

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

ΓΡΑΒΑΝΗ-ΚΑΣΣΙΔΑ ΑΣΠΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Γραβάνη-Κασσίδα Ασπασία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας»** 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

Γραβάνη-Κασσίδα Ασπασία

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ από καρδιάς το διευθυντικό δυναμικό των δευτεροβάθμιων σχολείων που με προθυμία συμμετείχε στην έρευνα, όπως και την επιβλέπουσα κ. Λαζαρίδου Αγγελική για τις πολύτιμες υποδείξεις της σε όλα τα ζητήματα που αφορούσαν το σχεδιασμό της εργασίας και τη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου που .. με ανέχτηκε όλο αυτό το διάστημα και με βοήθησε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει στο βέλτιστο βαθμό εξαρτάται από τη διοίκηση του σχολείου, που προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει τις προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού μεριμνώντας για τη χρησιμοποίηση των υλικών πόρων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή δευτεροβάθμιου σχολείου στη συνεργασία σχολείου –οικογένειας.

Στη μελέτη εντάχθηκε το σύνολο 78 Διευθυντών των σχολικών μονάδων Β/θμιας Εκπαίδευσης ν. Λάρισας και 62 Υποδιευθυντών. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία και το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, καθώς και για τα κύρια χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε 27 κλειστού τύπου ερωτήσεις σε κλίμακα Likert, που διερευνούσαν τη στάση των διευθυντών απέναντι στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι διευθυντές ρωτούνταν για το τι ισχύει στο σχολείο τους και ποιο θα ήταν το επιθυμητό κατά την άποψή τους. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε επίσης μία ανοιχτού τύπου ερώτηση.

Οι διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες των σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης στο νομό Λάρισας αντιμετωπίζουν θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι διευθυντές που έχουν περισσότερα από τέσσερα (4) χρόνια προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση πιστεύουν ότι οι γονείς με θετική σχολική εμπειρία συμμετέχουν περισσότερο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Επίσης οι διευθυντές με βασικές σπουδές ΤΕΙ που υπηρετούν στα ΕΠΑΛ πιστεύουν ότι γονείς με θετική σχολική εμπειρία συμμετέχουν στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στις μικρές πόλεις η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας είναι καλύτερη σε σχέση με τα μεγάλα αστικά κέντρα. Με εξαίρεση τους εξωτερικούς παράγοντες και τον εσωτερικό παράγοντα, σε όλους τους υπόλοιπους παράγοντες η βαθμολογία στην «επιθυμητή» κατάσταση, ήταν υψηλότερη από την «ισχύουσα» κατάσταση».

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι διευθυντές και υποδιευθυντές παραμένουν σταθερά προσηλωμένοι στην ενθάρρυνση, ενίσχυση, διεύρυνση και διευκόλυνση της ουσιαστικής επικοινωνίας και της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας με σκοπό να μεγιστοποιηθεί το όφελος για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

ABSTRACT

The school's ability to function in the most effective way possible depends on the school administration, which plans, organizes and coordinates the efforts of the teaching personnel, by confirming all of the resources are utilized appropriately. This study was set to investigate the role of the secondary education teacher in the school-family partnership.

The research included 78 Principals and 62 Vice Principals from Secondary Education school units in the Prefecture of Larissa, Greece. A two-part questionnaire was used. The first part included questions regarding the participants' demographic information and educational background, as well as the main features of their school. The second part included 27 closed-ended questions (Likert scale) which referred to the principals' attitudes towards the school-family partnership. The principals were inquired about the current status of their school and their views on that. The second part included also 1 qualitative open-ended question.

The principals and vice principals from the Secondary education schools in the prefecture of Larissa showed a positive attitude towards parental involvement. The principals with more than 4 years of service in an administrative position reported that parents who had a positive school experience were more active in the school-family partnership. Furthermore, those who graduated from a Technological Educational Institute (TEI) serving in EPAL reported that parents who had a positive school experience were fairly active in the school-family partnership. In smaller towns, school and family seem to communicate better in relation to larger towns. The "desired status" score for all of the factors, except for the external and internal ones, was higher than the respective "current status" score. The findings of the present study indicate that the principals and vice principals still play a vital role in encouraging, supporting, facilitating and expanding the meaningful communication and effective collaboration between the school and the family in order to achieve the best results for all the parties involved.

Περιεχόμενα

A' ΜΕΡΟΣ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Προβληματική της έρευνας	1
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	4
1.3 Περιορισμοί της έρευνας	5
1.4 Οργάνωση της εργασίας	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	7
2.1 Η σημασία της σχολικής διεύθυνσης.....	7
2.2 Διοικητικά όργανα σχολείου.....	13
2.2.1 Διευθυντής	13
2.2.2 Σύλλογος διδασκόντων	16
2.2.3 Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.....	18
2.3 Το σχολείο υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης	19
2.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας	23
2.4.1 Γενικό πλαίσιο.....	23
2.4.2 Συλλογική διοίκηση.....	25
2.4.3 Σχολικό κλίμα	26
2.4.4 Τεχνικές επικοινωνίας	30
2.5 Ο ρόλος των γονέων στη σχολική ζωή	33

2.5.1 Αποσαφήνιση εννοιών	33
2.5.2 Σημασία της γονεϊκής εμπλοκής	35
2.5.3 Οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής	38
2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας	43
2.6.1 Οικογενειακοί παράγοντες	44
2.6.1.1 Φύλο	44
2.6.1.2 Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο	44
2.6.1.3 Μορφή οικογένειας.....	46
2.6.1.4 Εθνική ταυτότητα γονέων	47
2.6.1.5 Στάσεις και προσδοκίες	48
2.6.1.6 Ψυχολογικοί παράγοντες	48
2.6.1.7 Αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς	49
2.6.1.8 Χρόνος	50
2.6.2 Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί.....	51
2.6.2.1 Ηλικία και τάξη φοίτησης.....	51
2.6.2.2 Φύλο παιδιού	52
2.6.2.3 Σχολική επίδοση παιδιού	52
2.6.2.4 Επιθυμία και ανάγκη του παιδιού για εμπλοκή	53
2.7 Σχολικοί παράγοντες	53
2.6.3.1 Στάση διευθυντών.....	53

2.6.3.2 Στάση εκπαιδευτικών.....	54
2.6.3.3 Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας	56
2.7 Συμπεράσματα βιβλιογραφίας	58
Β' ΜΕΡΟΣ.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
3.1 Εισαγωγή	60
3.2 Δείγμα έρευνας.....	61
3.3 Ερευνητικό εργαλείο	62
3.4 Διαδικασία έρευνας.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	92
5.1 Συμπεράσματα-προτάσεις.....	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	102101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	124123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	130129

Α' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Προβληματική της έρευνας

Η σχολική παιδεία, ως σύζευξη γνώσης και κοινωνικής προετοιμασίας, αποτελεί, με βάση την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της, καθοριστικό κριτήριο για την πολιτισμική επιφάνεια ενός λαού. Είναι η πιστοποίηση και η εγγύηση της δημοκρατικής του συγκρότησης. Πράγματι, πάγιο αίτημα των δημοκρατικών κοινωνιών είναι η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ικανού να εξασφαλίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητά της. Και τούτο, γιατί η παγκόσμια αλλαγή στον παραγωγικό τομέα, σε συνδυασμό με το πρόταγμα για μια «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» επικουρούμενης από τις τεχνολογικές εξελίξεις, θέτουν ως υψηλή προτεραιότητα τη δημιουργία ενός σχολείου ευέλικτου και προσαρμοστικού στα αιτήματα και τις εναλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας. Κάτι τέτοιο, είναι προφανώς εφικτό μόνο αν πληρούνται εκείνοι οι παράγοντες που θα εξασφαλίσουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Κατά την τελευταία δεκαετία, πλήθος ερευνών εστιάζει στον προσδιορισμό ακριβώς αυτών των παραγόντων που στοιχειοθετούν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία έχει αναγάγει σε καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, μιας και αυτή είναι που προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει την εκπαιδευτική προσπάθεια μεριμνώντας και για τις επιμέρους δραστηριότητες του σχολικού συστήματος (Edmonds, 1979; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995 ; Sergiovanni, 1984 ; Καψάλης, 2005 ; Σαΐτης, 2007 ; Υφαντή, 2000). Σημειώνεται δε, πως ακόμη από τις αρχές της δεκαετίας του '80, οι ερευνητές στους τομείς της σχολικής αποτελεσματικότητας είχαν προκρίνει τη διοίκηση ως την πλέον εύστοχη συνιστώσα που καθορίζει την αλλαγή, την εξέλιξη και τη βελτίωση

του σχολείου (Hallinger & Heck, 1999 ; Mortimore, 1991 ; Purkey & Smith, 1983 ; Smith, 2002 ; Treider, 1984; Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000 ; Παπαναούμ, 1995 ; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000 ; Σαΐτης, 2007).

Επιπρόσθετα, αναλύοντας τις άλλες βασικές συνιστώσες που συγκροτούν τη σχολική αποτελεσματικότητα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου-οικογένειας αναδεικνύονται ως πρωταρχικής σημασίας (Griffith, 2001; Lloyd- Smith & Baron, 2010 ; Pashardis, 1998 ; Sammons et al., 1995). Η βιβλιογραφία, κυρίως από το διεθνή χώρο, αναγνωρίζει σαφώς την αναγκαιότητα και τη σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Epstein, 1991/ 2001/2007; Epstein & Sheldon, 2002; Hederson & Berla, 1994; Griffith, 2001; Leon, 2003; Nicols-Solomon, 2001; Shumow, 2009).

Σήμερα, αποτελεί πλέον κοινή και αδιαφιλονίκητη θέση, ότι η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement), δηλαδή η συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, σε προκαθορισμένο όμως από τη σχολική κοινότητα πλαίσιο, αφορά μαθητές κάθε ηλικίας, Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Henderson & Mapp, 2002). Η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στο να οικοδομηθεί το αναγκαίο πλαίσιο διαμόρφωσης της προσωπικότητας και τελικά της σχολικής επιτυχίας (Epstein, 1991/2007 ; Hederson et al., 1994 ; Lloyd- Smith et al., 2010 ; Nicols-Solomon, 2001; Wheeler, 1992). Τούτο επιβεβαιώνεται μέσω των ερευνών οι οποίες τάσσονται υπέρ της λήψης πρωτοβουλιών επικοινωνίας εκ μέρους του σχολείου, μέσω της προώθησης προγραμμάτων ενημέρωσης και εμπλοκής των οικογενειών (Epstein, 2001). Άμεσο παρεπόμενο αυτής της επικοινωνίας είναι η δημιουργία στενών και ουσιαστικών σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Kreider, Caspe, Kennedy & Weiss, 2007), η ποιοτική αύξηση της σχολικής συμμετοχής (Hederson et al., 1994 ; Lloyd-Smith et al., 2010), η θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών, η αυτοεκτίμηση και η αποφυγή κοινωνικών παρεκκλίσεων (χρήση ουσιών, βία) (Shumow, 2009), και η ενίσχυση της παραγωγικότητας όταν επέλθει η ενηλικίωση (Wheeler, 1992).

Πώς όμως η σχολική διεύθυνση θα μπορέσει να δημιουργήσει πλαίσιο αγωγής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών; Αναμφισβήτητα η έκταση των δεσμών σχολείου-οικογένειας προσδιορίζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας η οποία οφείλει να

γνωρίζει την «τέχνη» της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Griffith, 2001; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που γνωρίζει πώς να προσεγγίζει τους γονείς, πώς να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, πώς να προάγει τη συνεργασία αντιμετωπίζοντας συγκρούσεις και κρίσιμες καταστάσεις με τις οικογένειες των μαθητών όποτε αυτές προκύπτουν (Griffith, 2001 ; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003; Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000; Πασιαρδής, 2004; Στραβάκου, 2003; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Στην Ελλάδα, η αναγκαιότητα ουσιαστικής συμμετοχής των γονέων και των κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα αναγνωρίζεται συνταγματικά (άρθρα 9, 21 του Συντάγματος 1975/1986/2001) και κατοχυρώνεται νομοθετικά (ν. 1566/1985 και ν. 2621/1998). Βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας «ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων» (1566/1985, άρθ. 11). Επιπλέον, με την υπουργική απόφαση 105657/ 8-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. β΄.), ορίζονται τα καθήκοντά του στον τομέα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών. Ωστόσο οι διευθυντές στην Ελλάδα φαίνεται να είναι «μοναχικοί» και «ανίσχυροι» σε έναν απρόσωπο συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης καθώς δεν τους παρέχονται οι προϋποθέσεις ούτε και η αναγκαία υποστήριξη που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στο έργο τους (Παπαναούμ, 1995). Ο διευθυντής στη χώρα μας δεν υποστηρίζεται ώστε να συμβάλει στην προώθηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και συνεπώς στην αποτελεσματική λειτουργία και τον εκσυγχρονισμό της σχολικής μονάδας (Μπάλιου, 2007). Υπολείπεται επίσης επαγγελματικής κατάρτισης και συνεχούς επιμόρφωσης (Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001).

Μετά από βιβλιογραφική έρευνα δεν έγινε δυνατό να βρεθεί έρευνα η οποία να διερευνά το ρόλο του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή του δευτεροβάθμιου σχολείου στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη συνεργασία σχολείου –οικογένειας. Διερευνώνται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών, οι πρακτικές και οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνεί και συνεργάζεται, καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών του σχολείου στον τομέα αυτό. Επιπλέον, θα εκτιμηθεί η απόκλιση ανάμεσα σ' αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία που υπηρετούν διευθυντές-υποδιευθυντές του δείγματος και σ' αυτό που κατά τη γνώμη τους θα «έπρεπε» να συμβαίνει.

Η έρευνα θα εστιάσει επίσης στις διαφορές συμπεριφοράς με βάση το φύλο των διευθυντών, τα έτη πρϋπηρεσίας, το μορφωτικό τους επίπεδο, τον τύπο (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ), το μέγεθος, και την περιοχή σχολείου. Επίσης θα διερευνηθούν τα αίτια που οδηγούν σε πλημμελή επικοινωνία και συνεργασία, ενώ θα διατυπωθούν κατευθυντήριες προτάσεις για την υποστήριξη του ρόλου του διευθυντή από την πολιτεία προκειμένου αυτός να ανταποκριθεί στο απαιτητικό έργο του. Φιλοδοξεί έτσι να καλύψει μέρος του κενού που υπάρχει στο ζήτημα αυτό στην ελληνική βιβλιογραφία.

Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, όπως αυτή συνοπτικά εκτέθηκε στην ενότητα της προβληματικής της έρευνας οδήγησε την ερευνήτρια στο να θέσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαπιστώνονται διαφορές στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ανάμεσα στο τι συμβαίνει στην πράξη στα σχολεία που υπηρετούν οι διευθυντές-υποδιευθυντές και στο «δέον γενέσθαι» κατά την άποψή τους;
2. Συνεργάζεται ο διευθυντής του σχολείου αρμονικά και αποδοτικά με τους γονείς και κηδεμόνες συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;
3. Πόσο σημαντικούς θεωρούν οι διευθυντές τους εξωτερικούς παράγοντες (κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι, ηλικία μαθητή, βαθμίδα εκπαίδευσης, επάγγελμα γονέων, αλλά και τον ίδιο το ρόλο τους) για τη συνεργασία σχολείου –οικογένειας;

4. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς που να προσδιορίζονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;
 - α. Φύλο διευθυντή
 - β. Έτη πρϋπηρεσίας
 - γ. Μορφωτικό επίπεδο
 - δ. Τύπος, μέγεθος και περιοχή σχολείου
5. Ποιες τεχνικές προσέγγισης των γονέων χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

1.3 Περιορισμοί της έρευνας

Οι απώλειες κατά τη συλλογή των ερωτηματολογίων έφθασαν το 15,7%. Οι απώλειες αφορούν σε αγροτικές περιοχές, στις οποίες η πρόσβαση ήταν περιορισμένη κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας (Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2012), που συνέπεσε με περίοδο έντονων καιρικών φαινομένων και αποκλεισμό του οδικού δικτύου των συγκεκριμένων περιοχών και η διανομή με το ταχυδρομείο παρουσίασε προβλήματα. Περιορισμό επίσης αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα περιορίζεται μόνο στο νομό Λάρισας, και το ότι αφορά μόνο διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι πρωτοβάθμιας, οπότε η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνει με επιφύλαξη.

1.4 Οργάνωση 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.

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 τέλος υπογραμμίζονται οι προϋποθέσεις της έρευνας και οριοθετείται το πρόβλημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, της σχετικής με το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Παρατίθεται ανασκόπηση των μελετών και των διεθνών ερευνών που

έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (γονεϊκή εμπλοκή) κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνεργασία αυτή.

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,

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.

Ακολουθούν τα παραρτήματα και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Η σημασία της σχολικής διεύθυνσης

Το σχολείο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα περιβάλλοντα, στα οποία μπορεί να λάβει χώρα η εκπαίδευση. Δεδομένου ότι είναι ο πλέον κρίσιμος και παραγωγικός χώρος που υλοποιεί τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη μάθηση και αντιλήψεων απέναντι στην κοινωνία (Day, 2003), το σχολείο αποτελεί αναμφισβήτητο κύριο παράγοντα για την ατομική, κοινωνική, εθνική πρόοδο και ευημερία (Κωνσταντίνου, 1994 • Μπουζάκης, 1986 • Σαΐτης, 2007). Πρόκειται για κοινωνική οργάνωση που απορρέει από την έμφυτη ανάγκη της συνεργασίας των ανθρώπων, οι οποίοι ζουν σε μια κοινωνική πραγματικότητα (Σαΐτης, 2007, σ. 57).

Η δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει στο βέλτιστο βαθμό ώστε να επιτύχει τους στόχους του και να είναι αποτελεσματικό εξαρτάται από τη διοίκηση του σχολείου, που προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει τις προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού μεριμνώντας για τη χρησιμοποίηση των υλικών πόρων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Σαΐτης, 2008, σ. 81).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία στην Ελλάδα, (ν. 1566/85, άρθρο 11) η διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού ασκείται από το **διευθυντή** ο οποίος επιλέγεται βάσει του ν. 3848/2010 (αρ. 11, περ. 4) και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων όντας ταυτόχρονα διοικητικός αλλά και επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος του χώρου αυτού. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Ο διευθυντής είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων ορίζονται επίσης ως διοικητικά όργανα του σχολείου απαραίτητα για την ομαλή λειτουργία του (ν.1566/1985, άρθ.11).

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί βασικό συντελεστή για την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το Σαΐτη, (2007 σ. 118) ο ρόλος του διευθυντή είναι κομβικός στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας λόγω του επικοινωνιακού ρόλου που διαδραματίζει μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών

της εκπαιδευτικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που δημιουργείται σε επίπεδα κεντρικής διοίκησης κατευθύνεται στη σχολική μονάδα και αξιολογείται- «φιλτράρεται» από τη σχολική διεύθυνση. «Χρωματίζεται», δηλαδή, από τις ψυχικές διαθέσεις και ικανότητες του διευθυντή σχολείου, για να γίνει πραγματοποιήσιμο.

Σύμφωνα με το Sergiovanni (1995, σ. 146, 149) ο διευθυντής αποτελεί το «πρόσωπο-κλειδί» για ένα επιτυχημένο σχολείο που θα ανταποκρίνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας. Είναι αυτός που ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) ενισχύοντας την ηγετική ικανότητα και από την άποψη αυτή, είναι ο «ηγέτης των ηγετών».

Τα τελευταία χρόνια η προβληματική που αναπτύχθηκε στον ελλαδικό χώρο αναφορικά με τη διεύθυνση του σχολείου οδήγησε σε πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες σχετικά με τα προσόντα, τα καθήκοντα και το ρόλο του διευθυντή. Η επισκόπηση τόσο αυτών των μελετών, όσο και των σχετικών εγχειριδίων και άρθρων, αναδεικνύει τη σημασία της σχολικής ηγεσίας και προσφέρει πλούσια ευρήματα τα οποία εστιάζουν στην ποιότητα και στα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή καταγράφοντας την ισχύουσα ελληνική πραγματικότητα.

Μια πρώτη μελέτη που πραγματεύεται τις αντιλήψεις των διευθυντών για το ρόλο τους έγινε από την Παπαναούμ (1995) στο πλαίσιο μιας πανελλαδικής έρευνας με θέμα «*Η Διεύθυνση του Σχολείου*». Τα πορίσματά της έδειξαν ότι οι διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα δίνουν έμφαση σε πλήθος καθηκόντων όπως: α) Καθήκοντα διοικητικά-διαχειριστικά που αφορούν στην καλή λειτουργία του σχολείου και στην αποτελεσματική επικοινωνία με την κεντρική διοίκηση και β) Καθήκοντα που αφορούν στην διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Η έρευνα αποκαλύπτει επίσης ότι ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο είναι κυρίως αποδέκτης και εκτελεστής εγκυκλίων και διαταγών για όλα τα κύρια θέματα της αρμοδιότητάς του. Συνεπώς είναι «μοναχικός» και «ανίσχυρος» σε ένα απρόσωπο συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης, δίχως τις αναγκαίες προϋποθέσεις μα ούτε και την απαραίτητη υποστήριξη που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στο έργο του. Ενδιαφέρον παρουσιάζει στην έρευνα η επιθυμία των διευθυντών για δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και επιμόρφωσης καθώς και για ενίσχυση του κύρους τους. Αναμφίβολα, η επιλογή των ατόμων όπως και η

συστηματική κατάρτισή τους μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, αν συνοδευτούν με την προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης, τα ισχυρά κίνητρα και τη συνεχή υποστήριξη (Παπαναούμ, 1995).

Η έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση, Χατζή (1997) με θέμα «*Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης*» συμπεραίνει ότι το πνεύμα των αποτελεσματικών σχολείων απαιτεί δημιουργικότητα, πρωτοβουλία και νέες μεθόδους διοικητικής συμπεριφοράς. Ο σύγχρονος διευθυντής για να επιτελέσει το έργο του πρέπει να αναβαθμιστεί σε ηγέτη- manager, με στόχο την αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων και να αναλάβει πρωτοβουλίες για συντονισμένη συλλογική δράση- βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση και την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Έννοιες όπως «επιρροή», «ενεργοποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς μέσα στις σχολικές μονάδες», αποτελούν το προσεγγιστικό ενδιαφέρον της μελέτης αυτής (Σαΐτης, Τσιαμάσης, Χατζής, 1997)

Σε άρθρο με τίτλο «*Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών*» ο Σαΐτης, (1997), αναλύοντας τα προσόντα, τα κριτήρια και τον τρόπο που επιλέγονται τα ηγετικά στελέχη στη χώρα μας διαπιστώνει ότι: α) ο προσδιορισμός καθηκόντων- προσόντων δε γίνεται βάσει της περιγραφής θέσεως εργασίας με πλήρη καταγραφή των έργων και των υποχρεώσεών της (job description) και των απαιτήσεων θέσεως εργασίας, δηλαδή τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που κρίνονται απαραίτητα για την εκτέλεση της εργασίας (job specification), β) τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και γ) το ισχύον σύστημα επιλογής δεν οδηγεί στην αξιοκρατική και αμερόληπτη επιλογή, αφού η αποτίμηση των τυπικών προσόντων των υποψηφίων και η συγκρότηση των αρμοδίων συμβουλίων επιλογής στερούνται της πρέπουσας αξιολόγησης και διαφάνειας. Με βάση τη διαπίστωση αυτή προτείνεται η δημιουργία ενός προγράμματος ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης για όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις αλλά και για εκείνους που πρόκειται να τις αναλάβουν (Σαΐτης, 1997).

Παράλληλα, η έρευνα των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000) με θέμα «*Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*» εστιάζει και αυτή το ερευνητικό της πεδίο στον επιτυχημένο σχολικό ηγέτη, στον οποίο προσδίδει τα εξής γνωρίσματα: α) αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, β) στηρίζει το προσωπικό του

σχολείου, γ) δημιουργεί οργανωτικό κλίμα, δ) μεθοδεύει την αγωγική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ε) ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο και στ) επιτυγχάνει ισορροπία ανάμεσα στη δυναμική ηγεσία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον οι ερευνητές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ηγετική φυσιολογία του διευθυντή στην οποία προσδίδουν τα εξής χαρακτηριστικά: 1. όραμα 2. παροχή ευκαιριών στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου για κοινή συμμετοχή στη διοίκηση 3. επαγγελματική ενδυνάμωση 4. έμφαση στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Μια νεότερη έρευνα των Σαΐτη & Γουρναρόπουλου (2001) με θέμα «*Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση*» κατέδειξε ότι η διοικητική λειτουργία της εκπαίδευσης δεν είναι αποτελεσματική στο βαθμό που θα έπρεπε καθώς η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της στερείται διοικητικής επιμόρφωσης, απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στα σχολεία (Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001).

Η έρευνα της Στραβάκου (2003), σχετική με το έργο του διευθυντή, πληροφορεί ότι οι διευθυντές θεωρούν καθοριστικής σημασίας τη συνεργασία τους με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για την άσκηση του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου. Επιπλέον οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες συνεργάζονται με το σύλλογο γονέων συχνά και αποτελεσματικά και τον ενημερώνουν για τα σχολικά θέματα. Παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους γονείς χωρίς εντούτοις να διοργανώνουν επιμορφωτικές εκδηλώσεις για τους γονείς και επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, η πολιτεία με τις διάφορες αποφάσεις και ενέργειές της φαίνεται ότι δεν συμπαραστέκεται ικανοποιητικά στο διευθυντή της σχολικής μονάδας για την επίτευξη της αναβάθμισής της. Αν και έγιναν και γίνονται πολλές προσπάθειες από την πλευρά της, αυτές δεν είναι πάντα καρποφόρες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το έργο του διευθυντή/υποδιευθυντή σχολικής μονάδας είναι διαφορετικό από εκείνο του απλού εκπαιδευτικού και ότι στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας τα διευθυντικά στελέχη έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολα προβλήματα όπως επί παραδείγματι συγκρούσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, η δημιουργία

προγράμματος ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης είναι ανάγκη επιτακτική (Στραβάκου, 2003).

Στο εγχειρίδιό του με τίτλο *«Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή»*, ο Πασιαρδής (2004, σ. 88) αναφερόμενος στο διευθυντή του σχολείου τονίζει ότι αποτελεί το συνδετικό κρίκο όλων των υποσυστημάτων που επηρεάζουν τη λειτουργία του και οφείλει να γνωρίζει τους εκπαιδευτικούς «μηχανισμούς» που θα εξασφαλίσουν την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής και αμφίδρομης επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας. Πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των αρμοδίων αρχών για οτιδήποτε αφορά τη σχολική μονάδα, και τούτο διότι μέσα από την καθημερινή επαφή, εξασφαλίζεται η συστηματική εσωτερική επικοινωνία στην εκπαιδευτική μονάδα αλλά και η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004).

Σε άρθρο των Γεωργιάδου και Καμπουρίδη (2005) με τίτλο *«Ο διευθυντής ηγέτης»* παρουσιάζεται ο νέος ρόλος του διευθυντή στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής, εμπνευστής και συντονιστής του οράματος και της αποστολής του σχολείου που παράγει έργο ποιοτικό και αποτελεσματικό καθίσταται πλέον πολύ σημαντικός. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις από τη θέση του διευθυντή (Γεωργιάδου και Καμπουρίδη, 2005).

Στο εγχειρίδιο με τίτλο *«Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης»*, η Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σ. 146) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής, σε μια εποχή που η κοινωνία απαιτεί όλο και πιο αποτελεσματική και αποδοτική εκπαιδευτική, δεν μπορεί να είναι μόνο διεκπεραιωτής των υποθέσεων της σχολικής μονάδας αλλά θα πρέπει να αναδειχθεί σε «διευθυντή-ηγέτη». Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας οφείλει να γνωρίζει την κουλτούρα της έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδά της και να βρίσκεται σε εγρήγορση, παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα που πιθανόν να επιφέρουν αλλαγές σε αυτήν.

Λειτουργεί ως κινητήριος μοχλός, είναι διαμορφωτής της κουλτούρας της μονάδας και εμπνευστής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σε άρθρο για την «*Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ένα μοντέλο ανάπτυξης προγράμματος σπουδών για διευθυντές σχολικών μονάδων*», η Μπάλιου (2007) υποστηρίζει ότι η σχολική ηγεσία βρίσκεται σε κρίση αφού οι υποψήφιοι διευθυντές δεν διαθέτουν τα προσόντα που θα τους επέτρεπαν να ασκήσουν το έργο τους με επιτυχία. Επιπλέον, οι υπάρχοντες διευθυντές είναι ελλιπώς προετοιμασμένοι και δεν έχουν την αναγκαία στήριξη και την οργάνωση του σχολείου τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση δημιουργίας προγραμμάτων κατάρτισης διευθυντών σχολικών μονάδων (Μπάλιου, 2007).

Εστιάζοντας στο «*Διευθυντή του δημόσιου σχολείου*», η Χατζηπαναγιώτου (2008) τονίζει ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την υποστήριξη και την εφαρμογή των καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να κατανοήσει την αλλαγή, να οικοδομήσει παιδαγωγικές σχέσεις, να εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς το όραμα της αλλαγής και να αναπτύξει ένα συνεκτικό οργανισμό που να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στο γρήγορο ρυθμό αλλαγής. Καλείται λοιπόν ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος με τους συντελεστές επίτευξής του (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Απαραίτητη προϋπόθεση προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν οι γνώσεις, οι ικανότητες αλλά και ορισμένα απαραίτητα γνωρίσματα προσωπικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση της αλλαγής. Η συμπεριφορά και ο τρόπος επικοινωνίας του διευθυντή με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι ο διευθυντής μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ασκώντας δυναμική ηγεσία, αξιοποιώντας τα περιθώρια της παιδαγωγικής του αυτονομίας και κινητοποιώντας όλες τις αρμόδιες ομάδες αναφοράς καθώς αυτός είναι η κινητήρια δύναμη που θέτει σε ενέργεια τη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου. Διαφαίνεται επίσης ότι ο ρόλος του διευθυντή χρειάζεται ενίσχυση και συνεχή υποστήριξη για την επίτευξη της αναβάθμισης της σχολικής μονάδας.

