

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Στάση και πρακτικές των διευθυντών απέναντι στη γονική εμπλοκή
και στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με γονείς.**

Καραλάζου Σταυρούλα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σαραφίδου Γιασεμή -Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Καραλάζου Σταυρούλα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στάση και πρακτικές διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων εκπαιδευτικών και γονέων» 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 ΔΗΛΩΣΑ

Καραλάζου Σταυρούλα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ραγδαίες εξελίξεις που σημειώθηκαν στον εκπαιδευτικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα σηματοδότησαν ότι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη συνεργασία των δυο βασικότερων φορέων κοινωνικοποίησης του παιδιού, την οικογένεια και το σχολείο. Για την προώθηση και εδραίωση μιας αγωγής συνεργασίας των δυο αυτών φορέων βασικός συντελεστής είναι η σχολική διεύθυνση. Ένας φιλικά διακείμενος προς τους γονείς διευθυντής ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, παρέχει στους γονείς πολλές ευκαιρίες και δυνατότητες να εμπλακούν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο σχολικό γίγνεσθαι αλλά και αντιμετωπίζει εποικοδομητικά συγκρούσεις και κρίσιμες καταστάσεις με τις οικογένειες των μαθητών όποτε αυτές προκύπτουν. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη στάση και τις πρακτικές των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συνεργασία σχολείου –οικογένειας και τον τρόπο με τον οποίο οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με τους γονείς. Στην έρευνα συμμετείχαν 183 διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδος. Η έρευνα ήταν δομημένη σε ερωτηματολόγιο με δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία, ενώ στο δεύτερο υπήρχαν 81 προτάσεις που διερευνούσαν τη στάση των διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, τις πρακτικές εφαρμογής της, καθώς και τις τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων γονέων – εκπαιδευτικών από την πλευρά του διευθυντή. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι διευθυντές που έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή υιοθετούν και περισσότερες πρακτικές εφαρμογής της. Οι πρακτικές αυτές αφορούσαν, κυρίως, στην επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων, την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των μαθητών, τη συλλογική συμμετοχή των γονέων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και την επιμόρφωσή τους σε σχολικά ζητήματα. Οι περισσότεροι διευθυντές, ωστόσο, φάνηκαν επιφυλακτικοί σε πρακτικές ενδυνάμωσης της εμπιστοσύνης με τους γονείς, όπως είναι η συμμετοχή των τελευταίων στη σχολική τάξη και στις εκδρομές. Επιπλέον, από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι φιλικά διακείμενοι προς τη συμμετοχή των γονέων διευθυντές χρησιμοποιούν κατά κόρον τις τεχνικές του συμβιβασμού και κατευνασμού, όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα με τους γονείς, ενώ αποφεύγουν εκείνες της επιβολής και αποφυγής.

Λέξεις –κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, στάση, πρακτικές, διαχείριση συγκρούσεων, Διευθυντές Πρωτοβάθμιας.

ABSTRACT

The rapid developments that have taken place in the educational field in the last decades of the 20th century have signaled that the quality and effectiveness of the education provided depends to a significant degree on the collaboration of the two main institutions of child's socialization, the family and the school. The school administration is the key factor to promote and consolidate a good cooperation between these two bodies. A director with friendly parenting approach encourages interaction between teachers and parents, provides parents with many opportunities and possibilities to get involved in school decision-making, but also deals constructively with conflicts and critical situations with student's families whenever they arise. The purpose of this study is to investigate the attitude and the practices of primary school principals in school-family collaboration and how they deal with conflicts with parents. The survey was conducted with the participation of 183 primary school principals from different parts of Greece. The research was structured in a two-part questionnaire. The first part included questions about demographic and labor data, while in the second part there were 81 items that investigated the attitude of the principals towards the parental involvement, the applicable practices, as well as the practices of dealing with parent-teacher conflicts on the part of principals. The findings reveal that principals who have positive attitude towards parental involvement adopt more practices to implement it. These practices mainly concerned the communication between teachers and parents regarding the information on the progress of the students and the collective participation of the parents in matters of school operation and their training in school issues. However, most principals have been wary of confidence-building practices with parents, such as the latter's involvement in school classroom and excursions. In addition, the present study showed that principals who embrace parental involvement make extensive use of techniques of compromise and appeasement when a problem arises with parents, while avoiding those of imposition and avoidance.

