπαίνει και απλά να παρουσιάζει το μάθημα, να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να το δώσει να το καταλαβαίνουν τα παιδιά. Όταν τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν το μάθημα να έχουν την άνεση και να τον ρωτάνε και να το αναλύει και έτσι έρχονται και πιο κοντά στα παιδιά.»	54
Καλές υποδομές και κτίριο	« Θα ήθελα να είναι ένα σχολείο που να είναι πιο φιλικό προς τα παιδιά. Δηλαδή να ήταν τεράστιο, να έχει χρώματα, πάρα πολύ πράσινο, τα παιδιά να βγαίνουν στο χώρο της αυλής και να νιώθουν ότι είναι στην εξοχή. Να γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών.» «Το κτιριακό να είναι ασφαλές δηλ θα προτιμούσα το παιδί μου να κάνει μάθημα σε ένα κοντέινερ παρά να κάνει μάθημα σε ένα σχολείο που μπορεί να του πέσει σοβάς στο κεφαλι.»	32
Καλό κλίμα/συμπεριφορά από τους συμμαθητές	«Το μαθητικό σύνολο να είναι σε ένα καλό επίπεδο, να απαρτίζεται από καλά παιδιά. Όχι έξυπνα και ήσυχα παιδιά αλλά ευγενικά και φιλότιμα, ανεξάρτητα από τη βαθμολογία τους.» «Να έχει παρέα. Να πηγαίνουν και οι φίλες της ώστε να πηγαυνοέρχονται πολλά παιδιά μαζί. Γιατί πάει σε ένα καινούργιο περιβάλλον. Δεν θα της άλλαζα σχολείο εάν δεν πήγαιναν οι φίλες της αλλά με ικανοποιεί ότι θα έχει κάποιους γνωστούς σε αυτό το νέο περιβάλλον.»	22

Αιτίες	Ενδεικτικές εκφράσεις	Συχνότητα εμφάνισης (από τους 63 συμμετέχοντες που απάντησαν)
Να γίνονται δράσεις	<p>«Να γίνονται εξωδιδασκτικές δράσεις. Θα ήθελα να κάνουν θέατρο τα παιδιά, δράσεις σχετικά με οικολογία. Να γίνονται ταξίδια παρόλο που μου είναι οικονομικά δύσκολο να συμμετέχει το παιδί μου.»</p> <p>«Να συμμετέχουν σε δράσεις, είναι σημαντικό τα παιδιά να κοινωνικοποιούνται και εκτός της οικογένειας. Δεν έχω κάποια προτίμηση, αρκεί να είναι το παιδί μου ευτυχισμένο. Θεατρικές παραστάσεις, συμμετοχή στο καρναβάλι.»</p>	19
Έλεγχος & Ασφάλεια στο σχολείο	<p>«Δεν θα ήθελα να πάει σε ένα σχολείο που να μην ελέγχονται κάποια πράγματα. Με ενοχλεί π.χ. να αφήνουν τα παιδιά, έστω και κρυφά, να καπνίζουν σε κάποιο χώρο του σχολείου. Εγώ είμαι καπνίστρια αλλά νομίζω ότι αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να υπάρχει ένας έλεγχος. Δηλαδή να υπάρχουν κάποιοι κανόνες και να τηρούνται.»</p>	15

Επόμενο επιθυμητό χαρακτηριστικό για το σχολείο του παιδιού τους οι γονείς ανέφεραν το καλό κλίμα και τη συμπεριφορά των συμμαθητών (22 στους 63 συμμετέχοντες). Σε αυτές τις απαντήσεις εκδηλώνεται έντονα η ανησυχία των γονέων για την προσαρμογή του παιδιού τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Για να είναι η προσαρμογή ομαλή, οι γονείς θεωρούν σημαντικό αφενός να υπάρχουν κάποιοι από τους παλιούς συμμαθητές από το δημοτικό και αφετέρου η σχολική παραβατικότητα της τάξης και του σχολείου να είναι σε χαμηλά επίπεδα. Κάποιοι γονείς αναφέρουν πιο συγκεκριμένα ότι θα ήθελαν «...μαθητές που δεν καπνίζουν, δεν παίρνουν ναρκωτικά, δεν κάνουν κοπάνες... τουλάχιστον κάθε μέρα». Επίσης κάποιοι γονείς αναφέρουν ότι είναι σημαντική η συμπεριφορά των συμμαθητών γιατί σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να διασκεδάζουν με τους συμμαθητές τους και εκτός σχολείου, οπότε η επιρροή των συμμαθητών είναι μεγαλύτερη. Τέλος σε αυτή την κατηγορία υπάρχουν κάποιες απαντήσεις που εκτείνονται μέχρι και τη μαθητική σύνθεση, που εμείς στην ανάλυσή μας έχουμε επιλέξει να την έχουμε σαν ξεχωριστή κατηγορία. Για παράδειγμα ο Πατέρας 15 είπε:

*«Το περιβάλλον του σχολείου να μπορεί να αποδεχτεί και να κοινωνικοποιήσει τα παιδιά. Τα παιδιά δεν είναι όλα γνωστά μεταξύ τους, μπορεί να βρεθεί ένα παιδί σε ένα άγνωστο περιβάλλον. Αυτό οφείλεται και στους καθηγητές και στους μαθητές. Γι' αυτό λέω ότι πρέπει να είναι ένα σχολείο του ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του δικού της ώστε να την αποδεχτεί και να μην σνομπάρουν. Να κάνει φιλίες και παρέες εύκολα.»*

Επόμενο χαρακτηριστικό είναι η πραγματοποίηση δράσεων (19 στους 63 συμμετέχοντες). Οι δράσεις που αναφέρονται είναι οι εκδρομές, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκδηλώσεις και οικολογικές δράσεις. Με τις δραστηριότητες αυτές, οι γονείς θεωρούν ότι εκτός από τις επιπλέον γνώσεις, τα παιδιά αναπτύσσουν επιπλέον δεξιότητες, κοινωνικοποιούνται και διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους. Κάποια η Μητέρα 38 είπε χαρακτηριστικά:

*«Να συμμετέχουν σε δράσεις, είναι σημαντικό τα παιδιά να κοινωνικοποιούνται και εκτός της οικογένειας. Δεν έχω κάποια προτίμηση αρκεί να είναι το παιδί μου ευτυχισμένο. Θεατρικές παραστάσεις, συμμετοχή στο καρναβάλι...»*

Τελευταίο στη λίστα των κυριότερων χαρακτηριστικών είναι ο έλεγχος και η ασφάλεια των μαθητών (19 στους 63 συμμετέχοντες). Οι απαντήσεις αναφέρουν την ανάγκη επιτήρησης των παιδιών όταν βρίσκονται στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, της εισόδου του σχολείου τόσο όσον αφορά την ανεξέλεγκτη έξοδο των μαθητών, όσο και την ανεξέλεγκτη είσοδο ξένων ατόμων προς τη σχολική κοινότητα. Επίσης υπάρχουν μεμονωμένες αναφορές για τον έλεγχο της ποιότητας και των τιμών του κυλικείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τις περισσότερες φορές αναφέρεται μαζί με την επιθυμία των γονέων για ενημέρωση τους από το σχολείο, που στην ανάλυσή μας αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία. Η Μητέρα 16 αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«...δεν θα ήθελα να πάει σε ένα σχολείο που να μην ελέγχονται κάποια πράγματα. Με ενοχλεί π.χ. να αφήνουν τα παιδιά, έστω και κρυφά, να καπνίζουν σε κάποιο χώρο του σχολείου. Εγώ είμαι καπνίστρια αλλά νομίζω ότι αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να υπάρχει ένας έλεγχος. Δηλαδή να υπάρχουν κάποιοι κανόνες και να τηρούνται»*

Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, που ακολουθούν με φθίνουσα συχνότητα εμφάνισης, είναι: οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών, η τακτική ενημέρωση των γονέων από το σχολείο, τα καλά χαρακτηριστικά του δ/ντη, η μαθητική σύνθεση του σχολείου, η κοντινή απόσταση και η εύκολη πρόσβαση του σχολείου από το σπίτι, ο μικρός μαθητικός πληθυσμός, βελτιώσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σχετικά με την ύλη και τη δυνατότητα επιλογής μαθημάτων, να μην γίνονται καταλήψεις, να γίνεται έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό, το σχολείο να είναι σε καλή περιοχή, το Λύκειο που ακολουθεί να έχει πολλές επιτυχίες στις πανελλαδικές εξετάσεις, να υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο για την επίλυση προβλημάτων αλλά και για σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, να έχει το σχολείο εμπειρία στη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (αναφέρθηκε από γονείς που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες), να γίνεται φροντιστήριο μέσα στο σχολείο (ενισχυτική διδασκαλία), να είναι δραστήριος ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, να μην χάνονται άσκοπα ώρες διδασκαλίας, να γίνεται χρήση του σχολείου τις απογευματινές ώρες και τέλος να γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

#### **5.5.4 Χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι γονείς σε ένα σχολείο με θετική φήμη**

Σε αυτή την ενότητα αναλύουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην ερώτηση 33 «Όταν ένα γυμνάσιο έχει τη φήμη ότι είναι καλό σχολείο, τι χαρακτηριστικά εκτιμάτε ότι έχει;». Οι απαντήσεις με τις μεγαλύτερες (περισσότερο από 1 στους 4 συμμετέχοντες) συχνότητες εμφάνισης φαίνονται στον Πίνακα 46. Η ερώτηση αυτή λειτουργεί συνδυαστικά με την ερώτηση 32 που οι συμμετέχοντες ερωτώνται ποια στοιχεία θεωρούν σημαντικά για το σχολείο του παιδιού τους. Συνδυάζοντας τις απαντήσεις σε αυτές τις δύο ερωτήσεις μπορεί να προκύψει ποια θεωρούν οι γονείς τα χαρακτηριστικά ενός καλού σχολείου.

Το χαρακτηριστικό που ανέφερε η συντριπτική πλειοψηφία (49 στους 63 συμμετέχοντες) είναι σε συμφωνία με τις απαντήσεις που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα και πάλι τα καλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ξανά μια πληθώρα (σύνολο 16) επιμέρους χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι προσδίδουν θετική φήμη στο σχολείο. Τα κυριότερα από αυτά είναι οι εκπαιδευτικοί: να ενδιαφέρονται/αγαπάνε τη δουλειά τους (12 εμφανίσεις), να έχουν καλή επικοινωνία/συμπεριφορά με τους μαθητές (12 εμφανίσεις), να έχουν μεταδοτικότητα (10 εμφανίσεις) και να κάνουν σεμινάρια και

επιμορφώσεις (5 εμφανίσεις). Τέλος ενδιαφέρον έχει η απάντηση του Πατέρα 15 που με αφορμή την επικοινωνία μαθητή-εκπαιδευτικού, καταθέτει την άποψή του για το πώς οι γονείς διαμορφώνουν άποψη για τη φήμη των σχολείων.

*«...οι γονείς γνωρίζουν ακριβώς τι γίνεται στο σχολείο. Και αυτό ξεκινάει από τις απόψεις των παιδιών. Όταν λένε ότι περνάμε καλά, κάνουμε καλό μάθημα, είμαστε ευχαριστημένοι κτλ. κάποια στιγμή αυτή η φήμη διαχέεται, έχει μεγάλη σημασία η άποψη των παιδιών. Τα παιδιά στο γυμνάσιο ίσως παρασύρονται και δίνουν περισσότερη σημασία στην επικοινωνία με τον καθηγητή και λιγότερο στο μαθησιακό μέρος. Στο Λύκειο είναι και τα δύο εξ ίσου. Όταν οι γονείς λένε ότι ένα σχολείο είναι καλό μεταφέρουν την εμπειρία των παιδιών.»*

Το επόμενο σε συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικό ενός σχολείου με θετική φήμη (31 στους 63 συμμετέχοντες) είναι οι υψηλές επιδόσεις και βαθμολογίες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Σε αρκετές απαντήσεις, μαζί με τις υψηλές επιδόσεις αναφέρονται και οι επιτυχίες στις πανελλαδικές εξετάσεις που έχει το συνδεδεμένο Λύκειο, χαρακτηριστικό που θα αναλύσουμε περαιτέρω παρακάτω. Τέλος, σε τρεις αναφορές, οι υψηλές επιδόσεις συνδυάζονται με τη μαθητική σύνθεση και εν γένει με τις αξίες των οικογενειών των μαθητών. Η Μητέρα 2 είπε σχετικά:

*«Να υπάρχει ένα μορφωτικό status των παιδιών που να έχει κάποια δεδομένα δηλαδή τα παιδιά να προέρχονται από οικογένειες που δίνουν αξία στη μόρφωση. Να μην ακυρώνεται ο δάσκαλος μέσα στην τάξη και αυτό αρχίζει από το σπίτι. Και αυτό συνεπάγεται καλή επίδοση των μαθητών. Όλο αυτό είναι μια αλυσίδα που συνδέονται όλα μεταξύ τους.»*

Το επόμενο σε συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικό (23 στους 63 συμμετέχοντες) είναι τα καλά χαρακτηριστικά του κτιρίου και των υποδομών. Όπως και στην προηγούμενη παράγραφο 5.5.3, οι απαντήσεις που ανέφεραν πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για το κτίριο και τις υποδομές μπορούν να ομαδοποιηθούν στις εξής κατηγορίες: να είναι το κτίριο ασφαλές για τους μαθητές, να είναι καλαίσθητο και καθαρό, να υπάρχουν κατάλληλες αίθουσες για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (κλειστό γυμναστήριο, αίθουσα εκδηλώσεων, εργαστήρια, χώρος εστίασης), και τέλος να υπάρχουν σύγχρονα εποπτικά μέσα.

Το επόμενο σε συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικό (18 στους 63 συμμετέχοντες) είναι τα υψηλά ποσοστά επιτυχιών στις πανελλαδικές που έχουν οι

απόφοιτοι του συνδεδεμένου λυκείου. Τα υψηλά ποσοστά επιτυχιών στις πανελλαδικές εξετάσεις αν και υπήρχε στα χαρακτηριστικά που επιθυμούν από το σχολείο του παιδιού τους, εδώ εμφανίζεται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα. Επίσης, τα υψηλά ποσοστά επιτυχιών εμφανίζονται τόσο με ποσοτικά κριτήρια π.χ. «Το Λύκειο που συνδέεται με το γυμνάσιο να έχει πολλούς επιτυχόντες στις Πανελλαδικές» όσο και με ποιοτικά π.χ. «μπορεί να βγήκαν 5 γιατροί από εκεί μέσα και οι μαμάδες τους να είπαν σε όλη την Ελλάδα ότι αυτό το σχολείο είναι καλό.».

Το επόμενο σε συχνότητα εμφάνιση χαρακτηριστικό (17 στους 63 συμμετέχοντες) είναι η μαθητική σύνθεση. Οι αναφορές για τη μαθητική σύνθεση σχετίζονται με μαθητές από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό προφίλ π.χ. (Μητέρα 36) «Πάνε παιδιά οικογενειών που έχουν μια οικονομική κατάσταση, ανεξάρτητα από την επίδοση» και από οικογένειες οικονομικών μεταναστών π.χ. (Μητέρα 18) «Για κάποιους άλλους κρυφορατσιστές, ένα καλό σχολείο είναι αυτό που δεν έχει μετανάστες.».

Η μαθητική σύνθεση αρκετά συχνά συνδυάζεται με τη φήμη της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο και με τις επιδόσεις των μαθητών. Παρακάτω θα αποσαφηνίσουμε γιατί έχουμε επιλέξει να κρατήσουμε τη μαθητική σύνθεση ως ξεχωριστή κατηγορία από τα χαρακτηριστικά της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο παρόλο που συνδέονται στενά. Αυτό προκύπτει καταρχάς από το ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι σχολικές περιφέρειες είναι αρκετά μεγάλες ώστε να περιλαμβάνουν γειτονίες με αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, μετά τη σύσταση των καλλικρατικών δήμων, σε δύο από τα γυμνάσια της μελέτης μας (Γυμνάσια Α και Γ), φοιτούν μαθητές που κατοικούν σε χωριά της ευρύτερης περιοχής που δήμου Ηρακλείου που έχουν σημαντικά διαφορετικό προφίλ από τις γειτονίες που βρίσκονται τα σχολεία.



**Πίνακας 46: Κυριότερα χαρακτηριστικά που πιστεύουν οι γονείς ότι έχει ένα σχολείο με θετική φήμη**

Χαρακτηριστικά	Ενδεικτικές εκφράσεις	Συχνότητα εμφάνισης (από 63 συμμετέχοντες)
Καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	«Οι δάσκαλοι να ενδιαφέρονται για το επάγγελμά τους, να έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν γνώσεις, να επιμορφώνονται συνεχώς για να μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους. Επίσης να είναι άνθρωποι, να μπορούν να παίζουν και το ρόλο του φίλου στους μαθητές. »	49
Υψηλές μαθητικές επιδόσεις	«Να υπάρχει ένα μορφωτικό status των παιδιών που να έχει κάποια δεδομένα δηλαδή τα παιδιά να προέρχονται από οικογένειες που δίνουν αξία στη μόρφωση. Να μην ακυρώνεται ο δάσκαλος μέσα στην τάξη και αυτό αρχίζει από το σπίτι. Και αυτό συνεπάγεται καλή επίδοση των μαθητών. Όλο αυτό είναι μια αλυσίδα που συνδέονται όλα μεταξύ τους.»	31
Καλά χαρακτηριστικά κτιρίου	«Να έχει ασφαλές κτήριο, να μην κινδυνεύουν τα παιδιά να πέσει ανα πάσα ώρα και στιγμή να πέσει ένα ντουβάρι να τα πλακώσει. Να έχει καλές υλικοτεχνικές υποδομές, ο δάσκαλος να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί και άλλα μέσα π.χ. διαδραστικούς πίνακες.»	23
Το συνδεδεμένο Λύκειο να έχει επιτυχίες στις πανελλαδικές	«Επίσης όπου υπάρχει γυμνάσιο υπάρχει και το Λύκειο που ακολουθεί και λένε τόσοι μαθητές περάσανε στο Πανεπιστήμιο. Συνήθως ο κόσμος ο πολύς το γυμνάσιο και το Λύκειο το θεωρούνε ένα. »	18
Μαθητική σύνθεση	«Ποιότητα των μαθητών που πάνε σε αυτό το σχολείο. Οι βαθμοί τους, η ποιότητα του χαρακτήρα τους, από ποιες περιοχές προέρχονται. Οι γονείς αν έχουν καλή συμπεριφορά, αν είναι ευγενικοί άνθρωποι, εάν ενδιαφέρονται για το σπίτι τους, για το σχολείο των παιδιών τους, για το πως είναι τα παιδιά τους απ' έξω.»  «Εάν πάνε οι γνωστοί τους και φίλοι. Εάν πάει μεγάλος αριθμός από φίλους και γνωστούς επηρεάζονται.»	17

Χαρακτηριστικά	Ενδεικτικές εκφράσεις	Συχνότητα εμφάνισης (από 63 συμμετέχοντες)
Να μην υπάρχουν παραβατικές συμπεριφορές μαθητών	«Όχι τσιγάρα, όχι ναρκωτικά. Να υπάρχουν λίγα περιστατικά παραβατικότητας, σε όλα τα σχολεία γίνονται αλλά σε ένα σχολείο με καλή φήμη γίνονται τα λιγότερα. »	17
Να γίνονται δράσεις	«Να καλλιεργεί την κοινωνικότητα, την ομαδικότητα, τη δημιουργικότητα και να παράγει έργο προς τα έξω π.χ. θεατρική παράσταση, φιλανθρωπική δράση»	16

Ακολουθεί το χαρακτηριστικό, το να μην υπάρχουν παραβατικές συμπεριφορές μαθητών (17 στους 63 συμμετέχοντες). Στις απαντήσεις οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι για ένα καλό σχολείο δεν έχουν ακουστεί περιστατικά παραβατικών συμπεριφορών από μαθητές, όπως σχολικό εκφοβισμό (bullying), κάπνισμα, χρήση ναρκωτικών, βία, καταστροφές. Κάποιες αναφορές τονίζουν, ότι τέτοια περιστατικά συμβαίνουν σε όλα τα σχολεία, αλλά η περιορισμένη συχνότητα εμφάνισής τους χαρακτηρίζει ένα σχολείο καλό π.χ. (Μητέρα 37) «τα λιγότερα περιστατικά παραβατικότητας, σε όλα τα σχολεία γίνονται αλλά σε ένα σχολείο με θετική φήμη γίνονται τα λιγότερα.». Τέλος, η Μητέρα 18 αναφέρεται όχι μόνο σε ένα περιστατικό, αλλά και στην πρωτοβουλία που ανέλαβε μία καθηγήτρια για την επίλυση του:

*«Να μην υπάρχουν παραβατικές συμπεριφορές μαθητών και καθηγητών. Ο μεγαλύτερος γιος μου είχε ένα φοβερό θέμα bullying στο Γυμνάσιο Γ όταν ήταν. Είχε όμως μια καθηγήτρια υπεύθυνη τάξης, που ήταν και πληροφορικής που δεν ήταν από τα σοβαρά μαθήματα, παρόλο που ήταν σε περίοδο κατάληψης, η γυναίκα όχι απλά έτρεξε και ασχολήθηκε αλλά έλυσε το θέμα.»*

Τελευταίο χαρακτηριστικό είναι η πραγματοποίηση δράσεων (16 στους 63 συμμετέχοντες). Τα επί μέρους στοιχεία που αναφέρουν οι συμμετέχοντες για αυτό το χαρακτηριστικό, είναι παρόμοια με τα στοιχεία που αναφέραμε για το ίδιο χαρακτηριστικό στην ανάλυση της προηγούμενης παραγράφου (5.5.3 Χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους) δηλαδή εκδρομές, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκδηλώσεις και οικολογικές δράσεις. Αυτό που τονίζουν όμως επιπλέον αρκετοί συμμετέχοντες είναι

κατά πόσο η σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) προβάλλουν τις δράσεις αυτές π.χ. «Να γίνονται δραστηριότητες. Μπορεί ένας εκπαιδευτικός να δίνει περισσότερη σημασία στο μάθημα και λιγότερη στις δραστηριότητες αλλά οι δραστηριότητες φαίνονται.» και «Οι εκδηλώσεις που κάνουν και γενικά τι παρουσιάζουν προς τα έξω σαν σχολείο, τι κάνουν».

Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, που ακολουθούν με φθίνουσα συχνότητα εμφάνισης, είναι: να υπάρχει έλεγχος και ασφάλεια, να έχει ο δ/ντης καλά χαρακτηριστικά, να υπάρχουν σύγχρονα εποπτικά μέσα, να μην γίνονται καταλήψεις, να υπάρχει μεγάλος μαθητικός πληθυσμός, όλη η μελέτη να γίνεται στο σχολείο, να υπάρχει καλή συνεργασία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο, να υπάρχει καλό κυλικείο, να γίνεται έγκαιρα η στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό και τέλος η κοντινή απόσταση και εύκολη πρόσβαση. Το χαρακτηριστικό του μεγάλου μαθητικού πληθυσμού, αν και ωρίτερα έχει παρουσιαστεί σαν αρνητικό, ωστόσο στη συγκεκριμένη περίπτωση οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η μεγάλη ζήτηση για ένα σχολείο από μόνη της ίσως υπονοεί κάποια ποιοτικά στοιχεία. Ενδεικτικά ένας γονέας είπε «Υπάρχει αυτή η μεγάλη ζήτηση... όταν υπάρχει μεγάλη ζήτηση για οποιοδήποτε πράγμα στη ζωή μας λες κάτσε ρε παιδί μου, για να γίνεται αυτό πάει να πει ότι κάτι βρίσκεις.»

Σε αυτό το σημείο αξίζει να κάνουμε μία σύγκριση στην κατάταξη των κυριότερων χαρακτηριστικών της παρούσας ενότητας σε σχέση με την προηγούμενη. Αντλώντας τα σχετικά στοιχεία από τον Πίνακα 45 και 46 προκύπτει ο συγκριτικός Πίνακας 47. Τα χαρακτηριστικά που φαίνονται στον Πίνακα 47 επιλέχθηκαν ώστε σε καθεμιά από τις δύο κατατάξεις να εμφανίζονται τουλάχιστον τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται στις πρώτες πέντε (5) θέσεις. Σε γενικές γραμμές οι δύο κατατάξεις εμφανίζουν ομοιότητα ως προς τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις (καλοί εκπαιδευτικοί και καλές υποδομές και κτίριο). Στη συνέχεια οι κατατάξεις διαφοροποιούνται καθώς οι γονείς επιθυμούν για το σχολείο του παιδιού τους το καλό κλίμα/συμπεριφορά των μαθητών, να γίνονται δράσεις και να υπάρχει έλεγχος και ασφάλεια ενώ τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι κάνουν ένα σχολείο καλό είναι οι υψηλές μαθητικές επιδόσεις, το συνδεδεμένο Λύκειο να έχει επιτυχίες στις πανελλαδικές εξετάσεις και η μαθητική σύνθεση.

**Πίνακας 47: Σύγκριση κατάταξης των κυριότερων χαρακτηριστικών που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι έχει ένα καλό σχολείο**

Χαρακτηριστικό	Θέση στην κατάταξη ως χαρακτηριστικό που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους	Θέση στην κατάταξη ως χαρακτηριστικό που θεωρούν οι γονείς ότι έχει ένα καλό σχολείο
Καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	1η	1η
Καλές υποδομές και κτίριο	2η	3η
Καλό κλίμα/συμπεριφορά από τους μαθητές	3η	6η
Να γίνονται δράσεις	4η	7η
Έλεγχος & Ασφάλεια στο σχολείο	5η	9η
Υψηλές μαθητικές επιδόσεις	6η	2η
Το συνδεδεμένο Λύκειο έχει επιτυχίες στις πανελλαδικές εξετάσεις	15η	4η
Μαθητική σύνθεση	9η	5η

**5.5.5 Χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι γονείς σε ένα σχολείο με αρνητική φήμη**

Σε αυτή την ενότητα αναλύουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην ερώτηση 34 «Όταν ένα γυμνάσιο έχει τη φήμη ότι είναι κακό σχολείο, τι χαρακτηριστικά εκτιμάτε ότι έχει;». Οι απαντήσεις με τις μεγαλύτερες (περισσότερο από 1 στους 4 συμμετέχοντες) συχνότητες εμφάνισης φαίνονται στον Πίνακα 48.

Το χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών (40 στους 63 συμμετέχοντες). Η ένταση της κλίμακας παραβατικότητας που αναφέρουν οι συμμετέχοντες διαφέρει σημαντικά. Ξεκινάει με απλά περιστατικά όπως άσχημο λεξιλόγιο και ζωνηρά παιδιά που συστηματικά διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, συνεχίζεται με το κάπνισμα, σεξ στις τουαλέτες και την οδήγηση μοτοσικλετών από μαθητές και καταλήγει σε πιο σοβαρές περιπτώσεις όπως ξυλοδαρμοί, βανδαλισμοί, κλοπές, σχολικός εκφοβισμός (bullying), σύσταση συμμοριών για έλεγχο της αυλής, και χρήση ναρκωτικών.

**Πίνακας 48: Κυριότερα χαρακτηριστικά που πιστεύουν οι γονείς ότι έχει ένα σχολείο με αρνητική φήμη**

Χαρακτηριστικά	Ενδεικτικές εκφράσεις	Συχνότητα εμφάνισης (από 63 συμμετέχοντες)
Παραβατική συμπεριφορά μαθητών	«Υπάρχουν παραβατικές συμπεριφορές μαθητών. Εάν ένα σχολείο είναι πολύ ελαστικό και οι μαθητές έχουν καβαλήσει τους καθηγητές, σε κάνει να αναρωτιέσαι που θα στείλω το παιδί μου, θα μου το φάνε λάχανο. Όχι απλά ζωηράδα και πιο βαριά περιστατικά.»	40
Άρνητικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	«Ένας καθηγητής που μπαίνει με παρωπίδες στην τάξη, θα κάνει το μάθημά του σαν ρομπότ και δεν τον ενδιαφέρει τι έχει απέναντί του, δεν τους βλέπει σαν μαθητές, τους βλέπει σαν κοπάδι, και απαιτεί άσχετα εάν έχει τη μεταδοτικότητα να το δώσει στα παιδιά. Ίσως και το άκρο αντίθετο, ο καθηγητής που μπαίνει στην τάξη, είναι όλο χαβαλέ, δεν κάνει καθόλου μάθημα και στις εξετάσεις τα παιδιά δεν έχουν διδαχτεί αυτά που πρέπει να γράψουν.» «Πολλοί καθηγητές βάζουν ταμπέλες στα παιδιά, δεν συμπαθούν από την αρχή κάποια παιδιά και τους συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο.»	28
Άρνητικά χαρακτηριστικά περιοχής	«Είναι σε υποβαθμισμένη περιοχή γενικότερα. Η περιοχή που βρίσκεται ένα σχολείο το χαρακτηρίζει. Δεν του δίνουν ευκαιρία να δουν πιο μέσα τι γίνεται. »	20
Χαμηλή μαθητική επίδοση	«Πολλά παιδιά με χαμηλές επιδόσεις που αυτά τα παιδιά προσπαθούν να βρουν άλλους τρόπους να φανούν με αποτέλεσμα να υπάρχει αναστάτωση στην τάξη. »	19
Μαθητική σύνθεση	«Έχει να κάνει με τον κόσμο που συλλέγει σαν μαθητές. Από υποβαθμισμένες περιοχές, για πολλούς λόγους π.χ. για οικονομικούς λόγους. Όταν στο σπίτι είσαι πιεσμένος οικονομικά η πίεση θα σου βγει και στο σχολείο. »	15

Η παραβατική συμπεριφορά κάποιες φορές συνδυάζεται είτε με την κοινωνική προέλευση π.χ. (Πατέρας 15) «Τα παιδιά που είναι εκεί. Από πού προέρχονται κοινωνικοοικονομικά, όχι μαθησιακά. Οι κακές παρέες είναι το πρώτο που θα δει ένας γονιός για να μην πάει το παιδί του σε ένα σχολείο. Κακές παρέες δηλαδή να μιλάει άσχημα σε γονείς και συμμαθητές μέχρι να κάνει χρήση ναρκωτικών.» είτε με τις χαμηλές επιδόσεις π.χ. (Μητέρα 13) «Πολλά παιδιά με χαμηλές επιδόσεις που αυτά τα παιδιά προσπαθούν να βρουν άλλους τρόπους να φανούν με αποτέλεσμα να υπάρχει αναστάτωση στην τάξη».

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της Μητέρας 55 σχετικά με τη διαχείριση των περιστατικών παραβατικής συμπεριφοράς από το σχολείο.

*«Να έχουν ακουστεί περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς και bullying. Μπορεί να τύχει σε κάθε σχολείο. Το πρόβλημα είναι ότι δεν γίνεται σωστή διαχείριση. Αν μπορούσε να γίνει σωστή διαχείριση από το σχολείο και έλυνε το πρόβλημα του, δεν θα ήταν επιλογή του γονιού να αλλάξει γυμνάσιο. Δεν μπαίνεις εύκολα στη διαδικασία να αλλάξεις σχολείο στο παιδί σου, πρέπει να είναι κάτι σοβαρό.»*

Το επόμενο σε συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικό (28 στους 63 συμμετέχοντες) είναι τα αρνητικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα πιο σημαντικά αρνητικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έχουν αντίκτυπο στη φήμη του σχολείου τους είναι η αδιαφορία, η αναποτελεσματικότητα (τα παιδιά δεν μαθαίνουν/μένουν πίσω στην ύλη), η άσχημη συμπεριφορά προς τους μαθητές, η κακή επικοινωνία με μαθητές και γονείς και η αδυναμία διαχείρισης της τάξης. Ενδιαφέρον έχει η άποψη της Μητέρας 55 που συνδέει τη χαμηλή επίδοση των μαθητών με την προσέλευση μέτριας απόδοσης των εκπαιδευτικών.

*«Μια μαμά μου είπε ότι στο σχολείο της γειτονιάς της μαζεύονταν όλοι οι μέτριοι καθηγητές και κατηγορούσαν ότι υπάρχει χαμηλό μαθησιακό επίπεδο γιατί βολευόντουσαν με το γεγονός ότι κάνανε λίγα. Σχολεία με αδύναμους μαθητές τραβάνε και μέτριους καθηγητές γιατί βολεύονται με αυτό το πράγμα.»*

Το χαρακτηριστικό που ακολουθεί (20 στους 63 συμμετέχοντες) είναι τα αρνητικά χαρακτηριστικά της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο. Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται περισσότερο με το χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό προφίλ της ευρύτερης περιοχής π.χ. «Υποβαθμισμένη περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και

οικονομικό επίπεδο των γονιών, με αλλοδαπούς γιατί υπάρχει πάρα πολύ ο ρατσισμός.». Κάποιοι γονείς εκφράζουν τον αντίκτυπο που έχει η φήμη της περιοχής στη φήμη του σχολείου λέγοντας π.χ. «Ένα σχολείο σε υποβαθμισμένη περιοχή θα θεωρηθεί κακό εκ των προτέρων και ας μην είναι».

Επίσης, υπάρχουν τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς που βρίσκεται το σχολείο όπως η ύπαρξη καφετεριών, εμπορικών καταστημάτων, δρόμων υψηλής κυκλοφορίας π.χ. «Δεν μου αρέσει να υπάρχουν καφετέριες απέναντι από το σχολείο, συγκεκριμένα εδώ (Γυμνάσιο Ε) όσες φορές έχω περάσει τα παιδιά είναι όλα στην καφετέρια και μετά πάνε στο σχολείο.». Τέλος υπάρχουν 1-2 αναφορές σχετικά με τη επικινδυνότητα της διαδρομής που πρέπει να ακολουθήσει το παιδί από το σπίτι προς το σχολείο.

Το επόμενο χαρακτηριστικό (19 στους 63 συμμετέχοντες) είναι η χαμηλή επίδοση και οι χαμηλές βαθμολογίες των μαθητών. Οι συμμετέχοντες αρκετές φορές συνδέουν το χαρακτηριστικό της χαμηλής επίδοσης με την αδιαφορία, την παραβατική συμπεριφορά και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η χαμηλή επίδοση των μαθητών φαίνεται να έχει αμφίδρομη σχέση με την απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτό προκύπτει από το ότι κάποιοι γονείς αναφέρουν, ότι η χαμηλή επίδοση των μαθητών προκαλεί την χαμηλή απόδοση των εκπαιδευτικών π.χ. «Χαμηλή μαθητική επίδοση ώστε να μην μπορεί να δουλέψει και ο καθηγητής», ενώ κάποιοι άλλοι ακριβώς το αντίθετο.

Το τελευταίο χαρακτηριστικό στον κατάλογο (15 στους 63 συμμετέχοντες) είναι η μαθητική σύνθεση. Παρόμοια με τα χαρακτηριστικά της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, οι αναφορές για τη μαθητική σύνθεση σχετίζονται με το χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό προφίλ καθώς και την διαφορετική εθνικότητα των οικογενειών (οικονομικοί μετανάστες) των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Η Μητέρα 53 εξηγεί τη σύνδεση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών με την αρνητική φήμη του σχολείου:

*«Όταν φοιτά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών. Αυτά τα παιδιά με το να μην γνωρίζουν τη γλώσσα, με το να μην έχουν το υποστηρικτικό περιβάλλον από την οικογένεια, είτε ο ίδιος ο γονιός να βοηθήσει το παιδί στο διάβασμα, είτε να φέρει κάποιο δάσκαλο, αναγκαστικά μένουν πίσω όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι και επειδή μένουν πίσω στο μαθησιακό κομμάτι έχουν προβλήματα συμπεριφοράς. Όχι πάντα βέβαια, κάποιες φορές.»*

Συγκρίνοντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά με χαρακτηριστικά που σχετίζονται με άλλες περιπτώσεις αρνητικής φήμης (π.χ. λόγοι αποφυγής σχολείου γειτονιάς) βγαίνει το συμπέρασμα ότι, εκτός από τους κακούς εκπαιδευτικούς, όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά (κακόφημη περιοχή, μη επιθυμητή μαθητική σύνθεση, παραβατικότητα, χαμηλές επιδόσεις) φαίνεται να είναι αλληλένδετα στο μυαλό των γονιών πράγμα που άλλωστε είναι αναμενόμενο.

Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, σε φθίνουσα συχνότητα εμφάνισης, είναι: χρήση και εμπορία ναρκωτικών, ελλειπείς κτιριακές υποδομές, ανεπαρκής διεύθυνση σχολείου, καταλήψεις, συνάθροιση εξωσχολικών, μη ασφαλές σχολικό περιβάλλον, αδιάφοροι μαθητές ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, το συνδεδεμένο Λύκειο έχει χαμηλές επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις, μεγάλη απόσταση και δύσκολη πρόσβαση, έλλειψη σε εκπαιδευτικό προσωπικό, η ύπαρξη παράλληλης στήριξης ή τμημάτων ένταξης, πολλοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Παρακάτω παραθέτουμε δύο ενδιαφέρουσες, σχετικές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, απόψεις γονέων:

*(Μητέρα 27) «Όταν υπάρχουν παιδιά με παράλληλη στήριξη ή σε τμήματα ένταξης και οι γονείς δεν γνωρίζουν τι σημαίνει αυτό, το θεωρούν πολύ αρνητικό.»*

*(Μητέρα 37) «Όταν υπάρχουν πολλοί έκτακτοι εκπαιδευτικοί. Συνήθως οι έκτακτοι εκπαιδευτικοί αργούν να διοριστούν και τα παιδιά π.χ. δεν κάνουν μάθημα από το Σεπτέμβριο μέχρι το Δεκέμβριο. Ενώ είναι ευθύνη του Υπουργείου, στοχοποιείται το σχολείο που έχει τα κενά. Αυτό είναι πιο έντονο στο γυμνάσιο, γιατί στο Λύκειο θα αρχίσεις τα ιδιαίτερα και δεν θα παραπονιέσαι»*

## **5.6 Με ποιες διαδικασίες διαδίδεται και με ποιες μεταβάλλεται η σχολική φήμη;**

Για να απαντήσουμε στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αναλύουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις 39 και από 46 έως 51 του οδηγού της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, αναζητούμε τις περιπτώσεις που άλλαξε η φήμη ενός σχολείου και ποιες είναι οι αιτίες που οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή (ερώτηση 39). Στη συνέχεια αναζητούμε τις πηγές πληροφόρησης των γονέων σχετικά με τα σχολεία (ερώτηση 46) και ποια από αυτές τις πηγές τους επηρέασε περισσότερο αναφορικά με



την απόφασή τους σε ποιο σχολείο θα φοιτήσει το παιδί τους (ερώτηση 47). Εμβαθύνοντας περισσότερο στις πηγές πληροφόρησης, αναζητούμε τα χαρακτηριστικά των ατόμων που επηρέασαν περισσότερο τους συμμετέχοντες με την άποψή τους (ερώτηση 48). Τέλος διερευνούμε την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με το αν τα ίδια τα σχολεία υποκινούν διαδικασίες ενίσχυσης της φήμης τους μέσω αναρτήσεων στα ηλεκτρονικά και έντυπα μέσα μαζικής ενημέρωσης, για ποιους λόγους θεωρούν ότι το κάνουν αυτό (ερωτήσεις 49 & 50) και κατά πόσο αυτές οι αναρτήσεις επηρεάζουν τους γονείς ώστε να προτιμήσουν τα συγκεκριμένα σχολεία (ερώτηση 51).

