

Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Αναπλ. Καθηγητής Διδακτικής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθανάσιος Βέρδης,
Παιδαγωγικής, Αποσπασμένος
στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

I. Θεωρητικό Πλαίσιο

Από το Locus Parentis στη Γονεϊκή Επιλογή

Σε παλιότερες εποχές, λόγω ιστορικο-πολιτιστικών συνθηκών, το σχολείο λειτουργούσε και αποφάσιζε για θέματα εκπαίδευσης εκ μέρους και για λογαριασμό των γονέων, οι οποίοι είχαν ελάχιστη ενημέρωση και μηδαμινές δυνατότητες παρέμβασης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Την αντίληψη και πρακτική αυτή εκφράζει λεκτικά ο καθιερωμένος στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες λατινικός όρος *locus parentis* (στη θέση, δηλαδή, εκ μέρους των γονέων). Η εξουσιοδότηση αυτή είχε ηθική και σε πολλές περιπτώσεις απέκτησε και νομική ισχύ.

Με την πάροδο του χρόνου, το σχολείο συνειδητοποίησε ότι το έργο της εκπαίδευσης απαιτούσε τη στενή συνεργασία των γονέων. Προς το σκοπό αυτό επεδίωξε τη συνεργασία μαζί τους, η οποία σε πρώτη φάση είχε τη μορφή της ενημέρωσης των γονέων και της εμπλοκής τους, όσων ήταν σε θέση να κάνουν κάτι τέτοιο και στο βαθμό που ήταν αναγκαίο, στην επόπτευση των κατ' οίκον εργασιών, καθώς και τη μορφή της συμμετοχής τους στις ποικίλες εκδηλώσεις του σχολείου. Η πρόσκληση για εμπλοκή, βέβαια, γινόταν για τομείς και με όρους που όριζε το σχολείο, μέσα σε ένα πλαίσιο μονόδρομης επικοινωνίας, όπου κυριαρχούσε η άποψη των δασκάλων ως ειδικών και ως θεσμικά εντεταλμένων για την εκπαίδευση των μαθητών.

Είχε, άλλωστε, ανέβει και το μορφωτικό επίπεδο μεγάλου τμήματος των γονέων και μπορούσε πλέον να λειτουργήσει επικουρικά με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου. Σύντομα οι έρευνες επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εργασία των μαθητών (βλ. Henderson, 1987 Vincent, 1996).

Αργότερα, έγινε επίσης αντιληπτό ότι είναι ανάγκη να εξομαλυνθεί η διά-

σταση που υπάρχει μεταξύ του τρόπου με τον οποίο η οικογένεια και το σχολείο κοινωνικοποιούν τα παιδιά (βλ. Δήμου, 1998), αλλά και του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών, που αποτελεί και το σημείο αιχμής της συνεργασίας τους. Το σχολείο ενοχοποιεί την οικογένεια για τα προβλήματα και η οικογένεια το σχολείο. Ευρισκόμενα στο ενδιάμεσο, τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν μέσα από αντιφατικά σχήματα ερμηνείας σημαντικά θέματα, όπως είναι ο ρόλος και οι προτεραιότητες του σχολείου και η δική τους συμπεριφορά εντός και εκτός οικογενείας και σχολείου (βλ. και Μπίμπου- Νάκου, 2003, 441).

Όλα αυτά επισημαίνουν την ανάγκη στενής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και οδήγησαν στη συστηματικοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από τη δημιουργία των συλλόγων «γονέων και κηδεμόνων». Η δραστηριοποίηση των συλλόγων ήλθε να καλύψει πολλά από τα κενά της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, ενώ σε μερικές περιπτώσεις οι σύλλογοι ανέλαβαν το βοηθητικό ρόλο παραδιδασκτικού προσωπικού (βλ. και Topping, 1986· Reynolds, 1995, 365).

Προκειμένου να ενημερωθούν οι γονείς πληρέστερα για το έργο του σχολείου και για τον αναμενόμενο ρόλο τους, συχνά τα σχολεία οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις. Στην Ευρώπη, μάλιστα, συστηματικοποίηση της όλης προσπάθειας επιμόρφωσης των γονέων επιχείρησε ένα υπο-έργο του ευρωπαϊκού προγράμματος Socrates με αντικείμενο τη Γονεϊκή Συμμετοχή στα Σχολεία (Parental Participation on Schools, PALS), το οποίο και εξέδωσε το Parental Charter (1996). Πρόκειται για ένα είδος «οδηγού», που κινείται στη λογική της ενημέρωσης των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης και στους ρόλους που αναμένονται από αυτούς. Άλλωστε, τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης τονίζουν σε όλους του τόνους και με όλους τους τρόπους την ανάγκη ουσιαστικής συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (βλ. π.χ. Commission of the European Communities 1993, 7· Delors, 1996, 40) και επιχορηγούν προγράμματα διακρατικής συνεργασίας για την αναζήτηση αποδοτικών σχημάτων γονεϊκής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά πράγματα (βλ. π.χ. Armstrong, 1998).

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 που συνήθως ερμηνεύεται από τους δασκάλους ως αδιαφορία (βλ. Γεωργίου, 2000, 181). Διαφοροποιήσεις υπάρχουν και μεταξύ φύλων, όπως προκύπτει έμμεσα και από την έρευνά μας, όπου διαπιστώνεται ότι στους τέσσερις γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι τρεις ήταν μητέρες.

Παρόλα αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες η εμπλοκή των γονέων είναι και μαζικότερη απ' ό,τι ήταν παλιότερα και ουσιαστικότερη και, κυρίως, πιο διεκδικητική. Η παλιά αντίληψη του *locus parentis* έχει πλέον τελείως ξεπεραστεί α-

πό γονείς και εκπαιδευτικούς και τίθεται ανοιχτά το ερώτημα ποιος έχει τελικά την αρμοδιότητα και το δικαίωμα να αποφασίζει για την εκπαίδευση των παιδιών, το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός με το εξειδικευμένο προσωπικό ή οι γονείς; Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο δεν γίνεται πλέον λόγος για ενημέρωση, αλλά για «ενδυνάμωση» (empowerment) των γονέων, που συχνά σημαίνει, μεταξύ των άλλων, και συμμετοχή τους στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Στη νέα κατάσταση οι μεν δάσκαλοι αισθάνονται ότι αμφισβητούνται και απειλούνται οι δε γονείς δηλώνουν ότι παραμένουν ακόμη περιθωριοποιημένοι σε ένα θέμα που τους αφορά άμεσα ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όπως είναι φυσικό, ιδιαίτερα διεκδικητικοί εμφανίζονται οι γονείς των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων (βλ. Lewin & Forman, 2002).

Ενώπιον της νέας αυτής κατάστασης οι δάσκαλοι ως άτομα και ως σχολική μονάδα επικαλούνται, για να περιφρουρήσουν τα επαγγελματικά τους δικαιώματα, το θεσμικό ρόλο τους, την εξειδίκευση τους, την εμπειρία τους, τη σχολική νομοθεσία και τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Στις περισσότερες περιπτώσεις και στο ατομικό και στο συλλογικό επίπεδο υπερισχύει συνήθως η «εξουσία» του δασκάλου ή του συλλόγου διδασκόντων έναντι των αξιώσεων μεμονωμένων γονέων ή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

Για να ξεπεραστούν αυτές οι τριβές, σε αρκετές χώρες του εξωτερικού δημιουργήθηκαν μικτοί σύλλογοι γονέων και δασκάλων (Parents and Teachers Associations) (PTA). Όμως, συχνά η αντιπαράθεση μεταφέρεται εντός του κοινού συλλόγου και σ' αυτή την περίπτωση οι δάσκαλοι συνήθως ακυρώνουν με τη μειωμένη συμμετοχή τους την υπόσταση του κοινού συλλόγου. Όπου, βέβαια, δεν υπάρχουν αντιπαραθέσεις τα οφέλη του σχολείου από την κοινή συνεργασία είναι μεγάλα και πολλοί διευθυντές, αλλά και εκπαιδευτικοί, επιδιώκουν και στηρίζουν αυτή τη συνεργασία (βλ. Γεωργίου, 2000, 201).

