

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Στάσεις των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές / καινοτομίες και ο ρόλος του κλίματος συνεργασίας γονέων και σχολείου στη διαμόρφωση των στάσεων.**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ : ΝΑΣΤΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ- ΣΤΕΦΑΝΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2014**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία και των κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΠΜΣ « Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση», νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσά μου, κα Γιαννακάκη Στεφανία-Μαρίνα, που παρά τις αντίξοες συνθήκες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, ανταποκρίθηκε στις ανάγκες μου με ευγένεια, ειλικρίνεια και επαγγελματισμό και ολοκληρώθηκε η εργασία επιτυχώς. Επίσης ευχαριστώ θερμά και όλους τους καθηγητές μου, που πραγματικά μου έδωσαν ισχυρά κίνητρα, εφόδια και όραμα, ώστε να συνεχίσω να υπηρετώ δυναμικά το χώρο της εκπαίδευσης.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου από τα βάθη της καρδιάς μου, στους απόλυτα υποστηρικτές και στυλοβάτες αυτής της τόσο σημαντικής προσπάθειας, στο σύζυγό μου και στον μικρό μου Νικόλα, που χωρίς τη δική τους υπομονή και συμπαράσταση, δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί αυτή η δύσκολη διαδρομή...

## **ΔΗΛΩΣΗ**

Η Νάστου Κατερίνα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στάσεις των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές / καινοτομίες και ο ρόλος του κλίματος συνεργασίας γονέων και σχολείου στη διαμόρφωση των στάσεων», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

**Η ΔΗΛΟΥΣΑ**

**ΝΑΣΤΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....</b>	<b>4</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>7</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	
1.1. Προβληματική της έρευνας.....	10
1.2. Σπουδαιότητα της έρευνας.....	12
1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	13
1.4. Μεθοδολογία.....	14
1.5. Διασαφήνιση εννοιών.....	15
1.5.1. Η έννοια της αλλαγής – Εκπαιδευτική αλλαγή.....	15
1.5.2. Η έννοια της καινοτομίας – Εκπαιδευτική καινοτομία.....	16
1.5.3. Η έννοια των στάσεων.....	17
1.5.4. Η έννοια της οικογένειας.....	17
1.5.5. Η έννοια του σχολείου.....	18
1.5.6. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	18
1.6. Δομή της εργασίας.....	19
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ</b>	
2.1. Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αλλαγής.....	21
2.2. Στάσεις ατόμων- γονέων απέναντι στην αλλαγή.....	22
2.3. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις- αντιστάσεις των ατόμων γονέων απέναντι στην αλλαγή.....	24
2.3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των ατόμων απέναντι στην αλλαγή / καινοτομία – Ατομικά χαρακτηριστικά και στάση απέναντι την αλλαγή.....	28
2.3.2. Χαρακτηριστικά σχολείου (περιοχή, μέγεθος, τύπος σχολείου) και στάσεις απέναντι στην αλλαγή.....	30
2.4. Μέθοδοι αντιμετώπισης των αντιστάσεων στις αλλαγές.....	32
2.5. Σχολικό κλίμα – Κλίμα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	33
2.5.1. Οφέλη από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.....	34
2.6. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των γονέων σχετικά με τη συνεργασία τους με το σχολείο.....	36
2.6.1. Παράγοντες που αφορούν το γονέα.....	36
2.6.2. Παράγοντες που αφορούν τη σχολική μονάδα.....	41
2.6.3. Παράγοντες που αφορούν την κοινότητα.....	42
2.6.4. Άλλοι παράγοντες.....	43
2.7. Αλλαγή και κλίμα συνεργασίας.....	45

2.8. Πρακτικές βελτίωσης της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	47
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
3.1. Μεθοδολογία.....	52
3.2. Επιλογή εργαλείου.....	52
3.2.1. Ερωτηματολόγιο μέτρησης των στάσεων των γονέων απέναντι στις αλλαγές.....	53
3.2.2. Ερωτηματολόγιο μέτρησης κλίματος συνεργασίας γονέων και σχολείου.....	54
3.2.3. Ερωτηματολόγιο εφαρμογής καινοτομιών.....	55
3.2.4. Ερωτήσεις για τη συμμετοχή στις αλλαγές.....	55
3.3. Δειγματοληψία και χορήγηση ερωτηματολογίου.....	56
3.4. Δείγμα.....	57
3.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης.....	62
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
4.1. Στάσεις γονέων απέναντι στις αλλαγές.....	65
4.2. Η στάση των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	67
4.2.1. Ο ρόλος του φύλου.....	67
4.2.2. Ο ρόλος της ηλικίας.....	69
4.2.3. Ο ρόλος του επαγγέλματος.....	70
4.2.4. Ο ρόλος των σπουδών.....	70
4.2.5. Ο ρόλος της χώρας καταγωγής.....	70
4.2.6. Ο ρόλος της περιοχής κατοικίας.....	72
4.2.7. Ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης.....	74
4.2.8. Ο ρόλος του αριθμού των παιδιών.....	75
4.2.9. Ο ρόλος της γνώσης χειρισμού Η/Υ.....	76
4.2.10. Ο ρόλος της γνώσης ξένων γλωσσών.....	77
4.2.11. Ο ρόλος του μεγέθους του σχολείου.....	78
4.3. Κλίμα συνεργασίας .....	79
4.4. Εφαρμογή καινοτομιών.....	82
4.5. Συμμετοχή στις αλλαγές.....	85
4.6. Συσχετίσεις των στάσεων απέναντι στις αλλαγές με το κλίμα συνεργασίας και το βαθμό εφαρμογής καινοτομιών στα σχολεία.....	96
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	
5.1. Στάση απέναντι στην αλλαγή.....	97
5.2. Κλίμα συνεργασίας γονέων – σχολείου.....	100

5.3. Εφαρμογή καινοτομιών.....	101
5.4. Παράγοντες αποτροπής/ ενθάρρυνσης για συμμετοχή /υποστήριξη μιας αλλαγής.....	102
5.5. Κλίμα συνεργασίας και στάσεις απέναντι στις αλλαγές.....	105
5.6. Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές έρευνες.....	106
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	108
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	121

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά τη στάση των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και το κλίμα συνεργασίας γονέων και σχολείου ως παράγοντα διαμόρφωσης αυτών των στάσεων, καθώς και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων ως παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων απέναντι στην αλλαγή και στο κλίμα συνεργασίας.

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2013 σε ένα δείγμα 228 γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικές περιοχές του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Για τη μέτρηση των στάσεων των γονέων απέναντι στις αλλαγές, χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη κλίμακα από την έρευνα του Νικολαΐδη (2008). Η μέτρηση του κλίματος συνεργασίας σχολείου - οικογένειας, πραγματοποιήθηκε με έναν συνδυασμό δυο κλιμάκων, τροποποιημένων και προσαρμοσμένων στις ανάγκες της έρευνας. Η κλίμακα αποτελεί μέρος του (PIP) Parent and Teacher Questionnaires θεμελιωμένο στο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997). Οι υπόλοιπες προτάσεις που ακολουθούν αποτελούν μέρος της αντίστοιχης κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα του Νικολαΐδη (2008 :53). Η κλίμακα διαχείρισης και εφαρμογής καινοτομιών είναι προσαρμοσμένη από μια αντίστοιχη κλίμακα που παρουσιάζουν οι Johannessen, J.A., Olsen, B., & Lumpkin, G.T. (2001) και τέλος δυο ανοιχτές ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα, γονείς μπορούσαν ελεύθερα και μη κατευθυνόμενα να δηλώσουν όσους λόγους θεωρούσαν ότι θα τους απέτρεπαν ή θα τους ενθάρρυναν να συμμετέχουν και να υποστηρίξουν αλλαγές που θα ελάμβαναν χώρα στο σχολείο των παιδιών τους.

Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται η ελαφρώς θετική στάση των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, καθώς και η ανάγκη των γονέων για μεγαλύτερη εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στις σχολικές μονάδες και η αναγκαιότητα για θετικότερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου, ενώ προέκυψε θετική συσχέτιση του κλίματος συνεργασίας με τις στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτουν τρεις μεταβλητές που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στις αλλαγές και στο κλίμα συνεργασίας, που είναι η γνώση ξένων γλωσσών, ο χειρισμός Η/Υ και η χώρα καταγωγής.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική αλλαγή/καινοτομία, κλίμα συνεργασίας, γονείς, σχολείο

## ABSTRACT

This study examines the attitudes of parents of Primary Education students towards educational changes and cooperation between parents and school as a factor shaping these attitudes, and demographic characteristics of parents as factors shaping attitudes towards changes and cooperation.

The survey was conducted in the spring of 2013 in a sample 228 parents of elementary education students from different areas of the county Aetoloakarnanias. To measure the attitudes of parents towards changes, the Nicolaidis (2008) scale has been used. The measurement of school-family cooperation, took a combination of two scales, modified and adapted to the needs of research.

The scale is a part of (PIP) Parent and Teacher Questionnaires grounded in the model of parental involve Hoover-Dempsey and Sandler (1995, 1997). The remaining recommendations that follow are part of the corresponding scale used in the investigation of Nicolaidis ( 2008: 53 ). The scale management and the innovation is adapted from a similar scale presented by Johannessen, JA, Olsen, B., & Lumpkin, GT ( 2001 ) and finally two open-ended questions in which participants in the survey, parents were free and not directed to state those reasons thought that would have prevented or encouraged them to participate in and support changes that will be taking place in their children's school.

The results of the survey recorded slightly positive attitude of parents towards educational changes, the need for parents to make greater use of innovative changes in schools and the need for more positive climate of cooperation between parents and school. A positive correlation with climate cooperation attitudes of parents towards educational changes also showed. From the analysis of the survey data resulting three variables play a crucial role in shaping attitudes towards change and climate cooperation, which are the knowledge of foreign languages, PC use and the country of origin.

Keywords: Educational change / innovation, climate cooperation, parents, school



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1 Προβληματική της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες, η καινοτομία / αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των συστημάτων εκπαίδευσης και προωθείται σε πολλές χώρες του κόσμου. Η ανάγκη για αλλαγή στην εκπαίδευση απορρέει από τη σύγχρονη πραγματικότητα που επηρεάζει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες παράγεται γνώση, αφού οι διεθνείς εξελίξεις αναδομούν και μεταλλάσσουν το κοινωνικό – οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον του χάρτη της εκπαίδευσης (Καράμπελας, Kelly & Φωκιάλη, 2006).

Αλλαγή στην εκπαίδευση απαιτεί συμμετοχή των ενδιαφερομένων (Leithwood et al. 2002). Πλήθος μελετών υποστηρίζουν, ότι η αλλαγή αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, την αύξηση της επικοινωνίας του σχολείου με την κοινότητα και την ανάληψη ρίσκων προκειμένου να πραγματοποιηθεί το όραμα του σχολείου (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Bersford, 2000, οπ. αναφ. στο Τσικαντέρη, 2011).

Έμφαση δίνεται, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, στη μελέτη παραγόντων όπως το υπάρχον σχολικό κλίμα, οι απόψεις της διοίκησης για τις καινοτομίες και η αποδοχή των αλλαγών από τους εμπλεκόμενους, κυρίως τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και το πώς επιδρούν στη διατήρηση και εγκαθίδρυση των καινοτομιών, αποτελώντας παράγοντα κλειδί για την επιτυχία της διαδικασίας της αλλαγής (Evans, 2001· Zimmerman, 2006· Riley, 2000· Fullan, 1993· Vandenberghe, 1995· Smith, Hall et al., 2001· Inbar, 1996· Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Αντιθέτως, ο εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία, γονιός και οι στάσεις του απέναντι στην αλλαγή δεν έχουν αποτελέσει ακόμα θέμα διεξοδικής διερεύνησης, παρόλο που διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι προκειμένου να επιτευχθεί μια ποιοτική εκπαίδευση, ανάμεσα στους παράγοντες που υπεισέρχονται (όπως υψηλοί στόχοι, το μαθησιακό περιβάλλον, η ανατροφοδότηση, η ποιότητα ηγεσίας) είναι και η συμμετοχή των γονέων (Reezigt, 2001 οπ. αναφ. Σταμέλος & Μπαρτζακλή, 2005). Άλλωστε η καινοτομία στην εκπαίδευση συνίσταται στις δραστηριότητες εκείνες, οι οποίες εισάγουν νέες αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές, και αποσκοπούν στη βελτίωση του σχολείου, προάγουν δηλαδή την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του (Fullan, 2001).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια και λόγω της αναγκαιότητας που έχει προκύψει, γίνεται έντονη προσπάθεια εισαγωγής καινοτομιών με στόχο να γεφυρωθεί

το χάσμα ανάμεσα στον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης και τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις. Γίνεται λοιπόν προσπάθεια μελέτης από ερευνητές σχετικά με την καινοτομία και την αλλαγή στην εκπαίδευση αλλά και ενέργειες από την πολιτεία να καλύψει την υστέρηση στις πολιτικές εφαρμογές και επιλογές της έναντι άλλων χωρών που ήδη εφαρμόζουν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό τους σύστημα την καινοτομία, ενώ το χάσμα αυτό επιχειρείται να γεφυρωθεί μέσα από προαιρετικά συνήθως εκπαιδευτικά προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Γιαννακάκη, 2005) που έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια θετικών στάσεων των μαθητών.

Άλλωστε και στα νέα προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) προτείνονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, η έρευνα, η δραστηριοποίηση και η ενεργοποίηση του ατόμου, ώστε αυτόνομα μέσα από προσωπικές επεξεργασίες το άτομο να οδηγείται στην επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2002· Αλαχιώτης, 2002, οπ. αναφ. στο Γκλιάου–Χριστοδούλου, 2005:78). Στις μεθοδολογικές αυτές προσεγγίσεις τονίζεται η αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Μέσα στα πλαίσια της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, ο ρόλος της οικογένειας είναι αποφασιστικός και απαιτείται η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σύγχρονο σχολείο. Άλλωστε η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε μια καινοτόμο δράση, δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσω ενός συνεργατικού και ανατροφοδοτικού κλίματος, όπως αυτό δύναται να δημιουργηθεί με την αρωγή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών (Ryan & Joong, 2005). Σύμφωνα με την Riley (2000) οι γονείς πρέπει να υπάρχουν στο σκάφος και να αναγνωρίζονται ως συνεκπαιδευτές, και όχι ως εμπόδια στη μάθηση, αφού στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι επιβάτες και το πλήρωμα.

Πλήθος μελετών και ερευνών καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών (Δοδοντσάκης, 2000). Όταν η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονιών είναι γνήσια, οι γονείς διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη μάθηση των παιδιών και είναι βέβαιοι ότι τα προβλήματα θα αντιμετωπιστούν και θα δίνεται ανατροφοδότηση. Άλλωστε στόχος της μεταξύ τους συνεργασίας είναι η ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού (Νόβα - Καλτσούνη, 2004:32), καθώς αυτοί αποτελούν τα μέρη του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο εξελίσσεται το παιδί και για αυτό πρέπει οι σχέσεις τους να είναι συμπληρωματικές, ώστε να στέλνουν κοινά και όχι αντιφατικά μηνύματα στο παιδί (Ματσαγγούρας, 2008:51).

Η δυναμική της σχέσης σχολείου - οικογένειας, είναι καθοριστική στην εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων στην σχολική μονάδα, αφού σε σχολεία

που έχουν επιδείξει αριθμό πετυχημένων εκπαιδευτικών αλλαγών, έχει παρατηρηθεί καλή συνεργασία με τους γονείς, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από διεθνείς μελέτες που υποστηρίζουν πως αυτές οι σχέσεις σχολείου - οικογένειας συμβάλουν στην κατανόηση των απαιτήσεων για αλλαγή και βελτίωση του σχολείου (Majhanovich, 2002· Riley, 2000· Levin, 2001· Ryan & Joong, 2005· Athanasoula-Reppa et al., 2010· Sanders & Epstein, 2005). Στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλες προηγμένες χώρες, η εφαρμογή καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης γίνεται με ανοργάνωτο και μη συστηματικό τρόπο. Παράλληλα η συνεργασία γονέων και σχολείου είναι πολύ περιορισμένη (Γκλιάου –Χριστοδούλου, 2005· Μπούζος, 2002) και τις περισσότερες φορές έχει τυπικό χαρακτήρα και όχι ουσιαστικό, αφού περιορίζεται στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών (Μπόνια, Μπούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

Είναι γεγονός όμως ότι από την επισκόπηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, δεν βρέθηκαν μελέτες που να πραγματεύονται το βαθμό επίδρασης του κλίματος συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στη διαμόρφωση των στάσεων των γονέων απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των γονέων, όπως συμβαίνει με την παρούσα εργασία. Περισσότερο εξετάζονται αποσπασματικά, η στάση των γονέων απέναντι στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, άλλοτε από την οπτική των εκπαιδευτικών και άλλοτε από την οπτική των γονέων, κυρίως ως προς την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Patrikakou & Weisseberg, 2000· Zaoura & Aubrey, 2010, 2011· Baeck, 2010· Mapp, 2003· Hill & Taylor, 2004· Vincent & Martin, 2002· Weininger & Lareau, 2003· Hanafin & Lynch, 2002).

## 1.2 Σπουδαιότητα της έρευνας

Αντίστοιχη με την παρούσα έρευνα, αναζήτηση ερευνών στον ελλαδικό χώρο, δεν έφερε κανένα αποτέλεσμα, αφού καμία μελέτη δεν έχει εστιάσει στις στάσεις των γονιών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, όπως και την αντίληψη των γονιών για το κλίμα συνεργασίας και πώς αυτό επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή. Διαπιστώθηκε ότι αρκετές έρευνες στην Ελλάδα (Μπούζος, 2002· Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Μάνεσης, 2008· Μπόνια, Μπούζος & Κοσσυβάκη, 2008· Ματσαγγούρας & Βερδής, 2003· Στάμελος & Μπαρτζακλή, 2005· Μάνεσης, 2008· Συμεού, 2002, 2003), τα τελευταία χρόνια, εστιάζουν στις σχέσεις – στάσεις γονέων αναφορικά με τη συνεργασία τους (γονεϊκή εμπλοκή) με τους εκπαιδευτικούς, αφήνοντας ανεξερεύνητο το πεδίο των εκπαιδευτικών αλλαγών αναφορικά με τους γονείς.

Εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω ότι στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χρειάζεται να εξεταστούν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου ως παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων τους απέναντι στην αλλαγή, αφού και αυτοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνθηκών για την επιτυχή διάχυση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών, που αποτελούν επιτακτική ανάγκη των καιρών. Είναι σημαντικό λοιπόν να γίνει μια τέτοια έρευνα στον ελλαδικό χώρο, γιατί προηγούμενες μελέτες του εξωτερικού αναφέρουν πως η αποδοχή των αλλαγών και κατ' επέκταση, η συνεργασία των γονέων με το σχολείο (ή η υποστήριξη τους προς αυτό) κατά την εφαρμογή νέων/καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά τους και μεγιστοποιεί τα οφέλη. Συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα, φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό.

### **1.3 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Διερευνάται επίσης το κλίμα συνεργασίας γονέων και σχολείου, καθώς και πώς το κλίμα αυτό επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων των γονιών απέναντι στις αλλαγές, όπως το αντιλαμβάνονται και το εισπράττουν οι γονείς, όπως και ο βαθμός υλοποίησης εκπαιδευτικών αλλαγών (διδασκτικά μέσα / υλικό, μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, πηγές χρηματοδότησης / πόρων, εκπαιδευτικά προγράμματα, ωρολόγιο πρόγραμμα, κτλ) στις σχολικές μονάδες τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με την κρίση και την αντίληψη των γονέων. Εξετάζονται ακόμη οι παράγοντες εκείνοι που θα απέτρεπαν ή θα ενθάρρυναν τους γονείς να συμμετάσχουν / υποστηρίξουν μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού τους.

Η έρευνα εστιάζει ιδιαίτερα στις διαφορές στάσεων των γονέων στις εκπαιδευτικές αλλαγές, με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του γονέα (το φύλο του γονέα, το επάγγελμα, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, την εθνική του ταυτότητα, τη μορφή της οικογένειας) και τα χαρακτηριστικά του σχολείου (μέγεθος σχολείου, περιοχή σχολείου, κ.λπ.). Επίσης διατυπώνονται κατευθυντήριες προτάσεις για την υποστήριξη του ρόλου του γονέα στην εφαρμογή και διάχυση των αλλαγών στη σχολική μονάδα. Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, όπως συνοπτικά εκτέθηκε στην ενότητα της προβληματικής και της σπουδαιότητας της έρευνας, οδήγησε την ερευνήτρια στο να θέσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές ;
2. Πώς διαφοροποιούνται οι στάσεις αυτές ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί τους ;
3. Κατά πόσο οι αντιλήψεις των γονέων για το κλίμα συνεργασίας του σχολείου, διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;
4. Ποια η σχέση μεταξύ της στάσης των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και το κλίμα συνεργασίας του σχολείου;
5. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται αλλαγές στις σχολικές μονάδες την τελευταία 5ετία , σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων; Πώς διαφοροποιούνται αυτές οι αντιλήψεις ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων;
6. Ποιοι παράγοντες θα επέτρεπαν ή θα ενθάρρυναν τους γονείς να συμμετάσχουν ή να υποστηρίξουν μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού τους;

#### 1.4 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων ήταν η ποσοτική έρευνα με μεγάλο τυχαίο δείγμα από το νομό Αιτωλοακαρνανίας. Για τη μέτρηση των στάσεων των γονέων απέναντι στις αλλαγές, χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη κλίμακα από την έρευνα του Νικολαΐδη (2008). Η κλίμακα είναι βασισμένη στο εργαλείο Inventory of attitudes toward change 18 στοιχείων του Dunham et al.'s (1989) εμπλουτισμένο με 13 στοιχεία από το εργαλείο Multidimensional Response to Planned Change του Szabla (2007, όπ. αναφ. στο Νικολαΐδης, 2008:51). Μικρές τροποποιήσεις στις διατυπώσεις ήταν απαραίτητες, προκειμένου να προσαρμοστεί η μέτρηση στις παρούσες ανάγκες της έρευνας.

Η μέτρηση του κλίματος συνεργασίας σχολείου - οικογένειας, πραγματοποιήθηκε με έναν συνδυασμό δυο κλιμάκων, τροποποιημένων και προσαρμοσμένων στις ανάγκες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες προτάσεις της κλίμακας, βασίζονται στην αντίστοιχη κλίμακα « Parent's Perceptions of General Invitations for Involvement from the School ». Η κλίμακα αποτελεί μέρος του ( PIP ) Parent and Teacher Questionnaires θεμελιωμένο στο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997). Οι υπόλοιπες προτάσεις που ακολουθούν

αποτελούν μέρος της αντίστοιχης κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα του Νικολαΐδη (2008:53).

Η κλίμακα διαχείρισης και εφαρμογής καινοτομιών είναι προσαρμοσμένη από μια αντίστοιχη κλίμακα που παρουσιάζουν οι Johannessen, J.A., Olsen, B., & Lumpkin, G.T. (2001), ενώ το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά ερωτήσεις για τη συμμετοχή των γονέων στην αλλαγή. Πρόκειται για ανοιχτές ερωτήσεις όπου οι συμμετέχοντες στην έρευνα, γονείς μπορούσαν ελεύθερα και μη κατευθυνόμενα να δηλώσουν όσους λόγους θεωρούσαν ότι θα τους απέτρεπαν ή θα τους ενθάρρυναν να συμμετέχουν και να υποστηρίξουν αλλαγές που θα ελάμβαναν χώρα στο σχολείο των παιδιών τους.

## **1.5 Διασαφήνιση εννοιών και όρων**

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να γίνει μια σύντομη διασαφήνιση των κυριότερων όρων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ώστε να γίνει ευκολότερα αντιληπτή η μεταξύ τους σχέση.

### **1.5.1 Η έννοια της αλλαγής - Εκπαιδευτική αλλαγή**

Πολλές απόπειρες οριοθέτησης της αλλαγής έχουν οδηγήσει από τη μια πλευρά σε συσχετισμούς με όρους όπως καινοτομία, ανάπτυξη, πρόοδος, ανανέωση, αναμόρφωση και από την άλλη πλευρά με αρνητικά στοιχεία, όπως είναι η καθυστέρηση, η αναστάτωση, η οπισθοδρόμηση (Ιορδανίδης, 2006). Σίγουρα η αλλαγή είναι η μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη. Είναι η αντικατάσταση, η μετατροπή, η μεταβολή, η αλλοίωση (Μπαμπινιώτης, 2002). Είναι σύμφωνα με τον Morrison (1998:13) *«μια συνεχής και δυναμική διαδικασία ανάπτυξης η οποία περιλαμβάνει μια αναδιοργάνωση που ανταποκρίνεται σε διαπιστωμένες ανάγκες»*. Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι περιγράφουν την αλλαγή ως μια διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία (Hall & Hord, 2001· Hargreaves, 2004), το πλαίσιο της οποίας δεν μπορεί να καθοριστεί εκ των προτέρων αλλά διαμορφώνεται στην πορεία από την επίδραση σύνθετων και ποικίλων παραγόντων. Σύμφωνα με τον Fullan, *"η εκπαιδευτική αλλαγή είναι τεχνικά απλή και κοινωνικά σύνθετη"* (2001:69), εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό τη δυσκολία των αλλαγών να "εγκατασταθούν", να συνεχιστούν και τελικά να συμβάλουν στην πραγματική βελτίωση του σχολείου.

### 1.5.2 Η έννοια της καινοτομίας- εκπαιδευτική καινοτομία

Η έννοια της καινοτομίας εμφανίστηκε αρχικά στον τομέα των επιχειρήσεων. Η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην ανάγκη της καινοτομίας αποδεικνύεται από το γεγονός ότι μπορεί να οριστεί με πολλαπλούς τρόπους. Οι περισσότεροι ορισμοί της καινοτομίας που χρησιμοποιούνται ευρέως εστιάζουν στο νεωτερισμό (novelty) και στο νέο (newness) (Zaltman et al., 1973 · Damanpour, 1991 · Nohria & Gulati, 1996 · Johannessen et al, 2001, οπ. αναφ. στο Μπελικαΐδη, 2011).

Η καινοτομία σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) είναι η ουσιώδης τροποποίηση, η ριζική αλλαγή και είναι συνώνυμη με τον νεωτερισμό, ενώ ο Robbins (1993, οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2008:5) ορίζει την καινοτομία ως μια νέα ιδέα που εφαρμόζεται για να εισαγάγει ή να βελτιώσει ένα προϊόν, μια διαδικασία ή μια υπηρεσία. Για την εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα, ένας ορισμός της καινοτομίας που διατυπώθηκε από τους Russell & Russell (1992, οπ. αναφ. στο Γιαννακάκη, 2005:145) είναι η υιοθέτηση μιας νέας ιδέας που επιδρά στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης με στόχο την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που άπτονται των σχολικών ιδιαιτεροτήτων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ενώ σύμφωνα με τον Fullan (1992, οπ. αναφ. στο Κουλουμπαρίτση, 2006:67), εκπαιδευτική καινοτομία είναι κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος η οποία εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος.

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Fullan, 2001, 1993), η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής (change) χρησιμοποιείται ως συνώνυμη με τους όρους εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (reform) και καινοτομία (innovation). Κατά τον ίδιο τρόπο, λαμβάνονται υπόψη και στην παρούσα εργασία, αφού η καινοτομία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *"μία σημαντική αλλαγή στις διαδικασίες, τη διάθεση και στην οργάνωση με σκοπό την αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων ή την προώθηση νέων στόχων"* (Glater et al., 2005:385). Έτσι με τον όρο καινοτομία στην εκπαίδευση αναφερόμαστε στην αλλαγή η οποία σχεδιάζεται και εφαρμόζεται με σκοπό τη βελτίωση και το νεωτερισμό, υποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη σχέση των εκπαιδευτικών αλλαγών με την αποτελεσματικότητα (Υφαντή, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2000).

### 1.5.3 Η έννοια των στάσεων

Ένας από τους πρώτους ορισμούς των στάσεων δόθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Gordon Allport (1935), ο οποίος όρισε τη στάση ως «... μια νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες συσχετίζεται» (σελ. 810). Ο όρος "στάσεις" αποσαφηνίζεται από τους Secord & Beckman (1969, οπ. αναφ. στο Τσικαντέρη, 2011), ως οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις των συναισθημάτων, απόψεων και τάσεις των ατόμων να ενεργούν απέναντι σε συγκεκριμένες πτυχές του περιβάλλοντός τους. Άλλοι ερευνητές καθορίζουν τις "στάσεις" ως τις τάσεις των ατόμων να αισθάνονται, να σκέφτονται και να ενεργούν απέναντι στο αντικείμενο των συγκεκριμένων στάσεων (Arnold, Cooper & Robertson, 1995, οπ. αναφ. στο Vakola et al., 2004). Οι Zimbardo et al. (1977) τονίζουν ότι *«παρόλο που δεν μπορούμε να προβλέψουμε τη συμπεριφορά κάθε ατόμου ξεχωριστά, θα έπρεπε να μπορούμε να προβλέψουμε ότι οι άνθρωποι (γενικά) θα αλλάξουν τη συμπεριφορά τους αν μπορούσαμε να αλλάξουμε τις στάσεις τους...»* (σελ. 52).

Από την άλλη πλευρά, πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι οι στάσεις διαμορφώνονται μέσα από τις πεποιθήσεις (beliefs), ισχυριζόμενοι ότι η πεποίθηση που έχει ένα άτομο για ένα αντικείμενο προσδιορίζει την στάση που διαμορφώνει το άτομο αυτό για το συγκεκριμένο αντικείμενο (Ajzen & Fishbein, 1980· Ajzen, 1988, 1993· Mohsin, 1990· Zimbardo & Leippe, 1991· Oppenheim, 1992· Gonzalez, 1992· Eagly & Chaiken, 1993· Sabini, 1995, οπ. αναφ. στο Μπελικάϊδη, 2011).

### 1.5.4 Η έννοια της οικογένειας

Ο όρος οικογένεια χαρακτηρίζει μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται με στενούς κοινωνικούς και προσωπικούς δεσμούς ακόμα και όταν δεν υπάρχει μεταξύ τους συγγένεια εξ αίματος (Μπελαδάκης, 2009). Η οικογένεια αποτελεί 1) κοινωνικό θεσμό, ο οποίος βασίζεται κατ' άλλους στη σεξουαλικότητα, και κατά άλλους στην κοινωνική ανάγκη (Παπαδόπουλος, 2005:597-598, οπ. αναφ. στο Κιρκιγιάννη, 2009: 97) και λειτουργεί ως ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος με το οποίο αλληλεπιδρά και έτσι ωθεί τα μέλη της στην επίτευξη των σκοπών του κοινωνικού συνόλου 2) βιοψυχοκοινωνικό σύστημα, το οποίο συγκροτείται από ένα δυναμικό σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με σκοπό την επίτευξη



ατομικών και συλλογικών στόχων, 3) προϊόν των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών παραμέτρων που διαμορφώνει το ευρύτερο σύστημα. Βάσει ερευνών η οικογένεια εξακολουθεί να αποτελεί ακόμα και σήμερα τον κυριότερο φορέα μορφοποίησης του παιδιού (Μιχόπουλος, 2002· Μπάμπαλης, 2005· Παπαδόπουλος, 2005, οπ.αναφ. στο Κιρκιγιάννη, 2009:97).

### **1.5.5 Η έννοια του σχολείου**

Από την άποψη της παιδαγωγικής επιστήμης, το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς σκοπούς του, καθώς και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση (Σαΐτης, 2002:65-68). Από την πλευρά της κοινωνικής επιστήμης, το σχολείο εκλαμβάνεται ως κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας που αποτελείται από υποσυστήματα - εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κ.α- που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εντάσσεται μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται (Κιρκιγιάννη, 2009). Δέχεται εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς,) τις μετασχηματίζει μέσα από διάφορες διεργασίες (διδασκτικές μέθοδοι, επικοινωνία) και παράγει αποτελέσματα (στάσεις και γνώσεις μαθητών) τα οποία εκρέει στο περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004:28-29).

