

# Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 28, Αρ. 1 (2022)

Παιδαγωγικός Λόγος 2022



## Γονικές επιρροές στη βαθμολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

*Αντιγόνη Άλμπα Παπακωνσταντίνου*

doi: [10.12681/plogos.30598](https://doi.org/10.12681/plogos.30598)

Copyright © 2022, Αντιγόνη Άλμπα/Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπακωνσταντίνου Α. Ά. (2022). Γονικές επιρροές στη βαθμολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 33–56. <https://doi.org/10.12681/plogos.30598>

*Γονικές επιρροές στη βαθμολόγηση των  
μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

---

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.30598>

---

*1. Εισαγωγή*

**Ε**ΚΚΙΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΧΗ ΟΤΙ ΟΛΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΧΟΥΝ ίσα δικαιώματα καθώς έρχονται αντιμέτωποι με μία άνιση για τον καθένα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Bourdieu & Passeron, 1970) και μεταβαίνοντας στην συνειδητοποίηση ότι οι κοινωνικές ανισότητες, που επηρεάζουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια, έχουν περισσότερο ποιοτικά αναδιαμορφωθεί, παρά εξαλειφθεί (Duru-Bellat, 2006), εύλογα θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η σχολική αξιολόγηση αποτελεί στον ίδιο βαθμό μία στόχευση των δρώντων και του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά, ταυτόχρονα, και μια ουτοπία, μια χίμαιρα.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, «υπεύθυνη» όχι μόνο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τη γνωστική-μαθησιακή τους εξέλιξη, αλλά και για τη μετάβασή τους στην επόμενη βαθμίδα, φαίνεται να παραπαίει μεταξύ μιας επιθυμητής και επιδιωκόμενης, από ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές, διεύρυνσης και μιας παράλληλης προσκόλλησης σε ένα μοντέλο που την αντιλαμβάνεται ως αξιολογική, ενιαία και καταλυτική για την κοινωνική και επαγγελματική πορεία των νέων μελών μιας κοινωνίας. Παράλληλα, αποτελεί την πλέον «πολύπαθη» εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων την αφορούν, οι συχνές αλλαγές σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων ή εγχειριδίων την ταλανίζουν, οι απαιτήσεις εκσυγχρονιστικού χαρακτήρα πιέζουν ή επιβάλλονται, οι διαφοροποιήσεις των εργασιακών σχέσεων εξακολουθούν και η ετερότητα των ειδικοτήτων την καθορίζουν. Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποστηριχθεί ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση

βρίσκεται σε μια συνεχή κρίση, θεσμική, εκπαιδευτική, παιδαγωγική, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ασκήσουν το έργο τους, ενώ παράλληλα στερούνται της ενότητας του κλάδου, έχοντας διαφορετικά επιστημονικά υπόβαθρα, κατέχοντας διαφορετικές θέσεις εργασίας, διδάσκοντας κάτω από διαφορετικές συνθήκες και, σε ορισμένες περιπτώσεις, απευθυνόμενοι σε έναν πολύ διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο F. Dubet (2002), οι ίδιες οι επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι διαφορετικές, μιας και προκύπτουν από τη συνεχή ατομική προσπάθεια των δρώντων να προσαρμοστούν σε ένα επάγγελμα που μοιάζει με μια σειρά καθημερινών δοκιμασιών. Μοιραία, επομένως, οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την κοινωνική τους θέση, ερμηνεύουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και ασκούν το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο.

Αναγνωρίζει, όμως, την επιρροή αυτή ο σύγχρονος εκπαιδευτικός του γυμνασίου και του λυκείου; Αντιλαμβάνεται τη σημασία των διαφορετικών κοινωνικών προσδοκιών των γονέων, των μαθητών, αλλά και των ίδιων των δρώντων στην εκπαίδευση, στη διαμόρφωση και την έκφραση του κοινωνικού του ρόλου; Και πόσο καταλυτική/παρεμβατική είναι στην άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών η άσκηση πίεσης από τους εταίρους της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλοι από τους γονείς των μαθητών;

Η απάντηση στις ερωτήσεις αυτές δεν μπορεί να είναι εύκολη και αβίαστη και φυσικά δεν θα μπορούσε να είναι μία, ενιαία, ολιστική, απόλυτη. Μέσα από μία μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση, που εστιάζει στη βιωμένη κοινωνική πραγματικότητα και την ερμηνεία που δίνουν οι ίδιοι οι δρώντες στις αλληλεπιδράσεις τους, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να κατανοήσει τις επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους γονείς κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης των μαθητών και να αποτυπώσει τις εμπειρίες τους από τις επαφές τους με τις οικογένειες των μαθητών.

## *2. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας*

Η όποια μελέτη του έργου, της δράσης και της ερμηνείας των αλληλεπιδράσεων και των επιλογών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλει να λάβει αρχικά υπόψη της το κοινωνικό πεδίο (Bourdieu, 1992) μέσα στο οποίο εγγράφεται, εκφράζεται, εκδηλώνεται,

ερμηνεύεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού, που δεν είναι άλλο από το σχολείο. Το πεδίο, ως χώρος θεσμικά οργανωμένος και ιεραρχικά δομημένος, περικλείει, εμπεριέχει, στεγάζει την κοινωνική δράση των μετεχόντων σ' αυτό, καθώς και τις διεκδικήσεις δύναμης, τα διακυβεύματα της εξουσίας, τις αντιπαραθέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των δρώντων. Η τοποθέτηση του καθενός στο πεδίο προκύπτει ακριβώς μέσα από αυτήν την τριβή, την αλληλεπίδραση, την αναμέτρηση σε επίπεδο κοινωνικών ρόλων, στην οποία, όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Alpe, Beitone, Dollo, Lambert et Parayre (2005), η σημασία που αποδίδεται στα επιμέρους χαρακτηριστικά των κοινωνικών υποκειμένων είναι περιορισμένη. Αντίθετα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι κεντρική σημασία για την τοποθέτηση των δρώντων στο πεδίο και για τη διαμόρφωση δικτύου σχέσεων μέσα σ' αυτό, κατέχει, από τη μια πλευρά, η θεσμική υπόσταση του πεδίου, με όσα στοιχεία ή χαρακτηριστικά του προβάλλει ως δεδομένα και σταθερά, και, από την άλλη, η διαπραγμάτευση μεταξύ των δρώντων, η άσκηση εξουσίας σε πολλαπλά επίπεδα, με ποικίλες εκφάνσεις ή αναφορές, και η εκμετάλλευση στοιχείων του κοινωνικού και προσωπικού κεφαλαίου κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων.

Με την επιδίωξη, λοιπόν, να διατηρήσουν ή να αλλάξουν την υπάρχουσα δομή ενός πεδίου, οι δρώντες διεκδικούν θέσεις, διαμορφώνουν ισορροπίες επιρροών και δημιουργούν ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, το οποίο λειτουργεί τόσο περιοριστικά, όσο και απελευθερωτικά, στα περιθώρια δράσης τους. Στην παρούσα έρευνα το σχολείο λογίζεται ως ένα κοινωνικό πεδίο (Παπακωνσταντίνου, 2021), με συγκεκριμένες και θεσμικά κατοχυρωμένες λειτουργίες, και οι δρώντες μέσα σ' αυτό δεν είναι άλλοι παρά οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν ως κοινωνικοί εταίροι και αρωγοί της εκπαίδευσης. Ως μικρόκοσμος (Bourdieu, 1992), επομένως, το σχολείο οριοθετεί τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων, προδιαγράφει τη θεσμική τοποθέτησή τους και ορίζει το φάσμα του κοινωνικά αποδεκτού μέσα στο οποίο εκφράζονται και εκτυλίσσονται οι κοινωνικοί τους ρόλοι. Όμως, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές αλλά και οι γονείς έχουν περιθώρια δράσης, επιλογής, αυτονομίας και παρέκκλισης από τη νόρμα, αφού στην ουσία το νόημα των πράξεων, των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων δεν αποτελεί παρά το προϊόν μίας συνεχούς διαπραγμάτευσης, δεν είναι παρά το αποτέλεσμα που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ρόλων τους (Goffman, 1974).

Αναμενόμενο επόμενο βήμα στην θεωρητική πλαισίωση που επιχειρείται θα ήταν ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτι-

κών της δευτεροβάθμιας. Το βήμα αυτό, όμως, συναντά αντικειμενικές δυσκολίες που αφορούν τόσο στην περιορισμένη έρευνα γύρω από το ζήτημα αυτό, όσο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εν λόγω κοινωνικής, επαγγελματικής ομάδας. Η ετερότητα είναι ίσως ο όρος που καλύτερα θα μπορούσε να χαρακτηρίσει τη συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης και να περιγράψει τις κοινωνικές προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών που τη συνθέτουν και την απαρτίζουν. Ετερότητα ως προς την πλειονότητα των παραμέτρων του θεσμοποιημένου τους ρόλου, ως προς τα χαρακτηριστικά των δρώντων, ως προς τις κοινωνικές προσδοκίες που οριοθετούν τη δράση τους.