Keywords: parental involvement, attitude, practices, conflict management, primary school principals.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ από καρδιάς την επιβλέπουσα κ. Σαραφίδου Γιασεμή – Όλγα για τις πολύτιμες υποδείξεις της και τη βοήθειά της σε όλα τα ζητήματα που αφορούσαν το σχεδιασμό της εργασίας και τη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και την οικογένειά μου που όλο αυτό το διάστημα με ανέχτηκε και με βοήθησε.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	5
1.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.	5
1.2. Είδη γονεϊκής εμπλοκής.	8
1.3 Γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα.....	10
1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τους σχολικούς ηγέτες για τη γονεϊκή εμπλοκή.....	13
1.5 Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	18
2.1 Ορισμός σύγκρουσης	18
2.2 Είδη συγκρούσεων	19
2.3 Η έννοια της διαχείρισης των συγκρούσεων	22
2.4 Ο ρόλος και οι δεξιότητες του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων	23
2.5 Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων	27
2.6 Υπάρχουσες έρευνες στη διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	31
3.2 Η ερευνητική μέθοδος.....	32
3.3 Δείγμα.....	33
3.4 Ερευνητικά εργαλεία – Κλίμακες	35
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	37
3.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	39
4.1 Περιγραφική Στατιστική	39

4.1.1 Στάσεις διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.....	39
4.1.2 Πρακτικές για τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία	41
4.1.3 Επίλυση σύγκρουσης με γονέα	52
4.2 Επαγωγική Ανάλυση.....	61
4.2.1 Συσχέτιση των Στάσεων των Διευθυντών απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή με τις Πρακτικές τους	61
4.2.2 Επίδραση του φύλου στη συνεργασία Διευθυντών με γονείς.....	61
4.2.3 Επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στη συνεργασία Διευθυντών με γονείς	62
4.2.4 Επίδραση του μεγέθους της σχολικής μονάδας στη συνεργασία Διευθυντών με γονείς.....	64
4.2.5 Συσχέτιση των Στάσεων των Διευθυντών με συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων με γονείς.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	67
5.1 Συμπεράσματα	72
5.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	96

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πάγιο αίτημα των δημοκρατικών κοινωνιών αποτέλεσε και αποτελεί η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος ικανού να εξασφαλίσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητά της. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, πλήθος ερευνών εστιάζουν στον προσδιορισμό των παραγόντων που στοιχειοθετούν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας ως καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχουν αναδειχθεί πρωτίστως η διοίκηση της σχολικής μονάδας και συνακόλουθα η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Edmonds, 1979; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

Πράγματι, η σχολική ηγεσία είναι αυτή που προγραμματίζει, οργανώνει, συντονίζει τις επιμέρους δραστηριότητες του σχολικού συστήματος και συντελεί εν τέλει στην εξέλιξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Cuban, 1988; Edmonds, 1979; Hallinger & Leithwood, 1994; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Ο ίδιος ο διευθυντής είναι βασικός συντελεστής για τη δημιουργία και ύπαρξη μιας αγωγικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Γι' αυτό κυρίαρχο χαρακτηριστικό του θα πρέπει να είναι η γνώση της «τέχνης» της επικοινωνίας και συνεργασίας (Griffith, 2001, LeBahn, 1995, Peiffer, 2003). Ως αποτελεσματικός ορίζεται εκείνος ο διευθυντής 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).

