



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση
Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Γονεϊκές πρακτικές στην εποχή της κρίσης: Μελέτη
περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»**

Νίκη Μπενεχούτσου

Επιβλέπων Καθηγητής

Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Κόρινθος

Φεβρουάριος 2014

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Επιχειρείται η παρουσίαση των απόψεων και των αντιλήψεων γονιών, τα παιδιά των οποίων φοιτούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με την παρεχόμενη εκπαίδευση, οι πρακτικές που επιλέγονται για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, καθώς και οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις απαιτήσεις της σημερινής εκπαίδευσης. Όλα μαζί συνεξετάζονται με το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών, δηλαδή το «κεφάλαιο» που φέρουν και στο οποίο στηρίζονται αφενός για να εισαχθούν τα παιδιά τους στο εκπαιδευτικό πεδίο, αφετέρου στη άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Ως ερμηνευτικό πλαίσιο χρησιμοποιείται η θεωρία του Bourdieu και του Berstein και ως ερευνητική μέθοδος η ημι-δομημένη συνέντευξη. Διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς καθώς και οι εκπαιδευτικές επιλογές προς τα παιδιά είναι αλληλένδετα με το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Διαπιστώνεται μια τάση προς την προσαρμογή στις οικονομικές αλλαγές χωρίς να επηρεάσουν τις δραστηριότητες που παρακολουθούν τα παιδιά.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερα τις ευχαριστίες μου στο επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο για την επιστημονική του καθοδήγηση, την υποστήριξη και την αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Επιπλέον, θερμές ευχαριστίες οφείλω στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής κ. Κατσή Α. και κα Τσατσαρώνη Α.

Επίσης, ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους συναδέλφους μου απ' το Δημοτικό Σχολείο Πυλίου-Κω για την πολύτιμη βοήθειά και την υποστήριξη στο έργο μου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον διευθυντή μου Ανεθρεπτάκη Κώστα για τη συμπαράσταση στην εργασία αυτή.

Τέλος οφείλω να ευχαριστήσω τους γονείς των μαθητών μου απ' το Δημοτικό Σχολείο Πυλίου- Κω οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Ιδιαίτερα τους ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου παρέχοντάς μου πολύτιμα δεδομένα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ :

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ :	7
Κεφάλαιο 1ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1.1 Η προβληματική της έρευνας.....	8
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	10
1.3 Χρησιμότητα και ενδιαφέρον της έρευνας	11
1.4 Η δομή της έρευνας.....	11
Κεφάλαιο 2ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	13
2.1 Η σημασία της σχέσης οικογένειας- σχολείου.....	13
2.2 Τα κληροδοτούμενα κεφάλαια.....	14
2.3 Ο ιδιαίτερος ρόλος της γλώσσας στην οικογένεια και στο σχολείο	18
Κεφάλαιο 3ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	23
3.1 Γονείς και εκπαίδευση	23
3.2 Γονεϊκή εμπλοκή.....	24
3.3 Συνεργασία σχολείου και οικογένειας	34
3.4 Η ελληνική οικογένεια	46
3.5 Οικονομική κρίση και σχολείο.....	48
Κεφάλαιο 4ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
4.1 Η προσέγγιση	53
4.2 Η μέθοδος ή τεχνική	54
4.3 Το δείγμα.....	57
4.4 Η επεξεργασία των δεδομένων	58
4.5 Ροή της συνέντευξης.....	59
Κεφάλαιο 5ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65

5.1 Δημογραφικά στοιχεία οικογενειών.....	66
5.2 Εμπλοκή στο σχολείο.....	74
5.2.1 Συμμετοχή στο σχολείο.....	74
5.2.2 Επισκέψεις στο σχολείο	76
5.3 Ο ρόλος της οικογένειας στη μόρφωση του παιδιού	79
5.4 Συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.....	81
5.5 Μορφωτική υποστήριξη των παιδιών	82
5.5.1 Εμπλοκή των γονιών με την κατ' οίκον σχολική εργασία	85
5.5.2 Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-Εξωσχολικές δραστηριότητες	88
5.5.3 Εκπαιδευτικές ενέργειες- Μορφωτική πρόοδος.....	90
5.6 Μορφωτική υποστήριξη και οικονομική κρίση	95
Κεφάλαιο 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	102
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	111
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	115

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ :

Πίνακας 1: Κατανομή δημογραφικών στοιχείων.....	66
Πίνακας 2: Κατανομή γονιών σύμφωνα με το επάγγελμά τους.....	70
Πίνακας 3 : Κατανομή οικογενειών σύμφωνα με τη δομή τους.....	72
Πίνακας 4: Κατανομή μαθητών/τριών ανά τάξη όσων γονέων πήρα μέρος στις συνεντεύξεις.....	72
Πίνακας 5: Κατανομή οικογενειών σύμφωνα με την εντοπιότητα στο νησί.....	73
Πίνακας 6: Ποσοστιαία κατανομή ενεργειών γονέων.....	94

Κεφάλαιο 1ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η προβληματική της έρευνας

Στην πολύπλευρη και ολοκληρωτική ανάπτυξη του νέου ατόμου παίζουν ρόλο δύο σημαντικοί θεσμοί, το σχολείο και η οικογένεια. Όπως είναι φυσικό, η οικογένεια θεωρείται ως το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη για τους περισσότερους ανθρώπους (Γεωργίου Σ., 2011). Το οικογενειακό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο το παιδί μεγαλώνει παίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία και εξέλιξη του νέου ατόμου.

Ο λόγος που η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών μπήκε στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι διότι αναγνωρίζεται ως ο ένας σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Erstein και Sanders, 1998). Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας όμως εμποδίζει τους γονείς της χαμηλότερης τάξης από το να επιδεικνύουν συγκεκριμένους τύπους εμπλοκή (Γεωργίου Σ.,2011)

Ο Δονδοτσάκης (2001) αναφέρει ότι η γονεϊκή εμπλοκή κινείται σε δύο επίπεδα, στην ανάμειξη των γονέων στο σπίτι και στην ανάμειξη των γονέων στο σχολείο. Όσον αφορά την ανάμειξη στην εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι, αυτή περιλαμβάνει τη συζήτηση των γονέων με τα παιδιά για τις σχολικές δραστηριότητες, τις κατ' οίκον εργασίες, τον έλεγχο του σχολικού προγράμματος γενικότερα, τον έλεγχο των μη σχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών, όπως χρήση ελεύθερου χρόνου, παρακολούθηση τηλεόρασης κλπ και τέλος τη συζήτηση για προσωπικά ζητήματα και συμπεριφορές, όπως σχέσεις με το άλλο φύλο ή με τους φίλους αλλά και κοινωνικά προβλήματα όπως περιβάλλον, υγεία κλπ. Όσον αφορά την ανάμειξη των γονέων στο σχολείο, μπορούμε να αναφέρουμε τις επαφές γονέων και εκπαιδευτικών είτε σε προσωπικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, με σκοπό την συνεργασία, την παρακολούθηση και συμμετοχή των γονέων στις συγκεντρώσεις γονέων και εκπαιδευτικών, σε επίπεδο τμήματος, τάξης ή σχολείου, την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο στην οργάνωση και πραγματοποίηση εκδηλώσεων, την εθελοντική προσφορά βοήθειας για την επίλυση υλικοτεχνικών και άλλων συναφών προβλημάτων και τέλος τη συμμετοχή

των γονέων στη διοίκηση, είτε αυτό πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολείου, τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό.

Οι γονείς ενδιαφέρονται για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, αναμειγνύονται στην εκπαίδευσή τους και δρουν ως συν-εκπαιδευτές στο σπίτι, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν πως θα μπορούσαν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ανεξάρτητο από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, χωρίς όμως να σημαίνει ότι οι γονείς διαφορετικών τάξεων έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα. Επίσης υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και το οικογενειακό υπόβαθρο, την οικογενειακή δομή, τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα των γονέων και το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν (Δονδοτσάκης Γ., 2001, σελ.122-123).

Οι γονείς διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το βαθμό της συμμετοχής τους στα σχολεία και της συνεργασίας τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Ο βαθμός αυτός εξαρτάται κυρίως από τη βαθμίδα στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους και την πολιτική που ακολουθείται από κάθε σχολείο απέναντι στους γονείς και τη συνεργασία μαζί τους. Σύμφωνα με τις Eccless και Harold (1993) τα χαρακτηριστικά των γονέων που παίζουν σημαντικό ρόλο είναι οι διανοητικές και κοινωνικές δυνατότητές τους, οι πεποιθήσεις τους για το αν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους στις σχολικές εργασίες του και οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες για το παιδί τους. Επίσης αξιόλογη συμβολή στην εμπλοκή τους έχουν οι θέσεις τους για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η στάση τους απέναντι στο σχολείο (οι προηγούμενες αρνητικές ή θετικές εμπειρίες τους), η τυχόν πεποίθησή τους ότι αυτοί και τα παιδιά τους θα αντιμετωπιστούν άδιστα λόγω της εθνικής ταυτότητάς τους και οι πρακτικές που ακολουθούν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Δημιουργείται λοιπόν ο προβληματισμός σχετικά με την ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τον τρόπο που ακολουθούν για να τα υποστηρίξουν στις καθημερινές εργασίες του σχολείου, τις εξωσχολικές δραστηριότητες που επιλέγουν για τα παιδιά τους να κάνουν και τις πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς στην καθημερινότητά τους για να δώσουν στα παιδιά τους τα εφόδια και την αξία της μόρφωσης. Επιπλέον, διερευνάται η μορφωτική υποστήριξη των παιδιών σε σχέση με το κοινωνικό-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους και τις διάφορες πρακτικές που υιοθετούνται για να υποστηρίξουν τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Η διερεύνηση των γονεϊκών πρακτικών μελετήθηκε ταυτόχρονα για την εποχή πριν την οικονομική κρίση και ύστερα με τις αλλαγές που έχουν επέλθει στα οικονομικά της οικογένειας και τις αλλαγές στην παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά.

Η μικρή εμπειρία της ερευνήτριας σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία της χώρας στη θέση της δασκάλας, η επαφή με τους γονείς και των διαφορετικών πρακτικών που ακολουθούνται για τη μορφωτική υποστήριξη των παιδιών τους, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και μεταβιβάζουν την έννοια της εκπαίδευσης, υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για την επιλογή και τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Μέσα στα πλαίσια άσκησης των καθηκόντων της συχνά την απασχόλησαν θέματα σχετικά με τη συνεργασία της με τους γονείς και με τις πρακτικές που ακολουθούνται στο σπίτι για την μορφωτική πρόοδο των παιδιών.

Με την καθημερινή τριβή και αλληλεπίδραση με τους γονείς, συνειδητοποίησε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που οι γονείς προερχόμενοι από χαμηλό ή υψηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο χειρίζονται και μεταβιβάζουν στα παιδιά τους την έννοια της εκπαίδευσης, ποιο περιεχόμενο της προσδίδουν και πώς την αξιοποιούν, την ποιότητα και τη συχνότητα της βοήθειας που παρέχουν αλλά και των στοχευόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών που πραγματοποιούν.

1.2 Σκοπός της έρευνας

Κεντρικός στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και αντιλήψεις των γονιών τα παιδιά των οποίων φοιτούν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με την παρεχόμενη εκπαίδευση, τη συνεργασία τους με το σχολείο, οι πρακτικές που επιλέγονται για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, καθώς και οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις απαιτήσεις της σημερινής εκπαίδευσης. Όλα μαζί συνεξετάζονται με το βαθμό εξάρτησή τους με κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές όπως το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, δηλαδή το «κεφάλαιο» που φέρουν και στο οποίο στηρίζονται αφενός για να εισαχθούν τα παιδιά τους στο εκπαιδευτικό πεδίο, αφετέρου στη άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου.

1.3 Χρησιμότητα και ενδιαφέρον της έρευνας

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να φέρουν στο φως τις πρακτικές των γονιών, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο, και κατ' επέκταση να εξετασθούν και να μελετηθούν από εκπαιδευτικούς ώστε:

- Να υπάρξει κατάλληλος σχεδιασμός και εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων επικοινωνίας και συνεργασίας, που θα διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή όχι μόνο των προνομιούχων οικογενειών αλλά όλων.
- Να υπάρξει ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ώστε μέσα από την ενημέρωση, εκπαίδευση και καθοδήγηση οι γονείς να αναπροσδιορίσουν για το περιεχόμενο και την έννοια που προσδίδουν στην εκπαίδευση.
- Να μελετηθούν οι λόγοι που κάποιοι γονείς υιοθετούν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές και να προσδιοριστούν οι αιτίες της απόδοσης διαφορετικού νοήματος στην μόρφωση των παιδιών.

1.4 Η δομή της έρευνας

Στην αρχή της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η εργασία, τα κληροδοτούμενα κεφάλαια του Bourdieu και τον ιδιαίτερο ρόλο της γλώσσας στην οικογένεια και το σχολείο, όπως παρουσιάστηκε μέσα από τη θεωρία του Berstein.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τύποι εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, καθώς και η σημασία της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους. Επίσης, αναδεικνύεται η σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι και της ορθολογικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Στο ίδιο κεφάλαιο επιχειρείται μια επισκόπηση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, όπως παρουσιάζονται μέσα από διεθνείς οργανισμούς και έρευνες.

Ακολουθεί το 4^ο κεφάλαιο όπου αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας και στο 5^ο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα. Στο τελευταίο 6^ο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 2^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1 Η σημασία της σχέσης οικογένειας- σχολείου

Το θέμα της εμπλοκής των γονέων στη μόρφωση των παιδιών έχει απασχολήσει κατά κόρον την εκπαιδευτική έρευνα και ιδιαίτερα την έρευνα στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η προσέγγιση της σχέσης των γονέων με τη σχολική γνώση και τη γενικότερη μόρφωση που προσφέρουν στα παιδιά τους, προϋποθέτει μια αναφορά στην κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας, στο ρόλο της καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτή δρα μαζί με το σχολείο ως μορφωτικός-κοινωνικοποιητικός μηχανισμός.

Καταρχάς είναι αποδεδειγμένο και ως εκ τούτο αποδεκτό, ότι η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δύο κοινωνικοί θεσμοί με τη μεγαλύτερη επίδραση στη ζωή κάθε νέου ατόμου από την άποψη των συνεπειών τους στη μόρφωση και την εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Βέβαια οι δύο αυτοί θεσμοί κοινωνικοποίησης του νέου ανθρώπου είναι διαφορετικοί ως προς τη δομή, τη λειτουργία τους και τις δυνατότητές τους να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν το νέο άτομο. Η δραστηριότητα των δύο θεσμών είναι διαφορετική και ως προς την ποσότητα και ως προς την ποιότητά της (Δονδοτσάκης, 2001).

Δεδομένου ότι τα παιδιά αναγκαστικά εξαρτώνται από τους ενήλικες της οικογένειας, και πιο ειδικά τους γονείς τους, η οικογένεια έχει πρωταρχική θέση στη μόρφωση και εκπαίδευση των νεαρών μελών της, διότι, υπό κανονικές συνθήκες, ένα παιδί γεννιέται και μεγαλώνει μέσα στην οικογένεια από την οποία δέχεται τις πρώτες επιδράσεις και εμπειρίες. Με άλλα λόγια η οικογένεια ως κοινωνικός και πολιτιστικός φορέας είναι μια συνεργατική μονάδα, η οποία διαμορφώνεται με βάση τη συγγένεια. Το παιδί εισερχόμενο σε αυτή, συναντά ένα πλαίσιο με προϋπάρχοντα από αυτό στοιχεία, όπως προδιαγραμμένους ρόλους, (κοινωνικές) θέσεις, προσδοκίες και κανόνες (Κρίβας Σ., 1999).

Από την άλλη πλευρά το σχολείο, παρά την επικρατούσα ωραιοποιημένη άποψη, δεν έχει χρησιμοποιηθεί ως φορέας προώθησης της ισότητας στη δημοκρατική μας κοινωνία. Αντίθετα, το σχολείο έχει χρησιμοποιηθεί ως ένα ίδρυμα που επιλέγει,

ταξινομεί και ελέγχει τη ροή της κοινωνικής κινητικότητας (social mobility). Ως τέτοιο, διδάσκει τα μέλη των μειονοτήτων και των άλλων περιθωριοποιημένων ομάδων μόνο τις απαραίτητες γνώσεις για να εισέλθουν σε επαγγέλματα παράλληλα με την κοινωνική θέση των γονιών τους. Στην καλύτερη περίπτωση, και για να τηρούνται τα προσχήματα, παρουσιάζεται μια επίπλαστη εικόνα παροχής ίσων ευκαιριών για όλους. Με την πρώτη αποτυχία, όμως, τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών αφήνονται στην τύχη τους (Γεωργίου Σ., 2011)

2.2 Τα κληροδοτούμενα κεφάλαια

Οι Bourdieu και Passeron, (1972) για να περιγράψουν την επιρροή της οικογένειας στην ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών, χρησιμοποιούν την έννοια του *habitus*. Το *habitus* σύμφωνα με αυτούς αντιστοιχεί στα ανθεκτικά «σχήματα σκέψης, αντίληψης, αξιολόγησης και δράσης», ή εναλλακτικά θα λέγαμε στα «συστήματα διαθέσεων» που κληροδοτεί η οικογένεια στα μέλη της και ιδίως τα νεότερα. Εδώ ο όρος διάθεση χρησιμοποιείται για να «υποδηλωθεί ένας τρόπος του είναι, μια καθ' ἑξιν κατάσταση (που συχνά σωματοποιείται κιόλας), και, πιο συγκεκριμένα, μια προδιάθεση, τάση, ροπή ή κλίση» (Bourdieu & Passeron, 1977, σελ.67-68 σημ.). Με άλλα λόγια το *habitus* αντιπροσωπεύει μια μορφή πολιτισμικής κληρονομιάς που είναι αντίστοιχη με τη γενετική κληρονομιά, αποκτάται μέσα από ασυνείδητες διαδικασίες εσωτερίκευσης, και με τη σειρά του προσφέρει μια ασυνείδητη κινητήρια δύναμη για τις πράξεις μας. Στο έργο τους (Reproduction in Education, Society and Culture) οι Bourdieu και Passeron, (1972) πρεσβεύουν ότι δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από το ατομικό μας *habitus*, έστω κι αν πιστεύουμε ότι μπορούμε.

Παράλληλα σύμφωνα με τους ίδιους ο στόχος του σχολείου (του δεύτερου θεσμού) είναι η αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, λειτουργία που επιτελείται με συνέπεια διαχρονικά από το σχολικό σύστημα (Bourdieu και Passeron, 1970). Η κοινωνική αναπαραγωγή ως απλή διατήρηση, ή και συντήρηση, μιας παγιωμένης δομής και μορφής, ή ως διευρυνόμενη διατήρηση της δομής και αλλαγής της μορφής των κοινωνικών σχέσεων, είναι ένα πολύπλοκο «ολικό» κοινωνικό φαινόμενο. Δε μένει τίποτα απέξω. Όλα μετέχουν περισσότερο ή λιγότερο σ' αυτό (Μυλωνάς Θ., 1999)

Οι βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στο έργο των Bourdieu και Passeron για την ανάλυση της σχέσης σχολείου-οικογένειας είναι το *πολιτισμικό κεφάλαιο* και η *ιδεολογία του χαρίσματος*. Το εφόδιο του παιδιού που πηγαίνει στο σχολείο είναι το πολιτισμικό του κεφάλαιο που προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο έχει ζήσει. Το πολιτισμικό κεφάλαιο «είναι οι γνώσεις, η τεχνογνωσία, τα αισθητικά κριτήρια τα οποία μεταδίδονται από το περιβάλλον προέλευσης» (Blackledge & Hunt, 1995, σ. 230).

Στο σχολείο βέβαια, κυριαρχεί η *ιδεολογία του χαρίσματος*, σύμφωνα με την οποία η αποτυχία στο σχολείο αποδίδεται στην ανεπάρκεια των φυσικών χαρισμάτων. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τη θεωρία των παραπάνω το σχολείο μετατρέπει ένα κοινωνικό γεγονός σε φυσικό γεγονός, καθιστώντας την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων πιο αποδεκτή, αφού εσωτερικεύεται τόσο από το μαθητή όσο και από την οικογένειά του ως φυσική τάξη πραγμάτων.

Η θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής, η οποία διατυπώθηκε από τον Bourdieu, (1974) ερμηνεύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες με βάση τη διαφορά του κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Ο Bourdieu, υποστήριξε ότι στα παιδιά των ανωτέρων κοινωνικά τάξεων δίνονται από το οικογενειακό περιβάλλον γλωσσικοί κώδικες και σχέσεις με τη γλώσσα και την κουλτούρα, δηλαδή μέσα που επιτρέπουν σ' αυτά τα παιδιά να πετυχαίνουν στην εκπαίδευση. Η επιτυχία στην εκπαίδευση επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όμως ο σημαντικότερος είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελείται από στοιχεία γνωστικά και ιδεολογικά. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με την «ελεύθερη παιδεία». Κληρονομούν δηλαδή, από το περιβάλλον προέλευσης γνώσεις, τεχνογνωσία, αισθητικά κριτήρια και ένα «καλό γούστο», με αποτέλεσμα τη σίγουρη απόδοσή τους στο σχολείο. Το πολιτισμικό προνόμιο είναι φανερό στην οικειότητα απέναντι στις πολιτιστικές δραστηριότητες (μοντέρνα έργα, θέατρα, μουσεία, συναυλίες) που έχουν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά τάξεων. Το πολιτισμικό προνόμιο μεταδίδεται έμμεσα και διακριτικά χωρίς μεθοδική προσπάθεια στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, στις κατώτερες τάξεις, οι γονείς δεν μπορούν να μεταδώσουν τίποτα άλλο από την καλή πολιτισμική θέληση (Bourdieu & Passeron, 1993).

Το πολιτιστικό κεφάλαιο υφίσταται σε τρεις μορφές: την *ενσωματωμένη* κατάσταση, την *αντικειμενοποιημένη* κατάσταση και τη *θεσμοποιημένη* κατάσταση (Bourdieu, 1994).

Η *ενσωματωμένη* κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου συνδέεται καταρχήν με τον χρόνο και την αυτοκαλλιέργεια. Πρόκειται για μια διεργασία ενσωμάτωσης η οποία προϋποθέτει την ανάλωση χρόνου από το ίδιο το άτομο σε μια επένδυση πάνω στον ίδιο του τον εαυτό. «Το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι ένα *έχειν* που έγινε είναι, μια ιδιοκτησία που έγινε σώμα, που έγινε αναπόσπαστο μέρος του “ατόμου”, μια *έξις*. Αυτός που το κατέχει “πλήρωσε με τον ίδιο του τον εαυτό” και με ό,τι πιο προσωπικό έχει, το χρόνο του.» (Bourdieu, 1994,σελ.78). Η Πατερέκα (1986,σελ.21) διευκρινίζει ότι «πρόκειται για ένα κοινωνικό αγαθό, που δύσκολα μπορεί κάποιος να το οικειοποιηθεί με άμεσο και χειροπιαστό τρόπο, όπως μια “διαθήκη” ή μια “δωρεά”, αφού το να επενδύει κανείς σε πολιτιστικό κεφάλαιο σημαίνει ότι επενδύει προσωπικά, ότι πληρώνει από τον εαυτό του, ότι καλλιεργείται, ότι μετασχηματίζεται. Οικειοποιείται δηλαδή κάτι με το οποίο διαφοροποιείται». Ο Bourdieu επίσης υποσημειώνει ότι τα άτομα που ανατρέφονται σε οικογένειες με ισχυρό πολιτιστικό κεφάλαιο δεν χάνουν χρόνο καθώς συσσωρεύουν εξαρχής κάθε είδους χρήσιμο πολιτιστικό κεφάλαιο. «...ο χρόνος συσσώρευσης συμπεριλαμβάνει σ’ αυτήν την περίπτωση όλο το χρόνο κοινωνικοποίησης». (Bourdieu, 1994, σελ.80). Συνεπώς πρόκειται για την καλύτερα καλυμμένη μορφή κληρονομημένου κεφαλαίου.

Η *αντικειμενοποιημένη* κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου αναφέρεται στα πολιτιστικά αγαθά όπως τα γραπτά, οι ζωγραφικοί πίνακες, τα μνημεία αλλά και τα υψηλής τεχνολογίας προϊόντα που μπορεί κάποιος να κατέχει. Αυτά τα αγαθά είναι μεταδόσιμα στο υλικό τους μέρος αλλά για την ουσιαστική προσέγγισή τους προϋποθέτουν την κατοχή ενσωματωμένου πολιτιστικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1994).

Το πολιτιστικό κεφάλαιο στη *θεσμοποιημένη* του μορφή περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς τίτλους σπουδών οι οποίοι παρέχουν στο φορέα τους μια θεσμοποιητική αναγνώριση.

Το θεσμοποιημένο πολιτιστικό κεφάλαιο αναγνωρίζεται από την ομάδα και υποστηρίζεται από τη συλλογική πίστη. Αποτελεί προϊόν της μετατροπής του

οικονομικού κεφαλαίου σε πολιτισμικό κεφάλαιο και εγγυάται υλικά και συμβολικά κέρδη (Bourdieu, 1994).

Εκτός από το πολιτιστικό κεφάλαιο, από την οικογένεια κληροδοτούνται ακόμα και το κοινωνικό κεφάλαιο καθώς και το οικονομικό κεφάλαιο.

Το οικονομικό κεφάλαιο συνδέεται με το χρήμα, την περιουσιακή κατάσταση και οτιδήποτε μπορεί να μετατραπεί σε χρήμα (Μυλωνάς, 2009). Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986) το οικονομικό κεφάλαιο αποτελεί τη ρίζα όλων των άλλων τύπων κεφαλαίου. Αποτελεί την πιο ρευστή μορφή κεφαλαίου, υπό την έννοια ότι μπορεί να μετατραπεί εύκολα σε άλλες μορφές κεφαλαίου.

Το κοινωνικό κεφάλαιο «είναι το σύνολο των εν ενεργεία ή των εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων, περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων, αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης ή, με άλλα λόγια, με την ένταξη σε μια ομάδα ως σύνολο φορέων.. που είναι ενωμένοι με δεσμούς μόνιμους και χρήσιμους...» (Bourdieu, 1994, σελ.92). Όπως διαπιστώνουμε το κοινωνικό κεφάλαιο συνίσταται σε πόρους που προέρχονται από την ένταξη του ατόμου σε κοινωνικά δίκτυα, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει για να επιτύχει τους στόχους του. Ιδιαίτερη σημασία έχει το μέγεθος, η “ισχύς” του κοινωνικού κεφαλαίου, ο όγκος του. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Bourdieu (1994, σελ.92), «Ο όγκος του κοινωνικού κεφαλαίου που κατέχει ένας ιδιαίτερος φορέας εξαρτάται λοιπόν από την έκταση του δικτύου των δεσμών που μπορεί αποτελεσματικά να κινητοποιήσει...». Ειδικότερα το εύρος στο οποίο ένα άτομο μπορεί να αντλήσει οικονομικά οφέλη από το κοινωνικό κεφάλαιό του, εξαρτάται από το ποιους γνωρίζει εντός της κοινότητας, από το πόσο στενές είναι οι διασυνδέσεις μεταξύ τους και από τους πόρους που είναι διαθέσιμοι μέσω αυτών των διασυνδέσεων. Αξιοσημείωτο είναι ότι το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο μπορούν να μετατραπούν σε οικονομικό κεφάλαιο.

2.3 Ο ιδιαίτερος ρόλος της γλώσσας στην οικογένεια και στο σχολείο

Αν τα αποτελέσματα ερευνών πάνω στην ικανότητα κατανόησης και άνετου χειρισμού της γλώσσας δεν παρουσιάζουν την άμεση σχέση ανάμεσα στην απόδοση και την κοινωνική προέλευση που παρατηρούμε στους άλλους τομείς, και αν μάλιστα διαπιστώνουμε καμιά φορά την ανατροπή αυτής της σχέσης, τούτο δεν πρέπει να μας κάνει να νομίζουμε ότι ο ανασταλτικός φραγμός, που είναι η γλώσσα, έχει λιγότερη σημασία από άλλους παράγοντες (Φραγκουδάκη, 1985). Ανάμεσα στα μορφωτικά εμπόδια, τα πιο μεγάλα και τα πιο επίβουλα είναι εκείνα που οφείλονται στη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια, και τούτο κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, οπότε η κατανόηση και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας αποτελούν τον κατεξοχόν παράγοντα που καθορίζει την κρίση των δασκάλων.

«Δεν πρέπει ακόμα να παραβλέπουμε τούτο: το γλωσσικό περιβάλλον της οικογενειακής προέλευσης δεν παύει ποτέ να ασκεί την επίδρασή του. Ο γλωσσικός πλούτος, η καλαισθησία και το εκφραστικό στυλ λογαριάζονται πάντοτε, φανερά και απερίσπαστα ή έμμεσα και δυσδιάκριτα, συνειδητά ή ασυνείδητα και επηρεάζουν την επιλογή σε ολόκληρη τη σχολική διαδρομή» (Φραγκουδάκη, 1985).

Η γλώσσα, η γνώση χειρισμού της και η ευχέρεια εκμάθησης των κανόνων της είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες, αν όχι ο σημαντικότερος παράγοντας της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Δύο έρευνες που διεξήχθησαν από τον Bernstein σε διαφορετικές περιόδους και συγκρίθηκαν αργότερα μεταξύ τους, ανέδειξαν τη συσχέτιση ανάμεσα στην προφορική ικανότητα και το κοινωνικο-πολιτισμικό οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό οδήγησε τον Bernstein στη διάκριση μεταξύ δημόσιας γλώσσας (ή κοινής) και επίσημης. Η πρώτη συνιστά «μια μορφή χρήσης της γλώσσας που ξεχωρίζει από τις άλλες μορφές για τη δύσκαμπτη σύνταξη και την περιορισμένη χρήση των μορφικών δυνατοτήτων κατά την προφορική οργάνωση. Είναι μια προφορική μορφή της γλώσσας σχετικά συμπτυκνωμένη, στην οποία ορισμένες έννοιες είναι περιορισμένες και η δυνατότητα επεξεργασίας μειωμένη» (Bernstein, 1961). Το παιδί της μεσαίας τάξης, αντίθετα, ήδη

από την πρώιμη νηπιακή ηλικία, ενθαρρύνεται από τη μητέρα και το περιβάλλον του για να χρησιμοποιεί ένα είδος γλώσσας «στην οποία οι μορφικές δυνατότητες και η σύνταξη είναι πολύ λιγότερο προβλέψιμες για κάθε άτομο, ενώ οι μορφικές δυνατότητες οργάνωσης της φράσης χρησιμοποιούνται για να διευκρινίσουν τη σημασία και να την καταστήσουν σαφή. Στην περίπτωση της επίσημης γλώσσας, όποιος μιλά είναι σε θέση να πραγματοποιεί σε μεγάλο βαθμό ατομικές επιλογές και μεταβολές (Bernstein, 1961). Το παιδί λοιπόν των μεσαίων στρωμάτων μαθαίνει την επίσημη γλώσσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Όταν φτάνει στο σχολείο, γνωρίζει την επίσημη γλώσσα, αλλά και την κοινή. Επιπλέον γνωρίζει την κοινωνική χρήση της κάθε γλώσσας. Ξέρει ότι η κοινή χρησιμοποιείται κυρίως μεταξύ ίσων και ομοίων, ότι είναι άμεση και εκφράζει σχέσεις οικειότητας, ενώ η επίσημη αποτυπώνει την κοινωνική ιεραρχία και εκφράζει σχέσεις κοινωνικά άνισες και επίσημες (Φραγκουδάκη, 1985).

Αργότερα ο Bernstein αντικατέστησε την ορολογία αυτή («κοινή» και «επίσημη» γλώσσα) και χρησιμοποίησε τους όρους «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας.

Οι δύο αυτές μορφές γλώσσας, ή καλύτερα οι δύο αυτοί κώδικες, διαφέρουν κυρίως ως προς τη δομή τους και εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό της οικογένειας. Οι δύο κώδικες δηλαδή καθορίζουν και δύο διαφορετικούς γνωστικούς προσανατολισμούς. Οι δύο κώδικες εκφράζουν διαφορετικές σχέσεις κοινωνικές, διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, που αποτυπώνουν διαφορετική ιεραρχία και καταμερισμό της εξουσίας στο εσωτερικό της οικογένειας, ενώ παράλληλα σηματοδοτούν και διαφορετική χρήση του λόγου σε επικοινωνιακές σχέσεις (Φραγκουδάκη, 1985).