Στην επιθυμητή μορφή της, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων πρέπει να διέπεται από ισοτιμία και αμοιβαιότητα με διακριτούς, όμως, ρόλους. Η νέα αυτή αντίληψη, που συναντούμε σε όλα τα πεδία της συμβουλευτικής και της οργανωτικής θεωρίας, καθιερώθηκε με τη μετάβαση από το θετικιστικό παράδειγμα της ιεραρχικότητας και της απόλυτης εξουσίας των ειδικών στο «εποικοδομιστικό» παράδειγμα των κοινωνικών κατασκευών (βλ. και Taylor, 2001, 305). Μέσα σε αυτή την προσέγγιση, όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν σε ένα πλαίσιο σχέσεων αμοιβαιότητας και όχι εξουσίας του ενός, γιατί τα προβλήματα δεν θεωρούνται προσωπικό κτήμα ατόμων, που λύνονται με τις συνταγές του ειδικού, αλλά κοινό κτήμα του ευρύτερου συστήματος και επιλύονται με τη συμβολή όλων (Dowling & Osborne, 2001). Σε αυτή τη λογική αναδεικνύεται ο ρόλος του «πελάτη – συνομιλητή», ο οποίος καθίσταται ισότιμος και ενεργητικός μέσα στη συστημική συνεξέταση ρόλων, δικαιωμάτων και αρμοδιοτήτων (Μπίμπου – Νάκου, 2001, σελ. 38), σύμφωνα και με τις αρχές της

Γενικής Θεωρίας Συστημάτων (Bertalanffy, 1968), που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες και στις κοινωνικές επιστήμες.

Με τις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της συμβουλευτικής για την αμφίδρομη και ισότιμη σχέση σχολείου και γονέων σε συνδυασμό με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ενεργό συμμετοχή και τα αυξημένα δικαιώματα των πολιτών, αλλά και την αυξημένη αμφισβήτηση της απόλυτης εξουσίας των ειδικών, καθώς και του ίδιου του σχολείου ως θεσμού (βλ. Husén 1992· Κελπανίδης 2002, 268), που αναδείχτηκαν στο δεύτερο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα, οι γονείς απέκτησαν θεσμοθετημένα δικαιώματα συμμετοχής στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη διαμόρφωση της ζωής της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν τα παιδιά τους (βλ. Epstein, 1992). Σε αυτό το πνεύμα, ο νόμος 1566/85 προβλέπει στο άρθρο 53 τη συγκρότηση συλλόγων γονέων ως σωματείων και θεσμοθετεί τη συμμετοχή τους στα εξής όργανα: Σχολικές Επιτροπές, Σχολικά Συμβούλια, Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας, Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας και Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Έτσι, η προαιρετική μέχρι τότε λειτουργία των συλλόγων γονέων καθίσταται δια νόμου υποχρεωτική και η λειτουργία τους καθορίζεται με την Η/9876/4-12-85 (ΦΕΚ 736-Β) κανονιστική απόφαση του ΥΠΕΠΘ (βλ. και Γκιόπουλος, 1989, τ. 2, 1214).

Προωθημένη έκφραση της σύγχρονης αντίληψης για το δικαίωμα συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών θεμάτων αποτελεί η αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων να επιλέγουν τι είδους εκπαιδευτικές υπηρεσίες θα πάρουν και από πού θα τις πάρουν. Πρόκειται για το δικαίωμα της «γονεϊκής επιλογής» (parental choice), το οποίο βασίζεται στην παραδοχή ότι οι γονείς είναι οι εν δυνάμει χρήστες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και πρέπει να έχουν δυνατότητα επιλογής.

Η νεο-φιλελεύθερη, μάλιστα, αντίληψη θεωρεί επιπροσθέτως ότι η άσκηση του δικαιώματος επιλογής από τους γονείς θα συμβάλλει στη βελτίωση των υπηρεσιών του σχολικού συστήματος, μέσα στο πλαίσιο των νόμων της ελεύθερης αγοράς. Γι' αυτό και είναι κήρυκες του δικαιώματος των γονέων να συμμετέχουν στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και να επιλέγουν ελεύθερα σε ποιο συγκεκριμένο σχολείο ή σε τι είδους σχολείο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους (βλ. και Γρόλλιος, 1999, 29).

Από τη δυνατότητα επιλογής δεν εξαιρούνται ούτε τα ιδιωτικά σχολεία. Για τη διευκόλυνση των γονέων αρκετοί πολιτικοί και ειδικοί της εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνουν το μέτρο των εκπαιδευτικών κουπονιών (education vouchers). Τα κουπόνια αυτά δεν είναι τίποτε άλλο από πόρους τους οποίους δίνει το κράτος απευθείας στους γονείς, ώστε εκείνοι με τη σειρά τους να «αγοράσουν» εκπαιδευτικά προϊόντα από το σχολείο της αρεσκείας τους. Στη χώρα μας ο διάλογος περί εκπαιδευτικών κουπονιών μας έχει ελάχιστα απασχολήσει (βλ. Βέρδης, 2002).

B. Απόδοση Λόγου του Σχολείου προς τους Γονείς

Καθώς εξαπλώνεται η αντίληψη ότι οι γονείς, ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, πρέπει να έχουν άποψη για το τι γίνεται στο σχολείο, θεσμοθετείται σε πολλές χώρες η υποχρέωση σχολείων και εκπαιδευτικών να αποδίδουν λόγο (accountability) προς την κοινωνία. Η απολογισμικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας προς την κοινωνία είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή τουλάχιστον με ένα τμήμα αυτής. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς και οι διάφορες μορφές απολογισμικότητας, θα μπορούσαν να χωριστούν σε κατηγορίες με πάρα πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε την απολογισμικότητα με βάση τους φορείς που διεξάγουν την αξιολόγηση, το βαθμό πρόσβασης των γονέων και της τοπικής κοινότητας στα συμπεράσματα της αξιολόγησης και, τέλος, στη δυνατότητα των γονέων να προβαίνουν σε επιλογές σχετικά με το χώρο και τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών τους, με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Έτσι έχουμε το βρετανικό μοντέλο απολογισμικότητας, όπου γραφεία ιδιωτών και επαγγελματιών -πολλές φορές χωρίς ιδιαίτερη σχέση με την εκπαιδευτική κοινότητα- αναλαμβάνουν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και γνωστοποιούν άμεσα τις διαπιστώσεις τους στους γονείς. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, οι γονείς έχουν συνήθως είτε το δικαίωμα της επιλογής σχολείου είτε ισχυρότατο λόγο παρέμβασης στα τοπικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Για παράδειγμα, με βάση την αξιολόγηση αυτή, οι γονείς μπορούν να ψηφίσουν για την ανεξαρτητοποίηση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας από την τοπική εκπαιδευτική αρχή (local education authority) ή να ζητήσουν αλλαγή των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης.

Ένα δεύτερο μοντέλο απολογισμικότητας, που είναι και το πλέον διαδεδομένο στα συγκεντρωτικού κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα, προβλέπει ότι ειδικά στελέχη της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι και διευθυντές) συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις, οι οποίες παραμένουν εντός του υπηρεσιακού χώρου. Πρόκειται για την παραδοσιακή και γνωστή σε όλους τακτική, η οποία στη σύγχρονη εκδοχή της συμπεριλαμβάνει στους φορείς αξιολόγησης το διευθυντή του σχολείου αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως αυτο-αξιολογούμενους. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παραμένουν εντός του υπηρεσιακού πλαισίου και μόνο έμμεσα και σε μικρό βαθμό διαχέονται στην τοπική κοινότητα.