Μια σχηματική και περιεκτική προσέγγιση μπορεί να καταγράψει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας αποτελούν έναν επαγγελματικό κλάδο, τα μέλη του οποίου διαφοροποιούνται αναφορικά με τις επιδόσεις στις εγκύκλιες σπουδές τους, τη διάρκεια και την ποιότητα των πανεπιστημιακών τους σπουδών, το καθεστώς κάτω από το οποίο εργάζονται, την ειδικότητα και τη σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται στο εκπαιδευτικό τους έργο, τόσο μεταξύ συναδέλφων, όσο και από πλευράς των μαθητών και των γονέων, και το σημαντικότερο όλων ότι διαφοροποιούνται ως προς την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι για το επάγγελμά τους, για τα μαθήματα που διδάσκουν, για τον ρόλο τους στο σχολείο και τη συμβολή τους στην αγωγή, στην κατάρτιση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Όπως αναφέρει ο F. Dubet (2002:161) «το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μία προσωπική δοκιμασία, καθώς η υποκειμενικότητα βρίσκεται στον πυρήνα της παιδαγωγικής σχέσης». Οι εκπαιδευτικοί, όμως, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να δράσουν στο πλαίσιο ενός κοινωνικού ρόλου, ο οποίος επιβάλλει την υποκειμενικότητα, όχι μόνο λόγω της φύσης της παιδαγωγικής σχέσης, αλλά και εξαιτίας της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας των κοινωνικών προσδοκιών που τον προσδιορίζουν. Γιατί, ενώ για τον εκπαιδευτικό του δημοτικού το εκπαιδευτικό έργο, η σχέση με τους μαθητές, η άσκηση αγωγής και οι συνιστώσες της αξιολόγησης είναι σαφώς οριοθετημένες και αφορούν σε κοινωνικές προσδοκίες κοινές μεταξύ των δρώντων στο σχολικό πεδίο, δεν ισχύει το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου και του λυκείου. Εξάλλου, «οι δάσκαλοι προετοιμάζονται πρωτίστως για το πώς να διδάσκουν, ενώ οι καθηγητές εμβαθύνουν και εντρυφούν στο τι να διδάξουν» (Dubet, 2002: 148).

Έχοντας, λοιπόν, άλλες προσδοκίες για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαφορετική εικόνα για το εκπαιδευτικό τους έργο από αυτό που συναντούν τελικά στη σχολική τάξη, ε-

πιδιώκοντας να μεταδώσουν εξειδικευμένες γνώσεις και αγάπη για συγκεκριμένα επιστημονικά αντικείμενα και καταλήγοντας να μάχονται να διαχειριστούν την τάξη και να επιβάλλουν κανόνες, οι καθηγητές των γυμνασίων και των λυκείων φαίνεται να παραπαίουν μεταξύ μίας ιδεατής αντίληψης για τον κοινωνικό τους ρόλο και το παιδαγωγικό τους έργο και μιας άλλης πραγματικότητας. Η εμπειρία της καθημερινότητας και του ασκούμενου έργου διαψεύδει ανερυθρίαστα τις προσμονές, τις στοχεύσεις και τις προβολές που έχουν αναφορικά με το επάγγελμά τους και για την οποία έχουν προετοιμαστεί κατά την κοινωνικοποίησή τους για το επάγγελμα ελλιπώς, «άτσαλα», επιφανειακά, αποσπασματικά και «εμπειροτεχνικά».

Επιπρόσθετα, καλούνται να διδάξουν, να σχετιστούν, να αλληλεπιδράσουν, να καθοδηγήσουν όχι πλέον παιδιά, αλλά εφήβους, δηλαδή κοινωνικά υποκείμενα, τα οποία βρίσκονται σε ένα στάδιο μετάβασης από την παιδικότητα στην ενήλικη ζωή. Πρόκειται, πλέον, για κοινωνικούς δρώντες που στην πλειονότητά τους διακρίνονται από αμφιθυμία, τάσεις αμφισβήτησης, στάσεις αντίδρασης απέναντι σε ό,τι προβάλλεται ως απόλυτο, δεδομένο, υποχρεωτικό. Στα μάτια των μαθητών τους οι εκπαιδευτικοί έχουν πάψει να αποτελούν πρότυπο προς μίμηση και κατ' επέκταση έχουν ως ένα βαθμό απολέσει τη δυνατότητα άσκησης αγωγής.

Η καθημερινή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου ανάγεται, επομένως, σε μία καθημερινή δοκιμασία. Σε μία συνθήκη όπου το ιδεατό του κάθε εκπαιδευτικού για τον κοινωνικό του ρόλο αντιμάχεται με τον ρεαλισμό της άσκησης του επαγγέλματος. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας καλούνται να δράσουν ανταποκρινόμενοι σε αντιθετικές μεταξύ τους κοινωνικές προσδοκίες, όπως η εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και η αξιολόγησή τους και η απόδοση βαθμολογίας, η επιβολή των σχολικών κανόνων, αλλά και η κατανόηση και υποστήριξη των εφήβων, η οριοθέτηση των γονέων, αλλά και η συνεργασία μαζί τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται, συνεπώς, να προσαρμόσει τη δράση του στο φάσμα του κοινωνικά αποδεκτού, με βάση τις κοινωνικές του εμπειρίες και τις προσδοκίες του για τον ρόλο του και λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τους περιορισμούς που τίθενται από το πεδίο μέσα στο οποίο λειτουργεί και δρα, που δεν είναι άλλο από το σχολείο.

Αυτή, λοιπόν, η θεώρηση της πραγματικότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενισχύει αναγκαστικά και καταλυτικά τον υποκειμενισμό των δρώντων, αποκαλύπτει τη μοναχικότητα του επαγγέλματος, αποτυπώνει τον αγώνα και την αγωνία των δρώντων και αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, λιγότε-

ρο ή περισσότερο οργανωμένων και οριοθετημένων, στη διαμόρφωση των σχέσεων, στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αντίληψη των καθηγητών για την ίδια τους τη δράση στο πλαίσιο του κοινωνικού τους ρόλου.

### *3. Η γονική εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Η μελέτη των σχέσεων των γονέων με το σχολείο και των αλληλεπιδράσεών τους με τους εκπαιδευτικούς εστιάζει, κυρίως, στο δημοτικό σχολείο (Costa & Faria, 2017; Antonopoulou, Koutrouba, Babalis, 2011). Η φοίτηση στη δευτεροβάθμια φαίνεται να απομακρύνει τόσο τους γονείς από την επαφή με το σχολείο, όσο και την έρευνα γύρω από το ζήτημα αυτό. Η ηλικία του παιδιού και η μετάβαση στην εφηβεία, με τη συνεπαγόμενη αύξηση της γονικής εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του εφήβου και τις διεκδικήσεις του ίδιου για μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξάρτητη δράση, αποτελούν ορισμένους από τους καταλυτικούς παράγοντες μείωσης της γονικής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σχολική φοίτηση, όμως, παραμένει στο κέντρο του ενδιαφέροντος των γονέων και των μαθητών και η γονική εμπλοκή αλλάζει, αναπροσαρμόζεται, μετατρέπεται από μια άμεση, συχνή και με επίκεντρο το ίδιο το σχολείο εμπλοκή, σε μια πιο έμμεση, πιο «διακριτική», πιο αποστασιοποιημένη και με έμφαση στην υποστήριξη του παιδιού στο σπίτι γονική εμπλοκή (Hill & Tyson, 2009). Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναδεικνύονται ως εξαιρετικά σημαντικοί διαμορφωτικοί παράγοντες αυτής της εμπλοκής, αλλά και των απαιτήσεων, των προσδοκιών, των στοχεύσεων και των φιλοδοξιών των γονέων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2015 ; Papakonstantinou, 2013 ; Gayet, 1999).

Το σχολείο, από την άλλη πλευρά, έρχεται να ορίσει τα πλαίσια των επαφών, τους όρους της επικοινωνίας, τα θέματα των συζητήσεων και λιγότερο ή περισσότερο τα όρια της δράσης του εκάστοτε εμπλεκόμενου στη σχολική εκπαίδευση. Μέσα από εγκυκλίους και νόμους περιγράφεται η θέση των γονέων, ορίζονται οι υποχρεώσεις αμφοτέρων των πλευρών σε ότι αφορά τη σχολική φοίτηση του ανηλίκου και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και τίθενται οι παράμετροι που ορίζουν και προσδιορίζουν το σχολείο ως ένα χώρο κοινωνικά και θεσμικά δομημένο. Στο χώρο αυτό, στο πεδίο αυτό, εκτυλίσσονται οι αλληλεπιδράσεις γονέων και εκπαιδευτικών, διαμορφώνονται οι ισορροπίες, ανακατανέμονται οι α-

παιτήσεις, υφαίνονται συνεννοήσεις, στάσεις και εκτιμήσεις, που συνοδεύουν τους κοινωνικούς ρόλους. Παράλληλα, οι γονείς των μαθητών μοιραία, άμεσα ή έμμεσα, υπόρρητα ή ξεκάθαρα, εκφράζουν τις προσδοκίες και τις στοχεύσεις τους, φανερώνουν τις διεκδικήσεις τους, αποκαλύπτουν τις φιλοδοξίες τους και ασκούν την επιρροή τους, στο βαθμό που ο καθένας το επιδιώκει και το κατορθώνει «με τον τρόπο του», στη σχολική καθημερινότητα και το εκπαιδευτικό έργο.