### **5.6.1 Η μεταβλητότητα και οι παράγοντες αλλαγής της φήμης**

Αρχικά αναζητούμε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες άλλαξε η φήμη ενός σχολείου και τις αιτίες που οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή. Για το σκοπό αυτό αναλύουμε τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση 39 «Γνωρίζετε περιπτώσεις σχολείων που άλλαξε η φήμη τους; Με ποιο τρόπο έγινε αυτό;». Η ανάλυση έγινε σε δύο στάδια με αντίστροφη σειρά σε σχέση με τη σειρά με την οποία τέθηκαν τα ερωτήματα. Αυτό το κάνουμε, γιατί θέλουμε να υπάρχουν διαθέσιμα τα ευρήματα από τις απαντήσεις για το δεύτερο ερώτημα, προκειμένου να ερμηνεύσουμε και εξάγουμε συμπεράσματα από τις απαντήσεις για το πρώτο ερώτημα.

#### ***Περιπτώσεις αλλαγής της φήμης***

Αρχικά θα αναλύσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν στο πρώτο μέρος της ερώτησης 39 σχετικά με περιπτώσεις σχολείων που υπήρξε αλλαγή στη φήμη τους. Οι 27 από 63 συμμετέχοντες που απάντησαν ότι γνωρίζουν περιπτώσεις αλλαγής φήμης σχολείων, ανέφεραν συνολικά 19 περιπτώσεις βελτίωσης της φήμης και 15 περιπτώσεις επιδείνωσης της φήμης. Στον Πίνακα 49 φαίνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για το ποια σχολεία άλλαξε η φήμη τους.

**Πίνακας 49: Αναφορές συμμετεχόντων σχετικά με τα σχολεία που μεταβλήθηκε (βελτίωση ή επιδείνωση) η φήμη τους**

	Συχνότητα εμφάνισης για βελτίωση φήμης	Συχνότητα εμφάνισης για επιδείνωση φήμης	Σύνολο συχνότητας εμφάνισης
Γυμνάσιο Α	7	5	12
Γυμνάσιο Β	3	1	4
Γυμνάσιο Γ	2	3	5
Γυμνάσιο Δ	1	0	1
Γυμνάσιο Ε	5	6	11
Άλλα Γυμνάσια	1	2	3
Σύνολο	19	17	36

Από τις 36 περιπτώσεις που αναφέρθηκαν συνολικά, οι 33 αφορούν Γυμνάσια που ανήκουν στο σύνολο της μελέτης μας. Τα Γυμνάσια θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες όσον αφορά το πλήθος αναφορών για αλλαγή της φήμης τους. Τα Γυμνάσια Α και Ε με υψηλή συχνότητα αναφορών (συνολικά 12 και 11 αντίστοιχα), τα Γυμνάσια Β και Γ με ενδιάμεση συχνότητα αναφορών (συνολικά 4 και 5 αντίστοιχα) και τέλος το Γυμνάσιο Δ με χαμηλή συχνότητα αναφορών. Κάποιο ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από τα στοιχεία είναι ότι για τα δύο σχολεία με τον υψηλότερο αριθμό αναφορών, οι αναφορές για βελτίωση και για επιδείνωση είναι σχεδόν μοιρασμένες π.χ. για το Γυμνάσιο Α η συχνότητα εμφάνισης βελτίωσης και επιδείνωσης είναι 7 και 5 αντίστοιχα ενώ οι ίδιες τιμές για το Γυμνάσιο Ε είναι 5 και 6 αντίστοιχα. Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι οι μέσοι όροι για τη φήμη των Γυμνασίων Α, Β, Γ Δ και Ε που αξιολόγησαν οι συμμετέχοντες (Πίνακας 15) ήταν 4,27, 3,95, 2,45, 3,86 και 2,74 αντίστοιχα.

### **Παράγοντες αλλαγής της φήμης**

Στον παρακάτω Πίνακα 50 φαίνονται οι κύριες αιτίες για την βελτίωση της φήμης κάποιων σχολείων σύμφωνα με τις σχετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων.

**Πίνακας 50: Κύριες αιτίες βελτίωσης της φήμης των σχολείων**

Αιτίες βελτίωσης της φήμης	Συχνότητα εμφάνισης
Ήρθαν καλύτεροι εκπαιδευτικοί	7
Μεταφορά σε νέο κτίριο/Ανακαίνιση κτιρίου	6
Αλλαγή σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού	5
Γίνονται περισσότερες δραστηριότητες	3
Ήρθε καλύτερος δ/ντης	3
Περισσότερη αυστηρότητα σε παραβατικές συμπεριφορές	3
Παλαιότερα συσσεγαζόταν με Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο	3

*Σημείωση:* Το πλήθος των συμμετεχόντων που ανέφερε αιτίες βελτίωσης της φήμης των σχολείων ήταν 19.

Η πιο συχνή αιτία που ανέφεραν οι συμμετέχοντες για την βελτίωση της φήμης ενός σχολείου είναι οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί (7 αναφορές). Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η έλευση σε ένα σχολείο εκπαιδευτικών που είναι νεότεροι σε ηλικία, είναι προσιτοί από τους μαθητές, ιδιαίτερα των μικρότερων ηλικιών, και βαθμολογούν αυστηρά αλλά δίκαια βελτιώνει τη φήμη του σχολείου. Ενδιαφέρον έχει η άποψη της Μητέρας 54 σχετικά με τη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών:

*«Εγώ νομίζω ότι έχει να κάνει και με τους καθηγητές. Στο Γυμνάσιο Β βάζουν πιο δύσκολα βαθμούς σε σχέση με το Γυμνάσιο Α. Το λέω γιατί κάποιοι καθηγητές θεωρούν το 18 άριστα και δεν βάζουν πάνω από 18 ενώ στο Γυμνάσιο Α βάζουν το 20.»*

Η επόμενη αιτία αλλαγής φήμης ενός σχολείου είναι η μεταφορά του σε καινούργιο κτίριο ή η ανακαίνιση του υφιστάμενου (6 αναφορές). Ενδιαφέρον έχει ότι από τους 6 γονείς που ανέφεραν ως αιτία αλλαγής φήμης τις κτιριακές υποδομές, οι 4 δεν ανέφεραν καμία άλλη πρόσθετη αιτία. Επόμενη αιτία σε συχνότητα εμφάνισης (5 αναφορές) είναι η αλλαγή σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού έγινε σε δύο περιπτώσεις σχολείων με δύο διαφορετικούς τρόπους. Στην μία περίπτωση, κάποιες υποβαθμισμένες περιοχές της πόλης αναβαθμίστηκαν με την υλοποίηση μεγάλων έργων

υποδομής (ανάπλαση παραλιακού μετώπου, κατασκευή περιφερειακών δρόμων, κτλ.) κατά την περίοδο των Ολυμπιακών αγώνων. Αυτή η αναβάθμιση κράτησε στην περιοχή και στα σχολεία της, οικογένειες με μέσο και ανώτερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, οι οποίες παλιότερα επέλεξαν να την εγκαταλείψουν. Στη δεύτερη περίπτωση, η δημιουργία νέων σχολείων στις περιφερειακές συνοικίες και χωριά του δήμου Ηρακλείου είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές των περιοχών αυτών, που παλιότερα φοιτούσαν εξ ανάγκης στα κεντρικά σχολεία της πόλης, να συγκεντρωθούν στα νεοσύστατα σχολεία της περιοχής τους. Κατά συνέπεια, τα κεντρικά σχολεία της πόλης κράτησαν τους μαθητές του κέντρου που κατά κανόνα προέρχονται από οικογένειες με πιο αστικό χαρακτήρα.

Τέλος με την ίδια συχνότητα εμφάνισης (3 αναφορές) εμφανίζονται ως λόγοι βελτίωσης της φήμης ενός σχολείου η αύξηση των δραστηριοτήτων που αυτό κάνει, τα καλύτερα χαρακτηριστικά του διευθυντή του, η αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών με μεγαλύτερη αυστηρότητα και ότι άλλαξε το παλαιότερο χαρακτηριστικό της συστέγασης με κάποιο Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο. Για την αύξηση των δραστηριοτήτων που γίνονται σε ένα σχολείο, υπάρχουν έμμεσες αναφορές στο σύλλογο των εκπαιδευτικών και των γονέων και κηδεμόνων που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και μέσω αυτών των δράσεων προσπαθούν να αναβαθμίσουν το σχολείο. Η μαρτυρία της Μητέρας 17 έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς αναφέρει τη σημαντική συνεισφορά που είχε η συνεργασία του τοπικού πολιτιστικού συλλόγου της περιοχής στην αναβάθμιση της φήμης του σχολείου.

*(Επεξηγηματική ερώτηση) Πως επηρέασε ο πολιτιστικός σύλλογος το σχολείο;*

*«Πάρα πολύ, είναι πολλές οι μαμάδες που είναι μέσα στο σχολείο και ό,τι κάνει ο πολιτιστικός σύλλογος να βοηθήσει τα παιδιά, να φτιάξουν πράγματα, να κάνουνε παζάρια, να συμμετέχουμε σε δραστηριότητες όπως π.χ. το καρναβάλι να βοηθήσουν σε οτιδήποτε χρειαστεί σε κάποια σεμινάρια, σε κάποια μαθήματα πολύ φθηνότερα για τους γονείς κτλ. έχει μεγάλη σημασία τι κάνουν οι γονείς έξω από το σχολείο.»*

Επίσης η Μητέρα 17 επεκτείνεται και στον τρόπο που προβάλλονται οι δράσεις αυτές στην ευρύτερη κοινωνία. Ανέφερε χαρακτηριστικά:

*«Όλα τα σχολεία έχουν σελίδα στο facebook πια. Μπαίνεις μέσα και βλέπεις ό,τι κάνουν τα παιδιά. Μπορεί ένα σχολείο που δεν έχει καλή φήμη να κάνει πιο πολλές δραστηριότητες από ένα άλλο σχολείο.»*

(Επεξηγηματική ερώτηση) Για ποιο λόγο το κάνουν;

*«Θέλουν και οι καθηγητές και η δ/νση να προβάλουν το σχολείο και να το δουν με άλλο μάτι οι γονείς. Πολλοί άνθρωποι μπορεί να έχουν μια εσφαλμένη άποψη για το σχολείο τους, της γειτονιάς τους, και να μην είναι έτσι. Και μέσα από αυτά τα πράγματα που βλέπουν (αναρτήσεις στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης) σου λένε να μωρέ εντάξει, κοίταξε εδώ. Και να μπεις στη σελίδα του Γυμνασίου Α και να μη δεις τίποτα..»*

Τα χαρακτηριστικά που διευθυντή που επιφέρουν αλλαγή στη φήμη του σχολείου σχετίζονται με το όραμά του, με τις ενέργειες που κάνει για να κρατήσει όλους τους μαθητές της περιοχής στο σχολείο ανεξαρτήτως επιδόσεών τους και την ενίσχυση του κλίματος ασφάλειας με τη θέσπιση κανόνων και με το να είναι δίκαιος και αυστηρός. Σχετικά με την αντιμετώπιση των παραβατικών συμπεριφορών, οι συμμετέχοντες αναφέρουν περιπτώσεις όπου ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων έδωσαν αυστηρές ποινές σε μαθητές που είχαν επιδείξει επανειλημμένα παραβατική συμπεριφορά με αποκορύφωμα την έμμεση προτροπή προς τους γονείς τους για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, ενδιαφέρον έχει το τελευταίο χαρακτηριστικό που 3 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ένα από τα σχολεία παλαιότερα συστεγαζόταν με ένα Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο και όπως είπε η Μητέρα 53 «αυτό έχει επηρεάσει κάπως αρνητικά λόγω του μαθητικού πληθυσμού». Οι συμμετέχοντες δεν μπορούν να καθορίσουν με ακρίβεια πόσο επηρεάστηκε η φήμη του σχολείου από τη συνύπαρξη με το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο καθώς αργότερα εκτός από το διαχωρισμό των σχολείων το γυμνάσιο απέκτησε και νεόδμητο κτίριο.

Όπως αναφέραμε και νωρίτερα, από τους 27 γονείς που απάντησαν ότι γνωρίζουν περιπτώσεις που έχει αλλάξει η φήμη κάποιου σχολείου, οι 15 ανέφεραν περιπτώσεις που η φήμη κάποιου σχολείου επιδεινώθηκε. Στον παρακάτω Πίνακα 51 φαίνονται οι κύριες αιτίες για την επιδείνωση της φήμης κάποιων σχολείων τις οποίες συμπεριέλαβαν οι γονείς στις απαντήσεις τους.

Η αιτία με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (6 αναφορές) είναι η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού. Παρόλο που όλες οι αναφορές σχετίζονται με το Γυμνάσιο Α, εκτός από μία που σχετίζεται με το Γυμνάσιο Β, αυτό δεν το αποκλείει από το να έχει την υψηλότερη βαθμολογία στην εκτίμηση φήμης. Το Γυμνάσιο Α φαίνεται να είναι μία περίπτωση σχολείου που πέφτει θύμα της ίδιας του της δημοτικότητας.

### Πίνακας 51: Κύριες αιτίες επιδείνωσης της φήμης των σχολείων

Αιτίες επιδείνωσης της φήμης	Αριθμός αναφορών
Αύξηση μαθητικού πληθυσμού	6
Αλλαγή μαθητικού πληθυσμού	6
Επιδείνωση κατάστασης κτιρίου	3

Σημείωση: Το πλήθος των συμμετεχόντων που ανέφερε αιτίες βελτίωσης της φήμης των σχολείων ήταν 19.

Η Μητέρα 1 αναφέρει σχετικά:

*«Υπάρχει μια τάση παρακμής για το Γυμνάσιο Α και το Γυμνάσιο Β λόγω του μεγάλου πλήθους των παιδιών χωρίς όμως να έχει χαθεί το ενδιαφέρον τους (των γονέων) για αυτά τα σχολεία.»*

Επόμενη αιτία που αναφέρουν οι συμμετέχοντες είναι η αλλαγή του μαθητικού πληθυσμού. Οι αναφορές σχετίζονται με δύο περιπτώσεις σχολείων. Στην περίπτωση του Γυμνασίου Γ οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι σταδιακά υπήρξε μεγάλη επιδείνωση στην κοινωνική σύνθεση της ευρύτερης περιοχής. Η Μητέρα 56 αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Η γειτονιά μας είναι στην ουσία εργατικές κατοικίες που μοιράστηκαν με κλήρο. Αργότερα, τα τελευταία χρόνια, πολλά σπίτια πουλήθηκαν, έφυγαν αυτοί που τα είχαν πάρει αρχικά και ήρθαν άλλοι. Ήρθαν πολλοί αλλοδαποί. Και στο σχολείο είναι αρκετοί οι αλλοδαποί. Αυτό σίγουρα επηρεάζει στο επίπεδο των μαθημάτων.»*

Στη δεύτερη περίπτωση, η σύσταση του νέου Γυμνασίου Δ και η ταυτόχρονη αναβάθμιση της περιοχής, λόγω των ολυμπιακών αγώνων, όπου βρισκόταν ήδη το πιο γερασμένο κτιριακά Γυμνάσιο Ε, ώθησε τις οικογένειες που επέλεξαν να μείνουν στην περιοχή να προτιμήσουν το Γυμνάσιο Δ έναντι του Γυμνασίου Ε. Το κενό σε μαθητές που δημιουργήθηκε στο Γυμνάσιο Ε καλύφθηκε και πάλι από οικονομικούς μετανάστες που συνέχισαν να έρχονται στην περιοχή.

Τέλος, η ελλιπής συντήρηση και κατά συνέπεια η άσχημη εικόνα του σχολικού κτιρίου εμφανίζεται ως σημαντική αιτία αλλαγής της φήμης ενός σχολείου. Χαρακτηριστικά η Μητέρα 46 είπε:

*«Όταν χτίστηκε το Γυμνάσιο Ε, πριν 20 - 25 χρόνια, ξεκίνησε με πάρα πολύ καλές προδιαγραφές, ήταν ένα φανταστικό κτίριο και γίνονταν μέσα διάφορες δράσεις. Έχει πληγεί σημαντικά και από το κτίριο του που βρίσκεται σε φάση ανακαίνισης 10 χρόνια τώρα.»*

Από τις υπόλοιπες απόψεις, ενδιαφέρον έχει η άποψη της Μητέρας 42 και εκπαιδευτικού όπου κάνει αναφορά για τις πρακτικές που ακολουθούν οι δάσκαλοι του δημοτικού δίνοντας συμβουλές στους γονείς σε ποιο Γυμνάσιο να εγγραφούν το παιδί τους. Χαρακτηριστικά λέει:

*«Εγώ που είχα περάσει από το Γυμνάσιο Ε για μία χρονιά πριν από 15 χρόνια είχε πολύ περισσότερα τα παιδιά και επίσης τα δημοτικά δεν διοχετεύανε επιλεκτικά τους μαθητές στα λεγόμενα καλά σχολεία. Όταν ένα παιδί είναι πολύ καλός μαθητής στο δημοτικό, ο δάσκαλος θεωρεί καλό να συμβουλέψει τον γονιό "μην το πας εκεί, να πας εκεί που είναι το σχολείο καλύτερο, που έχει καλύτερο επίπεδο". Αυτό όμως λειτουργεί σαν αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Αν διοχετεύεις επιλεκτικά καλούς και κακούς μαθητές σε διαφορετικά σχολεία διαμορφώνεις και το επίπεδο.»*

### **Η Μεταβλητότητα της φήμης**

Στην τελευταία παράγραφο αυτής της ενότητας θα προσπαθήσουμε να συνδυάσουμε τα παραπάνω ευρήματα για να βγάλουμε συμπέρασμα σχετικά με την μεταβλητότητα της φήμης. Η μεταβλητότητα ως έννοια χρησιμοποιείται για να περιγράψει το εύρος και την ταχύτητα διακύμανσης των τιμών. Θα περιγράψουμε παραδείγματα από τα τρία Γυμνάσια του συνόλου μελέτης μας που τα στοιχεία δείχνουν ότι έχουν ενδιαφέρον από την σκοπιά της μεταβλητότητας φήμης.

Το πρώτο παράδειγμα αφορά το Γυμνάσιο Α. Συνδυάζοντας τις αναφορές για την αλλαγή φήμης του Γυμνασίου Α, μπορούμε να αναγνωρίσουμε στο πρόσφατο παρελθόν τρεις (3) περιόδους φήμης με δύο (2) μεταβατικά σημεία από τη μία περίοδο στην άλλη που σχετίζονται με γεγονότα που συνέβησαν στο περιβάλλον του σχολείου. Η πρώτη περίοδος φήμης αφορά τη χρονική περίοδο από τις αρχές τις δεκαετίας του 1990 μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 2000. Τα χαρακτηριστικά εκείνης της περιόδου ήταν: α) κτίριο με αρκετά προβλήματα, β) η συστέγαση (πρωί - απόγευμα) με κάποιο Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο, και γ) η μεγάλη σχολική περιφέρεια με αποτέλεσμα πολύ μεγάλο

αριθμό παιδιών και από πολύ απομακρυσμένες περιοχές. Το πρώτο σημείο καμπής έρχεται όταν το 2004 εγκαινιάζεται το νέο κτίριο του σχολείου. Ταυτόχρονα ιδρύονται νέα σχολεία και σε άλλες περιοχές στην πόλη και τα περίχωρά της, με αποτέλεσμα το σχολείο να φιλοξενεί μαθητές κυρίως από τη γύρω αστική περιοχή του. Η δεύτερη περίοδος φήμης έχει διάρκεια περίπου από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2010 με χαρακτηριστικά: α) νέο κτίριο, β) καλούς καθηγητές, γ) το συστεγαζόμενο και συνδεδεμένο Λύκειο με υψηλές επιτυχίες στις πανελλαδικές εξετάσεις. Το δεύτερο σημείο καμπής οφείλεται αποκλειστικά στον μεγάλο αριθμό των παιδιών που μας οδηγεί και στην τελευταία περίοδο φήμης που αφορά τα τελευταία 5 χρόνια, η οποία έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την προηγούμενη με επιπλέον την προσθήκη του μεγάλου αριθμού παιδιών.

Ανάλογα για το Γυμνάσιο Ε, προσδιορίζονται πάλι τρεις (3) περίοδοι φήμης με δύο (2) σημεία καμπής. Η πρώτη περίοδος θετικής φήμης αρχίζει στα μέσα της δεκαετίας του 1980 με κύριο χαρακτηριστικό τη μεταφορά του σχολείου στο, νεόδμητο τότε, υφιστάμενο κτίριο του. Το πρώτο σημείο καμπής, που επιδείνωσε σημαντικά τη φήμη του Γυμνασίου Ε, έρχεται περίπου δέκα χρόνια αργότερα όταν η σχολική περιφέρεια του σχολείου υποδέχεται ένα μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών με συνέπεια να υποστεί σημαντική μεταβολή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του. Επιπλέον την ίδια περίοδο αποφασίζεται στο ίδιο κτίριο η λειτουργία Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου σε απογευματινή βάρδια. Η δεύτερη περίοδος φήμης διήρκησε περίπου μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 2000 με χαρακτηριστικά: α) το ότι σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού αποτελούσαν παιδιά οικονομικών μεταναστών με σοβαρά γλωσσικά προβλήματα και β) τη σημαντική αύξηση των περιστατικών παραβατικότητας που προέκυπταν κυρίως από μαθητές του συστεγαζόμενου Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου. Αξιοσημείωτα γεγονότα εκείνης της περιόδου, που όμως φαίνεται ότι δεν επηρέασαν τη φήμη του Γυμνασίου Ε, ήταν αφενός η δημιουργία του Γυμνασίου Δ στην ευρύτερη περιοχή, και τα σημαντικά έργα ανάπλασης στην άμεση περιοχή λόγω των Ολυμπιακών αγώνων του 2004. Το νεόδμητο (αλλά όχι νεοσύστατο) Γυμνάσιο Δ ουσιαστικά αποτέλεσε προσιτή εναλλακτική λύση για όσους γονείς δεν επιθυμούσαν το Γυμνάσιο Ε. Το δεύτερο σημείο καμπής, με διάρκεια περίπου 3-5 χρόνια, οφείλεται κυρίως στην εισαγωγή τακτικών από τη νέα διεύθυνση του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση της φήμης του σχολείου, τακτικές που ακολούθησαν και οι επόμενες διευθύνσεις. Η τρίτη και τρέχουσα περίοδος φήμης έχει χαρακτηριστικά: α) τις πολλές



και ποικίλες δραστηριότητες (συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, συμμετοχή σε καρναβάλι, θεατρικές παραστάσεις κτλ.), β) την αύξηση της αυστηρότητας σε παραβατικές συμπεριφορές και τέλος γ) την υιοθέτηση τακτικών προβολής του σχολείου τόσο διαδικτυακά όσο και δια ζώσης (π.χ. πρόσκληση μαθητών από γειτονικά δημοτικά σχολεία για παρακολούθηση γιορτών, προβολή δράσεων, ξενάγηση στους χώρους του σχολείου). Τα αποτελέσματα της αλλαγής της φήμης του Γυμνασίου Ε φαίνονται και στη σταθερή αύξηση των εγγραφών του τα τρία τελευταία χρόνια (Πίνακας 7).

Αντίθετα, παράδειγμα όπου δεν υπάρχουν αναφορές για αλλαγή της φήμης είναι το Γυμνάσιο Δ. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί γιατί από την ίδρυση του σχολείου το 2000 δεν έχουν υπάρξει σημαντικά γεγονότα που να έχουν επηρεάσει τη λειτουργία του και κατά συνέπεια τη φήμη του. Επίσης από τα στοιχεία αλλαγής φήμης που αφορούν τα Γυμνάσια Α και Ε προκύπτει ότι ισχυροί παράγοντες αλλαγής φήμης είναι η κατάσταση του κτιρίου και η συνύπαρξη με άλλα σχολεία που οι μαθητές εμφανίζουν στοιχεία παραβατικότητας.

### 5.6.2 Παράγοντες διάδοσης της φήμης

Παρακάτω θα διερευνήσουμε τους παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τη διάδοση της φήμης. Αρχικά θα αναζητήσουμε τις πηγές απ' όπου άντλησαν τις πληροφορίες που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα (ερώτηση 46). Στη συνέχεια διερευνούμε το βαθμό που επηρεάζει τους συμμετέχοντες, η καθεμία από αυτές τις πηγές (ερώτηση 47). Εμβαθύνοντας περαιτέρω, αναζητούμε, αν υπάρχουν, τα χαρακτηριστικά των φίλων και γνωστών που τους κάνουν πιο αξιόπιστους στην αντίληψη των συμμετεχόντων (ερώτηση 48). Επίσης, διερευνούμε κατά πόσο οι συμμετέχοντες γνωρίζουν την ύπαρξη δημοσιευμάτων σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης που σχετίζονται με δράσεις σχολείων (ερώτηση 49) και εάν αυτά υποκινούνται από τα ίδια τα σχολεία καθώς και για ποιους πιθανόν λόγους μπορεί τα σχολεία να προβαίνουν σε τέτοιου είδους προωθητικές ενέργειες (ερώτηση 50). Τέλος εξετάζουμε κατά πόσο τέτοιου είδους προωθητικά δημοσιεύματα επηρεάζουν τους γονείς στην απόφασή τους σε ποιο σχολείο θα φοιτήσει το παιδί τους (ερώτηση 51).

### **Πηγές πληροφόρησης των γονέων για τα σχολεία**

Για να βρούμε τους παράγοντες που ευθύνονται στη διάδοση της φήμης αναλύουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 46 «Με ποιους τρόπους μάθατε τις πληροφορίες για τα γυμνάσια που αναφέρατε παραπάνω;». Στον Πίνακα 52 φαίνονται οι απαντήσεις με τις μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης.

### **Πίνακας 52: Απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με τις πηγές πληροφόρησής τους για τα Γυμνάσια**

Πηγές πληροφόρησης	Αριθμός αναφορών
Φίλοι/Γνωστοί	60
Προσωπική εμπειρία	44
Διαδίκτυο	17
Έντυπα (Αφίσες, Εφημερίδες)	11

*Σημείωση:* Οι απαντήσεις προέρχονται από όλους (63) τους συμμετέχοντες που απάντησαν στην ερώτηση 46.

Από τους 63 συμμετέχοντες που απάντησαν, οι συντριπτική πλειοψηφία (60 απαντήσεις) ανέφερε ότι άντλησε την πληροφόρηση της κυρίως από φίλους και γνωστούς. Επιπλέον, κάποιοι από αυτούς ανέφεραν πιο συγκεκριμένα ότι οι φίλοι και γνωστοί περιλάμβαναν είτε γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στα σχολεία αυτά (35 απαντήσεις), είτε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία αυτά (13 περιπτώσεις), είτε τέλος τους ίδιους τους μαθητές (7 απαντήσεις). Σχετικά με την άντληση πληροφοριών απευθείας από τους μαθητές, έχει ενδιαφέρον η απάντηση του Πατέρα 15 και εκπαιδευτικού:

*«Το σχολείο σε σχέση με άλλες υπηρεσίες έχει το χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά το μεσημέρι θα πάνε στο σπίτι και θα πουν στους γονείς ακριβώς τι έγινε στο σχολείο. Που δεν το ξέρει κανείς σε άλλη υπηρεσία, ούτε ο Δ/ντης σου καλά. Οπότε οι γονείς γνωρίζουν ακριβώς τι γίνεται στο σχολείο. Και αυτό ξεκινάει από τις απόψεις των παιδιών. Όταν λένε ότι περνάμε καλά, κάνουμε καλό μάθημα, είμαστε ευχαριστημένοι κτλ. κάποια στιγμή αυτή η φήμη διαχέεται, έχει μεγάλη σημασία η άποψη των παιδιών.»*

Η δεύτερη πιο συχνή πηγή πληροφόρησης είναι η προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων (44 απαντήσεις). Οι προσωπικές εμπειρίες που αναφέρονται καταλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα και θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: τις πολύ άμεσες (5 απαντήσεις), τις ενδιάμεσες (24 απαντήσεις) και τις πολύ έμμεσες (14 απαντήσεις). Στην κατηγορία των άμεσων εμπειριών υπάρχουν περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες είχαν μεγαλύτερα παιδιά σε κάποιο σχολείο και ταυτόχρονα συμμετείχαν οι ίδιοι στις δράσεις του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή και περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες έχουν κάποιου είδους εργασιακή σχέση με το σχολείο, κτλ. Στις ενδιάμεσες εμπειρίες υπάρχουν οι περιπτώσεις γονέων οι οποίοι είχαν μεγαλύτερα παιδιά που στο άμεσο παρελθόν φοιτούσαν στο σχολείο, χωρίς να έχουν περαιτέρω εμπλοκή με το σχολείο. Επιλέγουμε να κατατάξουμε την εμπειρία αυτή στις ενδιάμεσες καθώς οι γονείς που είχαν επιπλέον εμπλοκή με το σχολείο (π.χ. συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων) θεωρούν ότι τους διαμόρφωσε μια διαφορετική άποψη για το σχολείο. Η Μητέρα 38 επί αυτού του θέματος είπε:

*«Η ενασχόληση μου με το Σύλλογο Γονέων Κηδεμόνων (ΣΓΚ) ξεκίνησε από τότε που ξεκίνησε το γυμνάσιο και με βοήθησε να κατανοήσω το σχολείο. Εάν έμενα σε αυτά που μου έλεγε το παιδί μου, νομίζω πάλι θετική εικόνα θα είχα για το σχολείο αλλά με την εμπλοκή μου στο ΣΓΚ ενισχύθηκε. Όσο πιο πολύ συνεργάζεται ο γονέας με τους καθηγητές τόσο καλύτερα το κατανοείς.»*

Στην τελευταία κατηγορία, στις πολύ έμμεσες εμπειρίες βρίσκουμε περιπτώσεις συμμετεχόντων που απλώς μένουν πολύ κοντά στο σχολείο, που φοιτούσαν τα παιδιά στενών συγγενών ή ακόμα και οι ίδιοι στο σχολείο και τέλος μία περίπτωση όπου η εμπειρία που επικαλέστηκε ένας συμμετέχοντας ήταν η επίσκεψη στο εσωτερικό του σχολείου ως εκλογικό κέντρο.

Επόμενη σε συχνότητα εμφάνισης πηγή πληροφόρησης είναι το διαδίκτυο (17 απαντήσεις). Οι πληροφορίες που προέρχονται από το διαδίκτυο σχετίζονται με τις αναρτήσεις των σχολείων στις ιστοσελίδες τους, με τις αναρτήσεις των σχολείων ή των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας ενός σχολείου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τέλος με αναρτήσεις που αφορούν το σχολείο σε ηλεκτρονικά ειδησεογραφικά μέσα. Στις περισσότερες περιπτώσεις η πληροφόρηση από το διαδίκτυο υποδηλώνει ότι οι γονείς επισκέπτονται τον ιστότοπο κάποιου σχολείου όταν τους ενδιαφέρει να φοιτήσει εκεί το παιδί τους. Τελευταία πηγή πληροφόρησης (11 απαντήσεις) είναι τα έντυπα μέσα που περιλαμβάνουν περισσότερο εφημερίδες και λιγότερο αφίσες με ανακοινώσεις

δράσεων των σχολείων. Δύο από τους συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι ενημερώνονται από τις εφημερίδες εργάζονται στον ευρύτερο δημοσιογραφικό χώρο, ενώ η Μητέρα 61 ανέφερε ότι αυτό που την ενδιαφέρει στον τύπο είναι οι επιτυχίες των μαθητών των σχολείων στις πανελλαδικές εξετάσεις. Από τις υπόλοιπες απαντήσεις, ενδιαφέρον έχει η απάντηση της Μητέρας 9 που το παιδί της έχει διαγνωστεί με μαθησιακή δυσκολία και ανέφερε ότι η πηγή πληροφόρησης της ήταν το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) όπου είχε επισκεφθεί για τη διάγνωση του γιού της. Συγκεκριμένα είπε:

*«Οι πρώτες πληροφορίες ήταν από το ΚΕΔΔΥ μόλις μάθαμε ότι ο [όνομα παιδιού] έχει δυσλεξία. Μας είπαν ότι είναι μια πάρα πολύ καλή Δ/ντρια, πολύ δραστήρια, πολύ ενεργητική».*

### ***Κατάταξη πηγών πληροφόρησης ως προς την επιρροή τους***

Για να ανακαλύψουμε πόσο επηρεάζει ο καθένας από τους παράγοντες διάδοσης της φήμης τη γνώμη των γονέων, αναλύουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 47 «Μπορείτε να κατατάξετε τις πηγές αυτές ξεκινώντας από αυτή που θεωρείτε ότι σας επηρέασε περισσότερο». Τα στοιχεία που φαίνονται στον Πίνακα 53 προέκυψαν από τους 35 συμμετέχοντες που ανέφεραν στην προηγούμενη ερώτηση 46 («Με ποιους τρόπους μάθατε τις πληροφορίες για τα γυμνάσια που αναφέρατε παραπάνω;») δύο ή περισσότερες πηγές πληροφόρησης για να έχει νόημα η κατάταξη τους. Επίσης στους 35 συμμετέχοντες δεν συμπεριελήφθησαν όσοι απάντησαν ότι όλες οι πηγές τους επηρέασαν το ίδιο.

Από τους 35 συμμετέχοντες, οι 26 ανέφεραν ότι η πηγή πληροφόρησης που τους επηρεάζει περισσότερο, είναι η προσωπική τους εμπειρία. Η Μητέρα 18 είπε επ' αυτού:

*«Η προσωπική εμπειρία με επηρεάζει περισσότερο. Δεν με νοιάζει τι λένε οι άλλοι, εμένα με ενδιαφέρει το συναίσθημα που θα πάρω από ένα χώρο και από μερικούς ανθρώπους.»*

Η επόμενη στη σειρά πηγή πληροφόρησης, με 8 πρώτες και 11 δεύτερες θέσεις, που επηρεάζει περισσότερο τους συμμετέχοντες είναι οι συζητήσεις με φίλους και γνωστούς.

**Πίνακας 53: Κατάταξη των πηγών πληροφόρησης ως προς την επιρροή που είχαν στους συμμετέχοντες**

Τρόποι πληροφόρησης	Πλήθος αναφορών για κατάταξη στη 1η θέση	Πλήθος αναφορών για κατάταξη στη 2η θέση	Πλήθος αναφορών για κατάταξη στη 3η θέση
Προσωπική εμπειρία	26	1	0
Φίλοι/Γνωστοί	8	11	2
Διαδίκτυο	1	3	3
Έντυπα (Αφίσες, Εφημερίδες)	0	2	5

*Σημείωση:* Οι απαντήσεις προέρχονται από τους 35 συμμετέχοντες που απάντησαν στην ερώτηση 47.

Για παράδειγμα, ο Πατέρας 45 που θεωρεί σημαντική τη δραστηριότητα των φίλων και γνωστών στον επαγγελματικό τους τομέα ανέφερε:

*«Πιο αξιόπιστους θεωρώ τους συναδέλφους και γνωστούς που έχω εμπιστοσύνη στην κρίση τους. Που είναι σοβαροί στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή. Θα το ψάξω βέβαια για να σχηματίσω τη δική μου άποψη.»*

Στις επόμενες θέσεις ακολουθούν το διαδίκτυο και εφημερίδες. Κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι ειδήσεις που δημοσιεύονται έχουν δυνητικά μεγαλύτερη αξιοπιστία σε σχέση με τα λεγόμενα του κόσμου.

*(Μητέρα 53) «Εάν δεν έχω δει κάτι πιο πολύ θα επηρεαστώ από το ίντερνετ παρά αυτά που λέει ο κόσμος. Θεωρώ ότι για να δημοσιοποιηθεί, να το μάθει το ευρύ κοινό, πιστεύω ότι θα έχει περισσότερη δόση αλήθειας παρά ανεύθυνα να συζητάει ο καθένας και να δίνει πληροφορίες»*

Βέβαια, στις περισσότερες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι συνυπολογίζουν όλες τις διαθέσιμες πηγές πληροφόρησης.

*(Μητέρα 42) «Όλα τα λαμβάνω υπόψη μου αλλά προσπαθώ να διασταυρώσω και να συνδυάζω προσωπική εμπειρία και φήμες. Αν έπρεπε να ιεραρχήσω θα έβαζα προσωπική εμπειρία, συζητήσεις με φίλους και τέλος το ίντερνετ.»*

### **Χαρακτηριστικά φίλων και γνωστών που επηρεάζουν περισσότερο**

Στη συνέχεια αναλύουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 48 «Από τους φίλους και γνωστούς που σας μετέφεραν τις πληροφορίες για τα γυμνάσια, υπήρξαν κάποιοι των οποίων λάβατε περισσότερο σοβαρά την άποψη; Τι χαρακτηριστικά έχουν;». Στον παρακάτω Πίνακα 54 φαίνονται οι σημαντικότερες απαντήσεις από τους 57 συμμετέχοντες που απάντησαν.

#### **Πίνακας 54: Χαρακτηριστικά φίλων και γνωστών που επηρεάζουν περισσότερο τη άποψη των συμμετεχόντων**

Χαρακτηριστικά	Αριθμός αναφορών
Εμπιστοσύνη/Αξιοπιστία μετά από μακρόχρονη γνωριμία	35
Η μόρφωσή τους	22
Είναι Εκπαιδευτικοί	21
Το ενδιαφέρον που δείχνουν για το παιδί τους/για την εκπαίδευση του παιδιού τους	16
Η χρήση επιχειρημάτων	8

*Σημείωση:* Στην ερώτηση 48 απάντησαν 57 συμμετέχοντες.

Το χαρακτηριστικό που επηρεάζει περισσότερο τους συμμετέχοντες (35 απαντήσεις) για τους φίλους και γνωστούς όταν τους μεταβιβάζουν πληροφορίες σχετικά με τα σχολεία είναι η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία που έχει χτιστεί μαζί τους με βάση αντίστοιχες μακρόχρονες σχέσεις. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν συχνά ότι αυτοί που τους επηρεάζουν περισσότερο πρέπει να είναι «άνθρωποι που είναι πιο κοντά στη δική μου φιλοσοφία πραγμάτων» και να «έχουν ένα τρόπο σκέψης που συμφωνώ».

*(Μητέρα 4) «Πιο πολύ θα λάβω υπόψη μου αυτούς τους ανθρώπους, που γνωρίζω τον χαρακτήρα τους και κατά πόσο είναι αξιόπιστοι σε αυτά που λένε γενικότερα»*

Επόμενο χαρακτηριστικό που αναφέρουν είναι το επίπεδο της μόρφωσης των ανθρώπων τους οποίους χρησιμοποιούν ως πηγές ενημέρωσης (22 απαντήσεις). Τις περισσότερες φορές, η μόρφωση αναφέρεται συνδυαστικά με άλλα στοιχεία του χαρακτήρα των ατόμων με την υποσημείωση ότι από μόνη της η μόρφωση δεν αρκεί. Για παράδειγμα:

(Μητέρα 42) «Σίγουρα με επηρεάζει και η μόρφωση, όχι με την έννοια κατοχής πτυχίων, αλλά η μόρφωση η κοινωνική, να είσαι μέσα στα πράγματα, να κρίνεις σφαιρικά».