Η οικογένεια και το σχολείο ως κοινωνικοί θεσμοί, αποτελούν υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, καθένα εκ των οποίων παρουσιάζει διάφορες μορφές οργάνωσης και επιτελεί ορισμένες λειτουργίες, ενώ εμφανίζουν ταυτόχρονα κάποιες κοινές παραμέτρους (γονείς, παιδιά) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Μπελαδάκης,2009). Όπως αναφέρει και ο Dowling (2001:63,67) είναι ανοιχτά συστήματα, που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αποτελούν τα σημαντικότερα σημεία αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, έχοντας έτσι μια σχέση δυναμική και αμφίδρομη.

### **1.5.6 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής**

Πλούσια είναι η βιβλιογραφία που υπάρχει για τον όρο της γονεϊκής εμπλοκής. Ο όρος χρησιμοποιείται σε γενικές γραμμές, για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι, που έχουν στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών ( Μυλωνάκου- Κεκέ, 2006· Zaoura & Aubrey, 2011). Πολλοί μελετητές την ονομάζουν « γονεϊκή συμμετοχή» (parental participation) ( Lloyd Smith et al., 2010). Η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής αναφέρεται σε ένα πιο ευρύ φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, ώστε οι δυο

πλευρές να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία. Έτσι απαιτείται καθορισμός των δικαιωμάτων και των ευθυνών των δύο εταίρων, η διευκρίνιση ρόλων και η διαπραγμάτευση πολιτικής που να διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση και λήψη απόφασης (Stapes & Morris, 1993· Soliman, 1995 οπ. αναφ. στο Συμεού, 2002). Έτσι όταν οι σχέσεις οικογένειας σχολείου φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, προκύπτει μια συνεργασία ή συνεταιρισμός (partnership) (Συμεού, 2003).

Εκείνο που φαίνεται τελικά να ισχύει είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας γενικός όρος, ένας «τίτλος ομπρέλα» και όχι μια πρωτογενής, μονοσήμαντη μεταβλητή. Κάτω από τον τίτλο αυτό χωρούν πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη (Γεωργίου, 2000:130).

## 1.6 Δομή της εργασίας

Η ερευνητική αυτή μελέτη αποτελείται από τρία μέρη:

**Στο Πρώτο μέρος** (θεωρητικό), καταγράφεται ο γενικός προβληματισμός για το θέμα που ακολουθεί, όπου υπάρχουν δύο κεφάλαια.

Πιο συγκεκριμένα:

**Στο πρώτο κεφάλαιο** διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό μας πρόβλημα. Ακολουθεί η καταγραφή του σκοπού και των ερωτημάτων της έρευνας, οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και οριοθετείται το πρόβλημα. Επίσης παρουσιάζεται με συντομία η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, και διασαφηνίζονται έννοιες, ενώ τέλος παρουσιάζεται η δομή της εργασίας.

**Στο δεύτερο κεφάλαιο** περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, της σχετικής με τις στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή τους, τις στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με το κλίμα συνεργασίας σχολείου και γονέων και τους παράγοντες που το επηρεάζουν καθώς και πώς το κλίμα αυτό μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση των στάσεων των γονέων απέναντι στην αλλαγή. Αναφέρονται επίσης πρακτικές - μέθοδοι αντιμετώπισης των αντιστάσεων στην αλλαγή και τέλος αναλύονται πρακτικές βελτίωσης της θέσης των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, κάνοντας λόγο για την ελληνική πραγματικότητα, αλλά και για χώρες του εξωτερικού.

Στο Δεύτερο μέρος (εμπειρικό) α) εκτίθεται ο στόχος και η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματά της καθώς επίσης οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και β) διατυπώνονται οι προτάσεις που απορρέουν από τα πορίσματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα:

**Στο τρίτο κεφάλαιο** που αναφέρεται στη μεθοδολογία, καταγράφεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων (διαδικασία σύνταξης και αποστολής ερωτηματολογίων), ο καθορισμός του πληθυσμού-δείγματος, τα είδη των δεδομένων, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και τέλος οι στατιστικές τεχνικές.

**Στο τέταρτο κεφάλαιο** αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα πραγματοποιούνται η περιγραφική στατιστική και η επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων της.

**Στο πέμπτο κεφάλαιο** επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία. Επίσης καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν και διατυπώνονται προτάσεις, καθώς έπονται και οι περιορισμοί της έρευνας.

Ακολουθούν η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και τα παραρτήματα .

### 2.1 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αλλαγής

Η εκπαιδευτική αλλαγή, αποτελεί μια προσπάθεια του σύγχρονου σχολείου να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές προκύπτουν από τις κοινωνικές εξελίξεις. Οι νέοι πολίτες προετοιμάζονται να μάθουν πώς να λειτουργούν σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον στο οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα καθημερινά. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η αλλαγή είναι αυτή που γίνεται πλέον η νέα σταθερά (Aderson, 1998, οπ. αναφ. στο Καράμπελας, Kelly & Φωκιαλή, 2006:56). Έτσι λοιπόν όπως υποστηρίζει η Παπαδημητρίου (2006:52) «*προκειμένου το σχολείο να ξεκινήσει έναν αυθεντικό διάλογο με το σύγχρονο, σύμπλοκο κόσμο, θα πρέπει σε επίπεδο σχολικής μονάδας να αποδεχτεί την αβεβαιότητα και την πολλαπλότητα των πιθανών απρόσμενων λύσεων, με προϋπόθεση τη δυνατότητα της ενεργητικής συμμετοχής στην καινοτομία καθώς και μιας ορισμένης ελευθερίας πειραματισμού*».

Επίσης, μετά το 2000, τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τη συνθήκη της Λισαβόνας έθεσαν τις βασικές αρχές που θα μπορούσαν να στηριχτούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές, ώστε η Ευρωπαϊκή Ένωση να καταστεί ισχυρή ανταγωνιστική δύναμη στον κόσμο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στην κοινή έκθεση Προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος « Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010:1) «*Η δημιουργία ενός γνωστικού τριγώνου εκπαίδευσης, έρευνας και καινοτομίας θα λειτουργεί σωστά και η παροχή βοήθειας σε όλους τους πολίτες, ώστε να αποκτήσουν καλύτερες δεξιότητες, είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη και απασχόληση, καθώς και για την ισότητα και την κοινωνική ένταξη*». Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον ΟΟΣΑ ( OECD, 2001:2) ότι «*Προχωρούμε προς μια «οικονομία της μάθησης», στην οποία η επιτυχία των ατόμων, των οργανισμών, των περιφερειών και των χωρών αντανακλά περισσότερο από οτιδήποτε άλλο την ικανότητα τους να μαθαίνουν* ».

Κάτω από αυτό το πρίσμα, το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικά σύστημα δέχεται επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον, που καθιστούν αναγκαίες με τη σειρά τους συνεχείς αλλαγές, ώστε το προϊόν που παράγει, δηλαδή η μάθηση, να είναι ικανοποιητική (Πασιαρδής, 2008:46). Έτσι η καινοτομία στην εκπαίδευση συνιστάται στις δραστηριότητες οι οποίες εισάγουν νέες αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές και αποσκοπούν στη βελτίωση του σχολείου, προάγουν δηλαδή την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του (Fullan, 2001).

Μέσα σε αυτή τη θύελλα των εξελίξεων, των αλλαγών και των καινοτομιών, το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός και κοινωνικός θεσμός, οφείλει να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες με ταχύτητα και αποτελεσματικότητα, ώστε να μπορεί να ακολουθήσει τις εξελίξεις σε όλους τους τομείς σε κοινωνικοοικονομικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο, ανταποκρινόμενο στις ειδικότερες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών του (Γιαννακάκη, 2005). Δεν μπορεί και δεν πρέπει να μείνει ανεπηρέαστο από όλες αυτές της αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του. Θα πρέπει να πάψει να είναι εσωστρεφές, να γκρεμίσει σταδιακά τα φυσικά του σύνορα και να συνεργαστεί ουσιαστικά με τα μικροσυστήματα που υπάρχουν γύρω του, το πιο σημαντικό από τα οποία είναι η οικογένεια (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2005).

## **2.2 Στάσεις ατόμων – γονέων απέναντι στην αλλαγή**

Δεδομένου του ερευνητικού κενού στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία για έρευνες - μελέτες σχετικές με τις στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, η ερευνήτρια άντλησε πληροφορίες από τη βιβλιογραφία που μελετά την οργανωσιακή αλλαγή και τις στάσεις των εργαζομένων (πχ εκπαιδευτικών, ιδιωτικών υπαλλήλων, κτλ) απέναντι στην αλλαγή, καθώς και στοιχεία από τον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας που αναφέρονται στις στάσεις των ατόμων γενικά απέναντι σε αλλαγές.

Οι αλλαγές στη ζωή του ανθρώπου προκαλούν μεταβολές από μια ήδη υπάρχουσα κατάσταση σε μια άλλη και όπως είναι φυσικό και αναμενόμενο, οι αλλαγές αυτές, ακόμα κι αν αποσκοπούν στη βελτίωση, προκαλούν ποικιλία συναισθηματικών αντιδράσεων, θετικών και αρνητικών σε προσωπικό επίπεδο. Ο Smith (2005) αναφέρει ότι οι άνθρωποι μπορούν να είναι το σημαντικότερο εμπόδιο στην αλλαγή, είτε ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία της. Το πρώτο εμπόδιο που ορθώνεται ενάντια σε μια προσπάθεια για αλλαγή είναι η ίδια η ανθρώπινη φύση η οποία αρέσκεται στη συνήθεια και την ευκολία. Για μερικούς η αλλαγή είναι ευπρόσδεκτη και συναρπαστική, τη χαιρετίζουν και την αγκαλιάζουν με ενθουσιασμό. Άλλοι μπορεί να είναι πιο προσεκτικοί, θέλουν πρώτα να εξετάσουν, να δοκιμάσουν και να μάθουν πριν προχωρήσουν. Τέλος, ορισμένοι αισθάνονται απειλή στις αξίες και στις πεποιθήσεις τους και για αυτό γίνονται επικριτές της αλλαγής (Νικολαΐδης, 2008). Πολλοί θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο να κρατούν το γνώριμο τρόπο δράσης - με τα όποια γνωστά προβλήματα - παρά να ρισκάρουν αντιμετωπίζοντας το άγνωστο που είναι δυνατόν να οδηγήσει σε περιπέτειες. Κατά

την διαδικασία της αλλαγής οι άνθρωποι περνούν από το γνωστό και γνώριμο, στο άγνωστο. Αυτές οι σκέψεις για περιπέτειες προκαλούν αισθήματα αγωνίας, φόβου και ανασφάλειας οδηγώντας στην καχυποψία και δυσχεραίνοντας τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για την εισαγωγή μιας αλλαγής (Κοτρωνάκη - Παπαναστασίου, 2011). Αρκετές έρευνες που μελέτησαν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις σχολικές μεταρρυθμίσεις κατέδειξαν ότι ορισμένοι είναι ευτυχείς να υποστηρίξουν και να στηρίξουν τις προσπάθειες μεταρρύθμισης, ενώ άλλοι αισθάνονται φόβο, απογοήτευση ή και απώλεια και αντιστέκονται σε τέτοιες προσπάθειες (Zembylas & Barker, 2007).

Ο ψυχολογικός παράγοντας είναι πολυσύνθετος, αλλά πρέπει απαραίτητως να μελετηθεί για να κατανοηθεί, όσο είναι αυτό δυνατόν, η ανθρώπινη συμπεριφορά. Έρευνες μελετούν την ανθρώπινη συμπεριφορά και εστιάζουν στον τρόπο αντίδρασης του ανθρώπου όταν βρίσκεται μπροστά σε μία καινοτομία. Η οποιαδήποτε αλλαγή στον οργανισμό δεν μπορεί να επιτύχει, αν οι ηγέτες - φορείς της αλλαγής αλλά και οι προγραμματιστές αυτής δεν εκτιμήσουν την έκταση και τις μορφές των αντιδράσεων και δεν υπερνικήσουν τις αντιδράσεις αυτές (Χυτήρης, 1996).

Οι συνήθεις μορφές με τις οποίες αντιδρούν οι εργαζόμενοι / συμμετέχοντες σε μια επιχειρούμενη αλλαγή είναι : (McKay, Noble, 1997· Nichols, Kenneth, 1997· Owen, Harrison, 1994, όπ αναφ. στο Ανδριανάκος, 2006):

*Απόρριψη:* Είναι η πιο σοβαρή αντίδραση στην αλλαγή και συμβαίνει όταν οι εργαζόμενοι θεωρούν πως κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους ή να μειωθεί το κύρος τους ή να μειωθούν οι αποδοχές τους. Η αντίδραση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή στάσεων εργασίας, ή και απεργιών. Στην περίπτωση των γονέων θα λέγαμε ότι η απόρριψη μπορεί να συμβεί όταν πχ οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της αλλαγής (Inbar, 1996).

*Αντίσταση:* Είναι μια πιο ήπια αντίδραση από ό,τι η απόρριψη και υιοθετείται όταν οι αρνητικές επιπτώσεις της αλλαγής, θεωρούνται από τους εργαζόμενους / άτομα ως σοβαρές μεν, αλλά όχι καταστροφικές, ή ακόμη, όταν υπάρχει μεγάλη ανησυχία και αγωνία για τις επιπτώσεις της επιχειρούμενης αλλαγής. Η αντίδραση αυτή μπορεί να πάρει τις εξής μορφές: Συχνές και έντονες συζητήσεις για τη σκοπιμότητα και τις επιπτώσεις της αλλαγής (με τους ηγέτες της αλλαγής), φθορές στον εξοπλισμό, μειωμένη απόδοση, εσκεμμένη παρεμπόδιση της υλοποίησης της αλλαγής.

*Ανοχή:* Όταν οι εργαζόμενοι / τα άτομα θεωρούν ότι δεν βλάπτονται από την αλλαγή αλλά και δεν ωφελούνται ιδιαίτερα, παραμένουν ουδέτεροι και απλώς

ανέχονται την αλλαγή. Δεν φέρουν καμία αντίδραση, επειδή θεωρούν ότι η διοίκηση μάλλον φροντίζει τα συμφέροντά τους. Η αντίδραση αυτή είναι συνήθης σε ένα σχετικά καλά οργανωμένο και διοικούμενο οργανισμό.

*Αποδοχή:* Είναι η πιο θετική αντίδραση των εργαζομένων / ατόμων σε μια επιχειρούμενη αλλαγή και συμβαίνει όταν δεν υπάρχει υποκειμενική ή αντικειμενική αρνητική επίπτωση σε αυτούς, αλλά αντίθετα αυτοί ωφελούνται από την αλλαγή.

### **2.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις / αντιστάσεις των ατόμων - γονέων απέναντι στην αλλαγή.**

Σύμφωνα με τον Maurer (1996, οπ. αναφ. στο Κοτρωνάκη & Παπαναστασίου, 2011), το 1/2 ως και τα 2/3 των μεγάλων οργανωσιακών αλλαγών αποτυγχάνουν και βασικότερη αιτία είναι η αντίσταση στην αλλαγή. Η αντίσταση αυτή μπορεί να εκδηλώνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς βαθμούς: από ήπιες εκφράσεις επιφύλαξης έως μεγάλη εχθρότητα και προσπάθεια καθυστέρησης και υπονόμευσης της όποιας καινοτομίας (Smith, 2005). Οι Newstrom & Davis (2001, όπ. αναφ. Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003) περιγράφουν τους ακόλουθους τύπους τρεις τύπους αντίστασης στην αλλαγή:

- **Λογική αντίσταση**, που βασίζεται στην ορθολογική αιτιολόγηση και γνώση. Αφορά στην προσπάθεια που απαιτείται να καταβάλει το άτομο για τη μάθηση, την πιθανότητα εμφάνισης μη επιθυμητών αποτελεσμάτων, τη δημιουργία αρνητικών καταστάσεων.
- **Ψυχολογική αντίσταση**, η οποία αφορά στις στάσεις και στα συναισθήματα. Περιλαμβάνει το φόβο για το άγνωστο, την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους φορείς της αλλαγής, την ανάγκη για ασφάλεια και διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης.
- **Κοινωνιολογική αντίσταση**, η οποία βασίζεται στα συμφέροντα και τις αξίες της ομάδας. Αναφέρεται στα κατεστημένα συμφέροντα, στην ήδη διαμορφωμένη ισορροπία συμφερόντων και στην επιθυμία για διατήρησή της, στις πολιτικές συμμαχίες.

Οι Pierce, Gardner & Dunham (2002) διακρίνουν πέντε κατηγορίες στις οποίες μπορούν να ενταχθούν οι παράγοντες που ευθύνονται για την αντίσταση στην αλλαγή:

A) Αντιλήψεις της αξίας. Αν το άτομο θεωρεί ότι θα χάσει ή θα κερδίσει κάτι που αξίζει, διαμορφώνει και την αντίστοιχη στάση απέναντι στην αλλαγή.

B) Κατανόηση της αλλαγής. Τα άτομα συνήθως ανησυχούν ή νοιώθουν να απειλούνται από το άγνωστο. Αναπτύσσεται αντίδραση προς την αλλαγή, αν υπάρχει σύγχυση σχετικά με το πώς θα εφαρμοστεί.

Γ) Εμπιστοσύνη στους εισηγητές της αλλαγής. Το υψηλό ή χαμηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στη διοίκηση, ή σε εκείνους που έχουν την ευθύνη της αλλαγής, καθορίζει τη στάση των ατόμων στην αλλαγή. Το πρόσωπο ή η αρχή σύμφωνα με τον Hopkins (2001:41), πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη στους ανθρώπους του σχολικού οργανισμού, να μπορεί να κατανοήσει και να διαγνώσει την κατάσταση του σχολικού οργανισμού, να σχεδιάζει μακροπρόθεσμα, μέσα από την παρατήρηση της γενικής εικόνας, να παρέχει πρόσβαση στους απαιτούμενους πόρους, να παρέχει καλές πρακτικές και να οπλίζει τους ανθρώπους με σιγουριά για να συνεχίσουν. Ο διευθυντής σε πρώτο επίπεδο, αποτελεί τον ισχυρό εισηγητή της αλλαγής. Είτε ως αυθεντία, είτε ως συντονιστής, είτε τελικά ως διαχειριστής της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και του οργανισμού που διοικεί, το στέλεχος της εκπαίδευσης που ηγείται καινοτόμων προσπαθειών σε μια σχολική μονάδα, πρέπει να αποτελεί εγγύηση για τη διασφάλιση της πορείας κάθε καινοτομίας προς την επιτυχία (Everard & Morris, 1999).

Δ) Αποδοχή της αλλαγής. Τα άτομα που συμφωνούν με την αλλαγή είναι πιο πρόθυμα να την εφαρμόσουν, σε σχέση με εκείνους που διαφωνούν. Οι αλλαγές που γίνονται με προσωπική πρωτοβουλία, μπορούν να προκαλέσουν ενθουσιασμό για το καινούριο, ανακούφιση για την παλιά κατάσταση που εγκαταλείπεται, αλλά και φόβο για το άγνωστο (James & Connolly, 2000).

Ε) Προσωπικά συναισθήματα. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων σχετίζονται με τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στις ικανότητές μας, για παράδειγμα, μας κάνει επιφυλακτικούς στην αλλαγή.

Η αντίσταση προκαλείται κυρίως όταν προϋπάρχει αρνητική εμπειρία, όπου η αλλαγή προκάλεσε προβλήματα, για την αντιμετώπιση της οποίας θα πρέπει να υπάρξει υποστήριξη (Vakola et al., 2004). Σε πολλές περιπτώσεις, οι αρνητικές αντιδράσεις μπορεί να οφείλονται και σε ανησυχία σχετικά με το αν η αλλαγή πράγματι ανταποκρίνεται στη βελτίωση που αποσκοπεί. Μπορεί δηλαδή να εκφράζει ένα έντονο ενδιαφέρον από την πλευρά του ατόμου για την επίτευξη των στόχων της



αλλαγής, άρα να εμπεριέχει κατά κάποιον τρόπο μια θετική διάσταση (Pierce, Gardner & Dunham, 2002).

Είναι επίσης, γεγονός πως κάθε εμπλεκόμενος τοποθετείται με το δικό του τρόπο στα θέματα που αφορούν τις αλλαγές. Επομένως, σημαντικούς παράγοντες σε όλες τις διαδικασίες της καινοτομίας αποτελούν: α) η σημασία που δίνεται από τον καθένα στην οποιαδήποτε αλλαγή και β) η στάση που θα αναπτύξει με βάση το ψυχοκοινωνικό του υπόβαθρο απέναντι σε αυτή (Inbar, 1996). Σύμφωνα, επίσης, με τους James και Connolly (2000) μια επιβαλλόμενη αλλαγή μπορεί να ξυπνήσει μια πληθώρα συναισθημάτων: θυμό κατά την επιβολή και άρνηση της προσωπικής αυτονομίας, θλίψη από την αίσθηση απώλειας του παλιού και αγωνία για τις αβεβαιότητες που συνοδεύουν το καινούργιο. Οι αυτόβουλες αλλαγές μπορούν να δημιουργήσουν έξαψη για το καινούργιο, ανακούφιση που το παλιό αφήνεται πίσω και αγωνία εξαιτίας της αβεβαιότητας και του αγνώστου (Νικολαΐδης, 2008). Όλες οι αντιδράσεις αυτές, υποστηρίζουν οι James & Connolly (2000) είναι φυσιολογικές και κατανοητές, γιατί στην ουσία είναι συναισθηματικές και πίσω τους κρύβεται άγχος.

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες (Cox et al., 1987· Fullan, 1993· Vandenberghe, 1995· Inbar, 1996· Sarafidou & Nikolaidis, 2009· Γιαννακάκη, 2005), σημαντικοί, άλλοι παράγοντες για την εισαγωγή και ανάπτυξη της καινοτομίας που αφορούν τόσο τα άτομα όσο και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του οργανισμού και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, είναι:

- Ο τρόπος άσκησης ηγεσίας.
- Οι υποδομές, οι οικονομικοί πόροι και ο τρόπος διαχείρισής τους στο σχολικό οργανισμό.
- Το εσωτερικό κλίμα του οργανισμού (σχέσεις, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών στο εσωτερικό του οργανισμού κλπ ).
- Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το έμψυχο δυναμικό του σχολικού οργανισμού, όπως οι ευκαιρίες που δίνονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό για επαγγελματική ανάπτυξη, η δεκτικότητα και ετοιμότητά του σε εργασιακές αλλαγές και καινοτομίες, το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Οργανωτικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά εξωτερικού περιβάλλοντος (δημογραφικά, κοινωνικοοικονομικά, μέγεθος σχολικής μονάδας κλπ ).
- Ο βαθμός συνεργασίας και υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς (τοπικής αυτοδιοίκησης, υποστηρικτικών ομάδων, κλπ ).
- Τα γνωρίσματα της ίδιας της καινοτομίας (πολυπλοκότητα, σύνδεση με τις ανάγκες του οργανισμού κλπ).

Άλλο βασικό πρόβλημα που διαπιστώνεται, είναι η έλλειψη μεθοδικότητας στην οργάνωση και αξιολόγηση των προγραμμάτων, γεγονός που οδηγεί στη μη επιτυχή έκβαση τους και για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει το αναγκαίο επιστημονικό υπόβαθρο για τις καινοτόμες δράσεις που πρόκειται να πραγματοποιηθούν, ώστε με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να ληφθούν υπόψη οι παράμετροι που σχετίζονται με την εφαρμογή τους και έχουν στόχο να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Schoenfeld, 1992, όπ. αναφ. στο Βασιλάκη, 2012).

Επίσης ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των ατόμων απέναντι σε μια εκπαιδευτική αλλαγή είναι το σύνολο των καινοτομιών που εφαρμόζεται στην πλειοψηφία τους σαν «προγράμματα», κρατώντας «αποστάσεις» από το κανονικό πρόγραμμα του παραδοσιακού σχολείου. Σ' αυτό το σημείο ακριβώς διαφαίνονται και τα προβλήματα του σημερινού Αναλυτικού Προγράμματος και η αδυναμία των υπευθύνων της Παιδείας για μια ριζική ανανέωση και συγχρονισμό της διδακτέας ύλης ώστε να προσανατολίζεται στην αλλαγή και την καινοτομία (Καραϊσκος, 2003, όπ. αναφ. Βασιλάκη, 2012). Σημαντικό εμπόδιο εισαγωγής και ανάπτυξης καινοτομιών στις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας μας, αποτελεί επίσης το υποτυπώδες επιστημονικό επίπεδο, το οποίο χαρακτηρίζει τον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαϊτης, 2005).

Η διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στην αλλαγή γίνεται σε τρία βασικά επίπεδα, το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφοριστικό. Οι Dunham et al. (1989) δημιούργησαν μια κλίμακα μέτρησης των τριών διαστάσεων των στάσεων αυτών. Η **γνωστική διάσταση**, περιγράφει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι η αλλαγή παράγει θετικά αποτελέσματα, και σαν επακόλουθο είναι θετικά διακείμενο σ' αυτήν. Η **συναισθηματική διάσταση** λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα που έχει το άτομο για την αλλαγή. Η υψηλή βαθμολογία σε αυτήν τη διάσταση, δείχνει ένα άτομο που αναμένει τις αλλαγές ως κάτι το ευχάριστο και προκλητικό, τείνει δηλαδή να απολαμβάνει την αλλαγή. Τέλος, η **συμπεριφορική διάσταση** καταδεικνύει το βαθμό στον οποίο το άτομο ενεργεί, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και υποστηρίζοντας τις αλλαγές. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης των τριών διαστάσεων των στάσεων των Dunham et al., όπως τροποποιήθηκε και αναλύθηκε στην έρευνα του Νικολαΐδη (2008) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή, προσαρμοσμένη αυτή τη φορά στους γονείς.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τους Παπαλεξανδρή & Μπουραντά (2003), θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι / οι γονείς δεν αλλάζουν, ως εξής:

- Συνήθεια
- Μη αποδοχή κριτικής
- Αλαζονεία
- Μη συνειδητοποίηση της ανάγκης της αλλαγής
- Έλλειψη χρόνου
- Φόβος του νέου
- Αυταρέσκεια
- Έλλειψη πειθαρχίας και επιμονής
- Έλλειψη κινήτρων
- Επειδή δεν αλλάζουν οι άλλοι
- Φόβος αποτυχίας
- Άνεση με την κατεστημένη κατάσταση
- Ασαφή οφέλη αλλαγής
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης

### **2.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των ατόμων απέναντι στην αλλαγή / καινοτομία - Ατομικά χαρακτηριστικά και στάση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία**

Τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση) και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (επάγγελμα, σπουδές) των ατόμων / γονέων μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές και στην αλλαγή γενικά. Λόγω έλλειψης αντίστοιχων ερευνών με το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας, όπου να μελετάται το πώς διαμορφώνονται οι στάσεις των γονέων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά του σχολείου, οι ερευνήτρια άντλησε βιβλιογραφικό υλικό από μελέτες που αφορούν στάσεις των εκπαιδευτικών κυρίως, απέναντι σε εκπαιδευτικές αλλαγές, υποθέτοντας ότι παρόμοιες θα είναι και οι αντιδράσεις των γονέων. Άλλωστε ο βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει τη λειτουργία μιας επιχείρησης / ενός οργανισμού είναι ο ανθρώπινος παράγοντας και παρά το γεγονός ότι η αλλαγή αποτελεί βασικό στοιχείο της φύσης του ανθρώπου, ενώ συνήθως τα άτομα αντιστέκονται και σε κάθε οργανωσιακή αλλαγή παρατηρούνται σχεδόν όλες οι στάσεις, από την ‘ενεργή υποστήριξη’ έως την ‘ενεργή άρνηση’ (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003:443 ).

### ➤ **Ο ρόλος του φύλου**

Μελέτες των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή αποκάλυψαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην αλλαγή σε όλα τα στάδια της διαδικασίας εφαρμογής της (Thomas και Nelson, 2002). Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, οι γυναίκες ήταν πιο θετικές στις σχολικές αλλαγές, παρουσιάζοντας μάλιστα στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνωστική διάσταση (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Επίσης σε έρευνα της Μπελικάϊδη (2011) κατά μέσο όρο, οι γυναίκες παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή. Το ίδιο ισχύει για όλες τις διαστάσεις απέναντι στην αλλαγή – συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική - όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε μόνο στη συμπεριφορική αντίδραση απέναντι στην αλλαγή. Σε αντίθετα πορίσματα κατέληξε έρευνα του Νάτσκου (2007) και της Τσικαντέρη (2011) όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν πιο θετικοί στην υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών, όπως η ευέλικτη ζώνη και η χρήση των ΤΠΕ, σε αντίθεση με τις γυναίκες. Σε μια άλλη μελέτη σε σχέση με το πόσο ανοικτοί (openness) είναι οι διευθυντές στις αλλαγές ως προς τις τρεις διαστάσεις των στάσεων (γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφοριστική) βρέθηκε ότι οι γυναίκες διευθυντές ήταν στατιστικά σημαντικά πιο θετικές στις γνωστικές και συμπεριφοριστικές διαστάσεις της αλλαγής σε σχέση με τους άνδρες διευθυντές (Klecker και Loadman, 1999). Με βάση τις παραπάνω έρευνες θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι οι γυναίκες γονείς θα είναι πιο θετικοί στις εκπαιδευτικές αλλαγές σε σχέση με τους άντρες γονείς.

### ➤ **ο ρόλος της ηλικίας**

Μεταξύ των πιο σημαντικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών / ατόμων απέναντι στις αλλαγές είναι η ηλικία. Γενικά, οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικά συναισθήματα απέναντι στην αλλαγή (Porpleton, 2000). Σύμφωνα με τον Hargreaves (2005), στις αρχές της καριέρας τους, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι ενθουσιώδεις και σε μεγάλο βαθμό αισιόδοξα άτομα, οι οποίοι έχουν μάθει να προσαρμόζονται σε ένα επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ανασφάλεια. Σε έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα, όπως στη Μπελικάϊδη (2011) και Τσικαντέρη (2011) οι δάσκαλοι με ηλικία μικρότερη από το μέσο όρο είχαν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή από τους δασκάλους με ηλικία μεγαλύτερη από το μέσο όρο. Το ίδιο ισχύει και σε κάθε μια από τις τρεις διαστάσεις των στάσεων - συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική. Αναφορικά με τους νέους γονείς αναμένεται να είναι πιο θετικοί

απέναντι στην αλλαγή, και πιο καινοτόμοι, αφού όντας πιο νέοι θα θεωρούνται πιο ευέλικτοι και προσαρμόσιμοι στα νέα δεδομένα.

➤ **Μορφωτικό επίπεδο:**

Ο Russell (1975) επισήμανε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή συσχετίστηκε θετικά με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους. Η Carr (1985) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικά διπλώματα και οι οποίοι ανήκαν σε επαγγελματικές ενώσεις έτειναν να είναι οι πιο καινοτόμοι, ενώ εκείνοι με πτυχία κατώτερα από πτυχία πανεπιστημίου ήταν οι λιγότερο καινοτόμοι. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα υψηλότερα επίπεδα μόρφωσης έχουν μια θετική σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Ωστόσο, σε ελληνική έρευνα οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα δεν διέφεραν από τους συναδέλφους τους, όσον αφορά τις στάσεις τους (Sarafidou & Nikolaidis, 2009), σε αντίθεση με τα πορίσματα της Μπελκαϊδή (2011) όπου οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα προσόντα, έχουν κατά μέσο όρο θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή και στις τρεις διαστάσεις. Πάντως θεωρείται ότι ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης δείχνει μεγαλύτερο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων προς την αλλαγή, το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν έναν ευνοϊκότερο προσανατολισμό προς την αλλαγή. (Rogers, 1995, Russell, 1975). Κατά τον ίδιο τρόπο υποθέτουμε πως και οι γονείς με περισσότερα προσόντα (πτυχία, ξένες γλώσσες, χρήση Η/Υ), θα φανούν πιο θετικοί απέναντι στις αλλαγές σε σχέση με τους γονείς με λιγότερα ακαδημαϊκά προσόντα.