Ο R. Ballion (1982) δεν δίστασε να χαρακτηρίσει τους γονείς των μαθητών καταναλωτές. «Καταναλωτές του σχολείου σε μία αγορά που κυριαρχεί ο ανταγωνισμός των παιδιών και των σχολείων», θα υποστηρίξουν οι F. Dubet και D. Martucelli (1996). Η χρηστική, υλιστική, πρακτική και πραγματιστική αντίληψη των γονέων για την εκπαίδευση και το σχολείο πιο συγκεκριμένα αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα για ορισμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σε ό,τι αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η τοποθέτηση του F. Dubet (2002) επιτρέπει να εξελίξει κανείς τη σκέψη του διακρίνοντας δύο τύπους γονικής συμπεριφοράς.

Ο πρώτος αναφέρεται σε γονείς που έχουν αποστασιοποιηθεί, έχουν περιορίσει και σε κάποιες περιπτώσεις έχουν σχεδόν παραιτηθεί από τον γονικό τους ρόλο στη ζωή του εφήβου. Οι γονείς αυτοί, είτε είναι απασχολημένοι από την οικονομική και ηθική κρίση, είτε βρίσκονται εγκλωβισμένοι στο πλαίσιο κοινωνικών εξελίξεων και μεταβολών, τις οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν και στις οποίες επιθυμούν να προσαρμοστούν. Αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις σχολικές προσδοκίες για τον ρόλο του γονέα, επιτρέπουν στα παιδιά τους να παρασυρθούν από τα όσα προβάλλουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας και να υιοθετήσουν τα όσα διαχέουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα αποδέχονται τις συμπεριφορές, τις απαιτήσεις, τις αντιδράσεις και τις επιλογές των εφήβων, όπως αυτές διαμορφώνονται από την κουλτούρα της εφηβείας, η οποία διακρίνει διαφοροποιητικά την εκάστοτε γενιά.

Ο δεύτερος τύπος γονικής συμπεριφοράς αφορά σε γονείς που προσεγγίζουν το σχολείο πιο συστηματικά, πιο στοχευμένα, πιο αποφασιστικά. Υιοθετούν οικογενειακές λογικές (Parakonstantinou, 2013) στη βάση των οποίων διαμορφώνουν μια σχέση χρηστική και ωφελιμιστική με το σχολείο, μια επικοινωνία σκόπιμη και συστηματική με τους εκπαιδευτικούς. Η σχολική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα εργαλείο δυναμικής εξασφάλισης μαθησιακής προόδου, εκπαιδευτικής εξέλιξης και κοινωνικής ανόδου και προσεγγίζεται από τους γονείς αυτούς με έναν τρόπο στείρο, χρησιμοθηρικό, περιοριστικό, υλιστικό. Η επιτυχία του μαθητή, η



καλή του επίδοση, η απόκτηση άριστων βαθμών, η ανταγωνιστικότητά του και η διάκρισή του γίνονται στόχος της γονικής εμπλοκής και πυξίδα της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Η οικογενειακή λογική αποκτά συγκεκριμένους στόχους, η γονική συμπεριφορά υιοθετεί συγκεκριμένες στρατηγικές, η γονική εμπλοκή χαρακτηρίζεται από βαθμοθηρία, παρεμβατικότητα, διεκδικητικότητα και υπολογιστικότητα.

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα αγαθό, που παρέχεται και προσφέρεται σε όλους, είναι αναμενόμενο η κάθε οικογένεια να το εκλαμβάνει, να το αξιολογεί, να το διαχειρίζεται με διαφορετικούς τρόπους, υπό διαφορετικό πρίσμα, για διαφορετικούς σκοπούς και μέσω διαφορετικών οικογενειακών λογικών. Όπως εύστοχα επισημαίνει η M. Duru-Bellat (2006), *«αφού οι οικογένειες είναι άνισες, δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι αυτό που αξιολογούν θετικά ως πολιτισμική κατανάλωση ή ως επαγγελματικούς στόχους για τα παιδιά τους μαρκάρεται από τη σφραγίδα της διαφοράς»*. Επομένως, οι σχέσεις των οικογενειών με το σχολείο και των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί παρά να χαρακτηρίζονται από πολλαπλότητα και συνθετότητα και οι αλληλεπιδράσεις τους δεν είναι δυνατό να μην επηρεάζονται τόσο από τα όρια του σχολικού πεδίου, όσο και από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των δρώντων και τις οικογενειακές λογικές (Παπακωνσταντίνου, 2015), που ορίζουν τις γονικές συμπεριφορές, επιδιώξεις, επιλογές, στάσεις και σκοπιμότητες.

#### 4. Στόχος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποβλέπει στη μελέτη των γονικών επιρροών στη βαθμολόγηση που διενεργούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να εντοπίσει και να κατανοήσει την συνειδητότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιρροές που δέχονται από τους γονείς των μαθητών τους, όταν βαθμολογούν. Το έναυσμα για τη διενέργεια της έρευνας προέκυψε μέσα από τη μελέτη των εμπειριών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας (Παπακωνσταντίνου, 2021), ενώ η ανάγκη εκπόνησής της στηρίζεται στο γεγονός ότι, αφενός, η γονική εμπλοκή στη δευτεροβάθμια δεν έχει επαρκώς μελετηθεί σε όλες τις πτυχές της (Αντοποπούλου et al., 2011) και, αφετέρου, οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη βαθμολόγηση δεν έχουν ικανοποιητικά αναδειχθεί (Wilder, 2014). Θεωρώντας, λοιπόν, ότι

η αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα η βαθμολόγηση των μαθητών φαίνεται να παρεισφραδίζει στο σύνολο του διδακτικού του έργου και έμμεσα να επηρεάζει κάθε πτυχή της δράσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο και την τάξη, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς εκδηλώνεται το ενδιαφέρον των γονέων για τη βαθμολόγηση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
2. Με ποιους τρόπους ασκείται η γονική επιρροή στη βαθμολόγηση που διενεργούν οι εκπαιδευτικοί;

### 5. Μεθοδολογικές επιλογές

Το ζήτημα της γονικής επιρροής στη βαθμολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας επιχειρήθηκε να μελετηθεί ποιοτικά (Τσιώλης, 2014), καθώς επιδιώχθηκε η σε βάθος κατανόηση των διαδικασιών, στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, των συλλογισμών που πραγματοποιούν και των εξηγήσεων που είναι σε θέση να δώσουν αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη βαθμολόγησή τους. Ακολουθήθηκε μία δειγματοληψία σκοπιμότητας (Creswell, 2010) και το δείγμα απαρτίστηκε από εκπαιδευτικούς που πληρούσαν τα ακόλουθα κριτήρια:

- α. να είναι διορισμένοι στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- β. να εργάζονται δέκα και περισσότερα χρόνια σε γυμνάσιο ή σε λύκειο,
- γ. να ασκούν το έργο τους σε αστικές περιοχές.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά είκοσι εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, έξι άντρες και δεκατέσσερις γυναίκες, όλοι ηλικίας άνω των σαρανταπέντε ετών (πιν.1). Επιλέχθηκε η τεχνική της συνέντευξης σε ομάδες εστίασης (focus groups) (Bryman, 2017), γιατί κρίθηκε σκόπιμο οι συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες και να οδηγούνται μέσα από τη διαδικασία αυτή πιο κοντά στη συνειδητότητα των επιρροών που δέχονται. Σχηματίστηκαν πέντε ομάδες συνεντευξιαζόμενων και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσα σε διάστημα ενός μήνα. Η κάθε ομαδική συνέντευξη διαρκούσε δύο με δύομιση ώρες<sup>1</sup>, το υλικό απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Bryman, 2017).

<sup>1</sup> Τα θέματα που συζητήθηκαν δεν περιορίζονται μόνο στα όσα εκτίθενται και αναλύονται στο παρόν κείμενο.