Η μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα ανώτερα κοινωνικό-μορφωτικά στρώματα συγκροτεί έναν «επεξεργασμένο», πλούσιο κώδικα επικοινωνίας, ενώ αντίθετα, τα κατώτερα στρώματα χρησιμοποιούν ένα φτωχό και «περιορισμένο» κώδικα επικοινωνίας.

Επομένως τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικό-μορφωτικά στρώματα, δεν κατανοούν πλήρως το γλωσσικό κώδικα της ομάδας της σχολικής τους

τάξης και έτσι βιώνουν τραυματικά την επικοινωνιακή τους αυτή σχέση. Η θέση του παιδιού των κατώτερων κοινωνικό - μορφωτικών στρωμάτων, και των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες (Giddens A., 2002) γίνεται ακόμα πιο δύσκολη, γιατί και ο γλωσσικός κώδικας του σχολείου και του εκπαιδευτικού είναι επεξεργασμένος και συμφωνεί με εκείνον της μεσαίας τάξης (Bernstein, 1971, στο Φραγκουδάκη, 1985, σ.463).

Όπως υπογραμμίζουν οι Bowles και Gintis (1976, στο Giddens, A. , 2002, σελ. 549), τα σχολεία επιβάλλουν κανόνες πειθαρχίας στους μαθητές, δεδομένου ότι η εξουσία των διδασκόντων προσανατολίζεται προς την ακαδημαϊκή διαπαιδαγώγηση. Τα παιδιά της εργατικής τάξης αντιμετωπίζουν μια πολύ πιο έντονη πολιτιστική σύγκρουση όταν μπαίνουν στο σχολείο από εκείνη που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από περισσότερο ευνοημένα περιβάλλοντα. Τα πρώτα βρίσκονται στην ουσία σε ένα ξένο πολιτιστικό περιβάλλον.

Στον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αντιστοιχεί και εκφράζεται ένα σύστημα οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια, που το ονομάζει ο Bernstein «σύστημα κλειστών ρόλων». Αντίστοιχα, στον «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα» αντιστοιχεί και εκφράζεται η οργάνωση, που ονομάζει «σύστημα ανοιχτών ρόλων». Συγκεκριμένα, το «σύστημα κλειστών ρόλων» περιγράφεται με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Bernstein,1971, στο Φραγκουδάκη, 1985):

- Μέσα στην οικογένεια, ο ρόλος του κάθε μέλους είναι αυστηρά οριοθετημένος.
- Η οικογενειακή ιεραρχία είναι επίσης αυστηρή και οι αποφάσεις παίρνονται χωρίς συζήτηση από τα μέλη που η θέση τους στην οικογενειακή ιεραρχία τα εξουσιοδοτεί να αποφασίζουν.
- Οι σχέσεις αυτές ενισχύουν στα παιδιά την εκμάθηση ενός ρόλου περισσότερο συλλογικού παρά ατομικού.
- Το σύστημα οικογενειακών σχέσεων βασίζεται σ' έναν τρόπο επικοινωνίας των μελών που προσφέρει λιγότερες δυνατότητες λεκτικής έκφρασης της γνώμης, των συναισθημάτων ή των επιθυμιών από τα παιδιά.

Γενικότερα θα λέγαμε πως στον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα» το Εγώ είναι λιγότερο παρόν και οι γλωσσικές επιλογές πιο περιορισμένες, καθώς οι σημασίες είναι περισσότερο συλλογικές.

Αντίθετα, το «ανοιχτό σύστημα ρόλων» χαρακτηρίζεται από:

- Οργάνωση των οικογενειακών σχέσεων προσανατολισμένη στο άτομο, δηλαδή στην ατομικότητα του κάθε μέλους.
- Ο τομέας των αποφάσεων είναι ανοιχτός στην παρέμβαση και την κρίση όλων των μελών, με αρκετά περιθώρια πρωτοβουλίας στα παιδιά.
- Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο που ασκεί πάνω στις σχέσεις των παιδιών με την ομάδα ομηλικών. Οι σχέσεις αυτές και ο τρόπος που παίρνονται οι αποφάσεις δίνουν βαρύτητα στη λεκτική επικοινωνία, στην ανταλλαγή κρίσεων, επιχειρημάτων και συμπερασμάτων ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά. Έτσι ενισχύεται η λεκτική έκφραση των συναισθημάτων, των προτιμήσεων, επιθυμιών κτλ.

Γενικότερα, λοιπόν θα λέγαμε ότι ο «επεξεργασμένος κώδικας», προσφέρει πολλές γλωσσικές επιλογές, εξατομίκευση των σημασιών, σύνθετο λόγο και εύκαμπτη σύνταξη. Επίσης ενθαρρύνει τη διατύπωση νέων εννοιών, επιτρέπει το μετασχηματισμό και την τροποποίηση εννοιών καθώς και την εύρεση νέων όρων (Bernstein,1971, στο Φραγκουδάκη, 1985).

Σημαντικής εμβέλειας έρευνα πραγματοποιήθηκε και από τον Coleman (Coleman, 1966) στις ΗΠΑ μελετώντας τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών κατά την είσοδο και την αποφοίτησή τους από το σχολείο .Η έρευνα αυτή κατέληγε στα συμπεράσματα ότι τα σχολεία ασκούν πολύ μικρή επιρροή στα επίπεδα μάθησης ,αφού ήταν ανέκδοτο να περιορίσουν τις ανισότητες που οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον, χαρακτηριστική είναι η φράση «it's all in the family». « Οι ανισότητες που επιβάλλονται στα παιδιά από το σπίτι τους, τη γειτονιά τους και το περιβάλλον των ομηλικών τους μεταφέρονται στο σχολείο και μετατρέπονται εκεί σε ανισότητες με τις οποίες τα παιδιά αντιμετωπίζουν την ενήλικη ζωή τους όταν τελειώνουν το σχολείο» (Coleman et al. 1966, σ. 325, στο Giddens A. 2002). Υπήρχαν όμως και ενδείξεις που έδειχναν ότι οι μαθητές που προέρχονταν από στερημένες οικογένειες και οι οποίοι είχαν στενούς φιλικούς δεσμούς με άλλους πιο ευκατάστατους, είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο (στο ίδιο).

Στην πραγματικότητα ,ο βασικός σκοπός της έκθεσης Coleman ήταν περισσότερο να διαπιστώσει αν υπήρχαν ίσες ευκαιρίες ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής κοινωνικής

και εθνικής προέλευσης ,παρά να εκτιμήσει το φαινόμενο του σχολείου (Fischer L., 2003).

Κεφάλαιο 3^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

3.1 Γονείς και εκπαίδευση

Η διερεύνηση της ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους προβάλλει επιτακτική επειδή δεν την επιβάλλουν μόνο λόγοι κοινωνιολογικοί, παιδαγωγικοί ή ψυχολογικοί, αλλά και πολιτικοί και ηθικοί, αφού σχετίζεται με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ενός βασικού θεσμού της εκπαίδευσης του νέου ατόμου, καθώς και με την αιτιολόγηση και τη νομιμοποίηση των μέσων με τα οποία το άτομο εισάγεται στην ευρύτερη κοινωνία. Επιβάλλεται, διότι έχει σχέση με έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό εμφανιζόμενων θεμάτων, όπως είναι οι προτιμήσεις των γονέων για συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το πρόβλημα της ανεργίας, οι προσδοκίες τους από τα σχολεία των παιδιών τους, η φύση της συνδρομής εκπαιδευτικών και γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα στην οικογένεια διαμορφώνεται κυρίως η προσωπικότητα του παιδιού και συντελείται το μεγαλύτερο μέρος της ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής του ανάπτυξης. Ο ρόλος των γονέων για την νοητική, γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών είναι πολύ σημαντικός (Μπότου, 2008).

Ο παιδαγωγικός και μορφωτικός ρόλος της οικογένειας οφείλεται στο ένστικτο που ωθεί τους γονείς όχι μόνο να φροντίζουν για τη σωματική υγεία των παιδιών τους, αλλά και να τα οπλίσουν με όλες τις αναγκαίες γνώσεις και τις δεξιότητες, για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τη ζωή. Στο ρόλο της αυτό η οικογένεια δεν μπορεί να αντικατασταθεί από οποιονδήποτε άλλο θεσμό αγωγής του παιδιού (Ηλιόπουλος, 1998)

Ορισμοί

Η έννοια της «μόρφωσης», είναι υποκείμενη της έννοιας «παιδεία», αν και πολλοί τη θεωρούν συνώνυμη με τις έννοιες «αγωγή», «μάθηση», «παιδεία» (Κρίβας, 2004). Η εξέταση του παιδευτικού φαινομένου, σε διάφορα επίπεδα έδειξε ότι η μόρφωση του ανθρώπου προϋποθέτει την αγωγή. Μόρφωση λοιπόν είναι το αποτέλεσμα της δράσης της αγωγής που γίνεται αντιληπτό ως η καθορισμένη μορφή που θέλει να δώσει η

αγωγή στη συμπεριφορά (νοητική, συναισθηματική, βουλητική) του παιδιού (Ξωχέλλης, 1978, Χατζηδήμου, 1987).

Υπό τον όρο εκπαίδευση εννοείται η οργανωμένη, συστηματική διαδικασία αγωγής και μάθησης που παρέχεται από μέρους της πολιτείας ή άλλου φορέα (Ξωχέλλης, 1978).

Η ποιοτική και ποσοτική συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του είναι γνωστή στην διεθνή βιβλιογραφία ως γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2011). Ο Pelco και οι συνεργάτες του (2000) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο, προκειμένου να αυξηθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Ο Γεωργίου (2000) αναγνώρισε πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια ευρεία και πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει εκτός από την επικοινωνία σχολείου οικογένειας και πολλά άλλα είδη συμπεριφοράς των γονιών.

3.2 Γονεϊκή εμπλοκή

Τύποι εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Στη διεθνή βιβλιογραφία η γονεϊκή εμπλοκή έχει δεσπόζουσα θέση, με πολύ σημαντική την ερευνητική δουλειά της Joyce Epstein. Η ίδια έχει προτείνει 6 τύπους εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Epstein, 1995)

- **Βασικές υποχρεώσεις των γονέων:** Οι γονείς παρέχουν ένα ασφαλές και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη μάθηση και την καλή συμπεριφορά στο σχολείο. Τα σχολεία παρέχουν πληροφόρηση και κατάρτιση προς τους γονείς έτσι ώστε να κατανοούν την ανάπτυξη των παιδιών τους και να «χειρίζονται» επιτυχώς τις αλλαγές που παρατηρούν.
- **Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων:** Οι γονείς ενημερώνονται απ' τα σχολεία για τα προγράμματά τους και την πρόοδο των παιδιών τους. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσω των συγκεντρώσεων γονέων, των συναντήσεων μεμονωμένα με τους γονείς σε τακτή ημέρα και ώρα, της έγγραφης επικοινωνίας, της τηλεφωνικής επικοινωνίας και των επισκέψεων στο σπίτι (Μπρούζος, 1999).

- **Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο:** Οι γονείς μπορούν να προφέρουν υπηρεσίες εθελοντικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είτε σε μόνιμη βάση είτε σε σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα.
- **Συμμετοχή σε δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι:** Σε συνεργασία με το δάσκαλο τα μέλη της οικογένειας (γονείς, αδέρφια, παππούδες) μπορούν να εποπτεύουν και να βοηθούν τα παιδιά στις εργασίες που τους αναθέτονται, στη σχολική μελέτη, καθώς και σε άλλες σχετικές με το σχολείο δραστηριότητες.
- **Συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου:** Τα σχολεία μπορούν να δώσουν στους γονείς σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η αντιπροσώπευση και συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους και όχι μόνο σ' αυτούς που έχουν τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο.
- **Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας:** Τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν πόρους και υπηρεσίες από την ευρύτερη κοινότητα για να βοηθήσουν συγκεκριμένες οικογένειες (π.χ. υγειονομική περίθαλψη, πολιτιστικά σωματεία) αλλά και τις ανάγκες του ίδιου του σχολείου (ανακύκλωση, φροντίδα των παιδιών μετά το σχολείο, κλπ.)

Ο Γεωργίου (2011) από την έρευνά του προτείνει τους πέντε πιο συνηθισμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής.

- **Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς:** Είναι οι διάφοροι τρόποι που χρησιμοποιούν οι γονείς για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους που έχει σχέση με τη σχολική εργασία, αλλά που εκφράζεται στο σπίτι.
- **Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς:** Ο έλεγχος θεμάτων που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο αλλά στη συνείδηση των γονέων συνδέονται, όπως είναι για παράδειγμα η διατροφή και η επιλογή φίλων. Οι γονείς δικαιολογούν τον έλεγχο που ασκούν για τις συμπεριφορές αυτές κάνοντας αναφορές στη σχολική ζωή.
- **Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία:** Αποτελεί τον πιο γνωστό τρόπο συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους και αφορά τον έλεγχο των τετραδίων και των άλλων σχολικών εργασιών που φέρνει μαθητής στο σπίτι, την βοήθειά τους σε απορίες πάνω στα μαθήματα, την επίβλεψη

γενικότερα της σχολικής μάθησης μέσα στο σπίτι. Ουσιαστικά αυτό εννοούν οι περισσότεροι όταν αναφέρονται στον όρο γονική εμπλοκή.

- **Ανάπτυξη ενδιαφερόντων:** Η προσπάθεια των γονέων να αναπτύξουν την ευρύτερη προσωπικότητα του παιδιού τους στέλνοντάς το σε ιδιαίτερα μαθήματα, όχι για να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση αλλά για να καλλιεργήσει ευρύτερα ταλέντα του ή ενδιαφέροντά του σε θέματα μουσικής, τέχνης, χορού, αθλητισμού κ.α. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται και ενέργειες που αποσκοπούν σε γνωριμία με πολιτιστικά γεγονότα και εκδηλώσεις όπως θέατρο, καλλιτεχνικές εκθέσεις, επισκέψεις σε μουσεία. Επίσης περιλαμβάνεται κάθε ενέργεια του γονέα που αποσκοπεί σε δημιουργία ατμόσφαιρας υποστηρικτικής για την εκπαίδευση ως ιδέα μέσα στο σπίτι.
- **Επαφή με το σχολείο:** Εκφράζεται με τη συχνότητα και την ποιότητα των επαφών που οι γονείς διατηρούν με το σχολείο. Περιλαμβάνει τις επισκέψεις των γονέων και γενικότερα την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο/α του παιδιού τους, την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και εκδηλώσεων και την προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών στο σχολείο και γενικά η προσωπική επαφή με τη διεύθυνση και τους δασκάλους του σχολείου. Ο τύπος εμπλοκής που επιλέγει ο κάθε γονιός χαρακτηρίζει και τη σχέση που η συγκεκριμένη οικογένεια διατηρεί με το σχολείο.

Ο Δονδοτσάκης (2001), χωρίζει τη γονεϊκή εμπλοκή, ή καλύτερα «ανάμειξη» όπως είναι ο όρος που χρησιμοποιεί, σε δύο επίπεδα:

A. Ανάμειξη των γονέων στο σπίτι

- 1.1) Συζήτηση των γονέων με τα παιδιά για τις σχολικές δραστηριότητες, τις κατ' οίκον εργασίες (προετοιμασία και βοήθεια) και τον έλεγχο του σχολικού προγράμματος γενικότερα.
- 1.2) Έλεγχος των μη σχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών, όπως χρήση ελεύθερου χρόνου, παρακολούθηση τηλεόρασης κλπ.

- 1.3) Συζήτηση για προσωπικά ζητήματα και συμπεριφορές, όπως σχέσεις με το άλλο φύλο ή με τους φίλους αλλά και κοινωνικά προβλήματα όπως περιβάλλον, υγεία κλπ.

B. Ανάμειξη των γονέων στο σχολείο

- 1.4) Επαφές γονέων και εκπαιδευτικών είτε σε προσωπικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, με σκοπό την συνεργασία.
- 1.5) Παρακολούθηση και συμμετοχή των γονέων στις συγκεντρώσεις γονέων και εκπαιδευτικών, σε επίπεδο τμήματος, τάξης ή σχολείου.
- 1.6) Εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο στην οργάνωση και πραγματοποίηση εκδηλώσεων.
- 1.7) Εθελοντική προσφορά βοήθειας για την επίλυση υλικοτεχνικών και άλλων συναφών προβλημάτων (ο.π. σελ 26)
- 1.8) Συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση, είτε αυτό πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολείου, τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό.

Ο Ηλιόπουλος (1998) έχει κατηγοριοποιήσει τις επιδράσεις της οικογένειας στην αγωγή και τη μόρφωση του παιδιού στις εξής λειτουργίες (σελ. 25) :

- Φροντίδα για την ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών του παιδιού.
- Φροντίδα για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Να μάθει δηλαδή όλες εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς, που είναι απαραίτητες για την κοινωνική συμβίωση.
- Φροντίδα για την οικοδόμηση και διαμόρφωση υγιούς χαρακτήρα και προσωπικότητας. Να διατηρήσει και να ενισχύσει τη συναισθηματική ισορροπία και γενικά την ψυχική υγεία του παιδιού.
- Φροντίδα για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού. Εξασφάλιση περιβάλλοντος πλούσιου σε μορφωτικά ερεθίσματα για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του.

Βέβαια και στο επίπεδο της ατομικής και στο επίπεδο της συλλογικής εμπλοκής συμμετέχει συνήθως ένας μικρός αριθμός γονέων μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης. Οι γονείς των κατώτερων στρωμάτων ή «προβληματικών οικογενειών»

αισθάνονται συχνά αμήχανοι σε αυτή τη συνεργασία και την αποφεύγουν, γεγονός το οποίο συνήθως ερμηνεύεται από τους δασκάλους ως αδιαφορία (Γεωργίου, 2000).

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση

Η οικογένεια είναι ένας δυναμικός θεσμός και αυτό σημαίνει ότι επιδέχεται αλλαγές με διάφορους τρόπους. Τα μέλη της οικογένειας επηρεάζουν το ένα το άλλο με διάφορους ανεπαίσθητους τρόπους οι οποίοι δίνουν μια ιδιαίτερη «αίσθηση» ή ατμόσφαιρα στην οικογένεια. Η ψυχική και σωματική υγεία, η ευημερία του ατόμου και η συνέχιση του πολιτισμού εξαρτώνται από την ύπαρξη ενός αποτελεσματικού μέσου δια του οποίου η νέα γενιά εμποτίζεται με τα ήθη, τις στάσεις και τις δεξιότητες της κοινωνίας και μπορεί κι αυτή με τη σειρά της να μεταδώσει τον πολιτισμό στην επόμενη γενιά. Η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία και στην εκπαίδευση του παιδιού για τη ζωή (Herbert, 1997).

Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2008) η οικογένεια πρέπει να ενεργοποιεί τις πνευματικές και πολιτιστικές αξίες, γεγονός που ξυπνά την πνευματική ζωή στο παιδί και διαμορφώνει μαζί με τις εσωτερικές του δυνάμεις τον χαρακτήρα του. Παράγοντες που έχουν σχέση με την οικογένεια και οδηγούν σε καλή σχολική επίδοση είναι (Παπαγεωργίου, 2008) η σωστή οργάνωση του χρόνου μελέτης, η αισιοδοξία και πίστη για το τελικό αποτέλεσμα, η συμπαράσταση των γονέων με την ενεργό συμμετοχή τους, οι κανόνες, η επιβράβευση του σχολείου-γονέων, ο χώρος εργασίας και μελέτης του παιδιού με τα απαραίτητα μέσα, τα δεδομένα κίνητρα την κατάλληλη στιγμή, η ενθάρρυνση του παιδιού για την αντιμετώπιση δυσκολιών, η ενασχόληση του παιδιού με τον αθλητισμό, η πίστη στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, η αποφυγή από μέρους των γονέων συγκρίσεων ή διακρίσεων με άλλα αδέρφια ή μαθητές και η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού. Αντίθετα σε κακή σχολική επίδοση, σύμφωνα με τον ίδιο, οδηγούν η σχολική ανωριμότητα, η αποθάρρυνση του παιδιού και η αδιαφορία της οικογένειας.

Επίσης, μια οικογένεια για να επιδράσει θετικά στην αγωγή και μόρφωση του παιδιού πρέπει να έχει τα παρακάτω γνωρίσματα σύμφωνα με τον Ηλιόπουλο (1998):

- Να αποτελείται από μορφωμένους γονείς, ώστε να γνωρίζουν όλα τα σχετικά με την καλή διατροφή, τη διαπαιδαγώγηση και τη μόρφωση του παιδιού. Πρέπει να

έχουν οι γονείς ψυχολογική και παιδαγωγική μόρφωση, για να ακολουθούν τη σωστή μέθοδο αγωγής του παιδιού.

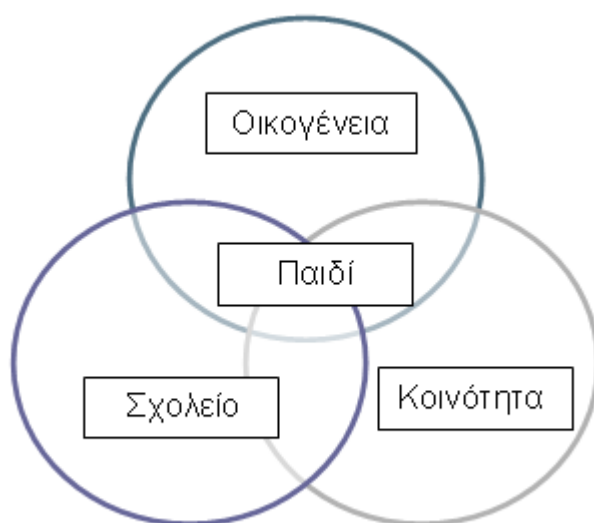
- Να έχουν οι γονείς ψυχική υγεία ώστε να μην γίνουν υπερπροστατευτικοί, τυραννικοί ή απαιτητικοί απέναντι στα παιδιά τους.
- Να υπάρχει ήρεμη και αρμονική ατμόσφαιρα ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, ώστε το παιδί να νιώθει ασφάλεια.
- Να μην υπάρχει το στοιχείο της υπερβολής στη μεταχείριση του παιδιού από τους γονείς του. Οι γονείς δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ επιεικείς ούτε πολύ αυστηροί στη μεταχείριση του παιδιού τους.

Τα εμπόδια που συνήθως υπάρχουν στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι η έλλειψη χρόνου, οι ελλειπείς γνώσεις τους και οι αρνητικές στάσεις είτε από την πλευρά των γονέων είτε από την πλευρά των παιδιών (Russell, & Granville, 2005).

Σφαιρικό μοντέλο της Epstein

Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών προτάθηκε από την Epstein, η οποία υποστηρίζει ότι «ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν τους μαθητές τους, αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους» (1995, May, 701-712). Η Epstein αναγνωρίζει την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στην οποία οραματίζεται και τη συμμετοχή των κοινοτήτων, και επισημαίνει τους λόγους για τους οποίους η συνεργασία αυτή είναι αποδοτική. Θεωρεί επίσης ότι οι κοινές δράσεις σχολείου–οικογένειας–κοινότητας μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά να επιτύχουν αρχικά στο σχολείο και αργότερα στη ζωή, να ενισχύσουν τις ικανότητες των γονιών για να ενισχύσουν τα παιδιά τους στην προσπάθειά τους για μάθηση αλλά και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα που αποτελούν τα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα στα οποία μαθαίνουν και εξελίσσονται οι μαθητές, παριστάνονται από τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες που έχουν ως σημείο τομής τους το παιδί.



Σχήμα 1: Σφαιρικό σχήμα τη Epstein

Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται μεταξύ τους ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και το βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι κάποια σχολεία ενθαρρύνουν τους γονείς να έρθουν πιο κοντά και κάποια άλλα τους κρατάνε σε απόσταση. Επίσης, όσο μικρότερη είναι η ηλικία του μαθητή τόσο πιο κοντά είναι οι γονείς στο σχολείο. Τέλος το πλέγμα σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονιών και των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από το πόσο ευαίσθητη είναι η ευρύτερη κοινότητα στη διατήρηση στενής επαφής.

Στο μοντέλο αυτό αναγνωρίζεται ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα διαθέτουν χωριστά αυτόματους μηχανισμούς δημιουργίας επιτυχημένων μαθητών, αλλά μπορούν από κοινού να υιοθετήσουν τρόπους και μεθόδους, ώστε να δώσουν επιπλέον κίνητρα στα παιδιά, για να εργαστούν επίμονα και αποδοτικά προκειμένου να επιτύχουν (Epstein, 1992).

Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

Για ένα παιδί ελεύθερος χρόνος θεωρείται το χρονικό διάστημα, από το τέλος του σχολικού προγράμματος μέχρι την αρχή του σχολικού προγράμματος της επόμενης ημέρας (Ηλιόπουλος, 1998).

Μέσα σ' αυτό το χρόνο βέβαια το παιδί θα πρέπει να ξεκουραστεί, να ηρεμήσει, να παίξει, να ζήσει την οικογενειακή ζωή και να πραγματοποιήσει δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν πραγματικά. Όλα αυτά έχουν μεγάλη σημασία για τη σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού και την αυτομόρφωσή του. Έτσι, ο ελεύθερος χρόνος γίνεται ένα πολύτιμο στοιχείο της ζωής του και πρωταρχικός παράγοντας, για την ομαλή ανάπτυξή του και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του (Ηλιόπουλος, 1998).

Οι γνώσεις που αποκτά το παιδί από το σχολείο προέρχονται απ' όλες τις κατευθύνσεις, αδιάφορο αν ωφελούν ή βλάπτουν. Έτσι, οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί κατά τον ελεύθερο χρόνο του μπορούν να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στο σκοπό της αγωγής. Η οικογένεια πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι ο ελεύθερος χρόνος του παιδιού δεν είναι χρόνος νεκρός και άγονος αλλά πολύτιμος, δημιουργικός και αναγκαίος για τη σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού (ο.π.)

Μία πολύ γνωστή και ευχάριστη δραστηριότητα που γίνεται στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών είναι η μελέτη εξωσχολικών βιβλίων. Διαβάζοντας καλογραμμένα εξωσχολικά βιβλία, το παιδί εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του και μαθαίνει να χειρίζεται σωστά τη γλώσσα στον προφορικό και γραπτό λόγο. Διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες, καλλιεργεί την ευαισθησία του και προβληματίζεται. Οι από κοινού επισκέψεις, γονιών και παιδιών, σε εκθέσεις βιβλίων, εκδοτικούς οίκους και δημόσιες βιβλιοθήκες εξοικειώνουν τα παιδιά με τα βιβλία και τα βοηθούν ώστε να κάνουν σωστές επιλογές (ο.π.)

Η εκμάθηση μίας ή περισσότερων ξένων γλωσσών είναι στην πλειονότητα η κύρια εξωσχολική δραστηριότητα των μαθητών. Η ξένη γλώσσα συντελεί στην πνευματική, συναισθηματική και πολιτιστική ολοκλήρωση του παιδιού και το προετοιμάζει επαγγελματικά, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί βασικό μέσο επικοινωνίας με τους άλλους λαούς και πολιτισμούς. Ιδιαίτερα σήμερα, που η σύγχρονη τεχνολογία έχει σχεδόν εκμηδενίσει τις αποστάσεις, η ξένη γλώσσα αποκτά μεγαλύτερη σπουδαιότητα (Ηλιόπουλος, 1998).

Υπάρχουν και πολλές άλλες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που μπορεί να αναπτύξει το παιδί στον ελεύθερο χρόνο του, όπως ο αθλητισμός, η μουσική, ο χορός, η ζωγραφική, το κατηχητικό σχολείο, ο προσκοπισμός κλπ (ο.π.). Οι γονείς σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να προσπαθούν να αξιοποιείται

δημιουργικά ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών και να αποτελούν σωστά πρότυπα για τα παιδιά

Συνέπειες της εμπλοκής

Έρευνες που έγιναν τη δεκαετία του 1990 ισχυρίζονται πως η γονική εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη διαφόρων ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού. Αναφέρονται ενδεικτικά τα ακόλουθα: αυτό-εικόνα, υψηλές προσδοκίες, θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή, αντίσταση στην κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών και ιδίως σχολική επίδοση (Trusty, 1998, Steinberg, 1992 στο Γεωργίου, 2011). Το παιδί δέχεται καθοριστικές επιδράσεις τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους του.

Ο τρόπος που οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού στο σχολείο αλλά και στο σπίτι φαίνεται πως σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα. Οι Campbell και Mandel (1990) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως οι ενέργειες των γονιών που αποκωδικοποιούνται από τα παιδιά ως συναισθηματική στήριξη οδηγούν σε βελτίωση της επίδοσης. Κάποιες άλλες ενέργειες, όπως είναι η πίεση του παιδιού για να κάνει την εργασία του και η βοήθεια που εκλαμβάνεται ως έλλειψη πίστης πως μπορεί να τα καταφέρει και μόνο του, μπορεί να έχουν τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά τους θέματα, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη σχολική τους επίδοση. Πιο αποτελεσματικοί τύποι γονικής εμπλοκής θεωρούνται η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι και η τακτική επαφή με το σχολείο (Hong και Ho, 2005).

Η γονική συμπεριφορά όσον αφορά τη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα συνεχές, στο ένα άκρο του οποίου τοποθετείται ο πλήρως αδιάφορος ή απαθής γονέας, που δε γνωρίζει το παραμικρό για τα μαθήματα και τις υποχρεώσεις του παιδιού, και στο άλλο άκρο ο υπερπροστατευτικός γονέας που αφαιρεί την ευθύνη από το παιδί για να την επωμιστεί ο ίδιος. Τα δύο άκρα είναι εξίσου ζημιογόνα. Φαίνεται ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για το χειρισμό του παιδιού σχολικής ηλικίας είναι η λεγόμενη «εποπτευόμενη αυτονομία», κατά την οποία ο γονέας δηλώνει παρών, αλλά αφήνει τον πρώτο ρόλο στο ίδιο το παιδί μαζί με την ευθύνη για τη βελτίωση της εργασίας του.

Γίνεται ξεκάθαρο, πως ουσιαστικά και πειστικά στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στο σπίτι όσο και με τη συμμετοχή τους στο σχολικό περιβάλλον όσον αφορά την ανάπτυξη ικανοτήτων των παιδιών (Williams, Williams & Ullman, 2002).

3.3 Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Πολλές φορές η εσφαλμένη εντύπωση κάποιων γονιών ότι η οικογένεια διαπαιδαγωγεί ενώ το σχολείο μορφώνει, λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την συνειδητοποίηση των κοινών τους στόχων (Καστανίδου, 2004).

Οι πρώτοι που ανέδειξαν την ανάπτυξη συστηματικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας ως παιδαγωγικό ζητούμενο, ήταν προοδευτικοί παιδαγωγοί του 19^{ου} αιώνα όπως ο Pestalozzi και ο Humboldt (Μπρούζος, 1999). Στη χώρα μας το 1899, κυκλοφόρησε στην Αθήνα το πρώτο τεύχος ενός περιοδικού με τίτλο *Το σχολείο και η οικογένεια* με στόχο να διευκολύνει το έργο των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Σε αρκετές χώρες έχει γίνει πια αποδεκτή τόσο η αναγκαιότητα όσο και η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Εδώ και αρκετά χρόνια, για πάρα πολλές χώρες, η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (OECD, 1997).

Όπως αναφέρει η Ηλιού (1999), από τις έρευνες που διεξάγονται σε διάφορες χώρες για το θέμα των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών, έχει διαπιστωθεί ότι διαμορφώνεται ένα είδος καταμερισμού εργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας που εμφανίζει διαφοροποιήσεις με βάση τον τρόπο οργάνωσης της οικογένειας, τους βαθμούς προσαρμοστικότητας της οικογένειας στο κοινωνικό περιβάλλον και την αποδοχή αξιών από τις οικογένειες και τον τρόπο με τον οποίο τις βιώνουν.