### **2.3.2. Χαρακτηριστικά σχολείου (περιοχή, μέγεθος, τύπος σχολείου) και στάσεις απέναντι στην αλλαγή / καινοτομία**

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του σχολείου, διερευνήθηκε αν ο παράγοντας τύπος σχολείου επηρεάζει στατιστικά τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία διαφέρουν στο πώς σκέφτονται και πραγματοποιούν προγράμματα βελτίωσης (Hargreaves 2001· Hopkins & Reynolds, 2001). Η ανάπτυξη των καινοτομιών εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου και μια σειρά άλλων, τοπικών παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Mulford, 1998· Heck et al., 2001· Silins et al., 2002).

Τα σχολεία πιθανόν να έχουν διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις στην κουλτούρα τους ανάλογα με την περιοχή που βρίσκονται (αστική, ημιαστική, αγροτική). Σε μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε αγροτικές περιοχές παρουσίασαν πιο υψηλό επίπεδο αυτονομίας, σε θέματα όπως η λήψη αποφάσεων για τις μεθόδους διδασκαλίας και τα προγράμματα σπουδών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στις ημιαστικές ή αστικές περιοχές (Scribner, Truell, Hager, και Srichai, 2001).

Τα μικρά σχολεία έχουν βρεθεί να έχουν ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον εργασίας τόσο για τους ενήλικους όσο και για τους μαθητές (Lee, Smith, Bryk, 1993). Το μέγεθος παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της κοινωνικής δυναμικής ενός εργασιακού χώρου, βοηθά στην καλύτερη ροή της επικοινωνίας και στην πιο στενή αλληλεπίδραση μεταξύ του δυναμικού του (Bryk, Camburn & Louis, 1999). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία διαφέρουν στο πώς σκέφτονται και πραγματοποιούν προγράμματα βελτίωσης (Hargreaves 2001· Hopkins & Reynolds 2001). Σε αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα, (Τσικαντέρη, 2011· Νάτσκος, 2007) παρατηρήθηκε ότι στις ημιαστικές περιοχές, η διάθεση για καινοτομία ήταν περισσότερο θετική, σε σχέση με τις αγροτικές ή τις αστικές περιοχές. Πιθανότατα αυτό εξηγείται λόγω του ότι σχολεία με μικρή οργανικότητα (που βρίσκονται συνήθως σε αγροτικές περιοχές) αντιμετωπίζουν προβλήματα περισσότερο λειτουργικά, ενώ σε πολυθέσια σχολεία (που βρίσκονται συνήθως σε μεγάλα αστικά κέντρα) υπάρχουν περισσότερο προβλήματα συνεννόησης, οργάνωσης.

Σε άλλη έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, η περιοχή του σχολείου (αστική / ημιαστική/ αγροτική περιοχή), δεν σχετίστηκε με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ, αντίθετα, όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε μεγάλα σχολεία, σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε μικρά σχολεία, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Παράλληλα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας πιο πρόσφατης έρευνας που έγινε σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν πιο καινοτομικό κλίμα, θετικές στάσεις απέναντι στην έρευνα και πιο καινοτόμο διευθυντή από ό,τι τα πολυθέσια σχολεία. Επίσης, τα σχολεία σε μεγάλες αστικές περιοχές έχουν λιγότερο καινοτομικό κλίμα, πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην έρευνα και λιγότερο καινοτόμο διευθυντή από ό,τι τα σχολεία σε χωριά και αγροτικές περιοχές (Ξαφάκος, 2011). Αναφορικά με τα παραπάνω, αναμένεται ότι σε ημιαστικές περιοχές οι στάσεις των γονέων να είναι πιο θετικές σε σχέση με τις αγροτικές (όπου υπάρχουν συνήθως ολιγοθέσια σχολεία με ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, ελλειπή εξοπλισμό, διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα), και τις αστικές

περιοχές, (όπου η πληθώρα των παιδιών σημαίνει περισσότερα προβλήματα οργάνωσης, ενημέρωσης και συνεννόησης με τους γονείς).

Σχετικά με τα υπόλοιπα, εξεταζόμενα στην παρούσα εργασία, δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, όπως κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, δεν βρέθηκαν σχετικές έρευνες που να μελετούν τις στάσεις των ατόμων / εργαζομένων και να αναφέρονται σε αυτά. Πιο διεξοδικά εξετάζονται οι παράγοντες αυτοί σε έρευνες που έχουν ως αντικείμενό τους τις στάσεις των γονιών απέναντι στο κλίμα συνεργασίας τους με το σχολείο, όπου και αναλύονται στη συνέχεια, στη σχετική ενότητα.

## **2.4 Μέθοδοι αντιμετώπισης των αντιστάσεων στις αλλαγές**

Η αποτελεσματική και θετική αντιμετώπιση των αντιστάσεων απέναντι στην αλλαγή και η δημιουργία θετικών στάσεων (ενεργή υποστήριξη) ως προς αυτές, αποτελεί ίσως το πιο κρίσιμο ζήτημα για την επιτυχία των αλλαγών (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Κρίνεται σημαντικό να τονιστεί σε αυτό το σημείο, ότι αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει πως οι άνθρωποι, σε αρκετές περιπτώσεις, θέλουν την αλλαγή. Αυτό στο οποίο αντιδρούν, κυρίως είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή και υλοποίηση της αλλαγής (Χυτήρης, 1996). Οι Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς (2003) προτείνουν κάποιες μεθόδους για την αντιμετώπιση του ζητήματος, τονίζοντας πως οι εκάστοτε μέθοδοι πρέπει να επιλεγούν με βάση τα αίτια που προκαλούν τις αντιστάσεις στην συγκεκριμένη αλλαγή. Βασικές τέτοιες μέθοδοι είναι:

### **A) Εκπαίδευση**

Μέσω της εκπαίδευσης, οι άνθρωποι κατανοούν τη λογική, το περιεχόμενο και τα οφέλη της αλλαγής. Αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς ως προς αυτή και αναπτύσσουν νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις.

### **B) Επικοινωνία**

Η επικοινωνία έχει ως στόχο να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα και αίσθημα συμμετοχής στους ανθρώπους. Μέσω της επικοινωνίας μπορεί να δημιουργηθεί αίσθημα επείγοντος για αλλαγή, να περάσει το όραμα για μια νέα καλύτερη κατάσταση και να μειωθεί η ανασφάλεια που δημιουργεί η αβεβαιότητα της αλλαγής.

### **Γ) Συμμετοχή**

Η συμμετοχή δημιουργεί στα άτομα ένα αίσθημα ιδιοκτησίας της αλλαγής, πράγμα που συνεπάγεται τη δέσμευσή τους να την στηρίξουν ενεργά.

#### **Δ) Διευκόλυνση και υποστήριξη**

Η μέθοδος αυτή συνίσταται σε σχεδιασμένες ενέργειες για τη διευκόλυνση και την υποστήριξη των ατόμων να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση και να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που συνεπάγεται.

#### **Δ) Διαπραγμάτευση**

Η διαπραγμάτευση με τους φορείς της αλλαγής για την αντιστάθμιση των απωλειών αποτελεί ίσως μια υποχρεωτική μέθοδο αντιμετώπισης των αντιστάσεων.

Εν κατακλείδι λοιπόν, τονίζεται πως οι φορείς και οι προγραμματιστές της αλλαγής, θα πρέπει να επιτύχουν στα εξής σημεία, ώστε να εφαρμόσουν μια επιτυχημένη αλλαγή:

- Να αναλύουν και να περιγράφουν την ανάγκη για αλλαγή
- Να εξασφαλίσουν συμμετοχή στο σχεδιασμό όσων πρόκειται να επηρεαστούν από την αλλαγή
- Να παρέχουν ουσιαστική και πλήρη πληροφόρηση
- Να παρέχουν τη δυνατότητα να ακουστούν αντιρρήσεις
- Να εξασφαλίσουν ευρεία και ενεργητική συναίνεση
- Να λάβουν υπόψη πρότυπα και συνήθειες ομάδων
- Να κάνουν μόνο όσες αλλαγές είναι ανάγκες
- Να παράσχουν κίνητρα (Χυτήρης, 1996)

Στην περίπτωση των γονέων, ως άτομα που πιθανότατα να αντισταθούν στην αλλαγή, ή να αδιαφορήσουν για τις καινοτόμες πρακτικές του σχολείου του παιδιού τους, είναι σημαντικό να εφαρμοστούν παρόμοιες μέθοδοι, προκειμένου να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή και η υποστήριξη του γονέα σε κάθε τι καινούργιο, αφού μεγιστοποιούνται τα οφέλη της αλλαγής μέσω αυτού, και για το σχολείο, αλλά και για το κάθε παιδί χωριστά.

### **2.5 Σχολικό κλίμα- Κλίμα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας**

Το σχολικό κλίμα συγκαταλέγεται ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα μια σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματική μαζί με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό έργο, τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των γονέων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Υπάρχει ποικιλία ορισμών στη διεθνή βιβλιογραφία για το σχολικό κλίμα. Ορίζεται σαν τις συλλογικές πεποιθήσεις όλων των εμπλεκόμενων



στην εκπαιδευτική διαδικασία γύρω από το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου και πιο συγκεκριμένα ο όρος περιλαμβάνει τις έννοιες της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος και της συνολικής προσωπικότητας του σχολείου (Hoy and Miskel, 2005:185).

Σε μελέτες (Ματθαίου κ.α, 2000), για την αποτίμηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε μια σχολική μονάδα, ένας από τους έξι δείκτες που αναλύεται η θεματική περιοχή « σχέσεις- κλίμα» είναι και οι σχέσεις σχολείου – γονέων. Πιο αναλυτικά, αναφέρονται οι δείκτες: 1) φυσιογνωμία της μονάδας, 2) σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, 3) σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών, 4) σχέσεις μαθητών μεταξύ τους, 5) σχέσεις σχολείου- γονέων, 6) σχέσεις σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον.

Οι παιδαγωγοί τονίζουν ότι οποιαδήποτε αγωγή προσφέρει το σχολείο δεν μπορεί να είναι εποικοδομητική χωρίς τη συμπαράσταση της οικογένειας και γι' αυτό το λόγο η ενεργοποίηση των οικογενειών τίθεται πλέον συχνά ως στόχος πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Ματσαγγούρας, 2008). Η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει μεγάλη έμφαση στην ενίσχυση αυτής της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας στοχεύοντας μεταξύ άλλων και στην αύξηση της συμμετοχής στην δια βίου εκπαίδευση (Μυλωνάκου &Κεκής, 2005), ενώ αποτελεί καθοριστική συνιστώσα στην επίτευξη και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα αποτελώντας ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000 : 47).

### **2.5.1 Οφέλη από τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας**

Σε αρκετές χώρες έχει γίνει αποδεκτή αυτή η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της συνεργασίας, καθώς αποτελεί και δημοφιλές θέμα στις διεθνείς παιδαγωγικές έρευνες (Patrikakou et al, 2005· Γεωργίου, 2000). Τα οφέλη που προκύπτουν από την επιτυχή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι πολλά για όλους τους εμπλεκόμενους (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Keyes, 2002). Προκειμένου όμως να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα για όλους, απαιτείται κοινή προσπάθεια, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006 : 41).

#### **➤ Οφέλη για το παιδί**

Από τη συνεργασία αυτή πολλά μπορούν να εξαρτηθούν και να επηρεάσουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού (Μπρούζος, 2002:104). Οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί, ασκούν επιρροή στα κίνητρά του, στις στάσεις

στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωσή του (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2005:75). Η ουσιαστική συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, αφού γονείς και δάσκαλοι κατανοούν ο ένας τις προσδοκίες του άλλου και επιτρέπει και στις δυο πλευρές να ενημερώνονται για την πρόοδό του, τη συμπεριφορά του, τις κλίσεις, τις συνήθειές του, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του, ενώ αισθανόμενο την φροντίδα και την ενθάρρυνση από δασκάλους και γονείς, εργάζεται πιο επίμονα, σκληρά και αποδοτικά (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006), ενώ έχει ιδιαίτερα θετικές συνέπειες στη στάσεις και στη συμπεριφορά του σε ό, τι αφορά τη σχολική του ζωή (Καστανίδου, 2004· Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Hoover- Dempsey et al, 2005· Mapp, 2003).

#### ➤ **Οφέλη για γονείς**

Βελτιώνεται η στάση τους προς το σχολείο και εκτιμούν περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών (Symeou, 2002· Powell et al, 2010). Αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Μπόνια, Μπρουζος & Κοσσυβάκη, 2008) και δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και συμπαρασταθούν στο έργο τους.

Επίσης μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας, ο γονέας μαθαίνει τις αδυναμίες του παιδιού του και τους τρόπους να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα, ενώ δημιουργείται ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό, όπου αν προκύψουν προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού ή μαθησιακά, να μπορεί να εξασφαλίσει τη βοήθεια του δασκάλου σε μια τέτοια περίπτωση (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Νόβα - Καλτσούνη, 2004).

#### ➤ **Οφέλη για εκπαιδευτικούς**

Επίσης και οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από την υγιή συνεργασία με τους γονείς, καθώς βελτιώνεται η διδακτική τους απόδοση (Συμεού, 2003). Με την επαφή αυτή, κατανοούν και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών τους μέσω της εποικοδομητικής ανταλλαγής απόψεων με τους γονείς, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους και είναι πιο ανοιχτοί σε νέες μεθόδους και πρακτικές. Έτσι ουσιαστικοποιούν την συνεργασία τους με τους γονείς, την οποία θεωρούν σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεπιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας, Μακρή - Μπότσαρη, 2003), ενώ νιώθουν την υποστήριξη των γονέων στο έργο τους (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006).

## **2.6 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των γονέων σχετικά με την συνεργασία τους με το σχολείο.**

Η σχέση εκπαιδευτικών - γονέων επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες τους, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό τους επίπεδο, τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που παραδοσιακά γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τον τρόπο επικοινωνίας τους (Keyes, 2002).

Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται α) με τον ίδιο τον γονέα, β) τη σχολική μονάδα, γ) το παιδί δ) την κοινότητα και επηρεάζουν την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του γονέα, όπως το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, η χώρα καταγωγής, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών, καθώς και τα χαρακτηριστικά του σχολείου (οργανικότητα) και η περιοχή κατοικίας του γονέα.

### **2.6.1 Παράγοντες που αφορούν τον γονέα**

#### **➤ Φύλο του γονέα**

Σύμφωνα με τον Σ. Γεωργίου (2000 : 74), οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στη σχολική εργασία του παιδιού τους, στην οργάνωση του χρόνου του και έχουν υψηλότερες προσδοκίες και για αυτό, το ενθαρρύνουν περισσότερο, εφαρμόζουν πειθαρχία και έχουν στενότερες επαφές με το σχολείο, όχι μόνο επειδή επιλέγουν να το κάνουν αλλά ίσως επειδή τους ανατίθεται αυτός ο ρόλος. Οι πατέρες αναλαμβάνουν πολύ λιγότερο το ρόλο να διαβάσουν το παιδί, ή να επισκεφτούν το σχολείο ώστε να έχουν μια σχετική ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό. Έτσι οι άνδρες εμφανίζονται να αποστασιοποιούνται από τα σχολεία των παιδιών τους και αναμειγνύονται μόνο όταν πρόκειται να διαδραματίσουν το ρόλο του «δημόσιου προσώπου» της οικογένειας τους (Συμεού, 2003:110). Οι πιο συνηθισμένες δικαιολογίες που προβάλλουν συχνά είναι η έλλειψη χρόνου, οι πολλές άλλες υποχρεώσεις, αλλά και ότι αυτά είναι γυναικεία καθήκοντα (Γεωργίου, 2000). Η στάση αυτή συνηθίζεται σε κοινωνίες όπως η δική μας, αλλά παρατηρείται σπάνια σε βορειοευρωπαϊκές και άλλες χώρες ( Γεωργίου, 2000).

### ➤ **Η ηλικία του γονέα**

Η ηλικία του γονέα επηρεάζει, το κλίμα συνεργασίας, αφού όπως διαπιστώνεται στην έρευνα των Δ. Πνευματικού, Π. Παπακανάκη και Ε. Γάκη (2008:194 – 214) οι νεότερης ηλικίας γονείς είναι πιθανότερο να αντέξουν ευκολότερα το συναισθηματικό κόστος της διαδικασίας της γονεϊκής εμπλοκής. Η έρευνα του Σ. Σούλη (2008:254 -265) έδειξε επίσης ότι οι γονείς που έχουν μεγαλύτερη ηλικία, δεν δείχνουν διατεθειμένοι να έχουν μια στενότερη συνεργασία με το σχολείο.

### ➤ **Κοινωνικοοικονομικό – μορφωτικό επίπεδο**

Από πληθώρα ερευνών προκύπτει ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις συνεργασίας σχολείου οικογένειας (Hill & Taylor, 2004· Vincent & Martin, 2002· Weininger & Lareau, 2003). Όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, τόσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες του σχολείου και η επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003). Οι γονείς από υψηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα προσφέρουν στο παιδί τους καλύτερες ευκαιρίες διαπαιδαγώγησης εκτός σχολείου, οι οποίες σε συνδυασμό με τις υψηλές προσδοκίες που υπάρχουν, δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα για μια ευνοϊκή σχολική καριέρα (Hill et al, 2004).

Αντιθέτως, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο φαίνεται πως λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2000· Συμεού, 2003). Αυτοί οι γονείς αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να διατηρούν στενές επαφές με το σχολείο, με αποτέλεσμα την σταδιακή απομάκρυνση τους από τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής και την άγνοια σε νέες πρακτικές και τάσεις της σχολικής διαδικασίας. Πολύ συχνά τα επαγγέλματά τους δεν τους παρέχουν την άνεση, όπως στους γονείς υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, να παίρνουν άδειες ώστε να επισκεφτούν το σχολείο του παιδιού τους ή ακόμα να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (Γεωργίου, 2000) και επιπλέον μπορεί να έχουν υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι, υποχρεώσεις με τις οποίες δεν μπορεί να ασχοληθεί κανένας άλλος (Σακκάς, 2002).

Σε αυτούς τους γονείς συχνά επικρατεί η άποψη ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τους γονείς που ανήκουν σε μεσαία ή ανώτερα στρώματα, που θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την

εκπαίδευση των παιδιών τους (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Συχνά όμως απόσταση από το σχολείο κρατούν οι οικογένειες που δεν το εκτιμούν ιδιαίτερα, επειδή πιστεύουν πως δεν παρέχει σωστή μόρφωση στα παιδιά τους. Συνήθως γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι δυνατόν να μη θεωρούν τους εκπαιδευτικούς άτομα αρκετά ικανά ,για να αποτελέσουν πρότυπα για τα δικά τους παιδιά, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν ελάχιστα στις σχολικές διαδικασίες (Γεωργίου, 2000).

Μάλιστα, λόγω πολλές φορές πολιτισμικών διαφορών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ή το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κάνουν τους γονείς να νιώθουν παρείσακτοι στο σχολείο (Γεωργίου, 2000· Patrikakou & Weissberg, 2000). Έτσι αισθάνονται αμηχανία απέναντι στους εκπαιδευτικούς, που συχνά εκδηλώνεται με αντίσταση από τη μεριά τους στην επαφή με το σχολείο και εκλαμβάνεται ως αδιαφορία (Γεωργίου, 2000).

Βέβαια υπάρχουν και έρευνες (Hanafin & Lynch, 2002) που δεν συμφωνούν απόλυτα με τα παραπάνω πορίσματα, αφού απορρίπτουν το στερεότυπο που θέλει τους γονείς από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο να υστερούν πολιτισμικά και να μην είναι αρκετά ικανοί, για να εμπλέκονται στη σχολική ζωή του παιδιού τους, ή να είναι αδιάφοροι για την εκπαίδευση. Το ίδιο υποστηρίζει και έρευνα της Mapp (2003), όπου γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο περιέγραφαν την επιθυμία τους να κάνουν ότι μπορούν περισσότερο, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Αναζητούν τις ευθύνες για αδυναμία συμμετοχής αυτών των γονέων στους φορείς λήψης αποφάσεων, στις διαμορφωμένες δομές και πρακτικές του σχολικού συστήματος, οι οποίες αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο ,φαίνεται ότι οι γονείς που το κατέχουν, αντιλαμβάνονται την σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή μέσα από την ενημέρωση και την αλληλεπίδρασή με τους εκπαιδευτικούς (Hill & Taylor, 2004) και εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά στα σχολικά θέματα του παιδιού τους (Γεωργίου, 2000 ).Επίσης έρευνες (Kohl et al., 2000) έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών συνδέεται στατιστικά με την επαφή του γονιού με τον εκπαιδευτικό, τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το γονιό και την εμπλοκή του γονιού στο σπίτι, ενώ οι γονείς που εκτιμούν την εκπαίδευση ως αξία και προωθούν ένα υποστηρικτικό κλίμα στο σπίτι, εμπλέκονται περισσότερο και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι επιτυχείς ,όταν οικοδομείται σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας σεβασμού και εμπιστοσύνης των γνώσεων σχετικά με τις ανάγκες του παιδιού (Γεωργίου, 2000).

Από την άλλη μεριά έχει παρατηρηθεί ότι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δε δίνουν τη δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία, αφού δεν αισθάνονται άνετα απέναντι στον ανώτερο μορφωτικά δάσκαλο (Hill & Taylor, 2004). Έρευνες δείχνουν ότι οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς, νιώθουν αδύναμοι και φοβισμένοι απέναντι στους επαγγελματίες, μορφωμένους δασκάλους των παιδιών τους, αισθάνονται αμηχανία και ντροπή για το χαμηλό τους επίπεδο ή τον μη καλλιεργημένο γλωσσικό τους κώδικα (Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Keyes, 2002). Έτσι κρατούν αποστάσεις από το σχολείο και νιώθουν ότι η δική τους παρουσία ή συνεργασία είναι περιττή (Μάνεσης, 2008).

Επίσης οι λιγότερο μορφωμένες μητέρες δεν γνωρίζουν αρκετά για την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, δε διατηρούν στενή επαφή με τον εκπαιδευτικό και δεν αναλαμβάνουν ενεργό δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού (Γεωργίου, 2000· Cristenson & Sheridan, 2001· Davis - Kean & Eccles, 2005).

### ➤ **Χώρα καταγωγής**

Οι οικονομικοί και πολιτικοί μετανάστες - γονείς επηρεάζουν τη σχέση συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Έτσι τα πολιτισμικά πρότυπα επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή, αφού οι αντιλήψεις της κάθε κουλτούρας σχετικά με το ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών συχνά διαφοροποιούνται μεταξύ τους (Mapp, 2003· Trumbull, Rothstein-Fish & Hernandez, 2003). Οι αλλόγλωσσοι γονείς ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, όταν δεν κατανοούν τι λένε οι άλλοι ενήλικες και τα παιδιά ή όταν δεν μπορούν να διαβάσουν τις προσκλήσεις του σχολείου που ενημερώνουν τους γονείς για διάφορες δραστηριότητες συμμετοχής, αποφεύγουν την εμπλοκή τους στην τάξη και στο σχολείο (Davis - Kean & Eccles, 2005), ενώ πολλές φορές νιώθουν έως και παρείσακτοι, αφού η συνήθως κακή κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση τους δημιουργεί φόβο και αισθήματα κατωτερότητας (Pera, 2000· Patrikakou & Weissberg, 2000· Γεωργίου, 2000).

Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη χαμηλών προσδοκιών των συγκεκριμένων γονέων από τα παιδιά τους (Patrikakou & Weissberg, 2000). Συχνά λοιπόν οι αλλοδαποί γονείς στην πλειοψηφία τους αποφεύγουν επαφές με τα σχολικά δρώμενα, όπως συγκεντρώσεις του σχολείου, συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, λόγω των πολιτισμικών τους διαφορών με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα (Pera, 2000).

### ➤ **Η μορφή της οικογένειας - οικογενειακή κατάσταση**

Στις σύγχρονες κοινωνίες οι οικογενειακοί ρόλοι έχουν αλλάξει, ενώ η σχέση σχολείου και οικογένειας βρίσκεται σε μια διαρκή αλλαγή. Η δομή της οικογένειας έχει αποδειχθεί ότι επιδρά στο βαθμό εμπλοκής των γονιών (Patrikakou & Weissberg, 2000). Οι μητέρες εργάζονται πολλές ώρες, ενώ συχνά αντικαθιστούν το ρόλο του πατέρα, οι πατέρες μπορεί να κάνουν τις δουλειές του σπιτιού και τα μεγαλύτερα αδέρφια μπορεί να λειτουργούν ως ενήλικες για τα μικρότερα αδέρφια τους. Έτσι το σχολείο δεν έχει πρόσβαση σε ένα μόνο ενήλικα για να ανταλλάσει πληροφορίες μαζί του (Keyes, 2002). Επίσης η έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, τα διαζύγια και οι μονογονεϊκές οικογένειες ανατρέπουν τις παραδοσιακές αξίες, γεγονός που επηρεάζει τη σχέση και την επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών (Μπαμπάλης, 2005). Ειδικά για έναν ανύπαντρο γονέα, ο οποίος δεν έχει να μοιραστεί τις ευθύνες με κάποιο σύζυγο, είναι ενδεχομένως πιο δύσκολο να συμμετέχει σε δραστηριότητες που αφορούν τη σχολική ζωή του παιδιού του (Patrikakou & Weissberg, 2000).

### ➤ **Άλλοι παράγοντες που αφορούν τον γονέα:**

Κατά την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του γονέα που επηρεάζουν τις στάσεις του απέναντι στη συνεργασία του με το σχολείο, αναφέρονται και :

### ➤ **Ο χρόνος του γονέα**

Η έλλειψη χρόνου από πλευράς γονέων επηρεάζει το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα εργασίας και οι ανταγωνιστικές απαιτήσεις του γονεϊκού χρόνου σήμερα, εμποδίζουν έντονα την συνεργασία γονέων και σχολείου (Baker, 2000). Επίσης γονείς με δύσκολα εργασιακά ωράρια ή γονείς με περισσότερες από μια εργασίες, δεν έχουν αντικειμενικά τον απαιτούμενο χρόνο (Dwyer & Hecht, 2001).

### ➤ **Οι εμπειρίες από τα σχολικά χρόνια των γονέων**

Η αντίσταση προκαλείται κυρίως όταν προϋπάρχει αρνητική εμπειρία, όπου η αλλαγή προκάλεσε προβλήματα, για την αντιμετώπιση της οποίας θα πρέπει να υπάρξει υποστήριξη (Vakola et al., 2004). Οι τυχόν αρνητικές εμπειρίες που είχαν οι γονείς από το σχολείο, όταν φοιτούσαν αυτοί εκεί, παραμένοντας προσκολλημένοι

στις εμπειρίες τους ως μαθητές ή συντηρώντας νοοτροπίες του παρελθόντος, καθορίζουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται με τρόπο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 2002). Έτσι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες από τα σχολικά χρόνια του γονέα, τον ωθούν να νιώθει ανασφάλεια μέσα στο σχολικό χώρο και η επιστροφή του στο σχολείο με την ιδιότητα του γονέα, ίσως να μην είναι ευχάριστη για αυτόν (Γεωργίου, 2000).

#### ➤ **Προσδοκίες των γονέων**

Σημαντικό επίσης ρόλο για το κλίμα συνεργασίας, διαδραματίζουν οι προσδοκίες των γονέων, καθώς και οι πεποιθήσεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. Γονείς με υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία του παιδιού τους, φαίνεται να συνδέονται με την ενεργότερη εμπλοκή τους στη σχολική κοινότητα (Πνευματικός, Παπακανάκη & Γάκη, 2008· Γεωργίου, 2000), ενώ μια θετική από την πλευρά του γονέα θεώρηση της συνεισφοράς του στην εκπαίδευση του παιδιού του, τον ωθεί στην ενεργητικότερη συμμετοχή του στη σχολική ζωή και ενισχύει το αίσθημα της αποτελεσματικότητας του ρόλου του (Sheldon, 2002).

#### ➤ **Αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς**

Η αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς, αποτελεί μια μεταβλητή που έχει κεντρίσει τελευταία το ενδιαφέρον των ερευνητών, ως μια πιθανή παράμετρος εμπλοκής. Η θεωρία αυτή περιγράφει το πώς εξηγούν και το πού αποδίδουν οι γονείς την επίδοση (επιτυχία ή αποτυχία) του παιδιού τους στο σχολείο: σε εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες (Γεωργίου, 2000).

Συνεπώς ο τρόπος που οι γονείς εξηγούν την επίδοση του παιδιού τους, επηρεάζει τον τύπο εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό στη συνέχεια επηρεάζει την πραγματική επίδοση του παιδιού στο σχολείο (Γεωργίου, 2000).

### **2.6.2 Παράγοντες που αφορούν τη σχολική μονάδα**

#### ➤ **Τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας**

Τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας τείνουν να καθορίζουν σημαντικά τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό προκύπτει από έρευνες, (Feuerstein, 2000· Tveit, 2009) που υποστηρίζουν πως χαρακτηριστικά του σχολείου όπως η περιοχή του σχολείου, επιδρούν σημαντικά στο κλίμα συνεργασίας. Ακόμη σχολεία μεγάλου μεγέθους, πολυπρόσωπα και με σύνθετο τρόπο οργάνωσης,



λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την γονεϊκή εμπλοκή, αφού ο γονιός δεν είναι αποδέκτης μιας προσωπικής επαφής (Hoover –Dempsey et al.,2002).

### **2.6.3 Παράγοντες που αφορούν την κοινότητα**

Το σχολείο και η οικογένεια και η κοινότητα αποτελούν τρία ξεχωριστά αλλά ταυτόχρονα αλληλεξαρτώμενα συστήματα στα οποία το άτομο συμμετέχει, αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Η κοινότητα, θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα που πιθανότατα να καθορίζει τη στάση των γονέων απέναντι στις νέες εκπαιδευτικές τάσεις. Πιο συγκεκριμένα:

1) το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας. Όπως αναφέρουν οι Davis-Kean & Eccles (2005:59-60), όταν η οικογένεια διαμένει σε κακόφημη συνοικία, επικεντρώνει συνήθως τις προσπάθειές της στην προστασία του παιδιού από αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος και αλληλεπιδρά με το σχολείο κυρίως σε θέματα ασφάλειας του παιδιού, ενώ σε αντίθετη περίπτωση οι γονείς εμπλέκονται σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου. Επιπλέον όταν γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, με ανεπαρκή συναισθηματική ανάπτυξη και ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες κατοικούν σε κακόφημα περιβάλλοντα, εμφανίζουν δυσκολίες στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις εκπαιδευτικές και σχολικές τους δραστηριότητες και συνήθως δεν εμπλέκονται στη σχολική ζωή.

2) το μέγεθος του πληθυσμού της κοινότητας: Έρευνες έχουν δείξει ότι γονείς που κατοικούν σε μικρές επαρχιακές κοινότητες και έχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι πολύ πιο πιθανό να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού τους, από τους γονείς εκείνους που κατοικούν στις πόλεις και έχουν ανάλογο επίπεδο.

Επίσης στις μικρές κοινότητες οι γονείς προσφέρουν εθελοντικά τη βοήθεια τους στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που διαμένουν στις πόλεις (Γεωργίου, 2000). Ενώ σχολεία σε περιοχές που κατοικούνται από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οικογένειες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να συνεργαστούν με τις οικογένειες αυτές, σε σύγκριση με σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές που κατοικούνται από οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Lareau, 2000).