## ΑΝΤΙΓΟΝΗ-ΑΛΜΠΙΑ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Συν.	Φύλο	Ηλικία	Έτη προϋπ.	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Βαθμίδα διδασκαλίας	Νομός	Προάστια	Οικογενειακή κατάσταση
1	Ανδρας	51-60	11	Μαθηματικός	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Άγαμος
2	Γυναίκα	51-60	12	Γεωλόγος	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμη
3	Ανδρας	51-60	12	Φιλόλογος	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Άγαμος
4	Γυναίκα	51-60	30	Φιλόλογος	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμη
5	Ανδρας	51-60	11	Μαθηματικός	Όχι	Λύκειο και Γυμνάσιο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμος
6	Γυναίκα	51-60	18	Νομική	Ναι	Γυμνάσιο	Ιωαννίνων	Κέντρο	Έγγαμη
7	Ανδρας	61-67	33	Κοινωνιολογίας	Όχι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Κέντρο	Έγγαμος
8	Γυναίκα	45-50	20	Κοινωνιολογίας	Όχι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Ιωαννίνων	Περιφερειακά της πόλης	Άγαμη
9	Γυναίκα	51-60	20	Κοινωνιολογίας	Ναι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Κέντρο	Έγγαμη
10	Γυναίκα	51-60	20	Κοινωνιολογίας	Ναι	Λύκειο	Ιωαννίνων	Περιφερειακά της πόλης	Έγγαμη
11	Αντρας	51-60	27	Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Άγαμος
12	Γυναίκα	51-60	25	Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Δυτικά	Άγαμη
13	Γυναίκα	51-60	30	Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Ναι	Γυμνάσιο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμη
14	Γυναίκα	61-68	31	Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Όχι	Γυμνάσιο	Αττικής	Δυτικά	Έγγαμη
15	Γυναίκα	45-50	18	Ιστορίας και Αρχαιολογίας	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Βόρεια	Διαζευγμένη
16	Γυναίκα	45-50	14	Φ.Π.Ψ.	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Βόρεια	Έγγαμη
17	Αντρας	51-60	24	Φυσικός	Όχι	Λύκειο	Αττικής	Βόρεια και Κέντρο	Έγγαμος
18	Γυναίκα	51-60	19	Φιλόλογικό	Ναι	Λύκειο	Αττικής	Βόρεια	Έγγαμη
19	Γυναίκα	51-60	20	Φιλόλογικό	Όχι	Γυμνάσιο	Αττικής	Βόρεια	Έγγαμη
20	Ανδρας	51-60	22	Μαθηματικός	Ναι	Γυμνάσιο και Λύκειο	Αττικής	Βόρεια	Έγγαμος

### 6. «Εύ-λογες κατα-θέσεις»

Η διενέργεια των ομαδικών συνεντεύξεων στάθηκε, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αποκαλυπτική, όχι μόνο των πρακτικών που ακολουθούν κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης, αλλά και των βαθύτερων κινήτρων, σκέψεων και συναισθηματικών διεργασιών που καθορίζουν και κατευθύνουν τη βαθμολόγηση που θεσμικά πραγματοποιούν. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε, επίσης, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση του γονικού ενδιαφέροντος για τη βαθμολογία στη δευτεροβάθμια και αποκάλυψε τους παράγοντες που αφορούν στους γονείς και επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη βαθμολόγηση. Διαφορές εντοπίζονται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τους γονείς όχι τόσο αναφορικά με τη βαθμίδα διδασκαλίας, γυμνάσιο ή λύκειο, όσο με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται και φυσικά το μάθημα το οποίο διδάσκουν.

Η σημασία της σχολικής φοίτησης για την εκάστοτε οικογένεια διαφοροποιείται σημαντικά σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

και αυτό επηρεάζει και τις επαφές και τις συζητήσεις που έχουν μαζί τους αναφορικά με το ζήτημα των βαθμών. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε περιοχές, όπου το οικονομικό επίπεδο των οικογενειών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι χαμηλό, αναφέρουν ότι οι γονείς δεν φαίνεται να επενδύουν ιδιαίτερα στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν εμπλέκονται ενεργά στη σχολική φοίτησή τους και επισκέπτονται το σχολείο μόνο κατόπιν πρόσκλησης ή στις συγκεκριμένες ημερομηνίες που προβλέπονται. Ειδικά για περιπτώσεις μαθητών που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο μαθησιακά, όσο και συμπεριφοράς, οι γονείς χαρακτηρίζονται ως «δυσεύρετοι» από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η στάση χαρακτηρίζει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ειδικά τους γονείς των μαθητών του λυκείου.

*«Οι γονείς που ενδιαφέρονται είναι λιγότεροι από τους γονείς που ενδιαφέρονται. Αυτοί που ενδιαφέρονται για τον βαθμό είναι οι λιγότεροι. [...] Μα σας λέω τους καλούμε, τους λέμε «υπάρχει πρόβλημα, ελάτε» και πάλι δεν έρχονται. Και όχι εγώ που είμαι της αγγλικής, ο διευθυντής του σχολείου τους το λέει.» Συμ. 11*

*«Αυτό που αποκαλούμε ενδιαφέρον για τους βαθμούς, και πρέπει να το επισημάνουμε αυτό, εκφράζεται μόνο μία φορά το χρόνο. Αυτή η μία φορά το χρόνο είναι τον Φλεβάρη, όταν οι γονείς καλούνται από το σχολείο να έρθουν και να παραλάβουν τη βαθμολογία των παιδιών τους. Αυτή είναι η μόνη περίπτωση στην οποία έχεις απέναντί σου τον γονιό με τον έλεγχο και εκεί μπορούμε να δούμε κατά πόσο εκφράζεται ένα ενδιαφέρον ή όχι. Δεν υπάρχει καμία άλλη περίπτωση [...] Δεν υπάρχει προσέλευση στο σχολείο, η οποία να εκφράζει αυτό το ενδιαφέρον.» Συμ. 13*

*«Έχει απαξιωθεί η αίσθηση που έχουν για το σχολείο τα παιδιά και οι γονείς. Με λύπη μου μπορώ να πω ότι πιστεύω ότι δεν βρίσκουν κάποιο λόγο για να έρθουν στο σχολείο.» Συμ. 2*

Αντιθέτως, σε περιοχές όπου κατοικούν οικογένειες μεσαίων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων οι επισκέψεις των γονέων φαίνεται να ακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα, αλλά να διενεργούνται και αυθόρμητα από ορισμένους γονείς. Η συζήτηση γύρω από τη βαθμολόγηση αφορά στους βαθμούς του τετραμήνου για τους γονείς του λυκείου, ενώ στο γυμνάσιο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δέχονται επισκέψεις των γονέων προκειμένου να συζητηθεί η φοίτηση του παιδιού στη δευτεροβάθμια και

κατ' επέκταση και η μαθησιακή του επίδοση.

*«Ναι, υπάρχει ενδιαφέρον. Τα τελευταία χρόνια κάνουμε κάποιες ενημερώσεις, πέρα από τους ελέγχους, μια φορά το μήνα, επομένως, σε τέτοιες περιπτώσεις οι γονείς έρχονται, εννοείται το ενδιαφέρον τους δεν είναι μόνο στις επιδόσεις των παιδιών, είναι γενικότερα στην πρόοδο, αλλά μέσα σε όλα αυτά αντιλαμβάνομαι ότι ενδιαφέρονται και για τη βαθμολογία.» Συμ. 16*

*«Ειδικά στις μικρές τάξεις, εκεί δίνουν σημασία. Στις μεγάλες είναι περισσότερο κρίση των παιδιών. Δεν θέλουν να μπαίνουν στα χωράφια των παιδιών. [...] Θα έρθουν όταν το σχολείο τους πει να έρθουν για να τους ενημερώσουμε.» Συμ. 17*

*«Οι γονείς έρχονται. Έρχονται ακόμα. Έρχονται να σε δούν και κάποιοι της πρώτης λυκείου κυρίως που είναι η πρώτη χρονιά και έχουν την ανάγκη να δουν αν το παιδί ενσωματώθηκε στις ανάγκες του λυκείου, αν προσαρμόστηκε γενικότερα στο κλίμα, στις απαιτήσεις αν θέλετε του λυκείου. Μετά, στη Δευτέρα χαλαρώνει λιγάκι αυτό και στην τρίτη ξανάρχονται γιατί σου υπενθυμίζουν ότι θέλουν κι ένα καλό απολυτήριο.» Συμ. 15*

Στις περιπτώσεις που οι συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών είναι τακτικές, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι συνήθως υπάρχει κάποια σκοπιμότητα που σχετίζεται κυρίως με το βαθμό. Τέτοιου είδους γονικές συμπεριφορές εντοπίζονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς του λυκείου, και αφορούν μαθήματα υψηλής προτεραιότητας στις συνειδήσεις των γονέων, όπως φυσική, μαθηματικά και τα φιλολογικά μαθήματα. Οι συμμετέχοντες που διδάσκουν ξένες γλώσσες, κοινωνιολογία ή αρχές οικονομίας, δεν έχουν την εμπειρία αντίστοιχων επισκέψεων ούτε στο γυμνάσιο, ούτε στο λύκειο. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι οι γονείς που τους επισκέπτονται συστηματικά είναι γονείς αδύναμων μαθησιακά μαθητών. Ενώ, και σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αστικές περιοχές όπου κατοικούν οικογένειες υψηλών ή μεσαίων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, αναφέρουν ότι οι συμπεριφορές αυτές είναι συνήθεις, σε αντίθεση με αυτούς που διδάσκουν σε περιοχές όπου κατοικούν οικογένειες από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