Επίσης η μόρφωση συχνά συνδυάζεται με το επάγγελμα και με την πεποίθηση των συμμετεχόντων ότι συνδυάζεται με την ικανότητα και τη διάθεση για πιο λεπτομερή έρευνα οπότε και μεγαλύτερη αξιοπιστία στα συμπεράσματα.

(Μητέρα 23) «Ναι, θα με επηρεάσει περισσότερο αυτός με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο γιατί νομίζω ότι θα το έχει ψάξει παραπάνω».

Τέλος, η μόρφωση σε κάποιες περιπτώσεις συνδυάζεται με την αναφορά για χρήση επιχειρημάτων (τελευταίο χαρακτηριστικό) προκειμένου να γίνει υποστήριξη των απόψεων.

(Μητέρα 52) «Θα με επηρέαζε στην επιλογή του σχολείου ένας μορφωμένος άνθρωπος με τη χρήση επιχειρημάτων σε σχέση με κάποιον που έχει στοιχειώδη μόρφωση».

Επόμενο χαρακτηριστικό που επηρεάζει τους συμμετέχοντες είναι εάν κάποιος από τους φίλους ή γνωστούς ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (21 απαντήσεις). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται να συνδυάζεται η υψηλή μόρφωση του ατόμου με τις υψηλές προσδοκίες για την εκπαιδευτική διαδικασία.

(Μητέρα 61) «Αν ήταν κάποιος άγνωστος, θα με επηρέαζε κάποιος αυτός που είναι σχετικός με την εκπαίδευση π.χ. εάν ήταν κάποιος εκπαιδευτικός ή κάποιος με υψηλό μορφωτικό επίπεδο γιατί κακά τα ψέματα τα στάνταρ τους θα ήταν πιο πάνω».

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες που είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θέτουν προϋποθέσεις για το ποιους συναδέλφους τους θεωρούν πιο αξιόπιστους.

(Μητέρα 42) «Θεωρώ πιο αξιόπιστους τους συναδέλφους που είναι ουσιαστικά πιο δραστήριοι, δηλαδή το μοντέλο του καθηγητή που κάνει τις ώρες του και σηκώνεται και φεύγει από το σχολείο δεν το θεωρώ αξιόπιστο γιατί βλέπω ότι κατηγορεί κιόλας άλλους συναδέλφους που κάνουν πράγματα και αφιερώνουν χρόνο στο σχολείο».

Τέλος, κάποιοι λίγοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά αξιόπιστοι και δεν έχουν λόγους να λένε ψέματα όπως για παράδειγμα θα είχαν οι γονείς.

(Πατέρας 15) «Οι πιο αξιόπιστοι θα είναι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι και ακολουθούν οι γονείς. Θεωρώ ότι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι είναι πιο αντικειμενικοί. Οι γονείς μπορεί να έχουν λόγους να πουν κάτι όπως π.χ. να θεωρούν ότι αδικήθηκε το παιδί τους στη βαθμολογία. Στο δημόσιο σχολείο δεν νομίζω ότι έχουν κίνητρο οι καθηγητές και οι δάσκαλοι να πουν ψέματα για το σχολείο».

Το επόμενο χαρακτηριστικό είναι το ενδιαφέρον που δείχνουν κάποιοι φίλοι και γνωστοί για τα παιδιά τους, ιδιαίτερα για την μόρφωση των παιδιών τους. Το ενδιαφέρον κυρίως εκφράζεται με το χρόνο που αφιερώνουν για θέματα που αφορούν τα παιδιά τους.

(Μητέρα 16) «Κάποιους γονείς τους λαμβάνω περισσότερο υπόψη. Βλέπω πώς αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Δηλαδή δεν είναι γονείς που θα αδιαφορήσουν εάν δουν ένα παιδί που παραμελεί επανειλημμένως τα μαθήματα του ή πάνε στο σχολείο και ακούνε κάποιες ενημερώσεις... είναι συνήθως γονείς παιδιών που ασχολούνται με την εκπαίδευσή τους και τους ενδιαφέρει».

Υπάρχουν δύο περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι θα εμπιστεύονταν περισσότερο γονείς που δραστηριοποιούνται στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ άλλες δύο αναφορές αποδεσμεύουν το επίπεδο μόρφωσης των γονέων από το ενδιαφέρον που δείχνουν για τη μόρφωση των παιδιών τους.

(Μητέρα 11) «Θα λάβω περισσότερο υπόψη κάποια Μητέρα που έχει μεγάλο ενδιαφέρον και βαθμό εμπλοκής με την εκπαίδευση των παιδιών της και ας είναι και νοικοκυρά».

### **Διάδοση φήμης εκ μέρους των σχολείων**

Στη συνέχεια αναλύουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 49 «Έχετε δει ανακοινώσεις σε εφημερίδες και διαδίκτυο για δραστηριότητες γυμνασίων;», στην ερώτηση 50 «Νομίζετε ότι τα σχολεία υποκινούν αυτά τα δημοσιεύματα ή είναι εξ ολοκλήρου πρωτοβουλία των εφημερίδων; Αν ΝΑΙ, για ποιους λόγους;» και στην ερώτηση 51 «Νομίζετε ότι τέτοιες δημοσιεύσεις επηρεάζουν τους γονείς στο να προτιμήσουν αυτά τα σχολεία για τα παιδιά τους;». Από τους 63 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 34 απάντησαν θετικά στο εάν έχουν δει ανακοινώσεις σε εφημερίδες και στο διαδίκτυο για δραστηριότητες των τοπικών γυμνασίων. Στον Πίνακα 55 φαίνονται οι



απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποιοι υποκινούν τα δημοσιεύματα σχετικά με τα γυμνάσια στα μέσα ενημέρωσης.

**Πίνακας 55: Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με το ποιος υποκινεί τα δημοσιεύματα που σχετίζονται με δραστηριότητες γυμνασίων στα μέσα ενημέρωσης**

Απόψεις συμμετεχόντων	Συχνότητα αναφορών
Υποκινούνται κυρίως από τα σχολεία	24
Υποκινούνται και από τα σχολεία και από τα μέσα	6
Υποκινούνται από συνεργαζόμενους με το σχολείο φορείς	2
Υποκινούνται από τους γονείς (χωρίς την εμπλοκή του σχολείου)	2

*Σημείωση:* Στην ερώτηση 49 «Έχετε δει ανακοινώσεις σε εφημερίδες και διαδίκτυο για δραστηριότητες γυμνασίων;» απάντησαν θετικά 34 συμμετέχοντες.

Η σημαντική πλειοψηφία (24 απαντήσεις) εκτιμά ότι υποκινούνται μόνο από τα σχολεία, ενώ πολύ λιγότεροι (6 απαντήσεις) εκτιμούν ότι υποκινούνται εξίσου από τα σχολεία και από τα μέσα ενημέρωσης. Τέλος, δύο συμμετέχοντες είπαν ότι οι περιπτώσεις που γνωρίζουν υποκινήθηκαν από συνεργαζόμενους φορείς και άλλοι δύο συμμετέχοντες είπαν ότι οι περιπτώσεις που γνωρίζουν υποκινήθηκαν από γονείς μαθητών χωρίς την εμπλοκή του σχολείου. Η Μητέρα 56, που εργάζεται σε ένα τοπικό μέσο ενημέρωσης, είπε:

*«Απ' ό,τι γνωρίζω, συνήθως τα σχολεία στέλνουν δελτία τύπου αλλά και όταν κάποιος συντάκτης ασχολείται με το εκπαιδευτικό ρεπορτάζ, για να έχει θέματα και υλικό να βάλει στην εφημερίδα, παρακολουθεί και τα μπλογκ των σχολείων. Τα περισσότερα δελτία τύπου αφορούν διακρίσεις μαθητών σε πανελλήνιο επίπεδο ή οτιδήποτε άλλο. Ο συντάκτης συνήθως σε άλλο μπορεί να δώσει μεγαλύτερη έκταση, μια εκδήλωση που πρόκειται να γίνει θα δώσει μικρότερη έκταση, ενώ κάτι που έχει ήδη συμβεί θα το προβάλλει ως τελεσίδικο. Κάποιες φορές μπορεί να υπάρξει κάποια προσωπική παρέμβαση ώστε να προβληθεί κάποιο θέμα περισσότερο».*

Στον Πίνακα 56 φαίνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για τις αιτίες που τα ίδια τα σχολεία υποκινούν δημοσιεύματα για τις δραστηριότητές τους στα μέσα ενημέρωσης.

**Πίνακας 56: Απόψεις συμμετεχόντων για τις αιτίες που τα ίδια τα σχολεία υποκινούν δημοσιεύματα για τις δραστηριότητές τους στα μέσα ενημέρωσης**

Αιτίες	Συχνότητα αναφορών
1. Είναι η επιβράβευση/ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και του Δ/ντη	10
2. Να κρατήσουν/να κερδίσουν μαθητικό πληθυσμό τους	9
3. Είναι ηθική επιβράβευση για τους μαθητές που συμμετείχαν στις δράσεις/ να δώσει κίνητρο στους μαθητές να συμμετέχουν σε επόμενες δράσεις.	9
4. Προβολή του σχολείου στην κοινωνία	8
5. Διεκδίκηση νέων υποδομών ή επίλυση χρόνιων προβλημάτων του σχολείου	3
6. Αντιστροφή κλίματος φήμης	3
7. Να επηρεαστούν οι γονείς	3

*Σημείωση:* Στην ερώτηση 49 «Έχετε δει ανακοινώσεις σε εφημερίδες και διαδίκτυο για δραστηριότητες γυμνασίων;» απάντησαν θετικά 34 συμμετέχοντες

Πρώτες σε συχνότητα εμφανίσεων αιτίες είναι η επιβράβευση και η ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και του Δ/ντη (10 απαντήσεις) και των μαθητών (9 απαντήσεις) του σχολείου. Κάποιες από τις απαντήσεις συνδυάζουν την επιβράβευση των παραπάνω μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς θεωρούν ότι αλληλοσυμπληρώνονται προς την επίτευξη ενός στόχου. Χαρακτηριστικά η Μητέρα 38 αναφέρει:

*«Το κάνουν για την υστεροφημία. Να δείξουν ότι είναι ένα δραστήριο σχολείο, το οποίο θεωρώ ότι δεν είναι κακό, να βγαίνει η δουλειά των παιδιών και των εκπαιδευτικών προς τα έξω».*

Επόμενη αιτία σε συχνότητα εμφάνισης (9 απαντήσεις) είναι η ανάγκη να κρατήσουν ή και να αυξήσουν τα σχολεία το μαθητικό δυναμικό τους. Αυτή η άποψη εκφράστηκε περισσότερο από συμμετέχοντες που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και γνωρίζουν τις επιπτώσεις ενός τέτοιου ενδεχομένου. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου μπορεί να είναι η απώλεια οργανικών θέσεων

εκπαιδευτικών και επίσης η απώλεια του δικαιώματος ύπαρξης επιπλέον στελεχών π.χ. υποδ/ντη. Η Μητέρα 42 και εκπαιδευτικός είπε:

*«Τα τελευταία χρόνια ξέρουμε πολύ καλά ότι όλα τα σχολεία αγωνίζονται να κρατήσουν ένα ελάχιστο αριθμό μαθητών γιατί αλλιώς υπάρχουν σοβαρά λειτουργικά προβλήματα π.χ. αδυναμία να κρατήσουν τους καθηγητές τους σε πλήρες ωράριο, οι καθηγητές φεύγουν και αναγκάζονται να πάνε είτε σε εντελώς άλλο σχολείο, είτε συμπληρώνουν σε δύο και τρία σχολεία, οπότε για ένα σχολείο είναι ζωτικής σημασίας να κρατήσει τους μαθητές του, γιατί πλέον οι κανόνες είναι δυστυχώς αυτοί κυρίως, τι ακούγεται, τι προβάλλεται».*

Ένα μέρος των συμμετεχόντων (8 απαντήσεις) έδωσε γενικές απαντήσεις όπως να βελτιώσει τη φήμη του, να αναβαθμιστεί, να φανεί το σχολείο κτλ. χωρίς να δώσει πιο συγκεκριμένες λεπτομέρειες.

Στις τελευταίες θέσεις υπάρχουν αιτίες όπως η διεκδίκηση περισσότερων υποδομών ή επίλυση χρόνιων προβλημάτων, η αντιστροφή του κλίματος μιας αρνητικής φήμης και να επηρεαστούν οι γονείς. Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικές απαντήσεις για την κάθε κατηγορία.

*(Μητέρα 56) «Επίσης η προβολή στα μέσα μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση κάποιων προβλημάτων π.χ. εμείς στο δημοτικό είχαμε κτιριακό πρόβλημα και με την προβολή αυτού του θέματος μπορεί να δοθεί κάποια λύση, π.χ. η παρέμβαση του δήμου.»*

*(Μητέρα 50) «Έχουν γνώση οι εκπαιδευτικοί και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων για τις φήμες σχετικά με το σχολείο οπότε προσπαθώντας να δείξουν την πραγματική του εικόνα, προσπαθούν να το προβάλλουν και με διαφορετικό τρόπο.»*

*(Πατέρας 60) «Νομίζω ότι στόχος των δημοσιευμάτων είναι οι καθηγητές που κάνουν τις δράσεις και οι γονείς γενικότερα είτε που έχουν τα παιδιά τους στο σχολείο είτε όχι.»*

Τέλος, τονίζεται ότι οι λόγοι 2,4,5,6 και 7 σχετίζονται με την εικόνα του σχολείου προς τα έξω και άρα άμεσα ή έμμεσα με τη φήμη του.

Στον Πίνακα 57 φαίνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για το αν τα δημοσιεύματα για τις δραστηριότητες των σχολείων στα μέσα ενημέρωσης επηρεάζουν τους γονείς στο να εγγράψουν τα παιδιά τους σε αυτά τα σχολεία. Η συντριπτική πλειοψηφία που εξέφρασε άποψη (27 απαντήσεις), πιστεύει ότι ναι ή μάλλον ναι, τα δημοσιεύματα επηρεάζουν τους γονείς στο να προτιμήσουν αυτά τα σχολεία ενώ ελάχιστοι (4 απαντήσεις) πιστεύουν το αντίθετο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δύο παρακάτω απόψεις, μία για κάθε κατηγορία.

*(Μητέρα 53) «Όλες αυτές οι δράσεις νομίζω ότι επηρεάζουν γιατί είναι κάτι που γίνεται από τη διάθεση των καθηγητών να προσφέρουν κάτι παραπάνω, οπότε αυτό μου δείχνει ότι νοιάζονται και ενδιαφέρονται και ανεβάζουν την ποιότητα της δουλειάς τους.»*

*(Μητέρα 36) «Νομίζω ότι λίγο επηρεάζουν τους γονείς. Περισσότερο τους επηρεάζουν αυτά που λέει ο κόσμος. Μένουν στο αρνητικό που θα ακουστεί. Πολύ λίγοι το ψάχνουν περαιτέρω.»*

**Πίνακας 57: Απόψεις των συμμετεχόντων για το αν τα δημοσιεύματα για τις δραστηριότητες των σχολείων στα μέσα ενημέρωσης επηρεάζουν τους γονείς στο να εγγράψουν τα παιδιά τους σε αυτά τα σχολεία<sup>4</sup>**

Απόψεις συμμετεχόντων	Συχνότητα αναφορών
Ναι/Μάλλον Ναι, τα δημοσιεύματα επηρεάζουν τους γονείς στο να προτιμήσουν αυτά τα σχολεία	27
Όχι/Μάλλον Όχι, τα δημοσιεύματα δεν επηρεάζουν τους γονείς στο να προτιμήσουν αυτά τα σχολεία	4
Δεν γνωρίζω/δεν έχω άποψη	3

*Σημείωση:* Στην ερώτηση 49 «Έχετε δει ανακοινώσεις σε εφημερίδες και διαδίκτυο για δραστηριότητες γυμνασίων;» απάντησαν θετικά 34 συμμετέχοντες

<sup>4</sup> Στην ερώτηση απάντησαν 34 συμμετέχοντες.

### 5.6.3 Συσχέτιση των παραγόντων αλλαγής και διάδοσης της φήμης με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε κατά πόσο οι παράγοντες αλλαγής και διάδοσης της φήμης που προέκυψαν παραπάνω σχετίζονται με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου ή όχι. Η εκτίμηση κατά πόσο ένας παράγοντας σχετίζεται με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου θα γίνει σε τρία επίπεδα, «Σχετίζεται», «Σχετίζεται Μερικώς», «Δεν Σχετίζεται». Για την εκτίμηση αυτή λαμβάνεται υπόψη το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Γυμνασίων στην Ελλάδα, αλλά και οι πρακτικές που εντοπίζονται σε αναφορές συμμετεχόντων ότι εφαρμόζουν κάποια σχολεία κατά παρέκκλιση των κανόνων.

Ξεκινώντας από τους παράγοντες αλλαγής φήμης, στον Πίνακα 58 φαίνονται οι παράγοντες αλλαγής φήμης και συσχέτισή τους με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου. Παράγοντες που σχετίζονται πλήρως με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου είναι η αύξηση των δραστηριοτήτων και η μεγαλύτερη αυστηρότητα στις παραβατικές συμπεριφορές μαθητών ενώ παράγοντες όπως αλλαγή σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού και επίπεδο ικανοτήτων του δ/ντη δεν σχετίζονται καθόλου με αποφάσεις του σχολείου. Στο ενδιάμεσο επίπεδο βρίσκονται οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί και η ανακαίνιση του κτιρίου.

#### Πίνακας 58: Παράγοντες αλλαγής φήμης και συσχέτισή τους με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου

Αιτίες βελτίωσης της φήμης	Σχετίζεται με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου
Ήρθαν καλύτεροι εκπαιδευτικοί	Μερικώς
Μεταφορά σε νέο κτίριο/Ανακαίνιση κτιρίου	Μερικώς
Αλλαγή σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού	Όχι
Γίνονται περισσότερες δραστηριότητες	Ναι
Ήρθε καλύτερος δ/ντης	Όχι
Περισσότερη αυστηρότητα σε παραβατικές συμπεριφορές	Ναι

Συνεχίζοντας με τους παράγοντες διάδοσης φήμης, στον Πίνακα 59 φαίνονται οι παράγοντες διάδοσης φήμης και συσχέτισή τους με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου.

Παράγοντες που σχετίζονται πλήρως με αποφάσεις του σχολείου είναι η επικοινωνία μέσω διαδικτύου και εντύπων, ενώ παράγοντες διάδοσης όπως φίλοι/γνωστοί και προσωπικές εμπειρίες των γονέων σχετίζονται μερικώς.

**Πίνακας 59: Παράγοντες διάδοσης της φήμης και η συσχέτισή τους με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου**

Τρόποι διάδοσης	Σχετίζεται με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου
Φίλοι/Γνωστοί	Μερικώς
Προσωπική εμπειρία	Μερικώς
Διαδίκτυο	Ναι
Έντυπα (Αφίσες, Εφημερίδες)	Ναι

**5.7 Πως διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο των παιδιών τους;**

Για να απαντηθεί το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, θα αναζητηθεί η πιθανή σχέση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με κάποια από τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνητικών ερωτημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των οποίων η σχέση θα διερευνηθεί με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είναι η τακτική τους στην επιλογή του σχολείου, τα κριτήρια που θέτουν για να χαρακτηρίσουν ένα σχολείο «καλό» και τέλος οι τρόποι πληροφόρησης τους σχετικά με το σχολείο το οποίο επιλέγουν να φοιτήσουν τα παιδιά τους.

Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκφράζονται από τα προφίλ τους που δημιουργήθηκαν, στην παράγραφο 5.2, κατατάσσοντάς τους ως προς την εκπαίδευσή τους, την εργασία τους και το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο του παιδιού τους.

**5.7.1 Σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων με την τακτική τους στην επιλογή σχολείου**

Ήδη στην παράγραφο 5.4.3 είχαν διερευνηθεί τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους. Παρακάτω επαναλαμβάνονται επιγραμματικά τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες που προτιμούνται να ασκήσουν επιλογή έχουν είτε μέσο (8 συμμετέχοντες σε σύνολο 20), είτε υψηλό (12 συμμετέχοντες σε σύνολο 20) επίπεδο εκπαίδευσης ενώ σχετικά με την εργασία, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες έχουν σχεδόν εξίσου χαμηλό (5 συμμετέχοντες), μέσο (8 συμμετέχοντες) και υψηλό (7 συμμετέχοντες) επίπεδο εργασίας. Τέλος, σχετικά με το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες που ασκούν επιλογή είναι μοιρασμένοι ακριβώς σε χαμηλό (10 συμμετέχοντες) και σε υψηλό (10 συμμετέχοντες) βαθμό εμπλοκής.

### **Τακτική μεταναστών γονέων στην επιλογή σχολείου**

Στη συνέχεια θα μελετηθεί η τακτική στην επιλογή σχολείου των συμμετεχόντων που είναι οικονομικοί μετανάστες από άλλες χώρες. Τα χαρακτηριστικά των τριών αυτών γονέων φαίνονται στον Πίνακα 60.

**Πίνακας 60: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων που είναι οικονομικοί μετανάστες**

Γονέας	Έτη στην Ελλάδα	Επίπεδο μόρφωσης	Επίπεδο εργασίας	Επίπεδο βαθμού εμπλοκής	Τακτική στην επιλογή Σχολείου
Πατέρας 14	25	Μέσο	Χαμηλό	Υψηλό	Αναποφάσιτος
Μητέρα 21	14	Χαμηλό	Χαμηλό	Υψηλό	Γυμνάσιο Περιοχής Κατοικίας
Μητέρα 22	13	Χαμηλό	Χαμηλό	Χαμηλό	Γυμνάσιο Περιοχής Κατοικίας

Σημείωση: Η χώρα προέλευσης όλων των γονέων είναι η Αλβανία

Ο Πατέρας 14, που κατοικεί στην περιοχή του υψηλόφημου Γυμνασίου Α, είναι από τους ελάχιστους γονείς που αναφέρει ότι έδειξε ενδιαφέρον για τα σχολεία της περιοχής που επρόκειτο να μετακομίσει

*«Δεν μένω σε αυτή την περιοχή από την αρχή που ήρθα στην Ελλάδα, έμενα σε άλλη περιοχή του Ηρακλείου. Είχαμε συγγενείς και ήρθαμε εδώ. Ρωτήσαμε και για τα σχολεία και μας είπαν ότι είναι από τα καλύτερα σχολεία.»*

Κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, στο παιδί του έγινε διάγνωση για δυσλεξία με σύσταση για παρακολούθηση τμήματος ένταξης. Αναφέρει ότι δεν έμεινε ικανοποιημένος από την αντιμετώπιση που είχε η ιδιαιτερότητα του παιδιού του από τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου. Η μεγαλύτερη κόρη του ήδη φοιτά στο Γυμνάσιο Α και η Δ/ντρια του δημοτικού σχολείου του προτείνει το Γυμνάσιο Β, όπου λειτουργούν τμήματα ένταξης. Ο ίδιος δηλώνει προς το παρόν αναποφάσιστος και ότι επιθυμεί να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες για να αποφασίσει<sup>5</sup>.

Αντίθετα οι Μητέρες 21 & 22 κατοικούν στην ίδια περιοχή από τότε που ήρθαν στην Ελλάδα και έχουν αναπτύξει πολύ στενές σχέσεις με αυτή.

*(Μητέρα 21) «Εκεί που μένω είναι οικογενειακή πολυκατοικία και επειδή είμαι η μόνη ξένη με έχουν βάλει στην οικογένεια. Δεν κλειδώνουμε τις πόρτες των διαμερισμάτων. Έχουμε στενές φιλικές σχέσεις.»*

Δηλώνουν ικανοποιημένες από το δημοτικό σχολείο της περιοχής τους όπου παρακολουθούν τα παιδιά τους και συμμετέχουν στις δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο. Για τις μητέρες αυτές, πολύ σημαντικοί παράγοντες είναι η απόσταση του σχολείου από το σπίτι και η ήδη ύπαρξη μεγαλύτερων αδερφιών στο σχολείο. Δηλώνουν ότι θα επιλέξουν το Γυμνάσιο της περιοχής τους και ότι «Είναι της γειτονιάς μας το σχολείο και πρέπει το παιδί να έρθει εδώ.». Σε μια προσπάθεια του ερευνητή να κλονίσει την εμπιστοσύνη τους για το σχολείο της γειτονιάς ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος:

*(Ερευνητής) «Αν σας έλεγαν κακά λόγια για το σχολείο (σημ. Γυμνάσιο Β), τι θα κάνατε;»*

*(Μητέρα 21) «Θα το έψαχνα λίγο, θα ρωτούσα και άλλα άτομα που έχουν παιδιά εδώ.»*

*(Ερευνητής) «Αν σας έλεγαν 5-6 άτομα ότι δεν είναι ευχαριστημένοι; »*

*(Μητέρα 21) «Με 5-6 δεν κάνω πίσω. Γιατί κάποιος μπορεί να έχει προσωπικούς λόγους, να μην πει καλά λόγια.»*

---

<sup>5</sup> Από κατοπινή επικοινωνία (Ιανουάριος 2020) έγινε γνωστό ότι ο Πατέρας 14 τελικά επέλεξε ένα γυμνάσιο ειδικού τύπου (με κριτήρια εγγραφής) όπου δεν λειτουργούν τμήματα ένταξης και δεν είχε αναφέρει καθόλου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.



(Ερευνητής) «Αν σας έλεγαν ακόμα περισσότεροι ότι δεν είναι ευχαριστημένοι;»

(Μητέρα 21) «Θα την φέρω την πρώτη χρονιά και εάν δεν είμαι ευχαριστημένη θα τη βγάλω μετά »

### 5.7.2 Σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων με τα κριτήρια τους για την ποιότητα ενός σχολείου

Στη συνέχεια θα αναζητήσουμε τη σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων (επίπεδο εκπαίδευσης, εργασίας και βαθμού εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους) με τα κριτήρια τους για την ποιότητα ενός σχολείου.

Η αξιολόγηση των κριτηρίων των συμμετεχόντων για την ποιότητα ενός σχολείου, θα προκύψει από την συνεξέταση των απαντήσεων τους στις ερωτήσεις: 24 «Για ποιους λόγους επιλέξατε το συγκεκριμένο γυμνάσιο που θα φοιτήσει το παιδί σας;», 32 «Ανεξάρτητα από το γυμνάσιο που έχετε επιλέξει, ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε σημαντικά για το γυμνάσιο του παιδιού σας;» και 33 «Όταν ένα γυμνάσιο έχει τη φήμη ότι είναι καλό σχολείο, τι χαρακτηριστικά εκτιμάτε ότι έχει;». Η αξιολόγηση γίνεται σε δύο επίπεδα: «Ναι, κρίνει με κριτήρια που σχετίζονται με την ποιότητα λειτουργίας του σχολείου» και «Όχι, κρίνει με κριτήρια που δεν σχετίζονται με την ποιότητα λειτουργίας του σχολείου». Κριτήρια για την κατάταξη ενός συμμετέχοντα στην πρώτη κατηγορία (χρησιμοποιεί ποιοτικά εκπαιδευτικά κριτήρια) ήταν η αναφορά σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών, στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, σε πολυδιάστατες δράσεις (πραγματοποίηση προτζεκτ, αθλητικές δραστηριότητες, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα) κτλ. Κριτήρια για την κατάταξη ενός συμμετέχοντα στη δεύτερη κατηγορία (δεν χρησιμοποιεί ποιοτικά εκπαιδευτικά κριτήρια) είναι η αναφορά στις εγκαταστάσεις, στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου, στην ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών κτλ., με άλλα λόγια σε κριτήρια που δεν άπτονται της ουσιαστικής εκπαιδευτικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας.

Στον Πίνακα 61 φαίνονται τα προφίλ των 21 συμμετεχόντων που αξιολογούν την ποιότητα του σχολείου με κριτήρια που αφορούν την παιδαγωγική του λειτουργία. Από αυτούς, τα δύο τρίτα (14 συμμετέχοντες) έχουν υψηλή μόρφωση και το υπόλοιπο ένα τρίτο έχει μέση μόρφωση ενώ κανείς δεν έχει χαμηλή μόρφωση. Η εικόνα είναι περίπου ή ίδια και για το επίπεδο εργασίας (14, 5, 2 συμμετέχοντες σε υψηλό, μέσο και χαμηλό

επίπεδο αντίστοιχα). Τέλος, για το βαθμό εμπλοκής, οι αριθμοί των συμμετεχόντων σε υψηλό και χαμηλό επίπεδο είναι σχεδόν ίσοι (10 και 11 αντίστοιχα).

**Πίνακας 61: Πλήθος συμμετεχόντων που αξιολογούν με κριτήρια που σχετίζονται με την ποιότητα λειτουργίας του σχολείου (από 21 συμμετέχοντες)**

Επίπεδο κατάταξης	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης εκπαίδευσης τους	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης εργασίας τους	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης βαθμού εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους
Υψηλό	14	14	10
Μέσο	7	5	(δεν έχει οριστεί)
Χαμηλό	0	2	11

**5.7.3 Σύνδεση προφίλ συμμετεχόντων με τους τρόπους πληροφόρησης τους σχετικά με ένα σχολείο**

Στην τελευταία ενότητα του 5ου ερευνητικού ερωτήματος, θα αναζητήσουμε τη σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων (επίπεδο εκπαίδευσης, εργασίας και βαθμού εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους) με τους τρόπους πληροφόρησης τους σχετικά με τα σχολεία. Ποιο συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει να κατατάξουμε τους συμμετέχοντες ανάλογα με το εάν είναι ενεργητικοί ή παθητικοί στην αναζήτηση τους για πληροφορίες σχετικά με τις σχολικές μονάδες στις οποίες εν δυνάμει θα μπορούσε να φοιτήσει το παιδί τους. Για το σκοπό αυτό, αναλύουμε συνδυαστικά τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις: 22 «Πόσο συχνά συζητάτε θέματα σχολείου με άλλους γονείς; Σε ποιες περιστάσεις; Με ποιο τρόπο;», 22β. «Θεωρείτε ότι τέτοιου είδους συζητήσεις τις ξεκινάτε συχνά εσείς ή απλώς συμμετέχετε;», 40 «Οι πληροφορίες που έχετε ακούσει (φήμη) για το γυμνάσιο που έχετε επιλέξει, πως επηρέασε την απόφασή σας να φοιτήσει το παιδί σας εκεί;», 41 «Έχετε προσπαθήσει να επιβεβαιώσετε οι ίδιοι εάν οι πληροφορίες αυτές είναι αληθινές;», 46 «Με ποιους τρόπους μάθατε τις πληροφορίες για όλα τα γυμνάσια που αναφέρατε παραπάνω;» 47 «Ποια πηγή θεωρείτε ότι σας επηρέασε περισσότερο; Για ποιο λόγο;», 48 «Από αυτούς (φίλους και γνωστούς) που σας μετέφεραν τις πληροφορίες για τα γυμνάσια, υπήρξαν κάποιοι που λάβατε περισσότερο σοβαρά την άποψη τους έναντι κάποιων άλλων; Τι χαρακτηριστικά έχουν;».

Συμμετέχοντες που οι απαντήσεις τους περιέχουν κάποιου είδους ενεργητικότητα στην αναζήτηση των πληροφοριών κατατάσσονται ως «ενεργοί» π.χ. «Όταν η κόρη μου ήθελε να δώσει εξετάσεις για να μπει στο πειραματικό το έψαξα παραπάνω και μέσω ίντερνετ. Έψαξα εάν αξίζει να πάει στο πειραματικό και θέματα για τις εξετάσεις εισαγωγής.». Αντίθετα, συμμετέχοντες που οι απαντήσεις τους στις παραπάνω είναι σύντομες με ελάχιστες πηγές πληροφόρησης π.χ. «Όχι, δεν αναζήτησα επιπλέον πληροφορίες, είχα εικόνα λόγω της κόρης μου» κατατάσσονται ως «παθητικοί».

Στον Πίνακα 62 φαίνονται τα προφίλ των 31 συμμετεχόντων που αξιολογήθηκαν ως ενεργητικοί στην αναζήτηση πληροφοριών για τα σχολεία. Από αυτούς, περίπου τα δύο τρίτα (19 συμμετέχοντες στους 28) έχουν υψηλή μόρφωση, ενώ όλοι οι υπόλοιποι (12 συμμετέχοντες στους 29) έχουν μέση μόρφωση. Σχετικά με την εργασία τους, οι μισοί (15 συμμετέχοντες στους 23) έχουν υψηλό επίπεδο εργασίας, ενώ για τους υπόλοιπους υπάρχει περίπου ισοκατανομή σε μέσο (9 συμμετέχοντες στους 19) και χαμηλό (7 συμμετέχοντες στους 21) επίπεδο. Τέλος, σχετικά με το βαθμό εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες με υψηλό βαθμό εμπλοκής είναι ελαφρώς περισσότεροι (17 συμμετέχοντες) από αυτούς με χαμηλό βαθμό εμπλοκής (14 συμμετέχοντες).

**Πίνακας 62: Πλήθος συμμετεχόντων που είναι ενεργητικοί στην αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με σχολεία**

Επίπεδο κατάταξης	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης εκπαίδευσης τους	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης εργασίας τους	Πλήθος συμμετεχόντων ανά επίπεδο κατάταξης βαθμού εμπλοκής στο σχολείο του παιδιού τους
Υψηλό	19	15	17
Μέσο	12	9	(δεν έχει οριστεί)
Χαμηλό	0	7	14

## **Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και προτάσεις**

### **6.1 Εισαγωγή**

Σκοπός του έκτου και τελευταίου κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας και συνακόλουθα να γίνουν προτάσεις προσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, ανά ερευνητικό ερώτημα, με συνοπτικό και ποιοτικό τρόπο και παράλληλα γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των συμπερασμάτων αυτών με έμφαση στο γιατί πιθανόν αυτά συγκλίνουν ή αποκλίνουν με συγκεκριμένα ευρήματα από τη βιβλιογραφία. Στη δεύτερη ενότητα, εντοπίζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Στην τρίτη ενότητα, παρουσιάζονται δημοσιεύματα από τον ελληνικό τύπο που επικρίνουν τη θεσμική εισαγωγή της επιλογής σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται επιχειρήματα με σκοπό την αμφισβήτηση των δημοσιευμάτων αυτών. Στην τέταρτη ενότητα, εκτίθενται πιθανές επιπτώσεις και γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα όσον αφορά τη διαδικασία κατανομής των μαθητών στις σχολικές μονάδες. Στην πέμπτη ενότητα, γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο.

### **6.2 Συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα**

Στην πρώτη αυτή ενότητα θα παρουσιάσουμε συνοπτικά και με ποιοτικό τρόπο τις απαντήσεις στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα θα προσπαθήσουμε να βρούμε συγκλίσεις και αποκλίσεις από αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών σε διεθνές επίπεδο, καθώς και να αναζητήσουμε πιθανές ερμηνείες τόσο για αυτά καθαυτά τα ευρήματα όσο και για τις συγκλίσεις ή αποκλίσεις τους από τα αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφίας όπου αυτές εντοπίζονται.

### **6.2.1 Σε ποια έκταση τα σχολεία της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους φήμη;**

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τη φήμη των πέντε υπό μελέτη Γυμνασίων και να αναφέρουν τα κύρια χαρακτηριστικά της.

#### ***Αξιολόγηση της φήμης***

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη φήμη, όσων από τα πέντε (5) Γυμνάσια γνωρίζουν, με ένα ακέραιο αριθμό από το ένα (1) για πολύ αρνητική φήμη μέχρι το πέντε (5) για πολύ θετική φήμη. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων που εκφράζουν άποψη για τη φήμη διαφέρει για το κάθε Γυμνάσιο, από ένα τρίτο το ελάχιστο μέχρι λίγο περισσότερο από τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων το μέγιστο. Επίσης, από την ανάλυση των τιμών της αξιολόγησης της φήμης προκύπτει ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων για το κάθε Γυμνάσιο συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό (μικρές τιμές στην τυπική απόκλιση) με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις. Η εικόνα παραμένει, σε γενικές γραμμές, η ίδια ακόμα και όταν το δείγμα υπολογισμού των τιμών αξιολόγησης της φήμης διαχωρίζεται σε συμμετέχοντες που σχετίζονται με κάποιο τρόπο με το σχολείο (π.χ. ήδη φοιτά εκεί κάποιο μεγαλύτερο παιδί) και σε συμμετέχοντες που δεν σχετίζονται με κάποιο τρόπο. Αυτό υποδηλώνει ότι σε γενικές γραμμές η προκατάληψη της προτίμησης για τα σχολεία κινείται σε χαμηλά επίπεδα.

Συνδυάζοντας τις παραπάνω πληροφορίες μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα για το ποιο Γυμνάσιο έχει την πιο ισχυρή (εξέφρασαν γνώμη περισσότεροι συμμετέχοντες) και πιο αδύναμη (εξέφρασαν γνώμη οι λιγότεροι συμμετέχοντες) φήμη, καθώς επίσης και την πιο θετική (υψηλότερη τιμή αξιολόγησης) και την πιο αρνητική (χαμηλότερη τιμή αξιολόγησης) φήμη. Πιο συγκεκριμένα, τα Γυμνάσια για τα οποία εξέφρασαν άποψη οι συμμετέχοντες, σε φθίνουσα σειρά πλήθους απόψεων είναι: Γυμνάσιο Α, Γυμνάσιο Γ, Γυμνάσιο Β, Γυμνάσιο Ε, Γυμνάσιο Δ. Αυτό σημαίνει ότι τα Γυμνάσια Α και Γ έχουν την πιο ισχυρή φήμη με λίγο παραπάνω από τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων να εκφράζουν άποψη για αυτά, ενώ το Γυμνάσιο Δ έχει την πιο αδύναμη φήμη με περίπου μόνο το ένα τρίτο των συμμετεχόντων να εκφράζει άποψη για αυτό. Σχετικά με την αξιολόγηση της φήμης τους, σε φθίνουσα σειρά τιμής αξιολόγησης, τα Γυμνάσια κατατάσσονται ως εξής: Γυμνάσιο Α, Γυμνάσιο Β, Γυμνάσιο Δ, Γυμνάσιο Ε και

Γυμνάσιο Γ. Αυτό κάνει το Γυμνάσιο Α να έχει την ισχυρότερη θετική, ενώ το Γυμνάσιο Γ την ισχυρότερη αρνητική φήμη. Φαίνεται ότι ακριβώς επειδή αυτά τα δυο Γυμνάσια έχουν τις πιο ακραίες τιμές φήμης (είτε θετικής είτε αρνητικής) για αυτό και εκφράζονται πολλοί για αυτά (ισχύς). Συνεπώς δημιουργείται η εύλογη υπόθεση η οποία θα μπορούσε να διερευνηθεί σε μια ποσοτική έρευνα μεγάλου δείγματος, ότι τα σχολεία με πολύ θετική, ή πολύ αρνητική φήμη είναι ευρύτερα γνωστά. Για να μπορέσουμε να δώσουμε μια ερμηνεία για τα παραπάνω αποτελέσματα συνδυάζουμε τα στοιχεία της ιστορίας και των χαρακτηριστικών των σχολείων με τα γνωρίσματα των περιοχών τους που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 4 (Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας).