2.2 Διοικητικά όργανα σχολείου

2.2.1 Διευθυντής

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί με τη συνεργασία φυσικών προσώπων, στα οποία έχει ανατεθεί η άσκηση πλήθους δραστηριοτήτων. Τα πρόσωπα αυτά αποτελούν τα όργανα διοίκησης του σχολείου, τα οποία επιτελούν διάφορες διοικητικές πράξεις ή εκφράζουν γνώμες για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας. Η σχολική μονάδα εντάσσεται στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης και ασκεί τις αρμοδιότητές της τοπικά. Εντός της σχολικής μονάδας διακρίνονται τρεις κατηγορίες οργάνων: τα διοικητικά (Διευθυντής, Υποδιευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου), τα διαχειριστικά (Σχολική Επιτροπή) και τα υποστηρικτικά (Σχολικό Συμβούλιο, Σύλλογος Γονέων, Μαθητικές Κοινότητες) (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η άσκηση της διευθυντικής λειτουργίας επιτελείται από το διευθυντή της μονάδας. Διευθυντές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζονται εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ1 έως ΠΕ17-18, ΤΕΙ ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και με βαθμό Α' (Σαΐτης, 2007, σ. 107). Η **λειτουργία της διεύθυνσης** αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολείο συνυπολογίζοντας ότι ο ανθρώπινος παράγοντας υπερτερεί στις σχολικές οργανώσεις από πλευράς «συντελεστών παραγωγής» και «προϊόντος» (Σαΐτης, 2005). Η λειτουργία της διεύθυνσης έχει να κάνει με την ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης και το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και συσχετισμών που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σ. 33).

Για πολλούς ερευνητές ο διευθυντής είναι επιφορτισμένος με διπλό ρόλο, αυτόν της ηγεσίας του σχολείου και αυτόν του διορισμένου υπαλλήλου των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Εξαιτίας της διπλής αυτής ιδιότητας, ο διευθυντής ενεργεί αφενός ως εκτελεστικό όργανο της κεντρικής εξουσίας που ασχολείται με τυπικά διαχειριστικά θέματα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου και αφετέρου θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες ενός σύγχρονου, δημοκρατικού, συνεργατικού και ανοικτού στην κοινωνία σχολείου (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, σ. 211 • Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, σ. 121). Επιστημονικές μελέτες (Θεοφιλίδης, 1994 • Σαΐτης, 1997 • Τριλιανός, 1987, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005)

επιβεβαιώνουν ότι «σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του παραγόμενου έργου της» (σ. 256).

Σε ό,τι αφορά το θεσμό του διευθυντή σχολείου στο άρθρο 11 του ν. 1566/1985 ορίζεται ότι ο «διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών καθώς και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους». Επιλέγεται σύμφωνα με το ν. 3848/2010, ενώ τα καθήκοντα του διευθυντή, του υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων προσδιορίζονται στα άρθρα 27 έως 39 της Υ.Α 105657/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. β΄). Ο διευθυντής αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων τα οποία σχετίζονται με τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών θεμάτων, με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητές, εκπαιδευτικοί) και με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Κωτσίκη, 2003• Σαΐτης, 2007).

Ο διευθυντής του σχολείου σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία είναι μονομελές διοικητικό όργανο, ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου. Τον διευθυντή αναπληρώνει ο υποδιευθυντής και τον βοηθά στην καθημερινή του εργασία (ν. 1566/1985 και Υ.Α 105657/8-10-2002). Στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο η διοικητική του εργασία σε σχέση με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει:

- 1. Τις γραφειοκρατικές ενέργειες** που επικεντρώνονται στην τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, την προμήθεια του αναλώσιμου υλικού, την αρχειοθέτηση των εγγράφων, την κατανομή του εξωδιδασκτικού έργου, τη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Ελέγχει επίσης τις παραπάνω εργασίες για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, η πραγματοποίηση των στόχων εξαρτάται από την προσωπικότητα του διευθυντικού στελέχους, τις ικανότητές του καθώς και από τον τρόπο επιλογής και τοποθέτησης των διευθυντικών στελεχών (Σαΐτης, 2008, σ. 49).

2. Το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, που αφορά στην κινητοποίηση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση προβλημάτων του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού, στην επικοινωνία με την ευρύτερη κοινότητα, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο. Κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του ο διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής μονάδας η οποία διαφοροποιείται από περίοδο σε περίοδο και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως επί παραδείγματι, την ηλικία, τις γνώσεις ή τα κίνητρα. Ως εκ τούτου, ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα είναι δύσκολη υπόθεση για το διευθυντή αφού έχει να αντιμετωπίσει ποικίλα προβλήματα που σχετίζονται με τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, με τη συμπεριφορά των μαθητών, τις συνθήκες εργασίας που αφορούν τις σχέσεις διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων (Σαΐτης, 2008, σ. 50).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός δεν πρέπει να περιοριστεί στα στενά πλαίσια του εσωτερικού του περιβάλλοντος αλλά να αναπτύξει συνεργασίες με την κοινωνία στην οποία ανήκει, για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των επιδιώξεων του. Προς αυτή την κατεύθυνση ο διευθυντής οφείλει να έχει αμφίδρομη επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Συμπερασματικά, η διεύθυνση σχολείου είναι μια πολυδιάστατη λειτουργία και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τις ικανότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας ο οποίος καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους λοιπούς συντελεστές επίτευξής του, που είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και οι φορείς της τοπικής κοινωνίας (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σ. 100). Ο καλός διευθυντής σχολείου οφείλει να είναι οπλισμένος με θάρρος, να αναγνωρίζει τα λάθη του και να είναι γενναιόδωρος με τους εκπαιδευτικούς. Το ηγετικό του μεγαλείο δεν έγκειται μόνο στην ικανότητα να κάνει τους υφισταμένους του να τον υπακούσουν, αλλά να τους κάνει να τον εκτιμούν και να τον σέβονται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μόνο όταν τους κατακτά με τη δικαιοσύνη, την ειλικρίνεια, τη δημοκρατικότητα των ενεργειών και φυσικά την καλοσύνη του (Σαΐτης, 2008, σ. 48).

2.2.2 Σύλλογος διδασκόντων

Ένα από τα όργανα διοίκησης του σχολείου, όπως προβλέπεται και από τον ν.1566/1985 (αρθρ. 11. περ. στ'), είναι ο Σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου. Στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων γυμνασίων και λυκείων όταν εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών, μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων. Ο σύλλογος διδασκόντων σύμφωνα με την Υ.Α 105657/2002, άρθρα 37 και 39 αποτελεί συλλογικό όργανο και έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Επιπλέον, ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες, φροντίζει για την αντιμετώπισή τους και αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει τον χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων. Ενημερώνει επίσης σε συνεργασία με το διευθυντή τους γονείς και κηδεμόνες, τουλάχιστον κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο σχετικά με τη φοίτηση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Οι αποφάσεις του συλλόγου λαμβάνονται με την αρχή της πλειοψηφίας, γεγονός που εκφράζει την εφαρμογή του δημοκρατικού τρόπου διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση, είναι δεσμευτικές για όλους και υλοποιούνται με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου (Υ.Α 105657/16-10-2002, άρθ.37).

Στο πλαίσιο λειτουργίας του συλλόγου αυτού όλοι οι διδάσκοντες μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να αξιοποιούν τις πληροφορίες που κατέχουν για ζητήματα του σχολείου και να λαμβάνουν ομαδικές αποφάσεις στοιχειοθετώντας έτσι το δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του Συλλόγου διδασκόντων πρέπει να συντρέχουν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που καθιστούν μια μικρή ομάδα αποτελεσματική. Σύμφωνα με τους Μπουραντά (2001), Ξηροτύρη-Κουφίδου (2003)

και Σαΐτη (2008), η απόδοση μιας μικρής ομάδας, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων στα περισσότερα σχολεία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως :

A) Το μέγεθος της ομάδας: Οι ιδέες και οι ικανότητες πολλών ατόμων-μελών άλλοτε βοηθούν στη λήψη σωστών αποφάσεων και στην υλοποίησή τους και άλλοτε ο μεγάλος αριθμός δυσκολεύει τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και κατ'επέκταση την καθιστά δύσκαμπτη και αναποτελεσματική.

B) Τα χαρακτηριστικά των μελών του συμβουλίου ή της επιτροπής: Η προσωπικότητά τους προσδιορίζει τόσο το βαθμό διάθεσης για συνεργασία, όσο και τις γνώσεις και ικανότητες σε σχέση με το έργο του συλλογικού οργάνου.

Γ) Η συνοχή: Αυτή εκφράζει τη δυνατότητα της ομάδας να ελκύει προς αυτή τα μέλη της και επομένως να ελαττώνει τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών της και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη συναίνεση, καλύτερη επικοινωνία και περισσότερη ικανοποίηση.

Δ) Η ηγεσία της ομάδας: Ο πολλαπλός ρόλος του αρχηγού (ηγέτη) σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση, την προώθηση και γενικά τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των ατόμων-μελών προς την πραγματοποίηση των στόχων της.

Ε) Το κλίμα της ομάδας (αξίες, διαθέσεις, ηθικό των μελών της): Μέσω αυτού καθορίζεται ο βαθμός συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων-μελών της ομάδας και κατ'επέκταση στη συμμετοχή αυτών στην παραγωγή του ομαδικού έργου (Μπουραντάς, 2001 • Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2003 • Σαΐτης, 2008).

Με βάση τα στοιχεία που ορίζουν έναν αποτελεσματικό σύλλογο διδασκόντων μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Το πλήθος των ποιοτικών κριτηρίων που συνιστούν τη συνοχή και την ομοιογένεια του συλλόγου διδασκόντων καθιστά δύσκολη την επίτευξή τους και οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα σχήμα βραδυκίνητο, όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων, και «χαλαρό» στην οργάνωσή του. Ο επιδιωκόμενος πλουραλισμός κατ'αυτή την έννοια εκπίπτει βαθμιαία σε μορφή ασυνεννοησίας εντός του συλλόγου, πράγμα που οδηγεί στην πώλωση των ιδεών και του θεσμού αναστέλλοντας την επιδίωξη ενός κοινού οράματος.
2. Η στελέχωση σχολικών μονάδων γίνεται με κριτήρια γενικά με αποτέλεσμα να ατονεί ο θεσμός του συλλόγου διδασκόντων μιας και δε δίνεται έμφαση

στις επιδιώξεις του, οι οποίες προσκρούουν στη μη αρμονική συνύπαρξη των μελών του και στο εφήμερο των προσπαθειών του.

3. Οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία της επικράτειας σε ετήσια βάση αποτελεί αρνητικό παράγοντα στην προσπάθεια ενδυνάμωσης του θεσμού του συλλόγου διδασκόντων, διότι καθιστά απρόσωπη τη διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα μετριάζονται το ενδιαφέρον και ο ζήλος που οπωσδήποτε καθορίζουν πάντα τέτοιου είδους όργανα.
4. Η έλλειψη κινήτρων (οικονομικών) δεν ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και οδηγεί στην απαξίωση του θεσμού (Σαΐτης, 2001).

2.2.3 Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (Υποστηρικτικό όργανο)

Ο ν. 1566/30-9-1985 προβλέπει ότι: «οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων, που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν» (άρθρο 53, παρ. 2). Μάλιστα συνεχίζει και προβλέπει ότι «ο διευθυντής του σχολείου, όπου δεν έχει ιδρυθεί σύλλογος γονέων, μεριμνά μόνο για τη σύγκλιση γενικής συνέλευσης των γονέων, προκειμένου να ιδρυθεί αυτός...» (άρθρο 53, παρ. 14). Επίσης «η διοίκηση του συλλόγου γονέων πρέπει να προέρχεται από εκλογές που διεξάγονται με μυστική ψηφοφορία και με το σύστημα της απλής αναλογικής υπό την προϋπόθεση ότι στις εκλογές κατατίθενται περισσότερα από ένα ψηφοδέλτια. Στις εκλογές αυτές ψηφίζουν ο ένας ή και οι δύο γονείς κάθε μαθητή...» (άρθρο 53, παρ. 2).

Με το νόμο 2621/ 23-6-1998 οι σύλλογοι γονέων-υποστηρικτικά όργανα των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου συγκροτούν μία *ένωση γονέων* στην οποία κάθε σύλλογος εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι σαράντα, των οποίων οι γονείς πήραν μέρος στις εκλογές για την ανάδειξη διοίκησης του οικείου συλλόγου. Σε περίπτωση που οι μαθητές του σχολείου είναι περισσότεροι, αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε σαράντα μαθητές. Οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία *ομοσπονδία γονέων*, στην οποία κάθε ένωση εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι τετρακόσιους. Στις κοινότητες όπου λειτουργεί ένα σχολείο, ο σύλλογός του θεωρείται ότι αποτελεί και ένωση για την εκπροσώπησή του στην

ομοσπονδία. Οι ομοσπονδίες γονέων της χώρας συγκροτούν μία *συνομοσπονδία*, στην οποία κάθε ομοσπονδία εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο (άρθρο 2, παρ. 3, 4). Με τον ίδιο νόμο 2621/ 23-6-1998, ιδρύονται «*Σχολές Γονέων*», μετά από πρόταση του συλλόγου γονέων ή της ένωσης συλλόγων γονέων ή του Ο.Τ.Α. (άρθρο 2, παρ, 13). Στόχος του έργου των Σχολών Γονέων είναι η στήριξη του θεσμού της οικογένειας μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων και η προστασία της ψυχικής υγείας τόσο των ιδίων των γονέων όσο και των υπόλοιπων μελών της οικογένειας, διαμέσου της επιστήμης της Ψυχολογίας (Χουρδάκη, 2000, σ. 5).

Ωστόσο η αποτελεσματικότητα του θεσμού του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αμφισβητείται μερικές φορές. Σχετική έρευνα (Δοδοντσάκης, 2001) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και αφορούσε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στο γυμνάσιο και στο λύκειο, έδειξε ότι οι γονείς εκτιμούν μεν θετικά τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο δεν έχουν αντιληφθεί ούτε το εύρος της αλλά ούτε και τη σπουδαιότητά της. Τούτο οφείλεται στην έλλειψη σχετικής ενημέρωσης, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν το νομικά κατοχυρωμένο τους δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά και να επηρεάζουν τη σχολική ζωή. Φυσικά, η ευθύνη επιμερίζεται στους ίδιους τους γονείς που δεν γνωρίζουν ή δεν ασκούν τα δικαιώματά τους και στους εκπαιδευτικούς που δεν επιδεικνύουν το ανάλογο ενδιαφέρον για τη συνεργασία τους με τους γονείς, αλλά κυρίως στην πολιτεία που δεν ενεργοποιεί πρακτικά το θέμα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς, παρόλο που νομοθετικά το προβλέπει (Δοδοντσάκης, 2001).

2.3 Το σχολείο υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων είναι μία από τις πλέον διαδεδομένες θεωρίες που επηρέασε την εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση ως σύστημα είναι ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια ολότητα, η οποία αποτελεί μέρος του ευρύτερου συστήματος της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί (Parsons, 1951). Η συστημική προσέγγιση, με κύριο εκπρόσωπο τον T. Parsons (1951), αντιμετωπίζει τη διοίκηση ως ένα κοινωνικό θεσμό και μελετά τόσο τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο χώρο της εργασίας, αλλά και τις σχέσεις που

δημιουργούνται με άλλους κοινωνικούς χώρους. Θεωρεί ότι οι οργανισμοί είναι συστήματα που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον. Σε αυτά τα συστήματα υπάρχουν εισροές που δέχονται επεξεργασία από την οποία παράγονται επιθυμητές εκροές. Η προσέγγιση αυτή χωρίζεται σε τρεις περιόδους:

1. των λογικών συστημάτων που αντιστοιχεί στην κλασική προσέγγιση του Taylor
2. των φυσικών συστημάτων που αντιστοιχεί στην κίνηση των ανθρωπίνων σχέσεων
3. των ανοιχτών συστημάτων που αντιστοιχεί στη σύγχρονη προσέγγιση (Πασιαρδής, 2004, σ. 13)

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η σχολική μονάδα με την έννοια του κοινωνικού συστήματος αποτελείται από τα εξής στοιχεία:

Τα εμπλεκόμενα μέλη (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, κ.λπ.) ως προσωπικότητες ή ως ομάδες με συγκεκριμένα κίνητρα, αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες, αλλά και ως εισροές του συστήματος (Handy & Aitken, 1988).

Τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που προκύπτουν από την τυπική διάταξη των θέσεων εργασίας, και τους ρόλους, που σε κάποιο βαθμό ορίζονται και περιγράφονται και αποτελούν την τυπική κοινωνική δομή. Παράλληλα υπάρχουν δραστηριότητες και σχέσεις, οι οποίες χωρίς να έχουν οριστεί σε γραπτά κείμενα, αναπτύσσονται από τα μέλη και αποτελούν την άτυπη κοινωνική δομή. Μέσα από τη δόμηση των σχέσεων αλληλεπίδρασης, το σχολείο αποκτά το χαρακτήρα μιας ολότητας με ιδιαίτερα δομικά χαρακτηριστικά, όπως κλίμα, κουλτούρα και αποτελεσματικότητα (Τριλιανός, 2000, σ. 110).

Το εσωτερικό υλικό – τεχνολογικό περιβάλλον της οργάνωσης, δηλαδή την υλικοτεχνική υποδομή (κτίρια, εξοπλισμός κ.λπ.), που απαιτείται για την μετατροπή των εισροών σε εκροές, για την εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου. Εδώ εντάσσονται ακόμα οι διαδικασίες, οι μέθοδοι, οι γνώσεις αλλά και το πρόγραμμα σπουδών, όπως προδιαγράφονται από το θεσμικό – νομικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008, σ. 40).

Όρια που διαχωρίζουν το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα από το εξωτερικό του περιβάλλον, από το οποίο αντλεί εισροές και στο οποίο αποδίδει εκροές. Τα όρια απηχούν τη χρήση στρατηγικών περιχαράκωσης ή σύνδεσης της οργάνωσης και

αποκλεισμού ή ένταξης όσων θεωρούνται εκτός (Ogawa, Crowson & Goldring, 1999).

Το σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συνδέεται με τις εκροές του συστήματος και προσδιορίζεται άλλοτε στενότερα με βάση τα επιτεύγματα των μαθητών, όπως «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεών τους» και άλλοτε ευρύτερα με βάση την επίτευξη στόχων, όπως η κοινωνική και οικονομική ισότητα, η καταπολέμηση του αποκλεισμού και των διακρίσεων και γενικά η εξυπηρέτηση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών προτεραιοτήτων (Κατσαρός, 2008, σ. 40).

Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση ο σχολικός οργανισμός λειτουργεί καλά, όταν όλα τα στοιχεία (υποσυστήματα) του σχολείου λειτουργούν καλά. Αν όμως ένα από τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δε λειτουργεί σωστά, επηρεάζεται η απόδοση ολόκληρου του συστήματος, δηλαδή της σχολικής μονάδας. Επομένως η επιτυχία των στόχων του συστήματος εξαρτάται από τη συνεργασία των διαφόρων υποσυστημάτων του (Σαΐτης, 2005, σ. 60, 61).

Η ύπαρξη υποσυστημάτων, η ποικιλία των σχέσεων και των αλληλεξαρτήσεων προσδίδουν ιδιαίτερη πολυπλοκότητα στο σχολείο. Ως εκ τούτου δεν του επιτρέπουν να λειτουργεί σε μια σταθερή κατάσταση ισορροπίας, ανάπτυξης και ευελιξίας (Κατσαρός, 2008, σ. 41). Πολλές φορές η ισορροπία του σχολικού συστήματος διαταράσσεται από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες, όπως επί παραδείγματι συγκρούσεις μεταξύ προσωπικού ή μαθητών ή γονέων και είναι δύσκολο να επιτευχθούν οι στόχοι του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης έχει βαρύνουσα σημασία και θα πρέπει να είναι εξισορροπητικός να αναζητά δηλαδή την καλύτερη ισορροπία όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης, ανατροφοδότησης, υπευθυνότητας και αλληλεξάρτησης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008 • Πασιαρδή, 2001).

Η αναγνώριση της αλληλεπίδρασης του σχολείου με το περιβάλλον οδήγησε στην υιοθέτηση της προσέγγισης των ανοιχτών συστημάτων. Ως «ανοιχτό σύστημα» ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων ή μερών τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια διακριτή ενότητα, η οποία με τη σειρά της, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος. Το ανοιχτό σύστημα εντάσσεται σε ένα

περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα εισροές και εκροές, ανταλλάσσει πληροφορίες εκπληρώνοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό-μια συγκεκριμένη λειτουργία (Hall, 1999; Hoy & Miskel, 1987 ; Katz & Kahn, 1968 ; Parsons, 1951 ; Κανελλόπουλος, 1991, σ. 39, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008).

Το σχολείο ως «ανοικτό σύστημα» αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του που είναι η ολοκληρωμένη ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Αρχικά, επηρεάζεται από τα υλικά μέσα που διατίθενται για τη λειτουργία του, από τον αριθμό των μαθητών της περιοχής στην οποία λειτουργεί, από τους νομικούς περιορισμούς που τίθενται από εποπτικές υπηρεσίες και από τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ενώ παράλληλα επιδρά εμφανώς στο περιβάλλον μέσα από τους αποφοίτους που παράγει (Μιχόπουλος, 1998, σ. 74). Το εξωτερικό περιβάλλον συνιστούν οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων κάθε σχολείου, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, οι τοπικές κοινοτικές αρχές, οι σχολικές εφορίες κ.τ.λ., που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 2008).

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των συστημάτων τα στελέχη των σχολικών μονάδων θα πρέπει να εξυπηρετούν τρία σύνολα σκοπών και να λειτουργούν μέσα σε δυναμικά αντεπιδρώντα συστήματα σε τρία επίπεδα:

1. **Προσωπικό**, δηλαδή τα σχολεία είναι συστήματα με συνειδητούς σκοπούς και ιδεώδη.

2. **Διαπροσωπικό**, δηλαδή περιέχουν ως μέρη και άλλα συστήματα με σκοπούς, όπως τους εκπαιδευτικούς των οποίων οι προσδοκίες πρέπει να πραγματοποιηθούν.

3. **Κοινωνικό**, δηλαδή αποτελούν μέρη άλλων ευρύτερων (υπερσυστημάτων), των οποίων τα ενδιαφέροντα πρέπει να γίνουν σεβαστά (Σαΐτης, 2005, σ. 64).

Το σχολείο ως «ανοικτό» σύστημα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με άλλα υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (άλλα σχολεία, κοινωνικούς οργανισμούς, ομάδες ατόμων). Σε αυτό το ανοικτό σύστημα «εισρέουν» ως «παραγωγικοί πόροι», οι διδάσκοντες, οι μαθητές, τα προγράμματα μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή και διάφορες εγκαταστάσεις. Μέσα από τη λειτουργία του σχολείου, οι εισροές αυτές μετασχηματίζονται σε εκροές (νέες

γνώσεις, τροποποιημένες συμπεριφορές διδασκόντων-μαθητών, μεταβολές εγκαταστάσεων) (Πετρίδου, 2003, σ. 87 • Σαΐτης, 2005, σ. 61).

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, δηλαδή τον επιτυχή μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές με βάση τους επιλεγμένους στόχους, είναι η ικανή ηγεσία της που θα περιλαμβάνει τη συνεχή και δυναμική διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτούζης 1999, σ. 33).

Προς αυτή την κατεύθυνση ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει αφενός να διαθέτει υψηλό επίπεδο διοικητικών προσόντων, γνώσεων και ικανοτήτων και αφετέρου να διακατέχεται από την αντίληψη της συμμετοχικής διοίκησης και να κινείται σε πνεύμα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του (Σαΐτης, 2008).

2.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

2.4.1 Γενικό πλαίσιο

Με βάση όσα ειπώθηκαν ως τώρα, μπορούμε να πούμε πως το κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού στελέχους αποτελεί το να μπορέσει να φέρει εις πέρας το έργο του οργανισμού στον οποίο προϊστάται, με τη βοήθεια του προσωπικού που εργάζεται σ' αυτόν προσδοκώντας τη μέγιστη δυνατή απόδοσή του. Ειδικότερα για τη σχολική μονάδα, ο διευθυντής αποτελεί πρόσωπο – κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου¹. Όπως επισημαίνει ο Sergiouvanni (1987, όπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 1995) «κλειδί για να κατανοήσει κανείς το δυναμικό της διεύθυνσης του σχολείου είναι να συνειδητοποιήσει ότι από την ιδιαιτερότητα του σχολικού θεσμού πηγάζουν ευκαιρίες για να εκφραστεί μια μοναδική πηγή ηγεσίας, η παιδαγωγική ηγεσία» (σ.

¹ Ρόλος θεωρείται το πλέγμα των κανόνων και προσδοκιών συμπεριφοράς που αναμένεται πως θα εκπληρωθούν από άτομα που κατέχουν μια συγκεκριμένη θέση σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία γενικότερα (Κωνσταντίνου, 1994), όπως επίσης και οι αναμενόμενες δραστηριότητες ή συμπεριφορές που απορρέουν από ένα επάγγελμα.

58). Ο διευθυντής, λοιπόν, καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του σχολείου· έχει δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θεωρώντας τη συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας υψίστης σημασίας και δίδοντάς τους να κατανοήσουν και οι ίδιοι το σπουδαίο της αποστολής του σχολείου, για την επίτευξη του οποίου πρέπει να συντελέσουν τα μέγιστα. Πολλές φορές οφείλει να είναι και διαχειριστής και ηγέτης (Day, 2003).

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1998) ο σύνθετος ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας επιμερίζεται στα ακόλουθα: 1) Δημιουργία οργανωτικής κουλτούρας-στόχων και κοινών οραμάτων 2) Ενίσχυση των αντιλήψεων συλλογικής αυτονομίας 3) Επικοινωνία ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό 4) Ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας 5) Καλλιέργεια του «ανήκειν» 6) Επικοινωνία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Παράλληλα, ο Πασιαρδής (2001) αναφέρει, πως τον 21^ο αιώνα ο ρόλος του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη θα αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία λόγω της αύξησης των προσδοκιών για υψηλότερη απόδοση των σχολείων. Η ηγετική ικανότητα, η κριτική ικανότητα, η αποφασιστικότητα και η ευαισθησία είναι δεξιότητες που οφείλουν να έχουν ή να αναπτύξουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Σ' αυτές προστίθενται η συνεργασία και ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

Αποτελεί μέρος του ρόλου του Διευθυντή να καταστήσει τη σχολική μονάδα χώρο μάθησης, στον οποίο συντελείται επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ανταλλαγής εμπειριών, εφαρμογής ενδοσχολικών προγραμμάτων, προώθησης της συνεργασίας με συναδέλφους, συμβούλους και την τοπική κοινωνία, και τέλος ενθάρρυνσης της συνεχούς εξέλιξης (Huber, 2004). Οι ενέργειες που χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό διευθυντή και συμβάλλουν βελτιωτικά στις σχέσεις των προσώπων που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα είναι η συλλογική διοίκηση και η διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος (Παπαναούμ, 1995, σ. 43 • Πασιαρδής, 2004, σ. 110).

2.4.2 Συλλογική διοίκηση.

Το σχολείο, όπως και κάθε οργανισμός, είναι μια κοινωνική οντότητα που απαρτίζεται από άτομα που σχηματίζουν ομάδες (Ζαβλανός, 1998). Η επιτυχία της σχολικής μονάδας βασίζεται στη διαλεκτική διαδικασία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των μελών της οργάνωσης αλλά και στις σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες (Παπαναούμ, 1995, σ. 32).

Σύμφωνα με τον Shields (2006) ο διευθυντής οφείλει να προσανατολίζεται σε συλλογική διοίκηση και συνεργατικές σχέσεις -“relations” για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας μιας και όταν είναι αποδοτικές δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή το αίσθημα ικανοποίησης από το έργο τους. Δραστηριότητες του ηγέτη που «εστιάζουν μόνο στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση είναι άνευ περιεχομένου» (σ. 76).

Ο διευθυντής παρακινώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό για ανάληψη πρωτοβουλιών και δημιουργία ομάδων εργασίας μπορεί να οδηγήσει όλους στο να κατανοήσουν τους ρόλους τους και να συμβάλλουν θεληματικά και αποτελεσματικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Rieg & Marcoline, 2008). Με αυτό τον τρόπο μεταβιβάζει μέρος της εξουσίας στους εκπαιδευτικούς, τους αναθέτει ευθύνες και συνάμα υποστηρίζει και ενδυναμώνει το έργο τους (Dinham, 2007).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη σχολική ηγεσία, οι Sorensen & Machell (1996) αναφέρουν ότι «η συλλογική διοίκηση βασίζεται στη παραδοχή ότι το ζητούμενο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση συλλογικής δράσης προς επίτευξη στενών και δημιουργικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα» (σ. 12). Κατ’ αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συνεργατική κουλτούρα δουλεύοντας συλλογικά και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον τους (Πασιαρδής, 1996 • Σαΐτης, 2008). Παράλληλα διατυπώνονται δημιουργικές και χρήσιμες ιδέες για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου και προωθείται το πρότυπο της συνεργαζόμενης ομάδας (Σαΐτης, 2008 • Πασιαρδής, 2004), ενώ έχει θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική ποιότητα και στη σχολική κουλτούρα (Veugelers & Vedder, 2003).

Δυστυχώς οι σχέσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θεωρούνται δευτερεύουσας σημασίας, ενώ αντιθέτως θα έπρεπε να είναι στον κατάλογο των προτεραιοτήτων των σύγχρονων διευθυντών (Rieg & Marcoline, 2008).

2.4.3 Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου», δηλαδή το κλίμα στην οργάνωση είναι ότι η προσωπικότητα στο άτομο (Hoy and Miskel, 1987, σ. 226). Κατά μία άλλη άποψη, το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα στην τάξη (Oliva, 1993, σ. 224). Η λέξη «κλίμα» υποδηλώνεται και με άλλες ονομασίες, όπως ατμόσφαιρα, κουλτούρα, ήθος (Σαΐτης, 2008). Το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από την οργανωτική δομή του σχολείου, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το εξωτερικό περιβάλλον, τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας αλλά και από τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιδιώξεις του διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2002).