«Δηλαδή, ο γονιός τη μέρα που δεχόμαστε, μια φορά την εβδομάδα, θα 'ρθει καρφί στον φιλόλογο, τον μαθηματικό, το φυσικό. Τους έχω εγώ, τους έχω ουρά. Μπορεί να έχω κάθε βδομάδα τα ίδια πρόσωπα. [...] Μιλάμε για παιδιά αδύναμα έτσι; [...] Αφού υπήρχε μαμά που μου έλειψε μια φορά που δεν ήρθε. [...] Ερχόταν κάθε βδομάδα τρία χρόνια. [...] Άλλες ειδικότητες που δεν την έννοιαζαν ούτε τις πλησίαζε. Δεν είναι η μόνη μαμά. Αυτό είναι κανόνας στους γονείς που επηρεάζουν. Οι γονείς που έρχονται και ξανάρχονται, έρχονται για να επηρεάσουν, δεν έρχονται για να μάθουν. Αυτά που θες να μάθεις τα μαθαίνεις με μια συνάντηση. Οι άλλες περιπετούν.» Συμ. 19

«Στο λύκειο τίποτα, μηδέν, εδώ στην περιοχή που ήμουν τόσα χρόνια. Και όσα ήμουν σε ένα άλλο λύκειο, στο βουνό. Τώρα στο γυμνάσιο υπήρχαν επισκέψεις, δηλαδή ασχολιόντουσαν μαζί σου, «κάνε αυτό για το παιδί μου», «είναι έτσι το παιδί μου», βοήθησέ το. Ουσιαστικά, τώρα που μιλάμε και ακούω και τους συναδέλφους και το σκέφτομαι, γι' αυτό ερχόντουσαν, γι' αυτό που συζητάμε, για το βαθμό δηλαδή.» Συμ. 5

«Στις μεγάλες τάξεις δεν έρχονται, όπως στις μικρές. Εκτός ιδιαιτέρων καταστάσεων. Που θα πει «θα θέλαμε κάτι παραπάνω γιατί το παιδί μου θα πάει έξω», ας πούμε. Κάτι τέτοιο. [...] Στις μικρές ηλικίες οι γονείς είναι πιο παρεμβατικοί. [...] Εμφανίζονται με κάποιες απαιτήσεις. Δεν τις δείχνουν αμέσως. Με τον καιρό το καταβαθαίνει όμως.» Συμ. 10

Στην ερώτηση για το εάν επηρεάζονται από τους γονείς και τη σχέση ή τις επαφές που αναπτύσσουν μαζί τους, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αρχικά δηλώνουν πως όχι. Δείχνουν να πιστεύουν ότι η βαθμολόγηση που πραγματοποιούν δεν υπόκειται στην επιρροή των γονέων. Εξελίσσοντας, όμως, τη συζήτηση, κυρίως τη συζήτηση μεταξύ τους, οι συμμετέχοντες διαπιστώνουν ότι χωρίς να τους είναι συνειδητό αρκετοί από αυτούς επηρεάζονται από τους γονείς των μαθητών. Η επιρροή προκύπτει κυρίως μέσα από την επίκληση στο συναίσθημα, την ανάδειξη από πλευράς των γονέων της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής, αλλά και τη δυσκολία που νιώθουν όταν έχουν αναπτύξει μια σχέση με τους γονείς να βάλουν έναν βαθμό ενδεικτικό μιας χαμηλής επίδοσης του μαθητή. Αυτή η δυσκολία και η συναισθηματική εμπλοκή με τον γονέα που επηρεάζει τη βαθμολόγηση διαπιστώνεται ότι είναι πιο έντονη στις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

«Έρχεται η μαμά και σου λέει: «Της αρέσουν πολύ τα γαλλικά. Ονειρό της είναι να πάει στο Παρίσι. Προσπαθεί, αλλά και μόνο του τι να καταφέρει;». Εκείνη την ώρα αυτό που ακούς σου αρέσει και θέλεις να το βοηθήσεις παραπάνω το παιδί να μάθει. Και τελικά, να, τώρα, από αυτά που λέμε, διαπιστώνω ότι και όταν έρθει η ώρα να βάλω τον βαθμό, θα το σκεφτώ. Θα με επηρεάσει. Και θα την ευνοήσω σε σχέση με κάποιον άλλο μαθητή που δεν έχω ακούσει κάτι.» Συμ. 14

«Των αδύνατων μαθητών οι γονείς έρχονται πιο πολύ. Δηλαδή αυτοί που θέλουν να εκμαιεύσουν ένα βαθμό. Ή να τον κερδίσουν τζάμπα.[...] Αυτό είναι ο συναισθηματικός εκβιασμός. Έρχονται κάθε βδομάδα και σου λέει: «Δεν έχετε κάτι άλλο να μου πείτε;», «Μα τα είπαμε την περασμένη βδομάδα». Και σου λέει: «Μα σας αγαπάει! Κάθε μέρα τα δικά σας γράφει! Και τα δικά σας διαβάζει ώρες!». Μιλάμε για παιδιά αδύναμα τώρα έτσι; Τι κάνει; Όταν επιμείνει σ' αυτό το πράγμα εγώ στην κάθε Ελενίτσα να βάλω βαθμό και μου βγαίνει ένα 13, λέω «Κοίτα να δεις μωρέ; Ώρες κάθε-ται, μου είπε η μάνα της, που δεν ξέρω εάν είναι αλήθεια, και γίνεται αμέσως 14.» Συμ. 19

«Θα σας το πω έτσι και θέλω να το γράψετε αυτό. Όσες πιο πολλές φορές ένας γονέας έρχεται στο σχολείο, στις ώρες που μπορούμε, και σου μιλάει και έτσι συνεργάζεται για τα προβλήματα του παιδιού του, τα όποια έχει, σου δίνει πληροφορίες, τόσο πιο πολύ σε επηρεάζει σ' αυτό. Από έναν γονέα που δεν έρχεται. Αυτό ναι. Δουλεύει υποσυνείδητα.» Συμ. 17

Μία ακόμη παράμετρος που φαίνεται να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη βαθμολόγηση που θα πραγματοποιήσουν είναι η ενημέρωση από το ίδιο το παιδί ή και από τους γονείς του αναφορικά με προσωπικά ζητήματα ή οικογενειακά προβλήματα. Ακόμη και εάν δεν υπάρχει πρόθεση εκ μέρους των πομπών αυτού του μηνύματος να επηρεαστεί η βαθμολογία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι επηρεάζονται από τέτοιου είδους πληροφορίες και ευνοούν βαθμολογικά τους μαθητές που γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες, δυσάρεστες καταστάσεις.

«Ε τώρα, ναι, εκεί, ναι, το κάνω. Και δεν το σκέφτομαι κιόλας. Το κάνω απλά. Ξέρω ότι το παιδί έχει πρόβλημα. Αρρώστησε η μάνα του, μπορεί να πεθάνει. Μου φτάνει αυτό. Δεν θέλω κάτι άλλο.

*Δεν θέλω να μου πει κανένας τίποτα. Θα του ανεβάσω το βαθμό και θα το κάνω με την καρδιά μου. [...] Όχι, δεν είναι λύπηση. Όχι. Είναι φροντίδα, είναι έννοια, είναι τόνωση. Με τον τρόπο που μπορώ. Και με αυτόν τον τρόπο δηλαδή.» Συμ. 20*

*«Παιδάκια τώρα που τα βλέπεις. Ότι είναι φτωχά, ότι έχουν σπίτι γονείς που φέρονται άσχημα, ότι μεγαλώνουν δύσκολα. Μόνο του πάει το χέρι. Λες είναι άδικο. Θα μου πεις; Κι εσύ άδικος δεν είσαι; Δεν ξέρω πώς να το πω; (γελάει) Γίνομαι άδικη για να γίνω δίκαιη. Ε; Κάτι τέτοιο.» Συμ. 8*

*«Σ' εμάς όλοι, όταν μάθαμε κάτι τέτοιο λειτουργήσαμε πιο ευνοϊκά για το παιδί. Πιο θετικά. Γιατί το νιώθαμε. Όλοι. Ήταν πολύ άσχημο αυτό που είχε πάθει και ήταν, έπρεπε να το τονώσουμε το παιδί. [...] Κάποια στιγμή το κατάλαβε; Του το είπαν οι άλλοι; Και μας ρώτησε: «Κυρία το κάνετε γιατί πέθανε ο μπαμπάς μου; Δεν θέλω να μου βάλετε βαθμό γι' αυτό». Και νιώσαμε άσχημα. Όμως, δεν ήταν κακή μαθήτριά. Λίγο παραπάνω της βάζαμε όλοι. [...] Και σε άλλα παιδιά το κάνουμε, για άλλους λόγους στο καθένα. Θέλω να πω δεν είναι θέμα λύπησης. Είναι θέμα κρίσης.» Συμ. 9*

Η πίεση από πλευράς των γονέων για την απόδοση ενός καλού ή ενός καλύτερου βαθμού, καθώς και η διαμαρτυρία τους για κάποιον βαθμό δεν είναι σπάνια φαινόμενα στη δευτεροβάθμια. Απασχολούν, όμως, με διαφορετικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς, αυτή τη φορά όχι ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται, ούτε ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα, γυμνάσιο ή λύκειο, στην οποία διδάσκουν. Αυτό που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες επέχει καθοριστικό ρόλο στις οικογενειακές λογικές και ενισχύει ή αποτρέπει έναν γονέα από το να διαμαρτυρηθεί ή να πιέσει για την απόδοση ή τη βελτίωση κάποιου βαθμού είναι το διδασκόμενο και βαθμολογούμενο μάθημα.

Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι, οι φυσικοί και οι μαθηματικοί θεωρούν ότι βρίσκονται αντιμέτωποι με διαμαρτυρίες, απαιτήσεις ή πιέσεις λιγότερο συχνά από τους συναδέλφους τους που διδάσκουν ξένες γλώσσες, θρησκευτικά ή αρχές οικονομίας, κάποιο μάθημα που εκλαμβάνεται από τους γονείς ως δευτερεύουσας σημασίας. Υπογραμμίζουν, επίσης, ότι οι διαμαρτυρίες ή τα παράπονα συνοδεύονται τις περισσότερες φορές και από δεδομένα που αφορούν τη βαθμολογία σε κάποιο τεστ ή πρόχειρο διαγώνισμα, την επίδοση στο φροντιστήριο ή παλαιότερες χρονιές ή το είδος των θεμάτων που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό.



«Συγκρίνουν και ανάμεσα στον ένα διδάσκοντα και στον άλλο διδάσκοντα. Εάν για παράδειγμα τα μαθήματα είναι φιλολογικά και των δύο γιατί πήρε νέα (ελληνικά) 18 και πήρε αρχαία (ελληνικά) 14. Τους ενδιαφέρει. Εάν ο βαθμός είναι χαμηλός προσπαθούν να εξηγήσουν πώς είναι χαμηλός, αφού στο τάδε τεστ ενδεχομένως να είχε πάρει κάποιον καλύτερο βαθμό. Ο βαθμός τετραμήνου θεωρούν ότι πρέπει να είναι, κοντά, ή μάλλον όχι κοντά, παραπάνω από το βαθμό που έχουν γράψει. Εάν είναι ίδιος θεωρούν ότι αδικούνται. [...] Ζητάνε υψηλούς βαθμούς διακαώς! Εάν λοιπόν δεν έχουν το βαθμό που θέλουνε μπορεί να χτυπήσουν και το χέρι στο τραπέζι. Το έχω δει σε συνάδελφο να γίνεται στην τρίτη λυκείου. [...] Και ένας και δύο. Να διαμαρτυρηθούν εντονότατα. Γιατί ας πούμε το παιδί μου στα αγγλικά να έχει 14, ενώ έχει proficiency.» Συμ.18

«Στο δικό μου το σχολείο, που οι περισσότεροι είναι μορφωμένοι, από ψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, γιατροί, πανεπιστημιακοί, δεν τη δέχονται την κακή βαθμολογία εύκολα. Όχι, δεν τη δέχονται. Θα πρέπει να τους την αποδείξεις τη βαθμολογία την κακή. Δηλαδή, να συνοδεύεται από ένα κακό γραπτό, από...δηλαδή να υπάρχουν τα αποδεικτικά στοιχεία. [...] «Γιατί; Γιατί;» Ήθελαν να έχουν ένα αποδεικτικό. [...] Είναι έλεγχος και εξήγηση.» Συμ. 16

«Τώρα εμείς τι να λέμε; Σε εμάς, άντε! να έρθει και να πει «μα πήρε στο τεστ 18 γιατί του βάλανε 18; Η προσπάθεια στο μάθημα; Η συμμετοχή, δεν μετράνε αυτά;». Εδώ στους άλλους ζητάνε, προσέξτε, ζητάνε, όχι ρωτάνε, ζητάνε 20. Γιατί σου λέει «ξέρει αγγλικά» ή σου λέει «σιγά το μάθημα που κάνεις». Το έχω δει εγώ να το απαιτούν ή να το συζητάνε έξω που περιμένουν. Για μαθήματα ας πούμε πολιτική αγωγή ή θρησκευτικά.» Συμ. 20

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κοινωνιολογία, ξένες γλώσσες, αρχές οικονομίας και πολιτική αγωγή επιβεβαιώνουν την αντίληψη των συναδέλφων τους, που περιγράφεται και παραπάνω, χαρακτηρίζοντας τους γονείς ως ιδιαίτερα απαιτητικούς αναφορικά με τη βαθμολογία στα δικά τους μαθήματα. Η απαίτηση για την απόδοση υψηλής βαθμολογίας, είτε εκδηλώνεται κατά τις επισκέψεις των γονέων στο σχολείο και την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, είτε υφέρεται, υπάρχει ως δεδομένη στις οικογενειακές λογικές. Οι διεκδικήσεις και τα

παράπονα των γονέων σε εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν μαθήματα θεωρούμενα δευτερεύοντα, φαίνεται να εκδηλώνονται πιο έντονα, πιο συχνά και πιο δυναμικά.

Ένα σημείο, όμως, στο οποίο επιβάλλεται ειδική εστίαση έχει να κάνει και με το γεγονός ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν περισσότερα από 20 χρόνια, κυρίως στο λύκειο, παρουσιάζονται να αποδέχονται και να συναινούν στη γονική αυτή απαίτηση για υψηλή βαθμολογία στα μη εξεταζόμενα στις πανελλήνιες εξετάσεις μαθήματα.

*«-Ναι, έχει τύχει. Όλοι μας έχουμε νιώσει πίεση από τους γονείς για τους βαθμούς. Έτσι δεν είναι; Συμ.11*

*-Ναι, εμένα, τις προάλλες ήρθε ένας πατέρας, ευγενέστατος, δεν λέω, να με ρωτήσει γιατί το παιδί του είχε 17. Ενώ στο φροντιστήριο είχε 19 και ετοιμάζεται για lower. Και σου λέει: «Τι είναι αυτό! Πώς εδώ πήρε 17;». Και ήρθε απορημένος να εκφράσει το παράπονό του, αλλά και του παιδιού το παράπονο γιατί θεώρησε ότι αδικήθηκε.» Συμ. 12*

*«Υπάρχουν γονείς οι οποίοι θεωρούν ότι επειδή το παιδί τους κάνει μάθημα σε φροντιστήριο ή σε ιδιαίτερο πρέπει οπωσδήποτε να έχει και μεγάλο βαθμό. Δηλαδή είναι αδιαμφισβήτητο γι' αυτούς ότι είναι πολύ καλοί. Συμ.13*

*-[...]Όταν τους εξηγείς ότι έχει αυτόν τον βαθμό γιατί ξέρει, αλλά στο δικό μου μάθημα δεν το δείχνει, δεν συμμετέχει, δεν ασχολείται, ορισμένοι καταλαβαίνουν. Άλλοι, επιμένουν. Σου λέει αφού τα ξέρει πρέπει να πάρει άριστα. Δεν το δέχονται.» Συμ.11*

*«-Α ναι! βέβαια. Δεν το δέχονται. Σου λέει: «Του βάζει 17 η φιλόλογος; Εσύ πρέπει να του βάλεις 19». Δεν μπορεί να έχει χαμηλότερο βαθμό στα δευτερεύοντα από τα σημαντικά μαθήματα. Συμ.6*

*-Και θα στο πουν κιόλας, όχι μόνο θα το σκεφτούν! Συμ.9*

*-Και αυτό φυσικά σε πιέζει Συμ.7*

*-Σε πιέζει και σε υποτιμά και πολλά άλλα. Και το σκέφτονται και οι συνάδελφοι. Όλοι το πιστεύουν και περιμένουν στα δευτερεύοντα να έχουν όλα τα παιδιά άριστα. Δεν είναι έτσι! Συμ.9*

*-Όμως, βρε κορίτσια, όλοι αυτό δεν κάνουμε; Εσείς στα δικά σας παιδιά το ίδιο δεν περιμένετε; Ναι. Ε λοιπόν; Εγώ το έχω αποδεχτεί. Στην τελική αφού μπορούμε με τους δικούς μας βαθμούς στα δικά μας μαθήματα να βοηθήσουμε τα παιδιά, ειδικά στην τελευταία τάξη, γιατί να μην το κάνουμε;» Συμ.7*

Το κοινωνικό στάτους των γονέων αποτελεί έναν παράγοντα που ασκεί επιρροή στη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών. Η επιρροή αυτή έχει να κάνει με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, αλλά και με τις σχέσεις που οι γονείς αυτοί αναπτύσσουν με το σχολείο και τους ίδιους. Η προσωπική επαφή και επικοινωνία, η έκθεση των αντιλήψεων και των φιλοδοξιών των γονέων και η ταυτόχρονη συστηματική επένδυση που η οικογένεια επιδεικνύει στη σχολική φοίτηση κατευθύνουν τη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών και την ευνοϊκότερη μεταχείριση ορισμένων μαθητών. Όμως, όπως τονίζουν οι συμμετέχοντες, εάν αυτή η πιθανή ευνοϊκότερη βαθμολογική μεταχείριση των μαθητών απαιτηθεί από τους γονείς ή θεωρηθεί δεδομένη λόγω του κοινωνικού κύρους της οικογένειας, τότε ενδέχεται να υπάρξουν αντίθετα αποτελέσματα και ένταση στις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων.