Η σχολική περιφέρεια του Γυμνασίου Α περιλαμβάνει πυκνοκατοικημένες περιοχές με καθαρά αστικό χαρακτήρα με τις υψηλότερες τιμές ακινήτων στην πόλη. Το ίδιο το Γυμνάσιο Α ιδρύθηκε λίγο μετά τη μεταπολίτευση μετρώντας μέχρι σήμερα κάτι λιγότερο από μισό αιώνα ζωής. Το αρχικό κτίριο του σχολείου φιλοξένησε μέχρι και τέσσερα διαφορετικά σχολεία σε πρωινή και απογευματινή βάρδια. Πριν περίπου 20 χρόνια, το κτίριο διαγνώστηκε με σοβαρά στατικά προβλήματα και αποφασίστηκε η κατεδάφισή του. Στη θέση του ανεγέρθηκε νέο αυτόνομο για το Γυμνάσιο Α κτίριο που λειτουργεί τα τελευταία 15 χρόνια. Το Γυμνάσιο Α είναι το πολυπληθέστερο γυμνάσιο της πόλης του Ηρακλείου<sup>6</sup>.

Η σχολική περιφέρεια του Γυμνασίου Γ είναι από τις μεγαλύτερες περιφέρειες Γυμνασίων της πόλης του Ηρακλείου και εκτείνεται πολύ έξω από τα όρια της πόλης ώστε να περιλαμβάνει εκτός από αστικές και ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Η στενή περιοχή γύρω από το σχολείο δημιουργήθηκε την περίοδο της δικτατορίας με την ανέγερση εργατικών κατοικιών και δέχτηκε μεγάλο πληθυσμό οικονομικών μεταναστών κατά τις αρχές τις δεκαετίας του 1990. Το σχολικό κτίριο χτίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στεγάζει, εκτός από το Γυμνάσιο Γ, ένα δημοτικό και ένα Λύκειο όπου υπάρχει εν μέρει κοινή χρήση εγκαταστάσεων (π.χ. προαύλιος χώρος). Από την ανέγερσή του και μετά φαίνεται να έχουν γίνει ελάχιστες παρεμβάσεις βελτίωσης της κτιριακής του υποδομής.

---

<sup>6</sup> Το δεδομένο αυτό προκύπτει από τα στοιχεία για τον αριθμό μαθητών ανά Γυμνάσιο του Νομού Ηρακλείου για το σχ. έτος 2017-2018 που χορηγήθηκαν στον ερευνητή μετά από αίτημά του στη Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου.

Η σχολική περιφέρεια του Γυμνασίου Δ έχει σχετικά μεγάλη έκταση και είναι η πιο απομακρυσμένη από το κέντρο της πόλης. Περιλαμβάνει τόσο αστικές όσο και ημιαστικές περιοχές, στην πλειοψηφία τους αυθαίρετα δομημένες από πληθυσμούς που μετακινήθηκαν από κοντινά χωριά γύρω από την πόλη. Πριν 20 περίπου χρόνια, μία περιοχή της περιφέρειας απέκτησε σχέδιο πόλης που συνέβαλε στην πιο ομαλή ανάπτυξη της και στη δημιουργία του σχολικού συγκροτήματος, που εκτός από το Γυμνάσιο φιλοξενεί ένα δημοτικό και ένα Λύκειο. Κατά την περίοδο των Ολυμπιακών αγώνων του 2004 έγιναν πολλά σημαντικά έργα υποδομής (π.χ. αθλητικές εγκαταστάσεις, παιδικές χαρές, υπαίθρια θέατρα). Το Γυμνάσιο Δ έχει ένα από τους μικρότερους μαθητικούς πληθυσμούς των γυμνασίων της πόλης του Ηρακλείου.

Από τα στοιχεία που αναφέρθηκαν, οι πιθανές αιτίες για την ισχυρή θετική φήμη του Γυμνασίου Α βρίσκονται στον αστικό χαρακτήρα της περιοχής, στη μακρά χρονικά ιστορία του που ενδεχομένως έχει δημιουργήσει παράδοση και το σύγχρονο κτίριο που το στεγάζει. Αντίθετα, οι πιθανές αιτίες για την ισχυρή αρνητική φήμη του Γυμνασίου Γ μπορούν να εντοπιστούν κυρίως στις κοινωνικές καταβολές της περιοχής αλλά και στις μετέπειτα εισροές αδύναμων κοινωνικά ομάδων καθώς και στις παραμελημένες κτιριακές του υποδομές. Τέλος, η αδύναμη φήμη του Γυμνασίου Δ ίσως οφείλεται στο μικρότερο, σε σχέση με τα υπόλοιπα, χρόνο λειτουργίας του αλλά κυρίως και στο ότι η περιφέρεια του βρίσκεται στα όρια της πόλης και είναι σχετικά αραιοκατοικημένη. Αν και οι δύο δεκαετίες ύπαρξης του Γυμνασίου Δ δεν είναι μικρός χρόνος για να χτιστεί η φήμη ενός σχολείου ωστόσο, από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι, οι γονείς εκτός από τα σχολεία που τους ενδιαφέρουν άμεσα για τα παιδιά τους έχουν κάποιο ενδιαφέρον και για τα σχολεία που υπήρχαν όταν αυτοί ήταν μαθητές και είχαν κάποιου είδους αλληλεπίδραση π.χ. αθλητικοί αγώνες μεταξύ σχολείων.

Η κατανομή των κατοικιών των συμμετεχόντων στις περιφέρειες του κάθε Γυμνασίου είναι περίπου το ένα όγδοο των συμμετεχόντων για τα Γυμνάσια Α και Δ και περίπου το ένα τέταρτο για τα Γυμνάσια Β, Γ, Ε. Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι στην περιφέρεια του Γυμνασίου Α, με την πιο ισχυρή θετική φήμη, κατοικεί ο ίδιος αριθμός συμμετεχόντων με την περιφέρεια του Γυμνασίου Δ, με την πιο αδύναμη φήμη. Μπορεί λοιπόν να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η φήμη των Γυμνασίων που προέκυψε είναι υπερτοπική και είναι μάλλον ανεξάρτητη από τον τόπο κατοικίας των μελών του δείγματός μας.

Τέλος, παρατηρούμε ότι σε ένα μεγάλο βαθμό οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη φήμη των Γυμνασίων συμπίπτουν με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων αυτών, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσω άτυπων συνεντεύξεων κατά τη διαδικασία διερεύνησης των Γυμνασίων που η φήμη τους θα μελετηθεί. Αυτό το στοιχείο ενισχύει ακόμα περισσότερο την αντικειμενική υπόσταση της τοπικής φήμης των σχολείων.

### ***Τα χαρακτηριστικά της φήμης των γυμνασίων***

Αφού αναδείχθηκε ποιο γυμνάσιο έχει ισχυρή, αδύναμη, θετική και αρνητική φήμη, έχει νόημα να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά των γυμνασίων που επιδρούν στη διαμόρφωση της φήμης τους. Τα χαρακτηριστικά μελετήθηκαν ανά σχολείο και κατατάχθηκαν ανάλογα με το αν ενισχύουν θετικά ή αρνητικά τη φήμη του σχολείου.

Για το Γυμνάσιο Α, που έχει την πιο ισχυρή θετική φήμη, τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά, σε φθίνουσα συχνότητα εμφανίσεων, που συνεισφέρουν στη *θετική ενίσχυση* της φήμης του είναι:

- α) το σύγχρονο και λειτουργικό του κτίριο,
- β) τα καλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό, και
- γ) οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών του.

Αντίθετα, στην *αρνητική ενίσχυση* της φήμης του συνεισφέρουν:

- α) ο μεγάλος μαθητικός του πληθυσμός, και
- β) η έλλειψη πειθαρχίας & οργάνωσης που ορισμένες φορές χαρακτηρίζει τη λειτουργία του.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με το προφίλ της περιοχής, μάλλον υποδεικνύουν ότι το Γυμνάσιο Α, με τη μακρά ιστορία και τον αστικό χαρακτήρα, αφού απέκτησε νέο κτίριο με σύγχρονες υποδομές άρχισε σταδιακά να προσελκύει το ενδιαφέρον προικισμένων εκπαιδευτικών και μαθητών υψηλών επιδόσεων. Το Γυμνάσιο Α άρχισε να γίνεται τόσο δημοφιλές που ο μεγάλος αριθμός εγγραφών, ενδεχομένως και μαθητών προερχόμενων και πέρα από την επίσημη σχολική του περιφέρεια, συνέβαλε στην εμφάνιση προβλημάτων στη διαδικασία της διδασκαλίας (μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα), στην οργάνωση του σχολείου αλλά και στην εμφάνιση περιστατικών έλλειψης πειθαρχίας.



Για το Γυμνάσιο Β, που είναι στην ίδια περιοχή με το Γυμνάσιο Α και έχει τη δεύτερη θέση στην αξιολόγηση της φήμης, τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά, σε φθίνουσα συχνότητα εμφανίσεων, που συνεισφέρουν στη *θετική ενίσχυση* της φήμης του είναι:

- α) τα καλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε αυτό,
- β) η ύπαρξη πειθαρχίας και οργάνωσης και
- γ) οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών του.

Αντίστοιχα, στην *αρνητική ενίσχυση* της φήμης συνεισφέρει μόνο το άσχημο κτίριο και οι ελλειπείς υποδομές του.

Το Γυμνάσιο Β λειτουργεί δορυφορικά προς το Γυμνάσιο Α αφού βρίσκονται σε κοντινή απόσταση (350μ) μεταξύ τους, και οι συμμετέχοντες όταν ανέφεραν χαρακτηριστικά φήμης του Γυμνασίου Β το έκαναν τις περισσότερες φορές συγκριτικά με το Γυμνάσιο Α. Το Γυμνάσιο Β έχει λιγότερα χρόνια λειτουργίας, αλλά φαίνεται να κερδίζει αργά αλλά σταθερά έδαφος στις προτιμήσεις των γονέων λόγω των καλών καθηγητών, της ύπαρξης πειθαρχίας και οργάνωσης (υπάρχουν πολλές αναφορές για τις οργανωτικές ικανότητες του δ/ντη του) και τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών του. Μοναδική του αδυναμία αποτελεί το παλαιό κτίριο που δεν έχει υποστεί σημαντικές βελτιώσεις μετά την ανέγερσή του. Κάποιοι συμμετέχοντες μάλιστα αμφισβητούν ότι πληρεί τους σχετικούς κανονισμούς στατικότητας. Επίσης υπήρξαν κάποιες αναφορές που επισήμαναν το σοβαρό ενδεχόμενο το Γυμνασίου Β να έχει την ίδια μοίρα όπως και το Γυμνάσιο Α, δηλαδή να καταλήξει υπερβολικά πολυπληθές (θύμα της θετικής του φήμης).

Για το Γυμνάσιο Γ, που έχει την πιο ισχυρή αρνητική φήμη, τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά, σε φθίνουσα συχνότητα εμφανίσεων, που συνεισφέρουν στη *θετική ενίσχυση* της φήμης του είναι μόνο τα καλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό. Το στοιχείο αυτό ωστόσο δεν επαρκεί καθώς αντίστροφα, στην *αρνητική ενίσχυση* της φήμης του συνεισφέρουν πολλοί περισσότεροι παράγοντες όπως είναι:

- α) η αρνητική φήμη της περιοχής στην οποία εδρεύει
- β) οι προβληματικές συμπεριφορές καθώς και
- γ) το χαμηλό γνωστικό επίπεδο και οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών του.

Το Γυμνάσιο Γ, όπως αναφέραμε και νωρίτερα, δημιουργήθηκε σε μία περιοχή με εργατικές κατοικίες, όπου με το πέρασμα του χρόνου η κατάσταση όχι μόνο δεν βελτιώθηκε αλλά μάλλον επιβαρύνθηκε από την έλευση μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα κοινωνικά προβλήματα που μαστίζουν τα αδύναμα κοινωνικά στρώματα που κατοικούν στην περιοχή του σχολείου, να μεταφέρονται και μέσα στο σχολείο, με συνέπεια προβληματικές συμπεριφορές και χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Αν και το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει καλά χαρακτηριστικά, φαίνεται να μη μπορεί να μεταβάλλει ουσιαστικά την κατάσταση. Με άλλα λόγια η περίπτωση του Γυμνασίου Γ είναι μια τυπική περίπτωση σχολείου που η φήμη του διαμορφώνεται όχι από την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται σε αυτό αλλά από τα αρνητικά κοινωνικά χαρακτηριστικά της περιοχής στην οποία βρίσκεται και τα οποία αναπόδραστα στιγματίζουν τη φήμη του.

Για το Γυμνάσιο Δ, που έχει την πιο αδύναμη ενδιάμεση (θετική) φήμη, τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά, σε φθίνουσα συχνότητα εμφανίσεων, που συνεισφέρουν στη *θετική ενίσχυση* της φήμης του είναι:

- α) τα καλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό
- β) το καλό κτίριο και οι υποδομές του

ενώ, στην *αρνητική ενίσχυση* της φήμης του συνεισφέρουν

- α) η έλλειψη πειθαρχίας και οργάνωσης και
- β) η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών του.

Το Γυμνάσιο Δ, έχοντας ένα σύγχρονο κτίριο και καλούς εκπαιδευτικούς, αποσπά μαθητές από τη σχολική περιφέρεια του Γυμνασίου Ε που έχει χαμηλότερη φήμη και βρίσκεται στην ίδια ευρύτερη περιοχή. Αν και η περιοχή δημιουργήθηκε πριν μερικές δεκαετίες από αγροτικούς πληθυσμούς που μετακινήθηκαν προς στην πόλη, σήμερα η πλειοψηφία των κατοίκων έχει μέσο μορφωτικό επίπεδο και απασχολείται κυρίως με υπηρεσίες και τεχνικά επαγγέλματα. Ενδεχομένως, τα κατάλοιπα της παλαιότερης κοινωνικής σύνθεσης της περιοχής οδηγούν τους γονείς να έχουν χαμηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους και συνδέονται με παραβατικές (αρκετές αναφορές για κλοπές στο χώρο του σχολείου και χρήση ναρκωτικών) και άσχημες συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο.

Τέλος, για το Γυμνάσιο Ε, που κατέχει την προτελευταία θέση στην αξιολόγηση φήμης (αρνητική), το μόνο χαρακτηριστικό που συνεισφέρει στη *θετική ενίσχυση* της φήμης του είναι τα καλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό.

Αντίθετα, στην *αρνητική ενίσχυση* της φήμης του συνεισφέρουν:

- α) η υποβαθμισμένη περιοχή στην οποία ανήκει,
- β) η άσχημη και παραβατική συμπεριφορά καθώς και
- γ) το χαμηλό γνωστικό επίπεδο και οι χαμηλές επιδόσεις μαθητών.

Το Γυμνάσιο Ε βρίσκεται στην ίδια περιοχή με το Γυμνάσιο Δ οπότε μοιράζονται και τα ίδια χαρακτηριστικά σχετικά με το μαθητικό πληθυσμό. Λόγω της αναβάθμισης της περιοχής, που οφείλεται κυρίως στην επέκταση του σχεδίου πόλης στην περιοχή και των σημαντικών έργων ανάπλασης που έγιναν με αφορμή τους Ολυμπιακούς αγώνες του 2004, κάποιοι κάτοικοι με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επέλεξαν την περιοχή για μόνιμη κατοικία. Η μόνη σημαντική διαφορά του Γυμνασίου Δ και Ε είναι η χρήση και η κατάσταση του κτιρίου. Ενώ το Γυμνάσιο Δ έχει αυτόνομο και σχετικά καινούργιο κτίριο (έτος ανέγερσης 2000), το Γυμνάσιο Ε κάνει κοινή χρήση του κτιρίου με το συνδεδεμένο Λύκειο του από τότε που δημιουργήθηκε, στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Το κτίριο παρουσιάζει πολλά εμφανή δομικά προβλήματα και μόνο πρόσφατα έγινε μία περιορισμένης έκτασης ανακαίνιση. Αυτές οι σημαντικές διαφορές φαίνεται να κάνουν τους γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο να προτιμούν το Γυμνάσιο Δ αφήνοντας τους υπόλοιπους στο Γυμνάσιο Ε.

Εξετάζοντας συνολικά τα χαρακτηριστικά για όλα τα σχολεία προκύπτουν μια σειρά από ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρχικά παρατηρείται ότι κάποια χαρακτηριστικά έχουν πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση της φήμης αφού εμφανίζονται σε υψηλές θέσεις στις περισσότερες περιπτώσεις σχολείων όπως είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι επιδόσεις των μαθητών και η κατάσταση του σχολικού κτιρίου. Πιο συγκεκριμένα, για το χαρακτηριστικό των καλών εκπαιδευτικών, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι για τους γονείς «καλός εκπαιδευτικός» σημαίνει εκπαιδευτικός που συνδυάζει:

- α) ακαδημαϊκότητα (μάθημα σε υψηλό επίπεδο),
- β) αυστηρότητα (στη βαθμολογία και στη διατήρηση της τάξης) αλλά και
- γ) ικανότητα ψυχολογικής προσέγγισης με τα παιδιά.

Χαρακτηριστικά όπως το επίπεδο πειθαρχίας και οργάνωσης καθώς και ο μεγάλος μαθητικός πληθυσμός έχουν δευτερεύοντα ρόλο καθώς εμφανίζονται σποραδικά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ένα άλλο συμπέρασμα είναι ότι κάποια χαρακτηριστικά λειτουργούν μόνο θετικά ενώ κάποια άλλα μόνο αρνητικά. Για παράδειγμα, το επίπεδο των εκπαιδευτικών λειτουργεί μόνο θετικά (όχι όμως και αρνητικά), ενώ αντίθετα η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού μόνο αρνητικά (όχι όμως και θετικά). Κατά τα άλλα τα κριτήρια είναι κοινά τόσο για τη θετική όσο και για την αρνητική αξιολόγηση.

Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι τα δυο σχολεία με τη χαμηλότερη φήμη (Γυμνάσια Γ και Ε) μοιράζονται τα ίδια χαρακτηριστικά θετικής και αρνητικής φήμης. Σχετικά με τα αρνητικά χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι στιγματίζονται από την περιοχή στην οποία ανήκουν που αυτό με τη σειρά του μεταφράζεται σε μαθητές χαμηλών επιδόσεων και παραβατικής συμπεριφοράς. Ίσως λοιπόν, ο πραγματικός λόγος αρνητικής φήμης να είναι η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού τους δυναμικού, στοιχείο που λόγω πολιτικής ορθότητας δεν το αναφέρουν ιδιαίτερα οι γονείς. Ως αποτέλεσμα, το μεγαλύτερο ποσοστό όσων κάνουν επιλογή είναι γονείς από μεσαία και υψηλά στρώματα που διαρρέουν από τα σχολεία αρνητικής φήμης (Γυμνάσια Γ και Ε). Άρα φαίνεται να έχουμε περισσότερο το στοιχείο της «αποφυγής» αρνητικής φήμης σχολείου παρά θετικής επιλογής. Από τη σκοπιά του μοναδικού θετικού χαρακτηριστικού, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών φαίνεται να έχουν λάβει το μήνυμα, για την τάση αποφυγής από τους γονείς, και έχουν αναλάβει δράση για την μεταστροφή του κλίματος χωρίς ιδιαίτερα ποσοστά επιτυχίας.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τις έρευνες που καταλήγουν ότι:

- α) ο πιο ισχυρός παράγοντας για την οικοδόμηση της φήμης του σχολείου είναι η αντίληψη των γονέων για την ποιότητα των μαθησιακών του αποτελεσμάτων (Badri & Mohaidat, 2014; Kosunen & Carrasco, 2016; Skallerud, 2011; Thelin & Niedomysl, 2015) και η επιτυχία των μαθητών στις εθνικές και διεθνείς εξετάσεις (Oplatka & Nupar, 2012).
- β) έχει σημασία για τη φήμη των σχολείων η ποιότητα των εκπαιδευτικών (Badri & Mohaidat, 2014; Oplatka & Nupar, 2012; Skallerud, 2011) που μπορεί να έχει πολλές

έννοιες, όπως διδακτικές ικανότητες, γνώσεις, αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, επαγγελματισμός, τεχνογνωσία (Orlatka & Nupar, 2012).

γ) τα θέματα ασφαλούς περιβάλλοντος (Badri & Mohaidat, 2014; Kosunen & Carrasco, 2016; Skallerud, 2011) και συμπεριφοράς των μαθητών (Orlatka & Nupar, 2012) συμπεριλαμβάνονται στα στοιχεία συγκρότησης της σχολικής φήμης.

δ) ένα πρόσθετο ισχυρό στοιχείο της φήμης του σχολείου είναι η ποιότητα των μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε αυτό (Bunar & Ambrose, 2016; Kosunen & Carrasco, 2016; Orlatka & Nupar, 2012).

ε) σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές με υψηλά ποσοστά μεταναστών έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνοδεύονται από αρνητική φήμη (Bunar & Ambrose, 2016; Kimelberg & Billingham, 2013; Skallerud, 2011).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που δεν συναντώνται καθόλου ως στοιχεία συγκρότησης της σχολικής φήμης στην αντίστοιχη διεθνή βιβλιογραφία είναι:

α) η ποιότητα του κτιρίου και των υποδομών καθώς και

β) ο μεγάλος μαθητικός πληθυσμός.

Η απουσία αυτών των δυο στοιχείων από αυτά που φαίνεται ότι συγκροτούν τη σχολική φήμη από τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι σε χώρες όπου υπάρχουν τυπικά συστήματα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, που μάλιστα στο πλαίσιο της κοινωνικής λογοδοσίας δημοσιοποιούνται, η έμφαση μπορεί να δίνεται σε πιο ουσιαστικά στοιχεία της λειτουργίας των σχολείων από ό,τι στο κτιριακό και τις υποδομές. Επίσης, οι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα είναι πολύ μικρότερες σε σχέση με άλλες χώρες (κατακερματισμός του σχολικού δικτύου). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το έτος 2016 (τελευταία διαθέσιμα στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ), στην Ελλάδα ο μέσος αριθμός μαθητών ανά σχολική μονάδα δημόσιων ημερήσιων Γυμνασίων και Λυκείων ήταν 177 και 180 αντίστοιχα (ΕΛΣΤΑΤ, 2016d, 2016b, 2016c, 2016a) ενώ στη Ολλανδία για παράδειγμα, για το έτος 2019 ο μέσος αριθμός μαθητών ανά σχολική μονάδα ενιαίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι 1510 (Eurydice - European Commission, 2019).

### **6.2.2 Σε ποιο βαθμό η φήμη ενός σχολείου επηρεάζει τους γονείς σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε αυτό;**

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν εάν το παιδί τους θα φοιτήσει στο σχολείο της περιοχής τους ή θα

αναζητήσουν κάποιο άλλο σχολείο. Επιπλέον τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν, εάν οι γονείς γενικότερα που απορρίπτουν το σχολείο της περιοχής κατοικίας τους έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ποια είναι αυτά. Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα του παιδιού τους, οι συμμετέχοντες στάθμισαν τις πιθανές επιπτώσεις στο παιδί τους αν φοιτήσει σε ένα σχολείο με θετική ή αρνητική φήμη. Επόμενο που ζητείται από τους συμμετέχοντες, είναι να εκτιμήσουν τις πιθανές αιτίες που κάποιοι γονείς επιλέγουν σχολεία με αρνητική φήμη για τα παιδιά τους. Τέλος, αναφέρουν εάν τους ίδιους τους επηρέασε η φήμη του γυμνασίου που επέλεξαν για να φοιτήσει το παιδί τους και εάν έκαναν κάποιες προσπάθειες ή όχι για να επιβεβαιώσουν τη φήμη αυτή.

### ***Πλήθος γονέων που επιλέγει γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους***

Οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι περίπου το ένα τρίτο από αυτούς δεν επιθυμεί το παιδί τους να φοιτήσει στο σχολείο της περιοχής του και σκοπεύει άμεσα ή έμμεσα να επιλέξει κάποιο άλλο σχολείο για τη φοίτηση του παιδιού του. Η *άμεση επιλογή* αναφέρεται στις περιπτώσεις συμμετεχόντων που έχουν αποφασίσει ότι άμεσα, χωρίς ενδιάμεση έγγραφη σε κάποιο άλλο σχολείο, θα εγγράψουν τα παιδί τους σε ένα Γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους. Η *έμμεση επιλογή* αναφέρεται στις περιπτώσεις γονέων που κατά προτεραιότητα επιθυμούν να εγγραφούν σε ένα σχολείο με κριτήρια εγγραφής όπως π.χ. Μουσικό, Καλλιτεχνικό ή Πειραματικό, αλλά ταυτόχρονα δηλώνουν ότι εάν δεν το πετύχουν θα προτιμήσουν ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους.

Από τους γονείς που ασκούν επιλογή (είτε άμεση, είτε έμμεση), σχεδόν όλοι επιλέγουν ένα σχολείο με υψηλότερη φήμη από αυτό της περιοχής τους. Εμφανίζεται μόνο μία περίπτωση μονογονεϊκής οικογένειας που επιλέγει ένα σχολείο χαμηλότερης φήμης γιατί το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της είναι πολύ χαμηλότερο του μέσου όρου της περιοχής που κατοικεί, με αποτέλεσμα το παιδί ήδη από το δημοτικό να έχει γίνει στόχος αρνητικών σχολίων από τους συμμαθητές του. Το προφίλ της οικογένειας, σαφώς ταιριάζει περισσότερο με το μέσο όρο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο που επιλέγει. Αυτό είναι μία τυπική περίπτωση του φαινομένου του αυτο-διαχωρισμού (self-segregation) όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία (Denessen κ.ά., 2005).

Επίσης οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες κατοικούν κοντά στα όρια των περιφερειών των Γυμνασίων που πρέπει να φοιτήσουν και των Γυμνασίων που επιλέγουν να φοιτήσουν. Αυτό σημαίνει ότι η απόσταση επίσης αναδεικνύεται ένας σημαντικός παράγοντας επιλογής. Υπάρχουν μόνο λίγες περιπτώσεις που, χωρίς να υφίσταται κάποιος ιδιαίτερος λόγος (π.χ. σχολείο πλησίον στο χώρο εργασίας γονέων), το Γυμνάσιο υψηλότερης φήμης που επιλέγουν οι συμμετέχοντες βρίσκεται σε σχετικά μεγάλη απόσταση από την κατοικία τους. Οι λόγοι που αναφέρουν ότι το κάνουν είναι συνήθως η ισχυρή φήμη του σχολείου σε κάποιο ειδικό θέμα π.χ. εμπειρία εκπαιδευτικών στις μαθησιακές δυσκολίες, συγκέντρωση μαθητών που ασχολούνται με κάποιο συγκεκριμένο άθλημα, κλπ. Αυτό σημαίνει ότι μάλλον τα σχολεία με φήμη σε ειδικά θέματα έχουν τη δυνατότητα να προσελκύσουν γονείς και μαθητές από μεγάλες αποστάσεις. Αναλυτικά, οι αιτίες που κάνουν τους συμμετέχοντες να επιλέγουν ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους αναλύονται ακολούθως στην παράγραφο 6.2.3. Καταλήγοντας, αξίζει να τονιστεί ότι η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που αναδεικνύει και καταγράφει εμπειρικά το φαινόμενο της άτυπης επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι παρόλο που σε κάποιες χώρες το θεσμικό πλαίσιο δεν επιτρέπει την επιλογή σχολείου, κάποιιοι από τους γονείς παραβιάζουν τους κανόνες και επιλέγουν με άτυπους και «πλάγιους» τρόπους (όπως με ψευδείς διευθύνσεις κατοικίας και με τη χρήση διευθύνσεων φίλων και συγγενών) το σχολείο του παιδιού τους (Croft, 2004).

### ***Στρατηγικές για την εγγραφή σε σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής***

Οι γονείς προκειμένου να πετύχουν την εγγραφή των παιδιών τους σε ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους εφαρμόζουν, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, τις εξής στρατηγικές:

- α) Δήλωση δ/νσης εργασίας, φιλικού ή συγγενικού προσώπου
- β) Αλλαγή δ/νσης στην εφορία
- γ) Ενοικίαση σπιτιού στην περιοχή ενδιαφέροντος
- δ) Πίεση ή Παράκληση προς τους Δ/ντες των Γυμνασίων

Από τις αποφάσεις των τελευταίων ετών για τις εγγραφές των μαθητών στην Α Γυμνασίου είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικές αρχές σε τοπικό επίπεδο προσπαθούν να

θωρακίσουν τη διαδικασία των εγγραφών, αφενός προσθέτοντας επιπλέον αποδεικτικά έγγραφα για την διεύθυνση κατοικίας και αφετέρου εφιστώντας την προσοχή των δ/ντων των σχολείων για τη γνησιότητα των εγγράφων αυτών. Επιπλέον, από τις μαρτυρίες των γονέων, φαίνεται ότι οι γονείς αισθάνονται ότι η διαδικασία γίνεται πιο σύνθετη και πιο δύσκολη και ένα μέρος από αυτούς εγκαταλείπει την προσπάθεια αλλά οι υπόλοιποι, που είναι πιο αποφασισμένοι και πιστεύουν ότι έχουν το ηθικό δικαίωμα να το κάνουν, φαίνεται στο τέλος να τα καταφέρνουν. Τέλος, από τις μαρτυρίες φαίνεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη ευκολία στο να γίνει μία παράτυπη εγγραφή σε σχολείο με χαμηλή φήμη, όπου υπάρχει γενικώς μικρή ζήτηση και κενές θέσεις εγγραφών, παρά σε ένα σχολείο με υψηλή φήμη.

Επίσης φαίνεται ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, οι δ/ντες των δημοτικών σχολείων διοχετεύουν επιλεκτικά σε Γυμνάσια μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η ροή αυτή φαίνεται να είναι είτε προς Γυμνάσια με θετική φήμη όταν πρόκειται για μαθητές υψηλών επιδόσεων όπου ταυτόχρονα οι γονείς πιέζουν προς την κατεύθυνση αυτή είτε προς Γυμνάσια με αρνητική φήμη όταν αυτά αντιδρούν και διεκδικούν ό,τι τους ανήκει.

### ***Χαρακτηριστικά των γονέων που επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους***

Τα κύρια χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι συμμετέχοντες στους γονείς που επιλέγουν ένα διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους είναι:

- α) το υψηλό μορφωτικό επίπεδο,
- β) ότι η εκπαίδευση κατέχει υψηλή θέση στο αξιακό τους σύστημα \ έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους,
- γ) φοβούνται περισσότερο τις επιπτώσεις ενός σχολείου με αρνητικά χαρακτηριστικά στα παιδιά τους και τέλος
- δ) η καλή οικονομική τους κατάσταση που τους δίνει τη δυνατότητα να αντέξουν το επιπλέον κόστος των μεταφορών.

Από τα παραπάνω είναι σαφές, ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει σαν συνέπεια να θέτουν την εκπαίδευση ψηλά στο αξιακό τους σύστημα και να έχουν υψηλές μαθησιακές προσδοκίες από τα παιδιά τους. Επιπλέον, θέλοντας το καλύτερο για τα παιδιά τους, δεν είναι διατεθειμένοι να ρισκάρουν τις πιθανές συνέπειες που θα έχει ένα σχολείο με άσχημα χαρακτηριστικά στο παιδί τους. Τέλος, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο



των γονέων έχει ως πιθανό επακόλουθο την απόκτηση ενός υψηλού εισοδήματος που δίνει στους γονείς την ευχέρεια να κάνουν τις επιθυμητές επιλογές ακόμα και εάν αυτές συνεπάγονται μεγαλύτερο κόστος.

Η κοινή αντίληψη των συμμετεχόντων στην έρευνα ταυτίζεται με τα ευρήματα της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας σύμφωνα με την οποία οι γονείς οι οποίοι στην πραγματικότητα καταφεύγουν σε διαδικασίες άτυπης επιλογής σχολείου είναι συνήθως υψηλής μόρφωσης και ευκατάστατοι (Βέργου, 2016; Gill κ.ά., 2007; Lai κ.ά., 2009; Maloutas & Ramos Lobato, 2015; PöDer & Lauri, 2014; Reay, 2004; Reinoso, 2008; C. Taylor, 2009; Teelken κ.ά., 2005; Waslander & Thrupp, 1995). Το ίδιο εύρημα προκύπτει και στο 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα κατά την αναζήτηση του προφίλ των γονέων που ακούν επιλογή σχολείου και στο πλαίσιο του δικού μας δείγματος.

Επεκτείνοντας τα πορίσματα της βιβλιογραφίας στα συστήματα που επιτρέπουν θεσμικά την επιλογή σχολείου, βρίσκουμε επιπλέον χαρακτηριστικά γονέων που ασκούν επιλογή που επίσης εμφανίζονται στην παρούσα έρευνα. Πέρα από τους δημογραφικούς παράγοντες που ανακύπτουν ξανά (Bernal, 2005; Gill κ.ά., 2007; Reinoso, 2008), αναφέρεται ότι οι γονείς που τελικά ασκούν επιλογή έχουν χαμηλό βαθμό ικανοποίησης από το σχολείο της γειτονιάς τους (Buckley & Schneider, 2006) και έχουν ήδη μεγάλο βαθμό εμπλοκής στο σχολείο των παιδιών τους (Cullen κ.ά., 2005).

### ***Πιθανές επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική ή αρνητική φήμη στα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα τους***

Λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα του παιδιού τους, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες εκτιμούν ότι ο αντίκτυπος ενός σχολείου με θετική φήμη στα παιδιά τους θα είναι θετικός, ενώ περίπου το ένα τέταρτο εκτιμά ότι μπορεί να είναι είτε θετικός, είτε αρνητικός υπό ορισμένες επιπλέον προϋποθέσεις. Οι πιθανές κατά τους γονείς θετικές επιπτώσεις της φοίτησης των παιδιών τους σε ένα σχολείο με θετική φήμη, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) η άνοδος των επιδόσεων και του μαθησιακού επιπέδου,
- β) η βελτίωση της συμπεριφοράς και η ολοκλήρωση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης τους μέσω συναναστροφών με συμμαθητές,
- γ) η καλή ψυχολογία στο περιβάλλον του σχολείου ως συνέπεια του θετικού κλίματος που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και τέλος

δ) η τόνωση των εξωσχολικών ενδιαφερόντων των παιδιών.

Αντίθετα οι ενδεχόμενες *αρνητικές επιπτώσεις* που μπορεί να έχει στο παιδί τους φοιτώντας σε ένα σχολείο με θετική φήμη, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) η αρνητική ψυχολογία των παιδιών ως αποτέλεσμα του έντονου ανταγωνισμού,
- β) οι αυξημένες απαιτήσεις θα απαιτούν περισσότερους πόρους που κάποια παιδιά δεν θα είναι διατεθειμένα να διαθέσουν και
- γ) τέλος η άσχημη συμπεριφορά και ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) από τους συμμαθητές.

Αντίστοιχα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτιμά ότι ο αντίκτυπος ενός σχολείου με αρνητική φήμη στο παιδί τους θα είναι *αρνητικός* με πιο πιθανές *επιπτώσεις*, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης:

- α) τη μίμηση άσχημων συμπεριφορών ως προϊόν συναναστροφής με συνομηλίκους όπως χρήση ουσιών/ κάπνισμα και παρεκκλίνουσα συμπεριφορά,
  - β) την απώλεια του ενδιαφέροντος με αποτέλεσμα την υποβάθμιση των στόχων για τη μαθησιακή διαδικασία,
  - γ) την πτώση των σχολικών επιδόσεων και του γνωστικού επιπέδου,
  - δ) το να γίνουν τα παιδιά τους θύματα σχολικού εκφοβισμού ή παραβατικών συμπεριφορών από συμμαθητές τους,
  - ε) το να αλλοιωθεί ο χαρακτήρας τους,
- στ) το να αποκτήσουν άσχημη ψυχολογία απέναντι στο σχολείο με πιθανό αποτέλεσμα να θέλουν να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον.

Σχετικά με τις ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις ενός σχολείου με θετική φήμη, παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί και στη Φινλανδία, όπου η πλειοψηφία των γονέων αποφεύγει τα σχολεία με θετική φήμη γιατί υποψιάζεται ότι το ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατεί σε αυτά θα κάνει το παιδί τους να αισθάνεται δυστυχισμένο ή αγχωμένο οπότε το όφελος θα είναι σχετικά μικρό (Kosunen & Carrasco, 2016). Συγκρίνοντας τους αριθμούς των συμμετεχόντων που εκτιμούν ότι ένα σχολείο με θετική ή αρνητική φήμη μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίστοιχα αντίκτυπο στα παιδιά τους, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τελικά στην περίπτωση του δείγματός μας επιλογή φαίνεται να σημαίνει περισσότερο «αποφυγή» κάποιου σχολείου με αρνητική φήμη και των ενδεχόμενων αρνητικών επιπτώσεων του και λιγότερο προτίμηση κάποιου σχολείου με θετική φήμη.

### **Αιτίες που οι γονείς επιλέγουν ένα σχολείο με αρνητική φήμη**

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι αιτίες που μπορεί να οδηγούν τους γονείς να επιλέξουν ένα σχολείο προκειμένου να φοιτήσουν τα παιδιά τους, παρά το γεγονός ότι αυτό έχει αρνητική φήμη, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι ότι:

- α) λόγω συνθηκών (απόσταση, εργασία γονέων, έλλειψη μέσου μετακίνησης) δεν έχουν άλλη επιλογή,
- β) έχουν χαμηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους είτε γενικότερα είτε για κάποιο συγκεκριμένο παιδί τους (λόγω π.χ. προηγούμενων χαμηλών επιδόσεων),
- γ) έχουν κάνει ήδη προσπάθειες να αλλάξουν σχολείο αλλά δεν τα κατάφεραν,
- δ) δεν συμφωνούν με τις υπάρχουσες φήμες,
- ε) θέλουν να είναι νομιμόφρονες στέλνοντας το παιδί τους στο σχολείο της νόμιμης κατοικίας τους,
- στ) υποστηρίζουν την περιοχή τους (έντονο αίσθημα κοινότητας),
- ζ) στα σχολεία αυτά υπάρχουν μικρότερος αριθμός μαθητών με συνέπεια να υπάρχει πιο προσωπική σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τέλος
- η) τα παιδιά τους είναι μαθητές είτε χαμηλών επιδόσεων είτε με μαθησιακές δυσκολίες που δύσκολα θα ανταπεξέρχονταν στις απαιτήσεις άλλων καλύτερων σχολείων.

Οι παραπάνω αιτίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις υψηλότερου επιπέδου βαθύτερους λόγους: i) εγκλωβισμός στις υφιστάμενες συνθήκες (α και γ), ii) αίσθημα ασφάλειας από το οικείο που αποπνέει το σχολείο της περιοχής κατοικίας (δ, ε, στ, ζ) και iii) μειωμένο ενδιαφέρον και προσδοκίες από τα παιδιά τους (β και η).