## 2.6.4 Άλλοι παράγοντες

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων απέναντι στη συνεργασία τους με το σχολείο και παρουσιάζουν μεγάλο βιβλιογραφικό ενδιαφέρον είναι η σχέση των γονέων με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί . Πιο αναλυτικά:

### ➤ Ο παράγοντας διευθυντής

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η εκπαιδευτική ηγεσία είναι το «κλειδί» για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Οφείλει να είναι διορατικός στις αλλαγές και να προετοιμάζει όλους τους εμπλεκόμενους να τις κατανοήσουν και να τις αντιμετωπίσουν, αφού η ενδεχόμενη αδυναμία του να τις κατανοήσει και να τις προωθήσει, θα αποτελέσει σημαντικό λόγο αποτυχίας των αλλαγών (Παπαχρήστου, 2006). Έτσι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται η ηγεσία του σχολείου, καθορίζει και την έκταση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας, αφού οφείλει να γνωρίζει την «τέχνη» της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Griffith, 2001· Peiffer, 2003), προάγοντας την ομαδικότητα, την υπευθυνότητα και την εμπιστοσύνη (Πασιαρδής, 2004).

Πληθώρα σχετικής βιβλιογραφίας, επιβεβαιώνει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής, είναι αυτός ο οποίος γνωρίζει πώς να προσεγγίζει τους γονείς, πώς να ενθαρρύνει τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και πώς να προάγει τη μεταξύ τους συνεργασία, αντιμετωπίζοντας κρίσιμες καταστάσεις όταν αυτές προκύψουν (Griffith, 2001· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ο διευθυντής αποτελεί την κινητήριου δύναμη, αφού είναι αυτός που θα ωθήσει και θα ενθαρρύνει τους γονείς να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής και της συνεργασίας με το σχολείο (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:170).

### ➤ Ο παράγοντας εκπαιδευτικός

Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγίσουν τους γονείς, παίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια να πειστούν ότι μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν το έργο του σχολείου (Γκλιάνου - Χριστοδούλου, 2005). Η διάθεση των εκπαιδευτικών να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν έναν διάλογο με τους γονείς προκειμένου να μετατραπούν τα σχολεία σε χώρους φιλικούς προς τις οικογένειες των μαθητών, έχει ιδιαίτερη σημασία (Γεωργίου, 2000). Έτσι ένα σχολείο που αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονέων στη βελτίωση του κλίματος μάθησης, είναι πολύ πιθανόν να οργανώσει μελλοντικές δραστηριότητες, που θα έχουν στόχο να

εμπλέξουν όλους τους γονείς και όχι μόνο αυτούς που συμμετέχουν ήδη (Γεωργίου, 2000).

Συχνά όμως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς είναι προτιμότερο να κρατούνται μακριά από το σχολείο (Dodd & Gonzal, 2000) και πιστεύουν ότι οι ίδιοι ως επαγγελματίες, είναι ειδικοί για τη μόρφωση των παιδιών και οι γονείς δεν θα πρέπει να επεμβαίνουν στο έργο τους (Μπρούζος, 2002), ενώ συχνά θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων ως απειλή για τη θέση και τον επαγγελματισμό τους (Baeck, 2010).

### ➤ **Παράγοντες που αφορούν το παιδί**

Τα χαρακτηριστικά του παιδιού που έχουν διερευνηθεί για τη σχέση τους με τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η ηλικία, το φύλο και η επιθυμία και ανάγκη του παιδιού για εμπλοκή και η σχολική επίδοση. Η έρευνα του Δ. Πνευματικού έδειξε ότι οι γονείς εκδηλώνουν διαφορετικά πρότυπα εμπλοκής ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού (Πνευματικός κ.α, 2008 : 196).

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των γονιών που συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά θέματα, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008· Πνευματικός, Πανακάκης & Γάκη, 2008) και αυτό γιατί η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των γονιών, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοαντίληψη των παιδιών (Καστανίδου, 2004 : 82).

Ως προς το φύλο του παιδιού, έρευνες (Stevenson & Baker 1987) συμπεραίνουν ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς των κοριτσιών, επειδή τα αγόρια παρουσιάζουν συνήθως βραδύτερη ωρίμανση, είναι λιγότερο υπεύθυνα και γενικά η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλότερη από αυτή των κοριτσιών.

Σχετικά με την ηλικία και την τάξη φοίτησης του παιδιού, η έρευνα καταδεικνύει ότι η γονεϊκή εμπλοκή ατονεί σταδιακά καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, ενώ ολοένα και λιγότεροι γονείς εμπλέκονται με προθυμία στη σχολική διαδικασία (Spera, 2005).

Τέλος ως άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος συνεργασίας σχολείου και γονέων, είναι: α) η κοινωνικότητα των γονέων, β) η προηγούμενη εμπειρία των γονέων σε θέματα εμπλοκής στην σχολική εκπαίδευση του παιδιού (Davis-Kean & Eccles, 2005). Επίσης, η συνεργασία σχολείου -οικογένειας δυσχεραίνει λόγω διαφόρων ελλείψεων, όπως η έλλειψη χώρων μέσα στο σχολείο που να είναι διαθέσιμοι για τις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, η έλλειψη Σχολών Γονέων, παρόλο που η ίδρυσή τους

προβλέπεται στους πρόσφατους εκπαιδευτικούς νόμους, καθώς και η έλλειψη οργανωμένου σχεδίου από πλευράς πολιτείας και σχολείου, που να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δοδοντσάκης, 2000).

## 2.7 Αλλαγή και κλίμα συνεργασίας

Ο ρόλος του κλίματος συνεργασίας στη εφαρμογή και τη διάχυση μιας αλλαγής είναι σημαντικός. Έτσι, για να ευδοκιμήσει κάθε απόπειρα αλλαγής, είναι απαραίτητη η αλλαγή του κλίματος στη σχολική μονάδα. Κατά την είσοδο της καινοτομίας στη σχολική μονάδα, πρέπει να υπάρχει το πνεύμα συνεργασίας. Η ουσιαστική συνεργασία σχολείου – οικογένειας παίζει καταλυτικό ρόλο στην ύπαρξη καινοτομικού κλίματος. Για να επικρατεί ένα τέτοιο πνεύμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας είναι απαραίτητη η ουσιαστική επικοινωνία των μελών του σχολικού οργανισμού, ώστε αφού ανταλλάσσονται απόψεις, να επιτυγχάνεται η ανάπτυξη συνεργασιών (Σαίτης, 2002).

Όταν οι σχέσεις συνεργασίας σχολείου – οικογένειας είναι προβληματικές, και κατ' επέκταση το σχολικό κλίμα προβληματικό, τότε η κάθε απόπειρα αλλαγής ακυρώνεται αυτόματα. Οι γονείς αποθαρρύνοντας τα παιδιά τους στο να συμμετέχουν στην καινοτομία και ερχόμενοι σε προστριβές με τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, δυσχεραίνουν ή ακόμη ακυρώνουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης της (Fullan, 1988).

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, η προσωπικότητα του διευθυντή σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία που ακολουθεί στη διοίκηση του σχολικού οργανισμού, παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα με τη σειρά του επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς και τις σχέσεις συνεργασίας τους (Πασιαρδή & Πασιαρδής, 2000), καθώς και τη σχέση τους με όλους τους άλλους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα. Άλλωστε η καινοτομία στο σχολείο δεν είναι μόνο εκτέλεση ενός σχεδίου ξεκομμένου από τον περίγυρο του, αλλά μια διαδικασία βαθιά συνδεδεμένη με την τοπική κοινωνία στην οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα (Miles, 1998:54).

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές μπορούν να διευκολύνουν αυτή την επικοινωνιακή διαδικασία με τους γονείς, από τη στιγμή που δίνονται στηρίγματα, πόροι και κατάρτιση. Η συνεργασία αυτή είναι ευεργετική για την πρόοδο των μαθητών (Riley, 2000). Τέτοιες συνεργασίες μπορούν να επιτευχθούν σε ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα. Σ' αυτόν τον τύπο κλίματος ανήκουν τα σχολεία όπου ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά και στενά, ενώ οι σχέσεις μεταξύ τους χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και ελευθερία. Αντίθετα, σε ένα κλειστό σχολικό κλίμα, όπου σε αυτή την κατηγορία, ανήκουν τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από ψυχρές και τυπικές επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των μελών τους (Σαϊτής, 2002), οι διευθυντές περισσότερο δίνουν κατευθύνσεις και θέτουν περιορισμούς αντί να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα αυτοί να διακρίνονται για την αδιαφορία τους και την απομόνωση. Το αρνητικό προσωπικό του σχολείου και ο αυταρχικός διευθυντής αποτελούν εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συνεργασία. Γι' αυτό επιβάλλεται η υιοθέτηση ενός «συνεργατικού-συν-αποφασιστικού μοντέλου» λήψης αποφάσεων, διότι μόνο έτσι τα άτομα είναι ανοιχτά σε νέες προκλήσεις και πειραματισμούς και αισθάνονται από κοινού ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό (Everard & Morris, 1999).

Είναι σημαντικό το σχολείο να ενημερώνει τους γονείς για τις αλλαγές και τα νέα στοιχεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, διότι οι γονείς συνήθως παραμένουν συναισθηματικά δέσμοι των μαθητικών τους εμπειριών και αποδέχονται δύσκολα τις καινοτομίες (Ματσαγγούρας, 2008). Μάλιστα ερευνητικά προγράμματα δείχνουν ότι οι γονείς χρειάζονται κατευθύνσεις προκειμένου η εμπλοκή τους να έχει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (Νόβα- Καλτσούνη, 2004). Σύμφωνα με άλλες έρευνες (Majhanovich, 2002) γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν πιο συχνά έντονα αναγνωρίσει ότι μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικές αλλαγές, έχουν αποδειχθεί απογοητευτικές, απατηλές και προβληματικές. Όταν το σχολείο ενισχύει το ρόλο της οικογένειας και παράλληλα εκπαιδεύει τους γονείς, τότε αυτοί μπορούν καλύτερα να υποστηρίξουν συγκεκριμένες λειτουργίες που επιδρούν θετικά στη σχολική ζωή του παιδιού ( Μυλωνακού - Κεκέ, 2006· Patrikakou & Weissberg, 2000).

Στη σχέση αυτή βέβαια γονέων – εκπαιδευτικών, συναντώνται πολλά εμπόδια, τα οποία προέρχονται τόσο από τους ίδιους τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Μάνεσης, 2008). Το κυριότερο πρόβλημα στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών είναι οι αντιλήψεις που έχουν για συγκεκριμένες έννοιες και καταστάσεις, όπως η συνεργασία ή η εμπλοκή στη σχολική ζωή, καθώς και οι προσδοκίες του καθενός από αυτές τις καταστάσεις (Νόβα Καλτσούνη, 2004). Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά γονείς και εκπαιδευτικούς σε αντιπαραθέσεις μεταξύ τους

(Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009) και απομακρύνονται οι πιθανότητες κατανόησης από την πλευρά των γονέων της αξίας της αλλαγής για τη σχολική κοινότητα.

Η έλλειψη λοιπόν συνεργασίας γονέων και σχολείου μαζί με το άσχημο σχολικό κλίμα, την έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, την αστάθεια του προσωπικού, την ανυπαρξία πόρων ή η κακή διαχείριση αυτών, την έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, την πολυπλοκότητα της καινοτομίας, τη μη σύνδεσή της με προβληματικές καταστάσεις του οργανισμού, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εμπόδια για την ανάπτυξη καινοτομιών στη σχολική μονάδα.

Είναι σημαντικό το σχολείο να ανοίξει τις πόρτες του στην ευρύτερη κοινωνία και να συνεργαστεί ουσιαστικά με την οικογένεια, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς στις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Bloom (1981, οπ. αναφ. Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2005:78) *«κάθε οικογένεια έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα και ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστοι από τη μάθηση που συντελείται εκτός του σχολικού χώρου»*. Η σημαντικότητα της ενεργούς εμπλοκής, επικοινωνίας και συνεργασίας γονέων και σχολείου, διαφαίνεται και μέσα από τα λόγια των Brito και Waller (1994, οπ. αναφ. στο Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005:81) όπου αναφέρουν ότι *«δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να εκπαιδεύσεις τα παιδιά από το να ενισχύσεις τις ικανότητες των γονιών να τα εκπαιδεύσουν οι ίδιοι»*.

## **2.8 Πρακτικές βελτίωσης της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας**

Στο πλαίσιο της αναγνωρισμένης αναγκαιότητας της συνεργασίας και επικοινωνίας γονέων και σχολείου, ως καθοριστικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και εισαγωγής καινοτόμων πρακτικών στη σχολική κοινότητα, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες για τη βελτίωση και ενίσχυση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Συμεού, 2003).

Έτσι με τις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της συμβουλευτικής για την αμφίδρομη και ισότιμη σχέση σχολείου- οικογένειας 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 (Husen,1992· Κελπανίδης, 2002:268, οπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Βερδής, 2003:8) που αναδείχτηκε στο δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα, οι γονείς απέκτησαν θεσμοθετημένα δικαιώματα συμμετοχής στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη διαμόρφωση της ζωής της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν τα παιδιά τους ( Epstein, 1992 οπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Βερδής, 2003:8 ).

Έτσι στη χώρα μας θεσμοθετήθηκε η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα με το άρθρο 53 του Ν. 1566/85, ενώ μέχρι τότε ήταν προαιρετική και επαφίετο στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου να καλέσει τους γονείς σε συνεργασία. Το άρθρο αυτό αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 παραγρ. 1β του Ν. 2624/98. Έτσι σε κάθε σχολείο συγκροτείται Σύλλογος Γονέων, που αποτελείται από όλους τους γονείς των μαθητών.

Μελετώντας τον σχετικό νόμο, θα παρατηρούσαμε ενώ γίνονται προσπάθειες από το νομοθέτη για την ενεργό εμπλοκή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντούτοις ο ρόλος αυτός φαίνεται να είναι περισσότερο παθητικός σε σχέση με αυτόν που θα όφειλε να έχει. Η δημιουργία των συλλογικών οργάνων, καθιστά τη θέση του γονέα περισσότερο γραφειοκρατική, και αντιμετωπίζεται ως απλό μέλος των συμβουλίων στην λήψη αποφάσεων, αφαιρώντας του την ουσιώδη συμμετοχή στη σχολική καθημερινότητα. Είναι λοιπόν στη διακριτική ευχέρεια του κάθε γονέα ατομικά, να αναλάβει μόνος του έναν πιο ενεργό ρόλο, ώστε να συμμετέχει ουσιαστικά στην παροχή παιδείας του παιδιού του, αφού τα συλλογικά όργανα μοιάζουν δυσκίνητα (Σκουρής & Κουτούπα-Ρεγκάτου, 2007, οπ. αναφ. στο Πανηγυριτζόγλου, 2009).

Ενώ λοιπόν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μέχρι τώρα νομοθεσία, επέτρεπε ουσιαστικά την τυπική εκπροσώπηση η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, χωρίς να δίνονται ουσιαστικές αρμοδιότητες για το μέλλον των παιδιών τους, στο εξωτερικό, δίνεται διαφορετική βαρύτητα στο ρόλο των γονέων. Αντίστοιχα με την Ελλάδα, κάθε γονέας που ανήκει σε οποιαδήποτε χώρα της Ευρώπης αντιπροσωπεύεται στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω των οργανώσεων γονέων του. Σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο, έχει δημιουργηθεί ο Ευρωπαϊκός Σύλλογος Γονέων (γνωστός και ως EPA- European Parents Association), ο οποίος μέσω εκλεγμένων μελών από όλες της χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι ο υπεύθυνος για την αναγνώριση της θέσης και των δικαιωμάτων του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του, ώστε ο

γονέας να έχει τον πρωταρχικό ρόλο στην ανατροφή του παιδιού του, καθώς και να συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά στη σχολική καθημερινότητα. ([www.kaparentsassociation.gr](http://www.kaparentsassociation.gr)).

Επίσης σε αρκετές χώρες του εξωτερικού δημιουργήθηκαν μεικτοί σύλλογοι γονέων και δασκάλων (Parents and Teachers Associations) (PTA), με σκοπό να ξεπεραστούν οι οποιοσδήποτε τριβές στη σχέση συνεργασίας σχολείου - οικογένειας (Ματσαγγούρας & Βερδής, 2003), ενώ στην Αμερική τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συνεταιρισμών, οι οποίοι θα αυξήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συμμετοχή της οικογένειας στην προσπάθεια για κοινωνική, συναισθηματική, και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου, 2000).

Λόγω αυτής της αυξημένης αναγκαιότητας εμπλοκής και συνεργασίας σχολείου οικογένειας, καθώς και λόγω των μετασχηματισμών των παραδοσιακών αξιών και αλλαγών που επιβάλλει η σύγχρονη εποχή, θεωρείται σημαντική η στήριξη και επιμόρφωση των σημερινών και μελλοντικών γονέων σε θέματα διαπαιδαγώγησης και συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά τους, αλλά και στην προετοιμασία και την εκπαίδευσή τους, ώστε να ανταποκρίνονται πιο σωστά στο ρόλο τους μέσα στη σχολική κοινότητα. Γι αυτό και δημιουργήθηκαν οι Σχολές Γονέων.

Το πρώτο σωματείο που δημιουργήθηκε με στόχο να εκπαιδεύσει τους ενήλικες για το «επάγγελμα του γονέα» ονομάζεται «Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων» (Federation Internationale pour l' Education des Parents - F.I.E.P.) ( Παππά, 2006 ). Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων, ο οποίος αποτελεί παράρτημα της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων, αναλαμβάνει την οργάνωση και λειτουργία Σχολών Γονέων σε όλη την Ελλάδα. Οι Σχολές Γονέων άρχισαν να λειτουργούν στην Ελλάδα το 1962, σε συνεργασία με την Τοπική και Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση, καθώς και με Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων Δημόσιων και Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων, στοχεύουν κυρίως στην πρόληψη, ενώ τα θέματα που συζητούνται προκύπτουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των γονέων και το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών .

Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι:

- α) η στήριξη του δοκιμαζόμενου θεσμού της οικογένειας,
- β) η προστασία της ψυχικής υγείας ανήλικων και ενήλικων ατόμων μέσα στο σύστημα της οικογένειας (specialeducation.gr, 2006).



Ουσιαστικά πρόκειται για επιμορφωτικά σεμινάρια που εντάσσονται στην φιλοσοφία της Δια Βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι σχολές γονέων έχουν ως στόχο την εκπαίδευση των γονέων σε θέματα σχετικά με:

- *«Τη βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια*
- *Την ουσιαστική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο*
- *Την βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους*
- *Την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για την αποτελεσματικότερη παροχή βοήθειας στα παιδιά τους.*
- *Τη βελτίωση των γνώσεων των γονέων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών τους.*
- *Την απόκτηση ικανοτήτων έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις του νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου» (ΙΔΕΚΕ, 2003).*

Στους στόχους της λειτουργίας των σχολών γονέων, μεταξύ άλλων, δίνεται έμφαση στη σωστή επικοινωνία γονέα και σχολείου. Οι εκπαιδευτές των σχολών τονίζουν τη σημασία της σωστής εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή, αφού επιδρά θετικά στη συμπεριφορά που αναπτύσσει το παιδί και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Αντίστοιχα, μια τέτοια διαδικασία επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τους τρόπους και τους μεθόδους προσέγγισης, επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, κρίνεται απαραίτητη, αφού δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα της πολιτείας που να παρέχει τέτοιου είδους υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Γι' αυτό χρειάζεται να αποκτήσουν παιδαγωγική κατάρτιση και να επιμορφώνονται διαρκώς (Ματσαγγούρας, 2008· Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Επιβάλλεται επομένως η ουσιαστική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών.

Είναι σημαντικό να οριοθετούνται οι ρόλοι του καθενός εκ των προτέρων, να ενημερώνεται η διοίκηση του σχολείου και να οργανώνονται κάποιες συναντήσεις / σεμινάρια όπου δίνεται η δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους

γονείς να γνωριστούν και να ανταλλάξουν απόψεις (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1985 οπ. αναφ. στο Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005:79). Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε ακόμα να ενημερώνονται για αποτελέσματα ερευνών που αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, ενώ θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα βαθμιαίας συμμετοχής γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες εφαρμόσιμες στην ελληνική πραγματικότητα (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

## ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και το περιγραφικό της μέρος προσδιορίζει τη σημερινή στάση των γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές / καινοτομίες στο νομό Αιτωλοακαρνανίας, το σχολικό κλίμα συνεργασίας γονέων και σχολείου, το βαθμό εφαρμογής καινοτομιών στα σχολεία την τελευταία 5ετία, σύμφωνα πάντα με την αντίληψη των γονέων, καθώς επίσης, μέσω δύο ανοιχτών ερωτήσεων, και τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τους γονείς στην συμμετοχή ή υποστήριξη μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού τους.

Το συσχετιστικό μέρος διερευνά τη σχέση των στάσεων των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές με το σχολικό κλίμα συνεργασίας γονέων και σχολείου, με την πρότερη εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν τα παιδιά τους, καθώς και με τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων κάθε φορά για κάθε κλίμακα. Επίσης, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι απαντήσεις των γονέων, ως προς τον βαθμό εφαρμογής καινοτομιών / αλλαγών στο σχολείο του παιδιού τους επηρεάστηκαν από κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό τους, εκτελέσαμε ελέγχους υποθέσεων για ανεξάρτητα δείγματα. Παρόμοια εργαστήκαμε και στην περίπτωση των ανοιχτών ερωτήσεων όπου μετά από ενδελεχή επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτές, ομαδοποιήθηκαν οι ομοειδείς απαντήσεις και προέκυψαν συγκεντρωτικές κατηγορίες. Προκειμένου λοιπόν να διαπιστώσουμε αν οι απαντήσεις των γονέων επηρεάστηκαν και εδώ από κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό τους, εκτελέσαμε ελέγχους υποθέσεων  $\chi^2$ .

### 3.2 Επιλογή εργαλείου

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των γονέων (φύλο, ηλικία, επάγγελμα, τίτλος σπουδών, χώρα καταγωγής, περιοχή κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση, τύπος σχολείου, αριθμός παιδιών, γνώση χειρισμού Η/Υ, γνώση ξένων γλωσσών). Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από τέσσερις επιπλέον ενότητες με αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης. Πιο συγκεκριμένα: την κλίμακα μέτρησης των στάσεων των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, την κλίμακα μέτρησης του κλίματος συνεργασίας γονέων και σχολείου, την κλίμακα αναφορικά με το βαθμό εφαρμογής καινοτομιών στα σχολεία την τελευταία πενταετία και τέλος, δυο

ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου ο ερωτώμενος γονέας μπορούσε να διατυπώσει ελεύθερα την απάντησή του σ' ένα χώρο προκαθορισμένης έκτασης. Σ' αυτή την ερώτηση ο γονέας διατύπωνε τους λόγους που θα τον απέτρεπαν ή θα τον ενθάρρυναν να συμμετάσχει ή να υποστηρίξει μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού του. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα δεκαπέντε (15) λεπτά της ώρας.

Έπειτα από ενδελεχή έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν υπήρξε η δυνατότητα εύρεσης αντίστοιχου ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα σχετικών κλιμάκων που να μετρούν τις στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε τελικά, αποτελεί μια σύνθεση διαφόρων κλιμάκων, τροποποιημένων και προσαρμοσμένων από την ερευνήτρια, στα πλαίσια των γονέων. Λόγω της ιδιαιτερότητας του ερωτηματολογίου, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει αρχικά μια πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε ένα μικρό δείγμα (29 ερωτηματολόγια έγκυρα, από τα 50 που μοιράστηκαν) προκειμένου να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία του, όπως και έγινε (ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha στην κλίμακα των στάσεων απέναντι στις αλλαγές είναι 0,968 και στην κλίμακα κλίματος συνεργασίας γονέων και σχολείου, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι 0,897). Στη συνέχεια μοιράστηκαν και τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια (350 στο σύνολο) σε γονείς 10 Δημοτικών Σχολείων του νομού.

Από αυτά τα ερωτηματολόγια δόθηκαν πίσω έγκυρα συμπληρωμένα τα 228, ποσοστό 65,14%. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα σχολεία στα οποία διαμοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια, ήταν πολυθέσια (6/θέσια και άνω) και ολιγοθέσια (1/θέσια έως 4/θέσια). Στα ερωτηματολόγια αναγράφονταν χαρακτηριστικοί κωδικοί – αριθμοί που αντιστοιχούσαν σε πολυθέσιο ή ολιγοθέσιο σχολείο. Πιο αναλυτικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος στον πίνακα 1.

### **3.2.1 Ερωτηματολόγιο μέτρησης των στάσεων των γονέων απέναντι στις αλλαγές**

Για τη μέτρηση των στάσεων των γονέων απέναντι στις αλλαγές, χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη κλίμακα από την έρευνα του Νικολαΐδη (2008). Η κλίμακα είναι βασισμένη στο εργαλείο Inventory of attitudes toward change 18 στοιχείων του Dunham et al.'s (1989) εμπλουτισμένο με 13 στοιχεία από το εργαλείο Multidimensional Response to Planned Change του Szabla (2007, όπ. αναφ. στο Νικολαΐδη, 2008:51). Μικρές τροποποιήσεις στις διατυπώσεις ήταν απαραίτητες, προκειμένου να προσαρμοστεί η μέτρηση στις παρούσες ανάγκες της έρευνας. Οι ερωτήσεις (items) που περιλαμβάνονται στην κλίμακα είναι του τύπου: «Η αλλαγή

συνήθως ωφελεί τους μαθητές και το σχολείο γενικότερα», «Θεωρώ τις αλλαγές συναρπαστικές», «Οι αλλαγές στο σχολείο επηρεάζουν τον οικογενειακό προγραμματισμό μου». Από τις ερωτήσεις που περιέχονται στο παρόν ερωτηματολόγιο, οι 2, 14, 16, 17, 8, 5, 20, 26 και 19 αφορούν τις «γνωστικές στάσεις» και οι 30, 24, 31, 12, 23, 10, 25, 29 και 11 αφορούν τις «συμπεριφοριστικές στάσεις». Η συναισθηματική διάσταση αποτελείται από έξι (6) στοιχεία και αναφέρεται στα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για την αλλαγή. Επειδή τα έξι αυτά στοιχεία είχαν αρνητικό χαρακτήρα σχετικά με τις αλλαγές, αντιστράφηκαν, προκειμένου να δηλώνουν θετική στάση ως προς τις αλλαγές.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των τριών προαναφερθέντων κατηγοριών στάσεων για να μετρήσει τις συνολικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε μια εξάβαθμη κλίμακα, με διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 6 (συμφωνώ απόλυτα). Η εσωτερική συνέπεια μετρήθηκε χρησιμοποιώντας το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha και για τις συνολικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή ήταν  $\alpha=0,926$ , ενώ για τις γνωστικές ήταν  $\alpha=0,872$ , για τις συμπεριφοριστικές  $\alpha=0,886$  και τέλος για τις συναισθηματικές  $\alpha=0,797$ .

### 3.2.2 Ερωτηματολόγιο μέτρησης κλίματος συνεργασίας γονέων και σχολείου

Η μέτρηση του κλίματος Συνεργασίας πραγματοποιήθηκε με έναν συνδυασμό δυο κλιμάκων, τροποποιημένων και προσαρμοσμένων στις ανάγκες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν προτάσεις που βασίζονται στην αντίστοιχη κλίμακα «Parent's Perceptions of General Invitations for Involvement from the School». Η κλίμακα αποτελεί μέρος του (PIP) Parent and Teacher Questionnaires θεμελιωμένο στο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997), ενώ επιλέχθηκαν προτάσεις από κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε από την έρευνα του Νικολαΐδη (2008:53) και αναφέρονται κατά κύριο λόγο στο κλίμα συνεργασίας μεταξύ γονέα και σχολείου. Επιλέχθηκαν οι προτάσεις εκείνες που θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στα πλαίσια των γονέων, με τις απαραίτητες σαφώς τροποποιήσεις στην διατύπωση. Οι ερωτήσεις (items) που περιλαμβάνονται στην κλίμακα είναι του τύπου: «Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με αντιμετωπίζουν ευγενικά», «Επικοινωνώ συχνά με το σχολείο για την πρόοδο του παιδιού μου», «Σε γενικές γραμμές υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς».

Από το σύνολο των ερωτήσεων του παρόντος ερωτηματολογίου 2 ερωτήσεις (οι ερωτήσεις με αριθμό 9 και 27) είχαν αρνητική φόρτιση σχετικά με το κλίμα, και αντιστράφηκαν, προκειμένου να δηλώνουν θετικό κλίμα που ευνοεί την συνεργασία. Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν  $\alpha=0,760$ .

### **3.2.3 Ερωτηματολόγιο εφαρμογής καινοτομιών.**

Η κλίμακα εφαρμογής καινοτομιών είναι προσαρμοσμένη από μια αντίστοιχη κλίμακα που παρουσιάζουν οι Johannessen, J.A., Olsen, B., & Lumpkin, G.T. (2001). Οι γονείς καλούνται να αξιολογήσουν αν τα τελευταία δυο έως πέντε χρόνια, έγιναν καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο του παιδιού τους σε έναν ή περισσότερους συγκεκριμένους τομείς. Οι τομείς στους οποίους αναφέρεται το ερωτηματολόγιο είναι: Διδακτικά μέσα / υλικά, προσεγγίσεις (μέθοδοι) διδασκαλίας και μάθησης, οργάνωση και διοίκηση σχολείου, πηγές χρηματοδότησης / πόρων, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικό κλίμα, ωρολόγιο πρόγραμμα, φυσικό περιβάλλον σχολείου, τρόπος συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, τρόπος συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε μια πεντάβαθμη κλίμακα, με διαβάθμιση από το 1 (καθόλου) μέχρι το 5 (σε πολύ μεγάλο βαθμό). Από τις βαθμολογίες στους επιμέρους τομείς εξάγουμε και ένα μέσο όρο συνολικής βαθμολογίας. Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν  $\alpha=0,913$ .

### **3.2.4 Ερωτήσεις για τη συμμετοχή στις αλλαγές.**

Πρόκειται για ανοιχτές ερωτήσεις όπου οι συμμετέχοντες, στην έρευνα, γονείς μπορούσαν ελεύθερα και μη κατευθυνόμενα να δηλώσουν όσους λόγους θεωρούσαν ότι θα τους απέτρεπαν ή θα τους ενθάρρυναν να συμμετέχουν και να υποστηρίξουν αλλαγές που θα ελάμβαναν χώρα στο σχολείο των παιδιών τους. Συγκεκριμένα:

- 1) «Ποιοι παράγοντες θα σας απέτρεπαν να συμμετάσχετε / υποστηρίξετε μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού σας;»
- 2) «Ποιοι παράγοντες θα σας ενθάρρυναν να συμμετάσχετε / υποστηρίξετε μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού σας;»

### 3.3 Δειγματοληψία και χορήγηση ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 15 Μαΐου έως 14 Ιουνίου του 2013, στο νομό Αιτωλοακαρνανίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο συγκεκριμένο νομό, καθώς η ερευνήτρια γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της περιοχής, αφού κατάγεται από εκεί και υπηρετεί στο συγκεκριμένο νομό τα τελευταία 7 χρόνια ενώ έχει πρόσβαση σε πολλά σχολεία του νομού. Επίσης η επιλογή των σχολείων δεν ήταν απόλυτα τυχαιοποιημένη, καθώς σημαντικό ρόλο στην επιλογή έπαιξε η ευκολία πρόσβασης και η δυνατότητα προσωπικής επικοινωνίας της ερευνήτριας με αυτά. Σε κάθε σχολείο του Νομού η ερευνήτρια σε συνεννόηση με το διευθυντή του και το διευθυντή Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μοίρασε τα ερωτηματολόγια κυρίως στους εκπαιδευτικούς των σχολείων και συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν από την Γ τάξη μέχρι την ΣΤ, προκειμένου να τα διοχετεύσουν στους γονείς των μαθητών και στη συνέχεια να τα συγκεντρώσουν, ώστε να δοθούν στην ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μόνο σε γονείς των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού (από Γ' έως ΣΤ'), αφού για τη εγκυρότερη και πιο αξιόπιστη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε σημαντικό από την ερευνήτρια, οι γονείς που θα απαντήσουν να έχουν μια εμπειρία συναναστροφής και συνεργασίας με το σχολείο του παιδιού τους, για τουλάχιστον δυο χρόνια.