*«Νομίζω ότι (το κοινωνικό στάτους) επηρεάζει, ναι, επηρεάζει. Ανάλογα με το βαθμό που δεν θα σε επηρεάσει εκείνος. Δηλαδή, εάν σε επηρεάσει εκείνος, μπορεί να είσαι αντίθετος μ' αυτό. Δηλαδή, να μην υπάρχει απαίτηση. Όταν υπάρχει απαίτηση, απλά δεν θα πάρει το πρόκριμα να το πω έτσι. Εάν αρχίσει να σε ενοχλεί [...] Θα είναι ψέμα εάν πει κάποιος ότι δεν θα τον επηρεάσει. Μπορεί να τον επηρεάσει ως προς το ανάποδο και βοηθητικά.»*  
 Συμ. 17

*«Εμείς εδώ αυτό το έχουμε πολύ. Το περιμένουν. Επειδή είναι ο γονέας καθηγητής, ξέρω 'γω ή γιατρός πρέπει το παιδί του να έχει άριστα. Δεν θα στο πουν, αλλά το βλέπεις ότι το περιμένουν. Και εάν δεν το έχουν θα το πουν και κάποιοι. «Είναι δυνατόν το δικό μου το παιδί να έχει 14;». Εάν δε είναι κάποιος βαθμός πιο χαμηλός, που δεν, που δεν τον εγκρίνουν ας πούμε σε κάποιο μάθημα σαν τα δικά μας τότε ουουουου, σου έρχονται φουριόζοι.»* Συμ. 6  
*«Σίγουρα επηρεάζεσαι. Ο ίδιος πρώτα. Από μόνος σου. Γιατί λες το παιδί αυτό και προσεγμένο θα είναι από το σπίτι του και θα στοχεύει ψηλά. Και συνήθως έτσι είναι»* Συμ. 2

Σε ότι, αφορά, τέλος, στις προσωπικές σχέσεις με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κι αυτές τους επηρεάζουν. Περισσότερο αρνητικά, παρά θετικά, όμως. Όπως αναφέρουν, όταν υπάρχει μία προσωπική σχέση με κάποιον γονέα και καλούνται να διδάξουν και να βαθμολογήσουν το παιδί τους, διαπιστώνουν ότι έρχονται σε δύσκολη θέση και σε

αρκετές περιπτώσεις εμφανίζονται πιο συγκρατημένοι αναφορικά με τη βαθμολογία τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται όταν καλούνται να βαθμολογήσουν παιδιά συναδέλφων, τους οποίους χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα παρεμβατικούς, απαιτητικούς και εστιασμένους στη βαθμολογία.

*«Κάποτε είχα μαθητή το παιδί ενός φίλου μου, ενός πολύ φίλου μου. Ναι, με δυσκόλευε η διαδικασία. Και όταν τον εξέταζα και όταν έβαζα το βαθμό. Ήταν καλό παιδί και μέτριος μαθητής. Αλλά πάντα σκεφτόμουν τι περιμένει η μάνα του και ο πατέρας του. Και τι θα σκεφτούν και οι άλλοι, μαθητές και συνάδελφοι όταν δουν το βαθμό. Ε πάντα το παιδί το αδικούσα. Έβαζα πιο κάτω ή μάλλον δεν τον τσίμπαγα τον βαθμό, όπως τους άλλους. Για να μην πουν.» Συμ. 3*

*«Συνάδελφοι έχουν τηλεφωνήσει, δεν έχουν τηλεφωνήσει για μένα, αλλά έχουν τηλεφωνήσει για άλλον καθηγητή να πουν ότι αυτό που τους έβαλε στο διαγώνισμα, η τέταρτη ερώτηση ας πούμε ήταν εκτός ύλης. Άρα το παιδί πήγε και είπε ακριβώς τα θέματα. Ο μέσος γονέας αυτό δεν μπορεί να το ξέρει. Κάποιοι που είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ρωτούν τα παιδιά τους τα θέματα ακριβώς ποια ήταν, γνωρίζουν την ύλη και μπαίνουν σε διαδικασία να μας αμφισβητήσουν» Συμ. 15*

*«Έτσι είναι όπως σου τα λέει. Στο παιδί της φίλης μου θα τα πω πιο εύκολα. Θα τα συζητήσω. Όμως τον βαθμό θα τον βάλω πιο δύσκολα. Γιατί δεν θέλω ούτε εκείνη, ούτε το παιδί, ούτε και οι άλλοι να σκεφτούν «α, να, τους δίνει βαθμούς γιατί τους ξέρει». Γιατί οι γονείς μιλάνε μεταξύ τους. Και όχι καλοπροαίρετα» Συμ. 4*

Έχοντας εντοπίσει την πολύπλευρη και πολυεπίπεδη επιρροή που ασκούν στη βαθμολογηση η γνωριμία, η επαφή, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τέθηκε υπό συζήτηση το ζήτημα της επίδοσης της βαθμολογίας στους ίδιους τους μαθητές. Ως μία εναλλακτική προσέγγιση της απόδοσης ελέγχων προτάθηκε στους εκπαιδευτικούς η ενημέρωση των ίδιων των μαθητών για τους βαθμούς τους και η συζήτηση μαζί τους αναφορικά με τα περιθώρια βελτίωσης και μαθησιακής προόδου. Στόχος μίας τέτοιας προοπτικής θα ήταν η μείωση των γονικών παρεμβάσεων, παραπόνων ή διεκδικήσεων για καλύτερη βαθμολογία και η ταυτόχρονη ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης των μαθητών, της αυτονομίας τους και της προσπάθειας αυτοελέγχου και αυ-

τοβελτίωσή τους. Η συγκεκριμένη πρόταση προβληματίσε τους εκπαιδευτικούς και τους έβαλε σε αναθεωρητικές σκέψεις αναφορικά με τη διαδικασία της βαθμολόγησης και τη στόχευσή της. Από τα λεγόμενά τους διαπιστώνει κανείς μία συγκράτηση και έναν σκεπτικισμό, ο οποίος πηγάζει από την μία πλευρά από την επιθυμία τους για συνεργασία και επικοινωνία με την οικογένεια και από την άλλη από την πεποίθησή τους ότι οι μαθητές δεν είναι ώριμοι να διαχειριστούν μία τέτοια κατάσταση.

*«Τι δηλαδή; Να παίρνουν μόνα τους τα παιδιά τους βαθμούς; (γέλια) Ωραίο θα ήταν αυτό! (γέλια) Όμως, δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει. Ίσως στην τελευταία τάξη του λυκείου. Αλλά και πάλι. Δεν μπορούν τα παιδιά να το διαχειριστούν. Πρέπει οι γονείς κι εμείς να τα συζητάμε, να τα κατευθύνουμε, να τα βοηθάμε» Συμ. 20*

*«Ε όχι! Πώς να μην έρχονται! Μα τους θέλουμε να έρχονται! Στο δικό μας σχολείο κάνουμε αμάν και πως να έρθουν! Αμα δεν ήταν και οι έλεγχοι ούτε απ' έξω δεν θα περνούσαν! Δεν θα τους βλέπαμε ποτέ. [...] Μα για να κάνουμε τη δουλειά μας τους χρειαζόμαστε.» Συμ. 4*

*«Τα παιδιά δεν μπορούν να το επωμιστούν αυτό. Δεν μπορεί να γίνει. Στη θεωρία μπορεί να το λέτε, αλλά στην πράξη δεν έχουν την ωριμότητα να το κάνουν. Πρέπει να ενημερωθεί και ο γονέας που είναι και ο υπεύθυνος για το παιδί. Εμείς σ' αυτόν λογοδοτούμε, με αυτόν πρέπει να συνηγορούμε.» Συμ. 3*

## 7. Στον ορίζοντα των συμπερασμάτων

Η γονική επιρροή αναδεικνύεται μέσα από την παρούσα έρευνα ως καταλύτης στη βαθμολόγηση, την οποία διενεργούν οι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς των μαθητών είτε άμεσα, με συστηματικές επισκέψεις, στοχευμένη ενημέρωση και πράξεις επίκλησης στο συναίσθημα, είτε έμμεσα, προβάλλοντας τις φιλοδοξίες τους αναφορικά με τους βαθμούς των παιδιών τους και επιβεβαιώνοντας με τη στάση τους τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην σχολική επίδοση, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της βαθμολογίας.