Σύμφωνα με τους Koontz & Donnell (1983), «το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση» (σ. 94). Η δημιουργία θετικής εργασιακής ατμόσφαιρας στο χώρο του σχολείου εξαρτάται από το διευθυντή ο οποίος οφείλει να γνωρίζει την «τέχνη της επικοινωνίας και της συνεργασίας» (Griffith, 2001; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003) προάγοντας την ομαδικότητα, την υπευθυνότητα και την εμπιστοσύνη (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (1996) και Σαΐτη (2008) ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διευθυντή σε τρεις βασικούς άξονες:

1. Επικοινωνία και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό
 2. Επικοινωνία με τους μαθητές
 3. Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
- (Πασιαρδής, 1996 • Σαΐτης, 2008).

1. Βασική επιδίωξη του διευθυντή αποτελεί η επικοινωνία και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας καθώς συμβάλλει στη δημιουργία

θετικού κλίματος. Ένας διευθυντής, ο οποίος έχει επίγνωση της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα στη μάθηση, οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, το έργο που εκτελούν, την προσωπικότητά τους (Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με τον Rieg (2007) οφείλει να είναι ανοιχτός στις συζητήσεις τυχόν προβλημάτων και παραπόνων και να τους παροτρύνει να λαμβάνουν πρωτοβουλίες. Σύμφωνα με τους Iordanides, Lazaridou & Babaliki (2011) το όραμα, η εμπιστοσύνη, η ανοικτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και οι συνεργατικές σχέσεις αποτελούν χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη.

Έρευνες καταδεικνύουν πως ο διευθυντής με τη συμπεριφορά και στάση του επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τους εκπαιδευτικούς και μαθητές της σχολικής μονάδας, διαμορφώνοντας το σχολικό κλίμα, δηλαδή την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε μονάδα και η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ψυχική διάθεση, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο καθώς και την αποτελεσματικότητα όλων των ατόμων που αποτελούν τη σχολική κοινότητα (Πασιαρδή, 2001). Για να μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των συνεργατών του, οφείλει να είναι δίκαιος και αντικειμενικός, να τους ενθαρρύνει, και να παρέχει ηθική και συναισθηματική υποστήριξη (Zeng & Zeng, 2005). Επίσης οφείλει να επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις και να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ευρυθμία της σχολικής μονάδας (Λαϊνάς, 2004).

2. Ο μαθητής αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζει τόσο τη διαμόρφωση του κλίματος μιας σχολικής μονάδας όσο και την αποτελεσματικότητά της. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής οφείλει να επικοινωνεί με τους μαθητές, να τους προσκαλεί σε διάλογο και να τους ακούει (Turner, 2007). Επίσης να αναγνωρίζει και να σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών, να κατανοεί τα προβλήματα και τον ψυχισμό τους, να συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους, να μεταδίδει έμπρακτα το ομαδικό πνεύμα, να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με δικαιοσύνη χωρίς διακρίσεις και να επιβάλλει την πειθαρχία (Ζάχαρης, 1985 • Σαΐτης, 2008).

3. Η επικοινωνία και συνεργασία των γονέων στο σχολικό «γίγνεσθαι» αποτελεί παράγοντα που επιδρά θετικά στη δημιουργία και διατήρηση αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος σε μια σχολική μονάδα. Η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και η

ουσιαστική εμπλοκή των τελευταίων, συμβάλλουν στην από κοινού επίτευξη των στόχων και στην πραγματοποίηση περισσότερων θετικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των παιδιών (Ρες & Βαρσαμίδου, 2006 • Σαΐτης, 2008).

Τι είναι, όμως, επικοινωνία (communication); Οι Hoy and Miskel (2001) αναφέρουν ότι «επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων, ιδεών ή απόψεων, κατά τρόπο που αυτά να γίνονται κατανοητά μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων» (σ. 357). Σύμφωνα με το Σταμάτη (2005), επικοινωνία είναι μια διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων, του αποστολέα και του αποδέκτη, η οποία δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και διαμορφώνει τις ανθρώπινες σχέσεις. Η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη δύο ατόμων, τη μεταφορά του μηνύματος από το πρώτο στο δεύτερο και την κατανόηση του μηνύματος αυτού από τον τελευταίο. Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι επικοινωνία δεν είναι η απλή έκφραση ιδεών και απόψεων, αλλά η υλοποίηση αποκωδικοποίησης του διατυπωμένου μηνύματος από τον αποδέκτη.

Κατά τους Μερκούρη & Σταμάτη (2009), η επικοινωνία αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε οργάνωσης και έχει ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη των στόχων κάθε κοινωνικού οργανισμού. Κι αυτό γιατί μέσω της επικοινωνίας πραγματοποιείται μία οργανωμένη, συλλογική προσπάθεια. Επίσης τροποποιείται η συμπεριφορά των μελών και επηρεάζεται η απόδοσή τους. Για τις σχολικές μονάδες η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί η φύση των εργασιών τους και η διδακτική πράξη υλοποιούνται, κατά κύριο λόγο, μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Μελετώντας την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία παρατηρούμε ότι ο διευθυντής ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας υποχρεώνεται να:

- 1. Συνεργάζεται με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης** (ν. 1566/1985 και Υ.Α 105657/8-10-2002). Τα διοικητικά στελέχη του νομαρχιακού επιπέδου διοίκησης είναι απαραίτητο να ενημερώνονται για τις περισσότερες πλευρές της ζωής και του έργου του σχολείου. Η βασική τους πηγή πληροφοριών πρέπει να είναι οι αναφορές του διευθυντή και οι πληροφορίες που δίνονται από τους διευθυντές στις συναντήσεις τους. Σκοπός αυτής της επικοινωνίας πρέπει να είναι η επίλυση ορισμένων προβλημάτων των σχολικών μονάδων, αλλά και η άντληση πληροφοριών απαραίτητων για κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Σαΐτης, 2008, σ. 47).

2. **Συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών** (ν. 1566/1985 και Υ.Α 105657/8-10-2002). Η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί ένα ακόμα βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο κοινωνικών φορέων συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην πραγματοποίηση καλύτερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών. Η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών είναι ένα πρόσθετο μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008, σ. 47).
3. **Συνεργάζεται με το Δήμο και με διάφορους κοινωνικούς φορείς** (ν. 1566/1985 και Υ.Α 105657/8-10-2002) όπως οι Οικονομικές μονάδες ή οι Πολιτιστικοί και αθλητικοί σύλλογοι. Η αμφίδρομη επικοινωνία του σχολείου, μέσω ενός προγράμματος ενημέρωσης όλων των φορέων της τοπικής κοινωνίας που εντάσσεται οδηγεί σε καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του σχολείου αλλά και στην ανεύρεση άλλων πηγών χρηματοδότησης (Σαΐτης, 2008, σ. 48).
4. **Μετέχει στα όργανα λαϊκής συμμετοχής** (ν. 1566/1985). Συγκεκριμένα ο διευθυντής υποχρεούται να:
 - Μετέχει στο Σχολικό Συμβούλιο (ν. 1566/1985, άρθ. 51) ως πρόεδρος και είναι υπεύθυνος για τη συγκρότηση και λειτουργία του οργάνου αυτού στο σχολείο που ηγείται. Έργο του Σχολικού Συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος (Σαΐτη, 2000 • Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 • Κατσαρός, 2008).
 - Μετέχει στη Σχολική Επιτροπή (ν. 1566/1985, άρθ. 52), έργο της οποίας είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται από την πολιτεία μέσω των Ο.Τ.Α. για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 • Σαΐτης, 2007).
 - Μετέχει στη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας (ν. 1566/1985, άρθ. 48,49,50), έργο της οποίας είναι η εισήγηση στο δήμαρχο και στο δημοτικό συμβούλιο θεμάτων σχετικών με την καλύτερη οργάνωση

των σχολείων των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, προαγωγή, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων και το έργο των σχολικών επιτροπών (Σαΐτης, 2007).

2.4.4 Τεχνικές επικοινωνίας

Η εφαρμογή στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των διευθυντών καθώς πλήθος ερευνών καταδεικνύει ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη (Seeley, 1984 ; Clark, Lotto & McCarthy, 1980 ; Lloyd-Smith et al., 2010 ; Shirley, 2002 ; Waterman, 2003). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί πολύπλοκο και δύσκολο έργο για το διευθυντή (Lightfoot, 1978 ; Rogers & Chung, 1983). Οι τεχνικές που πρέπει να αναπτύξει ο διευθυντής ώστε να ενισχυθούν τα ποσοστά εμπλοκής των γονέων βασίζονται στη θεωρία και την έρευνα στον τομέα της επικοινωνίας (Griffith, 2001 ; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003) και είναι οι εξής:

- Προσωπική επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους γονείς από την έναρξη κιάλας της σχολικής χρονιάς μέσω συγκεντρώσεων, ανακοινώσεων, επιστολών που έχουν ως στόχο την πληροφόρησή τους για το έργο που επιτελεί (Halsey, 2004 ; Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005). Ακόμη, συνεχής ενημέρωση των γονέων σε θέματα που αφορούν στη δομή του σχολείου ή στο πρόγραμμα σπουδών, όπου τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν έναν τύπο σχολείου ή κατεύθυνσης ή κάποια μαθήματα επιλογής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 177).
- Ενημέρωση των γονέων για τις προσδοκίες του, τις απόψεις του αναφορικά με την “αποστολή” του σχολείου και παρουσίαση του οράματός του (Πασιαρδής, 2004 • Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Τους μεταβιβάζει το μήνυμα ότι είναι “συνέταιροι” του σχολείου και ότι χωρίς τη συνδρομή τους το σχολείο δεν μπορεί να εκπληρώσει την αποστολή του και τους στόχους του (Christenson & Sheridan, 2001, σ. 130, 131)
- Αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων και ενθάρρυνσή τους να συμμετέχουν σε συλλόγους, συμβούλια και επιτροπές (Σύλλογος Γονέων και

Κηδεμόνων, Σχολικό Συμβούλιο) ώστε να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα (Ζάχαρης, 1985).

- Εφαρμογή της “ελεύθερης εισόδου” των γονέων στο σχολείο ώστε να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και σεβαστοί στο χώρο αυτό (Πασιαρδής, 2004 • Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 ; Christenson & Sheridan, 2001 ; Shirley, 2002 ; Waterman, 2003; Rieg & Marcoline, 2008). Ένα περιβάλλον που καλωσορίζει τους γονείς ενισχύει την πιθανότητα οι γονείς να θελήσουν να εργαστούν εθελοντικά στο σχολείο (Christie, 2005).
- Υποκίνηση και ενεργοποίηση των γονέων να προσφέρουν υπηρεσίες στο σχολείο ως εθελοντές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε σε μόνιμη βάση είτε ευκαιριακά (π.χ. σε αθλητικές δραστηριότητες, σε εκπαιδευτικές εκδρομές, σε θεατρικές και άλλες σχολικές εκδηλώσεις) (Delgado-Gaitan, 2001; Waterman, 2003). Η αναγνώριση και η εκτίμηση τόσο των μεγάλων όσο και μικρών προσπαθειών των εθελοντών γονέων από το διευθυντή είναι δείγμα στενής συνεργασίας (Hasley, 2004).
- Ενίσχυση και διατήρηση μιας θετικής και φιλόξενης σχολικής ατμόσφαιρας με άνετους χώρους υποδοχής (Delgado-Gaitan, 2001; Waterman, 2006c ; Witmer, 2005).
- Συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων συλλόγου γονέων και σχολείου για τη δημιουργία αισθήματος προσφοράς και κινήτρου για ενεργό δράση (Shirley, 2002 ; Waterman, 2003).
- Συμμετοχή όλων των γονέων στο σχολείο ιδιαίτερα αυτών που κρατούν αποστάσεις από το σχολείο, όπως για παράδειγμα γονείς μετανάστες άλλων χωρών που λόγω γλώσσας είναι αρνητικοί προς το σχολείο (Shirley, 2002 ; Waterman, 2003 ; Epstein & Jansorn, 2004; Constantino, 2007).
- Εμπλοκή μελών των δραστήριων γονέων στην επικοινωνιακή ομάδα του σχολείου προκειμένου ο διευθυντής να πληροφορείται για θέματα που απασχολούν τις οικογένειες. Οι δραστήριοι γονείς διευκολύνουν την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας όταν διαθέτουν δεξιότητες και ταλέντα (Rieg & Marcoline, 2008).
- Άμεση δημοσίευση στα Μ.Μ.Ε. (εφημερίδες, περιοδικά) των επιτευγμάτων του σχολείου, των μαθητών, αλλά και του Συλλόγου Γονέων. Πρόκειται για

έναν εξαιρετο τρόπο επικοινωνίας με τις οικογένειες –επικοινωνία μέσω διαφήμισης -, στον οποίο ο σχολικός ηγέτης εμπλέκει και τους γονείς που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και που συνήθως είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν (Schneider & Hollenczer, 2006, σ. 151-153).

- Χρησιμοποίηση γενικών επικοινωνιακών τεχνικών με τους γονείς, κυρίως κατά την “πρόσωπο με πρόσωπο” επικοινωνία του μαζί τους. Ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται από ενσυναίσθηση και να είναι φιλικός, αυθεντικός, αντικειμενικός, ευθύς, συνεπής και ειλικρινής απέναντί τους προκειμένου να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης (Ζαβλανός, 2003 ; Schneider & Hollenczer, 2006, σ. 146).
- Συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες που βοηθούν στην επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους. Ως εκ τούτου, οι γονείς μπορούν να κληθούν στα πλαίσια του μαθήματος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού να παρουσιάσουν καθένας το επάγγελμά του και να καταθέσουν τις εμπειρίες τους. Αυτοί τελικά είναι που θα λειτουργήσουν ως δίκτυο επαφών του σχολείου με τον έξω κόσμο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 178).
- Ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αντιμετώπιση του γονέα ως «ηγέτη» στη σχολική μονάδα είναι πολύτιμη για την εξεύρεση πόρων (Delgado-Gaitan, 2001; Noguera, 2001; Shirley, 2002 ; Waterman, 2006c).
- Υποστήριξη προγραμμάτων προσέγγισης των γονέων έτσι ώστε το σχολείο να καλύψει όλες τις υποομάδες και να επιδείξει ιδιαίτερη προσοχή στους γονείς εκείνους, που λόγω χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, βρίσκονται στο περιθώριο λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους, τις προτεραιότητές τους, τις δυνατότητές τους, τους χρονικούς περιορισμούς τους (Epstein, 2001; Waterman, 2006c). Τα προγράμματα μπορούν να περιλαμβάνουν: α) επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των γονιών, β) βοήθεια στους γονείς να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους, γ) εθελοντική εργασία των γονέων προς την κατεύθυνση της καλής συνεργασίας (Epstein, 2001, σ. 39), δ) διάλογο ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ε) συμβουλές στους γονείς (Δοδοντσάκης, 1999, σ. 30). Τα προγράμματα υποστηρίζουν την

έμπρακτη βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια, προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και την ισότητα στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (Patrikakou, et al., 2005), αναπτύσσεται η αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς αλλά και η σχέση των γονιών και των εκπαιδευτικών με τα παιδιά (Δοδοντσάκης, 1999, σ. 31).

Οι διαφορές στη σύνθεση, και στις επιμέρους ανάγκες και προκλήσεις που διέπουν κάθε σχολική μονάδα, απαιτούν την εύρεση ενός κατάλληλου και εξειδικευμένου προγράμματος γονεϊκής εμπλοκής από το οποίο να προκύπτουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη. Ως προς αυτό η προσωπικότητα και η γενικότερη φιλοσοφία του διευθυντή αποτελούν τον καθοριστικότερο παράγοντα για την ποιότητα της εικόνας που παρουσιάζει το σχολείο.

2.5 Ο ρόλος των γονέων στη σχολική ζωή

2.5.1 Αποσαφήνιση εννοιών

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς οι οποίοι ασκούν καταλυτική επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους: μαθητές, γονείς, σχολείο, παρεχόμενη εκπαίδευση.

Η έννοια της ‘γονεϊκής εμπλοκής’ (parental involvement) αποδίδεται συχνά με διαφορετικούς όρους στη διεθνή βιβλιογραφία. Αναφέρεται ως συμμετοχή (participation) ή επαφή (contact), ή συνεργασία (collaboration), ή δέσμευση (engagement) ή συνεταιρισμός (partnership) (Patrikakou, Weissberg, Redding & Walberg, 2005). Πολλοί μελετητές προτιμούν να την ονομάζουν ‘γονεϊκή συμμετοχή’ (parental participation) (Lloyd-Smith et al., 2010). Οι έννοιες ‘γονεϊκή εμπλοκή’ (parental involvement) και ‘γονεϊκή συμμετοχή’ (parental participation) έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγραφεί ένα ευρύ πεδίο πρακτικών και συμπεριφορών με

σκοπό να φέρουν εγγύτερα τα σχολεία στις οικογένειες των μαθητών τους (Συμεού, 2002 • Patrikakou et al., 2005). Ο όρος ‘γονεϊκή εμπλοκή’ (parental involvement) καθιερώθηκε το 1982 και παραμένει ασαφής, αφού διάφοροι ερευνητές τον χρησιμοποιούν δίνοντάς του ο καθένας διαφορετικό περιεχόμενο και περιγράφοντας ένα μέρος ή μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής (Harris & Goodall, 2007). Παρά το γεγονός ότι οι δύο έννοιες έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά, αποτελούν δύο διαφορετικές ιδέες (Συμεού, 2002).

Η έννοια της ‘γονεϊκής εμπλοκής’ αναφέρεται σε διαδικασίες που επιτρέπουν στους γονείς να έχουν ρόλο στα δρώμενα του σχολείου, αλλά μόνο στη μορφή και στο βαθμό που θα προκαθορίσει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος των γονιών περιορίζεται στο ρόλο του θεατή δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι’ αυτούς, ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως ‘γονεϊκά καθήκοντα’ ή ‘εθελοντική εργασία’ (Reeve, 1993, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2002).

Η έννοια της ‘γονεϊκής συμμετοχής’ σημειώνει μια μετατόπιση προς ένα πιο ευρύ και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι δύο ‘πλευρές’ να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία. Για το λόγο αυτό, απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δύο εταίρων, η διευκρίνιση ρόλων, και η διαπραγμάτευση πολιτικής που να διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση και στη λήψη απόφασης (Stapes & Morris 1993; Soliman, 1995, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2002).

Όταν οι σχέσεις σπιτιού-σχολείου φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, προκύπτει μια ‘**συνεργασία**’ ή ‘**συνεταιρισμός**’ (**‘partnership’**) (Συμεού, 2003). Οι Martin, Ranson, και Tall (1997) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, το οποίο περιγράφει πώς η ‘εμπλοκή’ μπορεί να εξελιχθεί σε μια αμοιβαία ‘συνεργασία’. Τα στάδια αυτά είναι:

- **Στάδιο εξάρτησης:** Οι γονείς σε αυτό το στάδιο είναι παθητικοί και «ευλαβείς» απέναντι στην επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.
- **Στάδιο συνδρομής:** Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβολή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές και οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να εισακούονται.

- **Στάδιο αλληλεπίδρασης:** Η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη, εφόσον οι γονείς θεωρούνται ως «συν-εκπαιδευτές» των παιδιών.

- **Στάδιο συνεργασίας και συνεταιρισμού:** Η εκπαιδευτική δράση στη σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αφορά γονείς και εκπαιδευτικούς. Τα σχολεία που βρίσκονται σε αυτό το στάδιο, είναι σε 'σύμφωνη αμοιβαιότητα' με τους γονείς των μαθητών τους (σ. 49-51).

2.5.2 Σημασία της γονεϊκής εμπλοκής

Μας χωρίζουν πολλές δεκαετίες από την αντίληψη ότι οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας στην εκπαίδευση είναι διακριτοί και ανεξάρτητοι. Σήμερα, όλο και περισσότεροι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη στενής, ειλικρινούς όμως συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μελετώντας τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Epstein, 1991/ 2001/2007; Epstein & Sheldon, 2002; Hederson & Berla, 1994; Griffith, 2001; Leon, 2003; Lloyd-Smith et al., 2010 ; Nicols-Solomon, 2001; Shumow, 2009).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών για το θέμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ και στη Βρετανία. Τα τελευταία δέκα χρόνια παρατηρείται αύξηση των ερευνών σχετικά με τις πρακτικές που εμπλέκουν το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες (Sanders & Epstein, 2005, σ. 202). Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι έχει μπει στο στόχαστρο των ερευνών και των εκπαιδευτικών στρατηγικών τα τελευταία χρόνια (Patrikakou et al., 2005).

Σε αρκετές χώρες έχει γίνει πια αποδεκτή τόσο η αναγκαιότητα όσο και η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονιών στο σχολείο και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Εδώ και χρόνια, για πάρα πολλές χώρες, η ενίσχυση της εμπλοκής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (OECD, 1997). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση δίδεται έμφαση στην ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, στοχεύοντας μεταξύ άλλων, στη μείωση

του ρυθμού της σχολικής διαρροής και την αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση (Mylonakou & Kekes, 2005). Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια, αποτελεί ένα ιδιαίτερα δημοφιλές αντικείμενο έρευνας και πολλά ευρωπαϊκά κράτη έχουν νομοθετήσει την υποχρέωση ή το δικαίωμα της έμμεσης ή άμεσης παρέμβασης και συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Erstein & Jansorn, 2004; Fan, 2001; Fege, 2000; Huntsinger & Jose, 2009 ; Teicher, 2007).

Στην Ελλάδα, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας τα τελευταία χρόνια (Χριστοδούλου, 2008). Η ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας στη χώρα μας προκύπτει μέσα από τη συνταγματική θεμελίωση του γονικού δικαιώματος που δημιουργείται από το συνδυασμό των διατάξεων του άρθρου 9 και άρθρου 21 του Συντάγματος του 1975/1986/2001. Ο συνδυασμός των δύο διατάξεων παρέχει το αναγκαίο κανονιστικό θεμέλιο στην ελευθερία των γονέων για ανατροφή και μόρφωση των παιδιών τους στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής. Οι γονείς έχουν προτακτικό μορφωτικό δικαίωμα έναντι κάθε άλλου φορέα παιδαγωγικής αρμοδιότητας. Το κράτος επίσης έχει υποχρέωση για τη λήψη θετικών μέτρων που να συμπληρώνουν και να βελτιώνουν τον πολύπλευρο χαρακτήρα της οικογενειακής ζωής. Οι συνταγματικές βάσεις των δύο αυτών φορέων, δηλαδή της οικογένειας και του κράτους, προσβλέπουν στην αναγκαία συνάντησή τους στο σχολικό χώρο (Μιχόπουλος, 2002, σ. 96-103).

Η συνταγματική αναγκαιότητα για επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας υλοποιήθηκε με το ν. 1566/1985 και το ν. 2621/1998 που ρυθμίζουν την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων σε συλλογικά όργανα και η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων μέσα σ' αυτά θεωρείται μεταξύ άλλων βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Μπρούζος, 1998, σ. 161,166). Άλλωστε, η τάση για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια των παιδιών, από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Συμεού, 2003). Όμως, επειδή έχει αποδειχθεί η συνεργασία αυτή ως τώρα αναποτελεσματική, χρειάζεται να ενισχυθεί περαιτέρω ώστε να εξυπηρετείται η

σύγχρονη ανάγκη για συλλογικό προγραμματισμό και εκδημοκρατισμό του σχολείου (Μιχόπουλος, 2002, σ. 233- 241• Σαΐτης, 2005, σ. 229-231).

Ο κοινός νομοθέτης, μέσα από τη σχετική νομοθεσία αναγνωρίζει τους γονείς ως σημαντικούς εταίρους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι θεσμοθετώντας τη συμμετοχή τους στα όργανα διαχείρισης και υποστήριξης του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Πολλές έρευνες στη βάση των οποίων έχουν γραφτεί βιβλία σχετικά με το θέμα της σχέσης σχολείου-οικογένειας υποστηρίζουν ότι η συνεργασία ανάμεσά τους έχει θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά κυρίως για τα παιδιά (Greenwood & Hickman, 1991). Σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη (1999) οι έρευνες αυτές, «τα ευρήματα των οποίων εξαλείφουν τις όποιες αμφισβητήσεις, αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα των γονέων στην εκπαίδευση με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς» (σ. 29). Κατά τον Ζάχαρη (1985), η ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου και οικογένειας οφείλεται στο γεγονός ότι «οι οικογένειες των μαθητών είναι εκείνο το τμήμα του κοινωνικού συνόλου της περιοχής που βρίσκεται στη στενότερη συνάρτηση με το σχολείο» (σ. 520). Σύμφωνα με τις Henderson και Berla (1994), «όταν το σχολείο δουλεύει μαζί με την οικογένεια για τη στήριξη της εκπαίδευσης, τα παιδιά επιτυγχάνουν περισσότερο όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρη τη ζωή τους» (σ. 15). Κατά συνέπεια, θεσμικά, κατοχυρώνεται το δικαίωμα και τηρούνται όλες οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών στη σχολική διαδικασία. Η αρμονική συνεργασία σχολείου-οικογένειας εκτός του ότι μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση πολλών και σοβαρών προβλημάτων του σχολείου, επιδρά θετικά συντελώντας στη επίτευξη ουσιαστικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών (Συμεού, 2003).

Τι σημαίνει όμως θετική επίδραση των γονιών στο σχολείο και πώς ορίζεται από τις έρευνες η επίδραση αυτή; Σύμφωνα με την David (1993), «οι περισσότερες έρευνες από τη δεκαετία του '80 και μετά, προσανατολίζονταν στην προσπάθεια να βελτιώσουν τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας για να αυξήσουν τις σχολικές επιδόσεις» (σ. 138). Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), «ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών επικεντρώνεται στη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού στο σχολείο αλλά και

στο σπίτι φαίνεται ότι σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα» (σ. 143,144).

Πέρα από την καθοριστικής σημασίας συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στις σχολικές επιδόσεις, οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες στην επίτευξη και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Epstein, 2001).

2.5.3 Οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι αναγκαία σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, αποτελεί δε ζωτικής σημασίας προϋπόθεση για τη θετική ανάπτυξη του παιδιού. Η γονεϊκή εμπλοκή ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των χρόνων του δημοτικού είναι απαραίτητη γιατί δημιουργεί κίνητρα ορθής σχολικής συμπεριφοράς και επιδρά θετικά στη γλωσσική ανάπτυξη, στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Hill, 2001; Hill & Craft, 2003). Άλλωστε, ως γνωστόν, οι γονείς θεωρήθηκαν ανέκαθεν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού (Berger, 1991). Ο Κομένιος, ο Ρουσώ, ο Λοκ, ο Πεσταλότσι και άλλοι μεγάλοι παιδαγωγοί διέγνωσαν τη σημασία της καθημερινής συναναστροφής των παιδιών με τους γονείς τους. Και αυτό γιατί μέσω συνεχούς αλληλεπίδρασης ασκείται θετική επιρροή στα κίνητρα του μαθητή-παιδιού, στις στάσεις του, στις αξίες του, στις αντιλήψεις του, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν καθοριστικά στη μόρφωσή του (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Ως εκ τούτου το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο βαθύτερης μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000). Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει εδώ και πολύ καιρό υποστηριχθεί ως καταλυτική στη θετική ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας και της σχολικής επιτυχίας (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill, 2001; Hill & Craft, 2003; Powel, 1989). Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας τους έχει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Ένα από τα συχνότερα ευρήματα των ερευνών αυτών είναι ότι η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης, συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Άλλες έρευνες αναδεικνύουν

ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης και στη μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Επιπλέον, όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί τόσο περιορίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο και αυξάνονται τα κίνητρά τους για μάθηση (Βλάνδος, 2009)

Όμως η ανάγκη για εμπλοκή είναι εμφανής και μετά το δημοτικό σχολείο αφού έχει αποδειχθεί στην πράξη πως έχει θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση των μαθητών, τη συμμετοχή στη σχολική διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Henderson & Berla, 1994; Henderson & Mapp, 2002 ; Lloyd-Smith et al., 2010). Ωστόσο η διεθνής έρευνα και εμπειρία αποκαλύπτει ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική (ILCA, 1996 ; Lacey, 2001). Τονίζεται επίσης η αναγκαιότητα διερεύνησης των εμποδίων που καθιστούν δύσκολη μια τέτοια συνεργασία προκειμένου να κατανοηθούν οι ανάγκες και ο ρόλος της κάθε πλευράς και να διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού από την εφηβεία στην ενηλικίωση και στην παραγωγική διαδικασία (Χριστοδούλου, 2008). Σταχυολογώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνονται τα εξής τεκμηριωμένα αποτελέσματα: αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο-λύκειο) σημαίνει αύξηση των επιδόσεων στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή (Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005). Ακόμη τα αυξημένα ποσοστά φοίτησης, οι υψηλότερες φιλοδοξίες και ο περιορισμός των προβλημάτων πειθαρχίας έχουν συσχετισθεί θετικά με την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής (Henderson & Berla, 1994). Παρά την αναμφίβολα θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται ελλιπής σχετική βιβλιογραφία καθώς και μειωμένα ερευνητικά αποτελέσματα (Lloyd-Smith et al., 2010). Ο Leon (2003), επεσήμανε ως προς αυτό ότι η σπανιότητα της έρευνας για τη γονεϊκή εμπλοκή στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα αξιοσημείωτο στοιχείο από το οποίο άμεσα συνεπάγεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ατονεί και περιορίζεται. Ο Wheeler (1992) επισημαίνει πως η «γονεϊκή εμπλοκή στο γυμνάσιο είναι ζωτικής σημασίας μιας και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ώστε οι έφηβοι να γίνουν αργότερα στη ζωή τους σταθεροί και παραγωγικοί ενήλικες» (σ. 28).

