

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

Νικόλαος Μάνεσης
Πανεπιστήμιο Πατρών

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

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικές κατηγορίες, Επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών.

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

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

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

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

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

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

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

Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο "περιεχόμενο επικοινωνίας" γονέων και δασκάλων αναφερόμαστε σε χαρακτηριστικά αυτής της επικοινωνίας όπως, για παράδειγμα, τα ζητήματα που τίγονται, τις αιτίες της επικοινωνίας, και τις συμβουλές που δίνουν οι δάσκαλοι για τη μάθηση και γενικότερη καλλιέργεια των παιδιών. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν κατά τις συναντήσεις, τακτικές ή μη, γονέων και δασκάλων διαφοροποιείται το περιεχόμενο της επικοινωνίας, ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν οι γονείς.

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

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

Αντιθέτως, το ΚΟΙΜΕ των γονέων των κατώτερων κοινωνικών κατηγοριών δεν τους επιτρέπει να διαθέτουν τον κατάλληλο ‘κώδικα’ ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το σχολείο, μια και οι ίδιοι δεν πέρασαν από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, πράγμα που θα επέτρεπε καλύτερη κατανόηση των απαιτήσεων και προσδοκιών του σχολείου. Το αντιμετωπίζουν ως κάτι ξένο και μακρινό που ίσως και να τους προκαλεί φόβο. Παρεμβαίνουν σπάνια στο σχολείο, όχι όμως για ζητήματα που αφορούν τη μάθηση των παιδιών τους, αφού οι ίδιοι δεν τα γνωρίζουν και για το λόγο αυτό τα θεωρούν ως αποκλειστική αρμοδιότητα του ειδικού επιστήμονα, του δασκά-

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

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

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

ΜΕΘΟΔΟΣ

Διαδικασία - Δείγμα

Εστάλη ένα ερωτηματολόγιο σε δείγμα γονέων που τα παιδιά τους φοιτούσαν στις τάξεις Β', Δ' και ΣΤ' του δημοτικού σχολείου. Μοιράστηκαν συνολικά 994 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 715 (72%). Τα 238 (33.3%) ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στη Β' τάξη, τα 237 (33.1%) από γονείς με παιδιά στη Δ' τάξη και τα 240 (33.6%) από γονείς με παιδιά στη ΣΤ' τάξη. Φροντίσαμε η κάθε οικογένεια να συμπληρώσει ένα μόνον ερωτηματολόγιο, ανεξαρτήτως του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια που φοιτούσαν στο σχολείο.

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

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

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

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

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

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

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

Εργαλεία

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

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

¹ Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία παραθέτουμε κατά την παρουσίαση των ευρημάτων, είναι αντιπροσωπευτικά της κάθε απάντησης. Συμπεριλάβαμε απαντήσεις που είναι τυπικές, δηλαδή επαναλαμβανόμενες από πολλούς γονείς, παρά απαντήσεις που δείχνουν την ιδιαίτερη οπτική ενός γονέα μόνον.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ενημέρωση των γονέων για τρόπους βοήθειας των παιδιών στο σπίτι:

[Σ:16, γιατρός – μητέρα] Ο δάσκαλος εστιάζει την προσοχή του στον τρόπο δουλειάς του παιδιού στο σπίτι... φωτοτυπίες, σκέφτομαι και γράφω... η περισσότερη δουλειά, και είναι απ' τα θετικά του σχολείου, γίνονται στο σχολείο...αλλά πέρσι, ίσως επειδή ήταν η πρώτη τάξη, και ήταν πολλά παιδιά που δεν είχαν μάθει ακόμα να διαβάζουν, δόθηκε πιο πολλή έμφαση στο τι πρέπει να κάνει η μάνα στο σπίτι.

[Σ:14, γαζώτρια – μητέρα] μου λέει πώς να βοηθήσω το παιδί ... να το αφήνω να παίρνει πρωτοβουλίες γενικά μόνο του, να το στέλνω

πάντα μόνο του να πηγαίνει έξω, στα μαθήματα, να τ' αφήνω να διαβάζει. Κι αυτό α, να το ελέγχω κάπου κάπου. Να το βάζω να γραφεί, γιατί έχει πρόβλημα...

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

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

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

Οι δάσκαλοι παίρνουν την πρωτοβουλία να ενημερώσουν τους γονείς:

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

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

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

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

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

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

Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό γονέων (58.6%) ανέφερε ότι συζητά με το δάσκαλο πώς θα βοηθά το παιδί στο σπίτι. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι έχουν κατανοήσει ότι αρκετά από τα μαθησιακά ή άλλα προβλήματα των παιδιών έχουν αφετηρία την οικογένεια, γι' αυτό συζητούν με τους γονείς και αυτό το ζήτημα, της προσοχής και φροντίδας των παιδιών στη μελέτη στο σπίτι. Αλλά και οι καθημερινές πρακτικές των γονέων (αυξημένη φροντίδα για την προετοιμασία, φροντιστήρια κ.λπ.) δείχνουν, επίσης, ότι η οικογένεια προσπαθεί να ανταποκριθεί στα αιτήματα του σχολείου. Φαίνεται πως έχουν συνειδητοποιήσει ότι η εμπλοκή τους είναι απαραίτητη.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Θεωρούμε ότι η έρευνα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης πλέον πρέπει να εστιάζει ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον της προς τη διερεύνηση τέτοιων ζητημάτων που αφορούν την καθημερινότητα του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

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

- Μάνεσης, Ν. (2004). Ποιοι γονείς επιλέγουν το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους; Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταραπόρη, Μ. Κουγιουροπούκη, & Π. Στραβάκου (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σ. 181-190). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μυλωνάς, Θ. (1993). Η κοινωνική ανάγκη ελέγχου της "ροής" του μαθητικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα. Στο Σ. Χιωτάκης (Επιμ. Έκδ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σ. 277-332). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ. Έκδ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* (σ. 427-447). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- O' Connor, S. (2001). Voices of parents and teachers in a poor white urban school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 175-198.
- OECD. (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Author.
- Παντίδης, Σ. (1995). Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 74, 67-77
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). *Το κόστος της εκπαίδευσης: Από την απόσυρση του Κράτους στην "ανταγωνιστική" διείσδυση της οικογένειας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ritter, P., Mont-Reynaud, R., & Dornbusch, S. (1993). Minority parents and their youth: Concern, encouragement, and support for school achievement. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 107-119). Albany, NY: State University of New York Press.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Προσπάθεια ιχνηλασίας Β'. Αθήνα: Αρμός.
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 183-198.
- U.S. Department of Education. (1994). *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: Author.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer.
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Educational Policy*, 16(4), 347-364.
- Vincent, C., & Martin, J. (2000). School-based parents' groups – A politics of voice and representation. *Journal of Educational Policy*, 15(5), 459-480.
- Weininger, E., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into American context: The question of social class and family – School Relations. *Poetics*, 31(5-6), 375-402.
- Χρυσάκης, Μ. (1989). Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 75, 89-120.

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

Nicolas Manesis

University of Patras, Greece

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

Key words: Parent-teacher communication, Social categories.

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