Σύμφωνα με τις Eccless και Harold (1993) τα χαρακτηριστικά των γονέων που παίζουν σημαντικό ρόλο είναι οι διανοητικές και κοινωνικές δυνατότητές τους, οι πεποιθήσεις τους για το αν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους στις σχολικές εργασίες του και οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες για το παιδί τους. Επίσης αξιολογή συμβολή στην εμπλοκή τους έχουν οι θέσεις τους για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η στάση τους απέναντι στο σχολείο (οι προηγούμενες αρνητικές ή θετικές εμπειρίες τους), η τυχόν πεποίθησή τους ότι αυτοί και τα παιδιά τους θα αντιμετωπιστούν άδικα λόγω της εθνικής ταυτότητάς τους και οι πρακτικές που ακολουθούν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (ποιο «στυλ» ανατροφής επιλέγουν,

πως χειρίζονται συνήθως ζητήματα πειθαρχίας, τι όρια βάζουν στα παιδιά τους, ποιες οι συνέπειες υπέρβασης αυτών των ορίων).

Σημαντικό από την πλευρά του σχολείου είναι η δημιουργία μιας χαλαρής και απαλλαγμένης από άγχος και αναστολές ατμόσφαιρας στις διάφορες συγκεντρώσεις με τους γονείς, δηλαδή να μην έχουν πανηγυρικό χαρακτήρα αλλά να είναι πιο απλές και φυσικές, να επικρατεί φιλική και οικογενειακή ατμόσφαιρα (Ηλιόπουλος, 1998), προκειμένου να επιτευχθεί αφενός αύξηση της προσέλευσης των γονέων στις συναντήσεις και αφετέρου συμμετοχή όλων των μελών στις συζητήσεις. Η δημιουργία δε μιας τέτοιας ατμόσφαιρας διαπροσωπικών σχέσεων είναι βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συνεχούς συμμετοχής των γονέων στις εκδηλώσεις αυτές (Μπρούζος, 1999). Το θεσμοθετημένο πλαίσιο εξάλλου, καθορίζει τη συνεργασία και την ενημέρωση σε ατομικό επίπεδο σχετικά με τη σχολική επίδοση του μαθητή, μέσα από τις καθορισμένες μηνιαίες ενημερωτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών της τάξης και των γονέων (Μπούτου, 2008).

Η κατανόηση της αναγκαιότητας επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μπορούν να υλοποιηθούν, αν υπάρχει και η ετοιμότητα εκ μέρους των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Η ετοιμότητα αυτή ποικίλλει από γονείς σε γονείς και εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από τις προεμπειρίες και τα βιώματα που είχαν ως μαθητές και αργότερα ως γονείς. Όταν η προθυμία για συνεργασία δεν υπάρχει, τότε αυτή πρέπει να αποκτηθεί. Η ανάγκη των γονέων για συνάντηση με τον εκπαιδευτικό είναι η καλύτερη προϋπόθεση για την προώθηση της συνεργασίας. Στην αντίθετη περίπτωση, το σχολείο και ο εκπαιδευτικός της τάξης καλό είναι να επιδιώκει τη βαθμιαία αφύπνιση της ανάγκης αυτής, με διακριτικό τρόπο. Η εμφάνιση ετοιμότητας συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται και με τις ικανότητες, δεξιότητες και την προθυμία των τελευταίων να ενασχοληθούν και να ενδιαφερθούν για την επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να αρχίσει, να διατηρηθεί και να αποπερατωθεί με επιτυχία ένας διάλογος με αυτούς (Μπρούζος, 1999). Το στυλ διεύθυνση του σχολείου συσχετίζεται επίσης με τον τρόπο συνεργασίας σχολείου- γονέων (Μπούτου, 2008).

Η διαφοροποίηση μεταξύ των γονέων διαφορετικών κοινωνικό- οικονομικών τάξεων αναφορικά με την ανάμειξη τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οφείλεται

είτε στο ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων διαφέρει ως προς την ικανότητα του να προσελκύει τους γονείς της εργατικής τάξης είτε στην ύπαρξη πρακτικών που αποθαρρύνουν τους γονείς αυτής της τάξης να συμμετέχουν. Η περιθωριοποίηση των γονέων οφείλεται στο ίδιο το σχολείο, στη δομή του, στη λειτουργία του και στη διαμορφωμένη πολιτική του απέναντι τους, αλλά και στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν τους γονείς ως απαθείς ή αδιάφορους (Δονδοτσάκης, 2001).

Δυστυχώς, πολλές φορές από έλλειψη συνεργασίας οι παιδαγωγικές επιδράσεις οικογένειας και σχολείου έρχονται σε αντίθεση, με αποτέλεσμα να καταστρέφεται το έργο της αγωγής. Γι' αυτό είναι η αρμονική συνεργασία γονέων και δασκάλων προϋπόθεση, ώστε να έχουν κοινούς στόχους και επιδιώξεις. Έτσι μόνο, θα ευδοκιμήσει το έργο της αγωγής και της μόρφωσης του παιδιού (Ηλιόπουλος, 1998).

Γονείς και εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), το σχολείο με τους κανονισμούς του, τις απαιτήσεις του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του, μπορεί να ενθαρρύνει ή να εμποδίζει την εμπλοκή των γονιών και ιδιαίτερα την επαφή των γονιών με το σχολείο. Ένα σχολείο που κάνει τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στους χώρους του θα έχει περισσότερους και πιο ενεργητικούς επισκέπτες. Επιπλέον, ένα σχολείο που αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονιών στη βελτίωση του κλίματος μάθησης που επικρατεί σ' αυτό θα μπει στον κόπο να διοργανώσει δραστηριότητες που θα χουν στόχο να εμπλέξουν όλους τους γονείς και όχι μόνο αυτούς που ήδη συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με την Καστανίδου (2004) οι γονείς μεσαίων και άνω στρωμάτων, συμμετέχουν συχνότερα στην επικοινωνία τους με το σχολείο, από τους γονείς της εργατικής τάξης. Σε πολλούς γονείς λείπουν οι γνώσεις σχετικά με τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από μια ανασφάλεια που πηγάζει αφενός από τις προσδοκίες που θέτουν σ' αυτούς οι μαθητές-τριες, συνάδελφοι-ισες τους, οι διοικητικά ανώτεροί τους και αφετέρου από την κριτική που τους ασκούν οι γονείς. Το δικαίωμα συναπόφασης των γονέων σε σχολικές υποθέσεις των παιδιών τους δε θα έπρεπε να ερμηνεύεται ως ανάμιξη σε υποθέσεις του

σχολείου, αλλά να θεωρείται ως στοιχείο συνεργασίας (Μπρούζος, 1999). Κάποιοι γονείς μπορεί να αισθάνονται εξαρτημένοι από τους εκπαιδευτικούς και να φοβούνται να ασκήσουν δημόσια κριτική, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο μπορεί να αποβεί εις βάρος του παιδιού τους. Οι εμπειρίες που πολλές φορές υποκειμενικά μεταφέρουν οι μαθητές-τριες, από το σχολείο στο σπίτι, ενδέχεται να δημιουργήσουν ασυνεννοησία, έριδες και εσφαλμένες εντυπώσεις στη σχέση γονέων- εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών εξυπηρετεί, σύμφωνα με τον Μπρούζο (1999) τους παρακάτω στόχους:

- Οι γονείς πληροφορούνται εκτενώς για τους εκπαιδευτικούς στόχους του εκπαιδευτικού ιδρύματος και τις μεθόδους υλοποίησης αυτών
- Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς και να συζητούν για τα κοινά προβλήματα, όπως, για παράδειγμα, σχολικές εργασίες, σχολικό άγχος κλπ.
- Οι γονείς αποκτούν, μέσω της επαφής τους με τους εκπαιδευτικούς, νέες δυνατότητες παιδαγωγικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και νέους πιο ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών τους.
- Προτάσεις και σκέψεις των γονέων μπορούν να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής αλλά και του μαθήματος ακόμη.
- Οι γονείς μπορούν να αξιοποιούνται σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, π.χ. σχολική υγιεινή, χειρωνακτική εργασία, διαμόρφωση ελεύθερου χρόνου κλπ.
- Αναζήτηση λύσεων για διάφορα σχολικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.
- Στήριξη των γονέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά στο σπίτι.
- Μείωση των προκαταλήψεων τόσο των γονέων για τους εκπαιδευτικούς όσο και των εκπαιδευτικών για τους γονείς, ώστε η προσέγγισή τους να καθίσταται ευκολότερη.

- Μέσω της διαρκούς συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσφέρεται η δυνατότητα στο σχολείο να εγκαταλείψει την πρακτική «εσωστρέφειας» και να ανοίξει τις πύλες του προς τα έξω, δηλαδή προς την κοινότητα, το περιβάλλον και άλλους τομείς, υλοποιώντας έτσι τη μακρόχρονη απαίτηση του κινήματος της προοδευτικής αγωγής.

Σκοποί των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνεργασίας με τους γονείς είναι να πληροφορούν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, να μοιράζονται μαζί τους τα προβλήματα και τις δυσκολίες των παιδιών, να παίρνουν πληροφορίες για τους μαθητές τους, να προσδιορίζουν τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα βοηθούν τα παιδιά τους, να αντιμετωπίζουν από κοινού με τους γονείς ζητήματα συμπεριφοράς. Οι σκοποί των γονέων αντίστοιχα είναι να παίρνουν αναφορές για την πρόοδο των παιδιών τους, να βρίσκουν τρόπους για να τα βοηθούν, να επιβλέπουν τις εργασίες τους, να μαθαίνουν περισσότερα για το σχολείο και τη διδασκαλία, να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα (Δονδοτσάκης, 2000).

Τα παιδιά ωφελούνται από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αλλά αποδίδουν καλύτερα όταν οι γονείς ενδιαφέρονται έντονα και συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του.

Σχετικά με την ετοιμότητα των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ο Sustek (1985) διακρίνει τρεις ομάδες γονέων:

1. Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται οι γονείς οι οποίοι θεωρούν το σχολείο ως ένα κρατικό και απρόσωπο γραφειοκρατικό οργανισμό, τον οποίον θα έπρεπε καείς να αποφεύγει. Οι γονείς αυτοί προέρχονται κυρίως από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, επισκέπτονται σπάνια το σχολείο και είναι περισσότερο απασχολημένοι με τα επαγγελματικά και τα οικογενειακά προβλήματα.
2. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι γονείς που θεωρούν ότι το σχολείο είναι ένα ίδρυμα προώθησης της κοινωνικής ανέλιξης των παιδιών τους. Οι γονείς αυτοί προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και εν μέρει αξιοποίησαν και οι ίδιοι το σχολείο ως εφαλτήριο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης, αποκτώντας έτσι την εντύπωση ότι αξίζει τον κόπο να εργάζεται κανείς σκληρά για την απόκτηση τίτλου σπουδών.

3. Η τρίτη ομάδα, στην οποία περιλαμβάνονται γονείς που στην πλειονότητά τους επίσης προέρχονται από τα μεσαία και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, δεν ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την προώθηση των ενδιαφερόντων και στόχων των παιδιών τους. Παράλληλα, επιδιώκει μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, με τα συλλογικά όργανα των γονέων αλλά και άλλων φορέων, τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και διαβίωσης στο σχολείο.

Όλα αυτά επισημαίνουν την ανάγκη στενής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και οδήγησαν στη συστηματοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από τη δημιουργία των συλλόγων «γονέων και κηδεμόνων». Η δραστηριοποίηση των συλλόγων ήρθε να καλύψει πολλά από τα κενά της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, ενώ σε μερικές περιπτώσεις οι σύλλογοι ανέλαβαν το βοηθητικό ρόλο παραδιδασκτικού προσωπικού (Ματσαγγούρας, 2003).

Κατηγοριοποίηση σχέσεων σχολείου-οικογένειας

Τα θεωρητικά μοντέλα για τη σχέση σχολείου – οικογένειας σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000) είναι:

1. **Το σταδιακό μοντέλο.** Χρησιμοποιεί ως βάση τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού κατά την πάροδο του χρόνου. Δηλαδή η ευθύνη για την ανάπτυξη των παιδιών ανήκει πρώτα στην οικογένεια (όταν το παιδί είναι μικρό), ύστερα στο σχολείο και τέλος στο ίδιο το άτομο όταν έχει πλέον ενηλικιωθεί. Βασικό μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Η εναλλαγή της ευθύνης μεταξύ των δύο συμβαίνει όταν το παιδί αρχίζει να πηγαίνει σχολείο.
2. **Το οργανισμικό μοντέλο.** Βασίζεται στην περιγραφή της δομής και της λειτουργίας παραγωγικών οργανισμών. Οι δάσκαλοι έρχονται σε επαφή με τους γονείς μόνο όταν το παιδί τους αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς, και οι γονείς επικοινωνούν με το σχολείο μόνο όταν διαπιστώνουν δυσκολίες του παιδιού τους ή μειωμένες επιδόσεις. Το οργανισμικό μοντέλο αποθαρρύνει τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας και συνεχίζει να επηρεάζει τους εμπλεκόμενους φορείς στο χώρο της εκπαίδευσης.
3. **Το οικοσυστημικό μοντέλο.** Το μοντέλο αυτό βλέπει και το σχολείο και την οικογένεια ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος. Η αλληλεπίδρασή τους δεν

εμποδίζεται αλλά θεωρείται αναμενόμενη και επιθυμητή. Το σχολείο και η οικογένεια ως υποσυστήματα, δηλαδή ως μέρη ενός συστήματος, αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές και συμμετέχουν στην κατασκευή αυτού που αποκαλούμε "εαυτό".

4. **Το κοινωνικό μοντέλο.** Αποτελείται από δύο διαστάσεις που λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπηρεάζονται, τη νομοθετική και την ιδιογραφική. Στην εκπαίδευση η νομοθετική διάσταση περιγράφει τη λειτουργία του θεσμού/οργανισμού (σχολείου) μέσα στην κοινωνία και η ιδιογραφική τη λειτουργία των εργαζομένων (εκπαιδευτικών) μέσα σ' αυτόν το θεσμό/οργανισμό. Η χρησιμότητα του κοινωνικού μοντέλου επικεντρώνεται στην ικανότητα να προβλέπει την αντίδραση του σχολείου σε καινοτομίες, όπως για παράδειγμα η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση.
5. **Το πολιτικό μοντέλο.** Περιγράφει και εξηγεί τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ οργανισμών και οργανωμένων ομάδων. Κάθε σύστημα που παράγει πολιτική και διαχειρίζεται θέματα εξουσίας βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τις ομάδες πίεσης που λειτουργούν στο περιβάλλον του. Το ίδιο συμβαίνει και με το εκπαιδευτικό σύστημα. Ομάδες πίεσης που δρουν στα πλαίσια του είναι οι πολίτες, τα πολιτικά κόμματα, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, οι μαθητές-τριες και φυσικά οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί. Ανάλογα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται από κάθε σύστημα και τον τρόπο που αυτά βιώνονται από τα μέλη των ομάδων πίεσης, η υποστήριξη προς αυτά ενισχύεται, μεταβάλλεται ή αποσύρεται.

Ο Δονδοτσάκης (2001) κατηγοριοποιεί την ανάμειξη των γονέων την εκπαίδευση σε τρεις μεγάλες ομάδες.

Μοντέλα με εκπαιδευτική διάσταση:

1. **Αντισταθμιστικό μοντέλο.** Προσπαθεί να προωθήσει την αντισταθμιστική εκπαίδευση μέσα από τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου. Βασίζεται στην παραδοχή ότι τα χαρακτηριστικά της οικογένειας (εισόδημα, μόρφωση γονέων, μέγεθος, ενδιαφέροντα γονέων) είναι αποφασιστικής σημασίας για την εξέλιξη και εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε με βάση

την αρχή ότι η ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου βελτιώνει την ποιότητα μάθησης του παιδιού και ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς έρχεται να καλύψει τα κενά των μαθητών, που οφείλονται κυρίως στις οικογενειακές συνθήκες.

2. **Επικοινωνιακό μοντέλο.** Στηρίζεται στην άποψη ότι για να επιτελούν σωστά οι γονείς το συμπληρωματικό προς το σχολείο έργο τους, πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν ό,τι γίνεται στο σχολείο αναφορικά με τη μάθηση, να είναι επαρκώς πληροφορημένοι. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Εκλαμβάνει τους γονείς ως βοηθούς και υποστηρικτές, ως συμπληρωματικούς εκπαιδευτές. Δεν βασίζεται απλώς σε αποτελεσματικούς τρόπους μεταχείρισης των γονιών. Για το λόγο αυτό τονίστηκε η ανάπτυξη και διατήρηση διαλόγου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς (οι οποίοι διαθέτουν επιστημονική γνώση, διδακτική εμπειρία και επαγγελματική γνώση) και τους γονείς, οι οποίοι διαθέτουν πιο βαθιά γνώση για τα δικά τους παιδιά σε σχέση με αυτή που έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Μοντέλα με πολιτική διάσταση:

Διαχειριστικό μοντέλο. Η πολιτική διάσταση της ανάμιξης των γονέων στην σχολική εκπαίδευση αναδεικνύεται από την εκλογή αντιπροσώπων τους σε συλλόγους που υφίστανται στο σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να διατυπώνουν συλλογικά τις απόψεις και θέσεις τους για ζητήματα εκπαίδευσης και στο διευθυντή –και στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, αλλά και σε επίπεδο δήμου, νομού και κεντρικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή αυτή προϋποθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν είναι συγκεντρωτικό.

Μοντέλα με διττή διάσταση:

1. **Το μοντέλο της «απόδοσης λόγου».** Βασίζεται στη θεώρηση των γονέων ως των νόμιμων πελατών των σχολείων που έχουν το δικαίωμα της επιλογής της σχολικής μονάδας που θα φοιτήσει το παιδί τους. Η ελεύθερη επιλογή του σχολείου από τους γονείς βασίζεται στην προσωπική ελευθερία των πολιτών να επιλέγουν τις υπηρεσίες που έχουν ανάγκη και στην «απόδοση λόγου-λογοδοσίας» (accountability) εκ μέρους των σχολείων. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η αποτελεσματικότητα των σχολείων και η ανύψωση του

ακαδημαϊκού επιπέδου διαμέσου του ανταγωνισμού και της επικράτησης των νόμων της αγοράς στην εκπαίδευση.

2. **Το «συνεργατικό» μοντέλο.** Συνδυάζει χαρακτηριστικά των μοντέλων εκπαιδευτικής και πολιτικής διάστασης όπως το επικοινωνιακό και το διαχειριστικό. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι γονείς έχουν ενεργητικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση και θεωρούνται ως εταίροι στη χάραξη πολιτικών για το χώρο της παιδείας. Μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση υπάρχουν κοινοί σκοποί και αμοιβαίος σεβασμός. Οι διαφορές γίνονται αποδεκτές και αντιμετωπίζονται με συμβιβασμούς. Όλοι απολογούνται για τη δουλειά που προσφέρουν και αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν. Για να λειτουργήσει όμως το μοντέλο αυτό απαιτείται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να ανταλλάσσουν πληροφορίες, αλλά να είναι σε θέση και να ασκήσουν και να δεχτούν κριτική.
3. **Η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι.** Σύμφωνα με το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης, ένα μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς του ατόμου μαθαίνεται, συντηρείται και ρυθμίζεται από τα αποτελέσματα της στο φυσικό περιβάλλον και από την ανατροφοδότηση των συνεπειών της που δίδεται στο άτομο. Μια συμπεριφορά δε συμβαίνει στο κενό, ούτε είναι μια παθητική διαδικασία. Είναι αποτέλεσμα μιας περίπλοκης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο, που δρα και αντιδρά σε ένα περιβάλλον που άλλοτε ενθαρρύνει και άλλοτε αποθαρρύνει ορισμένες ενέργειες (Herbert, 1997).

Η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση και στην προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή. Όλοι οι γονείς θεωρούνται άτυπα ειδικοί δάσκαλοι της μάθησης και όλοι χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για να διδάξουν, να επηρεάσουν και να αλλάξουν το παιδί (Herbert, 1997).

Οι γονείς έχουν πλέον το δικαίωμα όχι μόνο να δέχονται συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς, όπως γινόταν παλαιότερα, αλλά και να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε ουσιώδη ζητήματα, να προσφέρουν λύσεις και βοήθεια στη διάρκεια των βασικών σπουδών των παιδιών τους, αναλαμβάνοντας και χειριζόμενοι καθήκοντα και αρμοδιότητες που δεν απαιτούν ειδικές γνώσεις. Μπορούν να προσφέρουν βοήθεια, δηλαδή, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η γνώση ενός κοινού, απλού πολίτη, μη ειδικού, είναι το ίδιο επαρκής με τη γνώση ενός ειδικού, αλλά και σε

περιπτώσεις που είναι τόσο απρόβλεπτες ώστε δεν υπάρχει αρκετός χρόνος να έρθει ένα ζήτημα στους ειδικούς, τους εκπαιδευτικούς, ή δεν υπάρχει λόγος να διευθετηθεί αποκλειστικά και μόνο από τους ειδικούς (Δονδοτσάκης, 2001).

Τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική ενασχόληση των παιδιών τους στο σπίτι (π.χ. επίβλεψη και έλεγχος, καθημερινές συνομιλίες για το τι συμβαίνει στο σχολείο), έχουν συνδεθεί με υψηλότερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των παιδιών στο γλωσσικό μάθημα, καθώς επίσης και με υψηλότερους βαθμούς στους σχολικούς ελέγχους (Griffith, 1996).

Ο Walberg (1984) αναφέρει πέντε παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και έχουν σχέση με την οικογένειά τους, δηλαδή τις μορφές και πρακτικές της οικογενειακής ζωής που συμβάλλουν στην ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει στο σχολείο. Αυτοί είναι:

- Οι συζητήσεις γονέων- παιδιών για τα καθημερινά γεγονότα και συμβάντα.
- Η ενθάρρυνση και παρότρυνση για διάβασμα εξωσχολικών κειμένων.
- Ο έλεγχος της παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων.
- Η εξωτερίκευση συναισθημάτων όπως στοργή και τρυφερότητα.
- Ενδιαφέρον για τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Darling και Steinberg (1993) η άσκηση του γονεϊκού ρόλου είναι η διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής της γνώσης και των δεξιοτήτων, που είναι κατάλληλες για τη δημιουργία, τη γέννηση, την ανατροφή και την παροχή φροντίδας στα παιδιά. Πρόκειται για μια πολύπλοκη δραστηριότητα, που περιλαμβάνει συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονέων και οι οποίες διαμορφώνουν με τη σειρά τους τη συμπεριφορά των παιδιών. Στην πολυπλοκότητα αυτή της δραστηριότητας προστίθεται και το γεγονός ότι η μετάβαση στην γονικότητα επιφέρει στο ζευγάρι σημαντικές αλλαγές και, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια, αυξημένη ψυχολογική ένταση, τόσο στους άνδρες, όσο και στις γυναίκες.

Πέρα ωστόσο, από τις αλλαγές και υποχρεώσεις, που συνεπάγεται η γονικότητα, η αντιμετώπιση των οποίων ποικίλει βάσει της προσωπικότητας, του φύλου, της εργασίας κάθε γονέα κτλ., οι γονείς καλούνται συνειδητά ή ασυνείδητα, να κάνουν

πράξεις ό,τι καλλιέργησαν μέσα τους ως πρέπουσα διαπαιδαγώγηση για το παιδί τους. Το είδος της συμπεριφοράς, που θα αναπτύξουν απέναντι στο παιδί, αποτελεί τη συνισταμένη των παραπάνω παραγόντων και επιπλέον, του μορφωτικού τους επιπέδου και των γενικότερων πεποιθήσεων και στάσεων τους, των προηγούμενων σχετικών εμπειριών, του τρόπου που μεγάλωσαν από τους γονείς τους, του είδους οικογένειας, που δημιουργούν (εκτεταμένη ή πυρηνική και βαθμός οικογενειακής συνοχής), καθώς επίσης, και των ιδιαίτερων συνθηκών της ζωής τους (περιβάλλον, κοινωνικοοικονομική κατάσταση κτλ.), όπως αυτά αναπτύσσονται σύμφωνα με τις επιταγές, που η κουλτούρα της κοινωνίας τους επιτάσσει.

Οι σταθερές συνήθειες (ρουτίνες) της οικογενειακής ζωής, σύμφωνα με τον Teachman (1987), οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών, τα χόμπι και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες που η οικογένεια απολαμβάνει, έχουν σχέση με την ετοιμότητα των παιδιών για σχολική μάθηση. Όταν το σπίτι έχει ποικίλα εκπαιδευτικά αντικείμενα όπως, βιβλία, εφημερίδες, υπολογιστή, περιοδικά η σχολική επίδοση των παιδιών είναι καλύτερη.

Επομένως τα παιδιά διαπρέπουν στο σχολείο όταν οι γονείς τους θέτουν όρια και κανόνες, ενθαρρύνουν την παραγωγική χρήση του χρόνου και παρέχουν γνωστικές εμπειρίες.

Πολλές έρευνες δείχνουν μια γενική συσχέτιση ανάμεσα στο οικογενειακό υπόβαθρο και την «κοινωνική τάξη», ότι δηλαδή, οι διαφορές ανάμεσα στο οικογενειακό υπόβαθρο συχνά συμπίπτουν με τις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, και ότι το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζει τη σχολική μάθηση. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι τη μάθηση και επίδοση των παιδιών στο σχολείο επηρεάζουν η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η ανεργία των γονέων και οι φτωχές γενικότερα συνθήκες του σπιτιού, εξαιτίας των οποίων αναγκάζεται και η μητέρα να δουλέψει, της οποίας η θέση ως γυναίκα-μητέρας επηρεάζει περισσότερο τη σχολική επιτυχία των παιδιών παρά η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει (Δονδοτσάκης, 2001).

Οι γονείς χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης αντιμετωπίζουν διάφορα πρακτικά και άλλα προβλήματα στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τακτική επαφή με το σχολείο. Οι εργασίες που κάνουν και τα επαγγέλματα που ασκούν δεν τους δίνουν την άνεση που έχουν άτομα υψηλότερης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης στο να

παίρνουν άδεια για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε συναφείς δραστηριότητες (Finders & Lewis, 1994).

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς του γονιού απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία παίζει και το δικό του μορφωτικό επίπεδο. Συνέπεια των στάσεων αυτών είναι σε κάποιο βαθμό και η εμπλοκή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Από το δομικό μοντέλο των Κατσίλλη και Λώλου (1999) φάνηκε πως η μητέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ανεβάζει το πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού και επειδή εμπλέκεται στη ζωή του περισσότερο επηρεάζει την επίδοσή του σε αντίθεση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα που δεν φαίνεται να έχει ισχυρή επίδραση στην επίδοση του παιδιού, αφού και η εμπλοκή του τελευταίου στην ελληνική οικογένεια είναι συνήθως περιορισμένη. Όσο σημαντικό ρόλο παίζει η συμμετοχή των γονιών στο σχολείο για την πρόοδο των παιδιών, το ίδιο έντονα σχετίζεται και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας η οποία σχετίζεται στενά με την πρόοδο του παιδιού (Desforges, 2003). Αυτό δε σημαίνει πως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο κάποιων οικογενειών θα πρέπει να αποτελεί δικαιολογία για αποκλεισμό τους (Epstein, 1992).

Όταν οι γονείς πιστεύουν ότι έχουν ρόλο στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν (Grolnick, 1997). Οι πεποιθήσεις και αντιλήψεις των γονέων παίζουν καθοριστικό ρόλο στο πως εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκη, 2008). Επίσης οι γονείς που πιστεύουν ότι «μπορούν να κάνουν τη διαφορά», είναι πιο πιθανό να προγραμματίσουν δραστηριότητες και να συμμετάσχουν σε γεγονότα που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή τους (Bassler και Brissie, 1992).

Με άλλα λόγια, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους εξαρτάται από την άποψη που έχουν για τον δικό τους ρόλο ως γονείς. Αυτό που χαρακτηρίζει το «καλό οικογενειακό περιβάλλον» σύμφωνα με τους Gottfried Fleming, & Gottfried (1994) είναι η «γνωστική διέγερση». Αυτή περιλαμβάνει την έκθεση των παιδιών σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικού υλικού, συμμετοχή σε δραστηριότητες και την ενεργό συμμετοχή νοητικής διεργασίας στο σπίτι, η οποία προωθεί την περιέργεια, την εξερεύνηση και παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη ικανοτήτων.

Οι γονείς προσπαθούν να βοηθούν στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους γιατί πιστεύουν ότι είναι κάτι που πρέπει να πράξουν ως απόρροια του γονεϊκού ρόλου τους. Επίσης αναμειγνύονται στις κατ' οίκον σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους διότι πιστεύουν ότι αυτές τους οι ενέργειες θα έχουν θετικά αποτελέσματα. Οι γονείς βοηθάνε στις κατ' οίκον εργασίες είτε γιατί το ζητάνε τα παιδιά είτε γιατί κάτι τέτοιο είναι επιθυμητό και αναμενόμενο από τους δασκάλους-ες. (Hoover- Dempsey, 1995).

Σύμφωνα με τους Hoover- Dempsey (1995) υπάρχουν δύο τύποι εμπλοκής των γονέων στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους. Η πρώτη είναι εργασιοκεντρική. Η προσπάθεια υποβοήθησης έχει σαν κέντρο της την εργασία ή άσκηση που έχει ανατεθεί στο παιδί. Η δεύτερη είναι παιδοκεντρική. Εδώ η προσπάθεια υποβοήθησης έχει ως κέντρο το παιδί και τις απορίες- ερωτήσεις που αυτό απευθύνει στους γονείς του. Και οι δύο προσεγγίσεις υιοθετούνται από τους γονείς αναλόγως με τις απαιτήσεις των εργασιών και τις ανάγκες των παιδιών.

3.4 Η ελληνική οικογένεια

Η ελληνική οικογένεια χαρακτηρίζεται στην οργάνωσή της από ένα κράμα παραδοσιακών και σύγχρονων προτύπων, που συνδέονται στενά με τη ραγδαία αστικοποίηση του ελληνικού πληθυσμού (Μουσούρου, 1989).

Η οικογένεια, στα ελληνικά πολιτιστικά και κοινωνικά πλαίσια, παίζει σημαντικότατο ρόλο στη διαμόρφωση του παιδιού. Και σήμερα, παρά τις κρίσεις που ο θεσμός της περνάει, συνακολουθώντας ευρύτερες κοινωνικό – πολιτισμικές κρίσεις, η οικογένεια παραμένει ισχυρό αμυντικό οχυρό. Τα παιδιά μένουν στο σπίτι, μέχρι να ενηλικιωθούν, δεν τα στέλνουν σε εργασίες παρά μόνο στο σχολείο. Κατ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά ζουν σήμερα περισσότερο καιρό με τους γονείς τους από ότι σε πολύ παλιότερες εποχές (Κοσμόπουλος, 2006).

Όπως η οικογένεια λειτουργεί ως πλαίσιο για την ανάπτυξη των νεαρών μελών της, έτσι και η ευρύτερη κοινωνία λειτουργεί ως πλαίσιο για την ανάπτυξη της οικογένειας. Κατά συνέπεια, τοπικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες επηρεάζουν όχι μόνο τη δομή αλλά και τους ρόλους, τις προσδοκίες και τα υπόλοιπα λειτουργικά στοιχεία του οικογενειακού συστήματος (Γεωργίου, 2011). Σύμφωνα με την Κατάκη

(1984) τα παιδιά μεγαλώνουν πολύ διαφορετικά στην αστική απ' ότι σε αγροτική περιοχή της χώρας μας. Η Τοπούλα (1981) που ερεύννησε τη συναλλαγή των παιδιών με τα μέλη της οικογένειας τους και με τους συνομηλίκους τους στο σχολείο σε μια νησιωτική κοινότητα της Ελλάδας, παρατήρησε παντελή έλλειψη ανταγωνισμού τόσο στις οικογενειακές σχέσεις των παιδιών, όσο και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Η μορφή οικογένειας που συναντάται περισσότερο στις μέρες μας είναι η μικρή, συζυγική ή και πυρηνική οικογένεια, η οποία αποτελείται από τους συζύγους και τα ανήλικα ή έστω άγαμα παιδιά τους, με ή χωρίς την ενεργό παρουσία των παππούδων και των γιαγιάδων στην ανατροφή των παιδιών.