Σε ένα παλαιότερο βιβλίο του ΟΟΣΑ με τίτλο *Schools Under Scrutiny* (OECD-CERI, 1995) γίνεται μία συγκριτική μελέτη των πολιτικών σχετικά με την εκπαιδευτική απολογισμικότητα σε διάφορες χώρες του κόσμου, από την οποία προκύπτει ότι σε χώρες με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα η Γερμανία και η Γαλλία, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως άτομα είναι υποκειμένα αξιολόγησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όταν κάτι δεν πάει καλά φταί-

ει ο δάσκαλος. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει φυσικά και στη χώρα μας, όπου οι εκπαιδευτικοί ως άτομα και όχι ως σύνολο στη σχολική τους μονάδα θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο ότι είτε κάνουν είτε δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους.

Σε άλλες χώρες, με περισσότερα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος και του ελέγχου και καλούνται, ως Σχολικές Μονάδες, να αποδώσουν λόγο. Στη Νέα Ζηλανδία, για παράδειγμα, το Συμβούλιο του κάθε σχολείου θεωρείται υπόλογο όχι μόνο για την οικονομική διαχείριση, αλλά και για την εκπαιδευτική του αποτελεσματικότητα, η αποτίμηση της οποίας γίνεται από το Education Review Office, που ελέγχει το πρόγραμμα των σχολείων και αναφέρει τα συμπεράσματά του στον αρμόδιο Υπουργό, αλλά και στην τοπική κοινότητα. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε σχολείο στη Νέα Ζηλανδία αναπτύσσει το πρόγραμμά του, προϋποθέτει μία άτυπη μεν, αλλά, παρόλα αυτά, πραγματική απολογισμικότητα προς την τοπική κοινότητα και στο σύλλογο των γονέων.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες τα σχολεία είναι νομικώς υπόλογα προς τις πολιτικές και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, αλλά σε επίπεδο εκπαιδευτικής ρητορικής, τα σχολεία στις Η.Π.Α. είναι ευθέως υπόλογα και προς τους γονείς και στην τοπική κοινωνία για την επίδοση των μαθητών. Στη Βρετανία, το συμβούλιο κάθε σχολείου είναι υπόλογο ως προς την οικονομική του διαχείριση και την επίδοση των μαθητών του προς τους «πελάτες», δηλαδή τους γονείς και τους μαθητές. Παράλληλα, τα σχολεία είναι υπόλογα στο Υπουργείο Παιδείας, μέσω των επιθεωρήσεων που πραγματοποιούνται με την υψηλή επίβλεψη του OFSTED (Office for Standards in Education) (βλ. και Taylor, 2001, 308). Στη χώρα αυτή οι γονείς, όχι μόνο δύνανται να εκλέγονται αντιπρόσωποι και να έχουν λόγο μέσα στα συμβούλια των σχολείων, αλλά και να επιλέγουν το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους, ασχέτως τύπου κατοικίας.

Γ. Η Απολογισμικότητα στη Χώρα μας

Στην Ελλάδα, το θέμα της απολογισμικότητας των σχολικών μονάδων, που συνδέεται άμεσα με το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, προβληματίζει έντονα τα τελευταία χρόνια φορείς και κοινωνία και έχουν ήδη διατυπωθεί προτάσεις, με πιο επεξεργασμένη, ίσως, εκείνη του Σολομών και συνεργατών (1999). Στο πλαίσιο της ίδιας προβληματικής έχουμε συμπληρωματικά διατυπώσει πρόταση για θεσμοθέτηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας (βλ. Μασαγγούρας, 2003).

Εν τω μεταξύ άρχισε να λειτουργεί η «δημοσιογραφική» απολογισμικότητα προς την κοινή γνώμη, μέσω των μεγάλων αθηναϊκών εφημερίδων. Σημαντική ώθηση στο φαινόμενο αυτό έδωσαν τα προβλεπόμενα στο νόμο 2525 του 1997. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, οι μαθητές και μαθήτριες εξετάστηκαν στο πλαίσιο των ετήσιων εξετάσεων κατά το σχολικό έτος 1999 - 2000 σε 14 μαθήματα και βαθμολογήθηκαν «αντικειμενικά» σε μία εκατοντάβαθμη κλίμακα. Τα δεδομέ-

να που προέκυψαν έδωσαν στους ερευνητές της εκπαίδευσης, αλλά και στους οικονομολόγους, τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν σε εφημερίδες εθνικής εμβέλειας στοιχεία για την επίδοση των λυκείων. Η πρώτη τέτοια δημοσίευση παρουσιάστηκε στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* στις 4 Αυγούστου του 1999 από τον Ν. Μάστορα. Τα στοιχεία του Μάστορα (ο.π.) αφορούσαν στα ποσοστά των μαθητών και μαθητριών που πήραν απολυτήριο ενιαίου λυκείου από κάθε σχολείο ξεχωριστά.

Σε μία άλλη ενδιαφέρουσα περίπτωση δημοσίευσης στοιχείων για την επίδοση των μαθητών λυκείου, το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με ευθύνη του καθηγητή Ι. Πανάρετου, ανέλυσε τα χαρακτηριστικά των 40 πιο «αποτελεσματικών» και των 40 πιο «αναποτελεσματικών» λυκείων της Ελλάδας. Τα στοιχεία αυτά δημοσιεύτηκαν ταυτόχρονα σε όλες τις αθηναϊκές εφημερίδες στις 25 Ιουλίου του 2001. Σύμφωνα με τα δημοσιεύματα, τα «αποτελεσματικά» λύκεια ήταν τα μεγάλα και όχι τα μικρά, τα ιδιωτικά και όχι τα δημόσια. Τα συμπεράσματα της έρευνας του Οικονομικού Πανεπιστημίου επαληθεύτηκαν μερικά χρόνια αργότερα κι από άλλους ανεξάρτητους ερευνητές, όπως οι Κασσωτάκης (2002) και Verdis (2002). Ο ορισμός της αποτελεσματικότητας στην έρευνα του Πανάρετου έγινε με βάση την επίδοση των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και πιο συγκεκριμένα στα ποσοστά των μαθητών και μαθητριών που βρισκόταν σε ορισμένες περιοχές βαθμολογίας. Παρά το γεγονός ότι τα δημοσιεύματα αυτά βασίζονταν σε έρευνα υψηλού επιπέδου στατιστικής επεξεργασίας, ερμήνευσαν με διαφορετικό τρόπο τα ερευνητικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, κατά την εφημερίδα *Απογευματινή*, που είχε το θέμα των σχολικών αποτελεσμάτων πρωτοσέλιδο θέμα της, η διαφορά στη μαθητική επίδοση μεταξύ των δημόσιων και των ιδιωτικών λυκείων αποδείκνυε «την αποτυχία» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1999. Σε αυτό το πλαίσιο, βέβαια, παρουσιάστηκαν και οι διαφημίσεις των ιδιωτικών σχολείων που προβάλλουν τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών τους στις πανελλήνιες εξετάσεις και όχι το γενικότερο επίπεδο εκπαίδευσης που προσφέρουν. Δίνουν, δηλαδή, έμφαση στο μετρήσιμο, στο ανταποδοτικό, στο εξαγοράσιμο.