Η βιβλιογραφία, για τα συστήματα στα οποία επιτρέπεται επίσημα η επιλογή, παρέχει τρεις ερμηνείες για τις αιτίες που οι γονείς διαφορετικών κοινωνικών τάξεων επιλέγουν διαφορετικά σχολεία: α) περιορισμοί εισοδήματος β) διαφορετικές προτιμήσεις για την ποιότητα του σχολείου και γ) πλεονέκτημα πληροφόρησης (Allen κ.ά., 2014).

Τα ευρήματα που συμφωνούν με την παραπάνω βιβλιογραφία είναι καταρχάς το εύρημα (α) το οποίο αναφέρεται στο ότι ο περιορισμένος προϋπολογισμός των οικογενειών χαμηλού εισοδήματος τους καθιστά αδύναμους να κάνουν μακρινές καθημερινές μετακινήσεις για το σχολείο (Bayer, 2000; Bayer & McMillan, 2005). Επίσης αναφέρεται ότι οι οικογένειες έχουν διαφορετική πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους για την επίλυση προβλημάτων οικογενειακής διαχείρισης, συμπεριλαμβανομένης

της ευελιξίας στα ωράρια εργασίας, στις ρυθμίσεις παιδικής μέριμνας και της πρόσβασής τους σε κοντινούς φίλους και οικογένειες στις οποίες μπορούν να προσφύγουν για αρωγή (Bell, 2009; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Van Zanten, 2002). Επιπλέον τα ευρήματα (β) και (θ) συμφωνούν με τη βιβλιογραφία στο ότι οι οικογένειες χαμηλής κοινωνικής προέλευσης τείνουν να υποτιμούν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, είτε γιατί πιστεύουν ότι δεν θα συμβάλλει σε μελλοντικά οφέλη των παιδιών τους, είτε επειδή αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στην τρέχουσα ευημερία της οικογένειας (Bayer, 2000; Bayer & McMillan, 2005). Τέλος οι αιτίες (δ) και (στ) φαίνεται να συμφωνούν τουλάχιστον με την περίπτωση μιας μεγάλης έρευνας στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σχετικά με την ομοσπονδιακή πράξη NCLB (No Child Left Behind). Δεκαοκτώ μήνες μετά την εισαγωγή της, διεξήχθη τηλεφωνική έρευνα που έδειξε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων είναι ικανοποιημένοι με το σχολείο των παιδιών τους, ανεξάρτητα από την πραγματική επίδοση των σχολείων αυτών. Πάνω από τα δύο τρίτα των γονέων των οποίων το παιδί παρακολουθεί ένα σχολείο με χαμηλή επίδοση έδωσαν στο σχολείο αυτό βαθμό A ή (συχνότερα) B, ενώ μόνο το ένα δέκατο των γονέων έδωσαν σε αυτά τα σχολεία βαθμούς D ή F (Howell, 2006).

Τα σχετικά ευρήματα που δεν αναφέρονται από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι αφενός ότι θέλουν οι γονείς να είναι νομιμόφρονες και αφετέρου ότι στα σχολεία αυτά υπάρχει μικρότερος αριθμός μαθητών με συνέπεια να υπάρχει πιο προσωπική σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Και τα δύο μπορούν να δικαιολογηθούν καθώς για το μεν πρώτο η συντριπτική βιβλιογραφία αναφέρεται σε συστήματα που επιτρέπεται θεσμικά η επιλογή σχολείου, ενώ για το μεν δεύτερο, όπως αναφέρθηκε εκτενώς και στην παράγραφο 6.2.1, από το ότι οι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα είναι πολύ μικρότερες σε σχέση με άλλες χώρες (κατακερματισμός του σχολικού δικτύου).

### ***Πως επηρέασε η φήμη του γυμνασίου τους γονείς που το επέλεξαν για να φοιτήσει το παιδί τους εκεί;***

Λίγο λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν από τη φήμη του σχολείου που επέλεξαν να φοιτήσει το παιδί τους, ενώ οι μισοί από αυτούς (ένα τέταρτο δηλαδή του συνόλου) δήλωσαν ότι έχουν κάνει προσπάθειες να επιβεβαιώσουν τις φήμες αυτές είτε μέσω άτυπων κοινωνικών δικτύων, είτε μέσω πληροφοριών που αναζήτησαν στο διαδίκτυο. Οι υπόλοιποι μισοί, που δήλωσαν ότι δεν επηρεάστηκαν από τη φήμη του σχολείου, το έκαναν κυρίως είτε γιατί είχαν

προηγούμενη προσωπική εμπειρία από το σχολείο, είτε γιατί δεν εμπιστεύονται τις φήμες.

Η βιβλιογραφία επίσης αναφέρει ότι όταν ερωτώνται οι γονείς γιατί επιλέγουν ένα συγκεκριμένο σχολείο, αυτοί συχνά αναφέρονται στη φήμη του (Bell, 2009; Denessen, Driessena, & Slegers, 2005; Howell, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Teelken et al., 2005; Van Zanten, 2013; Wylie, 2006). Η εξοικείωση με τη γενική φήμη των σχολείων μπορεί να είναι πολύ πιο εύκολη και λιγότερο χρονοβόρα από την απόκτηση πολλών επίσημων πληροφοριών. Υπό αυτή την έννοια, η απόφαση βάσει της γενικής φήμης και των διαδόσεων μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος επιλογής διότι απαιτεί χαμηλό «κόστος αναζήτησης» (Adnett, 2004; Willms κ.ά., 1992).

### **6.2.3 Ποια είναι τα ειδικότερα πεδία της δομής και της λειτουργίας του σχολείου που συμβάλλουν περισσότερο στη συγκρότηση της φήμης του;**

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αρχικά οι συμμετέχοντες που επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους καλούνται να αναφέρουν για ποιους λόγους το κάνουν. Στη συνέχεια, όλοι οι συμμετέχοντες εκτιμούν τους λόγους που κάνουν άλλους γονείς, που ενδεχομένως γνωρίζουν, να επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους. Κατόπιν αναφέρουν τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν να έχει το σχολείο του παιδιού τους και τέλος τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν σε ένα σχολείο με θετική ή αρνητική φήμη.

#### ***Αιτίες που οι γονείς επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους***

Σχετικά με τις αιτίες που έκαναν το ένα τρίτο των συμμετεχόντων να επιλέξει ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους, τις διαχωρίζουμε ανάλογα εάν αυτές είναι αιτίες για να αποφύγουν το σχολείο της περιοχής τους (αρνητική επιλογή) ή είναι αιτίες προτίμησης του άλλου σχολείου (θετική επιλογή).

Οι κύριες αιτίες *αρνητικής επιλογής*, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών
- β) η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών
- γ) η υποβαθμισμένη περιοχή

δ) ο μιμητισμός της απόρριψης ενός σχολείου από τους ομότιμους («κανείς από τους φίλους του παιδιού δεν θα πάει εκεί»)

ε) οι κακές υποδομές και η κακή κατάσταση κτιρίου.

Με μικρότερες συχνότητες εμφάνισης ακολουθούν τα άσχημα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών, η μη επιθυμητή μαθητική σύνθεση (π.χ. «έρχονται παιδιά και από άλλους όμορους δήμους, από χωριά και δεν είναι ότι καλύτερο για το παιδί»), η κακή δομή και οργάνωση σχολείου, η αποτρεπτική γνώμη ειδικού (για περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά του συνδεδεμένου Λυκείου και ο μεγάλος αριθμός παιδιών.

Αντίθετα, οι κύριες αιτίες *θετικής επιλογής*, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

α) ο μιμητισμός της επιλογής από τους ομότιμους («εκεί θα πάνε οι φίλοι του που είναι σημαντικό για αυτόν», «εκεί πάει ήδη ο μεγαλύτερος αδερφός του»)

β) τα καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

γ) η καλή δομή και οργάνωση σχολείου

δ) οι υψηλές επιδόσεις μαθητών

ε) οι καλές υποδομές και η καλή κατάσταση κτιρίου

Με μικρότερες συχνότητες εμφάνισης ακολουθούν ο μικρός χρόνος μετακίνησης, η επιθυμητή μαθητική σύνθεση, η προτροπή κάποιου ειδικού (για περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών του διασυνδεδεμένου Λυκείου και η υψηλή ικανοποίηση άλλων γονέων.

Οι αιτίες που αναφέρουν οι συμμετέχοντες ότι τους κάνουν να αποφεύγουν το σχολείο της περιοχής τους σχεδόν ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου με αρνητική φήμη, που θα αναφερθούν παρακάτω, και σχετίζονται άμεσα με τις πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να έχει ένα τέτοιο σχολείο στο παιδί τους (παράγραφος 6.2.2). Από τα παραπάνω μπορούμε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες ουσιαστικά αποφεύγουν το σχολείο της περιοχής τους πιθανόν επειδή φοβούνται τις ενδεχόμενες επιπτώσεις στα παιδιά τους. Οι συμμαθητές χαμηλών επιδόσεων δεν συνεισφέρουν στη δημιουργία του αναγκαίου συναγωνιστικού κλίματος που θα ωθήσει τα παιδιά να θέσουν υψηλότερους στόχους και να προσπαθήσουν επιπλέον για την κατάκτησή τους. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά αναφέρουν ότι σε σχολεία με άσχημη φήμη όσοι μελετούν συστηματικά και έχουν υψηλές επιδόσεις γίνονται συχνά στόχοι αρνητικών σχολίων από τους συμμαθητές τους (π.χ. «δεν μελετώ περισσότερο γιατί θα με λένε

φυτό»). Οι συμμαθητές με άσχημη συμπεριφορά παρεμποδίζουν συστηματικά τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελούν πιθανή αιτία σχολικού εκφοβισμού. Η άσχημη κατάσταση του σχολικού κτιρίου φαίνεται να έχει μικρότερη σημασία και κυρίως εγείρει στους γονείς το αίσθημα ότι διακυβεύεται η ασφάλεια των παιδιών τους και λιγότερο το αίσθημα του μη καλαίσθητου περιβάλλοντος.

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει στους ειδικούς λόγους που ένα μικρό πλήθος γονέων ανέφερε ότι τους έκανε να επιλέξουν κάποια συγκεκριμένα σχολεία. Αυτοί οι ειδικοί λόγοι φαίνεται να συγκροτούν μια ειδική φήμη και σχετίζονται στην περίπτωση μας είτε με την εμπειρία του σχολείου στις μαθησιακές δυσκολίες είτε με τις επιδόσεις των σχολικών ομάδων σε συγκεκριμένα αθλήματα.

Σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, υπήρξε ένας μικρός αριθμός γονέων των οποίων τα παιδιά έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και μετά από σχετική διάγνωση έχουν αποφασίσει ότι το παιδί τους θα παρακολουθήσει κάποιο τμήμα ένταξης<sup>7</sup>. Στην πόλη του Ηρακλείου λειτουργούν τμήματα ένταξης σε οκτώ (8) από τα δεκαεννιά (19) Γυμνάσια και η Δ/ση Δ/θμιας Εκπ/σης προωθεί τους γονείς, που επιθυμούν το παιδί τους να παρακολουθήσει τμήμα ένταξης, στο πλησιέστερο Γυμνάσιο με λειτουργία τμήματος ένταξης. Ωστόσο, όλοι οι γονείς του δείγματος έχουν έντονο ενδιαφέρον για ένα από αυτά τα Γυμνάσια, που είναι εκτός του συνόλου μελέτης μας, και δηλώνουν ότι είναι διατεθειμένοι να διανύουν τη μεγάλη απόσταση από το σπίτι τους προκειμένου το παιδί τους να έχει την καλύτερη δυνατή υποστήριξη. Οι γονείς λένε ότι ήδη από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), οι ειδικοί τους πρότειναν το συγκεκριμένο σχολείο επειδή η διευθύντρια έχει τεχνογνωσία και είναι πολύ δραστήρια σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, και το σχολείο στελεχώνεται με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής νωρίτερα από όλα τα άλλα. Επιπλέον οι γονείς αναφέρουν ότι οι μαρτυρίες γνωστών τους

---

<sup>7</sup> Το Τμήμα Ένταξης (στο εξής Τ.Ε., χάριν συντομίας) αποτελεί μια δομή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η οποία λειτουργεί εντός του Γενικού Σχολείου (ενιαίου και επαγγελματικού). Στόχος του Τ.Ε. είναι η εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός του σχολικού ωραρίου, μέσα από τα εξειδικευμένα, ατομικά ή ομαδικά, εκπαιδευτικά προγράμματα που τους παρέχει. Το Τ.Ε. αποτελεί ξεχωριστό τμήμα μέσα στη σχολική μονάδα και δέχεται μαθητές από όλες τις τάξεις.

μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι έχουν φοιτήσει σε αυτό επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα των ειδικών.

Σχετικά με τις επιδόσεις στα αθλήματα, υπήρξε επίσης ένας μικρός αριθμός γονέων που ανέφερε ότι τα παιδιά τους επέλεξαν ένα σχολείο με κύριο κριτήριο ότι θα φοιτήσουν εκεί και άλλοι συναθλητές τους από ομαδικά αθλήματα. Επίσης κάποιοι γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους φιλοδοξούν να κατακτήσουν κάποια υψηλή θέση στα αντίστοιχα σχολικά πρωταθλήματα, προκειμένου να επωφεληθούν από ευνοϊκές ρυθμίσεις σχετικά με τις πανελλαδικές εξετάσεις. Επειδή όλα τα σχολεία που αναφέρθηκαν ανήκουν στο σύνολο μελέτης μας, σε όλες τις περιπτώσεις η γενική φήμη των σχολείων που επέλεξαν ήταν υψηλότερη από το σχολείο που έπρεπε να φοιτήσουν λόγω κατοικίας. Επίσης, σε αντίθεση με τις μαθησιακές δυσκολίες, σε όλες τις περιπτώσεις επιλογής λόγω αθλημάτων, η απόσταση του σχολείου επιλογής ήταν σε συγκρίσιμη απόσταση σε σχέση με το σχολείο της γειτονιάς.

Αναλύοντας τα δεδομένα με διαφορετικό τρόπο, οι απαντήσεις των γονέων κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το εάν οι λόγοι που αναφέρουν οι συμμετέχοντες που αποφεύγουν το γυμνάσιο της γειτονιά τους σχετίζονται άμεσα, έμμεσα ή καθόλου με τη φήμη του σχολείου. Στην πρώτη κατηγορία, κατατάσσονται οι απαντήσεις όπου υπάρχει σαφής αναφορά του γονέα, ότι κάποια ή κάποιες από τις αιτίες που δεν επιθυμεί το σχολείο της περιοχής του έχει σχέση με τη φήμη του εν λόγω σχολείου (π.χ. η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο). Στη δεύτερη κατηγορία, κατατάσσονται οι απαντήσεις που καμία από τις αιτίες που αναφέρονται δεν έχει άμεση σχέση με τη φήμη του σχολείου αλλά όμως έχουν έμμεση σχέση καθώς παραπέμπουν σε τακτικές αποφυγής του σχολείου της περιοχής κατοικίας που είτε ακολουθεί ένα μεγάλος αριθμός γονέων (π.χ. το παιδί θέλει να ακολουθήσει τους συμμαθητές του που θα πάνε σε σχολείο διαφορετικής περιοχής), είτε είχε ακολουθήσει ο ίδιος ο γονέας στο παρελθόν με τα μεγαλύτερα παιδιά του (π.χ. το παιδί θέλει να ακολουθήσει τα μεγαλύτερα αδέρφια του που θα πάνε σε σχολείο διαφορετικής περιοχής). Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία, κατατάσσονται οι απαντήσεις όπου καμία από τις αιτίες που αναφέρονται δεν έχει άμεση ή έμμεση σχέση με τη φήμη του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι λίγο περισσότερο από τους μισούς συμμετέχοντες αναφέρει λόγους που σχετίζονται άμεσα με τη φήμη του σχολείου, το ένα τέταρτο αναφέρει λόγους που σχετίζονται έμμεσα με τη φήμη, ενώ το υπόλοιπο, λίγο λιγότερο από ένα τέταρτο, αναφέρει λόγους που δεν σχετίζονται καθόλου με τη φήμη του σχολείου.



Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που θεωρούνται σημαντικά από τους γονείς προβλέπουν τελικά το είδος του σχολείου στο οποίο τελικά θα στείλουν τα παιδιά τους (Cheng κ.ά., 2016). Για παράδειγμα, οι γονείς που εκτιμούν τη θρησκευτική παιδεία είναι πιο πιθανό να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό θρησκευτικό σχολείο με κουπόνια, προτιμώντας το από ένα δημόσιο σχολείο. Τα κριτήρια που αναφέρονται πιο συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία και κατατάσσονται στην υψηλότερη θέση ως προς τη σπουδαιότητά τους από τους γονείς είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης, η απόσταση, η ικανοποίηση και, σε μικρότερο βαθμό, η σχολική σύνθεση. Ωστόσο, η βιβλιογραφία επίσης αναφέρει ότι υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα στις προτιμήσεις που εκφράζουν θεωρητικά οι γονείς και στην πραγματική συμπεριφορά επιλογής την οποία εν τέλει επιδεικνύουν (Howell, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Schneider & Buckley, 2002). Μάλιστα, αναφέρεται ότι οι ακαδημαϊκοί παράγοντες είναι οι σημαντικότεροι λόγοι τους οποίους επικαλούνται για την επιλογή τους, αλλά η κοινωνικοοικονομική και εθνοτική σύνθεση των σχολείων είναι οι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης για τη συμπεριφορά τους στο επίπεδο των πραγματικών επιλογών στις οποίες προβαίνουν (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008). Αυτό ισχύει και στην περίπτωση της Ελλάδας όπου βρέθηκε ότι η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί βασικό κριτήριο αποφυγής των σχολείων για τα μεσαία στρώματα (Βέργου, 2016). Η παρουσία παιδιών χαμηλότερων εργατικών τάξεων στο σχολείο, όπου συχνά εντάσσονται και τα παιδιά των μεταναστών-εργατών, θεωρείται ότι αποτελούν «κακά παραδείγματα» για τα παιδιά της μεσαίας τάξης, υποβαθμίζουν το επίπεδο και δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο (Βέργου, 2016).

Τα κριτήρια της διεθνούς βιβλιογραφίας είναι εννοιολογικά ευρύτερα και δεν μπορούν να συγκριθούν άμεσα με τα ευρήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια αντιστοίχισης ή και ενσωμάτωσης των ευρημάτων με τα κριτήρια που αναφέρει η βιβλιογραφία.

Η ποιότητα και τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας που αναφέρει η βιβλιογραφία (Goldring & Phillips, 2008; Howell, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Wylie, 2006) είναι πολύ ευρείες έννοιες που θα μπορούσαν να προσαρτήσουν την ποιότητα του κτιρίου και των υποδομών, τη δομή και οργάνωση του σχολείου, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης στην ικανοποίηση και στην «ευτυχία» του παιδιού (π.χ. Raveaud & Zanten, 2007; Reinoso, 2008) θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί ο μιμητισμός των επιλογών από τους ομότιμους («εκεί θα πάνε οι φίλοι

του που είναι σημαντικό για αυτόν»). Τέλος, η κοινωνική και εθνοτική σύνθεση των σχολείων, που αναφέρεται μεν σε λίγες περιπτώσεις της βιβλιογραφίας (π.χ. κ.ά., 2005) αλλά φαίνεται να αποτελεί βασικό κριτήριο πρόβλεψης των πραγματικών επιλογών των γονέων, παρουσιάζεται στα δικά μας ευρήματα κυρίως με το στοιχείο της υποβαθμισμένης περιοχής και λιγότερο με το στοιχείο της μη επιθυμητής μαθητικής σύνθεσης. Ένα στοιχείο της βιβλιογραφίας που υπάρχει σαν εύρημα αλλά αναφέρεται από λίγους συμμετέχοντες είναι και η απόσταση του σχολείου από το σπίτι (π.χ. Ball κ.ά., 1995). Αυτό είναι κάπως αναμενόμενο καθώς τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας αναφέρονται γενικά στην επιλογή του σχολείου και όχι στο σχολείο της περιοχής που αναφέρεται το παρόν ερώτημα που κατά κανόνα είναι σε μικρή απόσταση από την κατοικία.

#### ***Αιτίες που άλλοι γονείς επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους***

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων γνωρίζει γονείς που απορρίπτουν το γυμνάσιο της περιοχής τους. Τα γυμνάσια που αναφέρονται ότι απορρίπτονται ή προτιμούν οι γονείς σχετίζονται πλήρως με τις εκτιμήσεις φήμης τους όταν πρόκειται για γυμνάσια του συνόλου της μελέτης. Οι αιτίες που αναφέρουν ότι το κάνουν, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) η δυσαρέσκεια προς την περιοχή λόγω της υποβάθμισής της,
- β) τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών,
- γ) η μαθητική σύνθεση,
- δ) η συμπεριφορά όσο και οι επιδόσεις των μαθητών και τέλος
- ε) η μίμηση τακτικών από φίλους και συγγενείς.

Με άλλα λόγια επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι αρκετοί γονείς κάνουν επιλογή αποφεύγοντας κυρίως το σχολείο αρνητικής φήμης της περιοχής τους και με βάση την κοινή αντίληψη όλων των συμμετεχόντων σχετικά με το τι συμβαίνει στην πράξη.

Επίσης, είναι εμφανές ότι οι αιτίες αυτές είναι παρόμοιες με τις αιτίες που δήλωσαν οι συμμετέχοντες όταν οι ίδιοι επιλέγουν ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους. Ενώ όμως οι αιτίες είναι παρόμοιες, διαφέρουν αρκετά οι συχνότητες εμφάνισής τους. Από το γεγονός αυτό, βγαίνει το συμπέρασμα ότι μάλλον οι γονείς δεν θεωρούν πολύ συχνά "πολιτικά ορθό" να αναφερθούν οι ίδιοι στη σύνθεση της περιοχής

αν και αυτός είναι ο πραγματικός λόγος της επιλογής τους και επιλέγουν να προτάσσουν άλλους λόγους όπως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, η πειθαρχία κ.τ.λ.

### ***Χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι γονείς για το σχολείο του παιδιού τους***

Τα κύρια χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι γονείς από το σχολείο του παιδιού τους, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) τα καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών,
- β) οι καλές υποδομές και το καλό κτίριο,
- γ) το καλό κλίμα/συμπεριφορά από τους συμμαθητές,
- δ) το να γίνονται ποικίλες δράσεις και
- ε) το να υπάρχει έλεγχος & ασφάλεια.

Με λιγότερες αναφορές εμφανίζονται χαρακτηριστικά όπως οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών, η τακτική ενημέρωση των γονέων από το σχολείο, τα καλά χαρακτηριστικά του διευθυντή, η ομοιογενής μαθητική σύνθεση του σχολείου, η κοντινή απόσταση και η εύκολη πρόσβαση του σχολείου από το σπίτι, καθώς και ο μικρός μαθητικός πληθυσμός.

Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι οι γονείς επιθυμούν από το σχολείο του παιδιού τους, να παρέχει υψηλού επιπέδου μαθησιακά αποτελέσματα (καλοί εκπαιδευτικοί), ενδιαφέρουσες και διδακτικές εμπειρίες (ποικίλες δράσεις) και ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον (καλές υποδομές και το καλό κτίριο, καλό κλίμα/συμπεριφορά από τους συμμαθητές, υπάρχει έλεγχος & ασφάλεια).

Τα χαρακτηριστικά αυτά συμφωνούν με το πλαίσιο τεσσάρων (4) συνιστωσών, που αναφέρθηκε στην παράγραφο 2.4.5, για την οικοδόμηση μιας ισχυρής και ευνοϊκής φήμης ενός οργανισμού που προτείνει ο Fombrun (1996). Στοιχεία όπως τα καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (μεταδοτικότητα, χρήση νέων τεχνολογιών), το να γίνονται ποικίλες δράσεις και οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών, που συνδέονται ξεκάθαρα με την απόδοση ενός σχολείου, θα μπορούσαν να συνδεθούν με τη συνιστώσα της *Αξιοπιστίας*. Επίσης, τα καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (επικοινωνία με γονείς, συναισθηματική προσέγγιση μαθητών), η τακτική ενημέρωση των γονέων από το σχολείο και τα καλά χαρακτηριστικά του διευθυντή, που εισάγουν τις έννοιες της διαφάνειας και της ειλικρίνειας μεταξύ του σχολείου και των ενδιαφερομένων, θα μπορούσαν να συνδεθούν με τη συνιστώσα της *Εμπιστοσύνης*. Το καλό

κλίμα/συμπεριφορά από τους συμμαθητές, το να υπάρχει έλεγχος & ασφάλεια, οι καλές υποδομές και το καλό κτίριο, που ενέχουν το στοιχείο του ασφαλούς περιβάλλοντος, θα μπορούσαν να συνδεθούν με τη συνιστώσα της *Υπευθυνότητας*. Η συνιστώσα της *Φερεγγυότητας*, που εισάγει το χαρακτηριστικό της διάρκειας στη λειτουργία και στην αποστολή ενός οργανισμού, αν και δεν υπονοείται από κάποιο χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε παραπάνω, μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη λαμβάνοντας υπόψη ότι η αλληλεπίδραση των γονέων με το σχολείο δεν είναι αποσπασματική και βραχυπρόθεσμη αλλά μέσω των παιδιών τους είναι συστηματική και συνήθως διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα.

Τα συναφή ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας είναι ουσιαστικά τα ίδια, που αναφέρθηκαν νωρίτερα, με τις αιτίες που οι γονείς επιλέγουν διαφορετικό γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους. Τα κριτήρια που αναφέρονται πιο συχνά και κατατάσσονται στην υψηλότερη θέση ως προς τη σπουδαιότητά τους από τους γονείς είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης, η απόσταση, η ικανοποίηση και, σε μικρότερο βαθμό, η σχολική σύνθεση. Η ποιότητα και τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας που αναφέρει η βιβλιογραφία (Goldring & Phillips, 2008; Howell, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Wylie, 2006) θα μπορούσαν να αντιστοιχηθούν με τα καλά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, την ποιότητα του κτιρίου και των υποδομών, την πραγματοποίηση ποικίλων δράσεων τα οποία εντόπισε η παρούσα έρευνα. Επίσης στην ικανοποίηση και στην «ευτυχία» του παιδιού (π.χ. Raveaud & Zanten, 2007; Reinoso, 2008) θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί το καλό κλίμα/συμπεριφορά από τους μαθητές και ενδεχομένως το να υπάρχει έλεγχος και ασφάλεια, τα οποία επίσης εντοπίστηκαν από εμάς. Τέλος, στα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας περιλαμβάνονται, με μικρότερες συχνότητες εμφάνισης, η απόσταση του σχολείου από το σπίτι (π.χ. Ball κ.ά., 1995) και η σχολική σύνθεση (Denessen κ.ά., 2005), όπως άλλωστε συνέβη και στην περίπτωση της δικής μας έρευνας.

### ***Χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι γονείς σε ένα σχολείο με θετική και αρνητική φήμη***

Τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι συμμετέχοντες σε ένα Γυμνάσιο με *θετική φήμη*, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) τα καλά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών,

- β) οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών,
  - γ) τα καλά χαρακτηριστικά κτιρίου,
  - δ) το συνδεδεμένο Λύκειο να έχει επιτυχίες στις πανελλαδικές εξετάσεις,
  - ε) να έχει επιθυμητή μαθητική σύνθεση,
- στ) να μην υπάρχουν παραβατικές συμπεριφορές μαθητών και
- ζ) να γίνονται ποικίλες δράσεις.

Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι συμμετέχοντες σε ένα σχολείο με *αρνητική φήμη*, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών,
- β) τα άσχημα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών,
- γ) τα άσχημα χαρακτηριστικά της περιοχής του σχολείου,
- δ) οι χαμηλές μαθητικές επιδόσεις και τέλος
- ε) η μη επιθυμητή μαθητική σύνθεση.

Συγκρίνοντας την κατάταξη των παραπάνω χαρακτηριστικών της θετικής φήμης με την κατάταξη των χαρακτηριστικών που επιθυμούν οι γονείς από το σχολείο του παιδιού τους, προκύπτει ότι οι δύο κατατάξεις εμφανίζουν ομοιότητα ως προς τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις. Στη συνέχεια οι κατατάξεις διαφοροποιούνται καθώς οι γονείς επιθυμούν για το σχολείο του παιδιού τους το καλό κλίμα/συμπεριφορά των μαθητών, να γίνονται δράσεις και να υπάρχει έλεγχος και ασφάλεια ενώ τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι κάνουν ένα σχολείο καλό είναι οι υψηλές μαθητικές επιδόσεις, το συνδεδεμένο Λύκειο έχει επιτυχίες στις πανελλαδικές εξετάσεις και η μαθητική σύνθεση. Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται αναμενόμενη καθώς στα επιθυμητά στοιχεία του σχολείου, οι γονείς αναμένεται να αναφέρουν στοιχεία που έχουν πιο άμεση επίπτωση στα παιδιά τους. Ίσως αυτό δείχνει ότι, όταν πρόκειται να ασκήσουν επιλογή αυτά τα στοιχεία μετράνε και περισσότερο.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά της αρνητικής φήμης με τις αιτίες που έκαναν το ένα τρίτο των συμμετεχόντων να αποφύγουν το σχολείο της περιοχής τους (αρνητική επιλογή) βγαίνει το συμπέρασμα ότι σε μεγάλο βαθμό υπάρχει συμφωνία. Πιο συγκεκριμένα, κοινά είναι τα χαρακτηριστικά της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών, τα άσχημα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η υποβαθμισμένη περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, οι χαμηλές μαθητικές επιδόσεις και τέλος η μη επιθυμητή μαθητική σύνθεση. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται μόνο στις αιτίες που έκαναν τους

συμμετέχοντες να αποφύγουν το σχολείο της περιοχής τους και όχι στα γνωρίσματα των σχολείων με αρνητική φήμη, είναι ο μιμητισμός της απόρριψης ενός σχολείου από τους ομότιμους («κανείς από τους φίλους του παιδιού δεν θα πάει εκεί»), καθώς και οι κακές υποδομές και η κακή κατάσταση κτιρίου. Αυτό ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι οι δύο τελευταίες αιτίες δεν αποτελούν σημαντικές αιτίες αποφυγής του σχολείου της περιοχής και αναφέρονται από τους συμμετέχοντες περισσότερο για να ενισχύσουν τα επιχειρήματα της επιλογής τους.

Επίσης, αυτό που προκύπτει είναι ότι κάποια χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αρνητική φήμη (κακόφημη περιοχή, μη επιθυμητή μαθητική σύνθεση, παραβατικότητα, χαμηλές επιδόσεις) εμφανίζονται σε όλες τις περιπτώσεις (π.χ. λόγοι αποφυγής σχολείου γειτονιάς) πάντα μαζί που σημαίνει ότι είναι αλληλένδετα στο μυαλό των γονιών.

Τέλος τα ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές με υψηλά ποσοστά μεταναστών έχουν περισσότερες πιθανότητες να χαρακτηριστούν με αρνητική φήμη (Bunar & Ambrose, 2016; Kimelberg & Billingham, 2013; Skallerud, 2011)

### ***Χαρακτηριστικά που συστηματικά συνδέονται με την θετική ή αρνητική φήμη ενός σχολείου***

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω αναφορικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα στοιχεία που συγκροτούν είτε τη θετική είτε την αρνητική φήμη ενός σχολείου, βγαίνει το συμπέρασμα ότι κάποια στοιχεία συστηματικά συνδέονται είτε με τη θετική είτε με την αρνητική φήμη. Στοιχεία όπως οι καλοί εκπαιδευτικοί, οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών, τα καλά χαρακτηριστικά κτιρίου και η πραγματοποίηση ποικίλων δράσεων συνδέονται διαρκώς με τη θετική φήμη ενός σχολείου. Αντίθετα, στοιχεία όπως η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών, οι χαμηλές μαθητικές επιδόσεις και τέλος, τα αρνητικά κοινωνικά χαρακτηριστικά της περιοχής του σχολείου συνδέονται συνεχώς με την αρνητική φήμη ενός σχολείου.

#### **6.2.4 Με ποιες διαδικασίες διαδίδεται και με ποιες μεταβάλλεται η σχολική φήμη;**

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στους τρόπους μεταβολής και διάδοσης της φήμης μιας σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αναφέρουν

περιπτώσεις Γυμνασίων που γνωρίζουν να άλλαξε η φήμη τους και εκτιμούν για ποιους λόγους μπορεί να συνέβη αυτό. Σχετικά με τη διάδοση της φήμης, ζητείται από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν από ποιες πηγές άντλησαν τις πληροφορίες που γνωρίζουν για τα σχολεία και να τις κατατάξουν ως προς το πόσο τους επηρέασε η καθεμία από αυτές. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των φίλων και γνωστών που οι γονείς θεωρούν ότι τους καθιστούν περισσότερο αξιόπιστους σε εκπαιδευτικά θέματα. Τέλος, διερευνώνται τα χαρακτηριστικά διάδοσης πληροφοριών από τα ίδια τα σχολεία, μέσω έντυπων και ψηφιακών μέσων ενημέρωσης.

### ***Η μεταβλητότητα και οι παράγοντες αλλαγής της φήμης***

Λίγο λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες αναφέρουν περιπτώσεις αλλαγής (βελτίωσης ή επιδείνωσης) της φήμης όπου η πλειοψηφία τους αναφέρεται σε Γυμνάσια του συνόλου μελέτης. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι η φήμη ενός Γυμνασίου είναι μια κατασκευή αρκετά ευμετάβλητη. Τα Γυμνάσια μπορούν να ταξινομηθούν σε υψηλή, μέση και χαμηλή κατηγορία όσον αφορά το άθροισμα του πλήθους αναφορών είτε για βελτίωση, είτε για επιδείνωση της φήμης τους. Το Γυμνάσιο Α και το Γυμνάσιο Ε ανήκουν στην υψηλή κατηγορία με περίπου ισάριθμες αναφορές για βελτίωση και επιδείνωση το καθένα. Το Γυμνάσιο Β και το Γυμνάσιο Γ ανήκουν στη μεσαία κατηγορία με το πρώτο να έχει αναφορές μόνο για βελτίωση ενώ το Γυμνάσιο Γ με περίπου ισάριθμες αναφορές για βελτίωση και επιδείνωση. Τέλος το Γυμνάσιο Δ ανήκει στη χαμηλή κατηγορία με μόνο μία αναφορά για βελτίωση. Από τις αναφορές των συμμετεχόντων μπορεί να βγει το συμπέρασμα, ότι ενώ στην πλειοψηφία τους μάλλον συμφωνούν για την κατάσταση της φήμης των σχολείων σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (π.χ. οι περισσότεροι συμφωνούν για την παρούσα φήμη των σχολείων που αυτό εκφράζεται με τις γενικά χαμηλές τιμές τυπικής απόκλισης στον Πίνακα 15) εντούτοις δεν συμφωνούν για τη δυναμική της, δηλαδή για τις αιτίες που αυτή αλλάζει διαχρονικά.

Σχετικά με τους παράγοντες αλλαγής της φήμης, αυτοί εντοπίζονται σε σημαντικές αλλαγές γύρω από τη δομή και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι πιο σημαντικές αιτίες για βελτίωση της φήμης, που ανέφεραν οι συμμετέχοντες, σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) η αντικατάσταση των παλαιότερων εκπαιδευτικών με νέους και καλύτερους,
- β) η μεταφορά σε νέο κτίριο ή η ανακαίνιση του υφιστάμενου κτιρίου,

- γ) η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού ως αποτέλεσμα ευρύτερων χωροταξικών αλλαγών στην περιοχή γύρω από το σχολείο,
  - δ) το ότι γίνονται περισσότερες δραστηριότητες,
  - ε) ένας καλύτερος νέος διευθυντής,
- στ) η αύξηση της αυστηρότητας σε παραβατικές συμπεριφορές και τέλος
- ζ) το ότι έπαψε, όπως συνέβαινε παλαιότερα, κάποιο σχολείο να συστεγάζεται με ένα Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο.

Αντίστοιχα, οι πιο σημαντικές αιτίες για *επιδείνωση της φήμης* ενός σχολείου σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης, είναι:

- α) η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού
- β) η αλλαγή σύνθεσης επί τα χείρω του μαθητικού πληθυσμού και
- γ) η επιδείνωση της κατάστασης του κτιρίου.

Συνδυάζοντας τις αναφορές των συμμετεχόντων με διαθέσιμα ιστορικά στοιχεία<sup>8</sup>, μπορούμε, τουλάχιστον για τα Γυμνάσια με τις περισσότερες αναφορές (δηλαδή το Γυμνάσιο Α και Ε), να διακρίνουμε με χρονικές ενδείξεις περιόδους θετικής ή αρνητικής φήμης καθώς και τα γεγονότα που αποτέλεσαν σημεία καμπής για την αλλαγή της φήμης τους.

Πιο συγκεκριμένα, για το Γυμνάσιο Α μπορούν να καθοριστούν τρεις (3) περίοδοι φήμης με δύο (2) μεταβατικά σημεία από τη μία περίοδο στην άλλη. Κατά την πρώτη περίοδο φήμης τα χαρακτηριστικά του σχολείου ήταν: α) Κτίριο με αρκετά προβλήματα, β) η συστέγαση (πρωί - απόγευμα) με τρία ακόμη σχολεία (ένα γενικό και τρία Τεχνικά Λύκεια), και γ) η μεγάλη σχολική περιφέρεια με αποτέλεσμα πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών προερχόμενα και από πολύ απομακρυσμένες περιοχές. Η διάρκεια της πρώτης αυτής περιόδου ήταν τουλάχιστον από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τη δεκαετία του 1990 στο σχολικό συγκρότημα φοιτούσαν 3.500 μαθητές και για την εξεύρεση αιθουσών διδασκαλίας χωρίζονταν αίθουσες, αξιοποιούνταν διάδρομοι, τουαλέτες, αποθήκες, ακόμα και βοηθητικοί χώροι του γυμναστηρίου. Στα μέσα του 2002, επιτροπή τεχνικών ανέλαβε

---

<sup>8</sup> Τα ιστορικά στοιχεία αντλούνται κυρίως από τις ιστοσελίδες των σχολείων καθώς από με άτυπες προφορικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών.