Οι σύγχρονες εξελίξεις, οι τεχνολογικές και κοινωνικό – οικονομικές αλλαγές, απείλησαν την παραδοσιακή οικογένεια και μετέβαλαν το χαρακτήρα και τις λεγόμενες λειτουργίες της. Ως συνακόλουθα των αλλαγών αυτών εμφανίστηκαν: α) Η μείωση των δυνατοτήτων (κατά περιπτώσεις ποιοτικών ή ποσοτικών) της οικογενειακής αγωγής, β) Ο αξιακός πλουραλισμός ή και η σύγχυση αξιών που επικράτησαν στη σημερινή κοινωνία. Είναι εκείνα που κυρίως ευθύνονται για την κρίση του κύρους των παιδευτικών αξιών και φορέων (και οπωσδήποτε της οικογένειας και του σχολείου), την πτώχευση ή μη εγκυρότητα του λόγου προς τη νέα γενιά (Κοσμόπουλος, 2006).

Στη σημερινή εποχή δημιουργούνται νέα σχήματα οικογένειας, που θεωρούνται πλέον κοινωνικά αποδεκτά και που πρωτοεμφανίστηκαν στα μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ σήμερα έχουν εξαπλωθεί και στην επαρχία. Έτσι υπάρχουν οικογένειες ζευγαριών εκτός γάμου, με ή χωρίς παιδιά, διευρυμένες οικογένειες διαζευγμένων γονέων που έχουν αποκτήσει άλλα παιδιά από το δεύτερο γάμο τους και οικογένειες που αποτελούνται από ένα γονέα, άγαμο ή διαζευγμένο, το παιδί ή τα παιδιά του, τις γιαγιάδες ή και τους παππούδες.

Ανάλογα από τον τόπο που διαμένει, η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως αγροτική ή αστική. Επίσης, χαρακτηρίζεται ως πατριωτική όταν το ζευγάρι μένει κοντά με τους γονείς του πατέρα, μητριωτική όταν το ζευγάρι μένει κοντά με τους γονείς της μητέρας και νεοτοπική όταν μένει μακριά και από τα δύο σόγια (Μπότου, 2008)

Η εξέλιξη του θεσμού της οικογένειας στην Ελλάδα προσδιορίζεται από δύο βασικά σημεία, την αύξηση του αριθμού των γυναικών που έχουν ένα μόνο παιδί και

την αύξηση των διαζυγίων (Καναβάκης, 2002). Μια δημογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997 έδειξε ότι η αναλογία των γυναικών που έχουν ένα παιδί έχει αυξηθεί κατά την 15ετία 1970- 1987, η αναλογία των γυναικών που έχουν δύο παιδιά παραμένει σταθερή, ενώ η αναλογία των γυναικών που έχουν τρία παιδιά έχει μειωθεί (Πάλλη – Πετραλιά, 1997, στο Καναβάκης Μ., 2002).

Ανεξάρτητα από τη μορφή που έχουν οι οικογένειες, εξακολουθούν να εκπληρώνουν βασικές κοινωνικές λειτουργίες και να επιδρούν άμεσα στη μάθηση και διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών τους γενικότερα αλλά και στη σχολική επίδοση ειδικότερα, ασκώντας κυρίως κατά την πρώιμη ηλικία των παιδιών τους το ρόλο του παιδαγωγού (Wolfendale, 1989).

Σύμφωνα με έρευνα των Sandefur & Mosely (1997), «η οικογενειακή ασφάλεια συνδέεται με την καλή κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού, τα μορφωτικά του αποτελέσματα, την οικογένεια που θα σχηματίσει και την ενσωμάτωση του στο εργατικό δυναμικό» (Μπότου, 2008).

3.5 Οικονομική κρίση και σχολείο

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από φαινόμενα έντονης αμφισβήτησης αξιών και θεσμών. Η αμφισβήτηση αυτή επιδεινώθηκε από την δεινή κοινωνική, οικονομική και συναισθηματική κατάσταση που βιώνει σήμερα η πλειονότητα των Ελλήνων και από τη συνειδητοποίηση της ανισότητας, της ατιμωρησίας, της αδικίας που θεωρούν οι πολίτες πως υφίστανται στην ελληνική κοινωνία και την ελληνική πραγματικότητα.

Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Joint Report on Social Inclusion, 2004, Unit E.2): «Οι άνθρωποι θεωρούνται ότι διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας, εάν το εισόδημα και οι πόροι τους είναι τόσο ανεπαρκείς ώστε να αποκλειστούν από ένα βιοτικό επίπεδο, αποδεκτό στην κοινωνία που ζουν. Μπορούν να εμφανίζουν πολλαπλά μειονεκτήματα λόγω ανεργίας, χαμηλού εισοδήματος, φτωχών συνθηκών στέγασης, ανεπαρκούς υγειονομικής περίθαλψης και εμποδίων στη δια βίου μάθηση, στον πολιτισμό, στον αθλητισμό και στην αναψυχή. Είναι συχνά αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες (οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές) που είναι

ο κανόνας για άλλους ανθρώπους και η πρόσβασή τους στα θεμελιώδη δικαιώματα μπορεί να είναι περιορισμένη». Από αυτό το σημείο εκκίνησης, η φτώχεια έχει δύο βασικά στοιχεία: τη φτώχεια που οφείλεται σε ανεπαρκείς πόρους και την αδυναμία πρόσβασης και συμμετοχής σε αγαθά, υπηρεσίες και δραστηριότητες. Στις περισσότερες εμπειρικές έρευνες έμφαση δίνεται στην ανεπάρκεια πόρων η οποία αποτιμάται με εισοδηματικούς όρους και τον καθορισμό ενός ad hoc ορίου για τη διάκριση των φτωχών από τους μη φτωχούς (relative income method) (Μπαλούρδος Δ., 2012).

Η οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, δεν μπορεί να αφήσει το εκπαιδευτικό σύστημα ανέπαφο και άτρωτο. Μία πρώτη απλή, ορθολογική προσέγγιση δείχνει ότι οι συνέπειες που υφίσταται το σχολείο είναι :

- Λιγότερα έσοδα για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων
- Μείωση του ρυθμού ανέγερσης σχολικών κτιρίων
- Συγχωνεύσεις τμημάτων –περισσότεροι μαθητές στα τμήματα (30αρια)
- Συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων
- Μείωση των προσλήψεων νέων Εκπ/κων
- Μεταβολή των εργασιακών σχέσεων των Εκπ/κων –περισσότεροι καθηγητές σε δύο ή τρία σχολεία –περισσότεροι με ελαστικές σχέσεις εργασίας (ωρομίσθιοι) αναγκαστικές αποσπάσεις σε άλλες περιφέρειες.
- Μείωση των μισθών (Έρευνα ETUCE-ΟΛΜΕ, 2012)

Οι ελληνικές οικογένειες αποτελούν μια σημαντική πηγή στήριξης και προστασίας για τους νέους, σε αντίθεση με την ελλειμματική υποστήριξη που έχουν από δημόσιες δομές ή φορείς. Στο πλαίσιο αυτό, της χαμηλής χειραφέτησης και ενηλικίωσης, φαίνεται φυσιολογικό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νέων Ελλήνων δεν διαθέτει ένα σημαντικό κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ η συμμετοχή της «φωνής» τους στη δημόσια και την πολιτική ζωή είναι περιορισμένη.

Η οικονομική δυσπραγία των γονέων, η αύξηση της ανεργίας και η ευρύτερη κοινωνική αποδιοργάνωση αντικατοπτρίζονται φανερά πλέον στην καθημερινότητα του σχολείου. Οι μαθητές δεν έχουν την δυνατότητα να αγοράσουν τα απαραίτητα για την παρακολούθηση του σχολείου, ενώ έντονη είναι και η αδιαφορία απέναντι στη σχολική

τάξη και τις απαιτήσεις της. Οι γονείς, έχοντας πολύ πιο άμεσα προβλήματα επιβίωσης να αντιμετωπίσουν, παραμελούν τη σχολική επίβλεψη των παιδιών τους.

Τραγικοί λοιπόν αποδέκτες όλης αυτής της κατάστασης είναι τα μικρά παιδιά που βιώνουν ένα επισφαλές και αβέβαιο κλίμα, που γεννά στα ίδια φόβο, υπαρξιακό πόνο και έντονο θυμό. Ο θυμός αυτός ενισχύει επιθετικές ή ακόμη και παραβατικές συμπεριφορές. Τα παιδιά πλήττονται από την εισοδηματική ανεπάρκεια σε υψηλότερο βαθμό απ' ό,τι οι ενήλικες και η στέρηση υλικών αγαθών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους είναι πιθανό να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξή τους και τις μελλοντικές τους ευκαιρίες. Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλούν οι περιπτώσεις παιδιών που ζουν με γονείς που είναι μακροχρόνια άνεργοι ή μακροχρόνια φτωχοί χωρίς καμία επαφή με τον κόσμο της εργασίας ή με γονείς που έχουν ασταθή απασχόληση και χαμηλές αμοιβές. Η απουσία εργαζόμενου ενήλικα, ο οποίος θα αποτελούσε πρότυπο ενδέχεται να επηρεάσει τις επιδόσεις των παιδιών στην εκπαίδευση και στη μελλοντική αγορά εργασίας. Παράλληλα, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ότι παιδιά που μεγαλώνουν μέσα στη φτώχεια κινδυνεύουν να αποτελέσουν την επόμενη γενιά φτωχών και ανέργων. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά είναι φτωχά επειδή ζουν σε μια φτωχή οικογένεια.

Στοιχεία δείχνουν ότι οι περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ αντιμετωπίζουν δημοσιονομικά προβλήματα που θα αναγκάσουν τις κυβερνήσεις να περικόψουν κυρίως στις δημόσιες δαπάνες, όπως είναι η εκπαίδευση. Μάλιστα αυτό αποτελεί ήδη μια πραγματικότητα για τις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ (OECD-Education at a Glance, 2012). Οι περικοπές αφορούν κυρίως τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις επενδύσεις σε υποδομές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (OECD-Education at a Glance, 2012). Οι περικοπές στους εθνικούς προϋπολογισμούς για την παιδεία έχουν, μέχρι στιγμής περιοριστεί αλλά μπορούν να έχουν μεγάλες συνέπειες για τα ιδρύματα, το προσωπικό και την ποιότητα των εκπαιδευτικών παροχών, μέσω της μείωσης του προσωπικού διδασκαλίας και υποστήριξης, της αύξησης του αριθμού των παιδιών ανά τάξη, την αναβολή της κατασκευής και συντήρησης των εκπαιδευτικών κτιρίων, κλπ (ΟΟΣΑ, 2010).

Μία από τις πιο δραματικές συνέπειες της ύφεσης είναι η απότομη επιδείνωση της αγοράς εργασίας, ιδίως για τους νέους. Η αλματώδης αύξηση της ανεργίας των

νέων υποχρεώνει τους νέους να παραμείνουν ή να εισέλθουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, προσφέροντας κακές προοπτικές για την εύρεση εργασίας μετά την αποφοίτηση. Οι άνεργοι και τα άτομα με αδύναμους οικονομικούς πόρους ψάχνουν ευκαιρίες να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας μέσω της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης.

Στις χώρες του ΟΟΣΑ, το ποσοστό ανεργίας στους νέους 19-24 ετών, αυξήθηκε κατά 6 ποσοστιαίες μονάδες κατά τα δύο έτη έως το τέλος του 2009, για να φθάσει σχεδόν στο 19%. Υπάρχουν σχεδόν 15 εκατομμύρια νέοι άνεργοι στη ζώνη του ΟΟΣΑ, περίπου τέσσερα εκατομμύρια περισσότερο από ό, τι στο τέλος του 2007.

Σύμφωνα με την Τσιγκάνου (2012, σελ. 99) και μια τριετή έρευνα σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών: «Η ελληνική οικογένεια μάλλον άρχισε να απομακρύνεται από μια γενικευμένη παιδοκεντρικότητα που τη χαρακτήριζε στις προηγούμενες δεκαετίες και εισερχόταν ήδη σε ένα στάδιο χαλαρής αποστασιοποίησης από τις μέλλουσες λειτουργίες του θεσμού της οικογένειας ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν καταστάσεις αυξημένου ρίσκου. Με άλλα λόγια οι μεγάλοι είναι χαλαροί και οι μικροί χαμένοι. Χαμένοι στη μετάφραση των κοινωνικών σχέσεων, την απομίμηση της πραγματικής ζωής όπως αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από το διαδίκτυο, καταδικασμένοι με άλλα λόγια σε μια επιπόλαιη διαχείριση της παιδικής και εφηβικής αβεβαιότητας και αγωνίας.»

Αυτή η επιδεινούμενη οικονομική κατάσταση των νοικοκυριών δε φαίνεται να έχει επηρεάσει την επιλογή των γονέων ως προς το δημόσιο ή ιδιωτικό χαρακτήρα του σχολείου το οποίο αποφασίζουν να στείλουν το παιδί τους, παρά μόνο σε μικρό ποσοστό. Άλλωστε η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων του δείγματος μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Αττική για την εξέλιξη και τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα νοικοκυριά, οι 4 στους 5, εξακολουθούν να επιλέγουν το δημόσιο σχολείο ενώ η παραπαιδεία είτε με τη μορφή του ιδιαίτερου μαθήματος αλλά κυρίως με τη μορφή του ομαδικού φροντιστηρίου καλά κρατεί ακόμη και σε όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Τσιγκάνου Ι., 2012). Σύμφωνα με μια διαδυκτιακή έρευνα που αφορούσε τα ιδιωτικά σχολεία και τη διακοπή φοίτησης από αυτά λόγω της οικονομικής κρίσης το 35,6% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι ήταν αναγκασμένοι να προβούν σε αυτή την κίνηση και να σταματήσουν το παιδί τους ή τα παιδιά τους από

το ιδιωτικό σχολείο και να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο δημόσιο σχολείο. Ένα μικρότερο ποσοστό, της τάξεως του 29%, αποτελείται από γονείς που έχουν αποφασίσει να κόψουν άλλα έξοδα, παρά να σταματήσουν το παιδί τους από το ιδιωτικό σχολείο. Αυτοί οι γονείς θεωρούν ότι το παιδί τους θα αποκτήσει πλήρη και ποικίλη εκπαιδευτική κατάρτιση, ενώ ένας πολύ σημαντικός παράγοντας είναι και η σιγουριά που νιώθουν ότι το παιδί τους βρίσκεται σε σχολείο και διδάσκεται, ενώ οι ίδιοι μπορούν να ακολουθούν τα εξαντλητικά ωράρια εργασίας τους (πηγή eduadvisor.gr).

Βέβαια η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τις παροχές προς το παιδί καθώς όλα τα οικονομικά στρώματα παραδέχονται περικοπές που τριπλασιάζονται σε νοικοκυριά που αντιμετωπίζουν το φάσμα της φτώχειας. Κυρίως οι γονείς αποφασίζουν να περικόψουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες, αυτό που ήταν για την ψυχαγωγία και τη χαλάρωση του παιδιού. Κατά δεύτερο λόγο έκοψαν τα ιδιαίτερα μαθήματα και κατά τρίτο λόγο τη ψυχαγωγία των παιδιών γενικότερα και σε αντίστοιχα ποσοστά ανεξάρτητα με την οικονομική κατάσταση του νοικοκυριού. Αντίθετα, οι γονείς θεωρούν ως ανελαστικές δαπάνες αυτές οι οποίες υποστηρίζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού και αυτές τις δαπάνες που κατά την εκτίμησή τους θα το οδηγήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι ακόμα και μέσα στην κρίση εξακολουθεί να υπάρχει μια εμμονή των Ελλήνων γονέων να σπουδάσουν τα παιδιά τους (Τσιγκάνου, 2012).

Κεφάλαιο 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Η προσέγγιση

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα βασίζεται στην *ερμηνευτική* θεωρία των ποιοτικών ερευνών. Η ερμηνευτική κοινωνική έρευνα «προσπαθεί να κατανοήσει τα κοινωνικά φαινόμενα, τις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες κυρίως από τη σκοπιά των ατομικών και κοινωνικών υποκειμένων δίδοντας έμφαση στην πολυπλοκότητα και στο πολυδιάστατο της κοινωνικής εμπειρίας» (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 88). Στο πλαίσιο της παράδοσης αυτής, «αναζητάται το νόημα και η σημασία που αποδίδεται ή αναδύεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και αντιμετωπίζονται κριτικά οι αξιώσεις για μία και μοναδική αλήθεια ή για μία δεδομένη μέθοδο αποκάλυψης ή ανακάλυψης της αλήθειας» (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 88). Υπό αυτό το πρίσμα της ποιοτικής έρευνας, το έργο του ερευνητή συνίσταται στην προσπάθεια «να κατανοήσει και να ερμηνεύσει... τη δράση και τις καθημερινές πρακτικές που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ανάλογα με τις συνθήκες, τον κόσμο της δικής τους εμπειρίας...» (Λυδάκη, 2007, σ. 72), καθώς και τη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2003)

Ένας ορισμός της ποιοτικής έρευνας υπό τη σκοπιά της ερμηνευτικής προσέγγισης δίνεται από τους Denzin & Lincoln (2005, σελ. 3): «η ποιοτική έρευνα είναι μια καθορισμένη διαδικασία η οποία τοποθετεί τον ερευνητή μέσα στον κόσμο. Περιλαμβάνει διάφορες ερμηνευτικού τύπου πρακτικές οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό και τον μετατρέπουν σε αναπαραστάσεις».

Η ποιοτική μέθοδος αναδεικνύεται η κατάλληλη για την μελέτη ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και την αναζήτηση και ερμηνεία της συμπεριφοράς των ανθρώπων μέσα σε αυτό.

Στη συγκεκριμένη έρευνα έχει επιλεγεί η μελέτη περίπτωσης, όπου σκοπός του ερευνητή είναι «να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή

φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα» (Cohen & Manion, 1994, σ.153). Βέβαια οι αξιώσεις για γενίκευση είναι πιο περιορισμένες στην ποιοτική έρευνα απ' ό τι στην ποσοτική/στατιστική έρευνα, διότι στην πρώτη «πιο συνηθισμένη είναι η αναζήτηση τάσεων, η αποκάλυψη κρυμμένων δομών και σχέσεων και η διατύπωση θεωρητικών ή αναλυτικών γενικεύσεων» (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 73). Εξάλλου κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων (που αναγκαστικά προϋποθέτει πολλές περιπτώσεις) αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων (Κυριαζή, 2000, σ. 52).

4.2 Η μέθοδος ή τεχνική

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, είναι η συνέντευξη. Τόσο η ίδια η φύση της έρευνας όσο και το πεδίο της έρευνας και των ερωτημάτων (στάσεις, απόψεις και πρακτικές των γονιών) ανέδειξαν τη συνέντευξη ως την καταλληλότερη μέθοδο συλλογής πληροφοριών. Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/ παραγωγής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 111).

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «η συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία (Cannell & Kahn, 1968 στο Cohen & Manion, 1994, σ. 374). Στην συνέντευξη ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα, αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος. Ο σκοπός της συνέντευξης είναι η παραγωγή/ συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2003).

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994, σ.374) η συνέντευξη μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις στόχους:

1. Χρησιμοποιείται ως το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που «δίνει τη δυνατότητα να μετρηθεί τι γνωρίζει, τι αρέσει και τι σκέφτεται ένα άτομο» (Tuckman, 1972)
2. Χρησιμοποιείται για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες, και ως ερμηνευτικό εργαλείο να εντοπιστούν μεταβλητές και σχέσεις.
3. Χρησιμοποιείται σε συνδυασμό και με άλλες μεθόδους.

Ο τύπος της συνέντευξης που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η *ημι- δομημένη συνέντευξη*. Η ημι- δομημένη συνέντευξη «χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση» (Ιωσηφίδης, 2003, σελ. 112). Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως η ημιδομημένη συνέντευξη διότι επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος και αναδεικνύει θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ερευνητή.

Ο βαθμός δόμησης της συνέντευξης δεν ήταν αυστηρός, ερωτήσεις μεταβάλλονταν και διαμορφώνονταν κατάλληλα, αφαιρούνταν ή προσθέτονταν άλλες με στόχο να δίνεται στους συνεντευξιαζόμενους η δυνατότητα να εκφράζονται άνετα και χωρίς περιορισμούς σε ένα θέμα ευαίσθητο για τους γονείς, που είναι τα παιδιά τους. Το πλαίσιο αυτό επέβαλλε την δημιουργία ενός κλίματος ανοιχτής και φιλικής συζήτησης, χωρίς βέβαια να παρεκκλίνει από τους σκοπούς της έρευνας.

Εν συνεχεία παρουσιάζονται οι άξονες της συνέντευξης πάνω στους οποίους σχεδιάστηκε η ροή και ο οδηγός της συνέντευξης με τους γονείς:

- 1) Πληροφορίες ως προς την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των γονιών
- 2) Πληροφορίες σχετικά με τη δομή της οικογένειας
- 3) Πληροφορίες σχετικά με την εμπλοκή τους στο σχολείο
- 4) Πληροφορίες σχετικά με τη μορφωτική υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά τους
 - a) Μορφωτική υποστήριξη στην καθημερινή δουλειά του σχολείου

- b) Καλλιέργεια ταλέντων και παρακολούθηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων
- c) Μορφωτικές καθημερινές πρακτικές στο σπίτι

5) Αντίληψη γονιών σχετικά με την οικονομική κρίση και τις επιπτώσεις της στην εκπαίδευση γενικά

Τα δημογραφικά στοιχεία των γονιών και των οικογενειών τους συνελέγησαν μέσα από *ανοιχτές και καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις*. Σύμφωνα με τον Kerlinger (1970 στο Cohen & Manion, 1994) οι καθορισμένες- εναλλακτικές απαντήσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο να επιλέξει μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων. Τα κύρια πλεονεκτήματα αυτού του είδους των ερωτήσεων είναι ότι επιτυγχάνουν μεγαλύτερη ομοιομορφία στις απαντήσεις, μεγαλύτερη αξιοπιστία δηλαδή.

Για την παραγωγή δεδομένων που θα αποτελέσουν τη βάση για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν *ανοιχτού τύπου ερωτήσεις* στη συγκεκριμένη έρευνα. Οι ανοιχτές ερωτήσεις αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης,2003). Έχουν οριστεί από τον Kerlinger (1970 στο Cohen & Manion, 1994, σ. 381) ως «εκείνες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους».

Επιπλέον, οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι ευέλικτες και επιτρέπουν στον συνεντευκτή να κάνει ερωτήσεις, «...έτσι ώστε να μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος, αν το επιλέξει, ή να διευκρινίσει οποιοσδήποτε παρανοήσεις. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να ελέγξει τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου και του επιτρέπουν να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο ερωτώμενος. Τέλος, οι ανοιχτές ερωτήσεις ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής» (Cohen & Manion, 1994. σ. 381) . Ο Tuckman (1972) υποδεικνύει ότι, κάνοντας το σκοπό των ερωτήσεων λιγότερο εμφανή στους ερωτώμενους, η έμμεση προσέγγιση είναι πιθανότερο να προκαλέσει ειλικρινείς και ανοιχτές απαντήσεις. Η ροή της συνέντευξης καθώς και οι ερωτήσεις που την *απαρτίζουν*, παρατίθενται στο τέλος του κεφαλαίου αυτού.

Καταβλήθηκε προσπάθεια να αντιμετωπιστούν με υπευθυνότητα και αμεροληψία τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις αλλά και κατά τη διαδικασία

των συνεντεύξεων αποφεύχθηκαν καθοδηγητικές ερωτήσεις προς τους γονείς, που θα τους οδηγούσαν στην διαστρέβλωση των πραγματικών απόψεων των ερευνητικών υποκειμένων. Έγινε επιπλέον προσπάθεια οι ερωτήσεις να τίθενται με ξεκάθαρο τρόπο και να δίνονται διευκρινήσεις όπου χρειάζονται και είναι απαραίτητες.

4.3 Το δείγμα

Οι ερευνητές σε μια έρευνα έρχονται αντιμέτωποι με τους παράγοντες δαπάνη, χρόνος και δυνατότητα πρόσβασης σε ένα πληθυσμό. Επομένως, προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες από μια μικρότερη μάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού, κατά τρόπο ώστε η γνώση που αποκομίζουν να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού. Αυτή η μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο είναι ένα «δείγμα» (Cohen & Manion, 1994).

Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα ορίζεται ως τυχαία ή βολική δειγματοληψία. Σε αυτό το είδος επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα, για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες, και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος (ο.π.).

Στην έρευνά μας, έμφαση δόθηκε στα άτομα που διέθεταν υψηλό βαθμό διαθεσιμότητας να συμμετέχουν, δεδομένου ότι θίγονταν ευαίσθητα θέματα, όπως προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ή διάφορες προβληματικές οικογενειακές καταστάσεις (π.χ. διαζύγιο, οικονομικά προβλήματα). Η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων διασφάλισε την πρόσβαση σε πλούσια δεδομένα και συνεισέφερε στην ανάδειξη του θέματος που εξετάζεται με ολοκληρωμένο και σφαιρικό τρόπο.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 20 γονείς, από τους οποίους οι 18 ήταν γυναίκες (μητέρες) και 2 άντρες (πατέρες). Έγινε προσπάθεια να επιλεγούν γονείς από όλα τα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Η συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου και τους συναδέλφους των υπόλοιπων τάξεων στο 12θέσιο σχολείο Πυλίου στην Κω, όπου και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, ήταν καθοριστική για να επιλεγεί, το κατάλληλο για την έρευνα, δείγμα (για ποιο σχολείο μιλάμε για ποια περιοχή ο αναγνώστης της εργασίας σου δεν ξέρει αυτά τα στοιχεία). Το τελικό δείγμα προέκυψε ύστερα από προσωπική τηλεφωνική συνεννόηση με 22 γονείς και αφού η ερευνήτρια

ενημέρωσε για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωσε ότι θα διασφάλιζε την ανωνυμία τους και ότι δε θα επέτρεπε να διαρρεύσουν στοιχεία για την ταυτότητά τους. Διασφαλίστηκε έτσι ένα θετικό κλίμα για το ξεκίνημα της συνέντευξης, μέσα από την ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και ευγένειας.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι οι γονείς ανταποκρίθηκαν ευχάριστα στο κάλεσμα της ερευνήτριας, η οποία ήταν και δασκάλα στο σχολείο όπου φοιτούσαν τα παιδιά τους ή ακόμα και δασκάλα των παιδιών τους. Τα μόνα εμπόδια που εμφανίστηκαν ήταν για την εύρεση της καταλληλότερης ώρας της συνάντησης και της πραγματοποίησης της συνέντευξης. Το μέρος που επιλέχθηκε για να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις ήταν ο χώρος του σχολείου, ένας χώρος οικείος και για τους γονείς και για την ερευνήτρια.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκησε δύομισι μήνες, από τον Μάρτιο 2012 έως τον Μάιο 2012. Για την καταγραφή τους χρησιμοποιήθηκε ψηφιακό μαγνητόφωνο, με τη συναίνεση των συμμετεχόντων, αφού παρέχει μεγάλη ευκολία στην καταγραφή των λεγόμενων και αφήνει την ερευνήτρια να είναι ενεργή ακροάτρια των γονιών.

4.4 Η επεξεργασία των δεδομένων

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε ένας όγκος δεδομένων, τον οποίο η ερευνήτρια ακροάστηκε αρκετές φορές, με σκοπό τη συνεχή νοητική διεργασία των δεδομένων αλλά και την ερμηνευτική ανάγνωσή τους.

Για την ανάλυση των δεδομένων και την απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα έγινε ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν καταγραφεί απ' την αρχή (Cohen & Manion, 1994). Η κωδικοποίηση των δεδομένων έχει οριστεί από την Kerlinger (1970 στο Cohen & Manion, 1994, σ. 394) «ως η μεταφορά των απαντήσεων στις ερωτήσεις και των πληροφοριών των ερωτώμενων σε ειδικές κατηγορίες για να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή τους».

Στην παρούσα έρευνα και μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τις μορφωτικές πρακτικές των γονιών, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνας.

Στην παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκε η παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, για την πιστότερη αποτύπωση των δεδομένων. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Krippendorff (2004, σ.88) η αυτολεξεί παράθεση αποσπασμάτων από τα αναλυόμενα κείμενα και η βιβλιογραφία για το περιεχόμενο αυτών των κειμένων υποστηρίζουν και ενισχύουν την ερμηνευτική προσπάθεια των ποιοτικών ερευνητών. Τελικά τα στοιχεία αναλύονται και ερμηνεύονται υπό το φως των στόχων της έρευνας (Cohen & Manion, 1994).

Παρακάτω παρατίθενται η ροή της συνέντευξης και το ερωτηματολόγιο αυτής, όπως σχεδιάστηκαν μέσα από τη μετατροπή των στόχων σε ερωτήσεις, οι οποίες διαμόρφωσαν και το κύριο σώμα του ερωτηματολογίου.

4.5 Ροή της συνέντευξης

Ο τυπικός σχεδιασμός των ημι- δομημένων συνεντεύξεων αφορά στο σχεδιασμό των πρωταρχικών αξόνων στους οποίους θα κινηθεί η συνέντευξη. Έπειτα με βάση τους άξονες και τους στόχους της μελέτης ακολούθησε η δημιουργία ανοιχτών ερωτήσεων οι οποίες όφειλαν να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα παραθέτονται οι άξονες της συνέντευξης:

Εισαγωγική συζήτηση/ συστάσεις

Έχει ετοιμαστεί μια εισαγωγή η οποία αφορά το σκοπό της μελέτης μας και το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται. Στόχος της εισαγωγικής συζήτησης είναι να δημιουργηθεί ένα

κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ μας, μειώνοντας παράλληλα το ενδεχόμενο άγχους πριν τη διαδικασία.

1. Πληροφορίες ως προς την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των γονέων

Η συνέντευξη ξεκινάει με ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά στοιχεία των γονιών, οι οποίες βοηθούν να διαλευκανθεί το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Οι ερωτήσεις αφορούν κυρίως το επίπεδο των σπουδών και των δύο γονιών καθώς και τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες.

2. Πληροφορίες σχετικά με τη δομή της οικογένειας

Σε επόμενο επίπεδο εξετάζεται η δομή της οικογένειας, όσο αναφορά τον αριθμό των μελών αυτής καθώς και τον αριθμό των προσώπων που διαμένουν στην οικία (π.χ. παππούδες, θείοι κλπ.). Ο γονέας ερωτάται επίσης για την εντοπιότητά του στο νησί ή αν βρίσκεται σ' αυτό για άλλους λόγους και για το μέρος που διέμεναν ως οικογένεια πριν εγκατασταθούν στο νησί.

3. Πληροφορίες σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο

Στη συνέχεια της συνέντευξης οι ερωτώμενοι απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με την εμπλοκή τους στο σχολείο. Αυτές οι ερωτήσεις αφορούν τις συναντήσεις τους με τους δασκάλους, εάν οι συναντήσεις αυτές προέρχονται από δική τους πρωτοβουλία ή εάν προέρχονται από κλήση του σχολείου. Σημαντικό είναι να καταγραφεί η άποψη των γονιών σχετικά με τις συναντήσεις με το σχολείο και εάν νιώθουν ότι το σχολείο ενθαρρύνει τέτοιου είδους επικοινωνία με τις οικογένειες. Σε αυτό το σημείο υποβάλλονται ερωτήσεις έτσι ώστε να διαπιστωθεί η εγκυρότητα των λεγόμενων των συνεντευξιαζόμενων. Σημαντικό να εξεταστεί επίσης είναι και η εμπλοκή τους στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και ποια μορφή παίρνει αυτή η συμμετοχή.

4. Πληροφορίες με τη μορφωτική υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους

Στη συνέχεια της ροής της συνέντευξης εξετάζεται το καίριο ερώτημα της έρευνας που αφορά τις δραστηριότητες που κάνουν οι γονείς για τη μορφωτική υποστήριξη των παιδιών τους. Στόχος είναι να καλυφτούν τρεις βασικές κατηγορίες μορφωτικών δραστηριοτήτων των παιδιών.

Η πρώτη έχει να κάνει με την **καθημερινή ενασχόληση για τα μαθήματα του σχολείου**. Σε αυτό το σημείο εξετάζεται η συχνότητα αυτής της υποστήριξης, σε ποια μαθήματα υπάρχει και για ποιους λόγους οι γονείς βοηθάνε τα παιδιά τους στα συγκεκριμένα μαθήματα.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη **συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές μορφωτικού χαρακτήρα απογευματινές δραστηριότητες**. Διερευνάται εάν οι γονείς πληρώνουν γι' αυτές τις δραστηριότητες και γιατί θεωρούν σημαντική την παρακολούθηση αυτών των δραστηριοτήτων από τα παιδιά τους.