Δ. Γονεϊκή Επιλογή και Ιδιωτικοποίηση της Εκπαίδευσης

Μία ακραία μορφή άσκησης του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής είναι και η δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν, μέσω εκπαιδευτικών κουπονιών, τα ιδιωτικά σχολεία, όπως ήδη αναφέραμε. Η γενίκευση αυτής της επιλογής θα οδηγήσει ασφαλώς στη μερική (ή ολική) ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, που προβάλλει ως προοπτική σε μερικές χώρες (βλ. Levin, 2001). Σε ένα ιδιωτικοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, η έννοια αυτού που λέμε «απολογισμικότητα» αλλάζει δραματικά. Αυτό γίνεται γιατί το κράτος παύει πλέον να ελέγχει τις εισροές και τις εκροές του σχολείου από άποψη πόρων, μέσω και ανθρώπινου δυναμικού και ο έλεγχος γίνεται έμμεσα από την εκπαιδευτική αγορά με κριτήρια που δεν είναι πάντοτε παιδαγωγικά. Οι μεταβολές σε τοπικό επίπεδο και οι εκ-

παιδευτικές αλλαγές σε εθνικό επίπεδο υπακούουν πια στους πιεστικούς νόμους της προσφοράς και ζήτησης. Αν, όμως ακόμη και η εκπαίδευση γίνει πρωτίστως οικονομικό ζήτημα, στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς, τότε είναι αναπόφευκτο να εμφανιστούν στρεβλώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες θα αλλοιώσουν το γνήσιο παιδαγωγικό του ρόλο.

Με μια πρώτη ματιά, η εξασφάλιση του δικαιώματος και της δυνατότητας όλων των γονέων να επιλέγουν το ιδιωτικό σχολείο, αν το επιθυμούν, φαίνεται να συμβάλλει στην ενδυνάμωση (empowerment) του ρόλου τους. «Ψηφίζουν» καθημερινά «με τα πόδια τους», όπως αναφέρει ο Ψαχαρόπουλος (βλ. Παπαγιαννίδης & Μπασκόζος, 2001), εγκαταλείποντας τα «κακά» και προσφεύγοντας στα «καλά». Έτσι, τα «καλά» σχολεία επιβραβεύονται με νέους μαθητές και τα «κακά» αδειάζουν και κλείνουν. Ο 19^{ος} αιώνας, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πληρώνονταν με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών τους, μπαίνει πάλι δυναμικά στη ζωή μας. Το ερώτημα εδώ είναι πόσο ενημερωμένοι μπορεί να είναι οι γονείς για το τι πραγματικά είναι «καλό» για το παιδί τους. Με δεδομένες, μάλιστα, τις παραδοσιακές αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση δημιουργείται κίνδυνος συντηρικοποίησής της. Τέλος, το ερώτημα αυτό αποκτά και κοινωνιολογική διάσταση, αφού οι γονείς των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών τάξεων έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία, αλλά και περισσότερες δυνατότητες παρέμβασης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

II. Ερευνητική Προσέγγιση

A. Σκοπός και Δείγμα της Έρευνας

Η διεγυρμένη συνεργασία που σε κάθε περίπτωση επιδιώκει το σχολείο με τους γονείς προϋποθέτει σαφή γνώση των αντιλήψεων και των προτεραιοτήτων των δύο πλευρών και, ασφαλώς, ένα υψηλό επίπεδο συναντίληψης. Επειδή, όμως, ο χώρος των γονέων έχει, στη χώρα μας, ελάχιστα διερευνηθεί, είναι αναγκαίο να γίνουν προσπάθειες ερευνητικής καταγραφής του τοπίου.

Έτσι, λοιπόν, μέσα στη γενικότερη προβληματική που θέτουν οι σύγχρονες αντιλήψεις για το ρόλο και τα δικαιώματα των γονέων (parental choice, empowerment), αλλά και για τις ευθύνες απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας που καταγράφει τις απόψεις γονέων για το σχολικό σύστημα της χώρας μας, όπως αυτοί το αντιλαμβάνονται μέσα από την αποτίμηση του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Επιλέξαμε ως πεδίο αναφοράς των γονέων τη Σχολική Μονάδα, η οποία αποτελεί φυσικό επίπεδο απολογισμικότητας του σχολικού συστήματος προς την κοινωνία, για δύο τουλάχιστον λόγους.

Πρώτον, γιατί η σχολική μονάδα αποτελεί το ορατό σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου εφαρμόζονται οι αλλαγές που γίνονται στο ευρύτερο σύστη-

μα. Οι γονείς ξέρουν το σχολείο της γειτονιάς τους, το διευθυντή του και τους δασκάλους του ως σύνολο. Οι γονείς δυσκολεύονται να προσεγγίσουν εκπαιδευτικές δομές μεγαλύτερες από τη σχολική μονάδα και συνήθως δεν αναφέρονται σε αυτές παρά μόνο αν υπάρξει συγκεκριμένο πρόβλημα σε κάποια από αυτές.

Δεύτερον, γιατί είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι, οι γονείς, αλλά και οι μαθητές στο βαθμό και με τον τρόπο που μπορούν, ως εταίροι της εκπαίδευσης, να επεξεργασθούν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κοινά σχήματα ερμηνείας ρόλων, στόχων και μορφών συμπεριφοράς. Χωρίς τους κοινούς κώδικες η πολυπόθητη συνεργασία είναι αδύνατη. Την αυτονόητη αυτή θέση επιβεβαιώνει και σχετική διακρατική έρευνα (βλ. Armstrong, 1998).

Όπως αναφέραμε ήδη και στη αρχή της εργασίας μας, η έρευνά μας βασίστηκε σε ερωτηματολόγια, τα οποία πρωτο-δοκιμάστηκαν πιλοτικά το σχολικό έτος 1997-98, έλαβαν την τελική τους μορφή το σχολικό έτος 1999-2000 και δόθηκαν προς συμπλήρωση σε ευρύτερο δείγμα 500 γονέων το σχολικό έτος 2000-2001. Από τα 500 ερωτηματολόγια επιστράφηκαν τα 390 (ποσοστό 70%). Από αυτά, 295 συμπληρώθηκαν από γυναίκες και 95 από άνδρες. Στα ερωτηματολόγια, ζητήθηκε από τους γονείς να καταγράψουν το επάγγελμα και τις σπουδές τους σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Βρέθηκε ότι 38 μητέρες κατείχαν πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ 63 πατέρες ήταν επαγγελματίες υψηλού κύρους (αξιωματούχοι, λειτουργοί ή υπεύθυνοι με δυνατότητα λήψης αποφάσεων στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα). Έγινε επίσης προσπάθεια έτσι ώστε οι γονείς που επιλέχθηκαν να αντιπροσωπεύουν ισόρροπα τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Εξυπακούεται, βέβαια, ότι το δείγμα μας δεν είναι αντιπροσωπευτικό ενός γενικότερου πληθυσμού και ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αντιμετωπίζονται ως διαγραφόμενες τάσεις, ικανές, όμως, να μας προσφέρουν άξιονες προσέγγισης και σχολιασμού καίριων ζητημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης.

B. Ερευνητικές Διαπιστώσεις και Σχόλια

1. Βαθμός Ικανοποίησης από το Σχολείο

Από τις απαντήσεις των γονέων, φαίνεται σε γενικές γραμμές το δημόσιο Δημοτικό Σχολείο εκπληρώνει την αποστολή του σε ικανοποιητικό ή υψηλό βαθμό (44%). Μόνο σύμφωνα με το 14% των γονέων το σχολείο δεν εκπληρώνει την αποστολή του. Για το υπόλοιπο 42% το σχολείο σε άλλους τομείς εκπληρώνει και σε άλλους δεν εκπληρώνει αυτή την αποστολή.