Επίσης κάποια ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια απευθείας σε γονείς. Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με την παροχή του ερωτηματολογίου συνοδευόμενου από φάκελο προπληρωμένου τέλους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επιστροφή του ερωτηματολογίου, είτε με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας, είτε με τη βοήθεια φίλου διαμεσολαβητή εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκησε σχεδόν ένα μήνα, αφού υπήρξε δυσκολία λόγω της ασυνέπειας των γονέων να τα συμπληρώσουν και να τα επιστρέψουν, αλλά και λόγω της άρνησης, σε κάποιες περιπτώσεις, εκπαιδευτικών να τα διαμοιράσουν (κυρίως σε σχολεία ολιγοθέσια, αγροτικών περιοχών), αφού, όπως ειπώθηκε, το θέμα της έρευνας ήταν «προκλητικό» για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και «δεν τους συνέφερε, όπως χαρακτηριστικά είπαν, να ενημερωθούν οι γονείς για τυχόν εκπαιδευτικές αλλαγές που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης και να τους ταράξουν το κλίμα αδράνειας και απραξίας που επικρατούσε στα σχολεία αυτά, ζητώντας καινοτόμες πρακτικές» και πιθανότατα αισθανόμενοι την απειλή ότι θα κριθούν από τους γονείς.

Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν όσα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν και ήταν έγκυρα συμπληρωμένα. Οι γονείς ενημερώθηκαν με το εισαγωγικό σημείωμα που

υπήρχε στο ερωτηματολόγιο για το γενικό σκοπό της έρευνας, χωρίς όμως να δοθούν πληροφορίες που ενδεχόμενα θα επηρέαζαν τις απαντήσεις και την αμεροληψία των απαντήσεων. Ακόμη στο ίδιο εισαγωγικό σημείωμα οι γονείς ενημερώθηκαν ότι οι πληροφορίες θα χρησιμοποιούν αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς, ότι οι απαντήσεις τους ήταν απολύτως εμπιστευτικές και ότι δεν υπήρχε κανένα στοιχείο που να αποκάλυπτε την ταυτότητα όσων συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος διευκρινίστηκε ότι έπρεπε να απαντήσουν σ' όλες τις ερωτήσεις, ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ισοδυναμούσε με την αποδοχή συμμετοχής στην έρευνα, ενώ εκφράστηκαν και ευχαριστίες για τη συνεργασία.

### 3.4 Δείγμα

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=228)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
<b>ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	<i>Πολυθέσιο</i>	186	81,6
	<i>Ολιγοθέσιο</i>	42	18,4
<b>ΦΥΛΟ</b>	<i>Ανδρας</i>	94	41,2
	<i>Γυναίκα</i>	134	58,8
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ</b>	<i>Δημόσιος υπάλληλος</i>	31	14,2
	<i>Ιδιωτικός υπάλληλος</i>	61	27,9
	<i>Ελεύθερος επαγγελματίας</i>	35	16,0
	<i>Οικιακά</i>	36	16,4
	<i>Εκπαιδευτικός</i>	44	20,1
	<i>Ανεργος/η</i>	9	4,1
	<i>Συνταξιούχος</i>	1	0,5
	<i>Αγρότης</i>	2	0,9
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	<i>Απολυτήριο Δημοτικού</i>	9	4,0
	<i>Απολυτήριο Γυμνασίου</i>	17	7,5
	<i>Απολυτήριο Λυκείου</i>	105	46,3
	<i>Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	83	36,6
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	12	5,3
	<i>Διδακτορικό</i>	1	0,4
<b>ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ</b>	<i>Ελλάδα</i>	216	95,2
	<i>Άλλη χώρα</i>	11	4,8
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ</b>	<i>Αστική</i>	102	46,4
	<i>Ημιαστική</i>	94	42,7



	<i>Αγροτική</i>	24	10,9
	<i>Έγγαμος</i>	209	91,7
<b>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>	<i>Ζω με το σύντροφό μου χωρίς γάμο</i>	4	1,8
	<i>Διαζευγμένος</i>	11	4,8
	<i>Σε διάσταση</i>	2	0,9
	<i>Μονογονεϊκή οικογένεια</i>	2	0,9
		<b>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ (%)</b>
<b>ΓΝΩΣΗ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ Η/Υ</b>	<i>Ναι</i>	179	79,2
	<i>Όχι</i>	47	20,8
<b>ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ</b>	<i>Αγγλικά</i>	148	94,9
	<i>Άλλο</i>	36	23,1
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>		Μέση τιμή	T.A.
		43,08	5,822
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ</b>		Μέση τιμή	T.A.
		2,22	0,782

Οι γονείς που αποτέλεσαν το δείγμα μας έχουν τα παιδιά τους κυρίως σε σχολεία πολυθέσια (81,6%). Οι γυναίκες είναι περισσότερες (58,8%) αλλά και οι άνδρες συμμετέχουν με ένα πολύ μεγάλο ποσοστό. Όσον αφορά το επάγγελμα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, υπήρχε μια αρκετά μεγάλη ποικιλία και καταμερισμός. Το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι (27,9%), υπήρχαν αρκετοί εκπαιδευτικοί (20,1%), ακολουθούμενοι (με σημαντικά ποσοστά) από τους Ελεύθερους επαγγελματίες, Οικιακά και Δημόσιους υπαλλήλους. Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει απολυτήριο Λυκείου (46,3%). Υπάρχει, όμως, και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό Πτυχιούχων ΑΕΙ/ΤΕΙ (36,6%) ακολουθούμενο από πολύ μικρά ποσοστά άλλων εκπαιδευτικών κατηγοριών. Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων που συμμετείχαν είναι Έλληνες (95,2%). Σχεδόν ισομοιρασμένοι είναι οι ερωτηθέντες σε κατοίκους αστικών και ημιαστικών περιοχών (46,4% και 42,7% αντίστοιχα), με τους κατοίκους των αγροτικών περιοχών να είναι σαφώς λιγότεροι αλλά να κατέχουν ένα υπολογίσιμο ποσοστό. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι έγγαμοι (91,7%). Σε ένα πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό (79,2%) γνωρίζουν να χειρίζονται Η/Υ και επίσης αρκετοί γνωρίζουν Αγγλικά αλλά και άλλες γλώσσες. Η μέση ηλικία τους είναι 43,08 έτη και έχουν κατά μέσο όρο περίπου 2 παιδιά.

Ορισμένα από τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά παρουσίασαν έντονες ανισοκατανομές, κατηγορίες με πολύ μικρά ποσοστά, αλλά και δυσκολίες στην περαιτέρω χρησιμοποίησή τους στην παρούσα τουλάχιστον μορφή. Για το λόγο αυτό, αρκετά δημογραφικά χαρακτηριστικά επανακωδικοποιήθηκαν κάνοντας συγχωνεύσεις κατηγοριών, μετατρέποντας ποσοτικές μεταβλητές σε ποιοτικές ή αλλάζοντας εντελώς τη μορφή τους, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στα στατιστικά τεστ που θα ακολουθήσουν. Παρακάτω ακολουθούν τα τελικά δημογραφικά χαρακτηριστικά που θα χρησιμοποιήσουμε σε όλες τις στατιστικές αναλύσεις (πίνακας 2).

Πιο αναλυτικά, η «Ηλικία» μετατράπηκε σε κατηγορική μεταβλητή, με χρήσιμες κατηγορίες που θα χρησιμοποιηθούν για ANOVA tests. Στο «Επάγγελμα» χρησιμοποιούνται μόνο οι κατηγορίες που έχουν υπολογίσιμο αριθμό μελών και αποκλείστηκαν οι κατηγορίες με πολύ μικρό αριθμό μετεχόντων. Στις «Σπουδές» και την «Οικογενειακή κατάσταση συγχωνεύτηκαν κατηγορίες ώστε να γίνουν πιο ομοιόμορφες και εύκολα αξιοποιήσιμες. Τέλος, μετατράπηκαν σε πιο χρήσιμη (από πλευράς συμπερασμάτων) μορφή ο «Αριθμός παιδιών» και η «Γνώση ξένων γλωσσών».

Πίνακας 2. Επανακωδικοποιημένα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=228)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
<b>ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	<i>Πολυθέσιο</i>	186	81,6
	<i>Ολιγοθέσιο</i>	42	18,4
<b>ΦΥΛΟ</b>	<i>Ανδρας</i>	94	41,2
	<i>Γυναίκα</i>	134	58,8
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	<i>-39</i>	57	25,3
	<i>40-49</i>	138	61,3
	<i>50+</i>	30	13,4
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ</b>	<i>Δημόσιος υπάλληλος</i>	31	15,0
	<i>Ιδιωτικός υπάλληλος</i>	61	29,5
	<i>Ελεύθερος επαγγελματίας</i>	35	16,9
	<i>Οικιακά</i>	36	17,4
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>	44	21,3
	<i>Υποχρεωτική εκπαίδευση</i>	26	11,5
	<i>Δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>	105	46,3
	<i>Τριτοβάθμια εκπαίδευση- Master-Phd</i>	96	42,3
<b>ΧΩΡΑ</b>	<i>Ελλάδα</i>	216	95,2

ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ	<i>Άλλη χώρα</i>	11	4,8
ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	<i>Αστική</i>	102	46,4
	<i>Ημιαστική</i>	94	42,7
	<i>Αγροτική</i>	24	10,9
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<i>Έγγαμος/ με σύντροφο</i>	213	93,4
	<i>Μόνος/η</i>	15	6,6
ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	<i>-2</i>	157	70,1
	<i>3+</i>	67	29,9
ΓΝΩΣΗ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ Η/Υ	<i>Ναι</i>	179	79,2
	<i>Όχι</i>	47	20,8
ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	<i>Καμία γλώσσα</i>	72	31,6
	<i>1 γλώσσα</i>	128	56,1
	<i>2 γλώσσες</i>	28	12,3

### 3.5 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων από τους γονείς, δημιουργήσαμε βάση δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS 17 και καταχωρήσαμε τις απαντήσεις των μελών του δείγματος. Κάθε μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιπροσωπεύεται από μια τουλάχιστον μεταβλητή στη βάση δεδομένων του SPSS. Διαθέτουμε δύο κατηγορίες μεταβλητών:

- **Τις συνεχείς μεταβλητές** που περιέχουν αριθμητικά δεδομένα (μετρήσεις ή βαθμολογίες). Οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήσαμε για αυτές είναι:
  1. **Περιγραφικές μέθοδοι:** Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, error bar και barchart μέσων όρων.
  2. **Επαγωγικές μέθοδοι:** *t-test για ανεξάρτητα δείγματα* ώστε να εντοπίσουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους 2 διαφορετικών γκρουπ (π.χ. ανάμεσα σε Ολιγοθέσια και Πολυθέσια σχολεία), *one – way ANOVA* ώστε να εντοπίσουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές

ανάμεσα στους μέσους 3 ή περισσότερων διαφορετικών γκρουπ (π.χ. ανάμεσα σε Αστικές, Ημιαστικές και Αγροτικές περιοχές).

Στις περιπτώσεις που δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της κανονικότητας των εξεταζόμενων υποομάδων (μέγεθος  $< 30$ ), και επιπλέον υπάρχει ανισοκατανομή τους ή/και άνισες διακυμάνσεις χρησιμοποιούμε **Mann-Whitney U test** για 2 ανεξάρτητα δείγματα και **Kruskal Wallis test** για 3 ή περισσότερα ανεξάρτητα δείγματα.

3. **Συσχετίσεις:** *συντελεστή συσχέτισης Pearson* για τον εντοπισμό θετικών ή αρνητικών συσχετίσεων ανάμεσα σε 2 μεταβλητές (π.χ. συσχέτιση στάσεων και κλίματος καινοτομίας).
  
- **Τις κατηγορικές μεταβλητές** που διαθέτουν κατηγορίες (Άνδρας- Γυναίκα, Ναι-Όχι κλπ.). Οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήσαμε για αυτές είναι:
  1. **Περιγραφικές μέθοδοι:** bar chart, pie chart, πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών, *crosstabs* για την απεικόνιση της σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών.
  2. **Επαγωγικές μέθοδοι:**  $\chi^2$ -test για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών.

Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%. Επομένως, εάν στα t – test, τα Mann-Whitney U test, τα one – way ANOVA test και τα Kruskal Wallis test βρίσκουμε  $p < 0,05$  τότε έχουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των υποομάδων του πληθυσμού, ενώ εάν στο  $\chi^2$  – test βρίσκουμε  $p < 0,05$  τότε έχουμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε δύο ποιοτικές μεταβλητές.

Τέλος, για την επιβεβαίωση της αξιοπιστίας των 3 κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο (ερωτηματολόγιο στάσεων των γονέων απέναντι στις αλλαγές, ερωτηματολόγιο μέτρησης κλίματος συνεργασίας, ερωτηματολόγιο διαχείρισης και εφαρμογής καινοτομιών), χρησιμοποιήθηκε το Cronbach' s Alpha. Εάν Cronbach's Alpha  $> 0,7$  σημαίνει ότι οι επιμέρους ερωτήσεις κλίμακας Likert που αποτελούν το κάθε ερωτηματολόγιο μπορούν να θεωρηθούν ότι αποτελούν την ίδια ενότητα και μπορούν να αντιπροσωπευθούν όλες μαζί από το μέσο όρο τους.

## Κεφάλαιο 4 - Αποτελέσματα

### Αποτελέσματα

Το παρόν κεφάλαιο χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η γενική εικόνα των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές και με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στο κλίμα συνεργασίας που αποκομίζουν από το σχολείο οι γονείς των μαθητών τόσο ως σύνολο αλλά και με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Η τρίτη ενότητα διερευνά κατά πόσο οι γονείς έχουν αντιληφθεί καινοτόμες αλλαγές στα σχολεία των παιδιών τους, η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στις απόψεις των γονέων για τους λόγους που θα τους απέτρεπαν ή θα τους ενθάρρυναν να συμμετέχουν ή να υποστηρίξουν μια αλλαγή, ενώ η έκτη ενότητα διερευνά τις συσχετίσεις μεταξύ των προαναφερθέντων ενοτήτων.

## 4.1 Στάσεις γονέων απέναντι στις αλλαγές

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται η γενική εικόνα των απόψεων των γονέων των μαθητών σε σχέση με τις υπό εξέταση μεταβλητές.

Πίνακας 3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των υπό εξέταση μεταβλητών.

	N	M.T.	T.A.
<b>Συνολικές στάσεις*</b>	228	4,2333	0,75433
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	228	4,1290	0,83532
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	228	4,3799	0,86516
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	228	4,1829	0,98563
<b>Κλίμα Συνεργασίας**</b>	227	4,77	0,764
<b>Εφαρμογή καινοτομιών***</b>	225	2,8936	0,875

\* Σε μια κλίμακα από 1= διαφωνώ απόλυτα έως το 6=συμφωνώ απόλυτα

\*\* Σε μια κλίμακα από 1= διαφωνώ απόλυτα έως το 6=συμφωνώ απόλυτα

\*\*\* Σε μια κλίμακα από 1= καθόλου έως το 6=σε πολύ μεγάλο βαθμό

### Στάσεις

#### Κλίμακα ερωτηματολογίου στάσεων

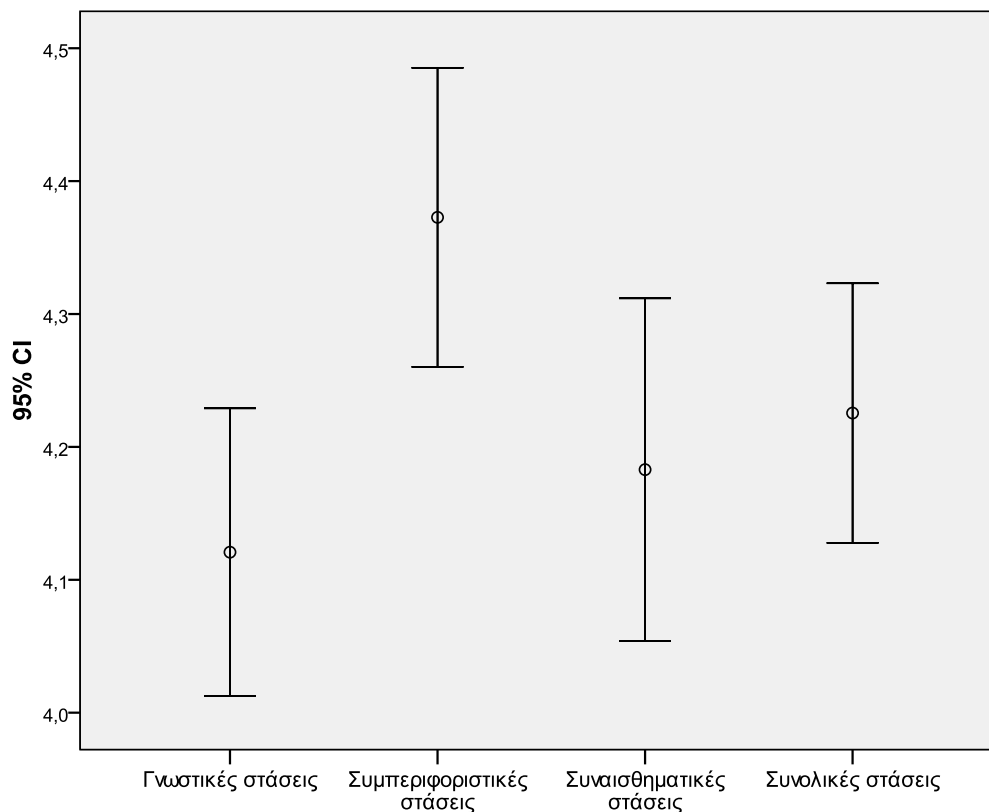
Στάσεις	α/α	Ερωτηματολόγιο στάσεων	M.T*	T.A
Γνωστικές στάσεις	2	Η αλλαγή συνήθως ωφελεί τους μαθητές και το σχολείο γενικότερα.	4,38	1,185
	14	Η αλλαγή συνήθως βοηθά να βελτιωθούν μη ικανοποιητικές συνθήκες στο σχολείο του παιδιού μου.	4,07	1,197
	16	Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές ευχάριστες.	4,05	1,224
	17	Συνήθως ωφελείται το παιδί μου από την αλλαγή.	4,09	1,063
	8	Η αλλαγή συχνά βοηθά το παιδί μου να λειτουργεί καλύτερα στο σχολείο του.	4,06	1,140
	5	Οι μαθητές ωφελούνται από τις αλλαγές.	4,10	1,209
	20	Θεωρώ τις αλλαγές συναρπαστικές.	3,87	1,280
	26	Οι αλλαγές βελτιώνουν τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο του παιδιού μου.	4,37	1,054
	19	Οι αλλαγές αυξάνουν την ικανοποίηση που αντλεί το παιδί μου από την διαδικασία της μάθησης.	4,17	1,150
<b>Μέση Τιμή συνιστώσας</b>			<b>4,13</b>	<b>0,835</b>
Συμπεριφοριστικές στάσεις	30	Μιλώ ανοιχτά για τα πλεονεκτήματα μιας αλλαγής.	4,91	1,073
	24	Ενθαρρύνω τους άλλους, προκειμένου να πετύχουν οι αλλαγές στο σχολείο του παιδιού μου.	4,17	1,252
	31	Υποστηρίζω την υλοποίηση αλλαγών στο σχολείο του παιδιού μου.	4,60	1,110
	12	Συχνά προτείνω αλλαγές στο σχολείο του παιδιού μου.	3,62	1,426
	23	Είμαι ένθερμος υποστηρικτής των αλλαγών.	3,96	1,320
	10	Οι αλλαγές κεντρίζουν το ενδιαφέρον μου.	4,57	1,187
	25	Μπορώ να αναγνωρίσω τα πλεονεκτήματα μιας αλλαγής.	4,89	0,922

	29	Οι αλλαγές με κάνουν να ελπίζω.	4,65	1,193
	11	Οι γνωστοί και φίλοι μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής των αλλαγών.	4,04	1,322
	<b>Μέση Τιμή συνιστώσας</b>		<b>4,38</b>	<b>0,865</b>
<b>Συναισθηματικές στάσεις</b>	13	Οι περισσότερες αλλαγές στο σχολείο του παιδιού μου είναι εκνευριστικές.	4,31	1,341
	4	Δε μου αρέσουν οι αλλαγές.	4,42	1,462
	27	Οι αλλαγές με κάνουν να θυμώνω.	4,60	1,363
	3	Γενικά αντιστέκομαι στις αλλαγές.	4,25	1,367
	7	Οι αλλαγές στο σχολείο επηρεάζουν τον οικογενειακό προγραμματισμό μου.	3,26	1,496
	22	Οι αλλαγές με κάνουν να φοβάμαι.	4,23	1,417
	<b>Μέση Τιμή συνιστώσας</b>		<b>4,18</b>	<b>0,986</b>
<b>Συνολικές στάσεις</b>			<b>4,23</b>	<b>0,754</b>

\* Σε μια κλίμακα από 1= διαφωνώ απόλυτα έως το 6=συμφωνώ απόλυτα

Ο μέσος όρος των συνολικών στάσεων των γονέων αγγίζει το 4,23 (σε μια κλίμακα από 1= διαφωνώ απόλυτα έως το 6=συμφωνώ απόλυτα), δηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες στο δείγμα είχαν μια ελαφρά θετική στάση απέναντι στη σχολική αλλαγή. Θετικότερη εμφανίζεται η συμπεριφοριστική συνιστώσα (4,38), ακολουθούμενη από την συναισθηματική συνιστώσα (4,18) και την γνωστική συνιστώσα (4,13), όλες κείμενες άνω της μέσης τιμής της κλίμακας.

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τη συμπεριφοριστική συνιστώσα, βλέπουμε ότι οι ερωτώμενοι γονείς σε αρκετά μεγάλο βαθμό α) Μιλούν ανοιχτά για τα πλεονεκτήματα μιας αλλαγής και β) Μπορούν να αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα μιας αλλαγής. Από τα στοιχεία της συναισθηματικής συνιστώσας διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες στο δείγμα σε αρκετά μεγάλο βαθμό α) δεν θυμώνουν με τις αλλαγές και β) ότι τους αρέσουν οι αλλαγές. Τέλος, από τη γνωστική συνιστώσα, διαπιστώνουμε ότι οι γονείς συμφωνούν αρκετά πως α) η αλλαγή συνήθως ωφελεί τους μαθητές και το σχολείο γενικότερα και β) οι αλλαγές βελτιώνουν τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο του παιδιού τους.



Διάγραμμα II. Μέσες τιμές των στάσεων για αλλαγή και των συνιστωσών τους

## 4.2 Η στάση των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ίσως να αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παρακάτω εξετάζεται η επίδραση των παραγόντων αυτών στα επίπεδα των στάσεων των γονέων.

### 4.2.1 Ο ρόλος του φύλου

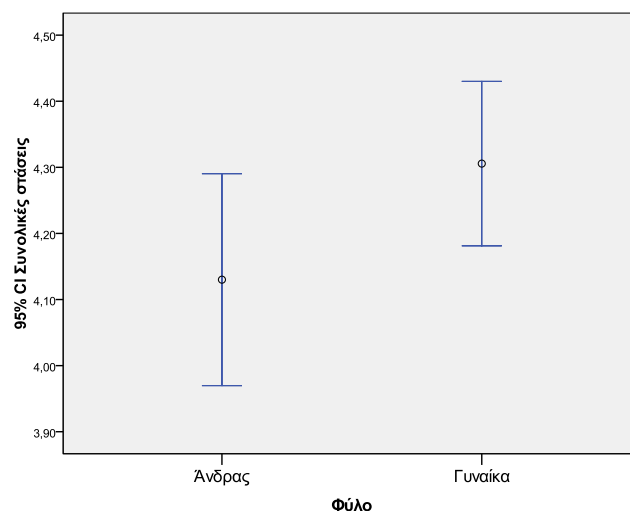
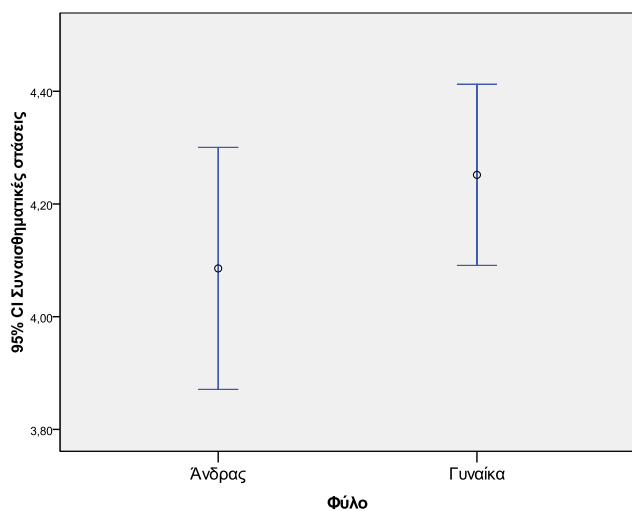
Αντιθέτως, οι άνδρες φαίνεται να έχουν διαφορετικά επίπεδα στάσεων από τις γυναίκες. Γενικότερα, παρουσιάζονται λιγότερο θετικοί σε όλες τις διαστάσεις αλλά και συνολικά. Πάντως, στατιστικά σημαντική διαφορά (όχι σε επίπεδο 0,05 αλλά σε επίπεδο 0,1) παρουσιάζεται στις συνολικές στάσεις και στις συναισθηματικές στάσεις, όπου οι γυναίκες εμφανίζονται θετικότερες απέναντι στην αλλαγή.



Πίνακας 4. Επίδραση του φύλου στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

	ΦΥΛΟ				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ανδρας (N=94)		Γυναίκα (N=134)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,1301	0,7828	4,3056	0,7280	0,063
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,0064	0,8519	4,2151	0,8157	0,233
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,2982	0,9111	4,4372	0,8301	0,212
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	4,0856	1,0483	4,2516	0,9368	0,084

<sup>1</sup> t-test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα III . Μέσες τιμές των στάσεων κατά φύλο

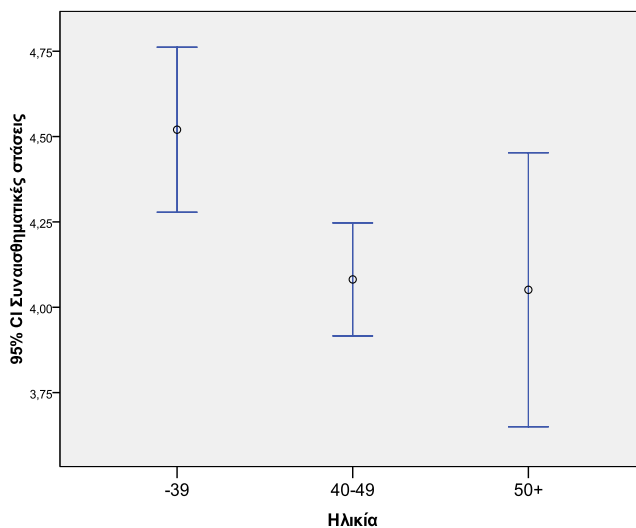
## 4.2.2 Ο ρόλος της ηλικίας

Η ηλικία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο μόνο, όμως, όσον αφορά στη συναισθηματική διάσταση, αφού οι μικρότεροι σε ηλικία γονείς εμφανίζονται στατιστικά σημαντικά θετικότεροι από τους μεγαλύτερους ( $p=0.013 < 0.05$ ),.

Πίνακας 5. Επίδραση της ηλικίας στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

	ΗΛΙΚΙΑ						Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	-39 (N=57)		40-49 (N=138)		50+ (N=30)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,4159	0,6960	4,1712	0,7469	4,2177	0,8810	0,120
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,2461	0,7140	4,0848	0,8418	4,1301	1,0427	0,478
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,4815	0,7586	4,3334	0,8618	4,4718	1,0696	0,477
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	4,5202	0,9109	4,0815	0,9796	4,0511	1,0749	0,013*

<sup>1</sup> Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Ανοva)



Διάγραμμα IV. Μέσες τιμές των στάσεων κατά ηλικία

### 4.2.3 Ο ρόλος του επαγγέλματος

Το επάγγελμα, από την άλλη μεριά, δεν είναι ένας από τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στις απαντήσεις των γονέων, αφού οι απαντήσεις τους είναι παρόμοιες σε όλες τις διαστάσεις, ανεξαρτήτως επαγγέλματος.

Πίνακας 6. Επίδραση επαγγέλματος στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ										Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Δημόσιος υπάλληλος (N=31)		Ιδιωτικός υπάλληλος (N=61)		Ελεύθερος επαγγελματίας (N=35)		Οικιακά (N=36)		Εκπαιδευτικός (N=44)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,1249	0,95	4,2558	0,76	4,0821	0,75	4,3945	0,72	4,2160	0,69	0,467
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,1026	1,07	4,1817	0,80	3,8806	0,92	4,2994	0,79	4,0631	0,70	0,294
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,3356	1,07	4,4053	0,86	4,2302	0,88	4,5490	0,86	4,2917	0,78	0,585
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	3,8678	1,01	4,1803	1,07	4,1357	0,94	4,3352	0,99	4,2932	0,94	0,355

<sup>1</sup> Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (Ανοva)

### 4.2.4 Ο ρόλος των σπουδών

Όμως και οι σπουδές δεν παίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο αφού, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου, οι απαντήσεις των γονέων κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα, σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων αλλά και συνολικά.