Η τρίτη κατηγορία αφορά δραστηριότητες που δεν έχουν να κάνουν με την καθημερινότητα, αλλά με **εκπαιδευτικές ενέργειες που αφορούν τη γενικότερη μορφωτική πρόοδο των παιδιών τους** (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, ενθάρρυνση ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων), καθώς και τους λόγους που ωθούν τους γονείς στο να πραγματοποιούν αυτές τις δραστηριότητες με τα παιδιά τους.

Σημαντικό είναι να εξεταστεί η γνώμη των γονέων σχετικά με το τι άλλο από τα παραπάνω είδη δραστηριοτήτων θα θεωρούσαν απαραίτητο να κάνει το παιδί τους αλλά δεν μπορεί για αντικειμενικούς λόγους.

5. Αντίληψη των γονιών σχετικά με την οικονομική κρίση και την επίπτωσή της στη εκπαίδευση των παιδιών τους

Τέλος, η τελική ομάδα ερωτήσεων διερευνά τις απόψεις των γονιών για τις αλλαγές που έχει επιφέρει η οικονομική κρίση στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς ερωτώνται εάν έχει αλλάξει κάτι στη μορφωτική υποστήριξη των παιδιών τους εξ' αιτίας της οικονομικής κρίσης που πλήττει τη χώρα μας. Εάν οι απαντήσεις είναι αρνητικές η συζήτηση επικεντρώνεται στο φόβο που τυχόν υποβόσκει για το μέλλον και για το τι θα θεωρούσαν περιττό να παρακολουθεί το παιδί τους, ώστε να το σταματήσει εάν αυτό χρειαζόταν στο μέλλον.

Η συνέντευξη ολοκληρώνεται με την αναζήτηση της άποψης από τους γονείς σχετικά με τις αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η οικονομική κρίση στην εκπαίδευση γενικότερα.

Ακολούθως παρουσιάζεται αναλυτικά ο πλήρης οδηγός της συνέντευξης με τους γονείς.

Οδηγός συνέντευξης

1. Ποιες είναι οι επαγγελματικές σας δραστηριότητες; Τι δουλειά κάνετε;
2. Ποια είναι η ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης που έχετε τελειώσει; Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;
3. Ποια είναι τα μέλη της οικογένειά σας; Τα παιδιά τι ηλικίας είναι;
4. Πόσα άτομα διαμένετε στο ίδιο σπίτι-διαμέρισμα (με τον όρο σπίτι εννοούμε το ίδιο διαμέρισμα και όχι το ίδιο οίκημα);
5. Έχετε εντοπιότητα στο νησί ή έχετε βρεθεί εδώ για άλλους λόγους;
Αν δεν έχουν εντοπιότητα:
 - Για ποιους λόγους βρεθήκατε εδώ;
 - Που διαμένετε πριν;

6. Στη ζωή του σχολείου συμμετέχετε; Με ποιους τρόπους;
7. Επισκέπτεστε το σχολείο;
- Πότε ήταν η τελευταία φορά;
 - Ήταν με δική σας πρωτοβουλία ή του σχολείου;
 - Για ποιους λόγους συνήθως επισκέπτεστε το σχολείο;
 - Νιώθετε ότι το σχολείο ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ σας;
8. Ποιος θεωρείτε ότι έχει περισσότερο την ευθύνη για τη μόρφωση του παιδιού σας; Εσείς ή το σχολείο;
9. Εμπλέκεστε στις δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων και κηδεμόνων του σχολείου σας; Με ποιο τρόπο;
10. Τι κάνετε για τη μορφωτική υποστήριξη του παιδιού; Για ποιους λόγους;
11. Για την καθημερινή δουλειά στο σχολείο τα υποστηρίζετε με κάποιο τρόπο;
- Σε ποια μαθήματα; Για ποιους λόγους; Πόσο συχνά;
 - Αναζητείτε τρόπους για να βοηθήσετε καλύτερα το παιδί σας;
12. Παρακολουθεί το παιδί σας κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες;
- Γιατί τις θεωρείτε σημαντικές;
 - Πληρώνετε γι' αυτές και πόσο συνολικά;
13. Υπάρχουν άλλες εκπαιδευτικές ενέργειες που κάνετε εσείς για τη μορφωτική πρόοδο του παιδιού σας γενικότερα;
- Γιατί το θεωρείτε σημαντικό;
14. Τι άλλο θα θεωρούσατε απαραίτητο να κάνει το παιδί αλλά δεν μπορείτε για αντικειμενικούς λόγους; Ποιοι είναι οι λόγοι αυτοί;
15. Νιώθετε ότι έχει αλλάξει κάτι στη μορφωτική υποστήριξη του παιδιού σας λόγω της οικονομικής κρίσης;

- 16.** Αισθάνεστε φόβο για το μέλλον της μόρφωσης του παιδιού σας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης;
- 17.** Ποιες από τις δραστηριότητες του παιδιού σας θα σταματούσατε εάν χρειαζόταν;
- 18.** Πώς νομίζετε ότι μπορεί να επηρεάσει γενικότερα η κρίση την εκπαίδευση;

Κεφάλαιο 5^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά στον Πίνακα 1 αναλύονται τα ευρήματα σχετικά με τα ατομικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά στοιχεία των γονέων (Γ), καθώς και στοιχεία με τη δομή και το μέγεθος της οικογένειας τους . Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα σχετικά με τους άξονες της συνέντευξης.

5.1 Δημογραφικά στοιχεία οικογενειών

Γονέας	Φύλο	Επάγγελμα	Επάγγελμα συζύγου	Σπουδές-Μόρφωση	Σπουδές – Μόρφωση συζύγου	Μέλη οικογένειας	Ηλικίες παιδιών	Άτομα που διαμένουν στο σπίτι	Εντοπιότητα στο νησί
Γ1	Γυναίκα	Δασκάλα	ΔΕΗ	Παιδαγωγική Ακαδημία	ΙΕΚ	4	13-8	4	Ναι
Γ2	Γυναίκα	Εποχιακή Ιδιωτική Υπάλληλος	-	Γ' Γυμνασίου	-	4	18-12-10	4	Όχι
Γ3	Γυναίκα	Ξενοδοχοϋπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Γ' Λυκείου	Γ' Γυμνασίου	4	20-12	4	Όχι
Γ4	Γυναίκα	Συνταξιούχος Νοσηλεύτρια	ΔΕΗ	T4	T3	5	25-22-10	5	Ναι
Γ5	Γυναίκα	Λογίστρια σε ξενοδοχείο	Μάγειρας	ΙΕΚ Λογιστικής	Ιδιωτική Σχολή Μαγειρών	4	17-7	4	Ναι
Γ6	Γυναίκα	Ιδιοκτήτης καλοκαιρινής επιχείρησης	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Γ' Λυκείου	Γ' Λυκείου	3	7	3	Ναι

Γονέας	Φύλο	Επάγγελμ α	Επάγγελμ α συζύγου	Σπουδές- Μόρφωση	Σπουδές – Μόρφωση συζύγου	Μέλη οικογένειας	Ηλικίες παιδιών	Άτομα που διαμένουν στο σπίτι	Εντοπιότη τα στο νησί
Γ7	Γυναίκα	Κομμώτρια	ΔΕΗ	Ιδιωτική Κομμωτική Σχολή	Σχολή Ηλεκτρολογί ας	4	15-9	4	Ναι
Γ8	Γυναίκα	Οικιακά	Εποχιακός ξενοδοχοϋπ άλληλος	Σχολή Οδοντοτεχνι τών	Γ' Λυκείου	5	18-13-6	5	Όχι
Γ9	Γυναίκα	Εποχιακή Ξενοδοχοϋπ άλληλος	-	Γ' Λυκείου	-	2	10	2	Ναι
Γ10	Γυναίκα	Καθαρίστρια	Σερβιτόρος	Γ' Γυμνασίου	Γ' Λυκείου	4	11-8	4	Ναι
Γ11	Γυναίκα	Συνιδιοκτήτη ς πρατηρίου υγρών καυσίμων	Ιδιοκτήτης πρατηρίου υγρών καυσίμων	Γ' Λυκείου	Σχολή Οικονομίας και Διοίκησης (ΤΕΙ Αθηνών)	4	14-11	4	Ναι

Γονέας	Φύλο	Επάγγελμα	Επάγγελμα συζύγου	Σπουδές-Μόρφωση	Σπουδές – Μόρφωση συζύγου	Μέλη οικογένειας	Ηλικίες παιδιών	Άτομα που διαμένουν στο σπίτι	Εντοπιότητα στο νησί
Γ12	Γυναίκα	Κτηνοτρόφος	Κτηνοτρόφος	Δημοτικό	Δημοτικό	5	13-12-4	6 (Μένει και ο παππούς)	Ναι
Γ13	Γυναίκα	Άνεργη	Τουριστικός Υπάλληλος	Ιδιωτική Σχολή Χειριστής Η/Υ	Ιδιωτική Σχολή Διακόσμησης	4	11-12	4	Όχι
Γ14	Γυναίκα	Οικιακά	Στρατιωτικός	Σχολή Βιολογίας(ΑΕΙ)	Πολυτεχνείο	3	6	3	Ναι
Γ15	Γυναίκα	Ξενοδοχοϋπάλληλος	Ξενοδόχος	Σχολή Τουριστικών επαγγελματιών (ΤΕΙ)	Σχολή Τουριστικών Επαγγελματιών (ΤΕΙ)	5	9-5-1	5	Όχι
Γ16	Γυναίκα	Εποχιακή Λογίστρια σε ξενοδοχείο	Προϊστάμενος ΔΕΥΑΔ Κω	Ιδιωτική Σχολή Λογιστικών	Σχολή Οικονομικών(ΑΕΙ) Μεταπτυχιακές Οικονομικές επιστήμες	4	13-9	4	Ναι

Γονέας	Φύλο	Επάγγελμ α	Επάγγελμ α συζύγου	Σπουδές- Μόρφωση	Σπουδές – Μόρφωση συζύγου	Μέλη οικογένειας	Ηλικίες παιδιών	Άτομα που διαμένουν στο σπίτι	Εντοπιότη τα στο νησί
Γ17	Γυναίκα	Οικιακά	Κρεοπώλης	Γ' Γυμνασίου	Γ' Γυμνασίου	5	13-9-9	5	Ναι
Γ18	Άντρας	Φαρμακοποι ός	Βρεφονηπι κόμος στο Ειδικό Σχολείο	Φαρμακευτικ ή Σχολή(ΑΕΙ), Μεταπτυχιακ ό στα Φαρμακευτικ ά	Ιδιωτική Σχολή Βρεφονηπιοκ όμων	5	10-6-6	5	Ναι
Γ19	Γυναίκα	Δασκάλα	Στρατιωτικός	Παιδαγωγική Σχολή (ΑΕΙ)	Οικονομική Σχολή(ΑΕΙ)	3	10	3	Ναι
Γ20	Άντρας	Στρατιωτικός	Δασκάλα	Πληροφορικ ή (ΑΕΙ)	Παιδαγωγική Σχολή (ΑΕΙ)	4	9-2	4	Όχι

Πίνακας 1: Κατανομή δημογραφικών στοιχείων.

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Σύμφωνα με το Σύνδεσμο Ελληνικών Τουριστικών Επιχειρήσεων (SETE) η νήσος Κώς, όπου και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, για τη χρονιά 2012 βρίσκεται στην έκτη (6^η) θέση στον αριθμό των διεθνών τουριστικών αφίξεων από όλη την Ελλάδα, μετά την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, τη Ρόδο, την Κέρκυρα και το Ηράκλειο με συνολικά 802.760 αφίξεις για τη χρονιά που πέρασε. Αυτό εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τη ζήτηση και το είδος των επαγγελμάτων στο νησί. Κατά παράδοση στην Κω η απασχόληση αφορούσε τον πρωτογενή τομέα (γεωργία, κτηνοτροφία) και σε ένα ποσοστό τον δευτερογενή. Τα τελευταία 20 χρόνια όμως, είναι έντονη η στροφή προς τον τριτογενή τομέα (τουρισμός και συναφείς υπηρεσίες). Η μεταποίηση των γεωργικών προϊόντων εγκαταλείφθηκε ενώ το εμπόριο περιορίστηκε μόνο στις εισαγωγές, και το εργατικό δυναμικό απορροφήθηκε από τον τουριστικό τομέα. Οι συνθήκες αυτές αναδιαμόρφωσαν το κοινωνικό γίνεσθαι κατά τρόπο καταλυτικό. Η οικονομική άνθηση που επήλθε επισκίασε τα πλεονεκτήματα της γεωργικής και κτηνοτροφικής οικονομίας. Είναι φανερό ότι οι περισσότερες υποδομές του νησιού και τα περισσότερα επαγγέλματα σχετίζονται με το τουριστικό προϊόν ή βασίζονται σε αυτό (Πηγή <http://www.dafni.net.gr/gr/members/files/kos/kos-report.pdf>).

Η παραπάνω γενική κατάσταση αντανακλάται και στα στοιχεία του Πίνακα 2 που δείχνουν τη σύνθεση των επαγγελμάτων των γονιών του δείγματος.

Πίνακας 2: Κατανομή γονιών σύμφωνα με το επάγγελμά τους

Γονείς	Τουριστικά Επαγγέλματα	Δημόσιος Υπάλληλος- ΔΕΚΟ	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Στρατιωτικ ός	Ανεργος	Οικιακ ά
Άντρες	7	4	4	3	-	-
Γυναίκες	8	4	4	-	1	3
Σύνολο	15	8	7	3	1	3

Με βάση λοιπόν τον παραπάνω Πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς είναι απασχολούμενοι στον τουρισμό του νησιού, είτε ως ξενοδόχοι, ξενοδοχοϋπάλληλοι, λογιστές σε ξενοδοχεία και σε άλλες υπηρεσίες αυτών, ιδιοκτήτες εποχιακών σνακ-μπαρ, ένας ως σερβιτόρος και μια καθαρίστρια σε ξενοδοχείο.

Συνολικά 15 στους 38 γονείς απασχολούνται στον τουρισμό του νησιού, κυρίως με χαρακτήρα εποχιακό.

Επίσης τρεις μητέρες δήλωσαν, όσον αφορά τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες δασκάλες, μία βρεφονηπιοκόμος, μία κομμώτρια, μία συνταξιούχος νοσηλεύτρια, μία κτηνοτρόφος και τρεις οικιακά. Τα επαγγέλματα των πατεράδων κινούνται στους εξής τομείς, τρεις δήλωσαν υπάλληλοι της ΔΕΗ, ένας της ΔΕΥΑΔ, ένας φαρμακοποιός, ένας κτηνοτρόφος και ένας κρεοπώλης. Τρεις από τους γονείς επίσης είναι στρατιωτικοί.

Επίσης από τους 38 συνολικά γονείς της έρευνας (μητέρα και πατέρα), 2 έχουν τελειώσει το Δημοτικό, 5 έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο, 7 το Λύκειο και 13 έχουν ολοκληρώσει Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά όχι Πανεπιστημιακή, όπως είναι τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, 12 έχουν ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα 3 έχουν σπουδάσει σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και 7 σε Πανεπιστήμια και 1 σε Πολυτεχνείο, όπως είναι καταγεγραμμένα τα στοιχεία και στον πίνακα 1. *Δημογραφικά στοιχεία.*

Ακόμη όσον αφορά την εκπαίδευση και των δυο γονιών, 4 ζευγάρια έχουν ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, 10 ζευγάρια την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 1 ζευγάρι το Δημοτικό και από τα 4 τελευταία ζευγάρια ο ένας γονιός έχει φτάσει στις σπουδές του ως την Δευτεροβάθμια και ένας ως την Τριτοβάθμια.

Ο τουρισμός αποτελεί τον πιο δυναμικό παράγοντα, που στηρίζει και προωθεί την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Τη δυναμική αυτή παρουσία του τουρισμού στην τοπική οικονομία επιβεβαιώνει η ευρεία συμμετοχή του στη διαμόρφωση του περιφερειακού ΑΕΠ και η μαζική προσφορά του την εξασφάλιση ευκαιριών απασχόλησης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι έκδηλο σε επίπεδο διαβίωσης και οικονομικής κατάστασης των κατοίκων της περιοχής, οι οποίοι έχουν ένα από τα υψηλότερα κατά κεφαλήν εισοδήματα της χώρας (Αρχοντάκης, 2000). Όπως φαίνεται από την έρευνα, η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση δεν αποτελεί δίοδο επαγγελματικής επιτυχίας, όπως συμβαίνει στην υπόλοιπη χώρα, αλλά θεωρείται ιδιαίτερο προσόν η πολύ καλή γνώση των ξένων γλωσσών, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε εύκολη εύρεση εργασίας στο νησί.

Σχετικά με τη δομή των οικογενειών του δείγματος όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3 οι περισσότερες οικογένειες είναι τετραμελείς, αποτελούμενες από τους γονείς και τα δύο παιδιά τους. Μέρος στην έρευνα πήραν επίσης και δύο οικογένειες μονογονεϊκές, προερχόμενες από διαζύγιο, τρεις τριμελείς οικογένειες αποτελούμενες από τους γονείς και το ένα παιδί τους και τέλος 6 πενταμελείς οικογένειες.

Πίνακας 3 : Κατανομή οικογενειών σύμφωνα με τη δομή τους

Μονογονεϊκές	Τριμελείς	Τετραμελείς	Πενταμελείς
2	3	10	6

Το εκτεταμένο σχήμα της ελληνικής οικογένειας ακολουθείται μόνο από μία οικογένεια του δείγματος, δηλώνοντας ότι και ο παππούς διαμένει στο ίδιο οίκημα με την υπόλοιπη οικογένεια. Οι υπόλοιπες 19 οικογένειες ακολουθούν τη δομή της πυρηνικής οικογένειας.

Οι γονείς που κλήθηκαν για συνέντευξη έχουν παιδιά που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4: Κατανομή μαθητών/τριών ανά τάξη όσων γονέων πήρα μέρος στις συνεντεύξεις.

Τάξη Δημοτικού	Συχνότητα
A' Δημοτικού	2
B' Δημοτικού	3
Γ' Δημοτικού	8
Δ' Δημοτικού	3
Ε' Δημοτικού	2
ΣΤ' Δημοτικού	2
Σύνολο	20

Ο σκοπός της έρευνά μας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των γονιών με παιδιά-μαθητές σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση και συγκεκριμένα το Δημοτικό Σχολείο. Οι περισσότεροι γονείς ωστόσο είναι με μαθητές στη Γ' Δημοτικού, εξαιτίας του ευκαιριακού- βολικού δείγματος.

Επίσης από τις 20 οικογένειες οι 14 έχουν εντοπιότητα στο νησί. Οι 5 από τις 6 οικογένειες που δήλωσαν ότι δεν έχουν εντοπιότητα στο νησί, βρέθηκαν εκεί για βιοποριστικούς λόγους, δηλαδή για λόγους εργασίας.

Πίνακας 5: Κατανομή οικογενειών σύμφωνα με την εντοπιότητα στο νησί.

Εντοπιότητα	Χωρίς εντοπιότητα
14	6
Σύνολο: 20	

Ωστόσο 2 από αυτές τις οικογένειες αν και δεν έχουν εντοπιότητα στο νησί δήλωσαν ότι είναι η καταγωγή τους από εκεί, άρα υπάρχει ένας συγγενικός κύκλος να τους συνδέει με το μέρος. Οι 3 από τους 6 γονείς που δεν έχουν ούτε εντοπιότητα αλλά ούτε και καταγωγή από το νησί, εργάζονται στον τουρισμό ή ασχολούνται με στρατιωτικά επαγγέλματα.

5.2 Εμπλοκή στο σχολείο

5.2.1 Συμμετοχή στο σχολείο

Κυρίαρχο στοιχείο της εικόνας που δίνουν οι γονείς σχετικά με τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους είναι ότι παρευρίσκονται στο σχολείο σε οτιδήποτε χρειαστεί ή τους ζητηθεί από τον διευθυντή ή τους διδάσκοντες. Περίπου το 80% των συνεντευξιαζόμενων απάντησε ότι συμμετέχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου και ότι επιζητά να είναι αρωγός στις διαδικασίες του. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: (Γ16) *«Συμμετέχω πάρα πολύ. Ήμουν 5 χρόνια στο Σύλλογο Γονέων. Βοηθάω όπου χρειάζεται, είμαι πάντα δίπλα και στο Σύλλογο και στο σχολείο και στα παιδιά.»* . Επίσης (Γ5) *«Ναι, όσο μπορώ, ναι. Όσον αφορά βαθμολογίες, ενημερώσεις απ' τη δασκάλα, οτιδήποτε.. Έρχομαι ταχτικά, έχω καλή επαφή με τη δασκάλα. Και ό,τι άλλο χρειαστεί, δηλαδή είτε σε παζάρια ήτανε είτε σε παραστάσεις... σε οτιδήποτε μπορώ και συμμετέχω, ναι...»* .

Κυρίως, διαφαίνεται ότι η μορφή που παίρνει η συμμετοχή στη ζωή του σχολείου είναι η παρακολούθηση εκδηλώσεων και συναντήσεων. Μια μητέρα αναφέρει (Γ14) *«Όσο μπορώ, ναι βεβαίως. Όπου μου ζητηθεί, συμμετέχω ναι. Επίσης σε εκδηλώσεις που γίνονται, σε συγκεντρώσεις που γίνονται, αυτά...»* . Μια άλλη μητέρα με ενεργή συμμετοχή στη ζωή του σχολείου αναφέρει ότι η ίδια επιζητά να βοηθήσει το σχολείο και τους δασκάλους (Γ3) : *«Ναι, ναι, συμμετέχω με ό,τι χρειαστεί, όπως χρειάστηκε για τις εκδηλώσεις των Χριστουγέννων, που βοηθήσαμε τα παιδιά. Ήμουν και κάμποσα χρόνια στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων... Βοήθησα 4 χρόνια τα παιδιά, αν και δεν ήταν ο γιος μου στις μεγάλες τάξεις, ήταν στις μικρότερες. Όπου μπορώ να βοηθήσω, το ίδιο λέω και στη δασκάλα, ευχαρίστως βοηθάω, μ' αρέσει αυτό...»*

Χαρακτηριστική είναι και η συμμετοχή στο σχολείο των γονέων-μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις που πραγματοποιούν με εκπαιδευτικό, επιμορφωτικό χαρακτήρα, την υλικοτεχνική βοήθεια που παρέχουν στο σχολείο αλλά και την οικονομική στήριξη των παιδιών που προέρχονται από άπορες οικογένειες. Μια μητέρα- μέλος του Συλλόγου αναφέρει: *«Προσπαθώ... Είμαι στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και προσπαθούμε να κάνουμε έτσι κάποια... έργα εντός εισαγωγικών, για να κάνουμε καλύτερη και τη λειτουργία του σχολείου..εε όταν μπορούμε... εε και για να βοηθήσουμε και κάποια παιδιά, όσα παιδιά*

ας πούμε χρειάζονται... κάτι. Και πιστεύω ότι... συμμετέχω και εκτός συλλόγου, ας πούμε, δηλαδή, θα πηγαίνω και στο Γυμνάσιο για να δω πως είναι τα πράγματα εκεί, όχι επειδή είμαι μόνο στο σύλλογο, πιστεύω και ως γονέας ας πούμε συμμετέχω. Και στην επαφή μου με τον δάσκαλο...».

Ωστόσο 3 γονείς δήλωσαν ότι δε συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, με κυριότερο εμπόδιο την έλλειψη χρόνου λόγω των επαγγελματικών υποχρεώσεων, της μίας εκ αυτών. Η μητέρα αναφέρει χαρακτηριστικά : (Γ 15) « Όχι, όχι... Εγώ προσωπικά; (Τις δίνονται εξηγήσεις) Όχι, όχι, δεν έχω χρόνο δυστυχώς».

Ενώ για τις άλλες δύο μητέρες οι λόγοι για την αδυναμία τους να συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή του σχολείου δεν είναι και πολύ σαφείς. Η μία μητέρα αναφέρει ότι η πρόσφατη μετακόμιση τους στο νησί για βιοποριστικούς λόγους, και η καλή επίδοση των παιδιών της, την κάνουν να μη θεωρεί αναγκαία την προσφορά βοήθειας και τη συμμετοχή στο σχολείο των παιδιών της: (Γ13) « Όχι, όχι, δεν έχω προλάβει. Αν και τις προηγούμενες χρονιές ήμουν και στο Σύλλογο Γονέων, τώρα όχι δεν ασχολούμαι. Βλέπω είναι πολύ ενεργός εδώ (εννοεί τον δάσκαλο της τάξης) οπότε.... Μάλλον δεν χρειάζομαι, προς το παρόν (γέλια).. Εντάξει τελειώνουν και τα παιδιά, είμαστε στις τελευταίες τάξεις, δε γνωρίζω κιόλας, εντάξει...».

Οι δύο αυτές μητέρες που δήλωσαν ότι δε συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή του σχολείου του παιδιού τους έχουν φτάσει εκπαιδευτικά ως τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μία επαγγελματικά δήλωσε άνεργη και η άλλη μητέρα βρίσκεται στην ανεργία για ένα μεγάλο διάστημα το χρόνο, εξαιτίας του εποχιακού χαρακτήρα της εργασίας της. Το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο είναι ιδιαίτερα χαμηλό και ζητήματα καθημερινής επιβίωσης φαίνεται να τους απασχολούν περισσότερο.

Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι για κάποιους γονείς η ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σχολείο, χρειάστηκε διευκρινήσεις και περαιτέρω επεξηγήσεις, ώστε να απαντηθεί. Ο ένας απ' αυτούς προέρχεται από δίγλωσση οικογένεια και η δυσκολία εντοπίστηκε στην κατανόηση του γενικού όρου *συμμετοχή* που χρησιμοποιήθηκε. Ωστόσο για τις υπόλοιπες 3 μητέρες που δεν αντιλήφθηκαν την ερώτηση, είναι χαρακτηριστικό ότι η εκπαίδευσή τους σταμάτησε στο Δημοτικό για τη μία και στη Γ' Γυμνασίου για τις άλλες 2. Αυτή η διαφοροποίηση στην αντίληψη του λόγου, συνιστά τον περιορισμένο γλωσσικά κώδικα επικοινωνίας που συναντάται στα

χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Σύμφωνα με τον Berstein (Bernstein, 1973), ο «περιορισμένος» κώδικας είναι γλωσσικά λιγότερο πλούσιος και αναλυτικός, καθώς είναι πιο έντονα εξαρτημένος από το εξωγλωσσικό συγκείμενο της επικοινωνίας, και επομένως είναι ακατάλληλος ως όργανο σύνθετης και αποπλαισιωμένης-αφηρημένης σκέψης. Επιπλέον, πιθανές πολιτισμικές διαφορές μεταξύ γονιών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και εκπαιδευτικών-σχολείου κάνουν τους γονείς να μη νιώθουν φιλόξενοι στο σχολείο. Γονείς με περιορισμένο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να νιώθουν ότι προσβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς, να βλέπουν το σχολείο με φόβο ή/και να νομίζουν ότι γίνονται στόχοι διακρίσεων. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς τους γονείς ενδεχομένως ξαναβιώνουν σε συγκινησιακό επίπεδο αρνητικές μνήμες της δικής τους σχολικής ζωής, όπου το σχολείο κρίνει, βαθμολογεί και τιμωρεί με συνέπεια την αποφυγή οποιασδήποτε συνεργασίας και συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα. Προσδοκούν για τα παιδιά τους μια καλύτερη κοινωνικο-οικονομική ένταξη χωρίς όμως να γίνονται συνειδητά αρωγοί και συμμετοχοί στην εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (1999) πολλοί εκπαιδευτικοί, μη μπορώντας να ερμηνεύσουν την έλλειψη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο, αισθάνονται ότι τους απορρίπτουν.

Οι περισσότεροι γονείς ωστόσο, νιώθουν ότι μπορούν να προσφέρουν, να εμπλακούν στη σχολική ζωή και να κάνουν συμμετοχούς τα παιδιά τους σε δημιουργικές δραστηριότητες με σκοπό να συντελέσουν σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στο σχολείο. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών δε φαίνεται να επηρεάζει καθόλου τη συμμετοχή τους στο σχολείο, καθώς γονείς από όλα τα μορφωτικά επίπεδα δήλωσαν ότι μπορούν να προσφέρουν και να εμπλακούν στη σχολική ζωή.

5.2.2 Επισκέψεις στο σχολείο

Σχετικά με τις επισκέψεις στο σχολείο, όλοι οι γονείς του δείγματος απάντησαν θετικά, θεωρώντας αναγκαία τη συχνή επαφή με το σχολικό χώρο, το διευθυντή του σχολείου και ιδιαίτερα τους δασκάλους των παιδιών τους. Οι επισκέψεις τους αφορούν κυρίως την ενημέρωση για την πρόοδο στα μαθήματα αρχικά και κατά δεύτερο λόγο την ενημέρωση για τη συμπεριφορά τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: (Γ8) «Ναι, το

επισκέπτομαι. Έρχομαι να μιλήσω με τη δασκάλα, να δω πως πάει το παιδί μου... πως πάει με το σχολείο, με τη συμπεριφορά του, όλα αυτά...». Ένα μεγάλο μέρος των επισκέψεων των γονέων αφορούν και τις διάφορες εκδηλώσεις, επετειακές γιορτές και συναντήσεις που διοργανώνονται από το σχολείο όπως αναφέρει και μία μητέρα (Γ7) : «Ναι, όσο μπορώ. Για να ρωτήσω για το παιδί μου, για την πορεία του, την εξέλιξή του... Ε... και σε γιορτές, εκδηλώσεις... αυτά». Επίσης (Γ14) : «Το επισκέπτομαι. Για να πάρω τη μικρή, να τη φέρω... Τα δρομολόγια, για να την φέρω και να την πάρω. Εεε και την πρόοδο να ρωτήσω, αυτά, τις συγκεντρώσεις που γίνονται....». Ένας άλλος γονέας αναφέρει ότι οι επισκέψεις στο σχολείο έχουν να κάνουν κυρίως με το γραφειοκρατικό χαρακτήρα που μπορεί να πάρει το σχολείο, χορηγήσεις βεβαιώσεων κλπ. Η μητέρα (Γ15) είπε: «Ναι, πού και πού... Ερχόμαστε εάν χρειάζεται κάποια βεβαίωση, για τους βαθμούς ή αν χρειαζόμαστε κάτι άλλο.»

Όσον αφορά την κατεύθυνση απ' όπου προέρχεται η πρωτοβουλία για την απαραίτητη επικοινωνία μεταξύ γονιών και σχολείου οι περισσότεροι γονείς, 9 στους 20, δήλωσαν ότι οι επισκέψεις στο σχολείο είναι δικής τους κυρίως θέλησης. Μία μητέρα υποστηρίζει ότι οι επισκέψεις στο σχολείο επιβάλλεται να γίνονται με την πρωτοβουλία των γονιών, παρά του σχολείου. Γ11 : «Ναι, βέβαια. Είναι κάτι που θεωρώ ότι όλοι οι γονείς πρέπει να το κάνουν αυτό, να δείχνουν ενδιαφέρον». Αντίθετα μόλις 4 στους 20 ανέφεραν ότι το σχολείο και ιδιαίτερα ο δάσκαλος είναι αυτοί που παίρνουν την πρωτοβουλία για τις επισκέψεις τους στο χώρο του σχολείου και οι υπόλοιποι 7 θεωρούν ότι οι επισκέψεις τους και η διατήρηση μιας συχνής και ποιοτικής επικοινωνίας είναι απόρροια και των δύο πλευρών, δηλαδή και του σχολείου αλλά και των ίδιων. Οι γονείς που δήλωσαν ότι η επικοινωνία με το σχολείο προέρχεται και από τις δύο πλευρές είναι οικογένειες που ανήκουν σε μεσαίο προς υψηλό οικονομικό επίπεδο.