Σημαντική ερώτηση για τους γονείς ήταν επίσης το αν θα έστελναν το παιδί τους στο ίδιο σχολείο, σε περίπτωση που είχαν δυνατότητα επιλογής. Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με την πιθανότητα μιας πολιτικής ελεύθερης επιλογής σχολείου, στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως. Οι περισσότεροι γονείς προτιμούν το δημόσιο σχολείο στο οποίο ήδη φοιτά το παιδί τους (ποσοστό 72%). Μόνο το 10% των γονέων δήλωσε ότι θα έστελνε τα παιδιά του σε άλλο δημό-

σιο Δημοτικό. Το ποσοστό των γονέων που θα έστελναν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο είναι 18%. Επισημαίνουμε ότι με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, μόνο το 7,7% των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φοιτά σε ιδιωτικά σχολεία. Οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι γονείς θα επέλεγαν ένα άλλο δημόσιο σχολείο θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε άλλη έρευνα.

2. Οι Φορείς της Άτυπης Εκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν το πόσο συμβάλλουν ορισμένοι παράγοντες στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Για το σκοπό αυτό οι γονείς βαθμολόγησαν οκτώ παράγοντες που θεωρείται ότι συμβάλλουν στη μόρφωση των παιδιών τους, με τη βοήθεια μιας κλίμακας άνισων διαστημάτων, που η οποία εκτεινόταν από το -5 ως το +5. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας για κάθε μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Παρατηρούμε ότι για τους γονείς ο πιο σημαντικός παράγοντας μόρφωσης είναι η οικογένεια, ενώ η τηλεόραση είναι ο μόνος παράγοντας στον οποίο αποδίδεται αρνητικός ρόλος.

Πίν. 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών που υποτίθεται ότι συμβάλλουν στη μόρφωση των παιδιών.

	μ.ο.	τυπική απόκλιση
γειτονιά	1,51	2,498
εκκλησία	3,12	1,691
οικογένεια	4,84	,727
παρέες	2,18	3,134
σχολείο	4,19	1,539
τηλεόραση	-0,61	3,513
περιοδικά	1,34	2,859
λογοτεχνία	3,64	2,163

Η διακύμανση στις απαντήσεις των γονέων αναλύθηκε στατιστικώς με τη μέθοδο της Ανάλυσης Παραγόντων, και πιο συγκεκριμένα με τον αλγόριθμο Principal Components. Η ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν στατιστικώς το 55% της διακύμανσης στις απαντήσεις των γονέων. Με τη βοήθεια του αλγόριθμου *Varimax* καθένας από τους τρεις αυτούς παράγοντες συνδέθηκε με ορισμένες από τις αρχικές ερωτήσεις. Στον Πίνακα 2 βλέπουμε τις αρχικές μεταβλητές και τις συσχετίσεις τους με κάθε έναν από τους τρεις Παράγοντες. Τα νούμερα που βλέπουμε στις στήλες του Πίνακα 2 είναι οι συντελεστές βαρύτητας μεταξύ των μεταβλητών και των τριών Παραγόντων.

Πίν. 2: Οι τρεις Παράγοντες και οι συντελεστές βαρύτητας ξεχωριστά για κάθε μεταβλητή.

	Παράγοντες		
	1	2	3
γειτονιά	,629		
εκκλησία			,695
οικογένεια		,810	
παρέες	,566	,391	
σχολείο		,789	
τηλεόραση	,734		
περιοδικά	,573		
λογοτεχνία			,746

Σημείωση: Συντελεστές κάτω από το 0,3 έχουν παραλειφθεί.

Το γενικότερο συμπέρασμα από την Ανάλυση Παραγόντων είναι ότι οι γονείς διακρίνουν τρεις πηγές μόρφωσης. Η πρώτη θα μπορούσε να ονομαστεί «αλληλεπιδραστική», γιατί αναφέρεται στη μόρφωση που συμβαίνει «φυσικά και αβίαστα» εντός της κοινωνίας και μέσα στη περιρρέουσα ατμόσφαιρα που δημιουργούν εξωσχολικοί παράγοντες, όπως είναι η τηλεόραση, οι παρέες, τα περιοδικά και η γειτονιά. Η δεύτερη πηγή αναφέρεται στους πρωτογενείς θεσμούς αγωγής, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο. Πρόκειται για τους δύο βασικούς φορείς που φύσει και θέσει έχουν ως κύριο σκοπό τους την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η τρίτη πηγή θα μπορούσε να ονομαστεί πηγή «αφηγηματοστραφής». Σύμφωνα με αυτή, η αγωγή των παιδιών είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς και αδιάλειπτης «αφήγησης», με την έννοια του Lyotard (1988), η οποία θα προέλθει είτε από την εκκλησία (η χριστιανική διδασκαλία, ως Λόγος του Θεού, θεωρείται ότι αποτελεί κυρίαρχη «μεγάλη αφήγηση» στο δυτικό κόσμο) είτε από την άμεση αφηγηματική λειτουργία της λογοτεχνίας ως κωδικοποίησης των κυρίαρχων ερμηνειών του κόσμου. Οι τρεις απόψεις που αναφέραμε προηγουμένως είναι στατιστικώς ανεξάρτητες μεταξύ τους.

3. Υλικότεχνική Υποδομή του Σχολείου

Μια άλλη ερώτηση που τέθηκε στους γονείς ήταν πώς κρίνουν το κτήριο όπου στεγάζεται το σχολείο του παιδιού τους. Το κτήριο θεωρήθηκε «ανεπαρκές ή προβληματικό» από το 23% των γονέων, ενώ «πολύ καλό» και «άριστο» από το 33%. Το υπόλοιπο 44% θεώρησε το κτήριο «μέτριο». Σχετική με την προηγούμενη ερώτηση ήταν και αυτή που σχετιζόταν με τον αριθμό των παιδιών ανά σχολική αίθουσα. Οι περισσότεροι γονείς (61%) είχαν την άποψη ότι ο μαθητικός πληθυσμός ανά τάξη πρέπει να μείνει ο ίδιος. Είναι, δηλαδή, ευχαριστημένοι από τον αριθμό των παιδιών στις τάξεις. Οι γονείς που θα ήθελαν να δουν τον πληθυσμό να μειώνεται αποτελούσαν το 36%, ενώ αυτοί που θα ήθελαν να αυξηθεί ήταν το 3%. Βέβαια, τα ποσοστά αυτά πιθανόν να διαφοροποιούνται σημαντι-

κά από σχολείο σε σχολείο. Μια μελλοντική έρευνα, λοιπόν, θα πρέπει να διερευνήσει τις απόψεις αυτές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων. Είναι πάντως γεγονός ότι η υπογεννητικότητα που μαστιάζει τη χώρα μας «βελτίωσε» αποτελεσματικά την αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό.

4. Στοχοθεσία Γονεϊκών Προσδοκιών

Η τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε στις προτεραιότητες και την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών και έχει σκοπό να αναδείξει την κυρίαρχη αντίληψή τους για τις λειτουργίες του σχολείου. Οι απόψεις των γονέων για το θέμα αυτό φαίνονται στον Πίνακα 3.

Πίν. 3: Οι απόψεις των γονέων για το τι πρέπει να προσφέρει το σχολείο.

Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην:	Ποσοστά θετικών απαντήσεων
ανάπτυξη ηθικών αξιών	76%
ατογνωσία των παιδιών,	58%
απόκτηση χρήσιμων γνώσεων	54%
ανάπτυξη ευρωπαϊκής συνείδησης	52%
αισθητική καλλιέργεια	51%
απόκτηση θρησκευτικής συνείδησης	28%
διαπαιδαγώγηση των μαθητών σε δημοκρατικούς πολίτες	27%
απόκτηση κριτικής σκέψης	16%.