Όπως αποδεικνύεται από τις διενεργηθείσες εις βάθος συνεντεύξεις και την ανάλυση των λεγομένων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι επιρροές που ασκούν οι γονικές επιθυμίες, στάσεις, επιτηδευμένες και

συχνά συναισθηματικά φορτισμένες μεθοδεύσεις, επικοινωνιακές τεχνικές, φιλικές ή συναδελφικές «πλαγιοκοπήσεις» και απώτερες βλέψεις ή σκοπούμενες επιδιώξεις στη βαθμολόγηση δεν γίνονται πάντοτε άμεσα αντιληπτές και συνειδητές από τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς επηρεάζουν ποικιλότροπα τη βαθμολόγηση με τρόπους λανθάνοντες, ενώ το μέγεθος της επιρροής αυτής εμπίπτει σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό στην υποκειμενικότητα των δρώντων. Ο ίδιος εκπαιδευτικός μπορεί να αλληλεπιδράσει πιο θετικά με ορισμένους γονείς, απ' ότι με άλλους, και να λειτουργήσει πιο ενισχυτικά στη βαθμολόγηση του παιδιού τους ή και το αντίστροφο, και αυτό δεν σχετίζεται πάντοτε ή αποκλειστικά με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, ούτε και μπορεί σε απόλυτο βαθμό να προβλεφθεί ή να προσδιοριστεί. Οι γονικές επιρροές έχουν ένα διεισδυτικό, υπόγειο και διαβρωτικό χαρακτήρα, που τις καθιστά δυσανάγνωστες, δυσεξιχνιάστες και γι' αυτό δυναμικές και αποτελεσματικές.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντοπίζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική φοίτηση και τις συστηματικότερες επισκέψεις στο σχολείο στις πρώτες τάξεις κάθε βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η γονική προσήλωση, όμως, στην κατάκτηση ενός υψηλού βαθμού δεν φαίνεται να σχετίζεται με την τάξη φοίτησης, αλλά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις οικογενειακές λογικές που διαμορφώνουν τις στοχεύσεις και τις φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους. Οι συμμετέχοντες που διδάσκουν σε σχολεία που φοιτούν μαθητές από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα διαπιστώνουν μία σημαντική απόσυρση της γονικής εμπλοκής ειδικά στο λύκειο, η οποία ενισχύεται μόνο όταν ο μαθητής κινδυνεύει να μην περάσει την τάξη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε σχολεία, όπου ο μαθητικός πληθυσμός ανήκει σε μεσαία ή ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, γίνονται αποδέκτες συστηματικών επισκέψεων από μεγάλη μερίδα γονέων και άμεσων ή έμμεσων πιέσεων για απόδοση καλών βαθμών. Ειδικά, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα, που χαρακτηρίζονται ως δευτερεύοντα από μαθητές και γονείς, φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα πιεστικές καταστάσεις, αφού στο πλαίσιο των οικογενειακών λογικών η διδασκαλία και η βαθμολόγηση των μαθημάτων αυτών αποσκοπεί και στην υποβοήθηση του μέσου όρου επίδοσης του μαθητή. Τέλος, το κοινωνικό κύρος ορισμένων γονέων και η προσωπική σχέση γονέα-εκπαιδευτικού αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό που θα λάβουν οι μαθητές, όμως και στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να προβλεφθεί με απόλυτο τρόπο εάν η επιρροή στη βαθμολόγηση θα είναι θετική ή όχι.

## 8. Αντί επιλόγου

Η αναγνώριση των γονέων ως εταίρων της εκπαίδευσης, ως σημαντικών δρώντων στο πεδίο του σχολείου και ως σημαντικών διαμορφωτών της επίδοσης των μαθητών, πραγματοποιείται αργά, αλλά σταθερά στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας. Η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό τους ρόλο και συνάμα στον προσδιορισμό των περιθωρίων ή πιο δόκιμα των πλαισίων δράσης που η οικογένεια τους αναγνωρίζει κατά την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού και ευρύτερα εκπαιδευτικού τους έργου. Η έρευνα των σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών, επομένως, οφείλει να εστιάσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να επιχειρήσει να μελετήσει όχι μόνο τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών κατά τις συναντήσεις και τις επαφές τους, αλλά και τις διαπραγματεύσεις, τις «αναμετρήσεις», τις συγκρούσεις και τις λογικές που κατευθύνουν τη δράση τους στο σχολικό πεδίο και καθοδηγούν την έκφραση των κοινωνικών τους ρόλων κατά τις αλληλεπιδράσεις τους.

## Βιβλιογραφία

- ANTONOPOULOU, K., KOUTROUBA, K., BABALIS, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece, *Educational Studies*, 37 (3), pp. 333-344, doi: 10.1080/03055698.2010.506332.
- BALLION, R. (1982). *Les « consommateurs » de l'école*. Paris : Seuil
- BOURDIEU, P. (1992), *Μικρόκοσμοι, τρεις μελέτες πεδίου*, Αθήνα: Δελφίνι.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. Minit
- BRYMAN, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- COSTA, M. & FARIA, L. (2017). Parenting and parental involvement in secondary school: focus groups with adolescents' parents, *Paidéia*, 27 (67), pp. 28-36. doi: 10.1590/1982-43272767201704
- CRESWELL, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la*

- méritocratie*. Paris : Seuil
- GAYET, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris : Syros
- GOFFMAN, I. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Ed. Minuit
- HILL, N. E. & TYSON, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), pp. 740-763. doi: 10.4300/JGME-D-12-00156.1.
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Α.Α. (2022). Διδάσκοντας δημοκρατικές αρχές σε περίοδο «κρίσης»: εμπειρίες διδακτικής πράξης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1/2022, σσ. 165-178.
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Α.Α. (2015). Οι γονείς των μαθητών στην κοινωνιολογική έρευνα. Ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Στο: Θάνος, Θ. (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης την Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 568-579
- ΠΑΡΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Α.Α. (2013). *Les parents et l'école. Etude contrastive des rapports dans un contexte d'hétérogénéité culturelle*. Bruxelles : Peter Lang
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π. (2021). Βαθμολογική επιείκεια και αξιοκρατία στο σχολείο: μία αντιστρόφως ανάλογη σχέση. Στο: Πολέμης Ι., Μπρούζος, Α., Βογιατζόγλου, Α. & Γεωργακόπουλος, Δ. (επιμ.), *Δώρα Σεμνά. Τόμος τιμητικός για την Καθηγήτρια Μ. Καρπόζηλου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 521-537
- ΤΣΙΩΛΗΣ, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: εκδ. Κριτική
- WILDER, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), pp. 377-397



### Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς των μαθητών επηρεάζουν τη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας προσδιορίζεται ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας ως δρώντων στο σχολείο, το οποίο εκλαμβάνεται ως πεδίο δράσης και αλληλεπίδρασης, και στοχευμένα περιγράφεται η γονική εμπλοκή στο γυμνάσιο και το λύκειο. Έπειτα, μέσα από μία θεματική ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων με ομάδες εστίασης, τις οποίες απαρτίζουν είκοσι εκπαιδευτικοί ποικίλων ειδικοτήτων της δευτεροβάθ-



μιας, εκτίθενται οι απόψεις των συμμετεχόντων, σχετικά με τους τρόπους, με τους οποίους οι γονείς των μαθητών εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τους βαθμούς των παιδιών τους, καθώς επίσης και σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιούν, προκειμένου να ασκήσουν επιρροή στο βαθμολογικό έργο των εκπαιδευτικών. Όπως διαφαίνεται, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις παρεμβάσεις, τις επαφές ή την πίεση για τη βέλτιστη δυνατή βαθμολογία που ασκούν οι γονείς, ενώ το μέγεθος της επιρροής αυτής εξαρτάται από σύνθετους και ποικίλους παράγοντες, που αφορούν περιπτώσιολογικά σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της βαθμολόγησης.

Λέξεις Κλειδιά: γονική εμπλοκή, γονικές επιρροές, βαθμολόγηση στη δευτεροβάθμια, τύποι γονικής συμπεριφοράς

### *Abstract*

#### *Title : Parental influence over secondary teachers' grading*

The present study tries to understand the ways that parents use to affect secondary school teachers' grading. The theoretical framework begins with the determination of teachers social role into school, which is perceived as a field of action, and concludes with the description and determination of parental involvement in secondary education. The analysis of twenty secondary teachers' interviews, realized within focus groups formed according to their scientific specialization, reveals that parents influence teachers' grading. According to participating teachers, parents intervene, exercise pressure or try with different ways to influence and ameliorate their children grades. The degree of the effective influence on teachers' grades depends on multiple and complex factors concerning all implicants and appears to be different from case to case.

Key words: parental involvement, parental influences, marking in secondary education, types of parental behavior, secondary teachers

Η Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
aparakonst@eds.uoa.gr