την μελέτη στατικότητας του σχολικού συγκροτήματος και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το κτίριο θα πρέπει να κατεδαφιστεί. Το κτίριο κατεδαφίζεται και για τα επόμενα δύο χρόνια το Γυμνάσιο Α φιλοξενείται στις εγκαταστάσεις του Γυμνασίου Β. Το πρώτο σημείο καμπής, που συμβάλει στην βελτίωση της φήμης, προκύπτει όταν στα τέλη του 2004 εγκαινιάζεται το νέο αυτόνομο κτίριο του Γυμνασίου, και καθώς ήδη από τα τέλη της δεκαετίας 1990 ιδρύονται νέα σχολεία και σε άλλες περιοχές στα περίχωρα της πόλης το σχολείο αποσυμφορείται σε σημαντικό βαθμό κρατώντας κυρίως μαθητές από τη γύρω αστική περιοχή του. Η δεύτερη περίοδος φήμης είχε χαρακτηριστικά το: α) νέο κτίριο με σύγχρονες υποδομές, β) εκπαιδευτικούς με καλά χαρακτηριστικά και γ) το συνδεδεμένο Λύκειο να έχει υψηλά ποσοστά επιτυχιών στις πανελλαδικές εξετάσεις. Η διάρκεια της δεύτερης περιόδου είναι πολύ σύντομη καθώς σχεδόν αμέσως ακολουθεί το δεύτερο σημείο καμπής με την ραγδαία αύξηση των εγγραφών που συμβάλει αυτή τη φορά στην επιδείνωση της φήμης του σχολείου. Έτσι οδηγούμαστε στην τελευταία περίοδο φήμης του συγκεκριμένου σχολείου η οποία έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την προηγούμενη με επιπλέον αρνητικό την προσθήκη του μεγάλου αριθμού παιδιών (υπενθυμίζεται πάντως ότι το Γυμνάσιο Α έχει σήμερα την ισχυρότερη θετική φήμη ανάμεσα στα πέντε Γυμνάσια της μελέτης μας).

Ανάλογα για το Γυμνάσιο Ε, προσδιορίζονται πάλι τρεις (3) περίοδοι φήμης με δύο (2) σημεία καμπής. Η πρώτη περίοδος θετικής φήμης αρχίζει στα μέσα της δεκαετίας του 1980 με κύριο χαρακτηριστικό τη μεταφορά του σχολείου στο, νεόδμητο τότε, υφιστάμενο κτίριο του. Το πρώτο σημείο καμπής, που επιδείνωσε σημαντικά τη φήμη του Γυμνασίου Ε, έρχεται περίπου δέκα χρόνια αργότερα όταν η σχολική περιφέρεια του σχολείου υποδέχεται ένα μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών, με συνέπεια να υποστεί σημαντική μεταβολή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του. Επιπλέον την ίδια περίοδο αποφασίζεται στο ίδιο κτίριο η λειτουργία Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου σε απογευματινή βάρδια. Η δεύτερη περίοδος φήμης διήρκησε περίπου μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 2000 με χαρακτηριστικά: α) το ότι σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού αποτελούσαν παιδιά οικονομικών μεταναστών με σοβαρά γλωσσικά προβλήματα και β) τη σημαντική αύξηση των περιστατικών παραβατικότητας που προέκυπταν κυρίως από μαθητές του συστεγαζόμενου Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου. Αξιοσημείωτα γεγονότα εκείνης της περιόδου, που όμως φαίνεται ότι δεν επηρέασαν τη φήμη του Γυμνασίου Ε, ήταν αφενός η δημιουργία του Γυμνασίου Δ στην ευρύτερη περιοχή, και τα σημαντικά έργα ανάπλασης στην άμεση περιοχή λόγω των

Ολυμπιακών αγώνων του 2004. Το νεόδμητο Γυμνάσιο Δ ουσιαστικά αποτέλεσε προσιτή εναλλακτική λύση για όσους γονείς δεν επιθυμούσαν το Γυμνάσιο Ε. Το δεύτερο σημείο καμπής, με διάρκεια περίπου 3-5 χρόνια, οφείλεται κυρίως στην εισαγωγή τακτικών από τη νέα διεύθυνση του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση της φήμης του σχολείου, τακτικές που ακολούθησαν και οι επόμενες διευθύνσεις. Η τρίτη και τρέχουσα περίοδος φήμης έχει χαρακτηριστικά: α) τις πολλές και ποικίλες δραστηριότητες (συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, συμμετοχή σε καρναβάλι, θεατρικές παραστάσεις κτλ.), β) την αύξηση της αυστηρότητας σε παραβατικές συμπεριφορές και τέλος γ) την υιοθέτηση τακτικών προβολής του σχολείου τόσο διαδικτυακά όσο και δια ζώσης (π.χ. πρόσκληση μαθητών από γειτονικά δημοτικά σχολεία για παρακολούθηση γιορτών, προβολή δράσεων, ξενάγηση στους χώρους του σχολείου).

### ***Παράγοντες διάδοσης της φήμης***

Σχετικά με τους παράγοντες διάδοσης της φήμης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι τις πληροφορίες που γνωρίζουν σχετικά με τα σχολεία της περιοχής τις απέκτησαν από φίλους και γνωστούς και πιο συγκεκριμένα κάποιοι ανέφεραν τους γονείς που έχουν παιδιά στα σχολεία αυτά, τους εκπαιδευτικούς και μαθητές που εργάζονται και φοιτούν αντίστοιχα εκεί. Περίπου τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων ανέφεραν ως επιπλέον πηγή πληροφόρησης *την προσωπική τους εμπειρία* η οποία είτε προέρχεται από κάποιο μεγαλύτερο παιδί που φοιτούσε σε κάποιο σχολείο κατά το παρελθόν, είτε οι ίδιοι έχουν κάποια σχέση εργασίας με το σχολείο. Τελευταίες, σε συχνότητα εμφάνισης, πηγές πληροφόρησης αναφέρονται το διαδίκτυο (ιστοσελίδες σχολείων και ειδησεογραφίας) από περίπου το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων και τα έντυπα (αφίσες και εφημερίδες) από περίπου το ένα έκτο των συμμετεχόντων.

Ως προς την επιρροή που έχουν οι παραπάνω πηγές πληροφόρησης, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι επηρεάζονται περισσότερο από τη προσωπική τους εμπειρία, ακολουθούμενη από τους φίλους και γνωστούς και τέλος το διαδίκτυο και τα έντυπα μέσα ενημέρωσης. Από τα στοιχεία αυτά, μπορούμε να διακρίνουμε μια αναμενόμενη φθίνουσα επιρροή ανάλογα με την κοινωνική απόσταση των πηγών από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Σχετικά με τους τρόπους πληροφόρησης, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι γονείς χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες (πρωτοβάθμιο επίπεδο), τα ανεπίσημα

κοινωνικά δίκτυα (δευτεροβάθμιο επίπεδο) και τις δημοσιεύσεις στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τριτοβάθμιο επίπεδο) προκειμένου να διαμορφώσουν άποψη για την ποιότητα ενός σχολείου (Oplatka & Nupar, 2012). Τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στην παρούσα έρευνα, οι γονείς αντλούν τις εμπειρίες τους τόσο από τη μαθητική τους ζωή όσο και ως γονείς από τα μεγαλύτερα παιδιά τους (Oplatka & Nupar, 2012). Τα κοινωνικά δίκτυα επίσης έχουν βαρύνουσα σημασία στη συλλογή πληροφοριών (Holme, 2002; Kosunen, 2014; Oplatka & Nupar, 2012; Waslander κ.ά., 2010). Και στις δύο περιπτώσεις, οι γονείς αναζητούν πληροφορίες από γνωστούς και φίλους ιδιαίτερα εάν είναι εκπαιδευτικοί ή γονείς με παιδιά που φοιτούν στο σχολείο που τους ενδιαφέρει (Holme, 2002; Oplatka & Nupar, 2012). Τέλος, τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην παρούσα έρευνα, στην τελευταία θέση πληροφόρησης βρίσκονται τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Οι γονείς ενημερώνονται για τις δράσεις, τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται κατά καιρούς στους χώρους του σχολείου και τις διακρίσεις των μαθητών σε διαγωνισμούς από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Oplatka & Nupar, 2012). Μοναδική διαφορά είναι ότι στη βιβλιογραφία δεν γίνεται σαφής αναφορά στο διαδίκτυο, το οποίο στην παρούσα έρευνα είναι σχεδόν το αποκλειστικό μέσο πρόσβασης των γονέων στα μέσα μαζικής ενημέρωσης με ένα ελάχιστο ποσοστό να προτιμά τις εφημερίδες και την τηλεόραση.

Η διεθνής βιβλιογραφία επίσης διερευνά το ρόλο της επίσημης πληροφόρησης από το κράτος για την ποιότητα των σχολείων στις χώρες που τέτοιου είδους πληροφορίες παρέχονται στους γονείς (C. A. Bell, 2009; Croft, 2004; Denessen κ.ά., 2005; Howell, 2006; Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Teelken κ.ά., 2005; Van Zanten, 2013; Wylie, 2006). Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται ερωτήματα όπως: «Υπάρχει περιθώριο για τις επίσημες πληροφορίες που παρέχονται από το κράτος να παίξουν κάποιο ρόλο;», «Τι είδους πληροφορίες πρέπει να παρέχονται;», «Φθάνουν αυτές οι πληροφορίες στους γονείς ή, πιο συγκεκριμένα, φτάνουν στις συγκεκριμένες ομάδες γονέων που θεωρείται ότι θα επωφεληθούν περισσότερο από αυτές τις πληροφορίες;».

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πληροφορίες που σχετίζονται με την ποιότητα των σχολείων δεν παρέχονται επίσημα από την πολιτεία. Η μοναδική επίσημη πληροφόρηση που σχετίζεται με την ποιότητα ενός σχολείου, είναι τα ποσοστά επιτυχόντων ανά Λύκειο στις πανελλαδικές εξετάσεις, στοιχείο το οποίο έχει αναφερθεί από τους συμμετέχοντες τόσο στα χαρακτηριστικά των σχολείων με θετική φήμη

(παράγραφος 5.5.4) όσο και στις πηγές πληροφόρησης για τα σχολεία (παράγραφος 5.6.2).

### ***Χαρακτηριστικά των φίλων και γνωστών οι οποίοι θεωρούνται αξιόπιστες πηγές ενημέρωσης***

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των φίλων και γνωστών που οι γονείς του δείγματος δήλωσαν ότι τους επηρεάζουν περισσότερο σχετικά με πληροφορίες για σχολεία, σε φθίνουσα συχνότητα εμφάνισης, προέκυψε ότι είναι:

- α) η εμπιστοσύνη/αξιοπιστία που προκύπτει από μακρόχρονη γνωριμία μαζί τους,
- β) η μόρφωσή τους,
- γ) το εάν είναι εκπαιδευτικοί και άρα εκ των έσω γνώστες της υφιστάμενης κατάστασης,
- δ) το ενδιαφέρον που οι ίδιοι δείχνουν για το παιδί τους και πιο συγκεκριμένα για την εκπαίδευση του παιδιού τους και τέλος,
- ε) το τι είδους επιχειρήματα χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν την άποψή τους.

Από τα ευρήματα φαίνεται, ότι οι γονείς καταρχάς εμπιστεύονται περισσότερο άτομα που μάλλον θα εμπιστεύονταν για κάθε είδους πληροφόρηση, είτε αυτή σχετίζεται με την εκπαίδευση, είτε όχι. Πρόκειται για άτομα του στενού τους φιλικού ή εργασιακού περιβάλλοντος που μάλλον ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη και μοιράζονται το ίδιο αξιακό σύστημα με αυτούς και των οποίων η αξιοπιστία έχει αποδειχτεί και σε άλλες περιστάσεις στο παρελθόν. Στη συνέχεια εμπιστεύονται άτομα που θεωρούν ότι διαθέτουν μια επιπλέον εγκυρότητα σε σχέση με το είδος της συγκεκριμένης πληροφόρησης καθώς είναι άτομα που είτε έχουν υψηλή μόρφωση, είτε εργάζονται τα ίδια ως εκπαιδευτικοί, είτε τέλος δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι άνθρωποι αυτοί έχουν την ικανότητα να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τα σχολεία από πολλαπλές πηγές και να τις διαχειρίζονται αποτελεσματικά προκειμένου να καταλήξουν σε ένα έγκυρο αποτέλεσμα. Το τελευταίο χαρακτηριστικό δεν σχετίζεται τόσο με το είδος των φίλων και γνωστών όσο με τον τρόπο που κατέληξαν στην γνώμη τους αυτή. Οι γονείς γνωρίζοντας την επιχειρηματολογία ουσιαστικά θέλουν να ξέρουν κατά πόσο ταιριάζει στη δική τους φιλοσοφία και το αξιακό τους σύστημα.

### ***Δραστηριότητες προώθησης από το ίδιο το σχολείο***

Σχετικά με τις προσπάθειες κατασκευής της φήμης εκ μέρους των ίδιων των σχολείων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτιμά, ότι τα δημοσιεύματα που εμφανίζονται σε ψηφιακά και έντυπα μέσα ενημέρωσης, υποκινούνται περισσότερο από τα ίδια τα σχολεία και οι αιτίες που τα σχολεία προβαίνουν σε τέτοιου είδους προωθητικές ενέργειες, σε φθίνουσα συχνότητα εμφάνισης, είναι:

- α) η επιβράβευση και ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή,
- β) η προσπάθεια να κρατήσουν ή και να προσελκύσουν επιπλέον μαθητικό πληθυσμό,
- γ) η ηθική επιβράβευση των μαθητών που συμμετέχουν στις δράσεις του και να δώσει κίνητρο στους μαθητές να συμμετέχουν σε επόμενες δράσεις, και
- δ) η γενικότερη προβολή του σχολείου στην κοινωνία.

Ακολουθούν με λιγότερες αναφορές η διεκδίκηση νέων υποδομών ή η επίλυση χρόνιων προβλημάτων του σχολείου, η αντιστροφή του αρνητικού κλίματος σχετικά με τη φήμη τους και το να επηρεαστούν θετικά οι γονείς των μαθητών του σχολείου. Τέλος, τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων πιστεύουν, ότι τέτοιου είδους δημοσιεύματα επηρεάζουν τους γονείς προκειμένου να προτιμήσουν τα σχολεία αυτά για τα παιδιά τους.

Οι συμμετέχοντες πιστεύουν, ότι τα δημοσιεύματα στα έντυπα και ηλεκτρονικά προορίζονται κυρίως για την επιβράβευση και ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου. Αυτό μάλλον συμβαίνει γιατί γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αμείβονται οικονομικά όταν αναλαμβάνουν επιπλέον εκπαιδευτικές δράσεις όπου πολλές φορές απαιτούν μεγάλα ποσά χρόνου και ενέργειας για να υλοποιηθούν. Οπότε η μόνη ανταμοιβή τους είναι η προβολή στο ευρύ κοινό και η αποδοχή τους από την σχολική κοινότητα. Επίσης κάποιιοι γονείς φαίνεται να έχουν ενημερωθεί για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και πόσο σημαντική παράμετρος είναι να κρατήσουν τον αριθμό των μαθητών τους. Επειδή αρκετοί μαθητές έχουν επιβαρυνόμενο εβδομαδιαίο πρόγραμμα που περιλαμβάνει πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες τα χρονικά τους περιθώρια είναι πολύ περιορισμένα να ασχοληθούν με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου. Οι γονείς πιστεύουν ότι η προβολή των δράσεων αυτών θα δώσει επιπλέον κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι προσδοκίες των γονέων από ένα σχολείο με θετική φήμη περιλαμβάνουν επιπλέον και τις δραστηριότητες προώθησης και προς τα έξω προβολής του έργου του σχολείου, τις οποίες θα πρέπει να αναλάβει η διεύθυνση

του σχολείου (Oplatka & Nupar, 2012). Με την προώθηση του σχολείου, οι γονείς θεωρούν ότι ο διευθυντής επηρεάζει ενεργά τη φήμη του σχολείου του αντί να αφήνει περιθώριο στις φημολογίες να υπερισχύουν (Oplatka & Nupar, 2012). Οι αναφορές αυτές συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καθώς οι γονείς πιστεύουν ότι τα σχολεία υποκινούν δημοσιεύματα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης σχετικά με τις δράσεις τους και εν μέρει ο σκοπός τους είναι η διαχείριση της φήμης τους.

Ένας άλλος τύπος προώθησης του ίδιου του σχολείου που αναφέρεται στη βιβλιογραφία, είναι η επίσημη διανομή πληροφοριών στους γονείς σχετικά με το σχολείο, τις δραστηριότητες, τα αποτελέσματα και τα γεγονότα της σχολικής ζωής (Oplatka & Nupar, 2012). Η διανομή πληροφοριών σχετικά με το σχολείο, τις δραστηριότητες, τα αποτελέσματα και τα γεγονότα της σχολικής ζωής φαίνεται να παρέχει στους γονείς γνώση σχετικά με το «δεύτερο σπίτι» του παιδιού τους και, με τη σειρά τους, τους βοηθά να διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στη φήμη του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξε καμία αναφορά γονέων ότι κάποιο σχολείο κάνει προφορικές ή με έντυπο υλικό ενημερώσεις σχετικά με τις δράσεις, τα γεγονότα της σχολικής ζωής και τις διακρίσεις του.

Εξάιρεση αποτελεί ίσως η περίπτωση του Γυμνάσιου Ε το οποίο, όπως προκύπτει από τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων, κάνει οργανωμένες ενέργειες ενημέρωσης των εν δυνάμει μαθητών του. Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία περίπου δέκα (10) χρόνια, το Γυμνάσιο Ε προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς καλεί τους μαθητές της ΣΤ τάξης των γειτονικών δημοτικών σχολείων προκειμένου να τους ξεναγήσει στους χώρους του σχολείου (τάξεις, εργαστήρια κτλ.) και να τους προβάλει οπτικοακουστικό υλικό από τις δράσεις των περασμένων ετών (συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, πραγματοποίηση θεατρικών παραστάσεων, συμμετοχή στο καρναβάλι κτλ.). Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η συγκεκριμένη τακτική ήταν μέρος των πρωτοβουλιών που ανέλαβε η διεύθυνση του σχολείου πριν από περίπου 10 χρόνια με σκοπό την ενίσχυση της φήμης του σχολείου και την αποτροπή των γονέων των αποφοίτων από τα γύρω δημοτικά σχολεία να επιλέγουν ένα διαφορετικό γυμνάσιο για τη φοίτηση των παιδιών τους. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι η διευθύντρια, που ήταν ο κύριος εμπνευστής των πρωτοβουλιών αυτών, έχει στενές σχέσεις με την περιοχή καθώς γεννήθηκε, μεγάλωσε και εξακολουθεί να κατοικεί εκεί. Παρόμοιες ενδείξεις προκύπτουν από τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων (π.χ. κατασκευή πολύ καλής ιστοσελίδας, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα) και για το Γυμνάσιο Γ που έχει τη

χαμηλότερη φήμη από όλα τα σχολεία του συνόλου μελέτης μας. Αυτό δείχνει καθαρά την τάση ενός σχολείου με αρνητική φήμη να αναλάβει πρωτοβουλίες ώστε να αλλάξει επί το θετικότερο την εικόνα που έχει προς τα έξω. Οι τακτικές αυτές φαίνεται να έχουν αποτέλεσμα για το Γυμνάσιο Ε που αυξάνει σταθερά τον αριθμό εγγραφών του τα τελευταία χρόνια ενώ όχι για το Γυμνάσιο Γ που έχει σχετικά σταθερό αριθμό εγγραφών (Πίνακας 7).

### **6.2.5 Πως διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο των παιδιών τους;**

#### ***Σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων με την τακτική τους στην επιλογή σχολείου***

Σχετικά με την τακτική τους στην επιλογή σχολείου, από τους συμμετέχοντες που επιλέγουν λόγω φήμης ένα γυμνάσιο διαφορετικό από αυτό της περιοχής τους, λίγο περισσότεροι από τους μισούς έχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης ενώ όλοι οι υπόλοιποι έχουν μέσο. Επίσης, οι συμμετέχοντες που ασκούν επιλογή είναι περίπου ισάριθμα κατανεμημένοι στα τρία επίπεδα σχετικά με την εργασία τους και ακριβώς ισάριθμα κατανεμημένοι στα δύο επίπεδα σχετικά με το βαθμό εμπλοκής τους.

Φαίνεται ότι η μόρφωση των γονέων είναι πιο ισχυρός οριζών για την άσκηση επιλογής σχολείου σε σχέση με την επαγγελματική δραστηριότητα. Όλοι οι γονείς που ασκούν επιλογή έχουν υψηλό και μέσο μορφωτικό επίπεδο που σημαίνει ότι κατατάσσουν ψηλά την εκπαίδευση των παιδιών τους και έχουν προσδοκίες από αυτά να φτάσουν επίσης σε υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Αν και κάποιοι από αυτούς, είτε λόγω οικογενειακών επιχειρήσεων είτε λόγω οικονομικής κρίσης, κατέληξαν να κάνουν επαγγέλματα που κατατάσσονται στο μέσο ή χαμηλό επίπεδο αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει τις αποφάσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σχετικά με το βαθμό εμπλοκής, αναγνωρίζουμε δύο κατηγορίες γονέων. Στη πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτοί που ανέκαθεν είχαν υψηλό βαθμό εμπλοκής στο σχολείο των παιδιών τους και συνεχίζουν να έχουν με την άσκηση επιλογής σχολείου. Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν οι γονείς που ενώ έχουν υψηλό ή μέσο μορφωτικό επίπεδο επιλέγουν να έχουν χαμηλό βαθμό εμπλοκής κατά τη φοίτηση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο ενώ αναλαμβάνουν δράση όταν θεωρούν ότι το σχολείο δευτεροβάθμιας που πρόκειται να φοιτήσει το παιδί τους δεν πληροί τα κριτήρια ποιότητας τα οποία θεωρούν οι ίδιοι ότι πρέπει το σχολείο να έχει.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στα συστήματα που επιτρέπουν θεσμικά την επιλογή, οι γονείς που ασκούν επιλογή διαφέρουν ως προς: α) τους δημογραφικούς παράγοντες, β) την ικανοποίηση των γονέων και γ) την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο των παιδιών τους (Goldring & Phillips, 2008). Σχετικά με τους δημογραφικούς παράγοντες, όπως ισχύει και για την περίπτωση της άτυπης επιλογής, οι πιο εύποροι και μορφωμένοι γονείς ασκούν συχνότερα επιλογή σχολείου (Bernal, 2005; Gill κ.ά., 2007; Reinoso, 2008). Αυτό ισχύει για όλες τις μορφές επιλογής είτε πρόκειται για δημόσια σχολεία εκτός γειτονιάς, επιλεκτικά δημόσια σχολεία (π.χ. magnet ή charter schools) ή ιδιωτικά σχολεία (Lacireno-Paquet & Brantley, 2008; Lauen, 2007). Σχετικά με την εμπλοκή στο σχολείο των παιδιών τους, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι γονείς που επιλέγουν ένα δημόσιο σχολείο διαφορετικό από εκείνο της γειτονιάς για τα παιδιά τους βρέθηκαν να έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή από άλλους (Cullen κ.ά., 2005). Αυτό το εύρημα δεν ανιχνεύθηκε από την παρούσα έρευνα καθώς από το προφίλ των συμμετεχόντων που ασκούν επιλογή λόγω φήμης, φαίνεται να μην προκύπτει κάποιου είδους σχέση με το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο των παιδιών τους. Να σημειωθεί βέβαια ότι η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική με σχετικά μικρό δείγμα και αυτό την καθιστά μη κατάλληλη για την ανίχνευση σχετικών τάσεων.

### ***Σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων με τα κριτήρια τους για την ποιότητα ενός σχολείου***

Σχετικά με τα κριτήρια για την ποιότητα ενός σχολείου, κατατάσσουμε τους συμμετέχοντες ανάλογα με το αν χρησιμοποιούν ποιοτικά εκπαιδευτικά κριτήρια ή όχι. Οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούν ποιοτικά εκπαιδευτικά κριτήρια στην αξιολόγησή τους (π.χ. να γίνονται δραστηριότητες, ομάδες που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διαχειριστούν τους μαθητές, να υπάρχει άμεση ενημέρωση του σχολείου προς τους γονείς για αδικαιολόγητη απουσία και για το συνολικό αριθμό απουσιών) έχουν κατά δύο τρίτα υψηλή μόρφωση και το υπόλοιπο ένα τρίτο έχει μέση μόρφωση. Σχετικά με την εργασία τους, πάλι τα δύο τρίτα ανήκουν στο υψηλό επίπεδο εργασίας ενώ το υπόλοιπο ένα τρίτο ανήκει περισσότερο στο μέσο επίπεδο και πολύ λιγότερο στο χαμηλό. Σχετικά με το βαθμό εμπλοκής τους, οι συμμετέχοντες είναι αριθμητικά ίσοι στο χαμηλό και υψηλό επίπεδο.



Και στην περίπτωση της ποιότητας των κριτηρίων, η μόρφωση των γονέων φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Όσο υψηλότερη μόρφωση έχουν οι γονείς τόσο περισσότερες εμπειρίες έχουν από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και βαθμίδες που φαίνεται να τους δίνει τη δυνατότητα να κρίνουν ουσιαστικά την ποιότητα ενός σχολείου. Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στερούνται εκπαιδευτικών εμπειριών και περιορίζονται στο να χρησιμοποιούν περισσότερο απτά κριτήρια, όπως είναι η εξωτερική εμφάνιση του σχολείου, οι τιμές στο κυλικείο κτλ.

Η βιβλιογραφία αναφέρει, σε συμφωνία με τα προηγούμενα ευρήματα, ότι οι γονείς με καλύτερη μόρφωση χρησιμοποιούν συχνότερα τους δείκτες απόδοσης των σχολείων (π.χ. Karsten κ.ά., 2001), καθώς και τους δείκτες σχολικής σύνθεσης (Schneider & Buckley, 2002). Επιπλέον, οι πιο μορφωμένοι μεσαίας τάξης γονείς κρίνουν το σχολείο περισσότερο με βάση τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, ενώ οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς της εργατικής τάξης βασίζονται περισσότερο σε πρακτικά και μη ακαδημαϊκά κριτήρια (Hausman & Goldring, 2000).

### ***Σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων με την τακτική τους για την πληροφόρηση σχετικά με ένα σχολείο***

Στην τελευταία ενότητα αναζητούμε τη σχέση του προφίλ των συμμετεχόντων με την τακτική τους στην αναζήτηση πληροφοριών για ένα σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, κατατάσσουμε τους συμμετέχοντες ανάλογα με τις απαντήσεις τους σε *ενεργητικούς* που κάνουν ενέργειες για την απόκτηση πληροφοριών και *παθητικούς* που απλώς λαμβάνουν τις πληροφορίες που διακινούνται στο περιβάλλον τους. Περίπου τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων που είναι ενεργητικοί στην απόκτηση πληροφοριών έχουν υψηλή μόρφωση ενώ οι υπόλοιποι έχουν μέσο επίπεδο μόρφωσης. Επίσης, σχετικά με την εργασία τους, περίπου οι μισοί έχουν υψηλό επίπεδο εργασίας ενώ οι υπόλοιποι περίπου ισοκατανέμονται σε μέσο και χαμηλό επίπεδο. Τέλος, σχετικά με το βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο του παιδιού τους, όσοι έχουν υψηλό βαθμό εμπλοκής υπερέχουν ελάχιστα αυτών με χαμηλό βαθμό εμπλοκής.

Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους που τους κάνει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, οι γονείς αυτοί είναι πιθανότερο να διαθέτουν τα κατάλληλα ανεπίσημα κοινωνικά δίκτυα που θα τους

παρέχουν ποσοτικά περισσότερες και ποιοτικά ανώτερες πληροφορίες. Η ύπαρξη κατάλληλων κοινωνικών δικτύων μπορεί να ερμηνεύεται επίσης και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους γονείς ασκούν ένα επάγγελμα υψηλού επιπέδου.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι ανάμεσα στις διαφορές στις στρατηγικές επιλογής σχολείων είναι ότι οι ορισμένοι γονείς διαθέτουν ένα πληροφοριακό πλεονέκτημα. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η πληροφόρηση που ανακτούν οι γενικά ευκατάστατοι, υψηλής μόρφωσης και λευκοί γονείς από τα κοινωνικά τους δίκτυα είναι πιο αξιόπιστη σε σχέση με την πληροφόρηση γονέων από λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες (Allen κ.ά., 2014; Villavicencio, 2013; Waslander κ.ά., 2010).

### **6.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε κάποιους από τους περιορισμούς της έρευνας που αξίζει να αναφερθούν. Ο πρώτος περιορισμός, που προκύπτει από τη φύση της έρευνας, είναι ότι σαν διδακτορική διατριβή τα δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν από ένα μόνο άτομο. Ο Åkerlind (2005) τονίζει επί του θέματος ότι «Ο μεγάλος αριθμός των υφιστάμενων φαινομενολογικών διδακτορικών διατριβών δείχνει ότι η φαινομενολογική έρευνα υψηλής ποιότητας μπορεί να επιτευχθεί από μεμονωμένους ερευνητές που εργάζονται μόνοι τους, αν και αυτό δεν αποκλείει το ενδεχόμενο η ομαδική ερευνητική εργασία να οδηγήσει σε καλύτερο αποτέλεσμα» (σελ. 328).

Ο δεύτερος περιορισμός είναι ότι η παρούσα έρευνα περιορίζεται ως προς τη δυνατότητα γενικευσιμότητας των ευρημάτων της λόγω της ποιοτικής φύσης της. Προβλήματα ωστόσο υπήρξαν και στο επίπεδο των διαδικασιών δειγματοληψίας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε εδώ, όπου είναι ένας συνδυασμός δειγματοληψίας ευκαιρίας και χιονοστιβάδας, είναι μια κατηγορία σκόπιμης δειγματοληψίας που «μπορεί να οδηγήσει σε υπερεκπροσώπηση ατόμων με παρόμοια χαρακτηριστικά ταυτότητας» (Johnston & Swanson, 2006, σελ. 517). Για παράδειγμα, οι γονείς που προτάθηκαν από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων να συμμετέχουν στην έρευνα, ήταν αυτοί που τους ήταν περισσότερο οικείοι ίσως λόγω του ότι μάλλον είχαν ήδη μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση και στο σχολείο του παιδιού τους, στοιχείο που ενδεχομένως δημιουργεί προκατάληψη δείγματος. Επίσης, γονείς που ανήκουν στην ομάδα των οικονομικών μεταναστών ήταν πολύ επιφυλακτικοί στο να συμμετάσχουν με αποτέλεσμα η εκπροσώπηση τους στο δείγμα να είναι χαμηλότερη του αναμενόμενου. Βέβαια, έγιναν οι μέγιστες δυνατές προσπάθειες από τον ερευνητή ώστε

κατά τη διαδικασία επιλογής να ενσωματωθούν συμμετέχοντες με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διακύμανση χαρακτηριστικών. Επίσης, σε κάποιες λίγες περιπτώσεις δημοτικών σχολείων που οι διευθυντές δεν θέλησαν να εμπλακούν ιδιαίτερα στην κινητοποίηση των γονέων, ο αριθμός των γονέων που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή στην έρευνα ήταν πολύ χαμηλός. Αυτό ενδεχομένως συνετέλεσε στο ότι οι απόψεις των γονέων για το Γυμνάσιο Δ να είναι σημαντικά λιγότερες (περίπου οι μισές) σε σχέση με τις απόψεις για τα υπόλοιπα Γυμνάσια.

Ένας τρίτος περιορισμός προέρχεται από τον οδηγό της συνέντευξης. Στον οδηγό της συνέντευξης υπήρχαν ερωτήσεις που θα μπορούσαν να αφαιρεθούν ενώ κάποιες άλλες που θα μπορούσαν να προστεθούν. Για παράδειγμα οι απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις, όπως π.χ. «Συμφωνείτε με τους λόγους που επικαλούνται οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία με άσχημη φήμη;», δεν απέδωσαν αξιοποιήσιμες πληροφορίες. Αντίθετα, ερωτήσεις σχετικά με το αν επιθυμούν οι γονείς να εκδίδονται επίσημοι δείκτες ποιότητας των Γυμνασίων και ποιες συγκεκριμένες πληροφορίες θα τους ενδιέφεραν να περιέχουν φαίνεται να έδιναν πιο ουσιαστικά δεδομένα που θα μπορούσαν να συγκριθούν με αντίστοιχα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Ένας τέταρτος περιορισμός είναι, ότι η έρευνα μελέτησε τη φήμη των σχολείων της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι όπως προκύπτει από τις απόψεις των γονέων κατά τη διαδικασία επιλογής σχολείου για τα παιδιά τους. Η έρευνα δεν έλαβε υπόψη καθόλου πώς διαχειρίζεται τη φήμη των σχολείων η πλευρά της προσφοράς δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό και η διεύθυνση των σχολείων.

#### **6.4 Επικρίσεις για την ενδεχόμενη εισαγωγή της σχολικής επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται πολλά δημοσιεύματα στον ελληνικό τύπο με θέμα την εισαγωγή τακτικών της αγοράς στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα την πολιτική της ελεύθερης επιλογής σχολείου (Βαλωμένου, 2013; Κάτσικας, 2015, 2017; Νταλάκας, 2008; Σαλβάνου, 2016). Στην πλειοψηφία τους τα δημοσιεύματα αυτά επικρίνουν την ενδεχόμενη εισαγωγή της πολιτικής της ελεύθερης επιλογής σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέποντας ότι θα οξύνει τις εκπαιδευτικές και κατά συνέπεια τις κοινωνικές ανισότητες. Τα ζητήματα που εγείρονται με τη συλλογιστική

των άρθρων αυτών είναι δύο. Το πρώτο είναι ότι δεν αναφέρουν ότι η εισαγωγή της πολιτικής επιλογής σχολείου στην Ελλάδα ενδεχομένως να ρυθμίσει πρακτικές επιλογής σχολείου που ασκούν ήδη οι Έλληνες γονείς ακόμα και εάν δεν το επιτρέπει το θεσμικό πλαίσιο. Ήδη γνωρίζουμε ότι κάποιοι Έλληνες γονείς δηλώνουν ψευδή διεύθυνση κατοικίας (μέσω λογαριασμών ΔΕΚΟ κλπ.) προκειμένου να εγγράψουν το παιδί τους σε άλλο σχολείο από αυτό της περιοχής τους (Βέργου, 2016; Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011; Maloutas & Ramos Lobato, 2015). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, το φαινόμενο φαίνεται να έχει ενταθεί, με συνέπεια οι εκπαιδευτικές αρχές, τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, να εκδίδουν αποφάσεις οι οποίες επισήμως καταγράφουν το φαινόμενο της άτυπης επιλογής και προσπαθούν να θωρακίσουν τη διαδικασία των εγγραφών. Το δεύτερο ζήτημα είναι, ότι οι πηγές που επικαλούνται τα δημοσιεύματα προκειμένου να καταλήξουν στα δυσοίωνα συμπεράσματά τους είναι η εμπειρία από χώρες που εφαρμόζεται ήδη για αρκετά χρόνια η πολιτική της επιλογής σχολείου. Από τη βιβλιογραφία ωστόσο γνωρίζουμε ότι τα αποτελέσματα των πολιτικών της επιλογής σχολείου εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο εντός του οποίου και του τρόπου με τον οποίο αυτές υλοποιούνται (Waslander κ.ά., 2010). Έτσι, τα αποτελέσματα των πολιτικών που εφαρμόζονται σε διαφορετικές χώρες είναι κατά κανόνα διαφορετικά μεταξύ τους. Ένα παράδειγμα θετικών επιπτώσεων έρχεται από την Ολλανδία, όπου ο ανταγωνισμός μεταξύ των δημοτικών σχολείων διαπιστώθηκε ότι έχει μικρή αλλά θετική επίπτωση στις επιδόσεις των μαθητών (Noailly κ.ά., 2012). Η μελέτη έδειξε ότι όταν σε ακτίνα 1,5 χιλιομέτρου από τη θέση ενός σχολείου Α υπάρχουν πέντε άλλα σχολεία, τα ποσοστά των μαθητικών επιδόσεων τείνουν να είναι 5% έως 10% υψηλότερα σε σχέση με ένα σχολείο Β που στην ίδια ακτίνα από τη θέση του δεν υπάρχει κανένα άλλο σχολείο. Αντίθετα, μια άλλη μελέτη από το Λονδίνο βρήκε ότι η δυνατότητα ευρύτερης επιλογής σε δημοτικά σχολεία δεν σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών. Στην ίδια μελέτη επίσης βρέθηκε ότι τα δημοτικά σχολεία που αντιμετωπίζουν αυξημένο ανταγωνισμό από άλλα σχολεία, αυτό δεν φαίνεται να τους οδηγεί σε υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις (Gibbons κ.ά., 2008). Συνεπώς, δεν μπορούμε να προεξοφλήσουμε τα αποτελέσματα της πολιτικής ελεύθερης επιλογής σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς τουλάχιστον να υπάρχουν ευρήματα από σχετικές εμπειρικές μελέτες.

## 6.5 Επιπτώσεις και προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα που επηρεάζει τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι η σχολική επιλογή ασκείται από τους γονείς σε ένα σημαντικό βαθμό και το σύστημα κατανομής των μαθητών στα σχολεία αποκλειστικά με γεωγραφικές περιφέρειες δεν το αποτρέπει. Η επιλογή ασκείται περισσότερο από τα ανώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα που οφείλεται

- α) στις μεγαλύτερες προσδοκίες που έχουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους
- β) στην ύπαρξη ισχυρών κοινωνικών δικτύων
- γ) στα αναβαθμισμένα κριτήρια που έχουν για την ποιότητα των σχολείων και
- δ) στους αυξημένους οικονομικούς και κοινωνικούς πόρους.

Οι αυξημένες προσδοκίες είναι η κινητήριος δύναμη που ωθεί τους γονείς στο να αναζητούν το καλύτερο για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα προσωπικά κοινωνικά δίκτυα και τα αναβαθμισμένα κριτήρια για την ποιότητα ενός σχολείου συμβάλλουν ώστε οι γονείς της μεσαίας τάξης να εντοπίζουν τα «καλά» σχολεία και να πετυχαίνουν την εγγραφή τους εκεί. Τέλος, οι επιπλέον πόροι τους δίνουν την οικονομική δυνατότητα και την απαιτούμενη ευελιξία (π.χ. ελαστικά ωράρια εργασίας, ρυθμίσεις παιδικής μέριμνας, μέλη οικογένειας που μπορούν να προσφύγουν για αρωγή) για να ανταποκριθούν στις επιπλέον απαιτήσεις που δημιουργούνται από τη φοίτηση των παιδιών τους σε ένα απομακρυσμένο σχολείο.

Η άτυπη αυτή κατάσταση φαίνεται να ευνοεί τους γονείς των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων αφήνοντας τους γονείς των χαμηλότερων εργατικών στρωμάτων να νιώθουν αποκλεισμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, σε αντίθεση με αυτούς των μεσαίων, έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από την εκπαίδευση των παιδιών τους, στερούνται πληροφόρησης λόγω μη κατάλληλων κοινωνικών δικτύων, δεν διαθέτουν ποιοτικά κριτήρια για την αξιολόγηση των σχολείων και τέλος στερούνται οικονομικών και κοινωνικών πόρων. Ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει είναι ποια θα ήταν η επίδραση της θεσμικής εισαγωγής της επιλογής σχολείου στις υφιστάμενες αυτές άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αν και η βιβλιογραφία αναφέρει επανειλημμένα ότι και στα συστήματα που επιτρέπεται θεσμικά η επιλογή σχολείου, ευνοημένη είναι κυρίως η μεσαία τάξη, παραμένει ένα ανοικτό ερευνητικό ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικές ανισότητες οξύνονται ή αμβλύνονται μετά την εισαγωγή της.