Κυρίαρχο στοιχείο της εικόνας που έχουν οι γονείς για την επαφή που το σχολείο επιδιώκει να έχει μαζί τους, είναι ότι υπάρχει ενθάρρυνση της επικοινωνίας και καταβολή προσπάθειας για την τακτική διατήρηση αυτής της σχέσης με τους γονείς. Συγκεκριμένα ένας άλλος λόγος που επισκέπτονται το σχολείο οι γονείς είναι για να γνωστοποιήσουν και να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα του σχολείου. Αναφέρει μια μητέρα ότι μέσα από κάποια προβλήματα που προέκυψαν με το γιο της, βλέπει ότι το σχολείο ενθάρρυνε πολύ την επικοινωνία

και τη συνεργασία μαζί της με γνώμονα τη βελτιστοποίηση των επιδόσεων του μαθητή και την παιδαγωγική προσέγγιση και αντιμετώπιση του μαθησιακού του προβλήματος .
(Γ3): *« Εγώ νομίζω και με το Διευθυντή που έχουμε, τον κ.Κ., το δίνει αυτό, θέλει να είναι κοντά στους γονείς και ήδη το λέει σε κάθε συνέλευση ότι όποιο πρόβλημα και να έχεις... Νομίζω ναι, πως βοηθάει πάρα πολύ, το συγκεκριμένο σχολείο και το συγκεκριμένο team των δασκάλων, που είναι όλοι εξαιρετικοί. Εγώ ασχέτως αν είναι Ε΄ τάξη ή ΣΤ΄ ή Γ΄, έχουμε ακόμα επαφές και με τους δασκάλους της Α΄ τάξης».*

Παρόλο που οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο ενθαρρύνει την επικοινωνία μαζί τους, υπάρχουν 3 γονείς που έχουν την άποψη ότι η επικοινωνία με το σχολείο είναι κυρίως θέμα ιδιοσυγκρασίας του δασκάλου και όχι της εκπαιδευτικής πολιτικής που πρέπει να ακολουθήσει το σχολείο σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία του Υπουργείου Παιδείας. Η μητέρα Γ5 δήλωσε : *«Γενικά να το βάλουμε ως σχολείο; Πιστεύω ότι περισσότερο είναι θέμα δασκάλων. Περισσότερο είναι θέμα χαρακτήρων των δασκάλων, πόσο είναι κοντά με τους γονείς, πόσο δίνουν το περιθώριο να συζητήσουν... Εγώ έτσι πιστεύω, δεν το έχω αντιληφθεί ως σχολείο γενικότερα, αλλά ως πιο πολύ δασκάλων.»*. Επίσης το ίδιο υποστηρίζει και η μητέρα 14 : *«Πιστεύω ότι είναι θέμα δασκάλας πιο πολύ, θέμα εκπαιδευτικού.. Η συγκεκριμένη ναι, ενθαρρύνει πάρα πολύ.»*.

Ωστόσο υπάρχουν και περιπτώσεις γονιών που επιζητούν περισσότερο απ' το σχολείο, στο θέμα της επικοινωνίας και συνεργασίας μαζί τους. Η μητέρα Γ16 δήλωσε: *« Γενικά σαν σχολείο θα ήθελα να είναι περισσότερο κοντά στους γονείς. Να κάνουν διάφορα, να μας καλούνε, να συζητάμε τα προβλήματα του σχολείου... Βέβαια μπορεί να το κάνουν μέσω του συλλόγου, αλλά ο σύλλογος αποτελείται από 5 άτομα και εμείς είμαστε 100. Και ο σύλλογος δεν ενημερώνει, δεν κάνει συχνά συνελεύσεις για να μας ενημερώνει. Κάποια πράγματα τα μαθαίνουμε απέξω.»*.

Μία συνεντευξιαζόμενη μητέρα αναφέρει ότι η επικοινωνία που επιζητά το σχολείο από τους γονείς πραγματοποιείται μόνο σε περιπτώσεις οικονομικής ενίσχυσης ή σε περιπτώσεις που το σχολείο έχει ανάγκη να ζητήσει βοήθεια για αγορά εποπτικού υλικού ή βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής από τους γονείς, ενώ θα ήθελε να πραγματοποιούνται συναντήσεις για να ξεπερνιούνται προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Πιστεύω σε ορισμένους τομείς θέλει να συνεργαστεί με το γονέα το σχολείο, όχι σε όλους τους τομείς. Δηλαδή σε θέματα συγκέντρωσης χρημάτων για κάποιο φιλανθρωπικό σκοπό, για κάποια εκδήλωση που θα γίνει είτε είναι τα Χριστούγεννα είτε είναι το Πάσχα, που γίνονται τέτοιες εκδηλώσεις, σαφώς και ζητάνε και τη συμμετοχή των γονέων. Εεε από κει και πέρα... εντάξει καλό είναι αυτό αλλά υπάρχουνε και θέματα για τα οποία δεν ενδιαφέρεται και τόσο το σχολείο, να έχει επικοινωνία με τους γονείς κάτι που θα έπρεπε να γίνεται γιατί υπάρχουν διάφορα άσχημα περιστατικά και δε φωνάζουνε τους γονείς να κάνουνε μια σοβαρή κουβέντα να δουν πως θα δοθεί λύση στο πρόβλημα.»

5.3 Ο ρόλος της οικογένειας στη μόρφωση του παιδιού

Περισσότεροι από τους μισούς γονείς του δείγματος (60%), στην ερώτηση σχετικά με το ποιος έχει περισσότερο την ευθύνη για τη μόρφωση, εκπαίδευση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (το σχολείο ή η οικογένεια) δήλωσαν ότι και οι δύο αυτοί κυρίαρχοι θεσμοί παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στη μόρφωση και την εκπαίδευση του παιδιού τους. Χαρακτηριστικά η μητέρα Γ3 είπε: *«Αυτό είναι... αμοιβαία τα αισθήματα. Αν δε βοηθάμε και εμείς απ' το σπίτι... Εγώ κάθε μέρα λέω, άσχετα από τα μαθήματα, τη μόρφωση δηλαδή που θα καθίσουμε να διαβάσουμε, να σέβεσαι τη δασκάλα σου, να σέβεσαι το σχολείο... πρόσεχε... Υπάρχει, πρέπει να υπάρχει αμοιβαία, να είναι αμοιβαία τα αισθήματα.»*. Την ίδια άποψη έχει και η μητέρα Γ17: *«Κοιτάζτε, επειδή έχω εμπειρία και από μεγαλύτερο παιδί, νομίζω και οι δύο συγκλίνουν προς τα εκεί. Και οι δύο, ναι, και ο εκπαιδευτικός απ' τη μεριά του, αλλά και οι γονείς... Αν δεν δώσεις τη βασική και την απαραίτητη σημασία που πρέπει στο παιδί... Έτσι δεν είναι; Έρχεται το παιδί, εάν δεν του πω έλα να διαβάσουμε, έλα να γράψουμε, το παιδί λέει ωραία, αφού η μαμά μου δε μου το λέει, θα το κάνει κάποια άλλη στιγμή και αν το κάνει το παιδί...»*. Επίσης η ίδια γνώμη παρουσιάζεται και από τον πρώτο γονέα του δείγματος: *«Εεε νομίζω αυτά είναι μισά- μισά και οι δύο. Εεε .. δηλαδή πρέπει να γίνεται καλή δουλειά και στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Εντάξει τα περισσότερα βέβαια, οι δάσκαλοι προσπαθούν και τα λένε στο σχολείο αλλά παίζει ρόλο και το παιδί πόσο προσέχει. Εάν δεν υπάρχει και στο σπίτι εξάσκηση, νομίζω ότι δεν είναι γίνεται...»*

Οι γονείς του δείγματος αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση της συνεργασίας ανάμεσα στους δύο κοινωνικοποιητικούς θεσμούς, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο της οικογένειας στην απόκτηση στάσεων και συμπεριφορών, τον οποίο όμως τον συμπληρώνει το σχολείο. Αναφέρεται η άποψη του Γ1, γονέα από υψηλό οικονομικό επίπεδο : *« Εγώ πιστεύω ότι και η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο. Βέβαια βοηθάει και το σχολείο, αλίμονο, γιατί από εκεί θα πάρουν τα παιδιά κάποιες βάσεις, τις περισσότερες. Αλλά πιστεύω ότι και η οικογένεια.... Είναι αυτό που σας λέω, αν η οικογένεια είναι κοντά στο παιδί, θα μπορέσει να καταλάβει αν έχει κάποιο παιδί έχει κάποιο πρόβλημα και πως μπορεί να εξελιχθεί, πως μπορεί να το βοηθήσει και σε συνεργασία με το δάσκαλο θα μπορέσει να έχει μια επικοινωνία καλύτερη και να βοηθήσει και το σχολείο καλύτερα...»*.

Ποσοστιαία οι απόψεις των γονιών για τη συνεργασία του σχολείου μαζί τους είναι: 20% θεωρούν ότι περισσότερο την ευθύνη την έχει το σχολείο, ενώ σχεδόν στο ίδιο ποσοστό (15%) κυμαίνεται και η άποψη ότι η οικογένεια πρέπει να φροντίζει περισσότερο απ' ό τι το σχολείο για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Μόνο μία μητέρα, προερχόμενη από υψηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, αναγνώρισε την πολύπλευρη ευθύνη των κοινωνικών θεσμών όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία στην εξέλιξη της εκπαίδευσης και μόρφωσης ενός παιδιού. Χαρακτηριστικά είπε Γ14: *«Είναι συνδυασμός. Εεε πόση βαρύτητα δίνει και η οικογένεια, πως την παρουσιάζει την εκπαίδευση στο παιδί και τη σημαντικότητα... Αλλά είναι και θέμα σχολείου και επιρροών... και γύρω επιρροών και κοινωνίας, είναι πολυπαραγοντικό το θέμα.»*.

Παρά την πληθώρα των απόψεων, παρατηρούμε ότι όλοι συγκλίνουν στην αλληλοεπίδραση που έχουν οι δύο κυρίαρχοι μορφωτικοί- κοινωνικοποιητικοί παράγοντας (σχολείο και οικογένεια) στην καλλιέργεια και εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού.

5.4 Συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

Οι γονείς, ως μέλη του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, συμμετέχουν και ενεργούν είτε ως «διοικητές/ διαχειριστές» (managers/ governors) ή/και ως διαμορφωτές στρατηγικής (policy makers) σε σχολικά ζητήματα. Ως αναπόσπαστο μέρος της διοίκησης του σχολείου μπορούν να δράσουν πολιτικά είτε μέσα στο σχολείο είτε σε επίπεδο τοπικό ή περιφερειακό. Μέσα από τη συνεργασία τους με την κοινότητα, ενισχύουν σχολικά προγράμματα, οικογενειακές πρακτικές και τη μάθηση των παιδιών. Συμμετέχοντας στη διοίκηση του σχολείου, σχεδιάζουν δραστηριότητες στη ζωή του σχολείου, ικανοποιώντας τις ανάγκες τους ως γονέων και τα δικαιώματά τους ως πολίτες.

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά με το νόμο 1566/1985, κεφ. ΙΕ, Άρθρο 53 θεσμοθετήθηκε η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα (ΥΠΕΠΘ 1987:28). Έτσι προβλέπεται η συγκρότηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολείο, ένωση γονέων για το δήμο, το νομό και για ολόκληρη τη χώρα. Οι εκπρόσωποι των συλλογικών αυτών οργάνων συμμετέχουν αντίστοιχα στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις νομαρχιακές επιτροπές παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Οι φορείς των οργάνων αυτών εξετάζουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και γίνονται εισηγήσεις προς το Υπουργείο Παιδείας (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας) ή εξετάζονται επίσης και αντιμετωπίζονται διάφορα προβλήματα λειτουργίας του σχολείου, όπως η οργάνωση βιβλιοθηκών, σεμιναρίων για γονείς και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων, διαχείριση των πιστώσεων για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, εξασφάλιση υγιεινού και δημιουργικού περιβάλλοντος κλπ. (Νόμος 1566/85, Κεφ. ΙΔ', Άρθρα 48-52).

Το 75% των συνεντευξιαζόμενων γονέων ανέφεραν ότι δεν εμπλέκονται στις δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου όπου φοιτά το παιδί τους. Παρόλα αυτά, το 1/3 αυτών δήλωσε ότι αν και δεν ανήκει στο Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου, βοηθάει και στηρίζει ως μέλος το Σύλλογο και συμμετέχει

ενεργά στις εκδηλώσεις και τις ενημερωτικές συγκεντρώσεις που πραγματοποιούνται. Οι γονείς αυτοί, σημειώνεται ότι ανήκουν σε μεσαίο και υψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Το 25% των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα δήλωσαν ότι είναι εκλεγμένοι στο Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων.

Φαίνεται ότι δεν είναι η διαφορά αξιών και αντιλήψεων μεταξύ των κοινωνικών τάξεων που διαφοροποιεί τη συμμετοχή στο σχολείο και στις δραστηριότητες του Συλλόγου, αλλά οι οικογενειακές συνθήκες, το οικονομικό και το κοινωνικό τους επίπεδο. Τη μεγαλύτερη δυνατότητα ανάμειξης και συνεργασίας, παρατηρούμε ότι την έχουν οι μητέρες που δεν εργάζονται ή η δουλειά τους έχει χαρακτήρα εποχιακό, που έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και σε κάθε περίπτωση ασχολούνται αποκλειστικά με την ανατροφή των παιδιών τους αφιερώνοντας πολύ χρόνο σ' αυτά. Η αδυναμία ανάμειξης των γονέων των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων ενδέχεται να οφείλεται π.χ. στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, στη σωματική κόπωση, στην αδυναμία πρόσβασης στο σχολείο λόγω απόστασης και στην πληροφόρηση ή στην αδυναμία κατανόησης των δυνατοτήτων τους και της βοήθειας που μπορούν να προσφέρουν.

Μια έρευνα που πραγματοποίησε ο Γεωργίου στην Κύπρο (1996) έδειξε ότι συνήθως στους Συλλόγους Γονέων, συμμετέχουν άτομα από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με υψηλό επίπεδο μόρφωσης και οι λόγοι είναι κυρίως προσωπικοί και όχι επειδή ενδιαφέρονται πραγματικά για το σύνολο των μαθητών, για το σχολείο ή για την εκπαίδευση ως θεσμό.

5.5 Μορφωτική υποστήριξη των παιδιών

«Η γονική εμπλοκή ορίζεται ως το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών συμπεριφορών και πρακτικών στο σπίτι ή στο σχολείο, περιλαμβανομένων γονικών φιλοδοξιών, προσδοκιών, διαθέσεων και πεποιθήσεων ως προς την εκπαίδευση του παιδιού» (Hong & Ho, 2005 στο Γεωργίου, . 2011 σελ 161). Η γονική εμπλοκή, όπως ήδη αναφέρεται στη βιβλιογραφία, μπορεί να περιλαμβάνει μια πληθώρα δραστηριοτήτων. Μπορεί να αφορά την εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς, τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς, βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες και την ανάπτυξη ενδιαφερόντων.

Στην έρευνά μας οι γονείς ρωτήθηκαν γενικά για τον τρόπο που υποστηρίζουν μορφωτικά τα παιδιά τους, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός και η διάσταση της γονικής εμπλοκής, και των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής κατεύθυνσης που πραγματοποιούν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 7 στους 20 συνεντευξιαζόμενους γονείς αντιλαμβάνονται την μορφωτική υποστήριξη που παρέχουν προς τα παιδιά τους, μόνο όσον αφορά τη βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες που προέρχονται από το σχολείο. Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς αυτοί προέρχονται από μεσαία και χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα όπως εξίσου στο ίδιο επίπεδο κινείται και το μορφωτικό τους επίπεδο. Μόνο 4 στους 20 αντιλαμβάνονται την ερώτηση μόνο σε σχέση με τη σχολική γνώση και τη γνώση που παρέχεται από εξωσχολικές δραστηριότητες. Η εκπαίδευση που λαμβάνει από την οικογένειά του ένα νέο άτομο κινείται σε πολλά επίπεδα και ενδέχεται να πάρει διάφορες μορφές. Σχεδόν οι μισοί γονείς του δείγματος, ωστόσο, δυσκολεύονται να εντοπίσουν τις εκπαιδευτικές δικλίδες ή να συνειδητοποιήσουν την καθημερινή παροχή γνώσεων, στάσεων, αξιών και εκπαιδευτικών εφοδίων που παρέχονται στα παιδιά τους.

Αντίθετα 9 στους 20 γονείς εμπλέκονται όχι μόνο με τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους αλλά και με την καλλιέργεια ενδιαφερόντων και την σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Μια μητέρα μαθήτριας της Α' Δημοτικού λέει: *«Μμμμ... Εμείς πέρα από τις εργασίες που βοηθάμε στο σπίτι, όπου χρειαζόμαστε βέβαια, σαν γονείς.. Εεεε προσπαθούμε να κάνουμε ένα ταξίδι στο εξωτερικό κάθε χρόνο, για να βλέπει άλλες κοινωνίες, να έχει άλλες επιρροές από άλλους πολιτισμούς. Εεεε διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία, έχουμε κάποιες δραστηριότητες στα πολιτιστικά του τόπου, όπου μπορούμε.. Όπως κάποια έκθεση βιβλίου που θα γίνει, κάποια έκθεση ζωγραφικής ή επισκέπτεται και μια λέσχη ανάγνωσης, προσπαθούμε και τα ακολουθούμε όλα αυτά.»* Καθώς επίσης και η μητέρα 16 παρέχει στο παιδί τη βοήθειά της στα μαθήματα, την υποστήριξή της στις εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και ευκαιρίες για ανάπτυξη ταλέντων και κοινωνικών δεξιοτήτων: *«Πάμε στη βιβλιοθήκη και δανειζόμαστε βιβλία, και καθόμαστε μαζί και διαβάζουμε..(γέλια) Με διάφορα ντοκιμαντέρ, τις έχουμε πάρει κάποιες κασετούλες, εε σιντάκια που της αρέσει για το περιβάλλον, της αρέσει και μ' αυτόν τον τρόπο. Με παιχνίδια, κάποια πράγματα τα μαθαίνουμε βάση παιχνιδιών, γιατί επειδή είναι λίγο και αγχωτικό παιδί και προσπαθούμε να της το διώξουμε με κάποιο άλλο τρόπο. Και Αγγλικά που την πάμε, δεν ξέρω αν αυτό παίζει ρόλο το φροντιστήριο*

της. Την έχω γράψει και συμμετέχει στους παραδοσιακούς χορούς για να κοινωνικοποιηθεί λίγο. Την έχω από 3 χρονών στο μπαλέτο, που της αρέσει. Προσπαθούμε όποτε μπορούμε όποτε είμαστε Αθήνα ή όποτε είμαστε εδώ, να βρίσκουμε ευκαιρίες να την πηγαίνω σε παιδικά σινεμά, σε θέατρο. Εεεε τέτοια πράγματα.»

Παρατηρήθηκε ότι, οι γονείς που μπόρεσαν να αντιληφθούν τη μόρφωση του παιδιού σφαιρικά είχαν μεσαίο και υψηλό μορφωτικό επίπεδο και ότι οι παροχές και οι ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα ανεξάρτητα από την ηλικία και την τάξη που φοιτά το παιδί τους. Επιπλέον, γονείς με υψηλό το μορφωτικό τους επίπεδο ανέφεραν ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν με τα παιδιά τους, οι οποίες πάντα όπως δήλωσαν είναι προσανατολισμένες στην εκπαίδευση και αποσκοπούν στη βελτίωση των επιδόσεων του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του και την ένταξή του στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Οι γονείς επίσης θεωρούν σημαντική και την οριοθέτηση των προγραμμάτων που τα παιδιά παρακολουθούν στην τηλεόραση καθώς και τον έλεγχο του ελεύθερου χρόνου που σπαταλείται σ' αυτήν. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ο γονέας 4: «*Να σας πω, διαβάζει μόνο του το παιδί... Μόνο ας πούμε στις απορίες ή στα βοηθητικά μαθήματα που θέλει να κάνουμε το μάθημα με ερωτήσεις, εκεί το διαβάζει εκείνο, μετά το διαβάζω μια φορά και εγώ και μετά κάνουμε ερωτήσεις. Τώρα στα Μαθηματικά ας πούμε, αν κάπου έχει πρόβλημα έρχεται. Η στη Γλώσσα, αν είναι κάτι... γραμματική ή συνώνυμα, εάν κάπου δυσκολεύεται ας πούμε... Αλλά και όλες τις υπόλοιπες ώρες ή όταν θέλει βοήθεια ας πούμε σε κάποιο θέμα ή ψάχνει κάτι από το κομπιούτερ ή από την εγκυκλοπαίδεια ή κάποιο άλλο βιβλίο εκεί το παιδί ζητάει βοήθεια και την έχει. Αλλά και στο παιχνίδι και στην τηλεόραση... δηλαδή το προσέχω και όταν δω ότι έχει απορία.... ή ακόμα και στις ειδήσεις είμαι πάντα εκεί για να συζητήσουμε.*». Την ίδια άποψη συμμερίζεται και η μητέρα 19: «*Τι κάνω... Διαβάζω με το παιδί, θα πάμε να δούμε θεατρικές παραστάσεις, θα συζητήσουμε για πράγματα που θα δούμε στην τηλεόραση, θα δούμε κάποια έργα που θα έχω επιλέξει.... Ναι κυρίως στο να συζητάμε και να αναλύουμε το καθετί που θα κάνουμε ή θα κάνουμε κάποιες δραστηριότητες εξωσχολικές... τύπου ανάγνωση άλλων βιβλίων ή να ακούσουμε κάποια μουσική... Αυτά.*»

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που αναφέρονται στις παραμέτρους της μορφωτικής υποστήριξης του γονιού προς το παιδί, θα λέγαμε πως το εκπαιδευτικό αλλά και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο του γονιού επηρεάζει τον τρόπο με τον

οποίο ο γονιός αντιλαμβάνεται και συνειδητοποιεί τη διαδικασία, τα στάδια και την επιτυχημένη εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού καθώς και τις ευκαιρίες μάθησης που του παρέχει.

Κεντρικό ρόλο σε όλα αυτά έχει και το άγχος και η ανασφάλεια που χαρακτηρίζει το σύγχρονο γονιό. Ο γονιός παραπαίει ανάμεσα στην προσπάθειά του να είναι φίλος με το παιδί του και να είναι ταυτόχρονα παιδαγωγός, προστάτης, τιμωρός καμιά φορά, να είναι εκείνος που επιτρέπει αλλά και που απαγορεύει πράγματα. Γενικά, ο σύγχρονο γονιός είναι μπερδεμένος και χαρακτηρίζεται από συνεχή αγωνία για το κατά πόσο κάνει το «σωστό» (Γεωργίου,2011).

5.5.1 Εμπλοκή των γονιών με την κατ' οίκον σχολική εργασία

Δρώντας στο σπίτι οι γονείς ως «συνεκπαιδευτές» βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματά τους, κυρίως στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, αλλά και σε άλλα μαθήματα ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών τους αλλά και τις γνώσεις τις δικές τους. Οι ευθύνες των γονέων, δηλαδή, δεν περιορίζονται μόνο σε ό,τι έχει σχέση με την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών τους, την κηδεμονία και την ανατροφή τους. Μεταξύ των βασικών υποχρεώσεών τους είναι να δημιουργούν ένα θετικό περιβάλλον στην οικογένεια για τη μάθηση των παιδιών τους , ώστε να προετοιμάζονται για το σχολείο.

Η συμμετοχή των γονιών στις μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι δημιουργεί απαιτήσεις είτε από την πλευρά τους είτε από την πλευρά των μαθητών για υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν οι γονείς να παρακολουθούν και να βοηθούν τα παιδιά τους συντονίζοντας τις μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν για το σπίτι με τις εργασίες των παιδιών στην τάξη (Δονδοτσάκης, 2001).

Η βασική μορφή υποστήριξης που οι γονείς (συνεντευξιαζόμενοι) προσφέρουν στα παιδιά τους, είναι ο έλεγχος και η βοήθεια στις εργασίες που ανατίθενται στα παιδιά από το σχολείο. Ο τρόπος που οι γονείς κυρίως χειρίζονται τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους είναι κυρίως η ελεγχόμενη ανεξαρτησία, δηλαδή να τα αφήνουν να διαβάζουν μόνα τους και να επεμβαίνουν στο τέλος για να ελέγξουν ή για να διαχειριστούν δυσκολίες και απορίες των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά ο Γονέας

18 ανέφερε: «Όσον αφορά το σχολείο, βάζω τα παιδιά κάνουν τις εργασίες τους, όλα αυτά μόνοι τους και μετά τα ελέγγω, αν χρειάζεται και έχουν κάνει κάποια λάθη, προσπαθώ να τους βοηθήσω...». Μια άλλη μητέρα αναφέρει ότι δεν ασχολείται επιτακτικά με τις εργασίες της κόρης της αλλά προσπαθεί να της μάθει το σωστό τρόπο για να διαβάζει, κάτι που θεωρεί ότι θα την βοηθήσει και στο μέλλον. Δήλωσε (Γ5): «Με τα μαθήματά της ασχολούμαι εγώ, αλλά όχι επιτακτικά, είμαι από δίπλα, παρακολουθώ και την αφήνω να αποκτήσει και τον δικό της τον χαρακτήρα και τη δική της... Απλά προσπαθώ να της μάθω τον τρόπο, ούτως ώστε να της είναι όλα πιο εύκολα.»

Σε γονείς από χαμηλό μορφωτικό – οικονομικό επίπεδο παρατηρήθηκε το έντονο άγχος και ο φόβος ότι η βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους δεν είναι αρκετή, εξαιτίας της δικής τους χαμηλής εκπαίδευσης και θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η υποστήριξη από κάποιον εκπαιδευτικό για να καλύψει τις απορίες και να υποστηρίξει τα παιδιά τους στη σχολική μόρφωση. Συγκεκριμένα η μητέρα Γ2 δήλωσε: «Εεε επειδή δεν έχω την οικονομική δυνατότητα να τον βοηθήσω όσον αφορά φροντιστήρια ή κάποια ιδιαίτερα, εεε ότι γνωρίζω από τα δικά μου μαθητικά χρόνια προσπαθώ να του το δώσω να το καταλάβει, όσο μπορώ τον βοηθάω εγώ. Από κει και πέρα μέχρι εκεί φτάνει, δεν υπάρχει παραπέρα ούτε φροντιστήρια, ούτε ιδιαίτερα μαθήματα, τίποτα...». Καθώς και η μητέρα Γ12: «Εκτός του ότι να είμαι από πάνω του συνεχώς, έχω πάρει και μια ειδική φιλόλογο που τον βοηθάει. Επειδή νιώθω ότι δεν έχω τις γνώσεις και δε μπορώ να... Νομίζω ότι έχω κάνει αρκετές... προσπάθειες πάνω σ' αυτό το θέμα.»

Φυσικά η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά διαφέρει ανάλογα με την ηλικία και με τις ανάγκες του παιδιού. Μια μητέρα παιδιού που φοιτά στη Β' Δημοτικού ανέφερε ότι στην αρχή της σχολικής ζωής του παιδιού ήταν αναγκαίο να είναι δίπλα του για να μπορεί να έχει πρόοδο στα μαθήματά του. Συγκεκριμένα (Γ6): «Προσπαθώ να είμαι εκεί και να το βοηθάω σε ότι απορία έχει. Εντάξει ξεκινήσαμε βασικά να είμαι δίπλα του, δεν μπορούσε να γράψει άμα δεν ήμουν δίπλα. Τώρα σιγά-σιγά άρχισε και... αλλά είμαι πάντα εκεί είτε εγώ είτε ο μπαμπάς του.» Επίσης μια ακόμη μητέρα με παιδί σε μικρή τάξη δήλωσε ότι χρειάζεται να βρίσκεται μονίμως δίπλα του για τον υποστηρίζει στις κατ' οίκον εργασίες, Γ1: «Εεε τον ελέγγω. Ας πούμε τον βάζω να διαβάσει γιατί από μόνος του δεν κάθεται, όταν κάτσει σε μισή ώρα είναι τελειωμένος γιατί είναι έξυπνος (γέλια). Εεε και του κάνω ένα έλεγχο εγώ, και τον ακούω ας πούμε να διαβάζει το μάθημα αν το διαβάζει καλά. εεε του λέω να μάθει την ορθογραφία και του τη

λέω μια φορά, ελέγχω τις φωτοτυπίες του, έτσι.» Αντίθετα μια μητέρα με παιδιά στην Ε' και ΣΤ' τάξη αναφέρει ότι δεν χρειάζεται καθημερινά να ελέγχει τις εργασίες των παιδιών της και ότι αυτό γίνεται μόνο εάν τα παιδιά χρειάζονται την υποστήριξή της. Αναφέρει: «Δεν γίνεται και καθημερινά, εντάξει, όπου χρειαστεί. Απλά αν δω ότι έχουν κάποια δυσκολία ή γκρινιάζουνε λίγο(γέλια) ... Θα πω έλα να το κάνουμε μαζί, σαν παιχνίδι. Η μικρή έχει κάποιο θέμα με τα θεωρητικά, ιστορία ας πούμε. Εεε κάθομαι και ασχολούμαι με αυτό.»

Παρατηρείται ότι οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες περισσότερο όταν αυτά βρίσκονται στις μικρές τάξεις. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, ο ρόλος αυτός των γονιών φαίνεται να μειώνεται καθώς μειώνονται και οι ανάγκες των παιδιών. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα μιας έρευνας των Williams, Williams & Ullman (2002) που έγινε στην Αγγλία και έδειξε μεταξύ άλλων ότι οι 7 στους 10 γονείς (71%) βοηθούν το παιδί τους στο σπίτι με τα μαθήματα κατά το πρώτο έτος της εκπαίδευσής του, ποσοστό που μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει (5% στο ενδέκατο έτος), όπως μειώνεται τόσο η ανάγκη του παιδιού για βοήθεια, όσο και η αυτοπεποίθηση των γονιών σχετικά με τη βοήθεια που μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους με τα μαθήματα στο σπίτι. Γενικά, φαίνεται ότι οι γονείς των μικρότερων παιδιών δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής από τους γονείς των μεγαλύτερων, κάτι που οι ερευνητές αποδίδουν στην αυξανόμενη πολυπλοκότητα της σχολικής εργασίας, που περιορίζει την πρακτική βοήθεια που μπορεί ο γονιός να παρέχει στο παιδί του και όχι στην εξασθένηση του ενδιαφέροντος του γονιού για την πρόοδο του παιδιού καθώς αυτό μεγαλώνει.

Επιπλέον, ένας τρόπος που δήλωσαν ότι επέλεγον οι γονείς από υψηλό μορφωτικό και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο για να βοηθούν τα παιδιά τους όταν έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες στις καθημερινές τους εργασίες είναι η ορθή χρήση του διαδικτύου. Ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν συχνά το διαδίκτυο μαζί με τα παιδιά τους για να καταλάβουν κάποια δύσκολη έννοια, να αναζητήσουν πληροφορίες αλλά και για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες.

5.5.2 Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-Εξωσχολικές δραστηριότητες

Το ενδιαφέρον των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους εκτείνεται από τη σχολική πρόοδο και βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους στα σχολικά μαθήματα έως και την πολύπλευρη ανάπτυξη τη προσωπικότητάς τους, την καλλιέργεια ταλέντων, ενδιαφερόντων και την κοινωνικοποίησης τους.