Πίνακας 7. Επίδραση των σπουδών στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

	ΣΠΟΥΔΕΣ						Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Υποχρεωτική εκπαίδευση (N=26)		Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (N=105)		Τριτοβάθμια- Msc-Phd (N=96)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,1551	0,7765	4,3056	0,7403	4,1826	0,7654	0,413
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,1731	0,9102	4,2357	0,8091	4,0075	0,8364	0,127
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,2730	0,9850	4,4903	0,8316	4,2920	0,8662	0,235
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	4,0192	1,1473	4,1906	0,9984	4,2298	0,9285	0,629

<sup>1</sup> Kruskal Wallis test για ανεξάρτητα δείγματα

### 4.2.5 Ο ρόλος της χώρας καταγωγής

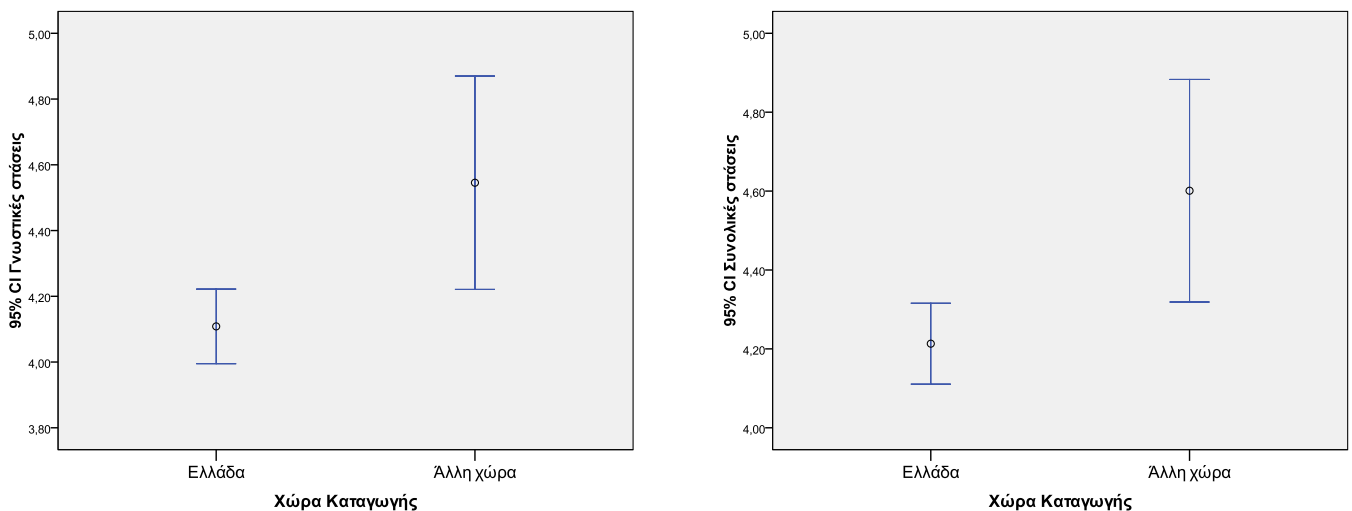
Σε αντίθεση με τα προηγούμενα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η χώρα καταγωγής φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο για τις απαντήσεις των γονέων. Αν και οι Αλλοδαποί γονείς είναι πολύ λίγοι, τόσο σχετικά με τους Έλληνες όσο και σε

απόλυτο νούμερο (11), αποφασίσαμε να παρουσιάσουμε τον έλεγχο γιατί η συγκεκριμένη πληροφορία παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον. Βέβαια, λόγω της έλλειψης κανονικότητας ενός εκ των δειγμάτων και έντονης ανισοκατανομής, χρησιμοποιήθηκε το μη – παραμετρικό Mann-Whitney U test για ανεξάρτητα δείγματα (και όχι το t-test) για να προκύψουν αξιόπιστα αποτελέσματα.

Πίνακας 8. Επίδραση της χώρας καταγωγής στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

	ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ελλάδα (N=216)		Άλλη χώρα (N=11)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,2132	0,7648	4,6009	0,4199	0,05*
<b>Γνωστικές στάσεις</b>	4,1084	0,8465	4,5455	0,4829	0,046*
<b>Συμπεριφοριστικές στάσεις</b>	4,3632	0,8692	4,6907	0,7961	0,355
<b>Συναισθηματικές στάσεις</b>	4,1595	0,9933	4,5667	0,7753	0,149

<sup>1</sup> Mann-Whitney U test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα V. Μέσες τιμές των στάσεων ανά Χώρα καταγωγής

Από τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι παρουσιάζονται διαφορές στις στάσεις των γονέων απέναντι στις αλλαγές (συνολικά) που οφείλονται κατά βάση σε διαφορές στη γνωστική διάσταση της αντίστοιχης κλίμακας. Οι Αλλοδαποί γονείς παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικά θετικότεροι ( $p=0.05$  και  $p=0.046 < 0.05$  αντίστοιχα).

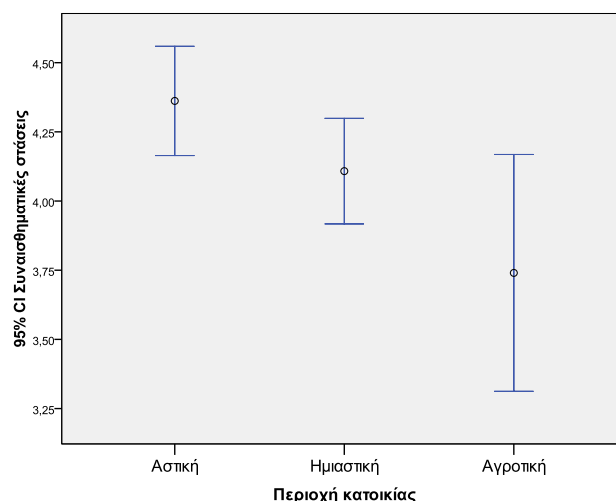
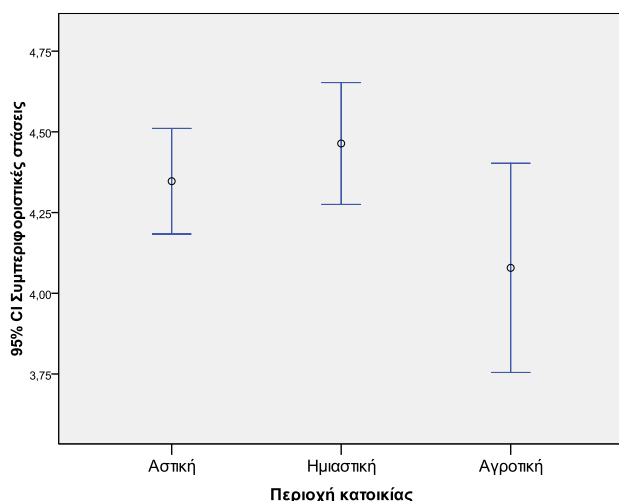
#### 4.2.6 Ο ρόλος της περιοχής κατοικίας

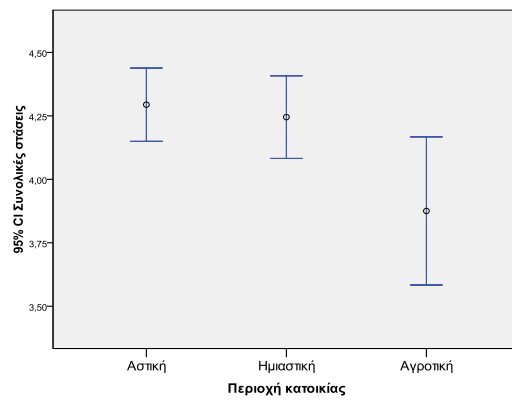
Αλλά και ο ρόλος της περιοχής κατοικίας των γονέων είναι σημαντικός. Οι γονείς που μένουν σε αγροτικές περιοχές παρουσιάζονται λιγότεροι θετικοί σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων (αλλά και συνολικά) σε σχέση με τους γονείς που μένουν σε ημιαστικές και αστικές περιοχές. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετικοί στις συναισθηματικές στάσεις ( $p=0.009 < 0.01$ ), στις συνολικές στάσεις ( $p=0.044 < 0.05$ ) αλλά και στις συμπεριφοριστικές στάσεις (σε επίπεδο 0,1).

Πίνακας 9. Επίδραση της περιοχής κατοικίας στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ							
	Αστική (N=102)		Ημιαστική (N=94)		Αγροτική (N=24)		Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,2942	0,7343	4,2451	0,7939	3,8754	0,6909	0,044*
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,1736	0,8056	4,1430	0,8821	3,8073	0,8139	0,181
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,3471	0,8326	4,4639	0,9216	4,0787	0,7672	0,086
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	4,3618	1,0050	4,1081	0,9258	3,7403	1,0135	0,009**

<sup>1</sup> Kruskal Wallis test για ανεξάρτητα δείγματα





**Διάγραμμα VI . Μέσες τιμές των στάσεων ανά περιοχή κατοικίας**

#### 4.2.7 Ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης

Παρόλο που η οικογενειακή κατάσταση δεν φαίνεται να παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των γονέων, εντούτοις θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι γονείς που μεγαλώνουν τα παιδιά τους μόνοι τους παρουσιάζονται θετικότεροι στις συναισθηματικές στάσεις από τους έγγαμους/με σύντροφο (σε επίπεδο 0,1).

Πίνακας 10. Επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					
	Έγγαμος/με σύντροφο (N=213)		Μόνος/η (N=15)		Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,2123	0,7572	4,5306	0,6648	0,109
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,1108	0,8381	4,3880	0,7741	0,342
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,3657	0,8711	4,5815	0,7746	0,347
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	4,1518	0,9957	4,6222	0,7195	0,060

<sup>1</sup> Mann-Whitney U test για ανεξάρτητα δείγματα

#### 4.2.8 Ο ρόλος του αριθμού των παιδιών

Ο αριθμός των παιδιών που έχουν οι ερωτώμενοι γονείς δεν φάνηκε να επηρεάζει τις απαντήσεις που έδωσαν και εμφανίζονται όλοι παρόμοια θετικοί σε όλες τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή ανεξαρτήτως αριθμού παιδιών.

Πίνακας 11. Επίδραση του αριθμού των παιδιών στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	-2 (N=157)		3+ (N=67)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,2426	0,7164	4,2109	0,8576	0,776
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,1545	0,7912	4,0636	0,9469	0,460
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,3831	0,8485	4,3650	0,9313	0,887
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	4,1901	1,0012	4,1768	0,9792	0,927

<sup>1</sup> t-test για ανεξάρτητα δείγματα



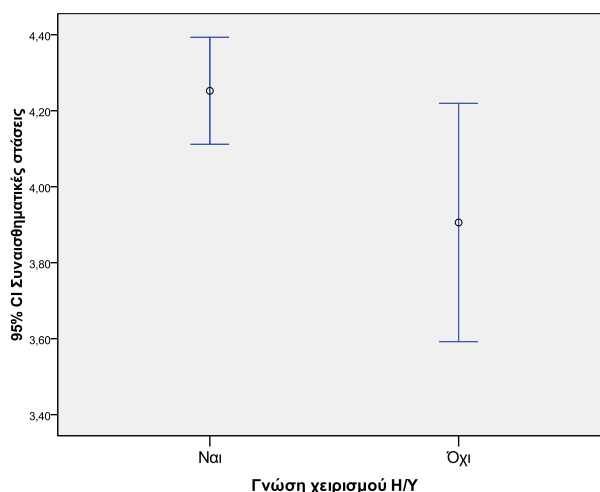
#### 4.2.9 Ο ρόλος της γνώσης χειρισμού Η/Υ

Η γνώση χειρισμού Η/Υ χρησιμοποιήθηκε ως δημογραφικό χαρακτηριστικό με το σκεπτικό ότι η ύπαρξή της θα χαρακτηρίζει τους γονείς ως περισσότερο νεωτεριστές και ανοιχτούς σε αλλαγές. Πράγματι, φαίνεται ότι οι γνώστες χειρισμού Η/Υ παρουσιάζονται περισσότερο θετικοί από τους μη γνώστες, τουλάχιστον όσον αφορά τις συναισθηματικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή ( $p=0.033 < 0.05$ ).

Πίνακας 12. Επίδραση της γνώσης χειρισμού Η/Υ στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

	ΓΝΩΣΗ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ Η/Υ				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ναι (N=179)		Όχι (N=47)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,2519	0,7156	4,1570	0,8886	0,443
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,1068	0,7888	4,2213	1,0064	0,472
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,3966	0,8179	4,2993	1,0318	0,494
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	4,2524	0,9546	3,9058	1,0560	0,033*

<sup>1</sup> t-test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα VIII. Μέσες τιμές των στάσεων ανάλογα με τη γνώση χειρισμού Η/Υ

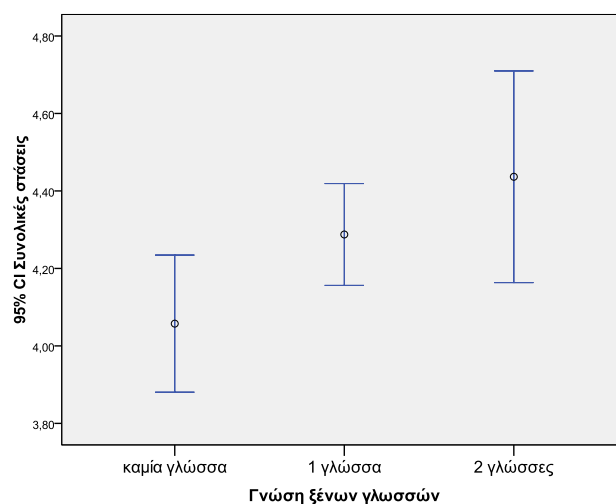
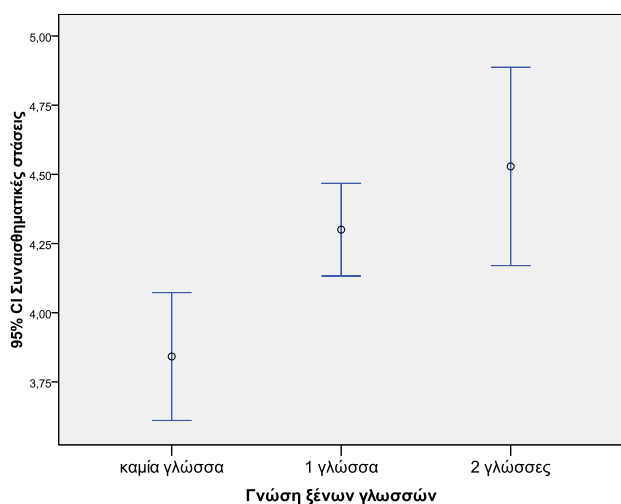
#### 4.2.10 Ο ρόλος της γνώσης ξένων γλωσσών

Με το ίδιο σκεπτικό χρησιμοποιήθηκε ως δημογραφικό χαρακτηριστικό και η γνώση ξένων γλωσσών. Μάλιστα, υποθέτουμε ότι όσο περισσότερες είναι οι ξένες γλώσσες που γνωρίζουν οι γονείς τόσο περισσότερο ανοιχτοί θα είναι απέναντι σε νέες σκέψεις και εφαρμογές. Πράγματι, σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή, όσο περισσότερες γλώσσες ξέρουν οι γονείς τόσο θετικότεροι παρουσιάζονται. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικά θετικότεροι εμφανίζονται στις συναισθηματικές στάσεις ( $p=0.001 < 0.01$ ) και στις συνολικές στάσεις ( $p=0.015 < 0.05$ ).

Πίνακας 13. Επίδραση της γνώσης ξένων γλωσσών στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ							
	Καμία γλώσσα (N=72)		1 γλώσσα (N=128)		2 γλώσσες (N=28)		Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,0575	0,7530	4,2876	0,7516	4,4366	0,7046	0,015*
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,0720	0,8663	4,1259	0,8185	4,2902	0,8404	0,490
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,2589	0,9900	4,4236	0,7979	4,4911	0,8128	0,406
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	3,8417	0,9833	4,3001	0,9528	4,5286	0,9238	0,001**

<sup>1</sup> Kruskal Wallis test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα VIII. Μέσες τιμές των στάσεων ανάλογα με τη γνώση ξένων γλωσσών

#### 4.2.11 Ο ρόλος του μεγέθους του σχολείου

Το μέγεθος του σχολείου δεν φαίνεται να αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων των ερωτωμένων αφού σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων οι απαντήσεις είναι παρόμοιες στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια σχολεία ( $p > 0.05$ ).

Πίνακας 14. Επίδραση του μεγέθους του σχολείου στις στάσεις των γονέων των μαθητών απέναντι στις αλλαγές

	ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Πολυθέσιο (N=186)		Ολιγοθέσιο (N=42)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Συνολικές στάσεις</b>	4,2340	0,7567	4,2300	0,7528	0,975
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	4,1346	0,8418	4,1042	0,8155	0,831
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	4,3599	0,8731	4,4683	0,8334	0,465
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	4,1977	0,9764	4,1175	1,0349	0,635

<sup>1</sup> t-test για ανεξάρτητα δείγματα

### 4.3 Κλίμα Συνεργασίας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται πως στα σχολεία της έρευνας υπάρχει κλίμα που ευνοεί τη συνεργασία σε αρκετά υψηλό βαθμό. Αξιόλογο είναι το γεγονός ότι οι γονείς που βιώνουν αρνητικό κλίμα ως προς την συνεργασία ανέρχονται μόνο σε 0,9% του συνόλου. Από την άλλη μεριά, ένα 42,5% αναφέρει το κλίμα ως θετικό απέναντι στην συνεργασία και το 56,6% βιώνει ελαφρά θετικό κλίμα.



Διάγραμμα X. Κλίμα που ευνοεί τη συνεργασία

Αναλυτικότερα, οι γονείς των μαθητών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι α) οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αντιμετωπίζουν θετικά, β) νιώθουν ευπρόσδεκτοι, ως γονείς, στο σχολείο, γ) οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί τους για θέματα που αφορούν το παιδί τους και δ) η επίλυση των προβλημάτων των μαθητών είναι κοινή υπόθεση διευθυντή-εκπαιδευτικών-γονέων. Όμως, από την άλλη μεριά, οι γονείς δηλώνουν ότι δεν τους ζητείται συχνά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και διαπιστώνουν ένα βαθμό έντασης στο σχολείο του παιδιού τους. Από κοινού συζητήσεις γονέων και καθηγητών για προβλήματα γίνονται, μεν, αλλά όχι και σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 15. Κλίμακα ερωτηματολογίου για το Κλίμα Συνεργασίας γονέων - σχολείου

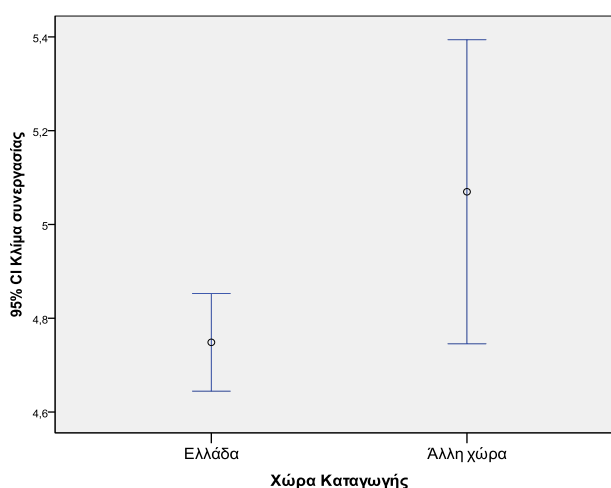
α/α	Ερωτηματολόγιο κλίματος που ενοεί την συνεργασία	Μ.Τ	Τ.Α
1	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με αντιμετωπίζουν ευγενικά	5,37	0,822
2	Ο Διευθυντής σε αυτό το σχολείο έχει δείξει συχνά ενδιαφέρον για το παιδί μου	5,09	1,003
3	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο συνεργάζονται μαζί μου για θέματα που αφορούν το παιδί μου	5,12	1,066
4	Νιώθω ευπρόσδεκτος, ως γονέας, σε αυτό το σχολείο	5,25	0,982
5	Οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου έρχονται σε επαφή μαζί μου για προβλήματα που αφορούν το παιδί μου	4,95	1,043
6	Επικοινωνώ συχνά με το σχολείο για την πρόοδο του παιδιού μου	5,06	0,951
7	Η επίλυση προβλημάτων που αφορά μαθητές είναι περισσότερο θέμα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη τάξη και όχι κοινή υπόθεση εκπαιδευτικών-γονέων.	4,42	1,559
8	Η επίλυση προβλημάτων με μαθητές είναι κοινή υπόθεση διευθυντή-εκπαιδευτικών-γονέων	5,10	1,274
9	Ζητείται συχνά από τους γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.	3,74	1,363
10	Σε γενικές γραμμές υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς.	4,60	2,927
11	Ο Διευθυντής σε αυτό το σχολείο έχει δείξει συχνά ενδιαφέρον για μένα ως γονέα	4,80	3,601
12	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με αντιμετωπίζουν άμεσα	4,88	1,580
13	Υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί μου και τους καθηγητές του.	4,73	1,140
14	Υπάρχει αρκετή ένταση στο σχολείο του παιδιού μου.	4,33	1,353
15	Οι γονείς και οι καθηγητές του σχολείου συχνά συζητούν από κοινού για προβλήματα και κάνουν προτάσεις βελτίωσης.	4,04	1,336
<b>Μέση τιμή κλίματος</b>		<b>4,77</b>	<b>0,764</b>

Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι απαντήσεις των γονέων ήταν ομοιόμορφες ή αν επηρεάστηκαν από κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό, εκτελέσαμε ελέγχους υποθέσεων για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 16. Επίδραση της χώρας καταγωγής στις αντιλήψεις των γονέων για το κλίμα συνεργασίας

	ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ελλάδα (N=216)		Άλλη χώρα (N=11)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Κλίμα συνεργασίας</b>	4,75	0,774	5,07	0,483	0,077

<sup>1</sup> Mann-Whitney U test για ανεξάρτητα δείγματα



Διάγραμμα XI. Μέσες τιμές του κλίματος συνεργασίας ανάλογα με τη χώρα καταγωγής

Πιο έντονη, από όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, φάνηκε να είναι η επίδραση της χώρας καταγωγής. Οι αλλοδαποί γονείς εκλαμβάνουν ως θετικότερο το κλίμα την συνεργασίας στο σχολείο των παιδιών τους από ότι το εκλαμβάνουν οι Έλληνες γονείς. Πάντως, η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (τουλάχιστον σε επίπεδο  $\alpha=0,05$ ).

#### 4.4 Εφαρμογή καινοτομιών

Στη συνέχεια, οι γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν αν έχουν γίνει καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο του παιδιού τους, σε διάφορους τομείς, τα τελευταία 2-5 χρόνια.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς είναι φανερό ότι κυριαρχούν οι αξιολογήσεις καινοτομίας «λίγο» και «αρκετά» σχεδόν σε όλους τους τομείς για τους οποίους ρωτήθηκαν. Μόνο τέσσερις τομείς ξεπέρασαν το μέση τιμή στην κλίμακα απαντήσεων όσον αφορά την εφαρμογή καινοτομιών (σε μια κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό). Με τη μεγαλύτερη βαθμολογία ξεχώρισαν α) ο τρόπος συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, β) το σχολικό κλίμα (επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματα της προηγούμενης ενότητας) και γ) ο τρόπος συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Από την άλλη μεριά, οι τομείς που έλαβαν τη μικρότερη βαθμολογία ως προς την εφαρμογή καινοτομιών ήταν α) οι πηγές χρηματοδότησης / πόρων, β) το φυσικό περιβάλλον του σχολείου και γ) τα διδακτικά μέσα / υλικό. Ο γενικός μέσος όρος ήταν 2,89, που δηλώνει μάλλον χαμηλή εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία.



**Διάγραμμα XIII. Βαθμολόγηση γονέων για την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο του παιδιού τους (μέσοι όροι)**

Πίνακας 17. Βαθμολόγηση γονέων για την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο του παιδιού τους

Έγιναν καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο του παιδιού σας στους παρακάτω τομείς;						
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Μέσος όρος
Διδακτικά μέσα/υλικό	6,3	41,1	29,5	13,8	9,4	2,79
Προσεγγίσεις (μέθοδοι) διδασκαλίας και μάθησης	7,2	29,6	33,6	21,1	8,5	2,94
Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	10,0	27,3	26,4	18,2	18,2	3,07
Πηγές χρηματοδότησης/πόρων	30,3	40,4	16,5	7,8	5,0	2,17
Εκπαιδευτικά προγράμματα	10,8	30,6	30,6	16,2	11,7	2,87
Σχολικό κλίμα	8,1	24,3	29,7	22,1	15,8	3,13
Ωρολόγιο πρόγραμμα	13,6	25,8	28,5	21,7	10,4	2,90
Φυσικό περιβάλλον σχολείου (εσωτερικοί ή αύλειοι χώροι)	20,5	32,6	22,8	11,2	12,9	2,63
Τρόπος συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού	6,7	23,8	30,0	19,3	20,2	3,22
Τρόπος συνεργασίας σχολείου -οικογένειας	7,6	25,1	31,8	18,4	17,0	3,12
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΑ</b>						<b>2,89</b>

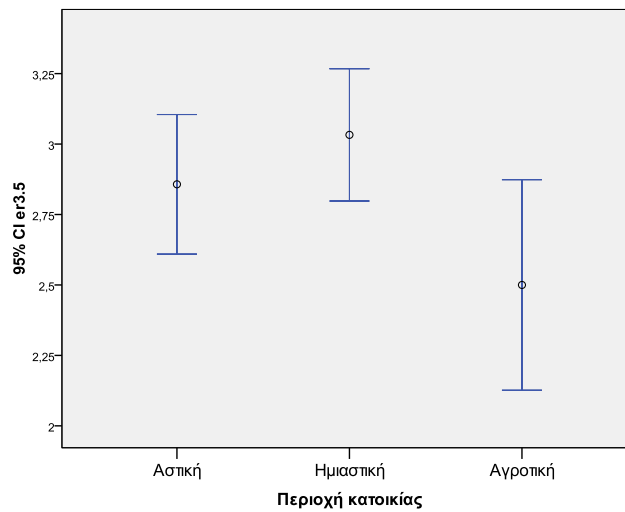
Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι απαντήσεις των γονέων επηρεάστηκαν από κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό, εκτελέσαμε ελέγχους υποθέσεων για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 18. Επίδραση της περιοχής κατοικίας στις αντιλήψεις των γονέων για την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο

	ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ						Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Αστική (N=98)		Ημιαστική (N=92)		Αγροτική (N=24)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Εκπαιδευτικά προγράμματα	2,86	1,235	3,03	1,133	2,50	0,885	0,07

<sup>1</sup> Kruskal Wallis test για ανεξάρτητα δείγματα





Το μόνο χαρακτηριστικό που φάνηκε να επηρεάζει την αξιολόγηση των γονέων, ως προς την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία, ήταν η περιοχή κατοικίας και μόνο ως προς τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι γονείς δήλωσαν ότι στις αγροτικές περιοχές υπάρχει μικρότερη εφαρμογή καινοτομιών ως προς τα εκπαιδευτικά προγράμματα, από ότι στις αστικές και ημιαστικές περιοχές (σε επίπεδο σημαντικότητας 0,1).

Για τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

## 4.5 Συμμετοχή στις αλλαγές

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι γονείς κλήθηκαν να αναφέρουν, ελεύθερα-μη κατευθυνόμενα, όσους λόγους θεωρούσαν υπεύθυνους για **την αποτροπή ή την ενθάρρυνση** της συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής που θα συνέβαινε στο σχολείο του παιδιού τους. Μετά από ενδελεχή επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτές τις ανοιχτές ερωτήσεις, ομαδοποιήθηκαν οι ομοειδής απαντήσεις και προέκυψαν συγκεντρωτικές κατηγορίες που αναφέρονται κατωτέρω στους ανάλογους πίνακες.

Πίνακας 19. Παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
<i>Επιπτώσεις αρνητικές στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	76	33,3
<i>Κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας</i>	45	19,7
<i>Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων</i>	45	19,7
<i>Οικογενειακοί – προσωπικοί λόγοι</i>	34	14,9
<i>Άλλο</i>	25	11,0

Ξεκινώντας από τους παράγοντες **αποτροπής** συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι ο πλέον δημοφιλής είναι οι «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» με 33,3%. Ακολουθεί η «κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας» με 19,7% και με ίδιο ποσοστό η «προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής με απουσία ουσιαστικών στόχων». Οι οικογενειακοί λόγοι είναι στο τέλος της λίστας και ακολουθούνται από άλλους λόγους που αναφέρθηκαν αλλά είχαν ελάχιστα ποσοστά. Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι απαντήσεις των γονέων επηρεάστηκαν από κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό, εκτελέσαμε ελέγχους υποθέσεων  $X^2$ . Παρακάτω παρουσιάζονται μόνο οι έλεγχοι που είχαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 20. Επίδραση του φύλου στους παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

	ΦΥΛΟ		
	Άνδρας	Γυναίκα	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	P
<i>Επιπτώσεις αρνητικές στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	21,3	41,8	0,001*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι γυναίκες αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες τις «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τις αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή ( $p=0.001 < 0.01$ ).

Πίνακας 21. Επίδραση του επαγγέλματος στους παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ					
	Δημόσιος υπάλληλος	Ιδιωτικός υπάλληλος	Ελεύθερος επαγγελματίας	Οικιακά	Εκπαιδευτικός	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	%	%	%	P
<i>Οικογενειακοί – προσωπικοί λόγοι</i>	19,4	23,0	8,6	2,8	15,9	0,064
<i>Επιπτώσεις αρνητικές στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	29,0	21,3	45,7	41,7	47,7	0,027*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι αναφέρουν σε πολύ μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους τις «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τους αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή ( $p\text{-value}=0.027 < 0.05$ ). Επίσης, οι Ελεύθεροι επαγγελματίες και οι ασχολούμενοι με τα οικιακά αναφέρουν σε πολύ μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους τους «οικογενειακούς-προσωπικούς λόγους» ως παράγοντα που τους αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή (σε επίπεδο 0,1).

Πίνακας 22. Επίδραση των σπουδών στους παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΣΠΟΥΔΕΣ				
	Υποχρεωτική εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Τριτοβάθμια- Msc-Phd	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	%	P
<i>Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων</i>	0,0	21,0	24,0	0,023*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι κάτοχοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν θεωρούν την «Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων» ως λόγο αποτροπής υποστήριξης μιας αλλαγής, όπως οι κάτοχοι Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ( $p=0.023 < 0.05$ ).

Πίνακας 23. Επίδραση της χώρας καταγωγής στους παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ			
	Ελλάδα	Άλλη χώρα	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	P
<i>Επιπτώσεις αρνητικές στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	34,7	9,1	0,069

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι Έλληνες γονείς θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους Αλλοδαπούς γονείς τις «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τους αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Πίνακας 24. Επίδραση της περιοχής κατοικίας στους παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ				
	Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	%	P
<i>Κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας</i>	22,5	22,3	0,0	0,034*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών δεν θεωρούν την «Κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας» ως λόγο αποτροπής υποστήριξης μιας αλλαγής, όπως οι κάτοικοι των αστικών και ημιαστικών περιοχών ( $p=0.034 < 0.05$ ).

Πίνακας 25. Επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στους παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ			
	Έγγαμος/με σύντροφο	Μόνος/η	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	P
<i>Επιπτώσεις αρνητικές στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	34,7	13,3	0,072

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι Έγγαμοι / με σύντροφο θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους Μόνους γονείς τις «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τους αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Πίνακας 26. Επίδραση της γνώσης χειρισμού Η/Υ στους παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΓΝΩΣΗ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ Η/Υ			
	<i>Ναι</i>	<i>Όχι</i>	<i>Σημαντικότητα Διαφοράς<sup>1</sup></i>
	%	%	P
<i>Κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας</i>	21,2	10,6	0,070
<i>Οικογενειακοί – προσωπικοί λόγοι</i>	17,9	4,3	0,012*
<i>Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων</i>	22,9	8,5	0,018*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Η γνώση χειρισμού Η/Υ αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων των γονέων. Οι γνώστες χειρισμού Η/Υ θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους μη γνώστες τους «Οικογενειακούς – προσωπικούς λόγους» ( $p=0.012 < 0.05$ ), την «Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων» ( $p=0.018 < 0.05$ ) και την «Κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας» (σε επίπεδο 0,1) ως παράγοντες που τους αποτρέπουν να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Πίνακας 27. Επίδραση της γνώσης ξένων γλωσσών στους παράγοντες αποτροπής συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ				
	<i>Καμία γλώσσα</i>	<i>1 γλώσσα</i>	<i>2 γλώσσες</i>	<i>Σημαντικότητα Διαφοράς<sup>1</sup></i>
	%	%	%	P
<i>Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων</i>	12,5	25,8	10,7	0,034*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Και η γνώση των ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων, τουλάχιστον όσον αφορά την «Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων» ( $p=0.034 < 0.05$ ).