Υποστηρίζεται ότι η εμπλοκή των γονιών δημιουργεί κίνητρα μάθησης (Gonzalez, Doan, Holbein, & Quilter, 2001; Marschall, 2006), βοηθάει επίσης στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο, βοηθάει στον αυτοπροσδιορισμό του παιδιού και επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά του (Powell, Son, File, & Juan, 2010). Πρόσφατη ερευνητική δραστηριότητα των Kreider et al., (2007) εμβαθύνει στην ανάλυση των επιδράσεων της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Kreider et al., (2007) στην προσπάθειά τους να συνδέσουν την οικογενειακή εμπλοκή με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιτυχίες αναγνώρισαν τις τρεις διαστάσεις που αυτή περιλαμβάνει: α) ανατροφή παιδιών, β) δημιουργία σχέσεων με το σχολείο και γ) εποπτεία και αίσθημα ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι προαναφερθείσες διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής είναι υπαίτιες για ένα πλήθος από οφέλη όπως: υψηλή βαθμολογία, υψηλή αυτοεκτίμηση, επιδόσεις σε ένα ευρύτερο φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων, μείωση των ποσοστών ενδοσχολικής βίας και λήψης ουσιών (Shumow, 2009), ενώ συμβάλλει στη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου (Lloyd-Smith et al., 2010). Επιπλέον, όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται οι γονείς, περιορίζεται η τάση των μαθητών για απουσίες (Dornbusch, & Ritter, 1988). Οι Sheldon και Epstein (2005) τονίζουν ότι σχολεία που εφαρμόζουν τακτικές ενθάρρυνσης στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς δημιουργούν προϋποθέσεις για καλύτερη εποπτεία και πιο αποτελεσματικό έλεγχο των εφήβων, μειώνοντας έτσι την τάση των απουσιών. Συνεχής έρευνα τα τελευταία είκοσι χρόνια αναδεικνύει ότι η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει ουσιαστικά την επιθυμία των παιδιών-εφήβων για ανώτατη εκπαίδευση (Shumow, 2009). Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, η Epstein (2007) διαπιστώνει ότι σχεδόν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό αναγνωρίζει ότι οι επιτυχημένοι μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους, προέρχονται από οικογένειες πληροφορημένες και εμπλεκόμενες στην εκπαίδευση. Γι αυτό η γονεϊκή εμπλοκή τυγχάνει καθολικής σημασίας στην εκπαίδευση (Nicols-Solomon, 2001). Οι Brito και Waller (1994) αναφέρουν ότι δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να εκπαιδεύσεις τα παιδιά από το να ενισχύσεις τις ικανότητες των γονιών να τα εκπαιδεύουν οι ίδιοι.

Κατ' αυτό τον τρόπο, οφέλη από τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποκομίζουν και οι ίδιοι οι γονείς. Βελτιώνεται η στάση τους προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων εκτιμούν καλύτερα μέσα από τη στενότερη

συνεργασία μαζί τους (Symeou, 2002 ; Powell et al., 2010). Οι γονείς, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και να τους συμπαρασταθούν στο έργο τους (Epstein & Dauber, 1991 ; Epstein, 1986 ; Miedel & Reynolds, 1999). Επίσης ασχολούμενοι περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση τους μαζί τους και να ενισχύεται η γονεϊκή αυτοπεποίθηση. Επίσης βελτιώνεται η εικόνα που έχουν οι γονείς για την αποτελεσματικότητα στο γονεϊκό τους ρόλο (Davies, 1988 ; Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992) και αισθάνονται πιο ικανοί να απαιτήσουν αλλαγές για να βελτιωθούν δραστηριότητες στο σχολείο και στο σπίτι (Epstein, 1986).

Έτσι το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται αποκτώντας ποικιλία καθώς οι γονείς κομίζουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις και κουλτούρα (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Επίσης και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επαγγελματική αυτοπεποίθηση (Hoover-Dempsey et al., 1992) καθώς ουσιαστικοποιούν τη συνεργασία τους με τους γονείς, την οποία θεωρούν σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτο-επιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Έτσι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το «παιδί-μαθητή», γεγονός που βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Sameroff & Mackenzie, 2003). Επιπρόσθετα, οι ενισχυμένες σχέσεις σχολείου-οικογένειας προτάσσονται ως ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Bell, 1993 ; Pashiaridis, 1998 ; Sammons et al., 1995), δηλαδή βελτιώνουν τη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών (Epstein, 1986).

Συνοψίζοντας τη θετική επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική διαδικασία σε συνάρτηση με τις αλλαγές που προωθούνται σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο γίνεται αντιληπτή η διεθνής επιστημονική προσπάθεια για ποιοτική εμπάθυση στους δεσμούς σχολείου-οικογένειας (Συμεού, 2002). Στη σύγχρονη εποχή η καθιέρωση των δημοκρατικών θεσμών, η ιδέα της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, το αίτημα για αποκέντρωση και ο ανοιχτός διάλογος σχετικά με την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών (Davies και Johnson, 1996),

δημιουργούν το πλαίσιο και το πεδίο έρευνας όπου οφείλει να εστιαστεί η σημερινή πρακτική για αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή.

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 (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005 • Δοδοντσάκης, 2001 • Μπρούζος, 2002 / 2003). Παρότι εφαρμόζονται αρκετά προγράμματα ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής, αντιμετωπίζεται με καχυποψία τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς. Ωστόσο, από τις λιγοστές σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας προκύπτει πως στην πλειονότητά τους, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς επιθυμούν τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία (Μπρούζος, 2002).

Και στο εξωτερικό η γονεϊκή εμπλοκή είναι περιορισμένη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στις ΗΠΑ οι γονείς σε ποσοστό 66% δηλώνουν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο των παιδιών τους, ενώ αρκετοί δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εμπλακούν (Otterbourg, 1998). Στην Κύπρο, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο είναι περιορισμένες (Georgiou, 1996; Symeou, 2001). Το εύρος και η φύση αυτών των δεσμών στην Κύπρο φαίνεται να εξαρτώνται από το πόσο ανοικτά είναι τα ίδια τα σχολεία προς τους γονείς και από την πρωτοβουλία των γονιών ως μονάδων (Συμεού, 2002).

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων και μαθητών εξάγονται συνοπτικά τα εξής συμπεράσματα αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι της σχολικής διαδικασίας.

1. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος αναπτύσσοντας περαιτέρω την προσωπικότητα και τις ικανότητές τους με μεγαλύτερη προθυμία και ευκολία.

2. Οι γονείς αναπτύσσουν βαθύτερες σχέσεις με το παιδί ή τον έφηβο, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν σαφέστερη εικόνα σχετικά με την απόδοσή του στο σχολείο.
3. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της αμφίδρομης σχέσης αποκτούν πληρέστερη εικόνα για τους μαθητές προσαρμόζοντας κατάλληλα τη διδασκαλία τους ώστε να είναι πιο αποδοτική.
4. α) Το σχολείο ευνοείται αναπόφευκτα μέσω της γονεϊκής εμπλοκής μιας και η συλλογή πληροφοριών που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. τυχόν προβληματικές καταστάσεις) δημιουργεί το πλαίσιο εφαρμογής προσφορότερων και αποδοτικότερων μεθόδων εκπαίδευσης.
β) Σε ένα δεύτερο εξίσου σημαντικό επίπεδο το σχολείο ευνοείται στον οικονομικό και οργανωτικό τομέα μιας και η γονεϊκή εμπλοκή δημιουργεί τις προϋποθέσεις υλοποίησης των στόχων του.

2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας

Παρά την κοινή διαπίστωση της αναγκαιότητας για συνεργασία σχολείου-οικογένειας, δεν καθίσταται πάντα εύκολη η πραγμάτωσή της. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών συχνά χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται γενικά στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004; Lawson, 2003; Nakagawa, 2000). 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).

Με βάση τις ερευνητικές προσεγγίσεις οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η γονεϊκή εμπλοκή ταξινομούνται σε τρεις γενικές κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του κάθε εμπλεκόμενου φορέα. Αυτοί οι

παράγοντες σχετίζονται α) με την οικογένεια, β) το παιδί, γ) τη σχολική μονάδα και επηρεάζουν την ποιότητα, τη συχνότητα και την ένταση της γονεϊκής εμπλοκής.

2.6.1 Οικογενειακοί παράγοντες

2.6.1.1 Φύλο

Έχει καταγραφεί και πιστοποιηθεί από στατιστική διερεύνηση ότι μέσα στην ίδια οικογένεια, οι μητέρες πατροπαράδοτα υπερέχουν σε σχέση με τους πατέρες ως προς την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού (Lareau, 2000). Έτσι οι καθημερινές σχέσεις σχολείου-οικογένειας παρουσιάζονται ως ένα θηλυκό «χαρτοφυλάκιο», ενώ οι άνδρες εμφανίζονται να αποστασιοποιούνται από τα σχολεία των παιδιών τους και να αναμειγνύονται κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες που πρόκειται να διαδραματίσουν το ρόλο του «δημόσιου προσώπου» της οικογένειάς τους (Lareau, 2000; Phtiaka, 1998; Symeou, 2001). Το φαινόμενο αυτό δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο σε προσωπική επιλογή των γυναικών αλλά κυρίως στο γεγονός ότι τους έχει ανατεθεί αυτός ο ρόλος κοινωνικά. Οι δικαιολογίες που προβάλλουν οι πατέρες για τη χαμηλή εμπλοκή τους είναι η έλλειψη χρόνου, οι πολλές άλλες υποχρεώσεις, αλλά και ότι αυτά είναι «γυναικεία καθήκοντα» (Γεώργας, Μπεζεβέγκης & Γιώτσα, 2008 • Γεωργίου, 2000).

2.6.1.2 Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο

Ένας αυξανόμενος αριθμός μελετητών υπερθεματίζει τη σημασία της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των γονέων στις επιδόσεις των μαθητών καθώς επηρεάζει τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας (Crozier 1999, 2001; Hill & Taylor, 2004 ; Lareau & Horvat 1999 ; Smrekar & Cohen- Vogel 2001; Tveit, 2009 ; Vincent 2001; Vincent & Martin 2002 ; Weininger & Lareau 2003).

Όσον αφορά το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, οι Georgiou (1996) και Lareau (1996, 2000) κατέγραψαν ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τόσο μεγαλύτερη προκύπτει η συχνότητα συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του σχολείου, η επαφή με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι. Αντιθέτως, το χαμηλό

κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή. Από πρακτική άποψη, τέτοιοι γονείς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τακτική επαφή με το σχολείο. Τα επαγγέλματα που ασκούν δεν τους παρέχουν την άνεση που έχουν άτομα υψηλότερου κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου να παίρνουν άδειες για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (Finders & Lewis, 1994; Griffith, 1998; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002).

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, οι γονείς που το κατέχουν αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους στο σχολικό γίνεσθαι μέσω της ενημέρωσης και της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς (Hill & Taylor, 2004). Υποστηρίζεται ότι η σχέση των δύο μερών είναι επιτυχής, όταν οικοδομείται στο πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού των γνώσεων σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους (Γεωργίου, 2000 ; Casanova, 1996). Εξάλλου γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι αυτοί που τρέφουν και πιο υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους (Laureau, 1996). Από την άλλη μεριά έχει παρατηρηθεί σαφώς ότι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου δε δίνουν τη δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία αφού «δεν αισθάνονται άνετα απέναντι στον ανώτερο μορφωτικά δάσκαλο» (Hill & Taylor, 2004). Επίσης από έρευνες έχει προκύψει ότι οι λιγότερο μορφωμένες μητέρες συνήθως δε γνωρίζουν αρκετά για την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο και τούτο γιατί δε διατηρούν στενή επαφή με τους εκπαιδευτικούς και δεν αναλαμβάνουν ενεργό δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού (Γεωργίου, 2000, σ. 131-134 • Γεωργίου, 2005, σ. 167-169 ; Christenson & Sheridan, 2001, σ. 108- 111 ; Davis-Kean & Eccles, 2005, σ. 58). Με την παραπάνω έρευνα συντάσσεται και η έρευνα των Καστίλλη και Λώρου (1999, σ. 97, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2000) η οποία αποφαίνεται πως το υψηλό μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει περισσότερο και αποτελεσματικότερα την επίδοση του παιδιού τους επειδή ο βαθμός εμπλοκής της είναι συχνότερος σε σχέση με γονείς περιορισμένων μορφωτικών προσόντων. Ωστόσο έχει καταγραφεί από ένα σημαντικό αριθμό ερευνών (Kohl, Lengua & Macmaon 2000 ; West & Noden, 1998) και το εξής ποιοτικό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τις δύο εξεταζόμενες ομάδες. Συμπεραίνουν λοιπόν οι έρευνες ότι οι γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου

αφιερώνουν πιο ουσιαστικά το χρόνο τους για να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς αλληλεπιδρώντας θετικότερα από γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου οι οποίοι ενίοτε υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς. Ας σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι ο παράγοντας του μορφωτικού επιπέδου, ενώ έχει εξεταστεί ποσοτικά δεν έχει αποσαφηνιστεί ποιοτικά μιας και αρκετές έρευνες συγκλίνουν στο γεγονός ότι στη συσχέτισή του με τη σχολική επίδοση δεν αποτελεί απαραίτητα προϋπόθεση (Balli, Demo, & Wedman, 1998 ; Watkins, 1997) Τέλος, σταχυολογώντας τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ότι κρίνοντας την αξία της γονεϊκής συμμετοχής, γονείς είτε υψηλού είτε χαμηλού μορφωτικού επιπέδου συγκλίνουν στη στάση της περιορισμένης εμπλοκής στο σχολείο επειδή δεν εκτιμούν την παρεχόμενη εκπαίδευση (Greenwood & Hickman, 1991). Ακόμη, ενδεικτική συμπεριφορά και των δύο υπό εξέταση τύπων είναι η μη εμπλοκή τους όταν το παιδί τους δεν αντιμετωπίζει προβλήματα επίδοσης (Dwyer & Hecht, 2001).

2.6.1.3 Μορφή οικογένειας

Η σχέση σχολείου και οικογένειας εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής. Η μαζική έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, τα διαζύγια και οι μονογονεϊκές οικογένειες ανατρέπουν τις παραδοσιακές αξίες και τα νέα δεδομένα, επηρεάζοντας τη σχέση και την επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών (Γεώργας, 1995 • Μπαμπάλης, 2005).

Σύμφωνα με έρευνα του Χατζηχρήστου (1999), παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών (ένας γονέας – παιδιά), παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, συγκριτικά με τους συνομήλικούς τους, που μεγαλώνουν σε παραδοσιακές πυρηνικές οικογένειες (δύο γονείς – παιδιά). Συμπληρωματικά ως προς τα παραπάνω οι έρευνες των Christenson & Sheridan (2001), Epstein, (1987) και Kohl, Lengua & McMahon, (1994) αναφέρουν ότι οι μητέρες από μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους από τις μητέρες από πυρηνικές οικογένειες, ανεξαρτήτως του κοινωνικο-οικονομικού τους επιπέδου.

Ως γνωστόν στην Ελλάδα η πυρηνική οικογένεια έχει ρόλο παιδοκεντρικό δίνοντας έμφαση στην ανατροφή και τη μόρφωση των παιδιών. Στις μέρες μας παρατηρείται αύξηση της μονογονεϊκής οικογένειας (Γεώργας, 1995 • Μπαμπάλης, 2005). Ως εκ τούτου, και καθώς το πρότυπο της παραδοσιακής οικογένειας διέρχεται κρίση, κάτι τέτοιο έχει άμεση επίπτωση και στην ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί και η πολιτεία καλούνται, προσαρμοζόμενοι στα νέα δεδομένα, να ανακαλύψουν νέους τρόπους προσέγγισης της οικογένειας.

2.6.1.4 Εθνική ταυτότητα γονέων

Το μεγάλο πλήθος οικονομικών και πολιτικών μεταναστών επηρεάζει την επαφή γονέων και εκπαιδευτικών.

Η διαφορετική εθνική ταυτότητα η οποία συνίσταται στην ξένη γλώσσα, στις διαφορετικές στάσεις και αξίες, στη διαφορετική θεώρηση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων και γενικότερα η διαφορετική κουλτούρα δυσχεραίνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002; Huntsinger & Jose, 2009). Κατά τους Davis- Kean & Eccles (2005), οι αλλοδαποί γονείς, όταν αδυνατούν να συνδιαλεχθούν γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα γλωσσικής επάρκειας, αποφεύγουν τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα παραμένοντας διστακτικοί στην προοπτική της εμπλοκής τους. Επιπλέον, όπως συμπεραίνουν οι Beck & Murphy (1999) και Pera (2000), οι αλλοδαποί γονείς νιώθουν έως και παρείσακτοι, μιας και η κακή συνήθως κοινωνικο-οικονομική κατάσταση τους δημιουργεί φόβο και αίσθημα κατωτερότητας. Τέλος, όσον αφορά την κατάσταση στο εξωτερικό, σχετικές έρευνες (Finders & Lewis, 1994; Pera, 2000) έδειξαν ότι στις άλλες χώρες οι αλλοδαποί γονείς στην πλειοψηφία τους αποφεύγουν να συμμετέχουν σε συγκεντρώσεις του σχολείου ή σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, λόγω των πολιτισμικών τους διαφορών με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα.

2.6.1.5 Στάσεις και προσδοκίες

Η σχολική επίδοση, η ακαδημαϊκή προοπτική και ως εκ τούτου η επιθυμία για κοινωνική επιτυχία τροφοδοτούνται από τις προσδοκίες των γονιών, οι οποίοι μέσω της παροχής αυξημένων κινήτρων επιζητούν την επιβεβαίωση των μελλοντικών στόχων που έχουν θέσει οι ίδιοι για τα παιδιά τους. Πολλές φορές οι υπερβολικές συμπεριφορές και οι αντιρεαλιστικές προσδοκίες των γονιών διαμορφώνουν ένα πλαίσιο ομηρίας των παιδιών. Ως εκ τούτου, η εμπλοκή των γονιών με το σχολείο αν και προφανής καταλήγει άκαρπη.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), μεγάλη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται οι προσδοκίες των γονιών προς τα παιδιά τους. Είναι δυνατόν δύο γονείς που έχουν το ίδιο υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους να επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με το πώς τις εκφράζουν, με το πόσο πιεστικοί εμφανίζονται ή με το ποιά μορφή δίνουν στο ρόλο τους σε σχέση με την εκπλήρωση των προσδοκιών αυτών. Παρόλα αυτά σύμφωνα με τους Thorkildsen & Scott-Stein (1998), οι προσδοκίες των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους έχουν σταθερά τη σημαντικότερη σχέση με τη σχολική επίδοση των τελευταίων, από όλους τους άλλους παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής που έχουν εξεταστεί.

Στο σημείο αυτό εμφανίζεται η γενική αδυναμία των ερευνητών να αποδείξουν ότι οι σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών (προσδοκίες γονέων-εμπλοκή-σχολική επίδοση) δεν είναι απλές σχέσεις συνάφειας, αλλά είναι σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Δηλαδή αδυνατούν να αποδείξουν ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονιών προκαλούν έντονη εμπλοκή τους, η οποία με τη σειρά της προκαλεί υψηλή σχολική επίδοση των παιδιών.

2.6.1.6 Ψυχολογικοί παράγοντες

Οι πολιτισμικές διαφορές με τους εκπαιδευτικούς, οι τραυματικές εμπειρίες των μαθητικών χρόνων των γονέων, η κακή επίδοση και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο αποτελούν τους κυριότερους ψυχολογικούς παράγοντες για τους οποίους οι γονείς επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα εμπλοκής (Γεωργίου, 2000, σ. 145-159 • Γεωργίου, 2005, σ. 185-192). Δηλαδή, η αρνητική σχολική εμπειρία των

γονιών μεταφράζεται σε ανασφάλεια και συστολή στο σχολικό χώρο (Βλάνδος, 2009). Σε έρευνές τους οι Carlisle, Stanley & Kemple (2005), Hoover-Dempsey et al., (2002) και Sheldon (2002) αναφέρουν για το θέμα αυτό ότι, αν οι γονείς είχαν τραυματικές εμπειρίες ως μαθητές εξαιτίας σχολικής αποτυχίας ή προβληματικής συμπεριφοράς, τότε η επιστροφή στο σχολείο ως γονείς, ίσως δεν είναι ευχάριστη. Συγχρόνως, η τάση που επικρατεί να καλούνται στο σχολείο συνήθως οι γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επίδοση ή στη συμπεριφορά τους, επιδεινώνει ακόμα περισσότερο την ψυχολογία των γονέων σε μια επικείμενη εμπλοκή (Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005, σ. 43-47). Αντίθετα, μια θετική από τη μεριά του γονέα θεώρηση της συνεισφοράς του στην εκπαίδευση του παιδιού του, τον ωθεί στην ενεργητικότερη συμμετοχή του στη σχολική ζωή και ενισχύει σημαντικά το αίσθημα της αποτελεσματικότητας του ρόλου του (Sheldon, 2002).

Ας σημειωθεί ότι η ψυχολογία των γονέων σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή καθορίζεται (εκτός από τα προαναφερθέντα) και από τις συγκρούσεις που αναπόφευκτα δημιουργούνται κατά την περίοδο της εφηβείας. Τούτο εξετάζεται στην επόμενη ενότητα «Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί».

2.6.1.7 Αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς

Μια μεταβλητή που τελευταία έχει αρχίσει να προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών ως μια πιθανή παράμετρος της εμπλοκής είναι η αιτιακή απόδοση της επίδοσης από το γονιό. Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης (attribution theory) στη σύγχρονη μορφή της αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Η αιτιακή απόδοση περιγράφει το πώς εξηγούν και το πού αποδίδουν οι γονείς την επίδοση (επιτυχία ή αποτυχία) του παιδιού τους στο σχολείο (Tuss, Zimmer & Ho, 1995).

Σε πρόσφατες σχετικά εργασίες που προσπαθούν να επισημάνουν τους παράγοντες με τους οποίους μπορούν να προβλέψουν τους τρόπους της γονεϊκής εμπλοκής, γίνεται σύνδεση της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού και με τη γονεϊκή εμπλοκή. Όσο περισσότερο ο γονιός πιστεύει ότι η επιτυχία εξαρτάται από το ίδιο το παιδί (π.χ. στις ικανότητές του και στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει), τόσο μεγαλύτερη θα είναι η εμπλοκή του γονιού στη ζωή του παιδιού και τόσο πιο

επιτυχημένο θα είναι το παιδί αυτό (Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, (1997). Αντίθετα, όσο περισσότερο ο γονιός αποδίδει την επίδοση σε εξωτερικά και μη ελεγχόμενα από το παιδί στοιχεία και γεγονότα(π.χ. στους δασκάλους, τους γονείς, την τύχη κ.λπ.), θα είναι λιγότερο πρόθυμος να εμπλακεί σε θέματα που αφορούν το σχολείο και τα μαθήματα και τόσο χαμηλότερη θα είναι η επίδοση του συγκεκριμένου παιδιού (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992 ; O'Sullivan & Howe, 1996 ; Turk & Bry, 1992).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όσο περισσότερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή τόσο περισσότερο αποβαίνει εις όφελος των παιδιών. Απλά η εμπλοκή δεν αποτελεί ένα μονοδιάστατο είδος συμπεριφοράς και έτσι οι συνέπειες που θα έχει εξαρτώνται από το πώς ακριβώς ενεργεί ο γονιός, σε ποιο βαθμό κάνει αυτό που κάνει και πώς ερμηνεύεται η συμπεριφορά του από το ίδιο το παιδί.

2.6.1.8 Χρόνος

Η έλλειψη χρόνου επηρεάζει αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο μιας και συχνά προκύπτουν προβλήματα και συγκρούσεις όταν απαιτείται η συμμετοχή των γονέων.

Σύμφωνα με τον Baker (2000), το πρόγραμμα εργασίας και οι ανταγωνιστικές απαιτήσεις του γονεϊκού χρόνου στις μέρες αποτελούν ισχυρά εμπόδια για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Γονείς με δύσκολα εργασιακά ωράρια ή γονείς με περισσότερες από μία εργασίες, δεν έχουν αντικειμενικά τον απαιτούμενο διαθέσιμο χρόνο (Dwyer & Hecht, 2001). Επιπλέον έχει αναφερθεί πως ζητώντας από τους απασχολημένους γονείς να αυξήσουν το χρόνο συμμετοχής τους στο σχολείο, σπάνια αποδίδει και συνήθως δεν αποφέρει κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί επίσης συμφωνούν πως δεν είναι ρεαλιστικό να απαιτείται από τους πολυάσχολους γονείς να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους (Greenleaf, 2000).

2.6.2 Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί

2.6.2.1 Ηλικία και τάξη φοίτησης

Γενικά οι γονείς των μικρότερων σε ηλικία μαθητών (5-11) είναι περισσότερο αναμειγμένοι στην εκπαιδευτική διαδικασία απ'ότι οι γονείς των μεγαλύτερων μαθητών (12-17).

Η σύγχρονη 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). Η έρευνα του Leon (2003) εστιάζει στα υψηλά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής κατά την προσχολική και στοιχειώδη εκπαίδευση (δημοτικό) και καταγράφει έτσι μία εμφανή δυσαναλογία σε σχέση με τα χαμηλά ποσοστά γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο-λύκειο). Η έρευνα των Flaxman & Inger (1991) επιβεβαιώνει συμπληρωματικά τη σταδιακή πτώση των ποσοστών συμμετοχής από πλευράς γονέων κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο-λύκειο. Ωστόσο, από τις έρευνες διαπιστώνεται ότι η συνεχής συμμετοχή των γονέων στο γυμνάσιο και λύκειο είναι προς το συμφέρον του παιδιού (Epstein & Sheldon, 2002; Simon, 2001). Η έρευνα του McGrew-Zoubi (1998) διαπιστώνει τις αιτίες της μείωσης της γονεϊκής συμμετοχής, την οποία αποδίδει κυρίως στα φυσικά επακόλουθα της εφηβείας. Η επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην ανάγκη για ανεξαρτησία από μέρους των εφήβων και στην ανάγκη για συμμετοχή από μέρους των γονέων είναι εξαιρετικά δύσκολη και οδηγεί σε σύγκρουση μειώνοντας έτσι τη συχνότητα και την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (McGrew-Zoubi, 1998).

Ας σημειωθεί ότι η περίοδος της εφηβείας, αν και η πλέον συγκρουσιακή, κατά την ενηλικίωση είναι η περίοδος όπου ο έφηβος διαμορφώνει αρχές, πεποιθήσεις και υπεύθυνη στάση ως κοινωνικό άτομο. Γι'αυτό σύμφωνα με τον Wheeler (1992), η γονεϊκή εμπλοκή κατά την εφηβεία είναι ιδιαίτερα κρίσιμη «αν οι έφηβοι πρόκειται να γίνουν σταθεροί και παραγωγικοί ενήλικες» (σ. 28). Συνίσταται δε από τη χορήγηση στον έφηβο μεγαλύτερης ελευθερίας, η οποία όμως συνοδεύεται από ένα πλαίσιο ευθυνών (Hollifield, 1994). Όπως αναφέρει και ο Shinn (2002), οι γονείς που αναγνωρίζουν ότι οι έφηβοι χρειάζεται να επιβεβαιώσουν την ανεξαρτησία τους

τείνουν εκούσια να μην εμπλέκονται συχνά στη σχολική διαδικασία. Η έρευνα των Deslandes et al. (1997) αναδεικνύει την ψυχολογική διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής. Καταρχήν καθορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή ως παρουσία στις προσκλήσεις του σχολείου, επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό και υποστήριξη στη σχολική εργασία. Επιπλέον, επισημαίνει ότι η ψυχολογία του γονέα καθορίζει ουσιαστικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τούτο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα Lamborn, & Steinberg (1993, σ. 192, 193, όπ. αναφ. στο Deslandes et al., 1997) που πληροφορεί ότι οι μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις προέρχονται από γονείς που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ζεστασιάς, εποπτείας και χορήγησης ψυχολογικής αυτονομίας και οι οποίοι εμπλέκονται σε υψηλό βαθμό στη φοίτηση των εφήβων τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών πιστοποιεί και πιο πρόσφατη έρευνα του Shoumow (2009) η οποία διασαφηνίζει με τη σειρά της ότι η γονεϊκή εμπλοκή αγγίζει το μέγιστο βαθμό κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, ενώ ελαττώνεται σταδιακά ακολουθώντας πτωτική τάση.

2.6.2.2 Φύλο παιδιού

Σύμφωνα με έρευνες οι οποίες διερευνούν τη γονεϊκή εμπλοκή συσχετίζοντάς την με το φύλο του παιδιού, διαπιστώνεται ότι η εμπλοκή στην περίπτωση των αγοριών αγγίζει υψηλότερα επίπεδα. Συγκεκριμένα οι 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.

2.6.2.3 Σχολική επίδοση παιδιού

Συμπληρωματικά ως προς τα όσα αναφέρθηκαν στον παράγοντα «στάσεις και προσδοκίες γονέων», η αντίληψη του γονέα σχετικά με τη σχολική επίδοση του παιδιού μεταβάλλει σημαντικά το βαθμό εμπλοκής τους.

Ο γονέας εμφανίζει μια «δυναμική συμπεριφορά» που εξαρτάται από την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, ενώ αυτή η επίδοση κρίνεται από την ανατροφοδότηση γονέα-εκπαιδευτικών (Georgiou, 1999). Έτσι ο γονιός θεωρεί ότι το παιδί του ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, στα σχέδιά του για το μέλλον και στη στάση του για την εκπαίδευση ως αξία, η ανησυχία του μειώνεται και κατά συνέπεια ελαττώνονται οι προσπάθειες εμπλοκής του. Αντίθετα, οι προσπάθειες αυτές αυξάνονται όταν η ανατροφοδότηση που παίρνει ο γονιός από το σχολείο και οι προσωπικές του παρατηρήσεις είναι τέτοιες ώστε να εντείνουν την αγωνία του για την επίδοση του παιδιού του στα μαθήματα (Γεωργίου, 2005).

Συνεπώς, η επίδοση του παιδιού λειτουργεί ως ρυθμιστής της γονεϊκής εμπλοκής γιατί όχι μόνο επηρεάζεται από αυτή, αλλά και την επηρεάζει (Dauber & Epstein, 1993).

2.6.2.4 Επιθυμία και ανάγκη του παιδιού για εμπλοκή

Ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν τη συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με τις απαιτήσεις και τις επιθυμίες του παιδιού.

Όταν το παιδί προσκαλεί ή επιζητά από τους γονείς του να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου τότε η εμπλοκή των γονέων αυξάνεται. Ακόμη όταν το παιδί αναζητά τη βοήθειά τους ή τη συνεργασία τους στην προσπάθειά του να επιλύσει σχολικά προβλήματα ή να κατανοήσει σχολικά θέματα, τότε και πάλι η γονεϊκή εμπλοκή αυξάνεται (Christenson & Sheridan, 2001; Davis-Kean & Eccles, 2005 ; Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005).

2.7 Σχολικοί παράγοντες

2.6.3.1 Στάση διευθυντών

Η στάση του διευθυντή προς τη γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί καθοριστικό «παράγοντα-κλειδί» για την έκταση της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Griffith, 2001 ; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003).