Στην έρευνά μας κατηγοριοποιήθηκαν οι εξωσχολικές δραστηριότητες που δήλωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι γονείς ότι παρακολουθούν τα παιδιά τους για τη διευκόλυνση των συμπερασμάτων. Οι κατηγορίες των εξωσχολικών δραστηριοτήτων είναι οι ακόλουθες:

- Η παρακολούθηση εξωσχολικών μαθημάτων εκμάθησης ξένων γλωσσών
- Η ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες και
- Η παρακολούθηση μαθημάτων που στόχο έχουν την καλλιέργεια διάφορων ταλέντων των μαθητών (π.χ. χορός, ζωγραφική, μουσική, επισκέψεις σε λέσχες ανάγνωσης).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός του δείγματος, 13 στα 20 παιδιά επιλέγουν να παρακολουθούν εκτός σχολείου και σε απογευματινές ώρες ξένες γλώσσες και αθλητικές δραστηριότητες. Επίσης, 10 στα 20 παιδιά επιλέγουν να παρακολουθούν μαθήματα που στόχο έχουν την πολύπλευρη ανάπτυξη εσωτερικών τους ταλέντων. Τέτοιου είδους δραστηριότητες φάνηκε από την έρευνα ότι τα επιλέγουν γονείς από υψηλό κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο, ώστε να αναπτύξουν ταλέντα και ιδιαίτερες δεξιότητες, φυσικά σε συνδυασμό με την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Όσον αφορά την παρακολούθηση ξένων γλωσσών, οι γονείς επικεντρώνονται κυρίως στην αναγκαιότητα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, επειδή τη θεωρούν σημαντική ως διεθνή γλώσσα και λόγω της τουριστικής ιδιαιτερότητας του τόπου όπου διαμένουν. Χαρακτηριστικά μια μητέρα εξηγεί Γ10: *«Είμαστε νησί και τα Αγγλικά ως διεθνής γλώσσα νομίζω θα τον βοηθήσει στο μέλλον. Τώρα αν θα προχωρήσει σ' αυτό ή αν δεν προχωρήσει στο χέρι του είναι»*. Τονίστηκε επίσης από τους

συνεντευξιαζόμενους, η ανάγκη της παρακολούθησης ξένων γλωσσών εξαιτίας των σοβαρών ελλείψεων στο προσωπικό ειδικοτήτων και δη καθηγητών Αγγλική γλώσσας που αντιμετώπιζε το σχολείο την τρέχουσα σχολική χρονιά πραγματοποίησης της έρευνας. Ένας γονέας με παιδί που φοιτά στη Β' τάξη ανέφερε: «*Το θέμα των Αγγλικών, ναι αφού δεν επαρκεί η παιδεία... Στο σχολείο το δημόσιο, εντάξει δεν έχουμε.. (γέλια) επαρκή εκπαίδευση*».

Η ηλικιακή ομάδα των παιδιών που ξεκινούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι από 7 και πάνω, δηλαδή από το επίπεδο της Β' Δημοτικού και ύστερα. Οι γονείς των μαθητών της Α' τάξης φαίνεται να προτιμούν την ενασχόληση των παιδιών τους πιο πολύ με τον αθλητισμό με στόχο την κοινωνικοποίηση και επικοινωνία με άλλα παιδιά.

Η ενασχόληση των παιδιών με τον αθλητισμό, ως εξωσχολική και επί πληρωμή δραστηριότητα, είναι κάτι που στην ολότητα του, είναι από επιλογή των παιδιών, κάτι βέβαια που βρίσκει σύμφωνους και τους γονείς τους. Το ίδιο συμβαίνει και στις δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ταλέντων των παιδιών. Κυρίαρχο στοιχείο της εικόνας που δίνουν οι γονείς, σχετικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες είναι ότι βοηθούν πολύ τα παιδιά τους στην κοινωνικοποίησή τους και στην απόκτηση χρήσιμων εφοδίων για την προσωπική και επαγγελματική ζωή τους.

Οι εξωσχολικές δραστηριότητες που παρακολουθούν τα παιδιά απαιτούν μηνιαία ή ετήσια συνδρομή όπως δήλωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι. Η μηνιαία συνδρομή που πληρώνουν κυμαίνεται περίπου από 10€ έως 300€. Παρατηρείται ότι οι γονείς ανάλογα με τις οικονομικές και μορφωτικές τους δυνατότητες προσπαθούν να υποστηρίξουν μορφωτικά τα παιδιά τους και να τους παρέχουν τα εφόδια που θεωρούν σημαντικά για τη ζωή τους. Σημαντικό είναι ότι, ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνουν στη μόρφωση καθώς και με το δικό τους μορφωτικό επίπεδο, οι γονείς επιλέγουν τις δραστηριότητες που το παιδί τους θα παρακολουθήσει. Σε ελάχιστες περιπτώσεις αφήνουν τα παιδιά τελείως ελεύθερα στην επιλογή των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, πράγμα που δείχνει ότι τα παιδιά δεν έχουν σαν επιλογή τους την εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί, ότι μόνο μία μητέρα προερχόμενη από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, που ανήκει και στο μονογονεϊκό τύπο, δεν ανέφερε καμία δραστηριότητα να παρακολουθεί ο γιος της, εξαιτίας των σοβαρών οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σαν οικογένεια και καθώς το πρωταρχικό τους μέλημα είναι να καλύψουν βασικές βιοποριστικές ανάγκες.

Οι περισσότεροι γονείς (13 στους 20) θεωρούν ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες που παρακολουθούν τα παιδιά τους είναι αρκετές, με βάση την ηλικία του παιδιού, τον ελεύθερό του χρόνο, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τις προσωπικές επιθυμίες του, οι εξωσχολικές δραστηριότητες τους καλύπτουν, χωρίς να στερούν κάτι από τα παιδιά.

Ωστόσο, υπήρξαν και γονείς που δήλωσαν ότι εάν η οικονομική κατάσταση της οικογένειας ήταν καλύτερη και οι επιθυμίες των παιδιών ταυτίζονταν με των γονιών τους, θα ήθελαν τα παιδιά τους να παρακολουθούν επιπλέον δραστηριότητες, είτε για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και ταλέντων των παιδιών, είτε για την εκγύμναση του σώματός τους, είτε για την παροχή περισσότερων εφοδίων για το μέλλον, όπως η εκμάθηση περισσότερων της μίας ξένων γλωσσών.

5.5.3 Εκπαιδευτικές ενέργειες- Μορφωτική πρόοδος

Στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων των παιδιών, από τους πέντε τύπους γονεϊκής εμπλοκής που προτείνει ο Γεωργίου (2011), περιλαμβάνονται και οι ενέργειες των γονέων που αποσκοπούν στην επαφή και γνωριμία με πολιτιστικά γεγονότα και εκδηλώσεις. Επίσης οι γονείς πολλές φορές κάνουν ενέργειες, συνειδητά ή μη, για να δημιουργήσουν μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα για την εκπαίδευση ως ιδέα μέσα στο σπίτι.

Από αυτή την πτυχή της γονικής συμπεριφοράς που εξετάσαμε μέσα από την έρευνά μας, κατηγοριοποιήθηκαν οι ενέργειες των γονέων του δείγματος που στόχο έχουν την μορφωτική πρόοδο των παιδιών τους στα παρακάτω:

- Συμμετοχή σε πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις
- Επισκέψεις σε αρχαιολογικούς – μουσειακούς χώρους
- Συζήτηση – επικοινωνία
- Παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή
- Ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια
- Πραγματοποίηση εκδρομών

Αυτό που φαίνεται από τις απαντήσεις των γονιών ως η σημαντικότερη ενέργεια, ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο, είναι η

συστηματική και καθημερινή συζήτηση και επικοινωνία με τα παιδιά τους, διαμέσου της οποίας θεωρούν ότι μπορούν να μεταφέρουν στα παιδιά τους αξίες και κανόνες συμπεριφοράς, καθώς και βοήθεια σε προβλήματα που τυχόν προκύπτουν. Χαρακτηριστικά ο γονέας 6 ανέφερε: « {...} Συζητάμε θέματα που τον ενδιαφέρουν (το παιδί), ή αν εκφράσει κάποιες απορίες και εμείς θα προσπαθήσουμε να τις λύσουμε. Και προσπαθούμε βασικά να του περάσουμε κάποιους... κανόνες να τους πούμε, πάνω στην ηθική, στον τρόπο συμπεριφοράς. Εντάξει είναι κατά πόσο το παιδί μπορεί να τα εισπράξει». Επίσης η μητέρα 7 θεωρεί σημαντική την επικοινωνία με την κόρη της για οτιδήποτε μπορεί να απασχολεί το παιδί. «{...} Συζητάμε πάρα πολύ, μου λέει και με τις φίλες της πώς την αντιμετωπίζουν, αν την πείραζε κάποια ή το φέρεσμά της... Και πιο πολύ τη συμβουλεύω αν σε πειράζει κάτι να το λες..». Παρόμοια και ο πατέρας 18 θεωρεί πολύ σημαντική την εκπαίδευση που μπορεί να επέλθει μέσα από τις απορίες των παιδιών και την επακόλουθη επικοινωνία μαζί τους: «{...} Εντάξει και μέσα από τις ερωτήσεις των παιδιών.. Γενικώς ρωτάνε τα παιδιά».

Οι εκδρομές και η επαφή με τη φύση αποτελεί επίσης έναν τρόπο για να περάσει η οικογένεια ποιοτικό ελεύθερο χρόνο μαζί αλλά και για να επικοινωνήσουν καλύτερα τα μέλη της, απαλλαγμένα από τα προβλήματα της καθημερινότητας. Σε ποσοστό 25%, οι γονείς αναγνωρίζουν τις οικογενειακές εξορμήσεις στη φύση ως μια ενέργεια που μπορεί να πάρει χαρακτήρα παιδευτικό και μορφωτικό προς το παιδί. Οι γονείς αυτοί προέρχονται από υψηλά κοινωνικό-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα λόγια της μητέρας 16: «Εεε όταν είναι καλός ο καιρός περπατάμε στη φύση, είναι κάτι που της αρέσει(στο παιδί) και μας δίνει τη δυνατότητα εεε να έρθουμε πιο κοντά, να συζητήσουμε.. Πάμε θάλασσα το καλοκαίρι πιο πολύ και για περπάτημα αλλά και για κολύμπι για να αθλείται{...}».

Εξίσου, η ενασχόληση με παιχνίδια είναι κάτι που οι μισοί γονείς δήλωσαν ότι κάνουν με τα παιδιά τους. Το παιχνίδι θεωρούν οι γονείς ότι είναι ένας ευχάριστος τρόπος για τα παιδιά να μαθαίνουν καινούρια πράγματα ή να εξασκούνται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους.

Ο ρόλος του παιχνιδιού είναι ουσιώδης στη νοητική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών γιατί προσφέρει ερεθίσματα για παρατήρηση, πειραματισμό, διερεύνηση, πρόβλεψη, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων, παραγωγή ερωτήσεων, κατανόηση, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων. Επιπλέον, παίζοντας,

αντιλαμβάνονται το σώμα τους, τα όρια και τις δυνατότητές τους, αναπτύσσουν δεξιότητες προσανατολισμού και προσαρμογής τους σώματός τους στις ανάγκες της κίνησης αλλά και στα αντικείμενα και στα πρόσωπα που το περιβάλλουν (Σιβροπούλου, 1998).

Μια μητέρα δήλωσε ότι δε θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι μόνο ένα μέσο διασκέδασης για το παιδί και την οικογένεια, αλλά ότι μπορεί να μεταφέρει στο παιδί τις καινούριες γνώσεις και αξίες, «{...} Προσπαθώ εγώ κάποιες ώρες που... μέσα απ' το παιχνίδι να του μεταφέρω κάποια πράγματα. Γιατί όταν τον πιάσω και του πω τώρα θα κάνουμε κάτι παρακάτω ή να πούμε, έτσι δεν θέλει και προσπαθώ μέσα απ' το παιχνίδι να του μάθω παραπάνω πράγματα. {...} Παίζουμε μαζί επιτραπέζια παιχνίδια, γιατί του αρέσουνε κιόλας αυτά, και νομίζω ότι αυτά βοηθάνε.»

Στην κατηγορία των παιχνιδιών έχουμε συμπεριλάβει και την ανάγνωση παραμυθιών, μια συνηθισμένη ενέργεια που δε λείπει από σχεδόν κανένα παιδί και που οι γονείς έχουν αντιληφθεί την αξία του ως παιδαγωγική. Η μητέρα 5 αναφέρει τους εκπαιδευτικούς στόχους που μπορεί να τελέσει αυτή η ενέργεια στο παιδί της. Συγκεκριμένα : «{...} Πάρα πολλά παραμύθια έχουμε διαβάσει. Τώρα διαβάζει μόνη της βέβαια, περισσότερο, αλλά μαζί έχουμε διαβάσει πάρα πολλά, σχεδόν απέξω τα ξέρει. {...} Πιστεύω ότι τη βοηθάει και να σκέφτεται, διαβάζοντας να ζει κάποια πράγματα με το δικό της τρόπο. Δηλαδή το παραμύθι το βάζει στο μυαλό της και με το δικό της τρόπο. Το λεξιλόγιό της, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο του παιδιού.»

Μια άλλη ενέργεια που δήλωσαν οι 9 στους 20 γονείς ότι είναι σημαντική για τη μορφωτική πρόοδο των παιδιών τους είναι να παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα στην τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (CD- ROM). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ο Γ9: «Πολλές φορές ας πούμε, μέσω του υπολογιστή, μπορεί να παίζουμε εγκυκλοπαιδικά περισσότερο που έχει πολλά παιχνίδια {...}». Επίσης και ο Γ20 θεωρεί ότι ο υπολογιστής και οι δυνατότητες του διαδικτύου μπορούν να λειτουργήσουν διδακτικά στο παιδί: «{...} Και μέσω του διαδικτύου, πάντα με τον δικό μας έλεγχο, με τις δυνατότητες που έχει... Υπάρχουν πολλά προγράμματα που το παιδί μπαίνει και με ευχάριστο τρόπο μαθαίνει και εξασκείται. Πολλές φορές καθόμαστε μαζί και ασχολούμαστε μ' αυτό.»

Τη συμμετοχή και παρακολούθηση πολιτιστικών γεγονότων και εκδηλώσεων μόνο το 25% των γονέων το αναγνωρίζουν ως μια δίοδο μόρφωσης και καλλιέργειας πολιτιστικών αξιών για το παιδί τους. Το μορφωτικό επίπεδο αυτών των οικογενειών είναι μεσαίο προς υψηλό.

Συμπερασματικά στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται σε ποσοστά οι ενέργειες που πραγματοποιούν οι γονείς με σκοπό την εκπαιδευτική εξέλιξη και μορφωτική πρόοδο των παιδιών τους.

Πίνακας 6: Ποσοστιαία κατανομή ενεργειών γονέων.

Συμμετοχή σε πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις	25%
Επισκέψεις σε αρχαιολογικούς – μουσειακούς χώρους	15%
Συζήτηση – επικοινωνία	55%
Παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή	40%
Ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια	50%
Πραγματοποίηση εκδρομών	25%

5.6 Μορφωτική υποστήριξη και οικονομική κρίση

Αν και από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι γονείς αντιμετωπίζουν προβλήματα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, είτε μέσα από τις μειώσεις των μισθών τους, είτε λόγω της μείωσης της δουλειάς τους και γενικότερα των εισοδημάτων τους, το 85% των ερωτηθέντων ή διαφορετικά πάνω από τα ¾ αυτών, απάντησαν ότι έχουν προσπαθήσει και δεν έχει αλλάξει τίποτα στην μορφωτική υποστήριξη που παρείχαν στα παιδιά τους και πριν την κρίση. Μέσα σε αυτό το ποσοστό περιλαμβάνονται όλοι οι ερωτηθέντες γονείς που προέρχονται από υψηλά κοινωνικό-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα.

Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι απόψεις των γονιών. Η μητέρα 1: *«Κοιτάζτε, ό,τι δραστηριότητες έκανε και πριν τα κάνει και τώρα, δεν... Προσπαθούμε με κάθε τρόπο να μη λείπει τίποτα στο παιδί. Δηλαδή ακόμα είμαστε και οι δύο δημόσιοι υπάλληλοι, μπορούμε να στερηθούμε άλλα πράγματα αλλά το παιδί αυτά που θέλει θα τα κάνει.»* Επίσης η μητέρα 5 ανέφερε: *«Εντάξει σίγουρα.... Στη μάθηση όμως όχι, προσπαθούμε να παρέχουμε ότι μπορούμε. Έχουμε μειώσει από άλλα πράγματα, πιο πολύ από παιχνίδια. Ναι, δηλαδή ότι χρειαστεί, όσον αφορά και το σχολείο όχι δεν έχουμε κόψει...»*. Πολλοί γονείς δηλώνουν ότι προτιμούν να μειώσουν τα προσωπικά τους έξοδα, παρά να στερήσουν από τα παιδιά τους γνωστικά εφόδια. Χαρακτηριστικά η μητέρα 9 που μεγαλώνει μόνη της το παιδί εξαιτίας διαζυγίου με τον άντρα της είπε : *«Κοιτάζτε, εμείς οι Ελληνίδες, ας το πούμε έτσι, έχουμε και ένα άλλο κακό, τώρα καλό δεν ξέρω πώς να το πω, κόβουμε περισσότερο σε εμάς, μαμάδες ή μπαμπάδες, για να δώσουμε στο παιδί μας. Εεε θα έλεγα ότι δεν έχω κόψει κάτι στη μικρή, δεν έχω στερήσει κάτι στη μικρή. Τώρα αν με ρωτήσετε για μένα, θα σας πω πάρα πολύ, γιατί έχω απ' όσο ξέρετε χωρίσει και με το σύζυγο... Είναι πολύ πιο δύσκολο να μεγαλώνεις το παιδί μόνη σου και να δουλεύεις και έξι μήνες. Εντάξει είναι πάρα πολύ δύσκολο, ευτυχώς έχω τους γονείς μου και μας βοηθάνε, αλλά στη μικρή θα 'λεγα ότι δεν νομίζω να της έχω στερήσει κάτι, δηλαδή απ' όλα τα παιχνίδια και από τις δραστηριότητες ο λόγος δεν είναι τόσο θα 'λεγα οικονομικός όσο.... Να αφήσω και λίγο και το παιδί και να παίζει και να κάνει και τη... να έχει έναν ελεύθερο χρόνο, να μη το ζορίζω τόσο πολύ, δε θέλω.»*. Το ίδιο θεωρεί και μια μητέρα από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο Γ12: *« Όχι, αν κάτι δεν έχει*

αλλάζει είναι αυτό, όλα τα άλλα δηλαδή... έχω κόψει από μένα πράγματα που έκανα μόνο και μόνο για να μη στερήσω από τα παιδιά. Και δε θέλω να νιώθουν κι αυτή την απειλή ότι ωχ τώρα λίγο πριν το Lower πρέπει να αφήσω φροντιστήριο, όχι όχι δεν το θέλω».

Υπήρχαν και τρεις γονείς, ωστόσο που δήλωσαν ότι θα ήθελαν να προσφέρουν περισσότερα εφόδια στα παιδιά τους αλλά η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν τους επιτρέπει να το κάνουν. Το προφίλ των οικογενειών αυτών είναι ανομοιογενές. Στη μία περίπτωση συντρέχουν ξεκάθαρα λόγοι οικονομικοί που το παιδί δεν παρακολουθεί καμία εξωσχολική δραστηριότητα. Συγκεκριμένα η μητέρα 2 είπε: *«Βεβαίως πάρα πολύ γιατί όπως είπα και προηγουμένως εάν είχα μεγαλύτερη οικονομική άνεση θα μπορούσα να προσφέρω όλα αυτά που θέλουν τα παιδιά μου που τα χουν ανάγκη να προχωρήσουν και δεν μπορούνε. Και πιστεύω ότι αυτό έχει συμβεί και σε πολλές οικογένειες. Δηλαδή ακούω καθημερινά από την Αθήνα ακόμα ότι κάποια παιδιά τρανταχτό παράδειγμα ότι πηγαίνανε σε ιδιωτικά σχολεία και τα βγάλανε τα παιδιά τους από τα ιδιωτικά σχολεία λόγω του ότι έμειναν και οι δύο γονείς στην ανεργία ή ακόμα και ένας και τα πήγανε σε δημόσια. Σταματήσανε τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς και τα πήγανε σε δημόσια, αυτό το παράδειγμα το άκουγα επί καθημερινής βάσης. Εντάξει εδώ τα πράγματα είναι λίγο καλύτερα σε εισαγωγικά έτσι γιατί εάν δεν υπάρχει τουρισμός δεν νομίζω να γινόταν κάτι, θα ήταν ίδια κατάσταση. Εεε πιστεύω έχει κάνει μεγάλη ζημιά».*

Στις άλλες δύο οικογένειες δεν είναι τόσο τα οικονομικά προβλήματα που τις ανάγκασαν να διακόψουν κάποια δραστηριότητα που παρακολουθούσε το παιδί τους, όσο η επιθυμία του παιδιού να διακόψει τη φοίτησή του λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και η συνειδητοποίηση της μη αναγκαιότητας της δραστηριότητας για το παιδί. Ανέφερε η μία μητέρα (Γ3): *«Εγώ θα ήθελα, αν είχα την οικονομική δυνατότητα, θα ήθελα να τον στείλω... Εεε εντάξει, Αγγλικά δεν τον αρέσουνε και τόσο πολύ, να σας πω. Πηγαίναμε κάποια χρόνια, τα έχουμε σταματήσει τώρα από μόνη μου και εγώ τον βοηθάω λίγο. Θα ήθελα να τον δώσω την μόρφωση τις ξένες γλώσσες. Όπως είναι εντάξει τα Γερμανικά τα μιλάει άπιαστα, χάρις εντάξει σε αυτόν και σε μένα που ασχολούμαι πάρα πολύ μαζί του. Και γράφει και... χωρίς χωρίς φροντιστήρια χωρίς τίποτα. Διαβάζει και γράφει τα πάντα ο Αντώνης, αλλά σε αυτό βοήθησε εντάξει.. Θα ήθελα όμως, οι ξένες γλώσσες είναι... Για τη μόρφωση που μιλάτε. Τώρα αν είχα και μια ιδιαίτερη οικονομική... ό,τι ήθελε ο Αντώνης θα του το έκανα.»*

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι για τους γονείς, ανεξάρτητα από την οικονομική κατάσταση που βρίσκονται, αλλά και το μορφωτικό – κοινωνικό τους επίπεδο, οι εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους και τα εφόδια που μπορούν να τους προσφέρουν δε είναι το πρώτο πράγμα που επηρεάζει η οικονομική κρίση. Δήλωσαν στο πλήθος τους ότι θα προτιμούσαν να διακόψουν κάποια από τα προσωπικά τους καθημερινά έξοδα, έτσι ώστε να μην επηρεαστούν οι παροχές γνώσεων στα παιδιά τους.

Παρότι οι γονείς δήλωσαν ότι θα προσπαθούσαν να μη διακόψουν τη φοίτηση του παιδιού τους από τα φροντιστήρια ή τις εξωσχολικές δραστηριότητες που αυτά αγαπούν, σε ίδιο πάλι ποσοστό 85% δήλωσαν ότι αισθάνονται πολύ μεγάλη ανασφάλεια για το μέλλον της μόρφωσης των παιδιών τους εξαιτίας μεγαλύτερων οικονομικών προβλημάτων που τυχόν παρουσιαστούν στο μέλλον. Ακόμα και οι γονείς από υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο δήλωσαν συναισθήματα ανασφάλειας για το μέλλον στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι λόγοι αυτής της ανασφάλειας κινούνται σε τρία επίπεδα:

1. Φόβος διακοπής φοίτησης από τα φροντιστήρια και τις εξωσχολικές δραστηριότητες
2. Φόβος έλλειψης χρημάτων για την φοίτηση των παιδιών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, και
3. Φόβος για τη δυσκολία ανεύρεσης δουλειάς όταν χρειαστούν τα παιδιά.

Η μεγαλύτερη ανησυχία εντοπίζεται στο φόβο για τη διακοπή φοίτησης από τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τα φροντιστήρια καθώς και για τα φροντιστηριακά μαθήματα που τα παιδιά θα χρειαστούν κατά τη φοίτηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι γονείς φοβούνται ότι μπορεί στο μέλλον να χρειαστεί τα παιδιά τους να αλλάξουν την καθημερινότητα τους κι αυτό τους δημιουργεί μεγάλη ανασφάλεια.

Παρατηρήθηκε ότι στις οικογένειες όπου υπήρχαν και ενήλικα παιδιά, οι γονείς που ρωτήθηκαν για τον φόβο που αισθάνονταν για το μέλλον των παιδιών τους που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο, αυτός εντοπιζόταν κυρίως στην επικείμενη δυσκολία ανεύρεσης δουλειάς, όταν μετά από μερικά χρόνια θα χρειαζόταν να βρουν. Αυτή η ανασφάλεια ίσως εξηγείται λόγω του ενήλικου παιδιού και των πραγματικών προβλημάτων που αυτό βιώνει μαζί με ολόκληρη την οικογένειά του. Χαρακτηριστικά μια μητέρα

ανέφερε: *«Ναι πάρα πολύ, το πρώτο ότι δεν πρόκειται να βρει ποτέ αυτό που του αξίζει να πάρει για όλα αυτά τα χρόνια που σπούδασε, που έκατσε στα θρανία γιατί μη λέμε ψέματα τόσα παιδιά νέα έχουν και τα πτυχία τους και δύο και τρία και τα χουν στον τοίχο και τα βλέπουνε και δεν βρίσκουν δουλειά ή αν θα βρουν δουλειά σίγουρα δεν είναι πάνω σε αυτό που σπούδασαν, θα το κάνουν σαν καταναγκαστική εργασία μόνο και μόνο για βιοποριστικούς λόγους και τίποτε άλλο. Εεε ο φόβος μου είναι αυτός ότι τα παιδιά μου και γενικότερα τα παιδιά των οικογενειών παλεύουνε για ένα αβέβαιο μέλλον εκατό τα εκατό».*

Οι συνεντευξιαζόμενοι στη συνέχεια, μπήκαν σε μια υποθετική κατάσταση οικονομικών προβλημάτων και ως επακόλουθο την επιλογή εξωσχολικής δραστηριότητας ή φροντιστηριακού μαθήματος, από αυτές που το παιδί παρακολουθεί, που θα επέλεγαν για την υποχρεωτική διακοπή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερώτηση δυσκόλεψε τους γονείς, οι οποίοι χρειάστηκαν λίγο παραπάνω χρόνο για να απαντήσουν και σε μερικές περιπτώσεις άλλαζαν τις απαντήσεις που έδιναν. Αυτό σε συνδυασμό με τις προηγούμενες απαντήσεις τους επιβεβαιώνει ότι η επιλογή διακοπής κάποιας δραστηριότητας των παιδιών αποτελεί από τα τελευταία πράγματα που θα έκαναν για την μείωση των εξόδων της οικογένειας.

Ακριβώς οι μισοί από τους συνεντευξιαζόμενους γονείς, αφού αμφιταλαντεύτηκαν και σκέφτηκαν ιδιαίτερα την απάντηση που θα δώσουν, δήλωσαν ότι παρόλα τα οικονομικά προβλήματα και τις δυσκολίες που υποθετικά θα είχαν, δε θα σταματούσαν τα παιδιά τους από τις δραστηριότητες που παρακολουθούν είτε γιατί θεωρούν ότι θα τους προσφέρουν πολύτιμα και αναγκαία εφόδια για το μέλλον, είτε γιατί είναι δραστηριότητες που ευχαριστούν και εκφράζουν τα παιδιά τους και νιώθουν ότι μία ενδεχόμενη διακοπή θα τα στεναχωρούσε. Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι απόψεις των γονιών πάνω σε αυτό το ζήτημα. Η μητέρα 16: *«(Παύση) Εάν χρειαζότανε; Είναι δύσκολη ερώτηση, γιατί αν τη σταματήσω τα Αγγλικά, είναι κάτι βασικό που θα το χρειαστεί στο μέλλον. Εάν της σταματήσω το μπαλέτο είναι κάτι που το αγαπάει και δε θέλω να της το στερήσω ...Δεν ξέρω, είμαι σε ένα μεγάλο δίλλημα (γέλια). Θα προσπαθήσω όσο μπορώ να μη της το στερήσω. Να στερήσω κάτι από τον εαυτό μου και όχι στο παιδί».* Επίσης η μητέρα 12: *«Εεε μόνο σε... Τι να σας πω τώρα; Εάν κινδύνευα να χάσω το σπίτι μου ας πούμε, λόγω του δανείου... Νομίζω, το τελευταίο πράγμα που θα σκεφτόμουν να κάνω.. Ναι, ναι».* Καθώς επίσης και ένας γονέας, ο οποίος δίνει το μήνα ένα μεγάλο χρηματικό ποσό για τις εξωσχολικές ανάγκες του παιδιού του, επιβεβαίωσε

ότι δεν θα ήθελε να διακόψει τη φοίτηση της κόρης της από τις δραστηριότητες που συμμετέχει. Συγκεκριμένα Γ11: *«Τίποτα, όχι. Είναι κάτι που το θέλει. Ας πούμε εάν μου έλεγε ότι δεν θέλει τα Αγγλικά και ότι θέλει να συνεχίσει στο μπάσκετ, ευχαρίστως θα τη σταμάταγα, δε θα είχα πρόβλημα. Ναι, δε θα με ένοιαζε αν θα πάρει κάποιο χαρτί στα Αγγλικά ή όχι, θα την άφηνα να κάνει αυτό που την ευχαριστεί. Αυτό.»*

Σε αυτή την κατηγορία των γονιών θα λέγαμε ότι μπορούμε να συμπεριλάβουμε και τις απόψεις δύο μητέρων, οι οποίες είναι αλλοδαπές και έδωσαν την ίδια απάντηση. Ανέφεραν ότι εάν χρειαζόταν να σταματήσουν τα παιδιά τους κάποια δραστηριότητα εξαιτίας σοβαρών οικονομικών προβλημάτων, αυτή θα ήταν η εκμάθηση ξένης γλώσσας, με την προϋπόθεση όμως ότι οι ίδιες, ούσες γνώστριες ξένων γλωσσών, θα αντικαθιστούσαν τα φροντιστηριακά μαθήματα με κατ' οίκον διδασκαλία της ξένης γλώσσας από τις ίδιες. Η μητέρα 19 ανέφερε: *«{...} Εάν δεν μπορούμε, θα κάνουμε μετά στο σπίτι, τι να κάνουμε. Με το διαδίκτυο γίνονται πάρα πολλά τώρα... Και επειδή και ο άντρας μου κι εγώ μιλάμε ξένες γλώσσες, νομίζω ότι μπορούμε να τη βοηθήσουμε. Μπορεί να μην πάει, να μην μπορεί να πάει φροντιστήριο αλλά εντάξει όσο μπορούμε θα τη βοηθήσουμε εμείς».*

Οι υπόλοιποι γονείς, το 35% των συνεντευξιζόμενων, που ανέφεραν ότι στην υποθετική σοβαρή οικονομική κατάσταση θα σταματούσαν κάποια δραστηριότητα των παιδιών τους ώστε να μειώσουν ένα μηνιαίο οικογενειακό έξοδο, συμφωνούν στην επιλογή της δραστηριότητας που θα διέκοπταν. Κανείς γονιός δεν ανέφερε ότι θα επέλεγε να σταματήσει την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, διότι όπως πιστεύουν είναι αναγκαίο εφόδιο για το μέλλον, και λόγω της τουριστικής κίνησης που παρουσιάζει το μέρος όπου διαμένουν. Οι δραστηριότητες που θα επέλεγαν να σταματήσουν τα παιδιά τους, σύμφωνα με παραπάνω κατηγοριοποίηση, είναι η ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες, διότι θεωρούν ότι είναι λιγότερο αναγκαίες στα παιδιά (σε σχέση με την εκμάθηση ξένων γλωσσών).

Η εκπαίδευση στο μέλλον

Η οικονομική κρίση δεν επηρεάζει όμως μόνο τις οικογένειες και τις εκπαιδευτικές παροχές στα παιδιά τους αλλά και το δημόσιο σχολείο και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική.

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν επιπλέον και οι απόψεις των γονέων για τις επιπτώσεις που θα έχει η οικονομική δυσχέρεια στην εκπαίδευση και τον τρόπο που μπορεί να επηρεάσει το δημόσιο σχολείο στα επόμενα χρόνια. Οι απόψεις των γονιών εντοπίζουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης κυρίως στην έλλειψη βιβλίων και στη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με άμεση συνέπεια την αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα και την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού. Θεωρούν ότι στο άμεσο μέλλον τα παιδιά τους δε θα έχουν βιβλία που θα υποστηρίζουν τη μόρφωσή τους αλλά και δασκάλους να τα βοηθούν στο έργο τους. Η μητέρα Γ14, προερχόμενη από υψηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο δήλωσε: *«Ήδη την έχει επηρεάσει και το βλέπουμε, δηλαδή το να κάνουν τρίωρο τα παιδιά, πολλά παιδιά και σε τάξεις Δημοτικού μεγαλύτερες όχι μόνο στην πρώτη...Εεε το θεωρώ απαράδεκτο, προσωπικά. Ήδη υπάρχει έλλειψη δασκάλων, δεν υπάρχουν υποδομές σχολικές που θα έπρεπε να υπάρχουν... Εεε πλέον βασιζόμαστε απλά και μόνο στον εκπαιδευτικό που θα μας τύχει, αλλά λείπουν πολλά...»*

Οι γονείς επίσης διαπιστώνουν ότι όλο και περισσότερο το σχολείο επιδιώκει την οικονομική συμμετοχή τους για την κάλυψη των καθημερινών υλικοτεχνικών αναγκών (θέρμανση, εκδρομές, φωτοτυπίες), γεγονός που τους ανησυχεί πως στο μέλλον θα στηρίζουν όλο και λιγότερο τις απαιτήσεις του σχολείου.