Πίνακας 28. Παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
<i>Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	91	39,9
<i>Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου – οικογένειας</i>	58	25,4
<i>Νέες πρακτικές διδασκαλίας</i>	16	7,0
<i>Αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου</i>	15	6,6
<i>Ύπαρξη υποδομών</i>	15	6,6
<i>Άρτια οργάνωση/ σχεδιασμός της αλλαγής</i>	15	6,6
<i>Άλλο</i>	24	10,5

Συνεχίζοντας με τους παράγοντες **ενθάρρυνσης** συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι ο πλέον δημοφιλής είναι οι «Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» με 39,3%, επιβεβαιώνοντας τις απαντήσεις της προηγούμενης ενότητας. Ακολουθεί η «Καλή-ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» με 25,4% και με μικρότερο ποσοστό οι «Νέες πρακτικές διδασκαλίας» (7,0%). Έπονται, και άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν αλλά είχαν ελάχιστα ποσοστά. Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι απαντήσεις των γονέων επηρεάστηκαν από κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό, εκτελέσαμε ελέγχους υποθέσεων  $\chi^2$ . Παρακάτω παρουσιάζονται μόνο οι έλεγχοι που είχαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 29. Επίδραση του φύλου στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

	ΦΥΛΟ		
	Άνδρας	Γυναίκα	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	P
<i>Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας</i>	20,2	29,1	0,086
<i>Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	29,8	47,0	0,006**

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι γυναίκες αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες τις «Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τις ενθαρρύνει να υποστηρίξουν μια αλλαγή ( $p=0.006 < 0.01$ ). Το ίδιο συμβαίνει και για την «Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» σε επίπεδο 10%.

Πίνακας 30. Επίδραση του μεγέθους σχολείου στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

	ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
	Πολυθέσιο	Ολιγοθέσιο	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	P
<i>Αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου</i>	4,8	14,3	0,037*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι γονείς των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς των μαθητών πολυθέσιων σχολείων την «Αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου» ως παράγοντα που τους ενθαρρύνει να υποστηρίξουν μια αλλαγή( $p=0.037<0.05$ ).



Πίνακας 31. Επίδραση του επαγγέλματος στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ						
	Δημόσιος υπάλληλος	Ιδιωτικός υπάλληλος	Ελεύθερος επαγγελμα- τίας	Οικιακά	Εκπαιδευτικός	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	%	%	%	P
<i>Υπαρξη υποδομών</i>	0,0	6,6	17,1	8,3	2,3	0,044*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι Ελεύθεροι επαγγελματίες αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους την «Υπαρξη υποδομών» ως παράγοντα που τους ενθαρρύνει να υποστηρίξουν μια αλλαγή ( $p=0.044 < 0.05$ ).

Πίνακας 32. Επίδραση των σπουδών στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΣΠΟΥΔΕΣ				
	Υποχρεωτική εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Τριτοβάθμια- Msc-Phd	Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	%	%	%	P
<i>Υπαρξη υποδομών</i>	0,0	3,8	11,5	0,033*
<i>Νέες πρακτικές διδασκαλίας</i>	0,0	1,9	14,6	0,001**

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Όσο μεγαλύτερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο περισσότερο θεωρούν οι γονείς την «Υπαρξη υποδομών» ( $p=0.033 < 0.05$ ) και τις «Νέες πρακτικές Διδασκαλίας» ( $p=0.001 < 0.01$ ) ως παράγοντες που τους ενθαρρύνουν να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Πίνακας 33. Επίδραση της περιοχής κατοικίας στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ				
	<i>Αστική</i>	<i>Ημιαστική</i>	<i>Αγροτική</i>	<i>Σημαντικότητα Διαφοράς<sup>1</sup></i>
	%	%	%	P
<i>Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας</i>	22,5	33,0	12,5	0,071
<i>Νέες πρακτικές διδασκαλίας</i>	4,9	11,7	0,0	0,065

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών δεν θεωρούν την «Καλή - ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» και τις «Νέες πρακτικές διδασκαλίας» ως τόσο σημαντικούς λόγους ενθάρρυνσης υποστήριξης μιας αλλαγής, όπως οι κάτοικοι των αστικών και ημιαστικών περιοχών (σε επίπεδο 0,1).

Πίνακας 34. Επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ			
	<i>Έγγαμος/με σύντροφο</i>	<i>Μόνος/η</i>	<i>Σημαντικότητα Διαφοράς<sup>1</sup></i>
	%	%	P
<i>Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	41,3	20,0	0,084

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι Έγγαμοι / με σύντροφο θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους Μόνους γονείς τις «Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τους ενθαρρύνει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Πίνακας 35. Επίδραση του αριθμού παιδιών στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ		Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	-2	3+	
	%	%	P
<i>Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας</i>	22,3	32,8	0,069
<i>Νέες πρακτικές διδασκαλίας</i>	5,1	11,9	0,066

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Οι γονείς με -2 παιδιά δεν θεωρούν την «Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» και τις «Νέες πρακτικές διδασκαλίας» ως τόσο σημαντικούς λόγους ενθάρρυνσης υποστήριξης μιας αλλαγής, όπως οι γονείς με 3+ παιδιά (σε επίπεδο 0,1).

Πίνακας 36. Επίδραση της γνώσης χειρισμού Η/Υ στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

	ΓΝΩΣΗ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ Η/Υ		Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ναι	Όχι	
	%	%	P
<i>Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας</i>	27,4	14,9	0,054*
<i>Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού</i>	43,0	29,8	0,068
<i>Νέες πρακτικές διδασκαλίας</i>	8,9	0,0	0,021*

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Η γνώση χειρισμού Η/Υ αναδεικνύεται και εδώ σε σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων των γονέων. Οι γνώστες χειρισμού Η/Υ θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους μη γνώστες την «Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» ( $p=0.05$ ), τις «Νέες πρακτικές διδασκαλίας» ( $p=0.021 < 0.05$ ) και τις «Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» (σε επίπεδο 0,1) ως παράγοντες που τους ενθαρρύνουν να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Πίνακας 37. Επίδραση της γνώσης ξένων γλωσσών στους παράγοντες ενθάρρυνσης συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο του παιδιού των γονέων

ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ				
	<i>Καμία γλώσσα</i>	<i>1 γλώσσα</i>	<i>2 γλώσσες</i>	<i>Σημαντικότητα Διαφοράς<sup>1</sup></i>
	%	%	%	P
<i>Νέες πρακτικές διδασκαλίας</i>	1,4	9,4	10,7	0,075

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square

Και η γνώση των ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων, τουλάχιστον όσον αφορά τις «Νέες πρακτικές διδασκαλίας» (σε επίπεδο 0,1). Όσο περισσότερες γλώσσες γνωρίζουν οι γονείς, τόσο περισσότερο αναφέρουν το συγκεκριμένο παράγοντα ως λόγο ενθάρρυνσης.

#### 4.6 Συσχετίσεις των Στάσεων απέναντι στις αλλαγές με το Κλίμα συνεργασίας και το βαθμό Εφαρμογής καινοτομιών στα σχολεία

Σημαντικό θέμα διερεύνησης αποτελεί η πιθανή ύπαρξη συσχέτισης των εργαλείων που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

Πίνακας 38. Συσχέτιση των στάσεων με το κλίμα συνεργασίας και την αξιολόγηση (από τους γονείς) των καινοτομιών στα σχολεία των παιδιών τους

	<i>Κλίμα Συνεργασίας</i>	<i>Εφαρμογή καινοτομιών</i>
	R	R
<b>Συνολικές στάσεις</b>	0,202**	0,167*
<i>Γνωστικές στάσεις</i>	0,162*	0,139*
<i>Συμπεριφοριστικές στάσεις</i>	0,220**	0,195*
<i>Συναισθηματικές στάσεις</i>	0,122	0,095
<b>Εφαρμογή καινοτομιών</b>	0,431**	1

Από τον ανωτέρω πίνακα συμπεραίνουμε ότι όσο καλύτερο είναι το κλίμα συνεργασίας που εκλαμβάνουν οι γονείς από το σχολείο του παιδιού τους, τόσο πιο θετικές είναι οι συνολικές στάσεις, οι γνωστικές στάσεις και οι συμπεριφοριστικές στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι όσο θετικότερο είναι το κλίμα συνεργασίας και όσο θετικότερες είναι οι συνολικές στάσεις, οι γνωστικές στάσεις και οι συμπεριφοριστικές στάσεις των γονέων, τόσο μεγαλύτερη είναι (από τους γονείς) και η βαθμολογία ύπαρξης καινοτομιών σε διάφορους τομείς του σχολείου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αποσκοπεί στο να φωτίσει μια ανεξερεύνητη περιοχή στο χώρο της εκπαίδευσης, για τα ελληνικά δεδομένα, και όχι μόνο, των στάσεων των γονέων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, που συντελούνται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στις σχολικές μονάδες. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα που διενεργήθηκε, δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα απαντούν στο α) Ποιες είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές / καινοτομίες και πως οι στάσεις αυτές επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, β) ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των ιδίων και του σχολείου και πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους επηρεάζουν αυτές τις αντιλήψεις γ) εάν και σε ποιους τομείς έγιναν καινοτόμες αλλαγές τα τελευταία 2- 5 χρόνια στις σχολικές μονάδες των ερωτώμενων γονέων και πώς οι απόψεις τους αυτές επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, δ) ποιοι παράγοντες θα απέτρεπαν ή θα ενθάρρυναν τους γονείς στο να συμμετάσχουν / υποστηρίξουν μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού τους και πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απαντήσεις τους, ε) εάν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην αλλαγή σχετίζονται με το κλίμα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

#### **5.1 Στάση απέναντι στην αλλαγή**

*Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές / καινοτομίες;*

Τα αποτελέσματα γενικά δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνώριζαν την ανάγκη για αλλαγή και τα οφέλη της αλλαγής ευρύτερα για τους μαθητές και το σχολείο, ενώ είχαν μια ελαφρά θετική στάση απέναντι στην αλλαγή. Οι γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λοιπόν, φαίνονται από την έρευνα να έχουν μια ελαφρά θετική στάση απέναντι στις αλλαγές και στις καινοτομίες. Θετικότερη εμφανίζεται η συμπεριφοριστική συνιστώσα, όπου βλέπουμε ότι οι ερωτώμενοι γονείς σε αρκετά μεγάλο βαθμό, μιλούν ανοιχτά για τα πλεονεκτήματα μιας αλλαγής, μπορούν να αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα της, υποστηρίζουν την υλοποίηση αλλαγών, ενώ συχνά προτείνουν αλλαγές στο σχολείο του παιδιού τους. Ακολουθεί η συναισθηματική συνιστώσα, όπου διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες στο δείγμα σε αρκετά μεγάλο βαθμό, δεν θυμώνουν με τις αλλαγές, τους αρέσουν και δεν αντιστέκονται σε αυτές. Τέλος, από τη γνωστική συνιστώσα, διαπιστώνουμε ότι

οι γονείς συμφωνούν αρκετά πως η αλλαγή συνήθως ωφελεί τους μαθητές και το σχολείο γενικότερα και ότι βελτιώνουν τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο του παιδιού τους. Όλες οι διαστάσεις κυμαίνονται άνω του μέσου όρου. Όπως προαναφέρθηκε, υπήρξε δυσκολία στην εξεύρεση μελετών σχετικά με τις στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Κρίνοντας όμως από άλλες έρευνες με θέμα τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές, θα λέγαμε πως οι απόψεις συγκλίνουν με την παρούσα έρευνα, αφού βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Thomas & Nelson 2002) και ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή είναι ένας καλός δείκτης της υιοθέτησης των αλλαγών (Thomas 2003), στοιχείο το οποίο προκύπτει και από την παρούσα έρευνα που αναφέρεται στους γονείς.

Γενικά, οι γονείς της έρευνας εμφανίστηκαν να νιώθουν την ανάγκη για αλλαγή αλλά όχι σε σημείο που να της δώσουν την αίσθηση της επείγουσας ανάγκης.

### ***Δημογραφικές μεταβλητές:***

***Ερευνητικό ερώτημα:*** *Πώς οι στάσεις αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί τους;*

**Το φύλο** των γονέων φάνηκε στην έρευνά μας να διαφοροποιεί τη στάση των γονέων απέναντι στις αλλαγές. Οι άνδρες φαίνεται να έχουν διαφορετικά επίπεδα στάσεων από τις γυναίκες. Γενικότερα, παρουσιάζονται λιγότερο θετικοί σε όλες τις διαστάσεις αλλά και συνολικά. Πάντως, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται στις συνολικές στάσεις και στις συναισθηματικές στάσεις, όπου οι γυναίκες εμφανίζονται θετικότερες απέναντι στην αλλαγή. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τις περισσότερες έρευνες (Thomas & Nelson, 2002· Hall & Smith, 1999· Poppleton, 2000), παρόλο που οι συγκεκριμένες εστιάζουν σε εκπαιδευτικούς και όχι σε γονείς.

Και **η ηλικία** φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο αφού οι μικρότεροι σε ηλικία γονείς εμφανίζονται στατιστικά σημαντικά θετικότεροι από τους μεγαλύτερους, μόνο, όμως, όσον αφορά στη συναισθηματική διάσταση. Και το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τις περισσότερες έρευνες (Τσικαντέρη, 2011· Μπελικαϊδή, 2011· Poppleton, 2000), όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι ενθουσιώδεις και σε μεγάλο βαθμό αισιόδοξα άτομα.

**Το επάγγελμα**, από την άλλη μεριά, δεν είναι ένας από τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στις απαντήσεις των γονέων, αφού οι απαντήσεις τους είναι παρόμοιες σε όλες τις διαστάσεις, ανεξαρτήτως επαγγέλματος. Όμως και **οι σπουδές** δεν

παίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο αφού, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου, οι απαντήσεις των γονέων κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα, σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων αλλά και συνολικά. Σε αντίστοιχες έρευνες που αφορούσαν εκπαιδευτικούς, θεωρείτο ότι ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης δείχνει μεγαλύτερο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων προς την αλλαγή, το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν έναν ευνοϊκότερο προσανατολισμό προς την αλλαγή. (Rogers, 1995, Russell, 1975, οπ. αναφ. στο Νικολαΐδης, 2008).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα δημογραφικά χαρακτηριστικά, **η χώρα καταγωγής** φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο για τις απαντήσεις των γονέων. Αν και οι Αλλοδαποί γονείς στο δείγμα της έρευνας είναι πολύ λίγοι, τόσο σχετικά με τους Έλληνες. Από τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι παρουσιάζονται διαφορές στις στάσεις των γονέων απέναντι στις αλλαγές (συνολικά) που οφείλονται κατά βάση σε διαφορές στη γνωστική διάσταση της αντίστοιχης κλίμακας. Οι Αλλοδαποί γονείς παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικά θετικότεροι.

Αλλά και ο ρόλος **της περιοχής κατοικίας** των γονέων είναι σημαντικός. Οι γονείς που μένουν σε αγροτικές περιοχές παρουσιάζονται λιγότεροι θετικοί σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων (αλλά και συνολικά) σε σχέση με τους γονείς που μένουν σε ημιαστικές και αστικές περιοχές. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετικοί στις συναισθηματικές.

Παρόλο που η **οικογενειακή κατάσταση** δεν φαίνεται να παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των γονέων, εντούτοις θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι γονείς που μεγαλώνουν τα παιδιά τους μόνοι τους παρουσιάζονται θετικότεροι στις συναισθηματικές στάσεις από τους έγγαμους/με σύντροφο. Επίσης **ο αριθμός των παιδιών** που έχουν οι ερωτώμενοι γονείς δεν φάνηκε να επηρεάζει τις απαντήσεις που έδωσαν και εμφανίζονται όλοι παρόμοια θετικοί σε όλες τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή ανεξαρτήτως αριθμού παιδιών.

Η **γνώση χειρισμού Η/Υ** χρησιμοποιήθηκε ως δημογραφικό χαρακτηριστικό με το σκεπτικό ότι η ύπαρξή της θα χαρακτηρίζει τους γονείς ως περισσότερο νεωτεριστές και ανοιχτούς σε αλλαγές. Πράγματι, φαίνεται ότι οι γνώστες χειρισμού Η/Υ παρουσιάζονται περισσότερο θετικοί από τους μη γνώστες, τουλάχιστον όσον αφορά τις συναισθηματικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή. Με το ίδιο σκεπτικό χρησιμοποιήθηκε ως δημογραφικό χαρακτηριστικό και **η γνώση ξένων γλωσσών**. Μάλιστα, υποθέσαμε ότι όσο περισσότερες είναι οι ξένες γλώσσες που γνωρίζουν οι γονείς τόσο περισσότερο ανοιχτοί θα είναι απέναντι σε νέες σκέψεις και εφαρμογές.



Πράγματι, σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή, όσο περισσότερες γλώσσες ξέρουν οι γονείς τόσο θετικότεροι παρουσιάζονται.

Οι συγκεκριμένες μεταβλητές (χώρα καταγωγής, περιοχή κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, γνώση χειρισμού Η/Υ, γνώση ξένων γλωσσών), δεν βρέθηκε να συσχετίζονται με τις στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή, αφού στάθηκε αδύνατη η δυνατότητα εύρεση αντίστοιχων μελετών που να τις εξετάζουν.

Το **μέγεθος του σχολείου** δεν φαίνεται να αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων των ερωτωμένων αφού σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων οι απαντήσεις είναι παρόμοιες στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια σχολεία. Αντιθέτως σε έρευνες που μελετούν τις στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μικρά σχολεία αντιλαμβάνονται ότι εμπλέκονται πιο ενεργά σε όλα τα γεγονότα (σε όλες τις πτυχές) της σχολικής ζωής, νιώθουν πιο οικείο το σχολείο και ή και λαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη, είτε οι στάσεις και οι συμπεριφορά των μαθητών είναι διαφορετική σε σχέση μαθητές των μεγάλων σχολείων είτε όχι (Garrett, Newman, Elbourne, Bradley, Noden, Taylor, West, 2004, όπ. αναφ. στο Νικολαΐδης, 2008).

## **5.2 Κλίμα συνεργασίας γονέων - σχολείου**

***Ερευνητικό ερώτημα:** Κατά πόσο οι αντιλήψεις των γονέων για το κλίμα συνεργασίας του σχολείου, διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται πως στα σχολεία της έρευνας υπάρχει κλίμα που ευνοεί τη συνεργασία σε αρκετά υψηλό βαθμό. Αξιόλογο είναι το γεγονός ότι οι γονείς που βιώνουν αρνητικό κλίμα ως προς την συνεργασία ανέρχονται μόνο σε ένα πολύ μικρό ποσοστό του συνόλου. Από την άλλη μεριά, ένα 42,5% αναφέρει το κλίμα ως θετικό απέναντι στην συνεργασία και το 56,6% βιώνει ελαφρά θετικό κλίμα. Αναλυτικότερα, οι γονείς των μαθητών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αντιμετωπίζουν θετικά, νιώθουν ευπρόσδεκτοι, ως γονείς, στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί τους για θέματα που αφορούν το παιδί τους και η επίλυση των προβλημάτων των μαθητών είναι κοινή υπόθεση διευθυντή-εκπαιδευτικών-γονέων. Όμως, από την άλλη μεριά, οι γονείς δηλώνουν ότι δεν τους

ζητείται συχνά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και διαπιστώνουν ένα βαθμό έντασης στο σχολείο του παιδιού τους. Από κοινού συζητήσεις γονέων και εκπαιδευτικών για προβλήματα γίνονται, μεν, αλλά όχι και σε πολύ μεγάλο βαθμό. Στην Ελλάδα, σχετικές έρευνες (Δοδοντσάκης, 2001· Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008) στις οποίες συμμετείχαν γονείς και εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, έχουν δείξει ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι ακόμα περιορισμένη και έχει τυπικό χαρακτήρα. Λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών, δηλαδή συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις ή ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους (Γκκιάου-Χριστοδούλου, 2005· Δοδοντσάκης, 2001· Μπρούζος, 2002, 2003).

Πιο έντονη, από όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, φάνηκε να είναι η επίδραση της χώρας καταγωγής. Οι αλλοδαποί γονείς εκλαμβάνουν ως θετικότερο το κλίμα την συνεργασίας στο σχολείο των παιδιών τους από ότι το εκλαμβάνουν οι Έλληνες γονείς, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με πορίσματα άλλων ερευνών (Pera, 2000· Patrikakou & Weissberg, 2000· Γεωργίου, 2000), όπου οι αλλοδαποί γονείς πολλές φορές νιώθουν έως και παρείσακτοι, αφού η συνήθως κακή κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση τους δημιουργεί φόβο και αισθήματα κατωτερότητας, ενώ στην πλειοψηφία τους αποφεύγουν επαφές με τα σχολικά δρώμενα, όπως συγκεντρώσεις του σχολείου συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, λόγω των πολιτισμικών τους διαφορών με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα.

### **5.3 Εφαρμογή καινοτομιών**

*Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται αλλαγές στις σχολικές μονάδες την τελευταία 5ετία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων; Πώς διαφοροποιούνται αυτές οι αντιλήψεις ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων;*

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς είναι φανερό ότι κυριαρχούν οι αξιολογήσεις καινοτομίας «λίγο» και «αρκετά» σχεδόν σε όλους τους τομείς για τους οποίους ρωτήθηκαν. Μόνο τέσσερις τομείς ξεπέρασαν τη μέση τιμή στην κλίμακα απαντήσεων όσον αφορά την εφαρμογή καινοτομιών. Με τη μεγαλύτερη βαθμολογία ξεχώρισαν α) ο τρόπος συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, β) το σχολικό κλίμα και γ) ο τρόπος συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Από την άλλη μεριά, οι τομείς που έλαβαν τη μικρότερη βαθμολογία ως προς την εφαρμογή καινοτομιών ήταν α) οι πηγές χρηματοδότησης / πόρων, β) το φυσικό περιβάλλον του σχολείου και γ) τα διδακτικά μέσα / υλικό. Ο γενικός μέσος όρος (ήταν 2,89), δηλώνει μάλλον χαμηλή εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί σε συστήματα συγκεντρωτικά, όπως το ελληνικό, προβλέπουν

καινοτομίες επιβεβλημένες από πάνω προς τα κάτω. Αλλά η ιστορία της εκπαίδευσης συνεχώς επιβεβαιώνει ότι οι «εγκάθετες» καινοτομίες, όσο θετικές αλλαγές και να προδιαγράφουν, συναντούν πολλές αρνήσεις και αντιστάσεις (Παπαπροκοπίου & Μπάκας, 2006).

Το μόνο χαρακτηριστικό που φάνηκε να επηρεάζει την αξιολόγηση των γονέων, ως προς την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία, ήταν η περιοχή κατοικίας και μόνο ως προς τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι γονείς δήλωσαν ότι στις αγροτικές περιοχές υπάρχει μικρότερη εφαρμογή καινοτομιών ως προς τα εκπαιδευτικά προγράμματα, από ότι στις αστικές και ημιαστικές περιοχές.

Για τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

#### **5.4 Παράγοντες αποτροπής/ενθάρρυνσης για συμμετοχή/υποστήριξη μιας αλλαγής**

***Ερευνητικό ερώτημα:** Ποιοι παράγοντες θα επέτρεπαν ή θα ενθάρρυναν τους γονείς να συμμετάσχουν ή να υποστηρίξουν μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού τους;*

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι γονείς κλήθηκαν να αναφέρουν, ελεύθερα-μη κατευθυνόμενα, όσους λόγους θεωρούσαν υπεύθυνους για **την αποτροπή ή την ενθάρρυνση** της συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής που θα συνέβαινε στο σχολείο του παιδιού τους. Ξεκινώντας από τους παράγοντες **αποτροπής** συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι ο πλέον δημοφιλής είναι οι «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού». Ακολουθεί η «κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας» και με ίδιο ποσοστό η «προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής με απουσία ουσιαστικών στόχων». Οι οικογενειακοί λόγοι είναι στο τέλος της λίστας και ακολουθούνται από άλλους λόγους που αναφέρθηκαν αλλά είχαν ελάχιστα ποσοστά.

Οι γυναίκες αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες τις «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τις αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Οι Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι αναφέρουν σε πολύ μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους τις «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τους αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή. Επίσης, οι Ελεύθεροι επαγγελματίες και οι ασχολούμενοι με τα οικιακά αναφέρουν σε πολύ μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους τους «οικογενειακούς-προσωπικούς λόγους» ως παράγοντα που τους αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Οι κάτοχοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν θεωρούν την «Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων» ως λόγο αποτροπής υποστήριξης μιας αλλαγής, όπως οι κάτοχοι Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι Έλληνες γονείς θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους Αλλοδαπούς γονείς τις «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τους αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών δεν θεωρούν την «Κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας» ως λόγο αποτροπής υποστήριξης μιας αλλαγής, όπως οι κάτοικοι των αστικών και ημιαστικών περιοχών. Σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι Έγγαμοι / με σύντροφο θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους Μόνους γονείς τις «αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τους αποτρέπει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Η γνώση χειρισμού Η/Υ αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων των γονέων. Οι γνώστες χειρισμού Η/Υ θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους μη γνώστες τους «Οικογενειακούς – προσωπικούς λόγους», την «Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής απουσία ουσιαστικών στόχων» και την «Κακή συνεργασία σχολείου – οικογένειας» ως παράγοντες που τους αποτρέπουν να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Και η γνώση των ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων, τουλάχιστον όσον αφορά την «Προχειρότητα οργάνωσης και εφαρμογής μιας αλλαγής - απουσία ουσιαστικών στόχων». Συνεχίζοντας με τους παράγοντες **ενθάρρυνσης** συμμετοχής / υποστήριξης μιας αλλαγής στο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι ο πλέον δημοφιλής είναι οι «Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού», επιβεβαιώνοντας τις απαντήσεις της προηγούμενης ενότητας. Ακολουθεί η «Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» και με μικρότερο ποσοστό οι «Νέες πρακτικές διδασκαλίας».

Οι γυναίκες αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες τις «Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τις ενθαρρύνει να υποστηρίξουν μια αλλαγή. Το ίδιο συμβαίνει και για την «Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας».

Οι γονείς των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς των μαθητών πολυθέσιων σχολείων την «Αναβάθμιση της

λειτουργίας του σχολείου» ως παράγοντα που τους ενθαρρύνει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Οι Ελεύθεροι επαγγελματίες αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους την «Υπαρξη υποδομών» ως παράγοντα που τους ενθαρρύνει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Όσο μεγαλύτερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο περισσότερο θεωρούν οι γονείς την «Υπαρξη υποδομών» και τις «Νέες πρακτικές Διδασκαλίας» ως παράγοντες που τους ενθαρρύνουν να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών δεν θεωρούν την «Καλή - ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» και τις «Νέες πρακτικές διδασκαλίας» ως τόσο σημαντικούς λόγους ενθάρρυνσης υποστήριξης μιας αλλαγής, όπως οι κάτοικοι των αστικών και ημιαστικών περιοχών.

Σε επίπεδο σημαντικότητας 10% οι Έγγαμοι / με σύντροφο θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους Μόνους γονείς τις «Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντα που τους ενθαρρύνει να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Οι γονείς με -2 παιδιά δεν θεωρούν την «Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» και τις «Νέες πρακτικές διδασκαλίας» ως τόσο σημαντικούς λόγους ενθάρρυνσης υποστήριξης μιας αλλαγής, όπως οι γονείς με 3+ παιδιά.

Η γνώση χειρισμού Η/Υ αναδεικνύεται και εδώ σε σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων των γονέων. Οι γνώστες χειρισμού Η/Υ θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους μη γνώστες την «Καλή- ουσιαστική συνεργασία σχολείου –οικογένειας» τις «Νέες πρακτικές διδασκαλίας» και τις «Θετικές συνέπειες στην ψυχολογία και μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού» ως παράγοντες που τους ενθαρρύνουν να υποστηρίξουν μια αλλαγή.

Και η γνώση των ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απαντήσεων, τουλάχιστον όσον αφορά τις «Νέες πρακτικές διδασκαλίας». Όσο περισσότερες γλώσσες γνωρίζουν οι γονείς, τόσο περισσότερο αναφέρουν το συγκεκριμένο παράγοντα ως λόγο ενθάρρυνσης.

Οι παράγοντες ενθάρρυνσης ή αποτροπής των γονέων στο να συμμετέχουν ή να υποστηρίξουν μια εκπαιδευτική αλλαγή, δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο διεξοδικής μελέτης και για αυτό στάθηκε αδύνατον να βρεθούν βιβλιογραφικές πηγές από την ερευνήτρια, που να σχετίζονται με τα παρόντα ευρήματα της έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, οι έρευνες αναφορικά με τους γονείς σχετίζονται ως επί το πλείστον με την γονική εμπλοκή στο σχολείο και το κλίμα συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.

## 5.5 Κλίμα συνεργασίας και στάσεις απέναντι στις αλλαγές

*Ερευνητικό ερώτημα: Ποια η σχέση μεταξύ της στάσης των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και το κλίμα συνεργασίας του σχολείου;*

Από τα στοιχεία της ανάλυσης συμπεραίνουμε ότι όσο καλύτερο είναι το κλίμα συνεργασίας που εκλαμβάνουν οι γονείς από το σχολείο του παιδιού τους, τόσο πιο θετικές είναι οι συνολικές στάσεις, οι γνωστικές στάσεις και οι συμπεριφοριστικές στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι όσο θετικότερο είναι το κλίμα συνεργασίας και όσο θετικότερες είναι οι συνολικές στάσεις, οι γνωστικές στάσεις και οι συμπεριφοριστικές στάσεις των γονέων, τόσο μεγαλύτερη είναι (από τους γονείς) και η βαθμολογία ύπαρξης καινοτομιών σε διάφορους τομείς του σχολείου. Άλλωστε βασικός αποδέκτης της καινοτομίας αποτελεί η ίδια η σχολική μονάδα, καθώς αυτή καλείται να την υλοποιήσει και να την εντάξει στους κόλπους της. Το σχολείο μετατρέπεται σε κύριο ρυθμιστή της καινοτόμου δράσης, μιας και η δυναμική του σχολικού κλίματος διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην έκβαση των καινοτομιών (Fullan 1986:77).

Το κλίμα των σχολείων είτε ματαιώνει είτε διευκολύνει την αλλαγή (Schweiker – Marra, 1995, όπ. αναφ. στο Νικολαΐδης, 2008) Έτσι, όταν εισάγεται μια καινοτομία στη σχολική μονάδα, ανατρέπεται η κουλτούρα του σχολείου, καθώς θίγονται παγιωμένες συμπεριφορές συγκρούονται διαφορετικές νοοτροπίες και αλλάζει ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πράξης (Κωττούλα 2000:19). Αυτό σημαίνει ότι κατά τη φάση εισαγωγής και εφαρμογής της καινοτομίας το ενδιαφέρον εστιάζεται στη σχέση των ανθρώπων με τη διαδικασία αλλαγής ,στις αξίες, στα κίνητρα και στα προβλήματα τους. Ο Lindahl (2006, όπ. αναφ. στο Νικολαΐδης, 2008) πραγματεύεται σε μελέτη του την αλληλεπίδραση σχολικού κλίματος και διαδικασίας σχολικής βελτίωσης και αποδεικνύει πώς το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα επιδρούν άμεσα σε όλα τα στάδια της αλλαγής, επηρεάζοντας καθοριστικά τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές.

## 5.6 Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές έρευνες

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αφορά στο δείγμα. Παρόλο που δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, αντανακλά ικανοποιητικά την κατανομή του πληθυσμού των γονιών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όσο και ως προς τα χαρακτηριστικά του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους, αν και ερωτήθηκαν μόνο γονείς μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και όχι Δευτεροβάθμιας. Επίσης σε ορισμένες σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί δεν επέτρεψαν τη διανομή των ερωτηματολογίων στους γονείς, με αποτέλεσμα να μην αποτυπώνεται η άποψη αυτών των γονιών αλλά και κάποιων άλλων, οι οποίοι αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και ενδεχομένως αυτό να αλλοιώνει τη συνολική εικόνα της μελέτης.

Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν μία δεδομένη χρονική στιγμή και όχι σε βάθος χρόνου. Η αλλαγή, εντούτοις, είναι από τη φύση της μια τρέχουσα διαδικασία και έχει χρονική διάρκεια. Μια διαχρονική μελέτη που παρακολουθεί τα θέματα κατά τη διάρκεια μιας μακράς χρονικής περιόδου ή ποιοτικές μελέτες είναι πιθανό να συμβάλουν στην παροχή πλουσιότερων πληροφοριών για την κατανόηση του θέματος.