Ο διευθυντής αποτελεί την κινητήριο δύναμη μιας και είναι αυτός που θα ωθήσει και θα ενθαρρύνει τους γονείς προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής και της συνεργασίας τους με το σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 170). Όπως υποστηρίζει ο Igo (2002) γονείς και διευθυντές θα πρέπει να εργαστούν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εταιρικών σχέσεων μέσα από ομάδες εργασίας. Όμως, αν και οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως επιθυμητή και αναγκαία για επιτυχημένο σχολικό κλίμα, πολλοί δεν υποστηρίζουν ενεργά την εμπλοκή των γονέων και συχνά δεν είναι πρόθυμοι να προωθήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία τους (Peiffer, 2003). Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης αυξάνει τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής φροντίζοντας το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονέων, να τους θεωρεί ευπρόσδεκτους και να παρέχει κίνητρα συμμετοχής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 176). Ωστόσο, οι εγγενείς αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημιουργούν διακριτά πλαίσια συμπεριφοράς ανάμεσα στους διευθυντές της μιας ή της άλλης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τούτο επικυρώνεται σε έρευνα των Osborn & deOnis (1997), όπου οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι «αν και τα σχολεία τους εκλαμβάνουν τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες, αυτοί διακατέχονται από «χλιαρό ενθουσιασμό» συγκριτικά με τους ενθουσιώδεις γονείς παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (σ. 21).

Πάντως η ευθύνη για τη χάραξη στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής τυπικά ανήκει στο διευθυντή, για αυτό είναι επιτακτικό να είναι γνώστης των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενισχύουν τα ποσοστά εμπλοκής (Griffith, 2001 ; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003). Γιατί, όπως σημειώνει ο Peiffer (2003), «τακτικές που υιοθετήθηκαν για να κερδίσουν το στοίχημα της εμπλοκής, στην πράξη την αποθάρρυναν, και αυτό, χωρίς σκοπιμότητα του διευθυντή αλλά εξαιτίας της περιορισμένης του εξοικείωσης με τα θέματα γονεϊκής εμπλοκής» (σ. 12).

2.6.3.2 Στάση εκπαιδευτικών

Πολλές μελέτες αναδεικνύουν ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετικές στάσεις και πρακτικές για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (Carvalho 2001; Casanova 1996; Lawson 2003; Waggoner & Griffith 1998).

Η στάση και οι πρακτικές του σχολείου τις οποίες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται σημαντικότερες από εκείνες της οικογένειας για την προώθηση της σχολικής εμπλοκής (Christenson & Sheridan, 2001). Στο πλαίσιο όμως της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας θα πρέπει να οριοθετούνται εκ των προτέρων οι ρόλοι του καθενός (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1985). Και αυτό γιατί συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς είναι προτιμότερο να κρατούνται μακριά από το σχολείο (Dodd, & Konzal, 2000) γιατί φοβούνται πως, αν εμπλακούν στο σχολείο, θα χάσουν μέρος της εξουσίας τους ή θα προκαλέσουν την κριτική τους για τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης (Lazar & Slostad, 1999). Έτσι οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν τη γονεϊκή συμμετοχή διότι την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος (Crozier, 1999). Κάποιοι δε, είναι απρόθυμοι να παραδεχτούν ότι χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς ή θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή δε συμβάλλει θετικά στο έργο τους (Gestwicki, 2010). Ας σημειωθεί όμως, πως συνήθως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές είναι πιο αμυντικοί σε ενδεχόμενη ανάμειξη των γονιών, σε αντίθεση με τους νεότερους, που δείχνουν να συμφωνούν και να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Dunlap-Zuniga & Alatorre-Alva, 1999). Κατά μια αντίθετη άποψη όμως, η εμπειρία που διαθέτουν οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, επιδρά θετικά στη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008 • Συμεού, 2008). Γενικά κρατώντας τους γονείς εκτός σχολείου και δημιουργώντας μια λανθασμένη εντύπωση πως το σχολείο λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο κανονικά, προκαλείται συχνά η εχθρότητα των γονιών αλλά και η άρνησή τους να παρέχουν βοήθεια στην ομαλή λειτουργία του σχολείου (Dodd & Konzal, 2000). Άρα ο τρόπος που θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς είναι σημαντικός στην προσπάθεια να πειστούν εκείνοι ότι μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν το έργο του σχολείου. Αυτό που χρειάζεται βέβαια είναι μία συνεργασία ανοιχτή, συνεχής και ειλικρινής που θα στηρίζεται στην ενιαία αντιμετώπιση του παιδιού. Όπως όμως αποδεικνύεται στην πράξη οι εκπαιδευτικοί θέλουν τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία από απόσταση και με τους όρους που θέτουν οι ίδιοι (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς είτε να συναντούν προβλήματα στην προσπάθεια εμπλοκής τους ή ακόμα και να συνειδητοποιούν τις ευκαιρίες για εμπλοκή (Halsey, 2005). Χαρακτηριστικά, έρευνα

σε κολλέγιο του Τέξας αποκαλύπτει ότι ενώ οι καθηγητές πίστευαν ότι υιοθετούσαν μια εναλλακτική πολιτική «ανοικτής πόρτας», ελκυστική για τη γονεϊκή εμπλοκή, οι γονείς αντιλαμβάνονταν τούτη την προσπάθεια εντελώς διαφορετικά και η εμπλοκή τους ακολουθούσε παραδοσιακές, καθιερωμένες πρακτικές (Lloyd-Smith et al., 2010). Οι αντιλήψεις λοιπόν των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή συμμετοχή τις περισσότερες φορές είναι προκαθορισμένες και εμποδίζουν την εποικοδομητική σχέση σχολείου-οικογένειας (Conzalez-DeHass, & Willems, 2003). Είναι αλήθεια ότι μερικές εμποδωμένες γονεϊκές πρακτικές δεν είναι κατάλληλες, όπως επί παραδείγματι οι πολιτικές παρεμβάσεις των γονέων στα κέντρα εξουσίας (σχολική διεύθυνση, ΥΠΕΠΘ) ή οι συγκρουσιακές συμπεριφορές, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί πρέπει πάντα να καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης προκειμένου να ικανοποιηθούν καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών τους (Μπακάλμπαση, 2011).

Ο γνήσιος διάλογος μεταξύ των πλευρών που εμπλέκονται καθώς και η αμοιβαία κατανόηση των οφελών που προκύπτουν από τη συνεργασία τους, γεφυρώνουν το χάσμα που προϋπήρχε θέτοντας νέες προκλήσεις για ποιοτικότερη γονεϊκή εμπλοκή. Οι προκλήσεις αυτές συνοψίζονται στα σχολικά προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής των οποίων βασικοί στόχοι είναι η ποιοτική αναβάθμιση της συμμετοχής, η βελτίωση του σχολικού κλίματος και ο εθελοντισμός σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων. Αν και τα προγράμματα αυτά βρίσκονται σε λειτουργία εκτεταμένα σε χώρες του εξωτερικού, η Ελλάδα υστερεί στον τομέα αυτό (Γεωργίου, 2000, σ. 77-79 • Γεωργίου, 2005, σ. 170-172). Ωστόσο θετικά αποτελέσματα επιδεικνύει το πρόγραμμα «Σχολές γονέων» μέσω του οποίου παρέχεται επιστημονική βοήθεια και συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς και προωθούνται συνεργατικές πρωτοβουλίες (Αθανασούλα Ρέππα, 2008).

2.6.3.3 Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας

Ο βαθμός εμπλοκής εξαρτάται και καθορίζεται συχνά από τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Carvailho, 2001 ; Tveit, 2009). Χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η αναλογία μαθητών –εκπαιδευτικών, η περιοχή του σχολείου που συνεπάγεται τη δυσκολία πρόσβασης σε αυτό και το σχολικό κλίμα επιδρούν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής (Feuerstein, 2000 ; Tveit, 2009). Η

περιοχή στην οποία βρίσκεται ένα σχολείο φαίνεται να σχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε σχολεία αστικών περιοχών, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Epstein, 1987), ενώ οι Lareau (1987, 2000) και Smrekar & Cohen-Vogel (2001) διαπίστωσαν ότι σχολεία σε περιοχές που κατοικούνται από χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου οικογένειες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών τους σε σύγκριση με σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές που κατοικούνται από οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Επίσης, η μειωμένη πρόσβαση στο δίκτυο μεταφορών από και προς το σχολείο αποτελεί εμπόδιο στην επίτευξη γονεϊκής εμπλοκής. Ακόμη, σχολεία μεγάλου μεγέθους, πολυπρόσωπα και με σύνθετο τρόπο οργάνωσης λειτουργούν ανασταλτικά ως προς το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, αφού ο γονιός δεν είναι αποδέκτης μιας πιο προσωπικής επαφής που σίγουρα αποτελεί ελκυστικό παράγοντα (Hoover-Dempsey et al., 2002). Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην προώθηση της γονεϊκής συμμετοχής είναι ένα από τα πολύ συχνά αναφερόμενα εμπόδια για γονική συμμετοχή μέσα τα σχολεία (Conzalez-DeHass, & Willems, 2003). Δεν αποτελεί έκπληξη ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί στερούνται συχνά τη γνώση για το πώς να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά τους γονείς στα σχολεία και στηρίζονται στους παραδοσιακούς τύπους συμμετοχών των γονέων (Μπακάλμπαση, 2011).

Συμπερασματικά για την αποτελεσματική και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας πρέπει το σχολείο, αφού κατανοήσει το ειδικό βάρος των παραπάνω παραγόντων να δραστηριοποιηθεί για τη βελτίωση των παρεχόμενων συνθηκών γονεϊκής εμπλοκής. Το σχολείο πρέπει συνεχώς να αναζητά και να διατυπώνει κίνητρα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή (Porter, 2008 ; Raffaele & Knoff, 1999).

Κάθε σχολείο πρέπει να εκπονεί ένα στρατηγικό σχέδιο συνεργασίας προσαρμοσμένο στα ειδικά χαρακτηριστικά του και στις ποικίλες απαιτήσεις των μαθητών και των οικογενειών τους (Friend & Cook 2007). Καταυτό τον τρόπο το σχολείο αλληλεπιδρά με την κοινωνία και αφού μειώσει σταδιακά τον αυστηρό διαχωρισμό μεταξύ σχολείου και εξωσχολικής ζωής συγχρονίζεται με τις κοινωνικές εξελίξεις (Christenson 2004 ; Friend & Cook 2007).

2.7 Συμπεράσματα βιβλιογραφίας

Μελετώντας την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που αφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα διαπιστώνεται ότι όλοι οι ερευνητές τονίζουν τη μεγάλη σημασία της διοίκησης -και ιδιαίτερα της διεύθυνσης-, στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Υπάρχει πλήθος αποδείξεων που πιστοποιεί ότι η συσχέτιση μεταξύ υψηλής ποιότητας ηγεσίας και αποτελεσματικών σχολείων είναι θετική, και πως η διεύθυνση ενός σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Hales, 1986 ; Hamlin & Cooper, 2004 ; House & Aditya, 1997 ; Frymeir, Cornbleth, Donmoyer, Gansneder, Jeter, Klein, Schwab, & Alexander, 1984 ; Marzano, Waters, & McNulty, 2005 ; Παπαναούμ, 1995 • Σαΐτης, 2002/2005/2008 • Στραβάκου, 2003). Όλοι πλέον οι μελετητές της σχολικής αποτελεσματικότητας συγκλίνουν στην άποψη πως η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα να επιλεγούν και να τοποθετούν κατάλληλα διευθυντικά στελέχη σε κάθε σχολική μονάδα. Ως διευθυντικά στελέχη της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζονται ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής, ο οποίος συμπληρώνει και ενίοτε αναπληρώνει το έργο του (Σαΐτης, 2008).

Η σύγχρονη σχολική μονάδα χρειάζεται ένα διευθυντή-“στοχαστή”, δηλαδή ένα διευθυντή με γνώσεις και σκέψη. Ως προ αυτό, ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα και η συγκρότηση του διευθυντή, η παιδαγωγική του κατάρτιση και η εμπειρία του (Γεραρής & Μπαλατζής, 2006).

Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών ηγετών επικεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο, στο πρόσωπο του ηγέτη, παρά στις συνθήκες που συναντά η ηγεσία για να λειτουργήσει. Αν και η κατοχή ορισμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων δεν εγγυάται από μόνη της επιτυχημένη ηγεσία, εντούτοις οι διευθυντές με ικανότητα να επιλύουν προβλήματα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν αποδεκτοί ως ηγέτες, από τους διευθυντές που δεν κατέχουν τη δυνατότητα αυτή (Σαΐτης, 1998).

Το “κλειδί” για μια αποτελεσματική ηγεσία είναι η συνεργασία και η επικοινωνία. Βασικές επικοινωνιακές ικανότητες είναι η ακρόαση, η λεκτική και μη

λεκτική συμπεριφορά, και η δεκτικότητα (Lambert, 1998). Αυτές πρέπει να συμπληρώνονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή ικανοτήτων αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων (Κατσαρός, 2008, σ. 118).

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να εμπνέει και να εμπυχώνει τους υφισταμένους του, να επιλύει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν και να έχει γνώσεις ανθρώπινης ψυχολογίας, δεδομένου ότι ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα απαιτεί σύνθετη αντιμετώπιση.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996, σ. 67). Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η **ποσοτική προσέγγιση**, κυρίως επειδή η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Καραγεώργος, 2002, σ. 223). Η ποσοτική προσέγγιση επιτρέπει τη διεξαγωγή της έρευνας σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού- στόχου και «επιτρέπει να μάθουμε «τι συμβαίνει». Εξυπηρετεί την αρχή της γενίκευσης ενός συμπεράσματος από το ειδικό υπό μελέτη δείγμα σε ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού και δίνει τη δυνατότητα μεγάλου και αντιπροσωπευτικού δείγματος (Cohen & Manion, 1994). Καθώς, λοιπόν, μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε το ρόλο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, η ποσοτική έρευνα θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη. Επιπλέον, η ποσοτική καταγράφει πληθώρα παραγόντων σε αντιπροσωπευτικό δείγμα από έναν εκτεταμένο γεωγραφικά πληθυσμό και προσβλέπει στην αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των παραγόντων αυτών.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή δευτεροβάθμιου σχολείου στη συνεργασία σχολείου –οικογένειας.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαπιστώνονται διαφορές στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ανάμεσα στο τι συμβαίνει στην πράξη στα σχολεία που υπηρετούν οι διευθυντές-υποδιευθυντές και στο «δέον γενέσθαι» κατά την άποψή τους;
2. Συνεργάζεται ο διευθυντής του σχολείου αρμονικά και αποδοτικά με τους γονείς και κηδεμόνες συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;
3. Πόσο σημαντικούς θεωρούν οι διευθυντές τους εξωτερικούς παράγοντες (κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι, ηλικία μαθητή, βαθμίδα εκπαίδευσης, επάγγελμα γονέων και τον ίδιο το ρόλο τους) για τη συνεργασία σχολείου –οικογένειας;
4. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς που να προσδιορίζονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;
 - α. Φύλο διευθυντή
 - β. Έτη πρϋπηρεσίας
 - γ. Μορφωτικό επίπεδο
 - δ. Τύπος, μέγεθος και περιοχή σχολείου
5. Ποιες τεχνικές προσέγγισης των γονέων χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

3.2 Δείγμα έρευνας

Στη μελέτη εντάχθηκε το σύνολο 78 Διευθυντών των σχολικών μονάδων Β/θμιας Εκπαίδευσης ν. Λάρισας και 62 Υποδιευθυντών. Συμπεριελήφθησαν Διευθυντές και Υποδιευθυντές αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, όλων των τύπων σχολικών μονάδων, δηλαδή Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΛ.

3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελεί προσαρμογή του αντίστοιχου του ερωτηματολογίου του Coyote (2011) που μεταφράστηκε από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα. Το ερωτηματολόγιο αυτό αναφέρεται στην συνεργασία σχολείου –οικογένειας και εστιάζει σε ζητήματα επικοινωνίας (μεθόδους επικοινωνίας σχολείου –γονέων), ικανότητας συνεργασίας των γονέων, σε εξωτερικούς παράγοντες (πχ ηλικία, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κα), εσωτερικούς παράγοντες (αρνητικές σχολικές εμπειρίες γονέων-ψυχολογική «ανάμνηση» των γονέων από τα σχολικά τους χρόνια) και την οικονομική συμβολή. Αναλυτικά οι ενότητες και αντίστοιχες ερωτήσεις έχουν ως εξής (βλ και ενότητα αποτελέσματα-ανάλυση παραγόντων) :

Ικανότητα συνεργασίας: 1,2,6,7,10,11,15,16,17,18,19,21,26,

Εξωτερικοί παράγοντες: 4, 12, 13, 20, 22, 23, 24, 25

Επικοινωνία: 3, 5, 14

Οικονομική συμβολή:27

Εσωτερικός «παράγοντας»: 8

Οι ερωτήσεις αυτές 8 και 27, όπως προέκυψε από την ανάλυση παραγόντων δύσκολα θα μπορούσαν να θεωρηθούν παράγοντες, εφόσον για τη συγκρότηση των τελευταίων απαιτούνται 3 τουλάχιστον αντικείμενα (Costello & Osborne, 2005). Τα ερωτήματα διατηρήθηκαν στο εργαλείο της έρευνας επειδή περιλαμβάνονταν στον παράγοντα ικανότητα συνεργασίας του ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου. Ωστόσο, η ανάλυση παραγόντων δεν επιβεβαίωσε αυτήν την ταξινόμηση. Παρόλα αυτά, η σημασία που έχει κατά καιρούς αποδοθεί στις παραμέτρους αυτές από τους ερευνητές διεθνώς, μας οδήγησε να συμπεριλάβουμε αυτά τα αποτελέσματα στο σχολιασμό μας.

Στο τελικό ερωτηματολόγιο περιελήφθησαν δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία και το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, καθώς και για τα κύρια χαρακτηριστικά της σχολικής

μονάδας που υπηρετούν. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε 27 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αρχικά αναφέρονταν στην ισχύουσα κατάσταση της σχολικής μονάδας και προέκυψαν από μετάφραση και τροποποίηση των αντίστοιχων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου του Coyote (2011), όπως αναφέρονται στην έρευνα που τιτλοφορείται «Principal attitudes toward parental involvement in South Dakota secondary schools». Στο ερωτηματολόγιο είχε προσδιοριστεί η εγκυρότητα περιεχομένου, αλλά δε βρέθηκαν στοιχεία σχετικά με τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία των υποκλιμάκων του. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις οργανώθηκαν σε δύο στήλες. Στην πρώτη στήλη και μετά την ανάγνωση κάθε πρότασης, οι ερωτώμενοι καλούνταν να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο θεωρούσαν ότι ισχύει στο σχολείο τους η δήλωση. Στη δεύτερη στήλη καλούνταν να σημειώσουν και το βαθμό στον οποίο η ίδια δήλωση θα έπρεπε, κατά την άποψή τους, να ισχύει. Οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν σε τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπως και στο ξενόγλωσσο ερωτηματολόγιο, όπου το 1 αντιστοιχούσε στη ριζική διαφωνία, το 2 στη διαφωνία, 3 στη συμφωνία και το 4 στην απόλυτη συμφωνία. Η κλίμακα Likert διατήρησε την αρχική τετράβαθμη μορφή της προκειμένου, όπως και οι αρχικοί εμπνευστές του ερωτηματολογίου είχαν τονίσει, να αποφευχθεί προτίμηση της «μέσης» απαντητικής επιλογής. Συμπεριελήφθη ακόμα μία ανοικτού τύπου ερώτηση, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να διατυπώσουν την άποψή τους για τις πρακτικές τις οποίες έχουν εφαρμόσει προκειμένου να επιτύχουν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία των γονέων στο σχολείο τους (προσωπική επικοινωνία, επιστολές, συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων, ενθάρρυνση για συμμετοχή σε Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, κλπ). Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι παρατίθεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

3.4 Διαδικασία έρευνας

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ταχυδρομικά εσωκλείοντας φάκελο επιστροφής με πληρωμένο τέλος για τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Για τα σχολεία της πόλης Λάρισας τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στους Διευθυντές με την αλληλογραφία του σχολείου στο οποίο είμαι Διευθύντρια και κατά τον ίδιο τρόπο μου επιστράφηκαν από αυτούς. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με κάθε ένα

διευθυντή προσωπικά, ο οποίος ενημερωνόταν για το θέμα της έρευνας, το σκοπό της, καθώς και στοιχεία του ερευνητή – υπεύθυνου της έρευνας όπως και το φορέα αυτής. Μετά την αποδοχή συμμετοχής στην έρευνα του Διευθυντή, στελνόταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρωνόταν ανώνυμα και αποστέλλονταν στην ερευνήτρια .

Για να μπορέσει να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήθηκε αρχικά μια πιλοτική έρευνα. Δώδεκα Διευθυντές σχολικών μονάδων κλήθηκαν να συμπληρώσουν την αρχική εκδοχή του ερωτηματολογίου, ώστε να διαπιστωθεί ο απαιτούμενος για τη συμπλήρωσή του χρόνος, η σαφήνεια των ερωτήσεων καθώς και η αναγκαιότητα ή μη κάποιας τροποποίησης. Πραγματικά, μετά την πρώτη αυτή πιλοτική εφαρμογή και με βάση τα σχόλια των ερωτηθέντων, τροποποιήθηκε και εμπλουτίστηκε η αρχική μορφή με προσθήκη και δεύτερης στήλης που αναφέρεται στην επιθυμητή κατάσταση. Για διευκόλυνση των ερωτηθέντων και την ομοιομορφία της βαθμολογίας, ερωτήσεις με «αρνητική» διατύπωση μετασχηματίστηκαν σε ερωτήσεις με «θετική» διατύπωση. Παράδειγμα, η ερώτηση «Οι περισσότεροι καθηγητές δεν επιθυμούν μεγάλη γονική συμμετοχή στο σχολείο» έγινε «Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών». Ακολούθησε δεύτερη πιλοτική αξιολόγηση σε νέο πιλοτικό δείγμα 15 εκπαιδευτικών και μετά την πιλοτική εφαρμογή, ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου (α Cronbach ίσος με 0,88 στην ισχύουσα κατάσταση και α Cronbach ίσος με 0,76 στην επιθυμητή κατάσταση) και οριστικοποιήθηκε η τελική μορφή του, μετά και τις διορθωτικές παρεμβάσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας. Η αποστολή και συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από 20-1-2012 έως 20-2-2012. Σε σύνολο 140 Διευθυντών και Υποδιευθυντών του ν. Λάρισας απάντησαν οι 118, ποσοστό ανταπόκρισης 84,2%.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών (παραγόντων) και υπολογίστηκαν οι συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας των υποκλιμάκων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συνοπτική στατιστική περιγραφή των δεδομένων, με αναφορά των βασικών μέτρων διασποράς των δεδομένων (π.χ. μέσος, τυπική απόκλιση), ενώ ακολούθησε επαγωγική στατιστική ανάλυση για τη σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των διαφόρων υποομάδων. Χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, καθώς και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) προκειμένου για περισσότερα από δύο δείγματα, με συνοδό post-hoc ανάλυση, όπου εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των υποομάδων. Η δοκιμασία *paired t test* εφαρμόστηκε για την αξιολόγηση των διαφορών μεταξύ ισχύουσας και επιθυμητής κατάστασης στους καθηγητές του δείγματος. Ο έλεγχος κανονικότητας έγινε με τη δοκιμασία Shapiro –Wilk. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $p < 0.05$. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS 18.0.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτυπώνεται σε μία ή περισσότερες συγκεντρωτικές κατηγορίες ερωτήσεων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών (παραγόντων) και υπολογίστηκαν οι συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας των υποκλιμάκων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συνοπτική στατιστική περιγραφή των δεδομένων, με αναφορά των βασικών μέτρων διασποράς των δεδομένων (π.χ. μέσος, τυπική απόκλιση), ενώ ακολούθησε επαγωγική στατιστική ανάλυση για τη σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των διαφόρων υποομάδων. Χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, καθώς και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) προκειμένου για περισσότερα από δύο δείγματα, με συνοδό post-hoc ανάλυση, όπου εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των υποομάδων. Ο έλεγχος κανονικότητας έγινε με τη δοκιμασία Shapiro –Wilk. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $p < 0.05$. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS 18.0.

Ανάλυση παραγόντων(ανάλυση κυρίων συνιστωσών) : Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis) αποτελεί μια προσέγγιση αξιολόγησης της δομικής εγκυρότητας, που δίνει στον ερευνητή πληροφορίες σχετικά με την έκταση στην οποία μια ομάδα σημείων μετρά την ίδια διάσταση μιας έννοιας. Τα σημεία αυτά φορτίζουν σε διαφορετικούς παράγοντες και η ανάλυση είναι επίσης ενδεικτική του κατά πόσο τα σημεία ενός εργαλείου αντανακλούν μία μοναδική ή περισσότερες έννοιες. Η καταλληλότητα των στοιχείων για την ανάλυση παραγόντων εξετάστηκε μέσω του μέτρου Kaiser –Meyer- Olkin (KMO), το οποίο εξετάζει τους μερικούς συσχετισμούς μεταξύ των στοιχείων και η αξία του θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,60 προκειμένου να επιτευχθεί μια ικανοποιητική ανάλυση. Το αρχικό αποτέλεσμα σε αυτήν τη μελέτη για το KMO ήταν 0,62. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν αρχικά με τη μέθοδο ανάλυσης πρωταρχικών παραγόντων (Principal Components Analysis – PCA) και υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεμονωμένων στοιχείων του ερωτηματολογίου και των παραγόντων (γνωστοί ως factor loadings). Ως κριτήριο για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων που θα δημιουργούνταν χρησιμοποιήθηκαν οι χαρακτηριστικές ρίζες (ιδιοτιμές) (eigenvalues). Η χαρακτηριστική ρίζα ενός παράγοντα μετρά τη διακύμανση όλων των άλλων μεταβλητών που ερμηνεύεται από τον παράγοντα αυτό. Χαμηλές τιμές της χαρακτηριστικής ρίζας υποδηλώνουν μικρή συμβολή του παράγοντα στην ερμηνεία των διακυμάνσεων των μεταβλητών. Για το λόγο αυτό είθισται να παραλείπονται παράγοντες με τιμές χαμηλότερες της μονάδος. Αποτέλεσμα της μεθόδου αυτής, ήταν ο καθορισμός πέντε παραγόντων που ερμηνεύουν ποσοστό 64,90% της αρχικής συνολικής διακύμανσης. Οι παράγοντες αυτοί, συσχετίζονται με ομάδες ερωτήσεων και δημιουργούν τις αντίστοιχες αθροιστικές κλίμακες. Ως όριο συσχέτισης για να συμπεριληφθεί ένα στοιχείο στην αθροιστική κλίμακα υιοθετήθηκε το 0,40. Σημειώνεται ότι το ποσοστό απάντησης ήταν άνω του 99% για όλες τις ερωτήσεις. Οι ελλείπουσες τιμές κάθε μεταβλητής αντικαταστάθηκαν από το μέσο όρο των απαντήσεων στην αντίστοιχη ερώτηση.

Προέκυψαν οι εξής παράγοντες :

Παράγοντες	Ερωτήσεις	a Cronbach (πρώτης στήλης-δεύτερης στήλης)
1 (ικανότητα συνεργασίας)	1,2,6,7,10,11,15,16,17,18,19,21,26,	0,81-0,80
2 (εξωτερικοί παράγοντες)	4, 12, 13, 20, 22, 23, 24, 25	0,60-0,70
3 (επικοινωνία)	3, 5, 14	0,59-0,36*
4 (οικονομική συμβολή)	27	
5 (εσωτερικός παράγοντας)	8	

*Η δεύτερη στήλη ελέγχεται ως χαμηλής αξιοπιστίας στην κλίμακα της επικοινωνίας

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης (factor loadings) των ερωτήσεων ανά παράγοντα

Ερωτήσεις	Παράγοντες				
	1 (ικανότητα συνεργασίας)	2(εξωτερικοί παράγοντες)	3(επικοινωνία)	4 (οικονομική συμβολή)	5 (εσωτερικός παράγοντας)
1	,552				
2	,565				
3			,502		
4		,486			
5			,553		
6	,514				
7	,613				
8					,429
9					
10	,499				
11	,581				
12		,525			
13		,423			
14			,552		
15	,551				
16	,450				
17	,403				
18	,631				
19	,523				

20		,425			
21	,583				
22		,416			
23		,665			
24		,469			
25		,469			
26	,556				
27				,461	

Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ παρουσιάζονται αναλυτικά οι πίνακες με τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στους παράγοντες.

Ακολουθεί η παρουσίαση της περιγραφικής στατιστικής, της επαγωγικής στατιστικής, ενώ στο τέλος της ενότητας παρουσιάζονται ξεχωριστά οι απαντήσεις στην ερώτηση ανοικτού τύπου που αναφέρεται στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές στην επικοινωνία τους με τους γονείς.

Περιγραφική στατιστική

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος. Σε σύνολο 118 διευθυντών και υποδιευθυντών, οι άνδρες ήταν 74 (62,7%) και οι γυναίκες 44 (37,3%). Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, οι απόφοιτοι ΑΕΙ ήταν 111 άτομα (94,1%) και ΤΕΙ 7 άτομα (5,9%). Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν $52,40 \pm 4,67$ έτη. Η προϋπηρεσία τους σε διευθυντική θέση ήταν $4,66 \pm 4,54$ έτη.