Σημείωση: Οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μόνο τρεις από τους σκοπούς που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Έτσι, τα ποσοστά δεν είναι αλληλοαποκλειόμενα και δεν έχουν άθροισμα το 100.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι παρά την κυρίαρχη αντίληψη ότι οι γονείς ενδιαφέρονται πρωτίστως και αποκλειστικά για υψηλούς βαθμούς, η έρευνά μας δείχνει ότι οι γονείς τοποθετούν τις ηθικές αξίες στην πρώτη σειρά της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας. Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης, η ανάπτυξη δημοκρατικών πολιτών και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης επιλέχτηκαν ξεχωριστά από λιγότερους από τους μισούς γονείς. Ως συμπέρασμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι γονείς επιλέγουν το σημείο τομής των αναπτυξιακών με τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου (βλ. και Γκότοβος 1990, 176 Κωνσταντίνου 1977, 75 Πυργιωπάκης 1999, 177), αφού θεωρούν ότι τα πιο σημαντικά πράγματα που θα είχε να προσφέρει το σχολείο σχετίζονται κατά σειρά προτεραιότητας με την κοινωνική και με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να κάνουμε συσχέτιση των προτεραιοτήτων που δηλώνουν οι γονείς με τις προτεραιότητες των δασκάλων, αλλά και με εκείνες του νόμου 1566/85. Σε άλλη έρευνα μας (Μασσαγγούρας και Χέλμης 2003) φαίνεται ότι οι δάσκαλοι ιεραρχούν τις παιδαγωγικές επιδιώξεις του σχολείου όπως περίπου και ο νόμος 1566/85 και δίνουν προτεραιότητα στον τομέα της (κριτικής) σκέψης και της γνώσης και στη συνέχεια τοποθετούν κατά σειρά τον ηθικό, τον εθνικό, τον πολιτικό και το θρησκευτικό τομέα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μεταξύ των

γονέων και δασκάλων διαφοροποίηση ως προς την πρώτη προτεραιότητα.

5. Το Ολοήμερο Σχολείο

Ένα άλλο σημαντικό θέμα για το οποίο ρωτήθηκαν οι γονείς στο πλαίσιο της έρευνας ήταν οι απόψεις τους γύρω από το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας του σχολείου, ενόψει της επέκτασης του θεσμού. Οι περισσότεροι γονείς, σε ποσοστό 71%, επιλέγουν να επιστρέφει το παιδί στο σπίτι στις 1:30 μ.μ. και όχι στις 4 μ.μ. Μάλιστα, η προτίμηση αυτή ισχύει ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις στις οποίες ο πατέρας είναι επαγγελματίας υψηλού κύρους. Στην περίπτωση αυτή υπολογίστηκε η τιμή χ^2 για 1 β.ε. να είναι 45,5 με πιθανότητα σφάλματος $p=0,019$. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου λειτούργησαν για κάποιο διάστημα στη συνείδηση των γονέων ως χώροι φύλαξης των παιδιών. Οι γονείς των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων λογικά δεν χρειάζονται αυτή την «κουστωδιακή» λειτουργία του σχολείου (βλ. και Γκότοβος 1990, 185, Κωνσταντίνου 1997, 78) και εμμένουν στην παιδαγωγικο-αναπτυξιακή του λειτουργία. Με τη γενίκευση του Ολοήμερου Σχολείου, αναμένεται να υπάρξει αλλαγή στη στάση των γονέων ως προς το θέμα αυτό, δεδομένου ότι το Ολοήμερο Σχολείο λειτουργεί πλέον με συγκροτημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που ενισχύει και εμπλουτίζει το πρωινό πρόγραμμα και όχι ως απλό πρόγραμμα φύλαξης.

6. Τα Προβλήματα του Σχολείου

Σε άλλο σημείο της έρευνας οι γονείς ρωτήθηκαν ποια θεωρούν ως τα σοβαρότερα εσωτερικά προβλήματα των Δημοτικών Σχολείων. Έτσι, οι γονείς σημείωσαν ως σημαντικότερα προβλήματα: (α) την έλλειψη πειθαρχίας κατά 64%, (β) τα «ακατάλληλα» και «κάτω του μετρίου» σχολικά κτήρια κατά 61% και (γ) τα φτωχά σε περιεχόμενο βιβλία κατά 37%. Η πλειονότητα των γονέων (73%) δεν θεωρεί ότι το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζει πρόβλημα έλλειψης καλών δασκάλων. Το πρόβλημα των ναρκωτικών είναι το σημαντικό, σύμφωνα με την άποψη του 45,4% των γονέων που φαίνεται να το αντιμετωπίζει ως απειλή και ως γενικότερο κοινωνικό θέμα και όχι βεβαίως ως υπαρκτό πρόβλημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πατέρες που κατηγοριοποιήθηκαν ως «επαγγελματίες υψηλού κύρους» σημειώνουν με αυξημένη συχνότητα, σε σχέση με της υπόλοιπους, τόσο το πρόβλημα των ναρκωτικών, όσο και το πρόβλημα της έλλειψης ικανών δασκάλων. Γι αυτές της περιπτώσεις οι τιμές του χ^2 τεστ (με 1 β.ε.) είναι 8,9 και 8,7 αντιστοίχως, με $p=0,003$ και στις δύο περιπτώσεις. Έτσι, εκτός από τα ναρκωτικά, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, με σημαντική δόση βεβαιότητας, ότι η αμφισβήτηση των δασκάλων προέρχεται κυρίως από τα υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Οι ημέρες και ώρες λειτουργίας του σχολείου δεν αποτελούν πρόβλημα για την πλειονότητα των γονέων, παρά μόνο για το 17%, ενώ από συγκριτικές έρευνες έχει προκύψει ότι ο συνολικός χρόνος λειτουργίας των ελληνικών σχολείων δεν είναι λιγότερος από τον αντίστοιχο των ευρωπαϊκών χωρών (Καραντζιά & Δάλ-

κος, 2003). Τέλος, ως πρόβλημα σημειώνει το 17% των ερωτηθέντων τη μικρή εμπλοκή των γονέων στα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών της.

7. Η Εκπαιδευτική Σημαντικότητα των Σχολικών Παραγόντων

Από τους γονείς ζητήθηκε να επιλέξουν δύο παράγοντες που κατά τη γνώμη της είναι οι περισσότεροι σημαντικοί στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Για τους γονείς ο πιο σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι ο εκπαιδευτικός, της τάξης (90%), καθώς και τα σχολικά βιβλία (60,4%). Το επίπεδο των συμμαθητών είναι σημαντικό κατά 28% και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κατά 25%. Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η άποψη των γονέων για το σημαντικό ρόλο δασκάλων και σχολικών εγχειριδίων επιβεβαιώνεται από της έρευνες στον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. Teddlie *et al.*, 2000, Sammons, 1999, Creemers, 1996, Reynolds *et al.*, 1994, καθώς και Walberg *et al.* 1994). Ο ρόλος των δασκάλων και των εγχειριδίων είναι σημαντικός, γιατί προωθούν όχι μόνο τη γνώση, αλλά και τις γενικότερες αντιλήψεις θεώρησης του ανθρώπου και του κόσμου.

8. Η Μεταρρύθμιση που Πρέπει να Γίνει

Σε άλλη ερώτηση οι γονείς κλήθηκαν να αναφέρουν τους τομείς στους οποίους θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνουν περισσότερες και σημαντικότερες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε ο τομέας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων κατά 50,8%, κάτι που συμφωνεί με όσα αναφέραμε παραπάνω για την ποιότητα των βιβλίων και για τη σημαντικότητα του ρόλου τους. Ακολουθεί ο τομέας της εσωτερικής οργάνωσης του σχολείου, κατά 33%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται το είδος και ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων, αμφότερα κατά 32% περίπου. Στο τέλος συναντάμε τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με ποσοστό 24,3%.