Οι επισκευές και οι συντηρήσεις των κτιρίων απασχολούν επιπλέον τους γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι οι επιχορηγήσεις από το κράτος θα μειώνονται κάθε χρόνο, με αποτέλεσμα οι συνθήκες των σχολικών κτιρίων να υπολείπονται σε θέματα ασφάλειας των παιδιών τους. Σχετικά αναφέρει η μητέρα Γ2: *«Βλέπω πάρα πολλά σχολεία της Αθήνας, όπως στο σχολείο που πήγαιναν τα παιδιά μου πέρυσι, ζητούσαν από το σύλλογο γονέων να συγκεντρώσει χρήματα, όπως και συνεισφέραμε και εμείς αφού αλίμονο είναι για τα παιδιά μας. Δεν είχαν από πουθενά βοήθεια...Από το υπουργείο παιδείας ένα χρηματικό ποσό για να μπορέσουν να γεμίσουν τους λέβητες με πετρέλαιο με αποτέλεσμα τα παιδιά να κρυώνουν, δεν είχαν βοήθεια από πουθενά και ότι έκανε το έκανε ο σύλλογος γονέων συγκεντρώνοντας χρήματα οι γονείς και έτσι μπορέσαμε και αγοράσαμε πετρέλαιο για να γεμίσουμε τις εγκαταστάσεις για να ζεσταίνονται τα παιδιά.»*

Σαν κτίριο από τους έξω δεν υπήρχε καμία βοήθεια καμία αρωγή, ούτε το κυλικείο λειτουργούσε κανένα ενδιαφέρον να κάνει κάτι η πολιτεία»

Ένα ακόμη πρόβλημα που εντοπίζουν είναι το γεγονός ότι η μείωση των μισθών των δασκάλων ενδεχομένως θα επηρεάσουν την ψυχοσύνθεση τους, και το ενδιαφέρον τους για το παιδαγωγικό έργο που επιτελούν. Το εντοπίζει ο γονέας Γ17: «{...}Η αν το πάρουμε και από την πλευρά των δασκάλων-καθηγητών, με τις μειώσεις, αν και εκεί πάλι εγώ είμαι αντίθετη, αντίθετη με την έννοια ότι ναι μεν ότι μπορεί να μου κόψεις το μισθό μου, να υποφέρω αλλά δε θα το βγάλω στα παιδιά. Δε θα πρέπει να πουν οι δάσκαλοι ότι αφού μου κόπηκε εμένα ο μισθός μου, τι με νοιάζει εγώ θα κάνω τη δουλειά μου όπως θέλω όπως μπορώ, στα γρήγορα να φύγω, να μη δώσω σημασία. Για μένα δεν είναι σωστό γιατί τα παιδιά είναι μια ευαίσθητη χορδή της κοινωνίας μας και θα 'πρεπε να τα προσέχουμε άσχετα με το τι περνάμε εμείς, ή οι γονείς ή οι καθηγητές. Έχουν ξεκινήσει να το κάνουν, δε μιλάω ακόμα στο δημοτικό οι δάσκαλοι είναι πιο κοντά στα παιδιά. Το βλέπω έτσι από το Γυμνάσιο Λύκειο».

Οι γονείς φοβούνται επίσης πως στο μέλλον ίσως υπάρξουν παιδιά που αναγκαστούν να διακόψουν τη φοίτησή τους, λόγω μετακίνησης των γονιών τους από περιοχή σε περιοχή για εξεύρεση εργασίας σε σύντομα χρονικά διαστήματα εις βάρος της συστηματικής φοίτησης και σε εξαιρετικές περιπτώσεις και διακοπής των σπουδών των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά ο γονέας Γ16 είπε: «{...} πολλά παιδιά βλέποντας την κρίση παρατάνε ακόμα και το σχολείο, γιατί σκεπτόμενοι ότι ακόμα και ένα πτυχίο να πάρουμε, θα καταστήσουμε σερβιτόροι ή δεν ξέρω και εγώ τι άλλο... Οπότε αφήνουν το σχολείο που είναι πηγή μόρφωσης και ασχολούνται προσπαθούν μάλλον να βρουν μια εργασία για να εξασφαλίσουν τη διαβίωσή τους, τα προς το ζην. Και εκεί που στην Ελλάδα είχαμε ένα μεγάλο μορφωτικό επίπεδο, τα παιδιά θέλανε να σπουδάσουν, θέλανε να μορφωθούν τώρα υπάρχει μία κάμψη...{..}»

Τα προβλήματα που θα επιφέρει ή που ήδη έχει επιφέρει η οικονομική κρίση στην εκπαίδευση, εντοπίζονται από τους γονείς ανεξάρτητα από το μορφωτικό ή το κοινωνικό τους επίπεδο. Οι ελλείψεις είναι ήδη ορατές και αποτελούν πραγματικότητα για τους γονείς και τα παιδιά τους.

Κεφάλαιο 6^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣ

ΜΑΤΑ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας δεν είναι να περιγράψει απλώς τις απόψεις και πεποιθήσεις των γονιών, σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά τους. Σκοπός της είναι να περιγράψει του τρόπους που οι γονείς αντιλαμβάνονται, σκέφτονται, αισθάνονται και πράττουν, στο καθημερινό έργο που έχουν να επιτελέσουν για τα παιδιά τους στο πεδίο της εκπαίδευσης. Το πεδίο της εκπαίδευσης δεν είναι στατικό και ανεξάρτητο. Αντίθετα πρόκειται για ένα πεδίο στο οποίο εμφανίζονται δυνατές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς που δραστηριοποιούνται, όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές των σχολείων και φορείς και σύλλογοι που συνδέονται με την εκπαίδευση.

Οι γονείς έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ένα πλήθος υποχρεώσεων προς τα παιδιά τους, με ένα πολύ σημαντικό μέρος αυτών να παίζουν το ρόλο του «εκπαιδευτή». Η καθημερινή βοήθεια για τα μαθήματα του σχολείου, οι εξωσχολικές δραστηριότητες που επιλέγουν για τα παιδιά τους, οι μορφωτικές αξίες που τους μεταβιβάζουν, η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και η εμπλοκή τους σε συλλόγους του σχολείου είναι ορισμένα από τα βασικά τους καθήκοντα τα οποία εκπληρώνονται σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικό τρόπο για κάθε γονέα ανάλογα με τη δική του εκπαίδευση, το επάγγελμα και τις προσωπικές του εμπειρίες και απόψεις για την εκπαίδευση. Το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών καθώς και τα κληροδοτούμενα κεφάλαια προς τα παιδιά όπως έχουν περιγραφεί παραπάνω, είναι σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu καθοριστικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού. Επίσης το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και σύμφωνα με έρευνες του Berstein υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα του παιδιού και το κοινωνικό – πολιτισμικό οικογενειακό περιβάλλον.

Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και αντίστροφα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μορφωτική πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών. Οι γονείς του

δείγματος στηρίζονται στη βοήθεια των δασκάλων και γι' αυτό σχεδόν όλοι συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες που πραγματοποιεί το σχολείο. Το περιεχόμενο της συνεργασίας τους αποκαλύπτεται από τους λόγους για τους οποίους οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο και τα θέματα για τα οποία ζητούν ενημέρωση. Κυρίως συμμετέχουν στις διάφορες σχολικές εκδηλώσεις, γιορτές για τις εθνικές επετείους παρακολουθώντας τα παιδιά τους αλλά και για τις προγραμματισμένες συγκεντρώσεις γονέων που οργανώνει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης. Συναντούν τους εκπαιδευτικούς πρωτίστως για ενημέρωση για την επίδοσή τους και κατά δεύτερο για να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά τους. Μερικοί από τους γονείς δήλωσαν ότι το επισκέπτονται για να γνωστοποιήσουν και να αντιμετωπίσουν από κοινού ένα πρόβλημα που αντιμετώπισε το παιδί στο χώρο του σχολείου, ενδεχομένως γιατί θεωρούν ότι τα πρώτα σχολικά βήματα είναι κεφαλαιώδη για την περαιτέρω πορεία των παιδιών.

Ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο οι γονείς φαίνεται να έχουν τις δυνατότητες να συμμετέχουν και να γίνονται αρωγοί στην σχολική ζωή. Οι γονείς θεωρούν απαραίτητη την επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή του σχολείου και γενικότερα το σχολικό χώρο, γι' αυτό το λόγο είναι και αυτοί που παίρνουν κυρίως την πρωτοβουλία για την επικοινωνία με το σχολείο. Για το λόγο αυτό, όταν αναλαμβάνουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς, στην πλειονότητά τους επιλέγουν την προσωπική συνάντηση. Την άποψη ωστόσο ότι η διατήρηση της σταθερής επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και τους ίδιους θα πρέπει να προέρχεται από προσπάθεια και των δύο πλευρών την έχουν μόνο γονείς από υψηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αυτοί έχουν προφανώς γνώσεις και εμπειρία που τους οδηγούν σε υψηλότερες απαιτήσεις, έχουν λόγους να θεωρούν ότι μόνο μέσα από την καλύτερη συνεργασία θα αποκτήσουν σαφή γνώση για ό,τι αφορά το παιδί τους ειδικά και το σχολείο γενικότερα.

Παρά το ενδιαφέρον για την επίδοση των παιδιών τους λίγοι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για να μάθουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης οι γονείς με επίπεδο γνώσεων δημοτικού ενδεχομένως έχουν λιγότερη αυτοπεποίθηση να ρωτήσουν σχετικά, εξαιτίας του επιπέδου τους δεν είναι σε θέση ούτε να κατανοήσουν ούτε να βοηθήσουν αποτελεσματικά. Αντίθετα οι γονείς με υψηλότερη μόρφωση να έχουν αντιληφθεί λόγω της μεγαλύτερης σχέσης τους με τη

διαδικασία της μάθησης ότι ακολουθούν σωστές στρατηγικές για να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν πως οι γονείς στις επισκέψεις τους στο σχολείο και στις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς δεν τους απασχολούν ευρύτερα και συνολικά ζητήματα που αφορούν το σχολείο. Δεν έχουν πληροφόρηση για θέματα που αφορούν το σχολείο ως σύνολο με όλες τις εκφάνσεις τις εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως οργανισμού ενταγμένου στην τοπική κοινωνία. Δεν έχουν πληροφορίες για τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, ούτε έχουν συνειδητοποιήσει τον ευρύτερο ρόλο που μπορούν οι ίδιοι να παίξουν στο σχολείο. Γι' αυτό το λόγο και δεν ελέγχουν αν λειτουργεί με τους προβλεπόμενους και κανονικούς ρυθμούς και με τον απαραίτητο εξοπλισμό για τη μετάδοση της γνώσης.

Σε σχέση με τη συμμετοχή των γονιών στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου του παιδιού τους φαίνεται ότι μόνο γονείς προερχόμενοι από μεσαίο και υψηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο θεωρούν σημαντική τη δραστηριοποίησή τους στο σύλλογο. Οι μητέρες που δεν εργάζονται ή η εργασία τους έχει εποχιακό χαρακτήρα, που έχουν αναλάβει αποκλειστικά την ανατροφή των παιδιών τους αφιερώνοντας σε αυτά πολύ χρόνο και που προέρχονται από υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν τη μεγαλύτερη δυνατότητα ανάμειξης και εμπλοκής στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Ενδεχομένως αυτό να ερμηνεύεται και από τα κοινωνικά στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας σύμφωνα με τα οποία η μητέρα ασχολείται πιο συστηματικά με την εκπαίδευση του παιδιού και το σχολείο απ' ότι ο πατέρας. Το κυριότερο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι γονείς στη συμμετοχή τους στο σύλλογο είναι η έλλειψη χρόνου, εξαιτίας του επαγγέλματός τους όπως δήλωσαν. Υποθέτουμε ότι η έλλειψη χρόνου δεν οφείλεται μόνο στη φύση της εργασίας τους, όσο και στο ότι στις αγροτικές περιοχές συγκεντρώνονται μαθητές από διάφορα χωριά σε μία σχολική μονάδα, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από το χωριό στο οποίο διαμένουν.

Τα μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων διοργανώνουν δραστηριότητες και εκδηλώσεις με εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα, παρέχουν στο σχολείο υλικοτεχνική βοήθεια αλλά και στηρίζουν οικονομικά τα παιδιά άπορων οικογενειών.

Η οικογένεια και το σχολείο θεωρούνται οι δύο βασικοί κοινωνικοί θεσμοί με τη μεγαλύτερη επίδραση στη ζωή ενός παιδιού. Οι περισσότεροι από τους μισούς γονείς

του δείγματος αναγνωρίζουν ότι τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και τη μόρφωση του νέου ατόμου.

Οι γονείς του δείγματος που προέρχονταν από μεσαία και χαμηλά μορφωτικά και κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αντιλαμβάνονται την έννοια της μορφωτικής υποστήριξης που παρέχουν στα παιδιά τους μόνο σε ό,τι αφορά το σχολείο και τη βοήθεια στις σχολικές εργασίες. Αντίθετα οι γονείς υψηλότερων στρωμάτων στη σχετική ερώτηση απαντούν ότι η μορφωτική υποστήριξη προς τα παιδιά τους μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, που εκτείνονται από την κατ' οίκον βοήθεια στις εργασίες, στην παροχή γνώσεων, αξιών και εκπαιδευτικών εφοδίων μέσα από την καθημερινότητα της οικογένειας αλλά και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων και ιδιαίτερων ταλέντων των παιδιών τους. Οι παροχές και οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρουν αυτοί οι γονείς στα παιδιά τους κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα ανεξάρτητα από την ηλικία και την τάξη που αυτά φοιτούν. Επιπλέον, γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ανέφεραν ένα μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών-μορφωτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν μαζί με τα παιδιά τους, οι οποίες πάντα, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, αποσκοπούν στη βελτίωση των επιδόσεων του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του και την ένταξή του στο εκπαιδευτικό πεδίο. Το εκπαιδευτικό αλλά και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο του γονιού επομένως επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο γονιός αντιλαμβάνεται και συνειδητοποιεί τη διαδικασία, τα στάδια και την επιτυχημένη εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού καθώς και τις ευκαιρίες μάθησης που του παρέχει.

Σε ό,τι αφορά την εμπλοκή των γονέων στην μόρφωση των παιδιών, αυτή μπορεί να πάρει κυρίως τρεις μορφές. Πρώτον τη βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες του σχολείου, δεύτερον την επιλογή των κατάλληλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά τους και τρίτον την μεταβίβαση αξιών, την επαφή και γνωριμία με πολιτιστικά γεγονότα και εκδηλώσεις.

Ο τρόπος που οι γονείς κυρίως χειρίζονται τις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στα παιδιά από το σχολείο είναι η ελεγχόμενη ανεξαρτησία, δηλαδή η στρατηγική να αφήνουν τα παιδιά να μελετούν μόνα τους και να επεμβαίνουν στο τέλος για να ελέγξουν τις εργασίες τους, να τις διορθώσουν και για να διαχειριστούν δυσκολίες που τα παιδιά αντιμετώπισαν. Οι γονείς του δείγματος που προέρχονται από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο βιώνουν έντονο άγχος ως προς την ικανότητά τους για βοήθεια στις εργασίες των παιδιών τους καθώς συνήθως θεωρούν ότι η βοήθεια που

προσφέρουν δεν είναι αρκετή. Η υποστήριξη στις σχολικές εργασίες διαφέρει επίσης στους γονείς του δείγματος ανάλογα και με την ηλικία του παιδιού ή την τάξη που αυτό φοιτά. Όσο μικρότερη είναι η τάξη τόσο πιο υψηλά είναι τα ποσοστά με τα οποία δηλώνεται ότι παρέχεται βοήθεια για την ολοκλήρωση των εργασιών. Η βοήθεια αυτή ελαττώνεται καθώς το παιδί προχωράει σε μεγαλύτερες τάξεις. Αυτά τα ευρήματα έχουν σχέση και με την ηλικία των παιδιών. Όσο μικρότερα είναι τόσο μεγαλύτερη είναι και η εξάρτησή τους από τους γονείς, συνεπώς εκφράζουν και την ανάγκη τους για μεγαλύτερη και κάθε είδους προστασία από το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, στα πρώτα σχολικά τους χρόνια παρουσιάζουν και περισσότερα προβλήματα προσαρμογής στο χώρο της μάθησης και έχουν την ανάγκη της παρουσίας των γονιών τους στο διάβασμά τους αλλά και στις διάφορες σχολικές εκδηλώσεις. Η αναζήτηση τρόπων για καλύτερη βοήθεια στα μαθήματα σχετίζεται έντονα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών. Οι γονείς που ανήκουν στην άνω κοινωνικο-οικονομική τάξη δήλωσαν με μεγαλύτερη συχνότητα ότι αναζητούν τρόπους για να ενισχύσουν τη σχολική μάθηση στα παιδιά τους. Ο τρόπος αυτός όμως σχετίζεται περισσότερο με την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο παρά με τη βοήθεια που θα μπορούσε να προσφέρει η ουσιαστικότερη επικοινωνία και ενημέρωση από τους δασκάλους των παιδιών τους σχετικά με τους εναλλακτικούς τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Η δεύτερη μορφή εμπλοκής των γονιών περιλαμβάνει εξωσχολικές δραστηριότητες που επιλέγονται για τα παιδιά με σκοπό την κοινωνικοποίηση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την εκμάθηση ξένων γλωσσών και την εκγύμναση του σώματος. Σημαντικό είναι ότι, ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνουν στη μόρφωση καθώς και με το δικό τους μορφωτικό επίπεδο, οι γονείς επιλέγουν τις δραστηριότητες που το παιδί τους θα παρακολουθήσει. Σε ελάχιστες περιπτώσεις αφήνουν τα παιδιά τελείως ελεύθερα στην επιλογή των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Σχεδόν όλοι οι γονείς του δείγματος έχουν επιλέξει για τα παιδιά τους την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας διότι τη θεωρούν σημαντικό εφόδιο για την επαγγελματική τους πορεία αλλά και λόγω της τουριστικής ιδιαιτερότητας του τόπου. Επίσης περισσότεροι από τους μισούς γονείς του δείγματος επιλέγουν για τα παιδιά τους αθλητικές δραστηριότητες καθώς θεωρούν ότι βοηθάνε τα παιδιά να επικοινωνήσουν με άλλα παιδιά και να κοινωνικοποιηθούν. Αντίθετα, μαθήματα που θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν εσωτερικά τους ταλέντα τείνουν να προτιμούνται μόνο από γονείς με υψηλό κοινωνικο-

οικονομικό επίπεδο. Κυρίαρχη είναι η αντίληψη ανάμεσα στους γονείς τους δείγματος ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες γενικότερα βοηθούν πολύ τα παιδιά τους στην κοινωνικοποίησή τους και στην απόκτηση χρήσιμων εφοδίων για την προσωπική και επαγγελματική ζωή τους.

Η τρίτη μορφή εμπλοκής των γονέων περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις, επισκέψεις σε αρχαιολογικούς- μουσειακούς χώρους, συζήτηση και επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά, παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια και πραγματοποίηση οικογενειακών εκδρομών. Όλοι οι γονείς της έρευνας ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο, θεωρούν πολύ σημαντική τη συστηματική και καθημερινή συζήτηση και επικοινωνία με τα παιδιά τους, διαμέσου της οποίας θεωρούν ότι μπορούν να μεταφέρουν στα παιδιά τους μορφωτικές αξίες. Επίσης καθημερινή συνήθεια όλων των γονέων είναι η ανάγνωση παραμυθιών στα παιδιά τους διότι πιστεύουν ότι εκτός από τη διασκέδαση μπορεί να επιτελέσει και εκπαιδευτικούς στόχους.

Ωστόσο υπάρχουν και πρακτικές που φαίνεται ότι μόνο οι γονείς από μεσαία και υψηλά κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα υιοθετούν. Μία από αυτές είναι οι εκδρομές στη φύση, οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στις οικογένειες να περάσουν ελεύθερο ποιοτικό χρόνο μαζί και να επικοινωνήσουν καλύτερα. Επιπλέον, η παρακολούθηση και συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις και γεγονότα του τόπου καθώς και η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή δεν συνηθίζονται από γονείς χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών και μορφωτικών στρωμάτων. Οι οικογένειες λοιπόν με ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο διαφαίνεται, από τους γονείς του δείγματος, ότι προσπαθούν να ενισχύσουν το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών τους.

Ένα άλλο ζήτημα που επηρεάζει τις επιλογές των γονέων στην μορφωτική στήριξη των παιδιών τους είναι και η οικονομική κρίση. Όλοι οι γονείς του δείγματος δήλωσαν ότι η οικονομική κρίση έχει επιφέρει επιπτώσεις στην καθημερινή τους ζωή άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ωστόσο οι περισσότεροι γονείς και κυρίως οι προερχόμενοι από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, έχουν καταβάλει προσπάθεια να προσαρμοστούν στις οικονομικές αλλαγές χωρίς να επηρεάσουν καθόλου την καθημερινότητα του παιδιού τους και να μην

διακόψουν τις δραστηριότητες που θεωρούν ότι θα πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν θέσει για τα παιδιά τους.

Παρόλα αυτά το αίσθημα της ανασφάλειας για το μέλλον είναι μεγάλο ασχέτως από το βαθμό που έχουν επηρεαστεί οι οικογένειες και το μορφωτικό και το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο. Ο φόβος μεγαλύτερων οικονομικών προβλημάτων στο μέλλον, όπως δήλωσαν οι γονείς μπορεί να τους δυσκολέψει να καλύψουν τα φροντιστηριακά μαθήματα των παιδιών τους ή ακόμα και να μην μπορούν να καλύψουν τα έξοδα ώστε τα παιδιά τους να εισέλθουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ακόμα και να δυσκολευτούν ιδιαίτερα τα παιδιά τους στην ανεύρεση εργασίας. Η μεγαλύτερη ανησυχία όμως εντοπίζεται στο φόβο μήπως βρεθούν στην ανάγκη να διακόψουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα και στον τρόπο που θα έπρεπε να εξηγήσουν στα παιδιά τους αυτή την αλλαγή στην καθημερινότητα τους και την διαφοροποίηση του από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Ο φόβος για την επικείμενη δυσκολία ανεύρεσης εργασίας εντοπίστηκε εντονότερα όπως άλλωστε είναι φυσικό στις οικογένειες με ενήλικα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δήλωσαν οι περισσότεροι γονείς ότι θα διέκοπταν αν χρειαζόταν για να εξοικονομήσουν χρήματα για τις βιοποριστικές τους ανάγκες είναι οι αθλητικές. Παρότι θεωρούν πολύ σημαντικό τον κοινωνικοποιητικό ρόλο που πραγματοποιείται σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες, εντούτοις θεωρούν σημαντικότερα τα εφόδια των ξένων γλωσσών εξαιτίας και της τουριστικής θέσης του νησιού.

Οι γονείς εξέφρασαν σε πολλές περιπτώσεις το φόβο τους για τις μελλοντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση εξαιτίας της κρίσης. Κυρίως εντοπίζουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην έλλειψη βιβλίων και στη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με άμεση συνέπεια την αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα και την έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Θεωρούν ότι στο άμεσο μέλλον τα παιδιά τους δε θα έχουν βιβλία που θα υποστηρίζουν τη μόρφωσή τους αλλά και εκπαιδευτικούς για να τα βοηθούν στο έργο τους.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω καταλήγουμε στις εξής διαπιστώσεις:

Το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς από

διαφορετικά στρώματα αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ρόλο τους ως συνεκπαιδευτές των παιδιών μαζί με το σχολείο αλλά και το είδος της υποστήριξης και των μορφωτικών ευκαιριών που πρέπει να παρέχουν σε αυτά. Επιπλέον οι γονείς με υψηλό πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αλλά και του σχολείου, προσφέροντας βοήθεια στις εκδηλώσεις που πραγματοποιεί. Επίσης θεωρούν πολύ σημαντική την επαφή και τη συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους των παιδιών τους και το διευθυντή του σχολείου. Πάνω από τους μισούς γονείς αναγνωρίζουν ότι στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο και το σχολείο αλλά και οι ίδιοι, αλληλοσυμπληρώνοντας ο ένας θεσμός τον άλλο. Επιπλέον οι γονείς από μεσαίο και υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρέχουν υψηλού επιπέδου ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά τους ανεξάρτητα από την ηλικία και την τάξη που φοιτά το παιδί, με στόχο τη μορφωτική πρόοδο, τη συγκρότηση της προσωπικότητας του αλλά και την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και ταλέντων. Με βάση τα παραπάνω η γονεϊκή εμπλοκή οδηγεί σε εκπαιδευτική ανισότητα, μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις των γονεϊκών πρακτικών και επιλογών.

Η σημερινή συγκυρία βαθύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών που βιώνει η κοινωνία και σε μικρο-επίπεδο η οικογένεια, επηρεάζει και οδηγεί σε μεταβολές των επιλογών και των δυνατοτήτων που παρέχονται στα παιδιά τους.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας, Παρουσίαση- Επιμέλεια Παναγιωτόπουλος Ν., Αθήνα, εκδ. Δελφίνι.*
- Berstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.*
- Blackledge, D. και Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Αθήνα, Έκφραση.*
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theory of Practise, Cambridge: Cambridge University Press* στο Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Bourdieu, P. και Passeron, J. C. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα, Αθήνα, Καρδαμίτσα.*
- Γεωργίου, ΣΤ. (2011). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα : Διάδραση.*
- Γεωργίου, Στ. (2000). *Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση παιδιού. Ψυχολογία, 7 (2), 191-206.*
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Δονδοτσάκης, Γ., (2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδάνος.*
- Fisher, L. (2003). *Κοινωνιολογία του σχολείου, Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Gewirtz, S. Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία, Αθήνα: Gutenberg*
- Ηλιόπουλος, Ι. (1998). *Οικογενειακή και σχολική ζωή. Παιδαγωγικές ομιλίες προς τους γονείς για τη σωστή ανατροφή και μόρφωση του παιδιού από τη γέννηση ως την ενηλικίωσή του. Πάτρα: Πετράκης*

- Ηλιού, Μ. (1999). Η καθημερινή ζωή και το μέλλον των παιδιών ως διακύδευμα γονέων και εκπαιδευτικών. Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Herbert, M. (1997). Ψυχολογική φροντίδα του παιδιού και της οικογένειάς του (I.N. Παρασκευόπουλος, Επιμ. Έκδ., Γ. Σκαρβέλη, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καναβάκης, Μ. (2002). Κοινωνική παιδαγωγική. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Κατάκη, Χ. (1998). Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κατσίλλης, Ι. και Λώλου, Χ.(1999). Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 511-517. Αθήνα :Ατραπός.
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και της νεανικής ηλικίας. Μ. Γρηγόρης
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου. Μ. Γρηγόρης.
- Κρίβας, Σ. (2007). Παιδαγωγική επιστήμη. Βασική θεματική. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κυριαζή, Ν.(2000). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2007). Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη. Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών, Παπαϊωάννου Σ. (επιμ.). Ρέθυμνο: Κριτική.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), Σχολείο και Οικογένεια .

Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τομ. 6. Αθήνα: Ελληνική Γράμματα.

- Μουσούρου, Λ.(1989) Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπερνστάιν, Μπ. (1961). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: Μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Στο: Άννα Φραγκουδάκη (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Αθήνα:Παπαζήσης.
- Μπουρντιέ, Π. (1966). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο: Άννα Φραγκουδάκη (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπρούζος, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Αθήνα: Λύχνος.
- Μυλωνάς, Θ., (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος Εκπαιδευτικές Ανισότητες: Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα. Ρέθυμνο :Μοτίβο.
- Μυλωνάς, Θ., (1999). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, Έκδοση Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης Π., (1978) Παιδαγωγική του σχολείου. Στο Κρίβας Σ., (2007). Παιδαγωγική επιστήμη. Βασική θεματική, Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- ΟΛΜΕ (2012). Παρουσίαση της έρευνας της ETUCE στο πλαίσιο δράσης και εκστρατείας για την οικονομική κρίση. Διαθέσιμο στο Διαδικτυακό τόπο: <http://www.tovima.gr/files/1/2012/06/05/etuce050612.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Συμβουλευτική Γονέων, ΥΠΕΠΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Σχέσεις Σχολείου- Οικογένειας, ΥΠΕΠΘ.
- Πατερέκα, Χ. (1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης . Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Παπαγεωργίου, Ι.(2008). Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών. Επιστημονικό Βήμα, τομ.8.
- Παππά, Β. (2005). Επάγγελμα γονέας. Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκη, (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Στο Μπρούζος Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α & Ευκλείδη, Α., (επιμ.).Σχολείο και Οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τομ. 6, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1998). Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιγκάνου, Ι.,(2012)Νέα φτώχεια και αποκλεισμός, Διαθέσιμο στο Διαδικτυακό τόπο: http://www.ekke.gr/images/PDF/Vouli_Nea_Ftoxeia.pdf
- Τζανής Κ. (2006). Δίκτυο Αειφόρων Νήσων Δάφνη, Κως. Διαθέσιμο στο Διαδικτυακό τόπο: <http://www.dafni.net.gr/gr/members/files/kos/kos-report.pdf>.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη Α. (2004). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα, Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών, 39, σελ.47-66

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

Bourdieu & Passeron J. C(1977). *Reproduction in Education and Society* London, Sage

Bourdieu, P. (1974), «Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1974, Ū. 2-22.

Bridget Williams, Joel Williams & Anna Ullman, (2002). *Parental Involvement in Education*. BMRB Social Research

Campbell, G. & Mandel F.,(1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-74.

Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washigton: U.S. Department of Health , Education and Welfare, Office of Education.

Desforges, C. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Διαθέσιμο στο Διαδικτυακό τόπο: http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/desfor- ges.pdf

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S.(2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94 (3), 568-587.

Epstein, J., (1992). School and family partnership. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6th edition. New York: MacMillan.

Epstein, J., (1995 May). School- family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 9, 701-712.

Epstein, J., & Sanders, M. (1998). What We Learn from International Studies of School-Family-Community Partnerships. *Childhood Education*, 74 (6), 392-394.

European Commision (2004). *Joint Report on Social Inclusion*. Διαθέσιμο στο Διαδικτυακότόπο:http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf

European Commission (2010). *Europe 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Communication COM(2010), Brussels.

- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51, 8, 50-54.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90, 33-41.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Hong, S., & Ho, H.Z.(2005). Direct and indirect Longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second- order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, (1),32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310–331.
- Krippendorff, K. 2004 (2εκδ.). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (O.E.C.D.) (2012): *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing
- Pelco, L.,E., Jacobson, L., Ries, R.R., & Melka, S. (2000). Perspectives and Practices in Family- School Partnerships: A National Survey of School Psychologists. *The School Psychology Review*, 29, 2, 235-250.
- Russell, K., & Granville, S. (2005). *Parents' views on improving parental involvement in children's education*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Sandefur, G. D. & Mosely, J. (1997). Family structure, stability, and the well- being of children. Στο Brett V. B. (2008) *Key Indicators of Child and Youth Well-Being: Completing the Picture*. Διαθέσιμο στον Διαδικτυακό τόπο [http://books.google.gr/books?id=vwp8dDedycC&pg=PT231&lpg=PT231&dq=Sandefur+%26+Mosley+\(1997&source=bl&ots=YEZMMke1Hp&sig=NtMCi-78kvPi888uG8PC90yOGI&hl=el&sa=X&ei=nEjQUooaqZrJA8O9gegB&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Sandefur%20%26%20Mosley%20\(1997&f=false](http://books.google.gr/books?id=vwp8dDedycC&pg=PT231&lpg=PT231&dq=Sandefur+%26+Mosley+(1997&source=bl&ots=YEZMMke1Hp&sig=NtMCi-78kvPi888uG8PC90yOGI&hl=el&sa=X&ei=nEjQUooaqZrJA8O9gegB&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Sandefur%20%26%20Mosley%20(1997&f=false)

- Teachman, J. (1987). Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-557.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 260-270.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Walberg, E.(1996). Building School- family-community partnerships in the process of social transition in the Czech Republic, pp. 145-180.
- Wolfendale, Sh. (1989). *Parental Involvement: Developing Networks between School, Home and Community*, London, Cassell Educational Ltd.