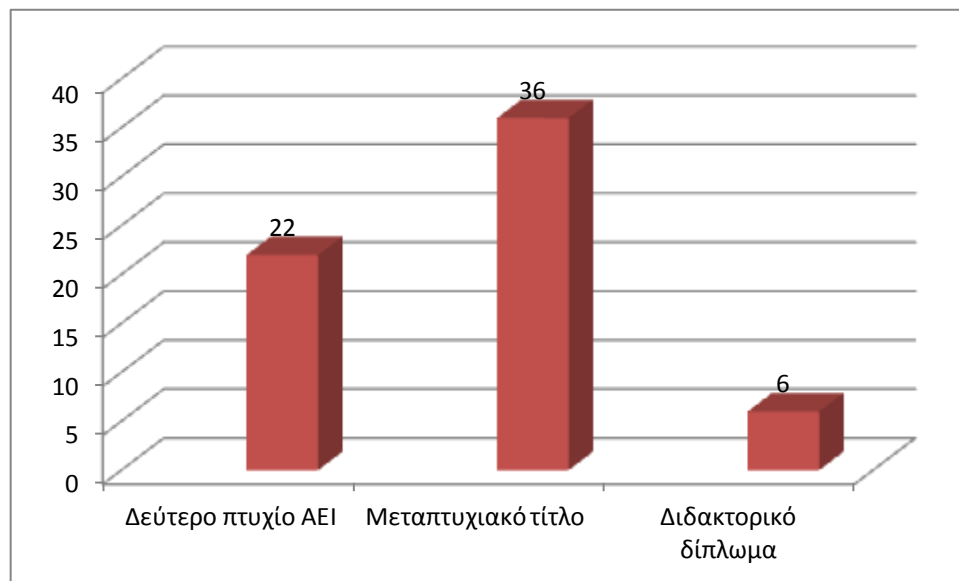
Η πλειονότητα των ατόμων του δείγματος υπηρετούσε σε θέση διευθυντή (70 άτομα, 59,3%). Οι περισσότεροι είχαν συνολική εκπαιδευτική εμπειρία άνω των 25 ετών (63, 53,4%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	N	%
Άνδρες	74	62,7
Γυναίκες	44	37,3
Σύνολο	118	100,0
Θέση		
Διευθυντής	70	59,3
Υποδιευθυντής	48	40,7
Σύνολο	118	100,0
Επίπεδο Σπουδών		
ΑΕΙ	111	94,1
ΤΕΙ	7	5,9
Σύνολο	118	100,0
Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας		
8 – 15	8	6,8
16 -25	47	38,8
>25 ΧΡΟΝΙΑ	63	53,4
Σύνολο	118	100,0
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ηλικία	52,40	4,67
Χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντής	4,66	4,54

Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι περισσότεροι (36 άτομα) από όσους είχαν πρόσθετες σπουδές κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα (γράφημα 1).

Γράφημα 1. Πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος.



Το ήμισυ σχεδόν των συμμετεχόντων υπηρετούσε σε Γυμνάσια (57 άτομα, 48,3%), σε μεγάλα σχολεία (64, 54,2%) και σε μεγάλα αστικά κέντρα(70, 59,3%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

	N	%
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Γυμνάσιο	57	48,3
Λύκειο	44	37,3
ΕΠΑΛ	17	14,4
ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		
Λιγότεροι από 100 μαθητές	13	11,0
100 - 250	41	34,7
Περισσότεροι από 250	64	54,2
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Μεγάλο αστικό κέντρο (άνω των 100.000 κατοίκων)	70	59,3
Μικρή πόλη	31	26,3
Χωριό	17	14,4

Σχετικά με τον ερευνητικό ερώτημα 1 «*Διαπιστώνονται διαφορές στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ανάμεσα στο τι συμβαίνει στην πράξη στα σχολεία που υπηρετούν οι διευθυντές-υποδιευθυντές και στο «δέον γενέσθαι» κατά την άποψή τους;*», από τις υποκλίμακες της πρώτης στήλης (ισχύουσα κατάσταση) και της δεύτερης στήλης (επιθυμητή κατάσταση) την υψηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσε η υποκλίμακα της επικοινωνίας (3,55 και 3,86 αντίστοιχα). Ο εσωτερικός «παράγοντας» είχε την μικρότερη μέση τιμή, τόσο στην ισχύουσα (2,30), όσο και στην επιθυμητή τιμή (2,10) (πίνακας 3). Όπως προκύπτει, οι διευθυντές δεν δίνουν βαρύτητα στους εξωτερικούς/εσωτερικούς παράγοντες, αλλά στη διάσταση της επικοινωνίας.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα 2 «*Συνεργάζεται ο διευθυντής του σχολείου αρμονικά και αποδοτικά με τους γονείς και κηδεμόνες συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;*», οι διευθυντές θεωρούν ότι η συνεργασία είναι ικανοποιητική και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, αφού η μέση τιμή στην ικανότητα συνεργασίας είναι 2,5 σε τετράβαθμη κλίμακα Likert. Και τα δύο ερωτήματα απαντώνται στον πίνακα 3.

Με εξαίρεση τους εξωτερικούς παράγοντες και τον εσωτερικό παράγοντα, στους υπόλοιπους τρεις παράγοντες η βαθμολογία στην «επιθυμητή» κατάσταση, ήταν υψηλότερη από την «ισχύουσα» κατάσταση, γεγονός που δείχνει ότι οι διευθυντές θεωρούν πως η επικοινωνία στο σχολείο τους δεν είναι αυτή που οι ίδιοι επιθυμούν, τονίζοντας με τον τρόπο αυτό τη σπουδαιότητα και τη σημασία της. Το ίδιο επίσης ισχύει για τη συνεργασία και την οικονομική συμβολή των γονέων. Και σε αυτούς τους τομείς οι διευθυντές θεωρούν πως η συνεργασία και η οικονομική συμβολή των γονέων θα έπρεπε να είναι πιο ουσιαστικές και είναι αυτό που «εύχονται», αντίθετα με αυτό που δήλωσαν ότι ισχύει στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου (πίνακας 4).

Πίνακας 3. Υποκλίμακες-περιγραφική στατιστική

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή*	Τυπική απόκλιση
Εξωτερικοί παράγοντες	118	1,38	3,50	2,64	0,37
Επικοινωνία	118	2,33	4,00	3,55	0,41
Ικανότητα συνεργασίας	118	1,69	3,31	2,58	0,36
Εσωτερικός παράγοντας	118	1,00	4,00	2,30	0,75
Οικονομική συμβολή	118	1,00	4,00	2,49	0,84
Εξωτερικοί παράγοντες (επιθ)	118	1,25	4,00	2,30	0,47
Επικοινωνία (επιθ)	118	3,00	4,00	3,86	0,23
Ικανότητα συνεργασίας (επιθ)	118	1,92	3,97	3,24	0,38
Εσωτερικός παράγοντας(επιθ)	118	1,00	4,00	2,10	0,83
Οικονομική συμβολή (επιθ)	118	1,00	4,00	3,16	0,82

*Οι βαθμολογίες στην επιθυμητή και πραγματική κατάσταση διέφεραν στατιστικά σημαντικά σε όλες τις υποκλίμακες ($p < 0,05$)

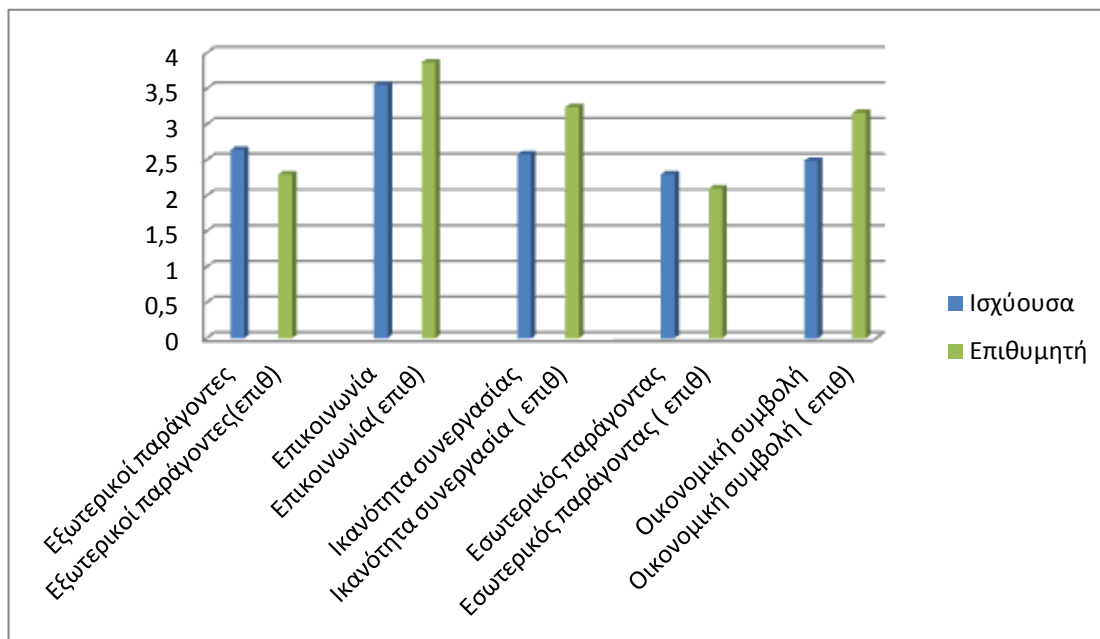
Πίνακας 4. Συγκριτική παρουσίαση της βαθμολογίας ανά υποκλίμακα στην «επιθυμητή» κατάσταση και την «ισχύουσα» κατάσταση»

	Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	p
Εξωτερικοί παράγοντες	2,64	118	0,37	<0,001
Εξωτερικοί παράγοντες(επιθ)	2,30	118	0,47	
Επικοινωνία	3,55	118	0,41	<0,001
Επικοινωνία(επιθ)	3,87	118	0,27	
Ικανότητα συνεργασίας	2,58	118	0,36	<0,001
Ικανότητα συνεργασία (επιθ)	3,24	118	0,38	
Εσωτερικός παράγοντας	2,30	118	0,75	<0,001
Εσωτερικός παράγοντας (επιθ)	2,10	118	0,83	
Οικονομική συμβολή	2,49	118	0,84	<0,010
Οικονομική συμβολή (επιθ)	3,16	118	,082	

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα 3 «Πόσο σημαντικούς θεωρούν οι διευθυντές τους εξωτερικούς παράγοντες (κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι, ηλικία μαθητή, βαθμίδα εκπαίδευσης, επάγγελμα γονέων και τον ίδιο το ρόλο τους) για τη συνεργασία σχολείου –οικογένειας»; Όπως φαίνεται στο επόμενο γράφημα (2) οι διευθυντές δεν θεωρούν ιδιαίτερης σημασίας τους εξωτερικούς παράγοντες, αφού η βαθμολογία στην υποκλίμακα των εξωτερικών παραγόντων για την (ισχύουσα κατάσταση) είναι 2,5 και στην (επιθυμητή κατάσταση) είναι ακόμα μικρότερη. Σε άλλες υποκλίμακες η βαθμολογία είναι σημαντικά μεγαλύτερη όπως επί παραδείγματι στην υποκλίμακα της επικοινωνίας όπου η βαθμολογία για την (επιθυμητή κατάσταση) πλησιάζει το 4, που είναι και το μέγιστο όριο της κλίμακας που σημαίνει ότι οι διευθυντές επιθυμούν περισσότερη επικοινωνία. Δεύτερη σε σημαντικότητα θεωρούν οι διευθυντές τον παράγοντα ικανότητα συνεργασίας και ακολουθεί ο παράγοντας οικονομική συμβολή με ελάχιστη διαφορά.

Η βαθμολογία ανά υποκλίμακα στην «ισχύουσα» κατάσταση και στην «επιθυμητή» κατάσταση παρουσιάζεται αναλυτικά στο γράφημα 2.

Γράφημα 2. Γραφική παράσταση της βαθμολογίας ανά υποκλίμακα στην «ισχύουσα» κατάσταση και στην «επιθυμητή» κατάσταση.



Επαγωγική στατιστική.

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων υποομάδων του δείγματος, ανάλογα με δημογραφικούς και εργασιακούς παράγοντες, όπως παρουσιάζονται στο ερευνητικό ερώτημα 4. *«Υπάρχουν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς που να προσδιορίζονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά»: α. φύλο διευθυντή, β. έτη προϋπηρεσίας, γ. μορφωτικό επίπεδο, δ. τύπος σχολείου (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ), μέγεθος, και περιοχή;*

Σχετικά με το αν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς σε σχέση με το φύλο του διευθυντή (υποερώτημα α), δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές, όπως φαίνεται και στον πίνακα 5. Αυτό σημαίνει ότι

διευθυντές-ριες και υποδιευθυντές-ριες θεωρούν στον ίδιο βαθμό ότι η συνεργασία είναι ικανοποιητική και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ομοίως δε βρέθηκαν διαφορές σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα ($p>0,05$). Ανεξαρτήτως ηλικίας οι διευθυντές θεωρούν στον ίδιο βαθμό ότι η συνεργασία είναι ικανοποιητική και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο έλεγχος των συγκρίσεων έγινε με τη δοκιμασία t-test.

Πίνακας 5. Διαφορές υποκλιμάκων μεταξύ γυναικών και ανδρών

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Εξωτ. παράγοντες	Ανδρας	74	2,64	0,37	0,937
	Γυναίκα	44	2,65	0,38	
Επικοινωνία	Ανδρας	74	3,52	0,40	0,279
	Γυναίκα	44	3,61	0,43	
Ικανότητα συνεργασίας	Ανδρας	74	2,62	0,37	0,504
	Γυναίκα	44	2,55	0,35	
Εξωτ. Παράγοντες (Επιθ)	Ανδρας	74	2,31	0,50	0,877
	Γυναίκα	44	2,30	0,42	
Επικοινωνία (Επιθ)	Ανδρας	74	3,86	0,23	0,656
	Γυναίκα	44	3,88	0,25	
Ικανότητα συνεργασίας (Επιθ)	Ανδρας	74	3,27	0,38	0,361
	Γυναίκα	44	3,20	0,38	

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα σε καμία από τις υποκλίμακες. Για τον έλεγχο των συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ANOVA(πίνακας 6).

Πίνακας 6. Διαφορές υποκλιμάκων μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean	p
Εξωτ. παράγοντες	≤52	58	2,64	0,34	,04464	0,976
	>52	57	2,64	0,41	,05416	
Επικοινωνία	≤52	58	3,61	0,38	,04937	0,122
	>52	57	3,49	0,44	,05885	
Ικανότητα συνεργασίας	≤52	58	2,61	0,35	,04652	0,427
	>52	57	2,56	0,38	,04994	
Εξωτ. Παράγοντες (Επιθ)	≤52	58	2,33	0,50	,06551	0,487
	>52	57	2,27	0,45	,05938	
Επικοινωνία (Επιθ)	≤52	58	3,90	0,17	,02284	0,155
	>52	57	3,84	0,27	,03540	
Ικανότητα συνεργασίας (Επιθ)	≤52	58	3,26	0,36	,04725	0,556
	>52	57	3,22	0,40	,05284	
Οικονομική συμβολή	≤52	58	2,589	0,75	,09823	0,181
	>52	57	2,37	0,91	,12103	
Οικονομική συμβολή (Επιθ)	≤52	58	3,11	0,81	,10631	0,420
	>52	57	3,23	0,84	,11185	
Εσωτ. Παράγοντες	≤52	58	2,25	0,73	,09606	0,509
	>52	57	2,34	0,76	,10081	
Εσωτ. Παράγοντες (Επιθ)	≤52	58	2,08	0,88	,11498	0,922
	>52	57	2,09	0,76	,10096	

Σχετικά με το αν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς, σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ως προς τον « Εσωτερικό παράγοντα», σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, με τους έχοντες περισσότερα από 4 χρόνια να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία (2,48 έναντι 2,15 αντίστοιχα). Συνεπώς οι διευθυντές αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις αρνητικές σχολικές εμπειρίες των γονέων, ήτοι

θεωρούν ότι αυτές επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Για τον έλεγχο των συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία t-test (πίνακας 7).

Πίνακας 7. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

	Έτη προϋπηρεσίας	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean	p
Εξωτ. παράγοντες	≤4	63	2,67	0,40	0,05022	0,430
	>4	55	2,61	0,35	0,04758	
Επικοινωνία	≤4	63	3,60	0,40	0,05079	0,163
	>4	55	3,50	0,42	0,05694	
Ικανότητα συνεργασίας	≤4	63	2,65	0,36	0,04507	0,040
	>4	55	2,51	0,36	0,04907	
Εξωτ. Παράγοντες (Επιθ)	≤4	63	2,27	0,50	,06343	0,353
	>4	55	2,35	0,43	,05815	
Επικοινωνία (Επιθ)	≤4	63	3,90	0,22	,02762	0,105
	>4	55	3,83	0,25	,03428	
Ικανότητα συνεργασίας (Επιθ)	≤4	63	3,27	0,38	,04774	0,375
	>4	55	3,21	0,38	,05161	
Οικονομική συμβολή	≤4	63	2,55	0,82	,10290	0,475
	>4	55	2,44	0,87	,11753	
Οικονομική συμβολή (Επιθ)	≤4	63	3,29	0,77	,09705	0,087
	>4	55	3,03	0,87	,11755	
Εσωτ. Παράγοντες	≤4	63	2,15	0,69	,08723	0,016
	>4	55	2,48	0,79	,10590	
Εσωτ. Παράγοντες (Επιθ)	≤4	63	2,02	0,77	,09735	0,229
	>4	55	2,21	0,89	,11986	

Σχετικά με το αν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο (υποερώτημα γ), στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στον «Εσωτερικό παράγοντα», σε σχέση με τις βασικές σπουδές, με τους διευθυντές αποφοίτους ΤΕΙ (που όλοι υπηρετούν στα ΕΠΑΛ) να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία (3,14 έναντι 2,25 των αποφοίτων ΑΕΙ). Συνεπώς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις αρνητικές σχολικές εμπειρίες των γονέων. Πιστεύουν ότι μόνο οι γονείς με θετική σχολική εμπειρία συμμετέχουν στη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Για τον έλεγχο των συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία t-test (πίνακας 8).

Πίνακας 8. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με τις βασικές σπουδές

	Βασικές σπουδές	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean	p
Εξωτ. παράγοντες	ΑΕΙ	111	2,63	0,38	,03591	0,054
	ΤΕΙ	7	2,91	0,25	,09628	0,026
Επικοινωνία	ΑΕΙ	111	3,55	0,41	,03933	0,639
	ΤΕΙ	7	3,62	0,43	,16310	0,664
Ικανότητα συνεργασίας	ΑΕΙ	111	2,59	0,36	,03401	0,450
	ΤΕΙ	7	2,48	0,49	,18576	0,586
Εξωτ. Παράγοντες (Επιθ)	ΑΕΙ	111	2,31	0,48	,04568	0,769
	ΤΕΙ	7	2,25	0,27	,10387	0,645
Επικοινωνία (Επιθ)	ΑΕΙ	111	3,87	0,24	,02292	0,762
	ΤΕΙ	7	3,89	0,18	,06875	0,707
Ικανότητα συνεργασίας (Επιθ)	ΑΕΙ	111	3,24	0,39	,03692	0,693
	ΤΕΙ	7	3,30	0,21	,07923	0,517
Οικονομική συμβολή	ΑΕΙ	111	2,51	0,85	,08055	0,363
	ΤΕΙ	7	2,21	0,70	,26395	0,313
Οικονομική συμβολή (Επιθ)	ΑΕΙ	111	3,19	0,82	,07799	0,309
	ΤΕΙ	7	2,86	0,90	,34007	0,379
Εσωτ. Παράγοντες	ΑΕΙ	111	2,25	0,73	,06904	0,002
	ΤΕΙ	7	3,14	0,69	,26082	0,014
Εσωτ. Παράγοντες (Επιθ)	ΑΕΙ	111	2,13	0,81	,07685	0,214
	ΤΕΙ	7	1,73	1,12	,42261	0,382

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ύπαρξη ή μη πρόσθετων σπουδών (ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού ή άλλου διπλώματος) σε καμία από τις υποκλίμακες. Συνεπώς, οι πρόσθετες σπουδές δεν διαφοροποιούν την άποψη των διευθυντών για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

Πίνακας 9. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με τις πρόσθετες σπουδές

	Πρόσθετες σπουδές	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean	p
Εξωτ. παράγοντες	Ναι	61	2,68	0,39	,04971	0,298
	Όχι	57	2,60	0,37	,04835	0,297
Επικοινωνία	Ναι	61	3,56	0,40	,05113	0,807
	Όχι	57	3,54	0,43	,05724	0,808
Ικανότητα συνεργασίας	Ναι	61	2,57	0,36	,04664	0,761
	Όχι	57	2,59	0,37	,04902	0,761
Εξωτ. Παράγοντες (Επιθ)	Ναι	61	2,36	0,54	,06883	0,224
	Όχι	57	2,25	0,38	,05094	0,219
Επικοινωνία (Επιθ)	Ναι	61	3,88	0,20	,02580	0,517
	Όχι	57	3,85	0,27	,03609	0,521
Ικανότητα συνεργασίας (Επιθ)	Ναι	61	3,27	0,36	,04654	0,430
	Όχι	57	3,21	0,40	,05283	0,431
Οικονομική συμβολή	Ναι	61	2,48	0,88	,11297	0,787
	Όχι	57	2,52	0,80	,10617	0,786
Οικονομική συμβολή (Επιθ)	Ναι	61	3,04	0,91	,11682	0,074
	Όχι	57	3,31	0,70	,09317	0,072
Εσωτ. Παράγοντες	Ναι	61	2,26	0,83	,10600	0,494
	Όχι	57	2,36	0,67	,08825	0,491
Εσωτ. Παράγοντες (Επιθ)	Ναι	61	2,16	0,93	,11870	0,524
	Όχι	57	2,06	0,72	,09506	0,520

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ως προς την υποκλίμακα «Επιθυμητή ικανότητα συνεργασίας», σε σχέση με τη θέση υπηρετήσης, με τους διευθυντές να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία. Στατιστικά σημαντική διαφορά

παρατηρήθηκε επίσης ως προς την «Οικονομική συμβολή», με τους υποδιευθυντές να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία (2,74 έναντι 2,33 των διευθυντών). Αυτό σημαίνει ότι οι υποδιευθυντές πιστεύουν ότι οι γονείς συνεισφέρουν περισσότερο οικονομικά στο σχολείο (πίνακας10).

Πίνακας 10. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με τη θέση υπηρετήσης

	Θέση υπηρετήσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean	p
Εξωτ. παράγοντες	Διευθυντής	70	2,69	0,34	,04098	0,101
	Υποδιευθυντής	48	2,57	0,42	,06017	0,114
Επικοινωνία	Διευθυντής	70	3,50	0,43	,05131	0,090
	Υποδιευθυντής	48	3,63	0,38	,05503	0,083
Ικανότητα συνεργασίας	Διευθυντής	70	2,58	0,34	,04043	0,785
	Υποδιευθυντής	48	2,59	0,41	,05857	0,792
Εξωτ. Παράγοντες (Επιθ)	Διευθυντής	70	2,32	0,52	,06172	0,714
	Υποδιευθυντής	48	2,29	0,40	,05774	0,701
Επικοινωνία (Επιθ)	Διευθυντής	70	3,87	0,21	,02454	0,833
	Υποδιευθυντής	48	3,86	0,28	,04053	0,842
Ικανότητα συνεργασίας (Επιθ)	Διευθυντής	70	3,32	0,31	,03679	0,012
	Υποδιευθυντής	48	3,14	0,45	,06483	0,019
Οικονομική συμβολή	Διευθυντής	70	2,33	0,84	,10066	0,009
	Υποδιευθυντής	48	2,74	0,79	,11337	0,008
Οικονομική συμβολή (Επιθ)	Διευθυντής	70	3,13	0,87	,10357	0,599
	Υποδιευθυντής	48	3,22	0,77	,11107	0,591
Εσωτ. Παράγοντες	Διευθυντής	70	2,25	0,73	,08724	0,336
	Υποδιευθυντής	48	2,39	0,79	,11332	0,343
Εσωτ. Παράγοντες (Επιθ)	Διευθυντής	70	2,08	0,80	,09612	0,639
	Υποδιευθυντής	48	2,15	0,87	,12618	0,644

Όσοι διευθυντές έχουν λιγότερα από 15 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας συγκεντρώνουν μικρότερη βαθμολογία (2,20) στην υποκλίμακα «Εξωτερικοί παράγοντες», σε σχέση με εκείνους με 16-25(2,72) και >25 (2,64) χρόνια συνολικής

προϋπηρεσίας (πίνακες 10-12). Συνεπώς, οι «παλαιότεροι» διευθυντές θεωρούν ότι παράγοντες όπως κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι και η ηλικία του μαθητή παίζουν σημαντικό ρόλο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (πίνακας 11-13).

Πίνακας 11. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία -ANOVA

	Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Εσωτερικός παράγοντας	Between Groups	1,078	2	0,539	0,951	0,389
	Within Groups	65,176	115	0,567		
	Total	66,254	117			
Εσωτερικός παράγοντας (επιθ)	Between Groups	2,107	2	1,054	1,542	0,218
	Within Groups	78,584	115	0,683		
	Total	80,691	117			
Οικονομική συμβολή	Between Groups	3,056	2	1,528	2,205	0,115
	Within Groups	79,692	115	0,693		
	Total	82,748	117			
Οικονομική συμβολή (επιθ)	Between Groups	1,070	2	0,535	0,781	0,460
	Within Groups	78,763	115	0,685		
	Total	79,833	117			
Εξωτερικός παράγοντας	Between Groups	1,831	2	0,916	7,099	0,001
	Within Groups	14,832	115	0,129		
	Total	16,663	117			
Επικοινωνία	Between Groups	0,108	2	0,054	0,313	0,732
	Within Groups	19,930	115	0,173		
	Total	20,039	117			
Εξωτερικός παράγοντας (επιθ)	Between Groups	0,007	2	0,003	0,015	0,985
	Within Groups	25,946	115	0,226		
	Total	25,953	117			
Επικοινωνία (επιθ)	Between Groups	0,172	2	0,086	1,537	0,219
	Within Groups	6,446	115	0,056		
	Total	6,618	117			
Ικανότητα συνεργασίας (επιθ)	Between Groups	0,109	2	0,055	0,373	0,689
	Within Groups	16,818	115	0,146		
	Total	16,927	117			
Ικανότητα συνεργασίας	Between Groups	0,067	2	0,033	0,246	0,782
	Within Groups	15,579	115	0,135		
	Total	15,645	117			

Πίνακας 12. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία - Συγκρίσεις κατά ζεύγος

Συγκρίσεις κατά ζεύγος						
Εξωτερικοί παράγοντες						
Bonferroni (I) Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	(J) Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	Μέση διαφορά (I-J)	Std. Error	P	Άνω όριο	Κάτω όριο
8-15	16-25	-0,52*	0,13735	0,001	-0,85	-0,18
	>25	-0,44*	0,13479	0,005	-0,76	-0,11
16-25	8-15	0,52*	0,13735	0,001	0,18	0,85
	>25	0,08	0,06922	0,729	-0,09	0,25
>25	8-15	0,44*	0,13479	0,005	0,11	0,76
	16-25	-0,08	0,06922	0,729	-0,25	0,09

Πίνακας 13. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και εξωτερικοί παράγοντες

		Περιγραφική στατιστική				
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία		N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
8-15	Εξωτερικοί παράγοντες	8	1,38	2,75	2,20	0,53
16-25	Εξωτερικοί παράγοντες	47	2,00	3,38	2,72	0,30
>25	Εξωτερικοί παράγοντες	63	1,75	3,50	2,64	0,37

Σχετικά με το αν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς σε σχέση με τον τύπο σχολείου (υποερώτημα δ), οι υπηρετούντες σε ΕΠΑΛ συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία στον «επιθυμητό εσωτερικό παράγοντα» σε σχέση με τους υπηρετούντες σε Γυμνάσια (2,42 έναντι 1,95), ενώ αντίστροφο είναι το αποτέλεσμα σχετικά με την υποκλίμακα ικανότητα συνεργασίας (2,31 έναντι 2,68). Συνεπώς οι υπηρετούντες σε ΕΠΑΛ επιθυμούν τη συμμετοχή του συνόλου των γονέων, ανεξαρτήτως θετικών ή αρνητικών σχολικών εμπειριών και οι υπηρετούντες σε Γυμνάσια συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς σε σχέση με τους υπηρετούντες στα ΕΠΑΛ. Επίσης, στην «ικανότητα συνεργασίας», οι υπηρετούντες σε Γενικά Λύκεια εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα ΕΠΑΛ που σημαίνει ότι συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς σε σχέση με τους υπηρετούντες στα ΕΠΑΛ. Σε όλες τις συγκρίσεις που αφορούν στο υποερώτημα δ, εφαρμόστηκε η δοκιμασία ANOVA, με συνοδό post-hoc ανάλυση για την εντόπιση διαφορών μεταξύ των επιμέρους ομάδων(πίνακες 14-16).

Πίνακας 14. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με τύπο σχολείου -ANOVA

	Τύπος σχολείου	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Εσωτερικός παράγοντας	Between Groups	5,167	2	2,583	4,863	0,009
	Within Groups	61,088	115	0,531		
	Total	66,254	117			
Εσωτερικός παράγοντας (επιθ)	Between Groups	3,414	2	1,707	2,540	0,043
	Within Groups	77,277	115	0,672		
	Total	80,691	117			
Οικονομική συμβολή	Between Groups	0,923	2	0,462	0,649	0,525
	Within Groups	81,825	115	0,712		
	Total	82,748	117			
Οικονομική συμβολή (επιθ)	Between Groups	0,543	2	0,272	0,394	0,675
	Within Groups	79,290	115	0,689		
	Total	79,833	117			
Εξωτερικός παράγοντας	Between Groups	0,207	2	0,103	0,723	0,488
	Within Groups	16,456	115	0,143		
	Total	16,663	117			
Επικοινωνία	Between Groups	0,037	2	0,019	0,107	0,898
	Within Groups	20,002	115	0,174		
	Total	20,039	117			
Εξωτερικός παράγοντας (επιθ)	Between Groups	0,128	2	0,064	0,286	0,752
	Within Groups	25,825	115	0,225		
	Total	25,953	117			
Επικοινωνία (επιθ)	Between Groups	0,053	2	0,026	0,462	0,631
	Within Groups	6,566	115	0,057		
	Total	6,618	117			
Ικανότητα συνεργασίας (επιθ)	Between Groups	0,052	2	0,026	0,178	0,838
	Within Groups	16,875	115	0,147		
	Total	16,927	117			
Ικανότητα συνεργασίας	Between Groups	1,836	2	0,918	7,644	0,001
	Within Groups	13,809	115	0,120		
	Total	15,645	117			

Πίνακας 15. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με τύπο σχολείου -

Συγκρίσεις κατά ζεύγος

Συγκρίσεις κατά ζεύγος							
Bonferroni							
Εξαρτημένη μεταβλητή	(I) Τύπος σχολείου	(J) Τύπος σχολείου	Μέση διαφορά	Std. Error	P	ΔΕ	
						Άνω όριο	Κάτω όριο
Εσωτερικός παράγοντας	Γυμνάσιο	Λύκειο	-0,28	,14626	0,163	-0,64	0,07
		ΕΠΑΛ	-0,06*	,20141	0,012	-1,08	-0,10
	Λύκειο	Γυμνάσιο	0,28	,14626	0,163	-0,07	0,64
		ΕΠΑΛ	-0,31	,20813	0,434	-0,81	0,20
		ΕΠΑΛ	0,59*	,20141	0,012	0,10	1,08
Ικανότητα συνεργασίας	Γυμνάσιο	Λύκειο	0,11	,06954	0,314	-0,06	0,28
		ΕΠΑΛ	0,37*	,09576	0,001	0,14	0,60
	Λύκειο	Γυμνάσιο	-0,11	,06954	0,314	-0,28	0,06
		ΕΠΑΛ	0,26*	,09896	0,031	0,02	0,50
		ΕΠΑΛ	Γυμνάσιο	-0,37*	,09576	0,001	-0,60
		Λύκειο	-0,26*	,09896	0,031	-0,50	-0,02

Πίνακας 16. Τύπος σχολείου και εσωτερικός παράγοντας(επιθ)/ ικανότητα συνεργασίας

Τύπος σχολείου		Περιγραφική στατιστική				
		N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Γυμνάσιο	Εσωτερικοί παράγοντες (επιθ)	57	1,00	3,00	1,95	0,64
	Ικανότητα συνεργασίας	57	1,69	3,31	2,68	0,37
Λύκειο	Εσωτερικοί παράγοντες (επιθ)	44	1,00	4,00	2,19	0,89
	Ικανότητα συνεργασίας	44	2,00	3,15	2,57	0,28
ΕΠΑΛ	Εσωτερικοί παράγοντες (επιθ)	17	1,00	4,00	2,42	1,12
	Ικανότητα συνεργασίας	17	1,69	3,00	2,31	0,41

Σχετικά με το αν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς σε σχέση με το μέγεθος σχολείου (υποερώτημα δ), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (πίνακας 17). Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις των διευθυντών δεν διαφέρουν είτε τα σχολεία έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών είτε μικρό αριθμό μαθητών.