Τέλος, οι γονείς κλήθηκαν να προτείνουν βελτιώσεις και τροποποιήσεις που πρέπει κατά τη γνώμη της να γίνουν όσον αφορά τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων. Έτσι, οι γονείς θα ήθελαν περισσότερη γραμματική (σε ποσοστό 52,5%), μεγαλύτερη εμμονή στη συγγραφή εκθέσεων και γραπτών εργασιών (σε ποσοστό 65,1%), αλλά όχι περισσότερα διαγωνίσματα (ποσοστό 62,8%), ούτε περισσότερες εργασίες για το σπίτι (ποσοστό 76%). Η τελευταία αυτή άποψη είναι δικαιολογημένη. Σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. (PISA 2000), τα ελληνόπουλα είναι οι μαθητές με τις περισσότερες ώρες εργασίας στο σπίτι παγκοσμίως. Μόνο για το γλωσσικό μάθημα, τα ελληνόπουλα εργάζονται κατά μέσο όρο επτά ώρες εβδομαδιαίως στο σπίτι (ο. π.). Αν προσθέσει κανείς και της υπόλοιπες εξωσχολικές ασχολίες και τα φροντιστήρια, έχει συνολική εικόνα των πολλών ωρών που βρίσκεται το παιδί εκτός σπιτιού. Στην ίδια ερώτηση, οι γονείς εκφράστηκαν σαφώς υπέρ της αριθμητικής αξιολόγησης των παιδιών, σε ποσοστό 83,% και κατά της παραμονής των μαθητών στην ίδια τάξη σε περίπτωση αποτυχίας, με ποσοστό 71%.

III. Συμπεράσματα, Απόψεις και Προτάσεις

Στην εργασία αυτή ασχοληθήκαμε με τις απόψεις και προτάσεις των γονέων για το Δημοτικό Σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών τους και διαπιστώσαμε υψηλά ποσοστά συμφωνίας, γεγονός που σημαίνει ότι οι γονείς έχουν σαφείς και εδραιωμένες εκτιμήσεις και προσδοκίες για τα εκπαιδευτικά θέματα. Με δεδομένη την αυξανόμενη εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά γίγνεσθαι, την οποία προβλέπει η σύγχρονη εκπαιδευτική νομοθεσία και τους συνιστά η παιδαγωγική βιβλιογραφία, οι απόψεις των γονέων αποκτούν ιδιαίτερα βαρύτητα.

Ιδιαίτερη ενημέρωση για τις απόψεις των γονέων πρέπει να έχει η σχολική μονάδα, η οποία είναι πεδίο συνάντησης του εκπαιδευτικού συστήματος με τους γονείς και αποτελεί γι' αυτή σημείο αναφοράς. Το εκπαιδευτικό σύστημα επικοινωνεί και διαπραγματεύεται με τους γονείς μέσω της σχολικής μονάδας, η οποία καλείται να διαχειριστεί τις όποιες αποκλίσεις υπάρχουν μεταξύ γονέων και σχολικού συστήματος. Για τούτο είναι ανάγκη σχολείο και οικογένεια να διαθέτουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κοινά σχήματα ερμηνείας των εκπαιδευτικών πραγμάτων

Είδαμε κατ' αρχάς ότι εκτός από το σχολείο οι γονείς αναγνωρίζουν την ύπαρξη κι άλλων σημαντικών φορέων που συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά θεωρούν το σχολείο το σημαντικότερο παράγοντα μετά από την οικογένεια, την οποία τοποθετούν πρώτη στην πυραμίδα. Οι υπόλοιποι (εξωσχολικοί) φορείς αναφέρονται είτε στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είτε στην εκκλησία και στη λογοτεχνία. Είδαμε ότι οι γονείς είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τη σχολική μονάδα της περιοχής τους και ότι προτιμούν το δημόσιο από το ιδιωτικό σχολείο. Το αυτό δεν συμβαίνει για τις σχολικές μονάδες και για όλους τους γονείς. Οι λόγοι για τους οποίους ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων διαφοροποιείται, θα πρέπει να διερευνηθούν από άλλη έρευνα.

Αναζητήσαμε τις απόψεις των γονέων, όσον αφορά τις προτεραιότητες τις οποίες πρέπει να στοχεύει το σχολείο και διαπιστώσαμε ότι, κατά τους γονείς, οι δύο πιο σημαντικοί σκοποί του σχολείου πρέπει να είναι η ηθική ανάπτυξη και η κοινωνική καλλιέργεια των μαθητών και τρίτος, με υψηλά βεβαίως ποσοστά, η γνωστική τους ανάπτυξη. Η έλλειψη πειθαρχίας και τα ακατάλληλα κτήρια αποτελούν κατά τους γονείς εμπόδια για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Σχετικά με τα δύο αυτά προβλήματα, οι απόψεις των γονέων συμπίπτουν με τις παρατηρήσεις του Ο.Ο.Σ.Α. (βλ. PISA 2000, σελ. 166).

Εκτός από την παράθεση και το σχολιασμό των ευρημάτων, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται διεθνώς συζήτηση για το ρόλο και τα δικαιώματα των γονέων. Σε αυτό το πλαίσιο έγινε λόγος για την έννοια και τις μορφές της απολογισμικότητας, καθώς και για τη φιλελεύθερη πρόταση ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Κατά τη γνώμη τους, οι απόψεις των γονέων θα αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο μέλλον και για να μη δημιουργηθούν φαινόμενα τριβών ή ρήξεων με τους εκπαιδευτικούς

που θα αισθάνονται απειλούμενοι, πρέπει εγκαίρως και συναινετικά να καθοριστούν οι διακριτοί ρόλοι και να κατοχυρωθούν τα δικαιώματα και των δύο πλευρών.

Η στενή σχέση σχολείου και οικογένειας είναι αναπόφευκτη τις ημέρες αυτές. Γι' αυτό πρέπει, σε κάθε γνήσια σχέση, να προσδιορισθούν δικαιώματα, υποχρεώσεις και ρόλοι και για τις δύο πλευρές της σχέσης. Χωρίς αυτή την οριοθέτηση η εμπλοκή των γονέων μπορεί να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα και σοβαρότερα από αυτά που θα επιλύσει. Αναλυτικότερα, θεωρούμε υποχρέωση των γονέων να συνεργάζονται στενά με το σχολείο και να στηρίζουν το έργο του, αλλά και δικαιώματά τους να γνωρίζουν αν το σχολείο εξαντλεί τις δυνατότητες του για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών τους. Ταυτόχρονα, αποτελεί δικαίωμα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την επιστημονική τους γνώση και κρίση για να ρυθμίσουν τα της εκπαίδευσης, αλλά και χρέος τους να αποδεικνύουν ότι κάνουν αποτελεσματική χρήση των δικαιωμάτων και των δυνατοτήτων τους. Τέλος, αποτελεί δικαίωμα και των δύο μερών να συμμετέχουν μέσα από τους συλλογικούς φορείς στα όργανα διαμόρφωσης της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και χρέος τους να σέβονται τους γενικούς άξονες και τα εκπαιδευτικά πλαίσια που θέτει αυτή η πολιτική. Στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση δεν έχουν θέση ατομικές επιλογές εκπαιδευτικών και γονέων που αποκλίνουν από το πνεύμα του δημόσιου σχολείου.