Αυτή η μελέτη προσπάθησε να καθορίσει τη γενική στάση των γονέων απέναντι στη σχολική αλλαγή χωρίς να εστιάζει σε συγκεκριμένη πρωτοβουλία αλλαγής. Ο Dunham et al (1989) κατέστησε σαφές ότι «η στάση απέναντι στην αλλαγή γενικά είναι ευδιάκριτη από τη στάση απέναντι σε συγκεκριμένες αλλαγές» (σελ. 10). Επομένως, αν το ερωτηματολόγιο των στάσεων απέναντι στη σχολική αλλαγή χρησιμοποιούνταν για συγκεκριμένες πρωτοβουλίες αλλαγής, με το ίδιο δείγμα στην έρευνα, ίσως τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά.

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στη σχέση ανάμεσα στη στάση των γονέων απέναντι στη σχολική αλλαγή και στο ρόλο του σχολικού κλίματος στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων, καθώς και στο πώς κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, καταγωγή, μόρφωση, ξένες γλώσσες, γνώση χειρισμού Η/Υ, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση), των γονέων επηρεάζουν τις στάσεις.

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει και άλλους παράγοντες που πιθανότατα να επηρέαζαν τις στάσεις των γονέων απέναντι στην αλλαγή και στο κλίμα συνεργασίας τους με το σχολείο, όπως ο χρόνος, προηγούμενες εμπειρίες από την σχολική ηλικία, ο παράγοντας διευθυντής, ο παράγοντας εκπαιδευτικός, οι προσδοκίες τους, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού τους, η ηλικία ή το φύλο του παιδιού. Επίσης μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει περισσότερο στις μεταβλητές που στατιστικά παρουσίασαν σημαντικότητα ως προς τα αποτελέσματα, όπως η χρήση Η/Υ και η γνώση ξένων γλωσσών.

Συμπερασματικά και με βάση τα ευρήματα της έρευνας, χρειάζεται να καταβληθεί προσπάθεια, προκειμένου να αυξηθεί η πρόθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών για την προώθηση των αλλαγών στα σχολεία. Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο είναι αναγκαίο να διαθέτουν όραμα για το μέλλον της εκπαίδευσης και να παρέχουν υποστήριξη στα σχολεία τόσο σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό όσο και σε οικονομικούς πόρους. Οι επιχειρούμενες αλλαγές θα πρέπει να είναι ευέλικτες, ώστε κάθε σχολική μονάδα να έχει την αυτονομία, για να τις προσαρμόζει στις ιδιαίτερες συνθήκες της, να έχουν ένα σαφές μήνυμα που θα τις καθιστά κατανοητές και αναγκαίες και να έχουν συνέχεια στο χρόνο από το αρχικό στάδιο μέχρι την εφαρμογή τους (Νικολαΐδης, 2008). Προϋπόθεση σημαντική για πετυχημένες εκπαιδευτικές αλλαγές είναι και η θετική στάση των γονέων απέναντι σε αυτές, καθώς και η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, αφού αποτελεί καταλυτικό παράγοντα επιρροής της θετικής στάσης των γονέων απέναντι στην αλλαγή.



## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων Ανδριανάκος Ι., (2006). *Διοίκηση των αλλαγών και οργανωσιακή κουλτούρα*. Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιά - Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πειραιάς.
- Βασιλάκη Ζ., (2012). *Ηγεσία και καινοτομία: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών*. Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας- ΠΤΔΕ, Βόλος.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γιαννακάκη Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν.,(2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 74-83.
- Δοδοντσάκης, Γ., (2000). « Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,(113),σελ. 89-100.
- Everard K.B., Morris G.,(1999),*Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δημήτρης Κίκιζας, μετάφραση), ΕΑΠ. Πάτρα
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης .Δεκαέξι δείκτες ποιότητας. Ανακτήθηκε από: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_el.pdf)
- Ευρωπαϊκός Σύλλογος Γονέων (2002). *Δικαιώματα και καθήκοντα των γονέων στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από URL: [www.kaparentsassociation.gr/data/parents\\_gr.doc](http://www.kaparentsassociation.gr/data/parents_gr.doc).
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2010). *Κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2010 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 117/1.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων –Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (2003). *Σχολές γονέων*. Ανακτήθηκε από URL: <http://www.ideke.edu.gr/programs.asp>

- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μπαγάκης Γ.(επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καράμπελας, Κ., Kelly, A. & Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, η Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου*, σελ. 56-65, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καστανίδου, (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (136),77-95.
- Κιρκιγιάννη,Π. Φ., (2009). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ 103-104, 95-119
- Κοτρωνάκη Η., & Παπαναστασίου Α., (2010). *Η οργανωσιακή αλλαγή*. Διατριβή, ΑΤΕΙ Κρήτης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Ηράκλειο
- Κουλουμπαρίτση, Α., (2006). Εκπαιδευτική αλλαγή και συνέχεια: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; . Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 66-73), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωτούλα, Μ., (2000). *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικο.*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μάνεσης,Ν.,(2008). Η κοινωνική κατηγορία των νέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς στο: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος,(2008).*Σχολείο και οικογένεια*, (6), 173-192. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ., Ξωχέλλης, Π., Παπανασούμ, Ζ., Πολυμεροπούλου, Ζ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας Η., (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας. Τόμος 6*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 68-95.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Βερδής, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου*,(2), 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). *Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και*

- Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. Σ., (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, (11), 27- 41.
- Μαυρογιώργος Γ. (2006). Δίκτυο σχολικής καινοτομίας. *Μορφωτική Πρωτοβουλία*, 7-14.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2<sup>η</sup> εκδ.)*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Μπελαδάκης, Ε. Δ.,(2009). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Διοικητική Ενημέρωση* (49), 50-57
- Μπελικαΐδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.
- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ., (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπούζος, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα Της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, (6), 69-96. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Μπουραντάς Δ. & Παπαλεξανδρή Ν. (2003) *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα
- Μπούζος, Α., (2002). Συνεργασία σχολείου- οικογένειας : προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων*, (15), 97-135
- Μυλωνάκου- Κεκέ Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Ατραπός, Αθήνα
- Νάτσκος Χ., (2007). *Παράγοντες ενίσχυσης ή ματαίωσης των καινοτομιών στην*

- Εκπαίδευση: Η περίπτωση του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης. Διατριβή. ΕΑΠ- Τμήμα Σπουδές στην Εκπαίδευση.*
- Νικολαΐδης Δ., (2008). *Στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία. Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – ΠΤΔΕ, Βόλος*
- Νόβα-Καλτσούνη Χ., (2004). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής, (4) 21-33*
- Dowling, E.(2001). Θεωρητικό Πλαίσιο: Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα. Στο E. Dowling & E. Osborne (επιμ.), *Η Οικογένεια και το σχολείο* (Ι. Μπίμπου- Νάκου μεταφρ.) Αθήνα:Gutenberg, 63-116
- Ξαφάκος, Ε. (2011). Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού σχολικού κλίματος και τις στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα: απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.
- Πανηγυριτζόγλου, Α., (2009). *Η ελληνική οικογένεια ως παράγοντας επιρροής της εισαγωγής των ΤΠΕ στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – ΠΤΔΕ, Βόλος*
- Παππά, Β (2006). *Επάγγελμα Γονέας: Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Αθήνα:Καστανιώτη*
- Παπαδημητρίου, Η., (2006). Το σχολείο που μαθαίνει και αλλάζει. Στο Μπαγάκης (Επιμ.).*Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 48-53),Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Παπαπέτρου, Μ.- Σουσαμίδου- Καραμπέτη, Α., (2004). *Ολοήμερο σχολείο. Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.*
- Παπαπροκοπίου, Ν., Μπάκας, Θ. (2006). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην προώθηση και διάδοση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών. Στο Μπαγάκης Γ.(επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Παπαχρήστου, Μ. (2006). Η ηγεσία του ελληνικού σχολείου και η παρέμβαση της εκπαιδευτικής αλλαγής. *Διοικητική Ενημέρωση, 37, 52-58.*
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Πασιαρδής, Π.(2008). Τόμος Ι. *Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής. Λευκωσία, Ανοιχτό*

- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε.,(2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπρούζος, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδης (επιμ), *Σχολείο και οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, (6), 193-218. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ 6 ,σελ. 32-42.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Ατραπός
- Στάμελος, Γ. &Μπαρτζακλή, Μ.,(2005). Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εις *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου « Διοίκηση Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης*, Άρτα, 2-4/12/2005.
- Σαϊτής, Χ. (2002).*Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη* (2<sup>η</sup> εκδ.).Αθήνα: εκ. ιδίου
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Ιδίου.
- Σούλης, Σ. (2008) Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και οικογένεια, στο: Μπρούζος, Α. , Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη, Α., (2008), *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα σσ. 247-268
- Συμεού, Λ. (2002). *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής*. Ανάκτηση [28-4-2013] από [www.elemedu.upatras.gr/?section=589](http://www.elemedu.upatras.gr/?section=589)
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τσικαντέρη π., (2011). *Στάσεις των εκπαιδευτικών μουσικής Μουσικών Σχολείων απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή και τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση*. Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – ΠΤΔΕ, Βόλος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών στο: «*Περίληψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας*

εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής Βορείου Ελλάδας». ΥΠΕΠΘ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης». σ. 99-102. Θεσσαλονίκη, 14-17 Απριλίου 2008.

- Χριστοδούλου, Θ. (2008). Η συνεργασία ως στοιχείο αποτελεσματικότητας της διοίκησης της σχολικής μονάδας, με χαρακτηριστικά και βελτιώσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού. Πρακτικά συνεδρίου Άρτας: *Διοίκηση σχολικής μονάδας*, Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008.
- Χυτήρης, Λ.Σ. (1996), *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*“, Interbooks, Αθήνα

#### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Eds.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-884). Worcester, MA: Clark University Press.
- Attanucci, J. S. (2004). Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1),58-69.
- Athanasoula – Reppa, A., Makri- Botsari, E., Kounenou, k., & Psycharis, S., (2010). School Leadership Innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Scienses*, (2),2207-2211
- Baeck, U.,- D.K., (2010). “ We are the professionals” :a study of teachers views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Baker, A. J. (2000). Parent involvement for the middle level years: Recommendations for schools. *Schools in the Middle*, 9 (9), 26-30.
- Bareil, C. (2004). *Managing Resistance to Change or Readiness to Change*.Ανακτήθηκε: [http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04\\_02.pdf](http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_02.pdf)
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K.S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly* 35(Supplement), 751–781.

- Carr, G.H. (1985). *Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation*. Paper presented at the American Vocational Association Convention, Atlanta, GA.
- Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Conzalez-DeHass, A., & Willems, P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *The School Community Journal*, 13 (1), 85-100.
- Cox, P.L., French, L.C. & Loucks-Horsley, S. (1987). *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school-improvement*. Technical report- The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands
- Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 57-73.
- Dodd, A. W., & Konzal, J. L. (2000). Parents and educators as partners. *The High School Magazine*, 7(5), 8-13.
- Dunham, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1989). *The development of an attitude toward change instrument*. Discussion Paper 124. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Strategic Management Research Center.
- Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (2001). Minimal parent involvement. In S. Redding & L. G. Thomas (Eds.), *The Community of the School* (pp. 275-290). Lincoln, IL: Academic Development Institute.
- Epstein, J.L., & Van Voorhis, F.L., (2001). More than minutes: Teachers roles in Designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 177-191
- Evans, R., (2001). *The human side of school change : reform resistance and the real life problems of innovation*, San Francisco: Jossey Bass
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29-39.
- Fullan, M., (1986). The management of change, in Q E. Hoyle & McMahon (eds), *The management of schools*, London: Kogan Page, pp. 73-85
- Fullan, M., (1988). *Research in to educational innovation*, in to Glatter a.o (eds) *Understanding school management*, London: Open University Press, pp 195-211

- Fullan, M. (1993). The Professional Teacher. Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6),12-17.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>rd</sup> Edition). New York: Teachers College Press.
- Glatter, R., Castle, Fr., Cooper, D., Evans, J. & Woods, P. A. (2005). What's new? Identifying innovation arising from school collaboration initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (4), pp. 381-399.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39 (2), 162-186
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002), Peripheral voices: parental involvement, social class and educational disadvantage, *British Journal of Sociology of Education*, τ. 23, σσ. 35-49
- Hargreaves, D. (2004) *Working laterally: How innovation networks make an education epidemic*. London: Department for Education and Skills Innovation Unit, Demos and the National College for School Leadership.
- Hargreaves, A. (2001) The emotional geographies of teaching, *Teachers' College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, A. (2005). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24 (2), 287-309.
- Heck, R.H., Brandon, P.R. & Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: Examining levels of implementation and effect. *Educational Policy*, 15(2), 302-322.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hall, H. C., & Smith, B. P. (1999). Exploratory style of secondary vocational educators. *Journal of Vocational and Technical Education*, 15(2), 19-27.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.



- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K., Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education* 18, 843–867.
- Hoover- Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459-475.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*, New York: Mc Graw -Hill, Inc.
- Inbar, D. E. (1996). *Planning for Innovation in Education*, Paris, UNESCO International
- James, Chr. & Connoly, U. (2000). *Effective change in schools*. London: Routledge Falmer.
- Johannessen, J.A., Olsen, B., & Lumpkin, G.T. (2001). Innovation as newness : what is new, how new, and new to whom ? *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31
- Keyes, C. R. (2002). A way of Thinking about Parent / Teacher partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.
- Klecker, M.B. & Loadman, W.E. (1999). Measuring principles' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioural. *Journal of Instructional Psychology*, 4, p.p. 213-225.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education* (2nd ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Lawson, M.A. (2003). School–family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77–133.
- Lee, V.E., Smith, J. & Bryk, A.S. (1993). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education* ,19.

- Leithwood, K., Steinbech, R., & Jantzi, D. (2002). School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119
- Leon, L. (2003). Parents and secondary schools. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 4 (4), 32-7.
- Levin, B. (2001). Governments and school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(9), 1-5.
- Lloyd-Smith, L. & Baron, M. (2010). Beyond conferences: Attitudes of high school administrators toward parental involvement in one small Midwestern state. *The School Community Journal*, 20, (2).
- Majhanovich, S. (2002). Conflicting visions, competing expectations: control and deskilling of education – a perspective from Ontario. *McGill Journal of Education*, 37(2), 159-176.
- Mapp, K.L.,(2003).Having their say: Parents describe Why and How they are Engaged in Their Children' s Learning. *The school Community Journal*, 13 (1), 35-64.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey, in: A.Hargreaves et al. (eds), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 37-69
- Morrisson, K., (1998).*Management theories for educational change*. London: PCP.
- Mulford, W. (1998). Organisational learning and educational change. In Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M. G. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of International Change*. London: Kluwer Academic.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). *Syneducation (Synekpaidesis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools*. Harvard Family Research Project, March, 1-9. Harvard Graduate School of Education.
- OECD,(2001) *Knowledge and Skills for life: First results from Pisa 2000*, Paris: Organization for Economic Co – operation and Development.
- Patrikakou E. N. & Weisseberg, R.P., (2000).Parents' Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children' s Education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20, 103-119
- Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S. & Walberg, H. (2005). *School family partnerships for children' s success*. New York: Teachers College Press

- Peiffer, P. (2003). An examination of attitudes of high school principals toward parental involvement in Michigan's schools (Doctoral dissertation, Central Michigan University). *Dissertations International Abstracts*, 64 (02), 63.
- Pepa, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G. & Dunham, R. B. (2002). Managing organizational change and development. In: *Management and organizational behavior: An integrated perspective*. Chapter 18: pp. 627-654. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Poppleton, P. (2000). *Receptiveness and Resistance to Educational Change: Experiences of English Teachers in the 1990s*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000).
- Powell, D. R., Son, S., File, N., & Juan, R. R. S. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school prekindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
- Riley, K. (2000). Leadership, learning and systemic reform, *The Journal of Educational Change*, vol. 1, (1), pp. 29-55
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York: Free Press.
- Russell, E.B. (1975). Upgrading curricula through change-oriented teachers. *Theory into Practice*, 14(1), 27-31.
- Ryan G.T & Joong P.(2005), Teacher 's and students ' perceptions of the Nature and Impact of Large – Scale Reforms, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, issue 38
- Sanders, G. M., & Epstein, L.J., (2005).School- Family- Community Partnerships and Educational Perspectives. *Extending Educational Change*, 202-224
- Sarafidou, J.O. & Nikolaidis, D. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(8), 431-440 .
- Scribner, J. P., Truell, A. D., Hager, D. R., & Srichai, S. (2001). An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: Implications for school leaders [Electronic version]. *Journal of Vocational and Technical Education*, 18(1), 46-57.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th Edition). New York: McGraw Hill.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.

- Shumow, L. (Ed). (2009). *Promising practices for family and community involvement during high school*. Charlotte, NC: Information Age.
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Smith, B., Hall, H.C., & Woolcock-Henry, C. (2000). The effects of gender and years of teaching experience on exploratory style of secondary vocational teachers. *Journal of Vocational Education Research*, 25(1), 21-33.
- Smith, I. (2005). Continuing professional development and workplace learning 11. Managing the “people” side of organisational change. *Library Management*, 26(3), 152-155.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- SpecialEducation.gr (2006). [Πληροφοριακά στοιχεία για τις Σχολές Γονέων](http://www.specialeducation.gr). Ανακτήθηκε από URL: <http://www.specialeducation.gr>
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child’s school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers’ and parents’ perspectives. *The School Community Journal*, 2 (12), 7-34.
- Thomas, H. (2003). *The relationship between attitudes toward change and adoption of innovations*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.
- Thomas, H., & Nelson, T. (2002). *Attitudes of vocational teachers toward change*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E., (2003). Parent Involvement in Schooling- According to Whose Values? *The school Community Journal*, 13(2), 45-72
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61 (3), 289–300.
- Vakola, M., Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), pp. 88 – 110.

- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of school: A matter of vision and daily internentions. *Journal of Educational Administration*, 2, 31-51.
- Vincent, C., & J. Martin. (2002). Class, culture and agency: Researching parental voice. *Discourse: Studies in the Culture Politics of Education*, 23 (1), 109–28.
- Weininger, E.B., and A. Lareau. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family–school relations. *Poetics*, 31, 375–402.
- Zaoura, A. & Aubrey, C., (2010). Home – School Relationships: Valuable or Problematic? *The International Journal of Learning*, 17(4), 391-405.
- Zaoura, A. & Aubrey, C., (2011).Home – School Relationships inPrimary Schools.Parents ‘ Perspectives. *International Journal about Parents in Education*, 5, (2), 12-24
- Zempylas, M., & Barker, H.B. (2007). Teachers’ spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change* , 8, 235-256.
- Zimbardo, P., Ebbesen, E., & Maslach, C. (1977). *Influencing attitudes and changing behavior*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Zimmerman, J. (2006). *Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It*. NASSP Bulletin, Vol. 90 No. 3 ,238-249.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»*

**Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τα ακόλουθα πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.**

Αγαπητέ/ή γονέα,

σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει το πώς σκέφτεστε και αισθάνεστε σχετικά με τις αλλαγές/ καινοτομίες στο σχολείο του παιδιού σας, καθώς και το πώς σκέφτεστε και αισθάνεστε σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί σας.

Επειδή η έννοια της «καινοτομίας» είναι σχετική και το τι ακριβώς θεωρούμε καινοτόμο ή καινούργιο εξαρτάται από τα δεδομένα του εκάστοτε σχολείου, δεν δίνουμε συγκεκριμένο ορισμό. Παρακαλώ, βασιστείτε στη δική σας αντίληψη για το τι μπορεί να περιλαμβάνει μια «καινοτόμος αλλαγή» στο σχολείο του παιδιού σας, προκειμένου να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω:

Α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απλά καταγράψτε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**.

Β) Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα.

Γ) Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Νάστου Κατερίνα  
Δασκάλα  
Π.Ε ΑΙΤ/ΝΙΑΣ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Γιαννακάκη Μαρίνα- Στεφανία  
Αναπληρώτρια καθηγήτρια  
Π.Τ.Δ.Ε-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**1. ΦΥΛΟ:**

1. ΑΝΔΡΑΣ

2. ΓΥΝΑΙΚΑ

**2. ΗΛΙΚΙΑ:** .....

**3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:**.....

**4. ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΝΩΤΕΡΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ;**

1. ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

2. ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

3. ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΛΥΚΕΙΟΥ

4. ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ/ΤΕΙ (εσωτερικού ή εξωτερικού)

5. ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

6. ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

7. ΑΛΛΟ:.....

**5. ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ:**

1. ΕΛΛΑΔΑ

2. ΑΛΛΗ ΧΩΡΑ

**6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ:**

1. ΑΣΤΙΚΗ

2. ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ

3. ΑΓΡΟΤΙΚΗ

**7. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ;**

1. ΈΓΓΑΜΟΣ

2. ΖΩ ΜΕ ΤΟ ΣΥΝΤΡΟΦΟ ΜΟΥ ΧΩΡΙΣ ΓΑΜΟ

3. ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ

4. ΧΗΡΟΣ

5. ΣΕ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

6. ΜΟΝΟΓΟΝΕΪΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

7. ΑΛΛΟ:.....

**8. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ:**.....

**9. ΓΝΩΣΗ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ Η/Υ:**

1. ΝΑΙ

2. ΟΧΙ

**10. ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ**

(σημειώστε ποιες γλώσσες γνωρίζετε τόσο ώστε να μπορείτε να επικοινωνήσετε προφορικά με άλλους και να διαβάσετε μέτριας δυσκολίας γραπτά κείμενα):

.....

**Μέρος Ι:** Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου σκοπεύει να διερευνήσει το πώς σκέφτεστε και αισθάνεστε σχετικά με τις αλλαγές στο σχολείο του παιδιού σας.

	<b>1= διαφωνώ απόλυτα</b> <b>2= διαφωνώ αρκετά</b> <b>3= διαφωνώ εν μέρει</b> <b>4= συμφωνώ εν μέρει</b> <b>5= συμφωνώ αρκετά</b> <b>6= συμφωνώ απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>διαφωνώ αρκετά</b>	<b>διαφωνώ εν μέρει</b>	<b>συμφωνώ εν μέρει</b>	<b>συμφωνώ αρκετά</b>	<b>συμφωνώ απόλυτα</b>
1	Ανυπομονώ για αλλαγές στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
2	Η αλλαγή συνήθως ωφελεί τους μαθητές και το σχολείο γενικότερα.	1	2	3	4	5	6
3	Γενικά αντιστέκομαι στις αλλαγές.	1	2	3	4	5	6
4	Δε μου αρέσουν οι αλλαγές.	1	2	3	4	5	6
5	Οι μαθητές ωφελούνται από τις αλλαγές.	1	2	3	4	5	6
6	Θεωρώ καλό να δοκιμάζει το παιδί μου αλλαγές στο σχολείο του.	1	2	3	4	5	6
7	Οι αλλαγές στο σχολείο επηρεάζουν τον οικογενειακό προγραμματισμό μου.	1	2	3	4	5	6
8	Η αλλαγή συχνά βοηθά το παιδί μου να λειτουργεί καλύτερα στο σχολείο του.	1	2	3	4	5	6
9	Συνήθως υποστηρίζω τις αλλαγές.	1	2	3	4	5	6
10	Οι αλλαγές κεντρίζουν το ενδιαφέρον μου.	1	2	3	4	5	6
11	Οι γνωστοί και φίλοι μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής των αλλαγών.	1	2	3	4	5	6
12	Συχνά προτείνω αλλαγές στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
13	Οι περισσότερες αλλαγές στο σχολείο του παιδιού μου είναι εκνευριστικές.	1	2	3	4	5	6
14	Η αλλαγή συνήθως βοηθά να βελτιωθούν μη ικανοποιητικές συνθήκες στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
15	Σκοπεύω να κάνω οτιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
16	Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές ευχάριστες.	1	2	3	4	5	6
17	Συνήθως ωφελείται το παιδί μου από την αλλαγή.	1	2	3	4	5	6
18	Συνήθως διστάζω να επιχειρήσω αλλαγές.	1	2	3	4	5	6
19	Οι αλλαγές αυξάνουν την ικανοποίηση που αντλεί το παιδί μου από την διαδικασία της μάθησης.	1	2	3	4	5	6
20	Θεωρώ τις αλλαγές συναρπαστικές.	1	2	3	4	5	6
21	Με απασχολεί πόσο η αλλαγή θα επηρεάσει την καθημερινότητά μου.	1	2	3	4	5	6
22	Οι αλλαγές με κάνουν να φοβάμαι.	1	2	3	4	5	6
23	Είμαι ένθερμος υποστηρικτής των αλλαγών.	1	2	3	4	5	6
24	Ενθαρρύνω τους άλλους, προκειμένου να πετύχουν οι αλλαγές στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
25	Μπορώ να αναγνωρίσω τα πλεονεκτήματα μιας αλλαγής.	1	2	3	4	5	6
26	Οι αλλαγές βελτιώνουν τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
27	Οι αλλαγές με κάνουν να θυμώνω.	1	2	3	4	5	6
28	Με απασχολεί το πόσο η αλλαγή θα επηρεάσει το σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
29	Οι αλλαγές με κάνουν να ελπίζω.	1	2	3	4	5	6
30	Μιλώ ανοιχτά για τα πλεονεκτήματα μιας αλλαγής.	1	2	3	4	5	6
31	Υποστηρίζω την υλοποίηση αλλαγών στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6



**Μέρος II:** Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου σκοπεύει να διερευνήσει το πώς σκέφτεστε και αισθάνεστε σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί σας.

	1= διαφωνώ απόλυτα 2= διαφωνώ αρκετά 3= διαφωνώ εν μέρει 4= συμφωνώ εν μέρει 5= συμφωνώ αρκετά 6= συμφωνώ απόλυτα	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ εν μέρει	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με αντιμετωπίζουν ευγενικά	1	2	3	4	5	6
2	Ο Διευθυντής σε αυτό το σχολείο έχει δείξει συχνά ενδιαφέρον για το παιδί μου	1	2	3	4	5	6
3	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο συνεργάζονται μαζί μου για θέματα που αφορούν το παιδί μου	1	2	3	4	5	6
4	Η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τις αλλαγές προκαλεί φόβο και ανησυχία σε μένα.	1	2	3	4	5	6
5	Νιώθω ευπρόσδεκτος, ως γονέας, σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5	6
6	Οι αλλαγές γενικεύουν το χάος σε αυτό το σχολείο, γιατί κανείς δεν τις εφαρμόζει αποτελεσματικά.	1	2	3	4	5	6
7	Οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου έρχονται σε επαφή μαζί μου για προβλήματα που αφορούν το παιδί μου	1	2	3	4	5	6
8	Επικοινωνώ συχνά με το σχολείο για την πρόοδο του παιδιού μου	1	2	3	4	5	6
9	Η επίλυση προβλημάτων που αφορά μαθητές είναι περισσότερο θέμα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη τάξη και όχι κοινή υπόθεση εκπαιδευτικών-γονέων.	1	2	3	4	5	6
10	Η επίλυση προβλημάτων με μαθητές είναι κοινή υπόθεση διευθυντή-εκπαιδευτικών-γονέων	1	2	3	4	5	6
11	Οι μαθητές αργούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα που επέρχονται μετά από μια αλλαγή.	1	2	3	4	5	6
12	Ζητείται συχνά από τους γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5	6
13	Σε γενικές γραμμές υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη ανάμεσα σε γονείς και καθηγητές.	1	2	3	4	5	6
14	Η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τις αλλαγές προκαλεί φόβο και ανησυχία στο παιδί μου.	1	2	3	4	5	6
15	Ο Διευθυντής σε αυτό το σχολείο έχει δείξει συχνά ενδιαφέρον για μένα ως γονέα	1	2	3	4	5	6
16	Σ' αυτό το σχολείο είναι σημαντικό να κάνει ο μαθητής πράγματα σωστά, χωρίς να κάνει ποτέ λάθη.	1	2	3	4	5	6
17	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με αντιμετωπίζουν άμεσα	1	2	3	4	5	6
18	Αν κάποιος μαθητής κάνει κάτι λάθος, δε θα ξεχαστεί εύκολα.	1	2	3	4	5	6
19	Υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί μου και τους καθηγητές του.	1	2	3	4	5	6
20	Οι καθηγητές εδώ συνήθως εφαρμόζουν νέες ιδέες και μεθόδους.	1	2	3	4	5	6
21	Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου δεν είναι ο κατάλληλος.	1	2	3	4	5	6
22	Είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει κάποιος τις συμπεριφορές και τις στάσεις των γονέων σε αυτό το σχολείο ώστε να βελτιωθούν τα πράγματα.	1	2	3	4	5	6
23	Το παιδί μου είναι συχνά γελαστό και χαρούμενο όταν επιστρέφει από το σχολείο.	1	2	3	4	5	6
24	Θα ήταν δύσκολο να αλλάξω οτιδήποτε στη λειτουργία του σχολείου του παιδιού μου ώστε αυτό να βελτιωθεί.	1	2	3	4	5	6
25	Οι αλλαγές είναι ευεργετικές γιατί φέρνουν «νέο αέρα» στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
26	Οι γονείς αργούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα που	1	2	3	4	5	6

	επέρχονται μετά από μια αλλαγή.						
27	Υπάρχει αρκετή ένταση στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5	6
28	Οι γονείς και οι καθηγητές του σχολείου συχνά συζητούν από κοινού για προβλήματα και κάνουν προτάσεις βελτίωσης.	1	2	3	4	5	6
29	Οι όποιες καινοτόμες ιδέες που εφαρμόζονται στο σχολείο του παιδιού μου δεν φαίνεται να έχουν αποτέλεσμα.	1	2	3	4	5	6

### Μέρος Ι Ι Ι: Διαχείριση και εφαρμογή καινοτομιών.

Παρακαλώ **κυκλώστε**, σημειώστε με ένα **x** ή **συμπληρώστε** κατά περίπτωση:

Τα τελευταία δύο - πέντε χρόνια, έγιναν καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο του παιδιού σας σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς (ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΑΝ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ ΕΣΕΙΣ ΣΕ ΑΥΤΕΣ Ή ΟΧΙ):

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Επειδή η έννοια της «καινοτομίας» είναι σχετική και το τι ακριβώς θεωρούμε καινοτόμο ή καινούργιο εξαρτάται από τα δεδομένα του εκάστοτε σχολείου, δεν δίνουμε συγκεκριμένο ορισμό. Παρακαλώ, βασιστείτε στη δική σας αντίληψη για το τι μπορεί να περιλαμβάνει μια «καινοτόμος αλλαγή» στο σχολείο του παιδιού σας, προκειμένου να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
1. Διδακτικά μέσα/υλικό	1	2	3	4	5
2. Προσεγγίσεις (μέθοδοι) διδασκαλίας και μάθησης	1	2	3	4	5
3. Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	1	2	3	4	5
4. Πηγές χρηματοδότησης/πόρων	1	2	3	4	5
5. Εκπαιδευτικά προγράμματα	1	2	3	4	5
6. Σχολικό κλίμα	1	2	3		5
7. Ωρολόγιο πρόγραμμα	1	2	3	4	5
8. Φυσικό περιβάλλον σχολείου (εσωτερικοί ή αύλειοι χώροι)	1	2	3	4	5
9. Τρόπος συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
10. Τρόπος συνεργασίας σχολείου -οικογένειας	1	2	3	4	5
11. Άλλο _____	1	2	3	4	5

### Μέρος Ι V: Συμμετοχή σε αλλαγές.

1. Ποια παράγοντες θα σας απέτρεπαν να συμμετάσχετε/υποστηρίξετε μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού σας;

.....

.....

.....

.....

2. Ποιοι παράγοντες θα σας ενθάρρυναν να συμμετάσχετε/υποστηρίξετε μια αλλαγή στο σχολείο του παιδιού σας;

.....

.....

.....

.....