Πίνακας 17. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

	Μέγεθος σχολικής μονάδας	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Εσωτερικός παράγοντας	Between Groups	0,803	2	0,401	0,705	0,496
	Within Groups	65,451	115	0,569		
	Total	66,254	117			
Εσωτερικός παράγοντας (επιθ)	Between Groups	1,740	2	0,870	1,267	0,285
	Within Groups	78,951	115	0,687		
	Total	80,691	117			
Οικονομική	Between Groups	0,027	2	0,014	0,019	0,981

συμβολή	Within Groups	82,721	115	0,719		
	Total	82,748	117			
Οικονομική συμβολή (επιθ)	Between Groups	0,965	2	0,483	0,704	0,497
	Within Groups	78,868	115	0,686		
Εξωτερικός παράγοντας	Total	79,833	117			
	Between Groups	0,018	2	0,009	0,062	0,940
Επικοινωνία	Within Groups	16,645	115	0,145		
	Total	16,663	117			
Εξωτερικός παράγοντας (επιθ)	Between Groups	0,901	2	0,450	2,707	0,071
	Within Groups	19,138	115	0,166		
Επικοινωνία (επιθ)	Total	20,039	117			
	Between Groups	0,125	2	0,063	0,278	0,758
Εξωτερικός παράγοντας (επιθ)	Within Groups	25,828	115	0,225		
	Total	25,953	117			
Επικοινωνία (επιθ)	Between Groups	0,296	2	0,148	2,693	0,072
	Within Groups	6,322	115	0,055		
Ικανότητα συνεργασίας (επιθ)	Total	6,618	117			
	Between Groups	0,251	2	0,125	0,865	0,424
Ικανότητα συνεργασίας	Within Groups	16,676	115	0,145		
	Total	16,927	117			
Ικανότητα συνεργασίας	Between Groups	0,193	2	0,096	0,717	0,490
	Within Groups	15,453	115	0,134		
	Total	15,645	117			

Σχετικά με το αν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς σε σχέση με την περιοχή σχολείου (υποερώτημα δ), οι υπηρετούντες σε σχολεία μεγάλου αστικού κέντρου συγκεντρώνουν σχετικά χαμηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα « ισχύουσα κατάσταση επικοινωνίας » σε σχέση με τους υπηρετούντες σε μικρή πόλη (3,50 έναντι 3,72), που σημαίνει ότι καλύτερη επικοινωνία φαίνεται να υπάρχει σε σχολεία ημιαστικών περιοχών, ενώ όσοι υπηρετούν σε μεγάλα αστικά κέντρα επιθυμούν περισσότερο από τους υπηρετούντες σε χωριά την ύπαρξη επικοινωνίας (έναντι 3,89 και 3,70 αντίστοιχα), όπως και όσοι υπηρετούν σε μικρή πόλη, σε σχέση με όσους υπηρετούν σε χωριά (3,91 έναντι 3,70)(πίνακας 18-20).

Πίνακας 18. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με την περιοχή του σχολείου -ANOVA

	Περιοχή σχολείου	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Εσωτερικός παράγοντας	Between Groups	0,542	2	0,271	0,474	0,624
	Within Groups	65,712	115	0,571		
	Total	66,254	117			
Εσωτερικός παράγοντας (επιθ)	Between Groups	0,360	2	0,180	0,257	0,773
	Within Groups	80,331	115	0,699		
	Total	80,691	117			
Οικονομική συμβολή	Between Groups	2,219	2	1,110	1,585	0,209
	Within Groups	80,528	115	0,700		
	Total	82,748	117			
Οικονομική συμβολή (επιθ)	Between Groups	2,468	2	1,234	1,834	0,164
	Within Groups	77,366	115	0,673		
	Total	79,833	117			
Εξωτερικός παράγοντας	Between Groups	0,149	2	0,075	0,520	0,596
	Within Groups	16,513	115	0,144		
	Total	16,663	117			
Επικοινωνία	Between Groups	1,227	2	0,614	3,751	0,026
	Within Groups	18,812	115	0,164		
	Total	20,039	117			
Εξωτερικός παράγοντας (επιθ)	Between Groups	1,201	2	0,600	2,790	0,066
	Within Groups	24,752	115	0,215		
	Total	25,953	117			
Επικοινωνία (επιθ)	Between Groups	0,576	2	0,288	5,481	0,005
	Within Groups	6,042	115	0,053		
	Total	6,618	117			
Ικανότητα συνεργασίας (επιθ)	Between Groups	0,257	2	0,129	0,888	0,414
	Within Groups	16,670	115	0,145		
	Total	16,927	117			
Ικανότητα συνεργασίας	Between Groups	0,042	2	0,021	0,155	0,856
	Within Groups	15,603	115	0,136		
	Total	15,645	117			

Πίνακας 19. Διαφορές υποκλιμάκων ανάλογα με την περιοχή του σχολείου

Συγκρίσεις κατά ζεύγος

Συγκρίσεις κατά ζεύγος							
Bonferroni	(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Μέση	Std. Error	P	ΔΕ	
Εξαρτημένη	σχολείου	σχολείου	διαφορά			Άνω όριο	Κάτω όριο
μεταβλητή	Μεγάλο	Μικρή πόλη	-0,22*	0,08726	0,041	-0,43	-0,01
Επικοινωνία	αστικό	Χωριό	0,05	0,10936	1,000	-0,21	0,32
	κέντρο	Μικρή πόλη	0,22*	0,08726	0,041	0,01	0,43
		Μεγάλο αστικό κέντρο	0,27	0,12206	0,088	-0,03	0,57
		Χωριό	-0,05	0,10936	1,000	-0,32	0,21
		Μικρή πόλη	-0,27	0,12206	0,088	-0,57	0,03
		Μεγάλο αστικό κέντρο	-0,02	0,04945	1,000	-0,14	0,10
Επικοινωνία (επιθ)	κέντρο	Χωριό	0,19*	0,06198	0,008	0,04	0,34
	Μικρή πόλη	Μεγάλο αστικό κέντρο	0,02	0,04945	1,000	-0,10	0,14
		Χωριό	0,21*	0,06918	0,008	0,04	0,38
		Μεγάλο αστικό κέντρο	-0,19*	0,06198	0,008	-0,34	-0,04
		Μικρή πόλη	-0,21*	0,06918	0,008	-0,38	-0,04

Πίνακας 20. Περιοχή σχολείου και επικοινωνία (ισχύουσα-επιθυμητή)

Περιοχή σχολείου		Περιγραφική στατιστική				
		N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Μεγάλο αστικό κέντρο	Επικοινωνία	70	2,33	4,00	3,50	0,43
	Επικοινωνία (επιθ)	70	3,00	4,00	3,89	0,22
Μικρή πόλη	Επικοινωνία	31	3,00	4,00	3,72	0,32
	Επικοινωνία (επιθ)	31	3,00	4,00	3,91	0,23
Χωριό	Επικοινωνία	17	2,33	4,00	3,45	0,42
	Επικοινωνία (επιθ)	17	3,00	4,00	3,70	0,28

Παρουσίαση της ερώτησης ανοικτού τύπου(5^ο ερευνητικό ερώτημα)

Σχετικά με τον ερευνητικό ερώτημα 5 «Ποιες τεχνικές προσέγγισης των γονέων χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;», η πλειονότητα των διευθυντών του δείγματος, επιλέγει ένα συνδυασμό πρακτικών με κυριότερους τρόπους τις επιστολές, την προσωπική επαφή (τηλεφωνική ή μη) και την κινητοποίηση του συλλόγου των γονέων. Η κινητοποίηση του συλλόγου των γονέων, σε συνδυασμό ή μη με άλλες μεθόδους επιλέγεται από το 61,9% των διευθυντών – υποδιευθυντών (πίνακας 21).

Πίνακας 21. Πρακτικές για προαγωγή της ενεργού συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων στο σχολείο

	N	%
Επιστολές (μόνο)	2	1,7
Κινητοποίηση συλλόγου γονέων & ομιλίες, & εκδηλώσεις	8	6,8
Τηλεφωνική ομιλία & προσωπική επαφή	6	5,1
Επιστολές & κινητοποίηση συλλόγου γονέων	6	5,1
Επιστολές & τηλεφωνική επικοινωνία & προσωπική επαφή	20	16,9
Επιστολές & επίδοση βαθμολογίας σε απογευματινές ώρες προς διευκόλυνση των γονέων	1	0,8
Κινητοποίηση συλλόγου & επίδοση βαθμολογίας σε απογευματινές ώρες προς διευκόλυνση των γονέων	31	26,3
Επιστολές & τηλεφωνική επικοινωνία & προσωπική επαφή & κινητοποίηση συλλόγου γονέων	28	23,7
Άλλο	6	5,0
Σύνολο	118	100,0

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε ο ρόλος του διευθυντή δευτεροβάθμιου σχολείου στη συνεργασία σχολείου –οικογένειας, οι πρακτικές και οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνεί και συνεργάζεται, καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών του σχολείου στον τομέα αυτό. Επιπλέον, αξιολογήθηκε η απόκλιση ανάμεσα σ' αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία που υπηρετούν διευθυντές-υποδιευθυντές του δείγματος και σ' αυτό που κατά τη γνώμη τους θα «έπρεπε» να συμβαίνει.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στο τι συμβαίνει στην πράξη στα σχολεία που υπηρετούν οι διευθυντές-υποδιευθυντές και στο «δέον γενέσθαι» στην επικοινωνία, συνεργασία και οικονομική ενίσχυση, όπου η βαθμολογία ήταν υψηλότερη στην «επιθυμητή» διάσταση. Οι διευθυντές-ριες και οι υποδιευθυντές-ριες τονίζουν τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας στο σχολείο και δηλώνουν την προσήλωσή τους στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις ευεργετικές της επιπτώσεις.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως φορέας και εκφραστής της κουλτούρας και της δυναμικής της, καλείται να διαδραματίσει ένα ρόλο εξισορροπητικό μεταξύ των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία. Η αμοιβαία και γνήσια επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός, η εμπιστοσύνη και η καλή διάθεση όλων των πλευρών, συνιστούν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις ώστε να εξασφαλιστεί η σχολική συνεργασία και η σχολική επικοινωνία που θα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις. Ωστόσο, στην Ελλάδα, η συνεργασία σχολείου οικογένειας παίρνει τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η συμμετοχή των γονιών σε σχολικές εκδηλώσεις ή η ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005 • Παπαγιαννίδου, 2000) και ίσως αυτή η πραγματικότητα οδήγησε τους διευθυντές του δείγματός μας να δηλώσουν ότι ο τομέας της επικοινωνίας χρειάζεται περαιτέρω προσοχή, τόσο από τη σχολική κοινότητα, όσο και από την πολιτεία. Σύμφωνα με τους οι Martin, Ranson, και Tall (1997), η γονεϊκή εμπλοκή στην παρούσα μελέτη προσδιορίζεται στο στάδιο της αλληλεπίδρασης, αφού η βαθμολογία στην ισχύουσα κατάσταση συνεργασίας είναι

σχετικά υψηλή. Άρα, η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη, εφόσον οι γονείς θεωρούνται ως «συν-εκπαιδευτές» των παιδιών.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, *αν συνεργάζεται ο διευθυντής του σχολείου αρμονικά και αποδοτικά με τους γονείς και κηδεμόνες συμβάλλοντας στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*, βρέθηκε ότι οι διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες των σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης στο νομό Λάρισας αντιμετωπίζουν θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή επισημαίνοντας παράλληλα τους τομείς εκείνους που κατά την άποψή τους χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης. Πιστεύουν ότι η αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας είναι μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς-συχνά εξω-σχολικούς- παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, διευθυντές και υποδιευθυντές θεωρούν ότι εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών και ότι η συνεργασία έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι διευθυντές πιστεύουν ακράδαντα στην συμμετοχή των γονέων και επιδιώκουν τη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής (Brittle, 1994). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι τελικά το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διευθυντή που προάγει την επικοινωνία και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, την επικοινωνία με τους μαθητές, αλλά και την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Άλλωστε το όραμα, η εμπιστοσύνη, η ανοικτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και οι συνεργατικές σχέσεις αποτελούν χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη (Iordanides, Lazaridou & Babaliki 2011).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε *το πόσο σημαντικούς θεωρούν οι διευθυντές τους εξωτερικούς παράγοντες (κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι, ηλικία μαθητή, βαθμίδα εκπαίδευσης, επάγγελμα γονέων αλλά και τον ίδιο το ρόλο τους) για τη συνεργασία σχολείου –οικογένεια*. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας οι διευθυντές υποβαθμίζουν τη σημασία των εξωτερικών παραγόντων και πιστεύουν ότι ο καλύτερος τρόπος προσέγγισης των γονέων είναι η επικοινωνία. Φαίνεται ότι παράγοντες που παραδοσιακά επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις δεν αποκτούν μεγάλη σημασία στο σχολικό περιβάλλον. Οι διευθυντές στο ν. Λάρισας φαίνεται να χρειάζονται περισσότερο οδηγίες επικοινωνίας και διαχείρισης καταστάσεων και λιγότερο πληροφορίες για την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων ή άλλες παραμέτρους. Οι Georgiou (1996) και Lareau (1996, 2000)

αναφέρουν ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τόσο μεγαλύτερη προκύπτει η συχνότητα συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του σχολείου. Ωστόσο, οι διευθυντές του δείγματος, πιθανόν να πιστεύουν ότι ακόμα και το πρόβλημα των όποιων εξωγενών διαφορών, ξεπερνιέται με τους σωστούς διαύλους επικοινωνίας και επίδειξη ευελιξίας από μέρους των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που έχει σχέση με την ύπαρξη διαφορών μεταξύ διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς ανάλογα με το φύλο του διευθυντή, τα έτη προϋπηρεσίας, το μορφωτικό τους επίπεδο, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή σχολείου βρέθηκε ότι οι διευθυντές πιστεύουν ότι οι γονείς ανεξαρτήτως των όποιων αρνητικών σχολικών εμπειριών τους συμμετέχουν στο σχολείο καθώς επίσης ότι αυτό είναι και το επιθυμητό. Ωστόσο, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση φαίνεται πως διαφοροποιούν αυτήν τη στάση, καθώς οι διευθυντές που έχουν περισσότερα από τέσσερα (4) χρόνια προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση πιστεύουν ότι οι γονείς με θετική σχολική εμπειρία συμμετέχουν περισσότερο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ενώ οι διευθυντές με βασικές σπουδές ΤΕΙ πιστεύουν ότι οι γονείς με θετική σχολική εμπειρία συμμετέχουν στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η βαρύτητα που οι συγκεκριμένοι διευθυντές αποδίδουν στις προηγούμενες εμπειρίες των γονέων πιθανόν να σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι διευθυντές αυτοί υπηρετούν σε ΕΠΑΛ, όπου οι επιδόσεις των μαθητών είναι γενικότερα χαμηλές, και η γονεϊκή εμπλοκή χαμηλή, ενώ και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών δεν είναι υψηλό (Πισπίνης & Δαφέρμος, 2007). Πιθανόν λοιπόν οι αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες των γονέων ή η απουσία ακαδημαϊκής τους μόρφωσης να οδηγούν σε κάποια υποβάθμιση της σημασίας των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται στο σχολείο. Αποτέλεσμα είναι το μειωμένο ενδιαφέρον των γονέων που ίσως θεωρούν την εκπαιδευτική διαδικασία απαραίτητη για την απόκτηση ενός «τυπικού» προσόντος και όχι ως συστατικό στοιχείο της ζωής του παιδιού τους, όπως άλλωστε δεν υπήρξε και για εκείνους. Ωστόσο, ρόλο σε αυτό μπορεί να παίζουν και οι ίδιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους γονείς και τη συμμετοχή τους στο σχολείο, οι οποίες επηρεάζονται από τον πολιτισμό, την ιστορία, και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Lazar & Slostad, 1999).

Μια προκατάληψη για τη γονεϊκή συμμετοχή μπορεί να εμποδίσει την επικοινωνιακή σχέση σπιτιού-σχολείου. Πράγματι, έχει διαπιστωθεί πως πολλοί εκπαιδευτικοί αμφιβάλουν για τις ικανότητες ή τα προσόντα των γονιών να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Conzalez-DeHass & Willems, 2003). Οι διευθυντές με περισσότερα από δεκαπέντε (15) έτη προϋπηρεσίας πιστεύουν ότι εξωτερικοί παράγοντες, όπως είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ηλικία, η επαγγελματική ενασχόληση των γονέων και ο ίδιος ο διευθυντής επηρεάζουν τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της εμπειρίας στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των διευθυντών σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και την κατανόηση της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Αποτέλεσμα είναι ότι οι διευθυντές υιοθετούν μια πιο ολιστική προσέγγιση των σχετικών ζητημάτων.

Οι υπηρετούντες διευθυντές στα ΕΠΑΛ σε σχέση με τα Γυμνάσια επιθυμούν να συμμετέχουν όλοι οι γονείς και οι υπηρετούντες στα Γυμνάσια και Λύκεια συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς σε σχέση με τα ΕΠΑΛ. Είναι γεγονός ότι οι επιδόσεις των μαθητών στα ΕΠΑΛ είναι χαμηλότερες εκείνων των Γενικών Λυκείων. Πράγματι, ο μέσος όρος των γενικών βαθμών των τίτλων εγγραφής διαμορφώνεται στο 12,3. Ο βαθμός αυτός είναι σημαντικά μεγαλύτερος από τους μέσους όρους των επιμέρους βασικών μαθημάτων που εξετάζονται στην έρευνα (Ελληνικά 11,2 – Μαθηματικά 11,1 – Φυσική/Χημεία 11,1). Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι διαμορφώνεται και από τα υπόλοιπα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, στα οποία η βαθμολογία είναι, κατά κανόνα, σημαντικά υψηλότερη (Πισπίνης & Δαφέρμος, 2007). Το γενικό συμπέρασμα πάντως είναι ότι οι μαθητές που προτιμούν σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ), στη συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, στις μικρές πόλεις η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας είναι καλύτερη σε σχέση με τα μεγάλα αστικά κέντρα. Επίσης, και σε συμφωνία με τα παραπάνω, οι διευθυντές που υπηρετούν στα αστικά κέντρα και στις μικρές πόλεις επιθυμούν περισσότερη επικοινωνία από τα χωριά. Στις μικρές κοινότητες υπηρετούν συνήθως εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ή και νεοδιόριστοι και η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών είναι περισσότερο ευνοϊκή (ΕΣΥΕ, 1976-1992). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί πιθανόν να έχουν πιο σύγχρονες

γνώσεις παιδαγωγικής και αρτιότερη εκπαίδευση σε σύγχρονα εργαλεία μάθησης (π.χ στην πληροφορική) και να είναι σε θέση να ανοίγουν ευκολότερα διαύλους επικοινωνίας με μαθητές και γονείς. Από την άλλη μεριά ο μικρός πληθυσμός διευκολύνει μια περισσότερο προσωπική επικοινωνία, η οποία σε συνδυασμό με την ικανοποιητική αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών επιτρέπει πληρέστερη ενημέρωση του γονέα και αντίστοιχες παρεμβάσεις. Ίσως αυτό να αντανακλά και μια ιδιαιτερότητα της περιφέρειας Θεσσαλίας, όπου τα χωριά και οι κωμοπόλεις έχουν πρόσβαση σε μεγάλα αστικά κέντρα, άρα και στα κέντρα αποφάσεων και στην έγκαιρη πληροφόρηση, ενώ παράλληλα διατηρούν πολλά από τα χαρακτηριστικά των μικρών κοινοτήτων.

Επίσης η Θεσσαλία, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 παρουσίαζε μία μικρή υστέρηση σε σχέση με τον συνολικό δείκτη αναλογίας μαθητών – διδασκόντων, ενώ στη συνέχεια ο δείκτης εναρμονίζεται με το συνολικό δείκτη Ελλάδας. Μια διαφοροποίηση παρουσιάζεται στις αρχές της δεκαετίας του 2000, όπου λαμβάνει τιμή 10,84 σε αντίθεση με την 11,58 του συνολικού δείκτη. Αυτό οφείλεται τόσο στην μείωση του μαθητικού πληθυσμού στην περιφέρεια αυτή όσο και στην αύξηση του διδακτικού προσωπικού τα τελευταία χρόνια (Παυλόπουλος, 2002).

Αναφέρεται ωστόσο ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς είναι προτιμότερο να κρατούνται μακριά από το σχολείο (Dodd & Konzal, 2000) γιατί φοβούνται πως, αν εμπλακούν στο σχολείο, θα χάσουν μέρος της εξουσίας τους ή θα προκαλέσουν την κριτική τους για τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης (Lazar & Slostad, 1999). Όμως, κρατώντας τους γονείς εκτός σχολείου και δημιουργώντας μια λανθασμένη εντύπωση πως το σχολείο λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο κανονικά, μπορεί να προκαλέσει την εχθρότητα των γονιών και την άρνησή τους να παρέχουν βοήθεια στην ομαλή λειτουργία του σχολείου (Dodd & Konzal, 2000).

Σχετικά με την οικονομική συμβολή των γονέων, οι υποδιευθυντές πιστεύουν περισσότερο σε σχέση με τους διευθυντές ότι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συμβάλει στην οικονομική ενίσχυση του σχολείου. Σημειώνεται ότι στην Υ.Α, όπου ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών και των υποδιευθυντών (Υ.Α 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. β'), δεν αναφέρονται με σαφήνεια οι

αρμοδιότητες των διευθυντών/ υποδιευθυντών σχετικά με την αξιοποίηση των πόρων του σχολείου. Ωστόσο, ο διευθυντής είναι εκείνος που μετέχει στη Σχολική Επιτροπή (ν. 1566/1985, άρθ. 52), έργο της οποίας είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται από την πολιτεία μέσω των Ο.Τ.Α. για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων. Συνεπώς ο διευθυντής αναμένεται να έχει καλύτερη εικόνα για τους πόρους του σχολείου. Η εικόνα που έχουν οι υποδιευθυντές, πιθανόν να μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις, λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας, καλούνται να αναπληρώσουν τον διευθυντή, χωρίς να έχουν μια συνολική εικόνα των οικονομικών. Αντίθετα, τυχόν αποσπασματική γνώση των οικονομικών του σχολείου (λόγω πχ ασχολίας με διεκπεραίωση οικονομικών εγγράφων) μπορεί να οδηγήσει σε παρανόηση της πραγματικής κατάστασης.

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά *τις τεχνικές προσέγγισης των γονέων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η εφαρμογή τεχνικών γονεϊκής εμπλοκής αποτελεί προτεραιότητα των διευθυντών. Η έμφαση που οι διευθυντές δίνουν στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από οργανωμένες παρεμβάσεις τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι η πλειονότητα των διευθυντών προσπαθεί να κινητοποιήσει το σύλλογο γονέων, παράλληλα με την προσωπική επαφή που επιδιώκει με τους γονείς. Λιγότερο δημοφιλής είναι η επίδοση της βαθμολογίας των παιδιών σε μη εργάσιμες για τους καθηγητές ώρες, η οποία αν και προβλέπεται από την Υ.Α (105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. β'), στην πράξη δεν τηρείται στα περισσότερα σχολεία, πιθανόν λόγω αντικειμενικών δυσκολιών (π.χ συστέγαση σχολείων με διαφορετικό ωράριο). Είναι ένα μέτρο που έμπρακτα δηλώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για τους γονείς και που θα μπορούσε να ενισχύσει με τη σειρά του και το ενδιαφέρον και των γονέων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η δήλωση των διευθυντών ότι χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό προσεγγίσεων για τους γονείς αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς και για την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Διεθνώς οι διευθυντές χρησιμοποιούν ποικιλία τεχνικών στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν και να κινητοποιήσουν τους γονείς, χωρίς ωστόσο να προκρίνεται ένας συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας (Rieg & Marcoline, 2008; Schneider & Hollenczer, 2006).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας απαντούν καταφατικά στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, αφού οι διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες του δείγματος αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε όλες τις δυνατές της εκφάνσεις. Παρατηρήθηκαν επίσης διαφορές ανάμεσα στην ισχύουσα κατάσταση στα σχολεία και στην επιθυμητή, με τη σημείωση ότι οι κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ηλικία ή η επαγγελματική ενασχόληση των γονέων ή ακόμα και ο ίδιος ο διευθυντής δε θα πρέπει να αποτελούν τροχοπέδη στη διαδικασία αυτή. Το ίδιο ισχύει και για τις αρνητικές εμπειρίες των γονέων από το σχολείο. Σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες που αναδεικνύουν τη σημασία του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων (Crozier 1999, 2001; Hill & Taylor, 2004 ; Lareau & Horvat 1999 ; Smrekar & Cohen- Vogel 2001; Tveit, 2009 ; Vincent 2001; Vincent & Martin 2002 ; Weininger & Lareau 2003), τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Leon, 2003), την ηλικία του μαθητή (McGrew-Zoubi, 1998; Spera, 2005 ; Shoumow, 2009), την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων (Baker, 2000 ; Dwyer & Hecht, 2001), το ρόλο του διευθυντή (Peiffer, 2003) αλλά και τις αρνητικές εμπειρίες των γονέων από το σχολείο (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005 ; Sheldon, 2002), οι διευθυντές του δείγματος έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στον παράγοντα της επικοινωνίας τον οποίο και ανέδειξαν ως το σημαντικότερο για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ωστόσο η παρούσα έρευνα τονίζει τη σημασία της προϋπηρεσίας στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας καθώς όπως δείχτηκε οι διευθυντές με περισσότερα από δεκαπέντε χρόνια (15) προϋπηρεσίας συνυπολογίζουν ως σημαντικούς τους εξωτερικούς παράγοντες και άλλους παράγοντες.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής αποτελεί την κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς των μαθητών. Ως προς αυτό θα πρέπει να γνωρίζει την «τέχνη» της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Griffith, 2001; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Να δίνει έμφαση στον ηθικό σκοπό της παιδείας και στις ανθρώπινες σχέσεις. Να επιδεικνύει αντοχή, προσαρμοστικότητα και επιμονή. Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να διαμορφώνει ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και να εμπνέει μια κουλτούρα συνεργασίας με σκοπό τη μέγιστη αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Λαζαρίδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Τέλος η έρευνα αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για νέα μελέτη,

η οποία θα ήταν χρήσιμο να εστιάσει στις διαφορές των σχολικών μονάδων είτε αυτές αφορούν γεωγραφικές ιδιαιτερότητες είτε πολιτισμικές και κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους των μαθητών που φοιτούν σε αυτές.

5.1 Συμπεράσματα-προτάσεις

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, διευθυντές και υποδιευθυντές παραμένουν σταθερά προσηλωμένοι στην ενθάρρυνση, ενίσχυση, διεύρυνση και διευκόλυνση της ουσιαστικής επικοινωνίας και της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας με σκοπό να μεγιστοποιηθεί το όφελος για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

Αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, που αποτυπώνεται και στην παρούσα έρευνα είναι η διατήρηση ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας με τους γονείς και αύξηση της εκπροσώπησής τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητές τους να επηρεάζουν το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Έμφαση πρέπει να δοθεί στους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς και να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της ουσιαστικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας τους τόσο οι γονείς, όσο και οι διευθυντές. Στο πλαίσιο αυτό, η γονεϊκή εμπλοκή θα πρέπει να επεκταθεί πέρα από τις θεσμοθετημένες επαφές με το σχολείο, στην ενεργό συμμετοχή τους, με αναζήτηση καινοτόμων δράσεων, τόσο σε λειτουργικό, όσο και σε διοικητικό επίπεδο.

Η συνεχής και απρόσκοπτη επικοινωνία της διοίκησης του σχολείου με τους γονείς αναμένεται να οδηγήσει στην εκπόνηση ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων, δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων, με στόχο την προαγωγή και εδραίωση της ιδέας για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η περαιτέρω ευαισθητοποίηση των γονέων θα οδηγήσει στην ακόμα πιο ενεργό συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Η επιστράτευση φορέων και προσώπων που μπορούν με τις γνώσεις και την εμπειρία τους να συμβάλλουν στην εδραίωση της γονεϊκής συμμετοχής, όπως είναι πολιτικοί και τοπικοί φορείς, ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι, μπορεί να άρει την όποια επιφυλακτικότητα μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και την εξομάλυνση της μεταξύ

τους επικοινωνίας και συνεργασίας. Η προσπάθεια για ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολείου θα πρέπει να είναι συνεχής. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει δυνατό να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες, συνθήκες και τα προβλήματα της αμοιβαίας επικοινωνίας και συνεργασίας. Δε θα πρέπει τέλος να παραβλέπεται η επιμόρφωση των διευθυντών, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να διευρύνουν τους ορίζοντες συνεργασίας με τους γονείς και να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητες που τους παρέχονται. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει αφενός η πολιτεία να συνδράμει στη δημιουργία του κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου και παράλληλα να διατεθούν οι απαραίτητοι πόροι.