Η Ελλάδα έχει την ιδιαιτερότητα, ότι ο κοινωνικός διαχωρισμός είναι λιγότερο πολωμένος σχετικά με άλλες χώρες και σχετικά σταθερός (Maloutas, 2007; Maloutas & Ramos Lobato, 2015). Αυτό οφείλεται στο ότι οι επόμενες γενεές συνήθως δεν επιλέγουν τη μετεγκατάσταση τους από την περιοχή που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν λόγω αφενός των υψηλών ποσοστών ιδιοκατοίκησης και αφετέρου της ύπαρξης οικογενειακών δικτύων που αναπληρώνουν σε μεγάλο βαθμό την ανυπαρξία κοινωνικού κράτους. Επιπλέον, η έρευνα για τον διαχωρισμό στην Ελλάδα έχει δείξει ότι η γειτνίαση με ένα καλό σχολείο δεν ήταν σημαντική παράμετρος για τα νοικοκυριά, συμπεριλαμβανομένου και των μεσαίων τάξεων, στην επιλογή περιοχής κατοικίας τα τελευταία 30 χρόνια (Μαλούτας, 1990; Μαλούτας κ.ά., 2006). Με το δεδομένο ότι η εκπαίδευση κατέχει διαχρονικά και διαστρωματικά υψηλή θέση στο αξιακό σύστημα των Ελλήνων, η κατάσταση αυτή μπορεί να σημαίνει είτε ότι οι επιδόσεις των σχολείων δεν διαφοροποιούνται σημαντικά στο επίπεδο μίας περιοχής π.χ. ενός δήμου (και ως εκ τούτου δεν υπάρχει κανένας λόγος για μεσαία τάξη νοικοκυριών να αναπτύξουν στρατηγικές πρόσβασης σε συγκεκριμένα σχολεία) ή ότι υπάρχουν εναλλακτικά μέσα πρόσβασης στα σχολεία υψηλής απόδοσης (Maloutas, 2007). Η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι οι μεν γονείς των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών τάξεων, οι οποίοι κατέχουν μεγαλύτερο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να μεταφέρουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία, ενώ οι γονείς που ανήκουν στις χαμηλότερες μεσαίες κοινωνικές τάξεις και κατέχουν πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά έχουν έλλειψη οικονομικού κεφαλαίου μεταφέρουν συνήθως, τα παιδιά τους σε άλλο δημόσιο σχολείο (Βέργου, 2016; Maloutas, 2007).

Από τα παραπάνω φαίνεται, ότι η θεσμική εισαγωγή της επιλογής σχολείου σε περιοχές με σχετικά ομοιόμορφα χαρακτηριστικά π.χ. εντός των ορίων ενός δήμου, μπορεί να έχει κάποια πλεονεκτήματα συγκριτικά με την υφιστάμενη κατάσταση. Καταρχάς, ο φόβος της περαιτέρω κοινωνικής πόλωσης των σχολείων δεν φαίνεται να είναι ορατός. Τα υψηλά ποσοστά ιδιοκατοίκησης και τα οικογενειακά δίκτυα αποτρέπουν σε μεγάλο βαθμό την κινητικότητα των Ελλήνων. Τα υψηλά κοινωνικά στρώματα μάλλον θα συνεχίσουν να επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, ενώ τα μεσαία κάποιο δημόσιο σχολείο το οποίο θα βρίσκεται σε μία διαχειρίσιμη απόσταση (Βέργου, 2016; Maloutas, 2007).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της πολιτικής είναι να συνοδευτεί από μία σειρά υποστηρικτικές ρυθμίσεις, που αναφέρονται και στη βιβλιογραφία ως

απαραίτητες. Ανάλογα με τις απαιτήσεις που έχουν οι προτεινόμενες ρυθμίσεις, σε κατανάλωση οικονομικών πόρων και σε έκταση μετασχηματισμού του υφιστάμενου πλαισίου, τις κατατάσσουμε σε κατώτερο, μέσο και ανώτερο επίπεδο. Πολιτικές όπως η εγγραφή μαθητών σε οποιοδήποτε δημόσιο σχολείο υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις και η άρση της απαγόρευσης των εθελοντικών οικονομικών ενισχύσεων στα δημόσια σχολεία μπορούν να γίνουν σχετικά εύκολα με ελάχιστες, μόνο θεσμικές, επιπτώσεις. Οι τεχνικές λεπτομέρειες σχετικά με τους κανόνες της επιλογής έχουν τη σημασία τους αλλά είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Σε μέσο επίπεδο, μεταρρυθμίσεις για την αύξηση της αυτονομίας των υπαρχόντων δημόσιων σχολείων (π.χ. εφαρμογή διαφοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων) και η υποχρεωτική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων σε εθνικό επίπεδο θα παρείχαν επιπλέον δυνατότητες και πληροφορίες στους γονείς ώστε η επιλογή σχολείου να γίνει πιο ουσιαστική διαδικασία. Θα πρέπει να διασφαλιστεί ένα σαφές πλαίσιο για τους γονείς και τα σχολεία, ώστε οι κανόνες να είναι συγκεκριμένοι για να λειτουργήσει και το πεδίο του ανταγωνισμού. Τέλος, σε ανώτερο επίπεδο, η ίδρυση και λειτουργία επιχορηγούμενων από το κράτος ιδιωτικών σχολείων απαιτεί την οικονομική τους στήριξη από κρατικούς πόρους και μεγαλύτερης έκτασης αλλαγές όπως π.χ. καθορισμός του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας τους και των σχέσεων των διαφορετικών τύπων σχολείων μεταξύ τους.

Τα πλεονεκτήματα της ελεύθερης επιλογής ξεκινούν από το ηθικό δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους. Η έκδοση επίσημων δεικτών ποιότητας για τα σχολεία θα έχει αντίκτυπο τόσο για τους γονείς όσο και για τα σχολεία. Όσον αφορά τους γονείς, η έκδοση των δεικτών και η διατύπωση τους με εύληπτο τρόπο, θα αίρει το φραγμό της πληροφόρησης για τους γονείς των χαμηλών στρωμάτων. Οι γονείς αυτοί θα μπορούν να έχουν επίσημη γνώση για το ποια σχολεία είναι «καλά» χωρίς να είναι απαραίτητη η πρόσβασή τους σε κατάλληλα κοινωνικά δίκτυα (π.χ. γνωστοί με υψηλή μόρφωση, εκπαιδευτικοί κτλ.). Το παράδειγμα της περιφέρειας Charlotte-Mecklenburg της Βόρειας Καρολίνας (βλέπε παράγραφος 3.2.2) έδειξε σαφώς ότι τα εκτεταμένα προγράμματα πληροφόρησης μπορούν να φέρουν αποτέλεσμα από την άποψη της συμμετοχής των γονέων στα προγράμματα επιλογής, ακόμα και εκείνων από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Από τη μεριά των σχολείων, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι για τα δύο σχολεία με την πιο αρνητική φήμη (Γυμνάσιο Γ και Ε), αναφέρεται ως βασικό αρνητικό τους στοιχείο η αρνητική περιοχή εντός της οποίας βρίσκονται, αν και τα δύο έχουν ορισμένα θετικά εκπαιδευτικά

χαρακτηριστικά (καλούς εκπαιδευτικούς). Φαίνεται λοιπόν πως η φήμη της περιοχής επικαθορίζει με τρόπο πολύ αποφασιστικό τη φήμη του σχολείου. Ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας των σχολείων, θα μπορούσε να ανατρέψει τα στερεότυπα των γονέων λόγω περιοχής για τέτοια σχολεία.

Επιπλέον, αναμένεται να αυξηθεί ο ανταγωνισμός των σχολείων προκειμένου να βελτιώσουν τους δείκτες ποιότητας τους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο ανταγωνισμός, έστω και μέσω της άτυπης επιλογής, λειτουργεί καθώς, όταν τα σχολεία νιώθουν ότι απειλούνται, κινητοποιούνται και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες π.χ. αυστηρότερη αντιμετώπιση περιστατικών παραβατικότητας, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και στοχευμένη προώθηση των δραστηριοτήτων τους, προκειμένου να βελτιώσουν την εικόνα τους προς τα έξω. Η βελτίωση των δεικτών ποιότητας μπορεί να είναι είτε σε γενικό επίπεδο (μέθοδοι διδασκαλίας, υλικοτεχνικές υποδομές, οργανωτικά θέματα) είτε σε κάποιες ειδικές κατηγορίες όπως π.χ. μαθησιακές δυσκολίες ή συγκεκριμένα αθλήματα που η έρευνα έδειξε ότι ενδιαφέρουν έντονα κάποιους γονείς και είναι διατεθειμένοι να ταξιδεύουν σε πολύ μεγάλες αποστάσεις προκειμένου τα παιδιά τους να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτά. Ακόμα και τα σχολεία με αρνητική φήμη θα μπορούσαν να ενισχύσουν θετικά τη φήμη τους σε ειδικά θέματα. Για παράδειγμα, κάποια από αυτά έχουν μεγάλη εμπειρία με κοινωνικά αδύναμους μαθητές με αποτέλεσμα να έχουν αναπτύξει ως ένα βαθμό αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισής τους και κάποιοι γονείς το πιστώνουν στα θετικά χαρακτηριστικά τους.

Το πιο σημαντικό όμως στοιχείο, είναι να γίνει γνωστό στο ευρύ κοινό η πραγματική ποιότητα των σχολείων, ώστε η φήμη τους να βασίζεται σε αντικειμενικά και ουσιαστικά προς τη λειτουργία τους χαρακτηριστικά όπως π.χ. καινοτόμες διδασκαλίες, προγράμματα υποστήριξης αδύναμων μαθητών και εκπαιδευτικές εξωδιδασκτικές δράσεις και όχι σε εξωτερικά και άσχετα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία όπως π.χ. η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και η κατάσταση του κτιρίου.

Τέλος, γίνεται προσπάθεια κατάταξης των αιτίων αλλαγής και διάδοσης της φήμης σε εσωτερικές ή μη αποφάσεις του σχολείου προκειμένου να αποτελέσει οδηγό για το προσωπικό των σχολείων που τους ενδιαφέρει να βελτιώσουν και να κάνουν ευρύτερα γνωστή τη φήμη τους. Στους παράγοντες αλλαγής της φήμης οι οποίοι σχετίζονται πλήρως με εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου, εντάσσονται η αύξηση των δραστηριοτήτων (π.χ. συμμετοχή σε διαγωνισμούς, σε ευρωπαϊκά προγράμματα) και η



μεγαλύτερη αυστηρότητα στις παραβατικές συμπεριφορές μαθητών, ενώ παράγοντες όπως η αλλαγή σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και το επίπεδο ικανοτήτων του διευθυντή δεν σχετίζονται καθόλου με αποφάσεις του σχολείου. Σε ενδιάμεσο επίπεδο βρίσκονται οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και η δομική και αισθητική αναβάθμιση του σχολικού κτιρίου που εξαρτώνται εν μέρει μόνο από εσωτερικές αποφάσεις του σχολείου.

### **6.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Κατά τη διεξαγωγή αυτής της μελέτης, προέκυψαν αρκετά πιθανά θέματα και προσεγγίσεις που προσφέρονται για μελλοντική έρευνα. Καταρχάς, όπως σε κάθε ποιοτική έρευνα, τα αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας που θα απευθύνεται σε αρκετά μεγαλύτερο δείγμα γονέων και η οποία θα επιχειρήσει αφενός μεν την εγκυροποίηση των ευρημάτων της παρούσας και αφετέρου την ανίχνευση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των γονέων, της φήμης των σχολείων και των διαδικασιών επιλογής σχολικής μονάδας.

Όπως αναφέραμε και στους περιορισμούς, μια λογική επέκταση είναι για το ζήτημα της φήμης των σχολείων να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Παρόλο που το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα δεν προβλέπει πολιτικές που να εισάγουν τον ανταγωνισμό των σχολείων, υπάρχουν έντονες ενδείξεις ότι ο ανταγωνισμός αυτός υπάρχει και τα σχολεία αναλαμβάνουν δράσεις προκειμένου να διαχειριστούν ενεργά τη φήμη τους.

Από τα ευρήματα της έρευνας είναι σαφές ότι η επιλογή σχολείου αρχίζει πολύ νωρίτερα από τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Μία ενδιαφέρουσα πρόταση είναι να μελετηθεί η έκταση και τα χαρακτηριστικά της φήμης και της επιλογής στα δημοτικά σχολεία και γιατί όχι ακόμα και στη προσχολική αγωγή.

Τέλος, σε πιο προχωρημένο επίπεδο, μια ενδιαφέρουσα πρόταση είναι, σε συνεννόηση με την τοπική Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης, να εκδοθούν επίσημοι δείκτες ποιότητας για κάθε ένα από τα Γυμνάσια που μελετήθηκαν και να διερευνηθεί πώς επηρεάζεται η φήμη και η πρόθεση των γονέων για επιλογή σε ένα περιβάλλον θεσμικής ενημέρωσης για την ποιότητα των σχολικών μονάδων της περιοχής (πιλοτική εφαρμογή).

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδης, Β., Καλογερόπουλος, Κ., Φάκα, Α., Χαλκιάς, Χ., Τσάτσαρης, Α., & Βέρδης, Α. (2019). *Χαρτογράφηση της επίδοσης των μαθητών της Γ' Λυκείου στις Πανελλήνιες εξετάσεις*. 2, 578–586. <https://doi.org/10.12681/elrie.1449>
- Βαλωμένου, Γ. (2013, Ιούνιος 30). Ελεύθερη επιλογή σχολείου. *Ομάδα Δράσης Καθηγητών*.  
<https://kinisigelme.wordpress.com/tag/%ce%b5%ce%bb%ce%b5%cf%8d%ce%b8%ce%b5%cf%81%ce%b7-%ce%b5%cf%80%ce%b9%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%ae-%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b5%ce%af%ce%bf%cf%85/>
- Βέργου, Π. (2016). *Κοινωνικός διαχωρισμός, εκπαίδευση και πόλη: Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και χωρική ανισότητα στη Δ. Αττική* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Πολυτεχνική. Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης].  
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/37383>
- Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος* (Αναλυτικά προγράμματα σπουδών 1899 - 1999). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.  
[http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/episkopisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf)
- Δ/ση Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου. (2015). *Χάρτης Περιοχών Ευθύνης Γυμνάσιων Ν. Ηρακλείου*. Ιστοσελίδα Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου.  
[http://dide.ira.sch.gr/stoix\\_sxol\\_gmaps.php](http://dide.ira.sch.gr/stoix_sxol_gmaps.php)
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2015). *Γ04. Μόνιμος Πληθυσμός κατά ομάδες υπηκοοτήτων. Οικισμοί με πληθυσμό 50.000 και άνω—Δημογραφικά χαρακτηριστικά 2011*. Ελληνική Στατιστική Αρχή.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2016a). *Αριθμός γενικών λυκείων όλων των τύπων κατά φορέα και περιφέρεια*. ΕΛΣΤΑΤ. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2016>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2016b). *Δημόσιες σχολικές μονάδες κατά μέγεθος, με βάση τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών, κατά περιφέρεια και νομό*. ΕΛΣΤΑΤ. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2016>

- ΕΛΣΤΑΤ. (2016c). *Μαθητές γενικών λυκείων όλων των τύπων που παρέμειναν εγγεγραμμένοι κατά τη λήξη του σχολικού έτους κατά φύλο, έτος γέννησης, τάξη και περιφέρεια*. ΕΛΣΤΑΤ. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2016>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2016d). *Μαθητές γυμνασίων όλων των τύπων που παρέμειναν εγγεγραμμένοι κατά τη λήξη του σχολικού έτους κατά φύλο, έτος γέννησης, τάξη, περιφέρεια και νομό*. ΕΛΣΤΑΤ. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2016>
- Ευρυδίκη. (2012). *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012*. EACEA/Ευρυδίκη. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EL.pdf)
- Θεριανός, Κ., & Φωτόπουλος, Ν. (2011). Επιλογή Σχολείου και Στρατηγικές των Κοινωνικών Τάξεων. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση. Στο Μ. Αντωνοπούλου & Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), *Τρίτο Τακτικό Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας—Πρακτικά* (σσ. 101–111). [http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke\\_praktika\\_2011.pdf](http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke_praktika_2011.pdf)
- Τρις Περούλιου – Σεργάκη. (2010). *Αυθαίρετοι Οικισμοί και Σχέδιο Πόλης: Η περίπτωση του Ηρακλείου Κρήτης* (ΕΜΠ • ΔΠΜΣ • Πολεοδομία Χωροταξία • Προσεγγίσεις του σχεδιασμού στην Ελλάδα, σ. 20) [Μεταπτυχιακές Σπουδαστικές Εργασίες]. ΕΜΠ. [http://courses.arch.ntua.gr/el/proseggiseis\\_toy\\_sxediasmoy\\_sthn\\_ellada/metaptyxiakes\\_spyodastikes\\_ergasies/2009-2010/ayuairatoi\\_oikismo\\_i\\_kai\\_sxedio\\_polhs\\_\\_h\\_periptvsh\\_toy\\_hrakleioy\\_kriths.html](http://courses.arch.ntua.gr/el/proseggiseis_toy_sxediasmoy_sthn_ellada/metaptyxiakes_spyodastikes_ergasies/2009-2010/ayuairatoi_oikismo_i_kai_sxedio_polhs__h_periptvsh_toy_hrakleioy_kriths.html)
- Ισάρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (2η). Κριτική. <http://www.biblionet.gr/book/135694/%CE%99%CF%89%CF%83%CE%B7%>

CF%86%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82,\_%CE%98%CE%B5%CF%8C  
%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%BF%CF%82/%CE%A0%CE%BF%CE%B  
9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82\_%CE%BC%CE  
%AD%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%B9\_%CE%AD%CF%81  
%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82\_%CF%83%CF%84%CE%B  
9%CF%82\_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE  
%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82\_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%  
CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82

Καλλινικάκη, Θ. (Επιμ.). (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Τόπος. <https://www.politeianet.gr/books/9789606863783-sullogiko-topos-poiotikes-methodoi-stin-ereuna-tis-koinonikis-ergasias-138550>

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Από το πολυκλαδικό στο ενιαίο λύκειο*. Γρηγόρης.

Κάτσικας, Χ. (2015, Αύγουστος 25). Το φόβητρο της αξιολόγησης ξανά στα σχολεία. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. <http://www.efsyn.gr/arthro/fovistro-tis-axiologisis-xana-sta-sholeia>

Κάτσικας, Χ. (2017, Μάρτιος 13). Εργαλείο εκπαιδευτικών ανατροπών η «αυτονομία των σχολικών μονάδων». *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. <http://www.efsyn.gr/arthro/ergaleio-ekpaideytikon-anatropon-i-aytonomia-ton-sholikon-monadon>

Μαλούτας, Θ. (1990). *Αθήνα, Κατοικία, Οικογένεια*. Εξάντας. <https://www.politeianet.gr/books/maloutas-thomas-exantas-athina-katoikia-oikogeneia-107583>

Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., & Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2006). *Αθήνα: Κοινωνικές δομές πρακτικές και αντιλήψεις*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. [https://www.politeianet.gr/index.php?option=com\\_virtuemart&Itemid=89&keyword=%CE%91%CE%B8%CE%AE%CE%BD%CE%B1%3A+%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82+%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CF%82%2C+%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82&limitstart=0](https://www.politeianet.gr/index.php?option=com_virtuemart&Itemid=89&keyword=%CE%91%CE%B8%CE%AE%CE%BD%CE%B1%3A+%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82+%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CF%82%2C+%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82&limitstart=0)

- Μαυροσκούφης, Δ. (2011). Προσπάθειες για τη θεμελίωση εκπαιδευτικού συστήματος στα χρόνια του Αγώνα και του Καποδίστρια, 1821-1832: Συνέχειες και ασυνέχειες. Στο *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης—Όψεις και Απόψεις: τ. Β'* (σσ. 69–97). Gutenberg.
- Νταλάκας, Θ. (2008, Φεβρουάριος 22). Ελεύθερη επιλογή στην εκπαίδευση. *Το Βήμα*. <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=228979>
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Συμβολή στη μελέτη της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Ιστορίας και της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ένα σχέδιο ταξινόμησης και ερμηνείας του ιστορικού υλικού. Στο *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης—Όψεις και Απόψεις: τ. Β* (σσ. 43–67). Gutenberg.
- Σαλβάνου, Α. (2016, Ιούλιος 21). Ελεύθερη επιλογή σχολείου: Καλό ή κακό; *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. <http://www.efsyn.gr/arthro/eleytheri-epilogi-sholeioug-kalo-i-kako>
- Υπουργείο Οικονομικών. (2007). *Αντικειμενικές Αξίες Ακινήτων Νομού Ηρακλείου*. Υπουργείο Οικονομικών. [http://www.minfin.gr/documents/31361/665560/01.\\_N.HRAKLEIOY.pdf/a5177cc5-ac58-4f62-8774-cb8c827712a2](http://www.minfin.gr/documents/31361/665560/01._N.HRAKLEIOY.pdf/a5177cc5-ac58-4f62-8774-cb8c827712a2)
- Χαραλάμπους, Δ. (2011). Μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική. Στο *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης—Όψεις και Απόψεις: τ. Β'* (σσ. 253–266). Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Σ., & Βασιλειάδης, Μ. (2011). *Ιδιωτική Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και Προοπτικές* (σ. 115). Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών. [http://www.iobe.gr/docs/research/RES\\_05\\_F\\_02012011REP\\_GR.pdf](http://www.iobe.gr/docs/research/RES_05_F_02012011REP_GR.pdf)
- Χικάρου, Ε. (2013). *Πειραματικά πρότυπα σχολεία. Παιδικές αφηγήσεις και διδακτικές τεχνικές στο θεσμό των πειραματικών σχολείων. Προβλήματα στη λειτουργία και την οργάνωσή τους* [Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Κοινωνικής Και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. <http://195.251.38.253:8080/xmlui/handle/123456789/114>
- Abimbola, T., & Vallaster, C. (2007). Brand, organisational identity and reputation in SMEs: An overview. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 10(4), 341–348. <https://doi.org/10.1108/13522750710819685>

- Abramovitch, R., & Grusec, J. E. (1978). Peer Imitation in a Natural Setting. *Child Development*, 49(1), 60–65. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1128593>
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Adnett, N. (2004). Private-sector provision of schooling: An economic assessment. *Comparative Education*, 40(3), 385–399. <https://doi.org/10.1080/0305006042000274854>
- Adnett, N., & Davies, P. (2003). *Markets for Schooling: An Economic Analysis*. Routledge.
- Adnett, N., & Davies, P. (2005). Competition between or within schools? Re-assessing school choice. *Education Economics*, 13(1), 109–121. <https://doi.org/10.1080/0964529042000325234>
- Ajayi, K. F. (2011). *School choice and educational mobility: Lessons from secondary school applications in Ghana* (IED working papers). Boston University.
- Åkerlind, G. (2005). Variation and Commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24, 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Albert E. Beaton, Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez, Dana L. Kelly, & Teresa A. Smith. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Report*. TIMSS International Study Center Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/BMathAll.pdf>
- Allen, R., Burgess, S., & McKenna, L. (2014). *School performance and parental choice of school: Secondary data analysis*. [http://dera.ioe.ac.uk/19631/1/RR310\\_-\\_School\\_performance\\_and\\_parental\\_choice\\_of\\_school.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/19631/1/RR310_-_School_performance_and_parental_choice_of_school.pdf)
- Alsop, R. J. (2013). *The 18 Immutable Laws of Corporate Reputation: Creating, Protecting, and Repairing Your Most Valuable Asset*. Free Press.

- Andre-Bechely, L. (2007). Finding Space and Managing Distance: Public School Choice in an Urban California District. *Urban Studies*, 44(7), 1355–1376. <https://doi.org/10.1080/00420980701302304>
- Applebome, P. (2011, Απρίλιος 27). In a Mother's Case, Reminders of Educational Inequalities. *The New York Times*. <https://mobile.nytimes.com/2011/04/28/nyregion/some-see-educational-inequality-at-heart-of-connecticut-case.html>
- Atkinson, P. (1992). The Ethnography of a Medical Setting: Reading, Writing, and Rhetoric. *Qualitative Health Research*, 2(4), 451–474. <https://doi.org/10.1177/104973239200200406>
- Badri, M. A., Mason, S. E., & Mourad, T. (2010). Determinants of parents' satisfaction with subjects taught and the effects of school factors, parents' demographics and schools' characteristics. *International Academy of Business & Public Administration Discipline-2009 annual conference, Dallas, TX, USA*.
- Badri, M. A., & Mohaidat, J. (2014). Antecedents of parent-based school reputation and loyalty: An international application. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 635–654. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2013-0098>
- Bagley, C. (2006). School choice and competition: A public-market in education revisited. *Oxford Review of Education*, 32(3), 347–362. <https://doi.org/10.1080/03054980600775656>
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Barnett, M. L., Jermier, J. M., & Lafferty, B. A. (2006). Corporate Reputation: The Definitional Landscape. *Corporate Reputation Review*, 9(1), 26–38. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550012>
- Basdeo, D. K., Smith, K. G., Grimm, C. M., Rindova, V. P., & Derfus, P. J. (2006). The impact of market actions on firm reputation. *Strategic Management Journal*, 27(12), 1205–1219. <https://doi.org/10.1002/smj.556>

- Basu, R. (2007). Negotiating Acts of Citizenship in an Era of Neoliberal Reform: The Game of School Closures. *International Journal of Urban and Regional Research*, 31(1), 109–127. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2007.00709.x>
- Bayer, P. (2000). Tiebout sorting and discrete choices: A new explanation for socioeconomic differences in the consumption of school quality. *Unpublished manuscript*, 1–50.
- Bayer, P., & McMillan, R. (2005). *Choice and competition in local education markets*. National Bureau of Economic Research.
- Becker, H. S. (1970). *Sociological Work: Method and Substance* (1 edition). Routledge.
- Bejou, A. (2013). An Empirical Investigation of the Correlates of Satisfaction in Public Schools. *Journal of Relationship Marketing*, 12(4), 243–260. <https://doi.org/10.1080/15332667.2013.846721>
- Bell, C. (2009). Geography in parental choice. *American Journal of Education*, 115(4), 493–521.
- Bell, C. A. (2009). All Choices Created Equal? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/01619560902810146>
- Bennett, R., & Gabriel, H. (2001). Corporate reputation, trait covariation and the averaging principle - The case of the UK pensions mis-selling scandal. *European Journal of Marketing*, 35(3/4), 387–413. <https://doi.org/10.1108/03090560110382084>
- Bernal, J. L. (2005). Parental choice, social class and market forces: The consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779–792. <https://doi.org/10.1080/02680930500293825>
- Black, S. E. (1999). Do better schools matter? Parental valuation of elementary education. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 577–599.
- Bond, T. G., & King, J. A. (2003). Measuring client satisfaction with public education II: Comparing schools with state benchmarks. *Journal of Applied Measurement*, 4(3), 258–268.



- Borooah, V. K., & Mangan, J. E. (2011). Floreat scuola: An international analysis of parental satisfaction with schools. *Regional and Sectoral Economic Studies*, *11*(3), 157–174.
- Boschee, F. (1987). Public Attitudes Toward Public Schools: Local vs. National. *Nassp Bulletin*, *71*(503), 115–121.
- Brasington, D. M., & Hite, D. (2012). School choice and perceived school quality. *Economics Letters*, *116*(3), 451–453.  
<https://doi.org/10.1016/j.econlet.2012.04.022>
- Brewer, A., & Zhao, J. (2010). The impact of a pathway college on reputation and brand awareness for its affiliated university in Sydney. *International Journal of Educational Management*, *24*(1), 34–47.  
<https://doi.org/10.1108/09513541011013033>
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research* (Reprint edition). Cambridge University Press.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford University Press.
- Bromley, D. B. (2000). Psychological Aspects of Corporate Identity, Image and Reputation. *Corporate Reputation Review*, *3*(3), 240–252.  
<https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540117>
- Bromley, Dennis B. (2001). Relationships between personal and corporate reputation. *European Journal of Marketing*, *35*(3/4), 316–334.  
<https://doi.org/10.1108/03090560110382048>
- Brown, B., & Perry, S. (1994). Removing the Financial Performance Halo from Fortune’s ‘Most Admired’ Companies. *Academy of Management Journal*, *37*(5), 1347–1359. <https://doi.org/10.2307/256676>
- Brown, Brad, & Logsdon, J. M. (1997). Factors Influencing Fortune’s Corporate Reputation For ‘Community and Environmental Responsibility’. *IABS proceedings (Eight annual conference)*, *International Association for Business and Society*, *8*, 184–189. <https://doi.org/10.5840/iabsproc1997836>

- Brown, T. J., Dacin, P. A., Pratt, M. G., & Whetten, D. A. (2006). Identity, Intended Image, Construed Image, and Reputation: An Interdisciplinary Framework and Suggested Terminology. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/0092070305284969>
- Buchanan, N. K. (2017). School Choice: The Impact of Ethnicity, Race, Diversity, and Inclusion. Στο R. A. Fox & N. K. Buchanan (Επιμ.), *The Wiley Handbook of School Choice* (σσ. 517–531). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch35>
- Buckley, J., & Schneider, M. (2006). Are charter school parents more satisfied with schools? Evidence from Washington, DC. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 57–78.
- Bunar, N., & Ambrose, A. (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 34–51. <https://doi.org/10.1177/1745499916631064>
- Cable, D. M., & Graham, M. E. (2000). The determinants of job seekers' reputation perceptions. *Journal of Organizational Behavior*, 21(8), 929–947. [https://doi.org/10.1002/1099-1379\(200012\)21:8<929::AID-JOB63>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1099-1379(200012)21:8<929::AID-JOB63>3.0.CO;2-O)
- Card, D., Dooley, M., & Payne, A. (2010). *School Competition and Efficiency with Publicly Funded Catholic Schools* (CLSSRN working paper clsrn\_admin-2010-28). Vancouver School of Economics. [http://ideas.repec.org/p/ubc/clssrn/clsrn\\_admin-2010-28.html](http://ideas.repec.org/p/ubc/clssrn/clsrn_admin-2010-28.html)
- Cheng, A., Trivitt, J. R., & Wolf, P. J. (2016). School Choice and the Branding of Milwaukee Private Schools\*. *Social Science Quarterly*, 97(2), 362–375. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12222>
- Childers Roberts, A. (2012). *Gentrification and school choice: Where goes the neighborhood?* [Educational Policy Studies Dissertations, Georgia State University]. [http://scholarworks.gsu.edu/eps\\_diss/88](http://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/88)
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Brookings Institution Press.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.
- Cornelissen, J. P., Haslam, S. A., & Balmer, J. M. T. (2007). Social Identity, Organizational Identity and Corporate Identity: Towards an Integrated Understanding of Processes, Patternings and Products. *British Journal of Management*, 18, S1–S16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00522.x>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2 edition). SAGE Publications, Inc.
- Croft, J. (2004). Positive choice, no choice or total rejection: The perennial problem of school catchments, housing and neighbourhoods. *Housing Studies*, 19(6), 927–945. <https://doi.org/10.1080/0267303042000293017>
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261–272. <https://doi.org/10.1080/01425690801966295>
- Cullen, J. B., Jacob, B. A., & Levitt, S. D. (2005). The impact of school choice on student outcomes: An analysis of the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, 89(5–6), 729–760. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.05.001>
- Davies, G. (2011). The meaning and measurement of corporate reputation. Στο R. J. Burke, G. Martin, & C. L. Cooper (Επιμ.), *Corporate Reputation: Managing Opportunities and Threats*. Gower Publishing, Ltd.
- Davies, G., Chun, R., Silva, R. V. da, & Roper, S. (2001). The Personification Metaphor as a Measurement Approach for Corporate Reputation. *Corporate Reputation Review*, 4(2), 113–127. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540137>
- Davies, Gary. (2003). *Corporate reputation and competitiveness*. Routledge. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=180960>
- Davies, S. (2004). School choice by default? Understanding the demand for private tutoring in Canada. *American Journal of Education*, 110(3), 233–255.

- Deephouse, D. L. (2000). Media Reputation as a Strategic Resource: An Integration of Mass Communication and Resource-Based Theories. *Journal of Management*, 26(6), 1091–1112. <https://doi.org/10.1177/014920630002600602>
- Denessen, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by Choice? A Study of Group-Specific Reasons for School Choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347–368.
- Department of Trade and Industry. (1998). *Our Competitive Future: Building the Knowledge-Driven Economy*. Stationery Office. [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.dti.gov.uk/comp/competitive/pdfs/wh\\_pdf2.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.dti.gov.uk/comp/competitive/pdfs/wh_pdf2.pdf)
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-friendly Guide for Social Scientists*. Routledge.
- Dronkers, J., & Avram, S. (2010). A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 151–175. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.484977>
- Elacqua, G., & de Gobierno, E. (2006). Enrollment practices in response to vouchers: Evidence from Chile. *Occasional Paper*, 125. [http://vvvvw.ncspe.org/publications\\_files/OP125.pdf](http://vvvvw.ncspe.org/publications_files/OP125.pdf)
- Elam, S. M., & Gallup, A. M. (1989). The 21st Annual Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 71(1), 41–54.
- Eurydice - European Commission. (2019, Φεβρουάριος 10). *Statistics on Educational Institutions* [Text]. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-53\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-53_en)
- Eurypedia. (2013a). European Encyclopedia on National Education Systems: SPAIN - Organisation of Primary Education. Στο *Eurypedia—The European Encyclopedia on National Education Systems*. Eurydice. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Organisation\\_of\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Organisation_of_Primary_Education)

- Eurypedia. (2013b). European Encyclopedia on National Education Systems: ΕΛΛΑΔΑ. Στο *Eurypedia—The European Encyclopedia on National Education Systems*. Δίκτυο Ευρυδίκη. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ell%C3%A1da:%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%B7%CF%83%CE%B7>
- Fang, L. H. (2005). Investment Bank Reputation and the Price and Quality of Underwriting Services. *The Journal of Finance*, 60(6), 2729–2761. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2005.00815.x>
- Fielding, N. G., & Fielding, J. L. (1986). *Linking Data* (1 edition). SAGE Publications, Inc.
- Finnigan, K., Adelman, N., Anderson, L., Cotton, L., Donnelly, M. B., & Price, T. (2004). Evaluation of the Public Charter Schools Program: Final Report. PPSS-2004-08. *US Department of Education*.
- Fombrun, C J. (1998). Indices of Corporate Reputation: An Analysis of Media Rankings and Social Monitors' Ratings. *Corporate Reputation Review*, 1(4), 327–340. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540055>
- Fombrun, C. J., & Riel, C. van. (1997). The Reputational Landscape. *Corporate Reputation Review*, 1(2), 5–13. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540024>
- Fombrun, C., & Shanley, M. (1990). What's in a Name? Reputation Building and Corporate Strategy. *Academy of Management Journal*, 33(2), 233–258. <https://doi.org/10.2307/256324>
- Fombrun, Charles J. (1996). *Reputation: Realizing Value from the Corporate Image*. Harvard Business Review Press.
- Fombrun, Charles J., Gardberg, N. A., & Sever, J. M. (2000). The Reputation Quotient<sup>SM</sup>: A multi-stakeholder measure of corporate reputation. *Journal of Brand Management*, 7(4), 241–255. <https://doi.org/10.1057/bm.2000.10>
- Ford, M. R., & Andersson, F. O. (2017). Taking Stock and Moving Forward: Lessons From Two Plus Decades of Research on the Milwaukee Parental Choice Program. *Journal of School Choice*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1350085>

- Fox, R. A., & Buchanan, N. K. (Επιμ.). (2017). *The Wiley Handbook of School Choice* (1st edition). Wiley-Blackwell.  
<https://books.google.gr/books?id=z8VdDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=en#v=onepage&q&f=false>
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., & Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 471–486. <https://doi.org/10.1108/09578230610683769>
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., & Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 278–288. <https://doi.org/10.1108/09578230710747811>
- Friedman Foundation. (2013). *How does school choice work in other countries?* (σ. 4). The Friedman Foundation for Educational Choice.  
<http://www.edchoice.org/getattachment/School-Choice/School-Choice-FAQs/How-does-school-choice-work-in-other-countries.pdf>
- Fryxell, G. E., & Wang, J. (1994). The Fortune corporate 'reputation' index: Reputation for what? *Journal of Management*, 20(1), 1–14.
- Garces, J.-P. (2009). *On the Quality of Private and Public Education: The Case of Chile* (Τχ. 2009–22; Working papers). University of Connecticut, Department of Economics. <https://ideas.repec.org/p/uct/uconnp/2009-22.html>
- Garcia, D. R., McIlroy, L., & Barber, R. T. (2008). Starting Behind: A Comparative Analysis of the Academic Standing of Students Entering Charter Schools\*. *Social Science Quarterly*, 89(1), 199–216. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00528.x>
- Gibbons, Stephen, & Machin, S. (2008). Valuing school quality, better transport, and lower crime: Evidence from house prices. *Oxford Review of Economic Policy*, 24(1), 99–119. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grn008>
- Gibbons, Stephen, Machin, S., & Silva, O. (2008). Choice, Competition, and Pupil Achievement. *Journal of the European Economic Association*, 6(4), 912–947. <https://doi.org/10.1162/JEEA.2008.6.4.912>

- Gibbons, Stephen, & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312–331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.001>
- Gibbons, Steve, & Machin, S. (2003). Valuing English primary schools. *Journal of Urban Economics*, 53(2), 197–219.
- Gibson, D., Gonzales, J. L., & Castanon, J. (2006). The Importance of Reputation and the Role of Public Relations. *Public Relations Quarterly*, 51(3), 15.
- Gill, B., Timpane, P. M., Ross, K. E., Brewer, D. J., & Booker, K. (2007). *Rhetoric versus reality what we know and what we need to know about vouchers and charter schools*. Rand Education. <http://site.ebrary.com/id/10425067>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Godwin, R. K., & Kemerer, F. R. (2002). *School choice tradeoffs: Liberty, equity, and diversity* (1st ed). University of Texas Press.
- Godwin, R. K., Leland, S. M., Baxter, A. D., & Southworth, S. (2006). Sinking Swann: Public School Choice and the Resegregation of Charlotte's Public Schools. *Review of Policy Research*, 23(5), 983–997. <https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.2006.00246.x>
- Goldring, E. B., & Hausman, C. S. (1999). Reasons for parental choice of urban schools. *Journal of Education Policy*, 14(5), 469–490.
- Goldring, E. B., & Phillips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices: The public–private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209–230. <https://doi.org/10.1080/02680930801987844>
- Goldring, E. B., & Shapira, R. (1993). Choice, empowerment, and involvement: What satisfies parents? *Educational evaluation and policy analysis*, 15(4), 396–409.
- Gorard, S. (1999). Well. That about wraps it up for school choice research: A state of the art review. *School Leadership & Management*, 19(1), 25–47. <https://doi.org/10.1080/13632439969320>

- Gorard, S. (2008). The value-added of primary schools: What is it really measuring? *Educational Review*, 60(2), 179–185. <https://doi.org/10.1080/00131910801934185>
- Gorard, S., Fitz, J., & Taylor, C. (2004). *Schools, markets and choice policies*. RoutledgeFalmer. [http://www.123library.org/book\\_details/?id=89427](http://www.123library.org/book_details/?id=89427)
- Gordon, I., & Monastiriotis, V. (2007). Education, Location, Education: A Spatial Analysis of English Secondary School Public Examination Results. *Urban Studies*, 44(7), 1203–1228. <https://doi.org/10.1080/00420980701302387>
- Gray, E. R., & Balmer, J. M. T. (1998). Managing Corporate Image and Corporate Reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695–702. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(98\)00074-0](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(98)00074-0)
- Greenaway, D., Upward, R., & Wright, P. (2000). Sectoral transformation and labour-market flows. *Oxford Review of Economic Policy*, 16(3), 57–75. <https://doi.org/10.1093/oxrep/16.3.57>
- Gundlach, E., Wossmann, L., & Gmelin, J. (2001). The decline of schooling productivity in OECD countries. *The Economic Journal*, 111(471), 135–147.
- Hall, R. (1993). A framework linking intangible resources and capabilities to sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 14(8), 607–618. <https://doi.org/10.1002/smj.4250140804>
- Hall, R. M. (2009). *Parental choice of nondenominational Christian education: Reasons for choice, exit, and the types and sources of information used*.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. Tavistock. <http://oro.open.ac.uk/20345/>
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248–265.
- Hanlon, B., Short, J. R., & Vicino, T. J. (2009). *Cities and Suburbs: New Metropolitan Realities in the US* (1 edition). Routledge.



- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., & Branch, G. F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91(5–6), 823–848. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2006.09.014>
- Hart, S., & Murphy, J. (1997). *Brands: The New Wealth Creators*. NYU Press.
- Hassard, T. H. (1991). *Understanding Biostatistics* (3rd edition). Mosby Inc.
- Hastings, J. S., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2005). *Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program* (Working Paper Τχ. 11805). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w11805>
- Hausman, C., & Goldring, E. (2000). Parent involvement, influence, and satisfaction in magnet schools: Do reasons for choice matter? *The Urban Review*, 32(2), 105–121.
- Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126–143. <https://doi.org/10.1108/09513540710729926>
- Henig, J. R. (1994). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor*. Princeton University Press.
- Hill, K., & Scott, J. (2017). A Critical Look at Parental Choice: Is Parental Choice a Broken Promise? Στο R. A. Fox & N. K. Buchanan (Επιμ.), *The Wiley Handbook of School Choice* (σσ. 507–516). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch35>
- Himmelstein, S., Graham, S., & Weiner, B. (1991). An Attributional Analysis of Maternal Beliefs about the Importance of Child-rearing Practices. *Child Development*, 62(2), 301–310.
- Holme, J. J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177–206.
- Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. Στο Uwe Flick, Ernst von Kardorff, & Ines Steinke (Επιμ.), *A companion to qualitative research* (σσ. 334–339). Sage Publications.

- Howell, W. (2006). Switching schools? A closer look at parents' initial interest in and knowledge about the choice provisions of no child left behind. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 140–179.
- Howitt, D. D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology* (1st edition). Prentice Hall.
- Ind, N. (1997). *The Corporate Brand*. NYU Press.
- Ind, N. (1998). An integrated approach to corporate branding. *Journal of Brand Management*, 5(5), 323–329. <https://doi.org/10.1057/bm.1998.20>
- Institute of Customer Service. (2014, Ιούλιος 29). *What is Customer Service?* The Institute of Customer Service. <https://www.instituteofcustomerservice.com/media-centre/blog/what-is-customer-service>
- International Labour Organization. (2012). *International Standard Classification of Occupations—2008 Vol I*. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/publication08.pdf>
- Johnston, D. D., & Swanson, D. H. (2006). Constructing the “Good Mother”: The Experience of Mothering Ideologies by Work Status. *Sex Roles*, 54(7), 509–519. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9021-3>
- Karsten, S., Visscher, A., & De Jong, T. (2001). Another Side to the Coin: The unintended effects of the publication of school performance data in England and France. *Comparative Education*, 37(2), 231–242. <https://doi.org/10.1080/03050060120043439>
- Karsten, S., Visscher, A. J., Dijkstra, A. B., & Veenstra, R. (2010). Towards standards for the publication of performance indicators in the public sector: The case of schools. *Public Administration*, 88(1), 90–112.
- Kelesidou, S., Chatzikou, M., Tsiamagka, E., Koutra, E., Abakoumkin, G., & Tseliou, E. (2017). The role of parents' educational level and centre type in parent satisfaction with early childhood care centres: A study in Greece. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 768–783. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1203570>

- Kimelberg, S. M., & Billingham, C. M. (2013). Attitudes Toward Diversity and the School Choice Process Middle-Class Parents in a Segregated Urban Public School District. *Urban Education*, 48(2), 198–231. <https://doi.org/10.1177/0042085912449629>
- King, J., & Bond, T. (2000). *Rural Parents' and Students' Satisfaction with Public Schools in Queensland*.
- Kosunen, S. (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443–466. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844859>
- Kosunen, S. (2016). *Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/158936>
- Kosunen, S., & Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 172–193. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.861700>
- Koutsampelas, C., Katsiri, T., & Dimopoulos, K. (2018). *Parental satisfaction in Greek public schools: Evidence and policy implications from a centralized system*.
- Koutsampelas, Christos, Dimopoulos, K., & Katsiri, T. (2019). Parental Satisfaction In A Centralized School System: Evidence From Greece And Policy Implications. *Leadership and Policy in Schools*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668425>
- Lacireno-Paquet, N., & Brantley, C. (2008). Who chooses schools, and why. *Education Policy Research Unit and the Education and the Public Interest Center, Arizona State University*. [http://greatlakescenter.org/docs/Policy\\_Briefs/Lacireno-Paquet\\_Who%20Chooses%20Schools.pdf](http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Lacireno-Paquet_Who%20Chooses%20Schools.pdf)
- Ladd, H. F. (2002a). *Market-Based Reforms in Urban Education*. Economic Policy Inst.
- Ladd, H. F. (2002b). School Vouchers: A Critical View. *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 3–24. <https://doi.org/10.1257/089533002320950957>

- LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development*, 21(4), 517–535.
- Lai, F., Sadoulet, E., & de Janvry, A. (2009). The adverse effects of parents' school selection errors on academic achievement: Evidence from the Beijing open enrollment program. *Economics of Education Review*, 28(4), 485–496.
- Lareau, A., & Shumar, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, 69, 24–39. <https://doi.org/10.2307/3108454>
- Lauen, L. L. (2007). Contextual Explanations of School Choice. *Sociology of Education*, 80(3), 179–209. <https://doi.org/10.1177/003804070708000301>
- Leckie, G., & Goldstein, H. (2009). The limitations of using school league tables to inform school choice. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 172(4), 835–851. <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2009.00597.x>
- Lewellyn, P. G. (2002). Corporate Reputation: Focusing the Zeitgeist. *Business & Society*, 41(4), 446–455. <https://doi.org/10.1177/0007650302238777>
- Li, C.-K., & Hung, C.-H. (2009). Marketing tactics and parents' loyalty: The mediating role of school image. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 477–489. <https://doi.org/10.1108/09578230910967455>
- Mahon, J. F. (2002). Corporate Reputation: Research Agenda Using Strategy and Stakeholder Literature. *Business & Society*, 41(4), 415–445. <https://doi.org/10.1177/0007650302238776>
- Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, 22(1), 49–68. <https://doi.org/10.1080/02680930601065742>
- Maloutas, T., & Ramos Lobato, I. (2015). Education and social reproduction: Educational mechanisms and residential segregation in Athens and Dortmund. *Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit*, 30(7), 800–817. <https://doi.org/10.1177/0269094215601817>

- Maranto, R. (2001). *School choice in the real world: Lessons from Arizona charter schools*. Westview Press.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (1st edition). SAGE Publications, Inc.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214–253.
- McEwan, P. J., Urquiola, M., & Vegas, E. (2008). School Choice, Stratification, and Information on School Performance: Lessons from Chile. *Economía*, 8(2), 1–27. <https://doi.org/10.1353/eco.0.0003>
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L., Lintz, A., & Okamoto, D. (1996). *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students* (1 edition). Cambridge University Press.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R., & Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50(4), 242–258. <https://doi.org/10.2307/2112498>
- Mieszkowski, P., & Mills, E. S. (1993). The Causes of Metropolitan Suburbanization. *The Journal of Economic Perspectives*, 7(3), 135–147.
- Mishler, E. G. (1991). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Harvard University Press.
- Mizala, A., Romaguera, P., & Urquiola, M. (2007). Socioeconomic status or noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics*, 84(1), 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2006.09.003>
- Musset, P. (2012). *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review* (OECD Education Working Papers Τχ. 66). OECD. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2510>
- Noailly, J., Vujić, S., & Aouragh, A. (2012). The Effects of Competition on the Quality of Primary Schools in the Netherlands. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 44(9), 2153–2170. <https://doi.org/10.1068/a449>

Nordisk Ministerråd, & Nordisk Råd. (2001). *Nordisk skolbarometer: Attityder till skolan år 2000*. Nordic Council of Ministers.

OECD. (1994). *School A Matter of Choice*. OECD Publishing. <http://www.oecdbookshop.org/en/browse/title-detail/School-A-Matter-of-Choice/?K=5LMQCR2K8XS5>

OECD. (2001). *Education Policy Analysis 2001*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/epa-2001-en>

OECD. (2004). *First Results from PISA 2003*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>

OECD. (2010a). Annex 3: Sources, methods and technical notes. Στο *Education at a glance 2010: OECD indicators* (σ. 461). OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45932027.pdf>

OECD. (2010b). *Education at a glance 2010: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>

OECD. (2010c). Indicator D5: What school choices are available and what measures do countries use to promote or restrict school choice? Στο *Education at a glance 2010: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://statlinks.oecdcode.org/962010071P1G025.XLS>

OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2013-en>

OECD. (2015). *Student enrolment by type of institution in Primary (ISCED2011 level 1) and lower secondary (ISCED2011 level 2) education* (Online Education Database). OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/database.htm>

OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en)

- OECD. (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>
- Ofsted. (2005). *Parents' satisfaction with schools* (HMI 2634). [http://dera.ioe.ac.uk/5788/1/Parents'%20satisfaction%20with%20schools%20\(PDF%20format\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/5788/1/Parents'%20satisfaction%20with%20schools%20(PDF%20format).pdf)
- Oplatka, I. (2007). The Principal's Role in Marketing the School: Subjective Interpretations and Personal Influences. *Planning and Changing*, 38(3), 208–221.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 375–400. <https://doi.org/10.1108/09578230410534685>
- Oplatka, I., & Nupar, I. (2012). The Components and Determinants of School Reputation: Insights from Parents' Voices. *Education and Society*, 30(1), 37–52. <https://doi.org/10.7459/es/30.1.04>
- Parasuraman, A. P., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL A Multiple-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64, 12–40.
- Parsons, E., Chalkley, B., & Jones, A. (2000). School Catchments and Pupil Movements: A case study in parental choice. *Educational Studies*, 26(1), 33–48. <https://doi.org/10.1080/03055690097727>
- Passow, T., Fehlmann, R., & Grahlow, H. (2005). Country Reputation — From Measurement to Management: The Case of Liechtenstein. *Corporate Reputation Review*, 7(4), 309–326. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540229>
- Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F., & Guaqueta, J. (2009). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. The World Bank. <http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-0-8213-7866-3>
- Plank, D. N., & Sykes, G. (Επιμ.). (2003). *Choosing choice: School choice in international perspective*. Teachers College Press.

- Pöder, K., & Kerem, K. (2012). School Choice and Educational Returns in the EU: With a Focus on Finland and Estonia. *Baltic Journal of European Studies*, 65–86. <https://doi.org/10.11590/bjes.2012.2.04>
- PöDer, K., & Lauri, T. (2014). When Public Acts like Private: The failure of Estonia's school choice mechanism. *European Educational Research Journal*, 13(2), 220. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.2.220>
- Power, S., Edwards, T., & Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pritchett, L., & Filmer, D. (1999). What education production functions really show: A positive theory of education expenditures. *Economics of Education review*, 18(2), 223–239.
- Rangvid, B. S. (2007). Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44(7), 1329–1354. <https://doi.org/10.1080/00420980701302338>
- Rao, H. (1994). The Social Construction of Reputation: Certification Contests, Legitimation, and the Survival of Organizations in the American Automobile Industry: 1895–1912. *Strategic Management Journal*, 15(S1), 29–44. <https://doi.org/10.1002/smj.4250150904>
- Räty, H., Jaukka, P., & Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7(4), 463–479. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-5764-2>
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools: Findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies*, 33(3), 339–351. <https://doi.org/10.1080/03055690701423275>
- Räty, H., Kasanen, K., & Honkalampi, K. (2006). Three Years Later: A Follow-Up Study of Parents' Assessments of Their Children's Competencies<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2079–2099. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00095.x>



- Raveaud, M., & Zanten, A. van. (2007). Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/02680930601065817>
- Reay, D. (2004). Exclusivity, Exclusion, and Social Class in Urban Education Markets in the United Kingdom. *Urban Education*, 39(5), 537–560. <https://doi.org/10.1177/0042085904266925>
- Reinoso, A. O. (2008). Middle-Class Families and School Choice: Freedom versus equity in the context of a 'local education market'. *European Educational Research Journal*, 7(2), 176. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.2.176>
- Rhee, M., & Haunschild, P. R. (2006). The Liability of Good Reputation: A Study of Product Recalls in the U.S. Automobile Industry. *Organization Science*, 17(1), 101–117. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0175>
- Riel, C. B. M. V., & Fombrun, C. J. (2007). *Essentials of Corporate Communication: Implementing Practices for Effective Reputation Management* (1 edition). Routledge.
- Rindova, V. P. (1997). Part VII: Managing Reputation: Pursuing Everyday Excellence: The image cascade and the formation of corporate reputations. *Corporate Reputation Review*, 1(2), 188–194. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540042>
- Rindova, V. P., Williamson, I. O., Petkova, A. P., & Sever, J. M. (2005). Being Good or Being Known: An Empirical Examination of the Dimensions, Antecedents, and Consequences of Organizational Reputation. *The Academy of Management Journal*, 48(6), 1033–1049. <https://doi.org/10.2307/20159728>
- Roberts, P. W., & Dowling, G. R. (2002). Corporate reputation and sustained superior financial performance. *Strategic Management Journal*, 23(12), 1077–1093. <https://doi.org/10.1002/smj.274>
- Roper, S., & Davies, G. (2007). The Corporate Brand: Dealing with Multiple Stakeholders. *Journal of Marketing Management*, 23(1–2), 75–90. <https://doi.org/10.1362/026725707X178567>
- Roper, S., & Fill, C. (2012). *Corporate reputation: Brand and communication*. Pearson.

- Safón, V. (2009). Measuring the Reputation of Top US Business Schools: A MIMIC Modeling Approach. *Corporate Reputation Review*, 12(3), 204–228. <https://doi.org/10.1057/crr.2009.19>
- Sagir, M., Dos, I., & Cetin, R. B. (2015). Identifying School Reputation. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(1). <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2014/v4-i5-2014/Paper-17.pdf>
- Sattin-Bajaj, C. (2015). Unaccompanied minors: How children of Latin American immigrants negotiate high school choice. *American Journal of Education*, 121(3), 381–415.
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What Do Parents Want From Schools? Evidence From the Internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133–144. <https://doi.org/10.3102/01623737024002133>
- Schneider, M., Elacqua, G., & Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577–601. <https://doi.org/10.1002/pam.20192>
- Schweizer, T. S., & Wijnberg, N. M. (1999). Transferring Reputation to the Corporation in Different Cultures: Individuals, Collectives, Systems and the Strategic Management of Corporate Reputation. *Corporate Reputation Review*, 2(3), 249–266. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540083>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed). Teachers College Press.
- Skallerud, K. (2011). School reputation and its relation to parents' satisfaction and loyalty. *International Journal of Educational Management*, 25(7), 671–686. <https://doi.org/10.1108/09513541111172081>
- Small, M. L. (2004). *Villa Victoria: The Transformation of Social Capital in a Boston Barrio* (1 edition). University Of Chicago Press.
- Smith, K. B. (2003). *The ideology of education: The commonwealth, the market, and America's schools*. State University of New York Press.
- Somekh, B., & Lewin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. Sage Publications Ltd.

- Spencer, K. (2015, Μάιος 18). Can you steal an education? Wealthy school districts are cracking down on “education thieves”. *The Hechinger Report*. <http://hechingerreport.org/can-you-steal-an-education/>
- Standifird, S. S. (2005). Reputation Among Peer Academic Institutions: An Investigation of the US News and World Report’s Rankings. *Corporate Reputation Review*, 8(3), 233–244. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540252>
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Taylor, A. (2006). ‘Bright lights’ and ‘twinkies’: Career pathways in an education market. *Journal of Education Policy*, 21(1), 35–57. <https://doi.org/10.1080/02680930500391520>
- Taylor, C. (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education*, 115(4), 549–568. <https://doi.org/10.1086/599781>
- Taylor, C. M. (2007). Geographical information systems (GIS) and school choice: The use of spatial research tools in studying educational policy. Στο K. N. Gulson & C. Symes (Επιμ.), *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters* (σσ. 77–93). Routledge. <http://orca.cf.ac.uk/3148/>
- Teelken, C., Driessen, G., & Smit, F. (2005). Frictions Between Formal Education Policy and Actual School Choice: Case Studies in an International Comparative Perspective. *International Review of Education*, 51(1), 35–58. <https://doi.org/10.1007/s11159-005-0590-0>
- Thelin, M., & Niedomysl, T. (2015). The (ir)relevance of geography for school choice: Evidence from a Swedish choice experiment. *Geoforum*, 67, 110–120. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2015.11.003>
- Tooley, J., Bao, Y., Dixon, P., & Merrifield, J. (2011). School Choice and Academic Performance: Some Evidence From Developing Countries. *Journal of School Choice*, 5(1), 1–39. <https://doi.org/10.1080/15582159.2011.548234>
- Traianou, A. (2014). The Centrality of Ethics in Qualitative Research. Στο Patricia Leavy (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press.

<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199811755.001.0001/oxfordhb-9780199811755-e-028>

Tsoukalas, K. (1976). *Dépendance et reproduction: Le rôle social des appareils scolaires en Grèce (1830-1922)* [PhD Thesis]. Sorbonne, Paris.

Tuck, K. D. (1995). *Parent Satisfaction and Information (A Customer Satisfaction Survey)*.

UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

Van Zanten, A. (2002). Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: Global and local perspectives on the French case. *Journal of Education Policy*, 17(3), 289–304. <https://doi.org/10.1080/02680930210127568>

Van Zanten, A. (2013). A good match: Appraising worth and estimating quality in school choice. Στο Jens Beckert & Christine Musselin (Επιμ.), *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets* (σσ. 77–99).

Van Zanten, A., & Kosunen, S. (2013). School choice research in five European countries: The circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations. *London Review of Education*, 11(3), 239–255. <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840984>

Vernez, G., Naftel, S., Ross, K. E., Le Floch, K. C., Beighley, C., Gill, B., Birman, B., Garet, M. S., & O'Day, J. (2009). *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act: Volume VII -- Title I School Choice and Supplemental Educational Services: Final Report* [Product Page]. RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/reprints/RP1383.html>

Vidaver-Cohen, D. (2007). Reputation beyond the rankings: A conceptual framework for business school research. *Corporate Reputation Review*, 10(4), 278–304.

Villavicencio, A. (2013). 'It's Our Best Choice Right Now': Exploring How Charter School Parents Choose. *Education Policy Analysis Archives*, 21(81). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018882>

- Walberg, H. J. (2007). *School Choice: The Findings*. Cato Institute.
- Walker, K. (2010). A Systematic Review of the Corporate Reputation Literature: Definition, Measurement, and Theory. *Corporate Reputation Review*, 12(4), 357–387. <https://doi.org/10.1057/crr.2009.26>
- Wartick, S. L. (2002). Measuring Corporate Reputation: Definition and Data. *Business & Society*, 41(4), 371–392. <https://doi.org/10.1177/0007650302238774>
- Waslander, S., Pater, C., & Van Der Weide, M. (2010). *Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education*. OECD Publishing. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/markets-in-education\\_5km4pskmkr27-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/markets-in-education_5km4pskmkr27-en)
- Waslander, S., & Thrupp, M. (1995). Choice, competition and segregation: An empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93. *Journal of Education Policy*, 10(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/0268093950100101>
- Weigelt, K., & Camerer, C. (1988). Reputation and corporate strategy: A review of recent theory and applications. *Strategic Management Journal*, 9(5), 443–454. <https://doi.org/10.1002/smj.4250090505>
- Weiher, G. R., & Tedin, K. L. (2002). Does choice lead to racially distinctive schools? Charter schools and household preferences. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21(1), 79–92.
- Weiss, R. S. (1995). *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies* (1 edition). Free Press.
- West, E. G. (1965). *Education and the State: A State of Political Economy*. Institute of Economic Affairs.
- Whetten, D. A., & Mackey, A. (2002). A Social Actor Conception of Organizational Identity and Its Implications for the Study of Organizational Reputation. *Business & Society*, 41(4), 393–414. <https://doi.org/10.1177/0007650302238775>
- Willms, J. D., Echols, F., & Willms, J. D. (1992). Alert and inert clients: The Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11(4), 339–350. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(92\)90041-Z](https://doi.org/10.1016/0272-7757(92)90041-Z)

- Wilson, D., Croxson, B., & Atkinson, A. (2006). “What Gets Measured Gets Done”: Headteachers’ responses to the English Secondary School Performance Management System. *Policy Studies*, 27(2), 153–171. <https://doi.org/10.1080/01442870600637995>
- Wilson, D., & Piebalga, A. (2008). Performance Measures, Ranking and Parental Choice: An Analysis of the English School League Tables. *International Public Management Journal*, 11(3), 344–366. <https://doi.org/10.1080/10967490802301336>
- Witte, J. F., Carlson, D. E., & Lavery, L. (2008). Moving On: Why students move between districts under open enrollment. *Occasional Paper*, 164. [http://www.ncspe.org/publications\\_files/OP164.pdf](http://www.ncspe.org/publications_files/OP164.pdf)
- Wixom, M. A. (2017). *School Choice Glossary*. Education Commission of the States. [http://www.ecs.org/ec-content/uploads/School\\_Choice\\_Glossary-1.pdf](http://www.ecs.org/ec-content/uploads/School_Choice_Glossary-1.pdf)
- Woessmann, L. (2006). *Public-private partnership and schooling outcomes across countries* (Τχ. 1662). CESifo working papers. <http://www.econstor.eu/handle/10419/19126>
- Wylie, C. (2006, Απρίλιος 7). *What is the reality of school competition?* AERA conference, San Francisco. [http://www.ncspe.org/publications\\_files/OP126.pdf](http://www.ncspe.org/publications_files/OP126.pdf)

Παράρτημα Α: Επιστολή ενημέρωσης και συναίνεσης

**ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Τίτλος: Η διαμόρφωση της σχολικής φήμης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τύπος: Διδακτορική Διατριβή

Ίδρυμα: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Όνομα επιβλέποντα: Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής

**ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΗ**

Όνομα: Βασίλης Γαργανουράκης

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός

Διεύθυνση: Αρίωνα 5, 71410, Ηράκλειο Κρήτης

Τηλέφωνο: 6944530019

Email: vgargan@gmail.com

**ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Σας ζητούμε να συμμετάσχετε σε μια ερευνητική μελέτη. Πριν αποφασίσετε αν θα συμμετέχετε στη μελέτη αυτή, είναι σημαντικό να καταλάβετε γιατί διεξάγεται η έρευνα αυτή και τι θα συνεπάγεται. Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω πληροφορίες. Ρωτήστε τον ερευνητή εάν υπάρχει κάτι που δεν καταλαβαίνετε ή εάν χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες.

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό την εύρεση και ανάλυση των χαρακτηριστικών της φήμης των γυμνασίων της πόλης του Ηρακλείου έτσι όπως αναδεικνύονται από τις απόψεις των γονέων.

**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Για τις ανάγκες της έρευνας, έχει σχεδιαστεί να πραγματοποιηθούν συνολικά 50 συνεντεύξεις με γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου και πιθανώς έχει αρχίσει να τους απασχολεί σε ποιο γυμνάσιο θα φοιτήσει το παιδί τους. Οι γονείς θα επιλεγούν από δημοτικά σχολεία της πόλης του Ηρακλείου που βρίσκονται σε μια προκαθορισμένη περιοχή προκειμένου να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά της φήμης των γυμνασίων που βρίσκονται στην περιοχή αυτή. Η κάθε

συνέντευξη θα ηχογραφηθεί με ψηφιακή συσκευή ηχογράφησης και η διάρκειά της θα είναι περίπου σε 1 ώρα. Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν από τις συνεντεύξεις ώστε να προκύψουν τα συμπεράσματα της έρευνας. Στην αρχή της συνέντευξης θα σας ζητηθούν πληροφορίες σχετικά με την ηλικία σας, το επίπεδο σπουδών σας, το επάγγελμά σας και την περιοχή κατοικίας σας. Μπορείτε να αρνηθείτε να απαντήσετε σε κάποια ή σε όλες τις ερωτήσεις και εφόσον το επιθυμείτε μπορείτε να τερματίσετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα οποιαδήποτε στιγμή.

## ΟΦΕΛΗ

Δεν θα υπάρξει κάποιο άμεσο όφελος από τη συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή. Ωστόσο, ελπίζουμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας που θα προκύψουν να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς (π.χ. Υπουργείο Παιδείας). Επιπλέον τα συμπεράσματα της έρευνας αναμένεται να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες στους διευθυντές και το προσωπικό των σχολείων σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν για να ενισχύσουν τη φήμη του σχολείου τους.

## ΑΠΟΡΡΗΤΟ

Λόγω του ότι η συλλογή στοιχείων της έρευνας θα γίνει με συνεντεύξεις, είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρξει ανωνυμία μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων. Όμως, θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα από μέρος του ερευνητή για να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων προς τρίτους. Πιο συγκεκριμένα:

- Θα γίνει αντιστοίχιση κωδικών ονομάτων/αριθμών για τους συμμετέχοντες που θα χρησιμοποιηθούν σε όλες τις ερευνητικές σημειώσεις και έγγραφα.
- Οι σημειώσεις και τα κείμενα των συνεντεύξεων και οποιεσδήποτε άλλες πληροφορίες αναγνώρισης των συμμετεχόντων θα φυλάσσονται σε κλειδωμένο φάκελο αρχείων ο οποίος θα βρίσκεται στην κατοχή του ερευνητή.
- Καμία κοινοποίηση προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων δεν θα γίνει σε τρίτους.

## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



Αν έχετε ερωτήσεις ανά πάσα στιγμή σχετικά με αυτή τη μελέτη, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή του οποίου τα στοιχεία επικοινωνίας παρέχονται στην πρώτη σελίδα.

#### ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Η συμμετοχή σας στη μελέτη αυτή είναι εθελοντική και είναι δική σας η απόφαση εάν θα συμμετάσχετε ή όχι. Εάν αποφασίσετε να λάβετε μέρος στη μελέτη αυτή, θα σας ζητηθεί να υπογράψετε παρακάτω στην ενότητα «ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ». Αφού υπογράψετε, εξακολουθείτε να είστε ελεύθεροι να αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή και χωρίς να είστε υποχρεωμένοι να δώσετε κάποιο λόγο για αυτό. Η απόσυρση από αυτή τη μελέτη δεν θα επηρεάσει τη σχέση που έχετε, αν υπάρχει, με τον ερευνητή. Εάν αποσυρθείτε από τη μελέτη πριν ολοκληρωθεί η συλλογή δεδομένων, τα δεδομένα σας θα σας επιστραφούν ή θα καταστραφούν.

#### ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Έχω διαβάσει και καταλαβαίνω τις παρεχόμενες πληροφορίες και είχα την ευκαιρία να θέσω ερωτήσεις. Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι είμαι ελεύθερος να αποσυρθώ οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς να είμαι υποχρεωμένος να δώσω λόγο για αυτό. Καταλαβαίνω ότι θα μου δοθεί αντίγραφο αυτής της φόρμας συγκατάθεσης. Συμφωνώ εθελοντικά να λάβω μέρος στη μελέτη αυτή.

Υπογραφή συμμετέχοντα \_\_\_\_\_ Ημερομηνία \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Υπογραφή ερευνητή \_\_\_\_\_ Ημερομηνία \_\_\_\_\_

## Παράρτημα Β: Οδηγός συνέντευξης

Αναφορά στην ηχογράφιση:

- α) Αρχικά γονέα ή κηδεμόνα και ιδιότητα (π.χ. μητέρα, πατέρα, γιαγιά, κηδεμόνας)
- β) Δημοτικό Σχολείο που φοιτά το παιδί του γονέα
- γ) Ημερομηνία και Ώρα συνέντευξης

Ερωτήσεις:

α) Δημογραφικά στοιχεία:

1. Ποιο είναι το έτος γέννησής σας;
2. Μπορείτε να μου περιγράψετε τη δομή της οικογένειά σας; (Υπόδειξη: παντρεμένο ζευγάρι, μονογονεϊκή οικογένεια, αριθμός παιδιών και τάξη που πηγαίνει κάθε παιδί)
3. (Εάν το όνομα δεν είναι ελληνικό) Ποια είναι η χώρα καταγωγής σας; Πόσα χρόνια είστε στην Ελλάδα;
4. Μπορείτε να μου περιγράψετε τι σπουδές έχετε κάνει;
5. Μπορείτε να μου περιγράψετε τι σπουδές έχει κάνει ο/η σύζυγός σας;
6. Ποια ήταν η επαγγελματική σας πορεία μετά το τέλος των σπουδών σας;
7. Ποια ήταν η επαγγελματική πορεία του/της συζύγου μετά το τέλος των σπουδών του/της;
8. Ποιο ήταν το επάγγελμα των γονιών σας;
9. Ποιο ήταν το επάγγελμα των γονιών του/της συζύγου σας;

β) Διερεύνηση σχέσης με την περιοχή κατοικίας

10. Σε ποια περιοχή και σε ποια οδό βρίσκεται η κατοικία σας;
11. Τι τύπου είναι η κατοικία σας; (διαμέρισμα ή μονοκατοικία; ιδιόκτητη ή ενοικιαζόμενη; Είναι σε οικογενειακή πολυκατοικία; Πόσο είναι η επιφάνειά της;)
12. Πόσο καιρό μένετε σε αυτή την κατοικία; Παλιότερα μένατε στην ίδια περιοχή;

13. Πως θα περιγράφατε την περιοχή που βρίσκεται η κατοικία σας; (Σας εξυπηρετεί στην καθημερινότητα; Υπάρχουν υπηρεσίες και καταστήματα κοντά; Σας εξυπηρετεί στην μετακίνησή σας στη δουλειά; )
14. Τι είδους άνθρωποι ζουν στην περιοχή; (μόρφωση; επαγγέλματα;) Ποια είναι η σχέση μαζί τους; (Τυπική; φιλική; στενή φιλική;)
15. Πόσο ικανοποιημένη είστε από την περιοχή που βρίσκεται το σπίτι σας; Κατάταξη από 1 (πολύ άσχημα) μέχρι 5 (άριστα)
16. Λάβατε υπόψη τα σχολεία της περιοχής κατά την επιλογή τόπου κατοικίας, Με ποιο τρόπο;

γ) Διερεύνηση βαθμού εμπλοκής στο δημοτικό σχολείο

17. Σε ποιο δημοτικό σχολείο πηγαίνει σήμερα το παιδί; Ξεκίνησε στο ίδιο σχολείο;
18. Έγινε επιλογή δημοτικού σχολείου; Αν Ναι, για ποιους λόγους;
19. Πως είναι η συνεργασία σας με τον Δ/ντη και τους δασκάλους του σχολείου;
20. Συμμετέχετε εσείς ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας σε δράσεις του σχολείου; (Υπόδειξη: συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, προετοιμασία σχολικών γιορτών κτλ.) Αν ΝΑΙ, σε ποιες δράσεις;
21. Έχει τύχει να εκφράσετε τη δυσαρέσκειά σας, είτε ατομικά είτε ως μέλος ομάδας γονέων, για μια απόφαση του σχολείου που δεν συμφωνούσατε; (Υπόδειξη: π.χ. συμπεριφορά κάποιου δασκάλου, διαφωνία για το πρόγραμμα μιας εκδρομής) Αν ΝΑΙ, μπορείτε να περιγράψετε τι συνέβη;
22. Πόσο συχνά συζητάτε με τους άλλους γονείς θέματα του σχολείου; Με ποιο τρόπο; (Υπόδειξη: π.χ. σε συγκεντρώσεις γονέων; σε παιδικές γιορτές) Θεωρείτε ότι τέτοιου είδους συζητήσεις τις ξεκινάτε συχνά εσείς ή απλώς συμμετέχετε;

δ) Τρέχουσες επιλογές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

23. Έχετε αποφασίσει σε ποιο γυμνάσιο θα φοιτήσει το παιδί σας; Αν ΝΑΙ, ποιο είναι αυτό;
24. Για ποιους λόγους επιλέξατε αυτό το γυμνάσιο; Δώστε λεπτομέρειες για τον κάθε λόγο που αναφέρατε.
25. Είναι το γυμνάσιο που πρέπει να φοιτήσει σύμφωνα με τη διεύθυνση κατοικίας σας;

26. α) Αν ΝΑΙ, Υπήρξαν και άλλα γυμνάσια που σκεφτόσασταν; Γιατί τα απορρίψατε; β) Αν ΟΧΙ, Για ποιους λόγους δεν επιλέξατε το γυμνάσιο της γειτονιάς σας; Δώστε λεπτομέρειες για τον κάθε λόγο που αναφέρατε. Υπήρξαν και άλλα γυμνάσια που σκεφτόσασταν; Γιατί τα απορρίψατε;
27. Με ποιο τρόπο σκοπεύετε να κάνετε την εγγραφή;
28. Γνωρίζετε άλλους γονείς που το παιδί τους φοιτά σε άλλο γυμνάσιο από αυτό της περιοχής τους;
29. Αν ΝΑΙ, γνωρίζετε για ποιους λόγους το έκαναν;
30. Γνωρίζετε με ποιο τρόπο έκαναν την εγγραφή;
31. Κατά την άποψή σας, οι γονείς που επιλέγουν άλλο γυμνάσιο έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά; (Υπόδειξη: οικονομική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο)

ε) Ανάδειξη στοιχείων σχολικής φήμης

32. Ανεξάρτητα από το γυμνάσιο που έχετε επιλέξει, ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε σημαντικά να έχει το γυμνάσιο του παιδιού σας; Δώστε λεπτομέρειες για το κάθε χαρακτηριστικό που αναφέρατε.
33. Όταν ακούτε ότι ένα γυμνάσιο άγνωστο σε σας έχει τη φήμη του καλού σχολείου, τι χαρακτηριστικά εκτιμάτε ότι έχει; (Υπόδειξη: Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι κάνουν τους άλλους γονείς να λένε ένα γυμνάσιο καλό σχολείο;) Δώστε λεπτομέρειες για το κάθε χαρακτηριστικό που αναφέρατε.
34. Όταν ακούτε ότι ένα γυμνάσιο άγνωστο σε σας έχει τη φήμη του κακού σχολείου, τι χαρακτηριστικά εκτιμάτε ότι έχει; (Υπόδειξη: Ποια χαρακτηριστικά κάνουν τους άλλους γονείς να λένε ένα γυμνάσιο κακό σχολείο;) Δώστε λεπτομέρειες για το κάθε χαρακτηριστικό που αναφέρατε.
35. Γνωρίζετε τι φήμη έχει το γυμνάσιο που θα φοιτήσει το παιδί σας; Αν ΝΑΙ, για ποιους λόγους έχει αυτή τη φήμη; Δώστε λεπτομέρειες για τον κάθε λόγο που αναφέρατε.
36. Γνωρίζετε τι φήμη έχουν τα υπόλοιπα γυμνάσια της περιοχής σας; (Υπόδειξη: ερώτηση για όλα τα σχολεία που ανήκουν στο σύνολο μελέτη μας) Αν ΝΑΙ, για ποιους λόγους έχουν αυτή τη φήμη; Δώστε λεπτομέρειες για τον κάθε λόγο που αναφέρατε.
37. Αξιολογήστε τη φήμη των γυμνασίων της περιοχής από 1 (η πιο αρνητική) μέχρι 5 (η πιο θετική)

38. Γνωρίζετε άλλα γυμνάσια της πόλης του Ηρακλείου που να έχουν θετική η αρνητική φήμη;
39. Γνωρίζετε περιπτώσεις σχολείων που να άλλαξε η φήμη τους; Αν ΝΑΙ, για ποιους λόγους έγινε αυτό; Δώστε λεπτομέρειες για τον κάθε λόγο που αναφέρατε.

στ) Συσχέτιση φήμης και επιλογής σχολείου

40. Οι πληροφορίες που έχετε ακούσει (φήμη) για το γυμνάσιο που έχετε επιλέξει για το παιδί σας, σας επηρέασε στην απόφασή σας να φοιτήσει το παιδί σας εκεί;
41. Έχετε προσπαθήσει να επιβεβαιώσετε οι ίδιοι εάν οι πληροφορίες αυτές είναι αληθινές; (Υπόδειξη: επίσκεψη στο σχολείο, μαρτυρία από εκπαιδευτικούς του σχολείου, δημοσίευση στον τοπικό τύπο).
42. Με βάση τα συγκεκριμένα στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού σας, πως νομίζετε ότι θα επηρεαστεί το παιδί σας εάν φοιτήσει σε ένα γυμνάσιο με θετική φήμη;
43. Με βάση τα συγκεκριμένα στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού σας, πως νομίζετε ότι θα επηρεαστεί το παιδί σας εάν φοιτήσει σε ένα γυμνάσιο με άσχημη φήμη;
44. Γνωρίζετε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε γυμνάσιο με αρνητική φήμη;
45. Αν ΝΑΙ, γιατί νομίζετε ότι στέλνουν τα παιδιά τους σε αυτό το σχολείο;

ζ) Διαδικασίες συγκρότησης, διάδοσης, συντήρησης της φήμης

46. Με ποιους τρόπους μάθατε τις πληροφορίες για τα γυμνάσια που αναφέρατε παραπάνω; (Υπόδειξη: προσωπική εμπειρία, συζητήσεις με γνωστούς και φίλους, εφημερίδες, διαδίκτυο)
47. Μπορείτε να κατατάξετε τις πηγές αυτές ξεκινώντας από αυτή που θεωρείτε ότι σας επηρέασε περισσότερο;
48. Από αυτούς (φίλους και γνωστούς) που σας μετέφεραν πληροφορίες για τα γυμνάσια, υπήρξαν κάποιοι που θεωρείτε πιο αξιόπιστους από κάποιους άλλους; Αν ΝΑΙ, για ποιους λόγους τους θεωρείτε πιο αξιόπιστους;
49. Έχετε δει ανακοινώσεις σε εφημερίδες και διαδίκτυο για δραστηριότητες γυμνασίων (Υπόδειξη: γιορτές, εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις, διακρίσεις σε διαγωνισμούς);
50. Αν ΝΑΙ, ποιος νομίζετε ότι επιδιώκει αυτά τα δημοσιεύματα τα σχολεία ή οι εφημερίδες; για ποιους λόγους;

*Η σχολική φήμη στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

51. Αν ΝΑΙ, νομίζετε ότι τέτοια δημοσιεύματα επηρεάζουν τους γονείς στο να προτιμήσουν αυτά τα σχολεία για τα παιδιά τους;