Αν δεν γίνουν αυτά, μία διαρκώς αυξανόμενη ομάδα γονέων θα διεκδικεί και θα παρεμβαίνει ενοχλητικά στη λειτουργία του σχολείου, το οποίο θα περάσει από την απόλυτη κυριαρχία των εκπαιδευτικών στην τυραννία ατόμων και ομάδων γονέων που θα διεκδικούν χωρίς σαφείς αρχές και στόχους. Αντίθετα, όπου και όταν τηρούνται οι παραπάνω όροι συνεργασίας και οι δάσκαλοι εμπλέκουν επικουρικά ως συνεργάτες και οι γονείς εκτιμούν συνήθως τη δουλειά του σχολείου και αναγνωρίζουν τα όρια των δυνατοτήτων του (βλ. Pang, 2000), γεγονός που μειώνει τις εξωπραγματικές προσδοκίες, αλλά και τις αδικαιολόγητες επιθέσεις κατά του σχολείου. Η οριοθετημένη συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις και τις στάσεις των μαθητών στο σχολείο (Ford, Kollmer and Litz, 1998). Τη σχέση συνεργασίας έχουν μεγαλύτερη ανάγκη οικογένειες με αυξημένα προβλήματα (Barnett, 1995). Σε αυτή την περίπτωση δεν αρκούν ενημερωτικές συναντήσεις, αλλά απαιτούνται συστηματικότερες μορφές συνεργασίας και συχνότερης επικοινωνίας, οι οποίες σε πειραματικές περιπτώσεις έλαβαν τη μορφή κοινού προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης, με στόχο την πρόληψη ή την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων (βλ. Dombey and Spencer, 1998 Vincent, 1996).

Παραπομπές

Armstrong, A.(1998) *Parental Participation in Schools*. European Project. Edinburgh: The Scottish Office.

- Antoninis, M. and Tsakoglou, P. (2001) Who Benefits from public education in Greece? Evidence and policy implications. *Education Economics*, 9(2), 197-222.
- Barnett, M. (1995) Strengthening partnerships by reaching out to families, *Annual Spring Conference of the National Council of Teachers of English* (March 16-18, 1995): Minneapolis, MN.
- Βέρδης, Α. (2002) Οικονομικά της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικά κουπόνια. Άρθρο στην εφημερίδα *Το Βήμα*, Τετάρτη 14 Αυγούστου 2002, τμ. Α, σελ. 5.
- Bertalanffy, L. (1968) *General Systems Theory*. New York: Braziller.
- Boyd, W. (1996) The Politics of choice and Market-oriented School reform in Britain and the United States. In D. Chapman et al. (eds), *The Reconstruction of Education*. London: Cassell.
- Chartol, B. (1992) Το Σχολείο Αλλάζει (μτφρ.Ε. Μπωναφάτου και Ν. Παπαγεωργίου.) Αθήνα: Προτάσεις.
- Commission of the European Communities (1993) *Green Paper on the European Dimension of Education*. Brussels, 29 September 1993.
- Creemers, B. (1996) The School Effectiveness knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, and N. Lagerweij (eds), *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Γρόλλιος, Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dombey, H. και Spencer, M. (1998) (επιμ.), *Ανάγνωση και Γραφή: Συνεργασία Σπιτιού – Σχολείου-Παιδιού* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα Μεταίχμιο.
- Dowling, E. (2001) Θεωρητικό Πλαίσιο. Στο E Dowling και E. Osborne (επιμ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο* (μεταφρ. Ι. Μπίμπου – Νάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, T. L. (1992) *School and Family Relationship, Report No 6*. Center of Parents. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Ford, M., Follmer, R., & Litz, K. (1998) School-family partnerships: Parents, children, and teachers benefit! *Teaching Children Mathematics*, 4(6), 310-312.
- Γεωργίου, Σ. (2000) *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκικόπουλος, Π. (1989) Γονέων σύλλογοι. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τχ. 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (1990) *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (1998) *Απόκλιση Στιγματισμός: Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Henderson, A. (1987) *The Evidence Continues to Grow: Parents Involvement Improves Schools Achievement*. Columbia MD: National Committee for Citizens in Education.
- Καραντζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Δάλκος, Γ. (2003) Συγκριτική Μελέτη της Οργάνωσης του Σχολικού Χρόνου στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Επιστημονική Ημερίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα, 21 – 2 – 2003.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) Ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών της Β' τάξης του ενιαίου λυκείου κατά το σχολικό έτος 1998-99. Στο Α. Βερεβή (επιμ.), *Το Έργο «Έρευνα» 1997 – 2000: Συνοπτική Παρουσίαση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

- Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1977) *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg
- Kline, P. (1994) *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.
- Levin, H. (2001) (ed), *Privatizing Education*. Boulder Colorado: Westvier Press.
- Lewis, A., and Forman, T. (2002) Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- Loytard, J. H (1988) *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (μτφρ. Ν Παναγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- Mapp, K. (2002). Having their say: Parents describe how and why they are involved in their children's education, *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (April 1-5, 2002): New Orleans LA.
- Μάστορας, Ν. (1999) Τα 163 λύκεια που ξεχώρισαν. *Τα Νέα*, σελ. 12-13.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας Δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, υπό δημοσίευση.
- Ματσαγγούρας, Η. και Χέλμης, Σ. (2003) Προσωπική Θεωρία Ελλήνων Δασκάλων. Στο Μ. Κασσωπάκης (επιμ.), *Κοινωνικές Διαστάσεις της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*, υπό έκδοση.
- Ματθαίου, Δ. (επιμ.) (2001) *Δημοτικό Σχολείο και Γονείς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2001). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Ε. Dowling και Ε. Osborne (επιμ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο* (μετφρ. Μπίμπου – Νάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2003) Ο ρόλος της οικογένειας στο λόγο των εκπαιδευτικών για τη «δύσκολη συμπεριφορά» των παιδιών στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου και Ε. Αυδή (επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα, Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ.*, τόμος Ε στη μνήμη της καθηγήτριας Μαρίας Μάνιου-Βακάλη. Θεσσαλονίκη, σελ.439-466.
- OECD (2001) *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA*. Paris.
- OECD (1995) *Schools Under Scrutiny*. Paris.
- Pang, I-W. (2000) Home-school relations: An exploration from the perspective of social psychology. *Education Journal*, 28(2), p.p. 157-172.
- Παπαγιαννίδης, Α. και Μπασκόζος Ι. (2001) Μήπως το κράτος βλέπει σοβαρά την Παιδεία; *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τχ. 20, 19 Μαΐου 2001, σελ. 15-21.
- Payne, M.A. (1995) School – Parent Relationships. In C. Anderson (ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, p.p. 370-374. Oxford: Pergamon Press.
- Reynolds, B. P. (1995) Availability and Use of Paraprofessionals. In C. Anderson (ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, p.p. 363-369. Oxford: Pergamon Press.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S., and Teddlie, S. (eds). (1994) *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Elsevier Science.
- Reynolds, D., and Teddlie, C. (2000) The processes of school effectiveness. In C. Teddlie and D. Reynolds (eds), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, pp. 134-159. London and New York: Falmer Press.
- Sammons, P. (1999) *School Effectiveness: Coming of Age in The Twenty-First Century*. London:

Swets & Zeitlinger.

SOCRATES. (1996). *Parental Participation in Schools (PALS)*. <http://eu.int/comm/education/poledu/qua-13.html>.

Σολομών, Ι. (1999) (επιμ.) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Taylor, D. (2001) Τα Σχολεία ως στόχος αλλαγής. Στο E. Dowling & E. Osborne (επιμ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο* (μετφ. Ι. Μπίμπου-Νάκου). Αθήνα: Gutenberg.

Topping, K (1986) *Parents as Educators*. London: Croom Helm.

Verdis, A. (2002) *School Effectiveness Research for Educational Evaluation in Greece*. Unpublished Ph.D. dissertation. London Institute of Education.

Walberg, H. J., Creemers, B. R. M., Fraser, B. J., & Postlethwaite, T. N. (eds) (1994) *Conceptual and Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Oxford: Elsevier Science.

Vincent, C. (1996) *Parents and Teachers: Power and Participation*. London: Falmer Press.