Χρειάζεται επίσης να υποστηριχτούν προγράμματα προσέγγισης των γονέων, προκειμένου το σχολείο να επιδείξει ιδιαίτερη ευαισθησία στους γονείς εκείνους που, λόγω χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, βρίσκονται στο περιθώριο λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους, τις προτεραιότητές τους, τις δυνατότητές τους, τους χρονικούς περιορισμούς. Οι διαφορές στη σύνθεση, και στις επιμέρους ανάγκες και προκλήσεις που διέπουν κάθε σχολική μονάδα, απαιτούν την εύρεση ενός κατάλληλου και εξειδικευμένου προγράμματος γονεϊκής εμπλοκής από το οποίο να προκύπτουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη. Ως προς αυτό η προσωπικότητα, η γνώση και η γενικότερη φιλοσοφία του διευθυντή αποτελούν τον καθοριστικότερο παράγοντα για την ποιότητα της εικόνας που παρουσιάζει το σχολείο.

Η έμπρακτη και ουσιώδης υποστήριξη στο διευθυντή, προκειμένου να ευοδωθεί η προσπάθειά του για επαγγελματική ανάπτυξη, πρέπει να είναι δεδομένη, ώστε να καταφέρει να απεμπλακεί από το ρόλο του διευθυντή-γραφειοκράτη που ασχολείται μόνο με την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των οδηγιών. Το θετικό αποτέλεσμα της υποστήριξης αυτής, θα είναι η μετατροπή του σε διευθυντή-ηγέτη με διευρυμένες δραστηριότητες και δράσεις. Θα μπορεί να ασχολείται με την αναδιοργάνωση της σχολικής μονάδας, να ενθαρρύνει την εισαγωγή καινοτομιών, να διαχειρίζεται την αλλαγή, να διοικεί σωστά το ανθρώπινο δυναμικό και τελικά, να ενεργεί ως εμπνευστής και εμπνευστής όλων των εμπλεκόμενων προσώπων της σχολικής μονάδας. Η επένδυση στην ποιότητα των στελεχών εκπαίδευσης είναι μία εγγύηση για μια αναβαθμισμένη και σύγχρονη εκπαίδευση που άλλωστε είναι και επιτακτική ανάγκη των καιρών μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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.
- Baker, A. J. (2000b). Parent involvement for the middle level years: Recommendations for schools. *Schools in the Middle*, 9 (9), 26-30.
- Balli, S. J., Demo, D.H. & Wedman, J.F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, (2), 149-158.
- Beck, L.G. & Murphy, J. (1999) Parent Involvement in site-based Management: lessons from one site. *International Journal of Leadership in Education*, 2 (2), 81-102.
- Bell, T. (1993). Reflections: One decade after a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, 74, 592-597.
- Berger, E. (1991). Parent involvement. Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219.
- Brittle, L. V. (1994). Attitudes of elementary principals toward parent involvement in schools in the Commonwealth of Virginia (Doctoral dissertation, East Tennessee State University). *Dissertations International Abstracts*, 55(12), 184.
- Brito, J., & Waller, H. (1994). Partnership at a price? In R. Mertsens, D. Mayers, A. Brown, & J. Vass (Eds.), *Ruling the Margins. Problematizing Parental Involvement* (pp. 157-166). London: Institute of education, University of London.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carvalho, M.E.P. (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involving in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Casanova, U. (1996). Parent involvement: A call for prudence. *Educational Researcher* 25(8), 30–2.
- Christenson, S.L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33 (1), 83-104.
- Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. USA: The Guilford Press.
- Christie, K. (2005). Changing the nature of parent involvement. *Phi Delta Kappan*, 86 (9), 645-646.
- Constantino, St. M. (2007). Keeping parents involved through high school. *Education Digest*, 73(1), 57-61.
- Costello A. B, & Osborne J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10 (7), 1-9. North Carolina State University.
- Coyote, Ch. (2011). *Principal attitudes toward parental involvement in south Dakota secondary schools*. Ανάκτηση [10-7-2011] από <http://people.usd.edu/~mbaron/edad885/Sample%20Proposal.pdf>.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of “We know when we’re not wanted”? The parent’s perspective on parent–teacher roles and relationship. *Educational Research* 41 (3), 315–28.
- Crozier, G. (2001).. Excluded parents: The deracialisation of parent involvement. *Race Ethnicity and Education* 4 (4), 329–41.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents’ attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin(Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.
- David, M.E. (1993) *Parents, gender education reform*. Polity Press: Great Britain.

- Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest*, 2(2), 11-19.
- Davies, D. & Johnson, V. R. (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), 3-7.
- Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2005). Influences and challengers to better parent-school collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (ed.), *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers college press, 57-73.
- Day. C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δάρδανος.
- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.3-3
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32, 191-207.
- Dinham, St. (2007). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*, 51(3), 263-275.
- Dodd, A. W., & Konzal, J. L. (2000). Parents and educators as partners. *The High School Magazine*, 7(5), 8-13.
- Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons*, 66, 75-77.
- Dunlap-Zuniga, C. & Alatorre-Alva, S. (1999). Redefining school and community relations: Teachers' perceptions of parents as participants and stakeholders. *Teacher Education Quarterly*, 26 (4), 123-133.
- 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.
- Edmonds, R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge, MA: Center for Urban Studies, Harvard Graduate School of Education.

- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teachers practices of parent involvement, in Silver, S. (Ed.), *Advances in reading/language research vol 5: Literacy through family, community and school interaction*. JAI Press, Greenwich, CT, 261-276.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado:West view press.
- Epstein, J. (2007). Connections count. Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8 (2), 16-22.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-303.
- Epstein, J., & Jansorn, N. R. (2004). Developing successful partnership programs. *Principal*, 83(3), 10-15.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. London: Pitman.
- Fege, A. (2000). From fund raising to hell raising: New roles for parents. *Educational Leadership*, 57(7), 39-43.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29-39.
- Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51 (8), 50-54.
- Flaxman, E., & Inger, M. (1991). Parents and schooling in the 1990s. *ERIC Review*, 1(3), 2-6.

- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (5th ed.) Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Frymeir, J., Cornbleth, C., Donmoyer, R., Gansneder, B.M., Jeter, J.T., Klein, M.F., Schwab, M., & Alexander, W.M. (1984). *One hundred good schools*. West Lafayette, VA: Kappa Delta Pi.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, St. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 409-429.
- Gestwicki, C. (2010). *Home, school and community relations: A guide to working with families* (7th ed.). Albany, NY: Delmar.
- Clarc, D. L., Lotto, L., & McCarthy, M. M. (1980). Factors associated with success in urban elementary schools. *Phi Delta Kappan*, 61, 467-470.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gonzalez, A., Doan Holbein, M., & Quilter, S. (2002) High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.
- Conzalez-DeHass, A., & Willems, P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *The School Community Journal*, 13 (1), 85-100.
- Greenleaf, R. K. (2000). Homework for families. *High school magazine*, 7(5), 19-21.
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991) Research and practice in parent involvement. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99 (1), 53-80.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39 (2), 162-186.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents involvement in childrens schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65, 237-252.

- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Hales, C. P. (1986). What do managers do? A critical review of the evidence *Journal of Management Studies*, 23(1), 88-115.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1999). *Can leadership enhance school effectiveness?* στο T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter and P. Ribbins (Eds), *Educational Management: Redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Halsey, P. A. (2004). Nurturing parent involvement: Two middle level teachers share their secrets. *The Clearing House*, 77 (4), 135-137.
- Halsey, P. A. (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1), 57-69.
- Hamlin, R. G. & Cooper, D. J. (2004). Identifying the criteria of managerial and leadership effectiveness within the Birmingham women's healthcare NHS Trust through HRD professional partnership research. Working Paper Series. Ανάκτηση [30-9-2011] από: http://www.wlv.ac.uk/PDF/uwbs_04%20WP010-4%20Hamlin%20Cooper.pdf
- Handy, C. and Aitken, R. (1988). *Understanding schools as organizations*. London: Penguin.
- Harris, A. & Goodall, J.(2007) *Engaging Parents in Raising Achievement: Do Parents Know they Matter?* Research report DCSF-RW004. Department for childrens, schools and families, University of Warwick.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education. (ERIC Document No. ED 375 968).
- Henderson, A.T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N.E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.

- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent- school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable african- american and euro –american families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Ho-Sui-Chu, E., & Wilms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighthgrade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Hollifield, J. H. (1994). *High schools gear up to create effective school and family partnerships*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University. (ERIC Document No. ED 380 229).
- Hong, S. & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. 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. (2005). Parents motivations for involvement in their children's education. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (ed.). *School – family partnerships for children's success*. New York: Teachers college press, 40-56.
- House, R. J. & Aditya, R. N. (1997) The social scientific study of leadership: quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409- 465.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational administration: Theory research and practice.*, New York: Lane Akers, Inc.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 6th edition. New York: McGraw-Hill.

- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, Vol. 42 Iss: 6, 669 – 684.
- Huntsinger, C, & Jose, P. (2009) Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 398–410.
- Igo, S. (2002). Increasing parent involvement. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 3(3), 10-12.
- ILCA (1996). *Parental involvement in secondary schools*. Great Britain: ILEA.
- Iordanides, G., Lazaridou, A., & Babaliki, M. (2011). *The principal's role in achieving school effectiveness. Conference paper*. Ανάκτηση [25-9-2011] από <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0043.pdf>
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/ teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177-191.
- 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.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students' education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Lacey, Penny (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Lamborn, S.D., Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp.57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education* (2nd ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Lareau, A., & E.M. Horvat. (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class, and cultural capital in family–school relationships. *Sociology of Education*, 72 (1), 37–53.
- Lawson, M.A. (2003). School–family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77–133.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House*, 72(4), 206-211.
- Lebahn, J. (1995). Education and parent involvement in secondary schools: Problems, solutions, and effects. *Educational Psychology Interactive*. Ανάκτηση [10-7-2011] από <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/parinvol.html>
- 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).
- Leon, L. (2003). Parents and secondary schools. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 4 (4), 32-7.
- Lewis, A. F., & Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home–school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60–89.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart*. New York: Basic Books.
- McGrew-Zoubi, R. (1998). I can take care of it myself. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 65(1), 15-20.
- Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23(5), 1053-1076.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*. 29 (1), 39-55.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From results to research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In *School effectiveness research, Management of educational resources unit*, Edinburgh, 9-19.
- 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.
- Nakagawa, K. (2000). Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement. *Educational Policy*, 14(4), 443-72.
- Nichols-Solomon, R. (2001). Barriers to serious parent involvement. *The Education Digest*, 66(5), 33-37.
- Noguera, P. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. In S. Saegert, J. P. Thompson & M. Warren, (Eds.), *Social capital and poor communities*. New York: Russel Sage Foundation.
- OECD. (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Author.
- Ogawa, R.T., Crowson, L.C., Goldring, E.B. (1999). Enduring dilemmas of school organization. Στο J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 277-96). San Francisco: Jossey - Bass.
- Osborn, S., & deOnis, A. (1997). Parent involvement in rural schools: Implications for educators. *Rural Educator*, 19(2), 20-25.
- Oliva, P. (1993), *Supervision in today's schools.*, New York: Longman.
- O'Sullivan, J. T & Howe, M. L. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 363-387.
- Otterbourg, S. (1998). *Using technology to strengthen employee and family involvement in education*. (Research report) USA: U.S. Department of education, The Conference Board.

- Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S. & Walberg, H. (2005). *School family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Parsons, T. (1951). *The Social system*. New York: The Free Press.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary principals in Cyprus. A qualitative approach. *Educational Management and Administration*, 26 (2), 117-130.
- Pepa, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Phtiaka, H. (1998). 'It's their job, not ours!': Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3 (2), 19-51.
- Porter, L. (2008). Collaboration with parents. Ανάκτηση [20-8-2011] από http://www.louiseporter.com.au/pdfs/collaboration_with_parents.pdf
- Powel, D. R. (1989). *Families and early childhood programs, research monograph*. Vol 3, National association for the education of young children. Washington, D.C.
- 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.
- 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.
- Purkey, S., Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-462.
- Raffaele, L.M., & Knoff, H.M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged parents: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28, 448-466.
- Reeve, P. (1993). Issues in parent participation. *The Australian Administrator*, 14 (4-5), 1-11.
- Rieg, S. A. (2007). Young children's perceptions of school administrators: Fostering positive relationships. Jalongo, Mary R. (Ed.) *Enduring bonds: The significance of interpersonal relationships in young children's lives*. New York: Springer.

- Rieg, S. & Marcoline, J. (2008). Relationship building: The first “R” for principals. *Eastern Education Research Association Conference Paper*. Ανάκτηση [30-9-2011] από <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED501101.pdf>
- Rogers, D. & Chung, N. M. (1983). *Livingston street revisited*. New York: New York University Press.
- Sameroff, J. A., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research* (Eds.). London: Crown Copyright, 1-35.
- Sanders, M. & Epstein, J. (2005). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. A. Hargreaves (ed.), Springer. *Extending Educational Change*, 202-224.
- Schneider, E.J., & Hollenczer, L. (2006). *The principal's guide to managing communication*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Seeley, D. (1984). Home-school partnership. *Phi Delta Kappan*, 65, 383-393.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship. A reflective practice perspective* (3rd ed.) USA: Allyn & Bacon.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2005). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Flood & P. L. Anders (Eds.), *Literacy development of students in urban schools: Research and policy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Shinn, K. (2002). Luring high school students onto our turf. *The Education Digest*, 67(6), 34-35.

- Shields, C. M. (2006). Creating spaces for value-based conversations: The role of school leaders in the 21st century. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 62-81.
- Shirley, D. (1997). *Community organizing for school reform*. Austin, TX: U. of Texas.
- Shirley, D. (2002). *Valley interfaith and school reform*. Austin, TX: U. of Texas Press.
- Shumow, L. (Ed). (2009). *Promising practices for family and community involvement during high school*. Charlotte, NC: Information Age.
- Simon, B. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *NASSP Bulletin*, 85(627), 8-19.
- Smith, R. (2002). *Creating the Effective Primary School: A Guide for School Leaders and Teachers*, London: Kogan Page Ltd.
- Smrekar, C., & L. Cohen-Vogel. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76, (2), 75–100.
- Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels of school-community interaction. In B. Limerick & H. Nielsen (Eds.), *School and community relations: Participation, policy and practice* (pp. 159-173). Sydney: Harcourt Brace.
- Sorenson, D. & Machell, J. (1996). *Quality schools through quality leadership*. (Paper Presented at the Annual National Conference on Creating the Quality School, Oklahoma City, OK.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Stapes, K. & Morris, W. (1993). Parent participation revisited. In ACSA (Ed.), *“The ACSA '93 collection conference papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality?”* (V. 3, pp. 1107- 1119). Belconnen: ACT.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child’s school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 33-43). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- 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.
- Teicher, S. (2007). Schools strive for 'no parent left behind.' *Christian Science Monitor*. Ανάκτηση [20-7-2011] από <http://www.csmonitor.com/2007/0215/p13s02-legn.htm>
- Thorkildsen, R. & Scott-Stein, M.R. (1998). Is parent involvement related to student achievement? Exploring the evidence. *Research Bulletin*, 22, 1-12.
- Treider, F. (1984). Ineffective teaching: Can we learn from it. *Journal of Teacher Education*, 5.
- Turk, E. & Bry, B. H. (1992). Adolescents' and parents' explanatory styles and parents' causal explanations about their adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 16(3), 349-357.
- Turner, J. S. (2007). Breaking the spell of the wicked principal. *Principal*, 87(2), 60-61.
- Tuss, P., Zimmer, J. & Ho, H. (1995). Causal attributions of underachieving fourth grade students in China, Japan and United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 408-425.
- 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.
- Veugeliers, W, & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.
- Vincent, C., & J. Martin. (2002). Class, culture and agency: Researching parental voice. *Discourse: Studies in the Culture Politics of Education*, 23 (1), 109–28.
- Waggoner, K., & A. Griffith. (1998). Parent involvement in education. Ideology and experience. *Journal for a Just and Caring Education*, 4(1) 65–77.

- Waterman, R. (2003). *Breaking down barriers, creating space: Re-evaluating Latino immigrant parent involvement in schools*. Qualifying paper. Harvard Graduate School of Education.
- Waterman, R. (2006c). *Breaking down barriers, creating space: A guidebook for increasing collaboration between schools and the parents of English language learners*. Colorado Department of Education: Denver, CO.
- Watkins, T.J. (1997). Teacher communications, child achievement and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91 (1), 3-14.
- 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.
- West, A. & Noden, P. (1998). Parental involvement in education in and out of school. *British Educational Research Journal*, 24 (4), 461-485.
- Wheeler, P. (1992). Promoting parent involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 76 (546), 28-35.
- Zeng, G. & Zeng, L. (2005). Developmentally and culturally inappropriate practice in U.S. kindergarten programs: Prevalence, severity, and its relationship with teacher and administrator qualifications. *Education*, 125 (4), 706-72.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Βλάνδος, Στ. (2009). Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. *Ρόπτρο*, 25, 5-7. Ιανουάριος-Φεβρουάριος, 2009.
- Γεραρή, Ηλ., & Μπαλατζής Δ. (2006). Ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή στην πολιτισμική ζωή του σχολείου. Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου Άρτας: *Διοίκηση Εκπαίδευσης & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Άρτα, 1-3 Δεκεμβρίου 2006. Ανάκτηση [20-8-2011] από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2006/>
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία. Στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία. Τόμος Α' (4^η έκδ.)*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιώτσα, Α. (2008). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Οικογένεια & σχολείο μαζί για τον ίδιο σκοπό, την πρόοδο του παιδιού. Στο Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Εκδ.), *Οικογένεια και παιδί* (σ. 51-102). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής- ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1999). *Γονείς και Σχολείο*. Μη εκδιδόμενη Διδακτορική Διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (1976-1992). *Επετηρίδες της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανάκτηση [30-4-2012] από <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=3704>
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε.

- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, 3-24. Λευκωσία: εκδόσεις ιδίων.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής – Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου στο βιβλίο: *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 3-30. Επιμέλεια Καψάλης. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Ο Σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο: *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* του ΕΑΠ, Τόμος Α'. Πάτρα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Παν/μίου.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτσίκη, Β. (2003). *Εκπαιδευτική διοίκηση & πολιτική, οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων & συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Λαζαρίδου, Α. & Αθανασούλα-Ρέππα, Αν. (2005). Ο νέος ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης: Προβληματισμοί, τάσεις και δεξιότητες για τη νέα χιλιετία. Πρακτικά συνεδρίου Άρτας: *Ο Διευθυντής σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Ανάκτηση [20-8-2011] από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/>
- Λαϊνάς, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179. Πάτρα.

- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό βήμα*, 10, 137-148.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση 1: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α. (2002). *Εκπαιδευτικό δίκαιο*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μπακάλμπαση, Ε. (2011). *Γονείς και σχολική πραγματικότητα. Εμπόδια στη μειωμένη γονεϊκή συμμετοχή*. Ανάκτηση [25-7-2011] από <http://www.ppozidis.gr/gonis10.5.2011.pdf>
- Μπάλιου, Ε. (2007). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ένα μοντέλο ανάπτυξης προγράμματος σπουδών για διευθυντές σχολικών μονάδων. *Φιλολογική*, 101, 67-71.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005^a). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-96.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Παιδαγωγικοί και Κοινωνικοπολιτικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης (2^η έκδ.)*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.

- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Ευροτύρη-Κουφίδου, Στ. (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στο: Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) (επιμ.). *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.55-62.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 75-83.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιαρδή Γ. (2001). *Το Σχολικό κλίμα: θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παυλόπουλος Φ. (2002). *Διαχρονική εξέλιξη δεικτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια - Γενικά Λύκεια) στην Ελλάδα την περίοδο 1976-2001*. Ανάκτηση [30-4-2012] από <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/diatrives/Pavlopoulos/Index.html>
- Πετρίδου, Ε. (2003). «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας της εκπαίδευσης». Στο: Παπαναούμ Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) (επιμ.). *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις και πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 87-100.
- Πισπίνης Β., Δαφέρμος Ο. (2007). *Επιδόσεις μαθητών που επιλέγουν να εγγραφούν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα. Ανάκτηση [30-4-2012] από www.pischools.gr/download/lessons/.../erevna_apol_gymnasiou.doc
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο

- Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, 193-216. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεζ, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2006). *Η έννοια της επικοινωνίας-επικοινωνία στη σχολική μονάδα*. Ανάκτηση [10-9-2011] από www.simotas.org/.../index.php?
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.
- Σαΐτης, Χ. (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 11, 39-59.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Management ολικής ποιότητας: Μία νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης: στο περιοδικό *Διοικητική ενημέρωση*, 9, Σεπτέμβριος, σ.σ. 21-51.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. (2002), *Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 2η έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Στραβάκου. Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Συμεού, Λ. (2002). *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής*. Ανάκτηση [28-7-2011] από www.elemedu.upatras.gr/?section=589
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, 135-171. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλιανός, Α. (1987). Η άσκηση εξουσίας και ο διευθυντής του σχολείου. *Λόγος και Πράξη*, 31, 31-34.
- Τριλιανός, Α. (2000). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας* (τόμ.1). Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη υπόθεση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών στο: «Περιλήψεις 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.
- Χατζηηρήστου, Χ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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. Ανάκτηση [20-8-2011] από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/>
- Χουρδάκη, Μ. (2000). *Σχολές γονέων, σκοπός – μεθοδολογία – θεματολογία, εφαρμογές 1962-2000, Αποτελέσματα*. Φυλλάδιο του Πανελληνίου Συνδέσμου Σχολών Γονέων.

Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; (α' μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75 & (β' μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 57-60.

ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (ΦΕΚ Α, 167/30-9-1985).

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. (ΦΕΚ Α, 71/19-5-2010).

Νόμος 2621/1998. *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των τεχνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ Α, 136/23-6-1998).

Υπουργική Απόφαση 105657/Δ1/8-10-2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων* (ΦΕΚ 1340, τ. Β' /16-10-2002).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ****Παιδαγωγικό Τμήμα****Δημοτικής Εκπαίδευσης*****Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών******‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’***

Αξιότιμε/η κ. Διευθυντή/ντρια, Αξιότιμε/η κ. Υποδιευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας,

Ο ρόλος της Διεύθυνσης του σχολείου στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο επιστημονικής έρευνας που συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή θα συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση των κατευθύνσεων, μέσω των οποίων ο Διευθυντής/ Υποδιευθυντής μπορεί να στηρίξει και να ενισχύσει τη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Επίσης θα αναδείξει τη σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή/Υποδιευθυντή και σ’ αυτό το πεδίο.

Όσον αφορά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να αναφέρουμε τα εξής: Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει κυρίως να καταγράψετε με ακρίβεια **την προσωπική σας γνώμη** για τη συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, όπως τη βιώνετε στο σχολείο σας. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** – δε θα αναγράψετε πουθενά το όνομά σας ούτε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κάποιο στοιχείο της ταυτότητάς σας ούτε θα συμπληρωθεί οποιοδήποτε στοιχείο αργότερα. **Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές.** Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου σηματοδοτεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Κασσίδα-Γραβάνη Ασπασία

Διευθύντρια 15^ο Γυμνασίου Λάρισας

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της

Εκπαίδευσης»

Αποστολή ερωτηματολογίων

*Ηλεκτρονική Διεύθυνση: **aspasiakas@hotmail.com***

Ταχυδρομική Διεύθυνση: Κασσίδα-Γραβάνη Ασπασία

Ταγμ. Βελησσαρίου 20 - 41222 Λάρισα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κωδικός ερωτηματολογίου

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα **ΗΛΙΚΙΑ:**ετών**ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**Τμήμα ΑΕΙ: Τμήμα ΤΕΙ: **ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ: Ναι Όχι Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης: Ναι Όχι Διδακτορικό Δίπλωμα: Ναι Όχι **ΘΕΣΗ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΕΤΕ :** ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ **ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ:** 8 – 15 16 -25 >25 ΧΡΟΝΙΑ**ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:**χρόνια**ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ που υπηρετείτε τώρα:** Γυμνάσιο Λύκειο ΕΠΑΛ**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ στην οποία υπηρετείτε:** Λιγότεροι από 100 μαθητές 100 – 250 μαθητές Περισσότεροι από 250 μαθητές**ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ** Μεγάλο αστικό κέντρο
(άνω των 100.000 κατοίκων) Μικρή πόλη Χωριό

Μετά την ανάγνωση κάθε πρότασης, παρακαλούμε να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι **ισχύει στο σχολείο σας η δήλωση** και το βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι **θα έπρεπε να ισχύει** κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (1,2,3,4).

	1=Διαφωνώ Ριζικά 2=Διαφωνώ 4=Συμφωνώ Απόλυτα	3=Συμφωνώ	Ισχύει στο σχολείο σας				Θα έπρεπε να ισχύει				
			1	2	3	4	1	2	3	4	
1	Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών.		1	2	3	4		1	2	3	4
2	Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την οικονομική τους κατάσταση.		1	2	3	4		1	2	3	4
3	Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι όταν προσέρχονται σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.		1	2	3	4		1	2	3	4
4	Οι γονείς από μειονότητες και με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μικρές πιθανότητες να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους.		1	2	3	4		1	2	3	4
5	Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών.		1	2	3	4		1	2	3	4
6	Το σχολείο αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της.		1	2	3	4		1	2	3	4
7	Οι περισσότεροι γονείς έχουν την εκπαίδευση ή το υπόβαθρο που απαιτείται για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής.		1	2	3	4		1	2	3	4
8	Μόνο οι γονείς που είχαν και οι ίδιοι θετική σχολική εμπειρία επιλέγουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους.		1	2	3	4		1	2	3	4
9	Οι περισσότεροι γονείς είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό κτίριο και μπορούν να προσανατολιστούν επιτυχώς.		1	2	3	4		1	2	3	4
10	Οι γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν ως κατ'οίκον διδάσκαλοι βοηθώντας κατάλληλα τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες.		1	2	3	4		1	2	3	4
11	Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους.		1	2	3	4		1	2	3	4
12	Η εμπλοκή των γονέων μειώνεται καθώς ο μαθητής προχωράει από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.		1	2	3	4		1	2	3	4

	1=Διαφωνώ Ριζικά 2=Διαφωνώ 4=Συμφωνώ Απόλυτα	3=Συμφωνώ	<i>Ισχύει στο σχολείο σας</i>				<i>Θα έπρεπε να ισχύει</i>			
13	Οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.	1	2	3	4		1	2	3	4
14	Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4		1	2	3	4
15	Οι γονείς συμβάλλουν στη θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου.	1	2	3	4		1	2	3	4
16	Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή χρόνο για να συμμετέχουν εθελοντικά στο σχολείο.	1	2	3	4		1	2	3	4
17	Το σχολείο που υπηρετώ ενθαρρύνει τη γονεϊκή συμμετοχή.	1	2	3	4		1	2	3	4
18	Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήκει στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4		1	2	3	4
19	Οι περισσότεροι γονείς έχουν τις γνώσεις ή και την ικανότητα να βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες.	1	2	3	4		1	2	3	4
20	Η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες ενοχλεί τους περισσότερους εφήβους.	1	2	3	4		1	2	3	4
21	Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά του μαθητή.	1	2	3	4		1	2	3	4
22	Η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκει στους γονείς.	1	2	3	4		1	2	3	4
23	Είναι δύσκολο να πείσεις τους εργαζόμενους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους.	1	2	3	4		1	2	3	4
24	Το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση είναι μειωμένο στο Γυμνάσιο-Λύκειο σε σχέση με το Δημοτικό.	1	2	3	4		1	2	3	4
25	Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήκει στο διευθυντή του σχολείου.	1	2	3	4		1	2	3	4
26	Η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	1	2	3	4		1	2	3	4
27	Ο σύλλογος γονέων μεριμνά για την οικονομική ενίσχυση του σχολείου.	1	2	3	4		1	2	3	4

28. Παρακαλούμε αναφέρατε τουλάχιστον δύο πρακτικές (προσωπική επικοινωνία, επιστολές, συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων, ενθάρρυνση για συμμετοχή σε Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, κλπ) τις οποίες έχετε εφαρμόσει προκειμένου να επιτύχετε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία των γονέων στο σχολείο σας.

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών

	Ικανότητα συνεργασίας	
1	Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών.	
2	Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την οικονομική τους κατάσταση.	
6	Το σχολείο αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της.	
7	Οι περισσότεροι γονείς έχουν την εκπαίδευση ή το υπόβαθρο που απαιτείται για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής.	
10	Οι γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν ως κατ'οίκον διδάσκαλοι βοηθώντας κατάλληλα τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες.	
11	Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους.	
15	Οι γονείς συμβάλλουν στη θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου.	
16	Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή χρόνο για να συμμετέχουν εθελοντικά στο σχολείο.	
17	Το σχολείο που υπηρετώ ενθαρρύνει τη	

	γονεϊκή συμμετοχή.	
18	Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήκει στους εκπαιδευτικούς.	
19	Οι περισσότεροι γονείς έχουν τις γνώσεις ή και την ικανότητα να βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες.	
21	Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά του μαθητή.	
26	Η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	

	Εξωτερικοί παράγοντες	
4	Οι γονείς από μειονότητες και με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μικρές πιθανότητες να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους.	
12	Η εμπλοκή των γονέων μειώνεται καθώς ο μαθητής προχωράει από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.	
13	Οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.	
20	Η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες ενοχλεί τους περισσότερους εφήβους.	

22	Η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκει στους γονείς.	
23	Είναι δύσκολο να πείσεις τους εργαζόμενους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους.	
24	Το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση είναι μειωμένο στο Γυμνάσιο-Λύκειο σε σχέση με το Δημοτικό.	
25	Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήκει στο διευθυντή του σχολείου.	

	Επικοινωνία	
3	Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι όταν προσέρχονται σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	
5	Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών.	
14	Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	

	Οικονομική συμβολή	
27	Ο σύλλογος γονέων μεριμνά για την οικονομική ενίσχυση του σχολείου.	

	Εσωτερικός παράγοντας	
8	Μόνο οι γονείς που είχαν και οι ίδιοι θετική σχολική εμπειρία επέλεγον να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους.	