Σήμερα, η βιβλιογραφία από το διεθνή κυρίως χώρο αναγνωρίζει ότι η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement), δηλαδή η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελεί καθοριστικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών αλλά και στη γενικότερη ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Desforjes & Abouchaar, 2003; Dye, 1989; Epstein & Sheldon, 2002; Fan & Chen, 2001; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Jeynes, 2007; Lazaridou & Kassida, 2015; Sui-Chu & Willms, 1996). Σύμφωνα με τα δεδομένα των ερευνών, υπάρχουν δυο σημαντικοί μηχανισμοί με τους οποίους η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών στο σχολικό γίγνεσθαι επιφέρει καλύτερα μαθησιακά, κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά αποτελέσματα. Ο πρώτος είναι η αύξηση του κοινωνικού κεφαλαίου. Αυτό σημαίνει πως η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία

αυξάνει την πληροφόρηση και τις δεξιότητές τους, με αποτέλεσμα να καθίστανται καλύτερα ενημερωμένοι για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές δραστηριότητες. Η βοήθεια στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι ενισχύεται, επίσης, και από το ότι οι γονείς δημιουργούν σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου και μαθαίνουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις προσδοκίες του σχολείου για τη συμπεριφορά και εργασία στο σπίτι (Lareau, 1996). Επιπλέον, όταν οι γονείς συμμετέχουν στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, συναντούν άλλους γονείς που τους παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις σχολικές πολιτικές και πρακτικές, καθώς και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι γονείς, με άλλα λόγια, μαθαίνουν από άλλους γονείς. Τέλος, όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, οι εκπαιδευτικοί από τη μια μαθαίνουν τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, ενώ οι γονείς από την άλλη αναπτύσσουν πιο σύνθετες στρατηγικές για να συνεργαστούν με τα σχολεία (Baker & Stevenson, 1986; Hill & Taylor, 2004).

Ο κοινωνικός έλεγχος αποτελεί το δεύτερο μηχανισμό μέσω του οποίου η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο προάγει καλύτερα αποτελέσματα. Ο κοινωνικός έλεγχος συμβαίνει όταν οι οικογένειες και τα σχολεία συνεργάζονται προκειμένου να συναινέσουν για την κατάλληλη συμπεριφορά και τους τρόπους που αυτή μπορεί να μεταδοθεί αποτελεσματικά στα παιδιά τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (McNeal, 1999). Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν για την αρμόζουσα συμπεριφορά, τότε μειώνονται οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών. Συνοψίζοντας, μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου και του κοινωνικού ελέγχου, τα παιδιά λαμβάνουν μηνύματα σχετικά με τη σημασία της σχολικής εκπαίδευσης και αυτά τα μηνύματα αυξάνουν τα κίνητρά τους για μάθηση αλλά και τη δέσμευση τους στο σχολείο (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Στην Ελλάδα, παρά τον ακριβή καθορισμό των καθηκόντων των διευθυντών σε σχέση με την συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Υπουργική απόφαση αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002), παρατηρείται μειωμένη, ως και ανύπαρκτη γονική εμπλοκή στο σχολικό γίγνεσθαι και επικρατούν σχέσεις καχυποψίας και δυσπιστίας μεταξύ γονέων και σχολείου (Μπρούζος, 2004). Η επαφή των γονέων με το σχολείο εξαντλείται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχει κυρίως τη μορφή της ενημέρωσης του γονέα για την πρόοδο του μαθητή ή της υποστήριξης της κατ' οίκον εργασίας (Μπρούζος, 2002). Οι διευθυντές, από την πλευρά τους, φαίνεται να υποστηρίζουν και αυτοί συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια και να υπολείπονται επιμόρφωσης όσον αφορά στο συγκεκριμένο θέμα (Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001).

Μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι, ενώ υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη έρευνα που να μελετά το ρόλο του διευθυντή στη συνεργασία του με τους γονείς. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να καλύψει αυτό το κενό. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία στοχεύει να μελετήσει τις στάσεις και πρακτικές των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και να διερευνήσει το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι τελευταίοι, όταν προκύπτουν αντιπαράθεσεις μεταξύ γονέων και σχολείου.

Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη περιγραφή της δομής της εργασίας αναφέροντας τα περιεχόμενα κάθε κεφαλαίου. Η εμπειρική αυτή μελέτη δομείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αποτελείται από δυο κεφάλαια και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα σε τρία επιπλέον κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο οριοθετείται με σαφήνεια η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου –οικογένειας. Γίνεται, επίσης, βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιστημονικών ερευνών σχετικά με τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και τις πρακτικές εφαρμογής της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η έννοια της σύγκρουσης και τα είδη της. Δίνεται ο ορισμός της διαχείρισης των συγκρούσεων καθώς και οι τεχνικές αντιμετώπισής τους. Αποτυπώνονται, επίσης, οι συμβουλευτικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης, ενώ, τέλος, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές τις διενέξεις που δημιουργούνται μεταξύ γονέων σχολείου.

Στο τρίτο κεφάλαιο που αναφέρεται στη μεθοδολογία, διατυπώνεται η προβληματική της έρευνας και καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μέσα συλλογής δεδομένων (διαδικασία σύνταξης και αποστολής ερωτηματολογίων), τα χαρακτηριστικά του δείγματος, οι κλίμακες και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Αναφέρονται επίσης οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας.

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

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των ευρημάτων σε σχέση με τη βιβλιογραφία και επιχειρείται ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση, ενώ τέλος γίνονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

1.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.

Η οικογένεια και το σχολείο αποτέλεσαν και αποτελούν τους δυο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης και ψυχοπαιδαγωγικής ανάπτυξης του ατόμου. Οι δυο αυτοί φορείς φαίνονταν, ωστόσο, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 80 να έχουν διαφορετικές σφαίρες επιρροής όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού (Fan & Chen, 2001; Συμεού, 2003). Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική διαδικασία μέχρι τη δεκαετία του 1980, οι γονείς αντιμετωπιζόνταν ως ανεπιθύμητοι επισκέπτες, που όφειλαν να «αφήσουν» τα παιδιά στους ειδικούς, ενώ οι ευθύνες και οι ρόλοι τους ήταν τελείως διακριτοί και αποκομμένοι από τις σχολικές διαδικασίες και διεργασίες (Wing, 2013; Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003; Συμεού, 2003). Επιπλέον, μέχρι εκείνη τη στιγμή, το ενδιαφέρον της έρευνας για τη συμβολή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού περιοριζόταν στη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ κάποιων «δομικών» μεταβλητών από το οικογενειακό περιβάλλον (π.χ κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο) και των σχολικών επιδόσεων των παιδιών (Ryan, Adams et al., 1995; Scott – Jones, 1995; Γεωργίου, 1993).

Η αλλαγή στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν τις δυο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, είχαν ως άμεση απόρροια, να αλλάξει και η σχέση των δυο παραπάνω φορέων. Ειδικότερα, το κίνημα της λογοδότησης (accountability), η λεγόμενη τάση για αποκέντρωση της σχολικής διοίκησης (decentralization) και ο διάλογος γύρω από το ποιος έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών ήρθαν να μειώσουν την απόσταση που χώριζε το σχολείο από την οικογένεια και να δώσουν έμφαση στους δεσμούς ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (Davies & Johnson, 1996; Georgiou, 2007). Άμεσο παρεπόμενο των παραπάνω ήταν να γίνει κατανοητό ότι το έργο της εκπαίδευσης απαιτούσε τη στενή συνεργασία των γονέων και να καταστεί σταδιακά αναγκαία η συμμετοχή τους στα δρώμενα και στην πολιτική του σχολείου (Wing, 2013; Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Σε διάφορες μάλιστα χώρες αναπτύχθηκαν προγράμματα και υλοποιήθηκαν ενέργειες που στόχευαν στη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου, στην ενίσχυση της σχολικής μάθησης στο σπίτι και στη συστηματικοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από τη δημιουργία των συλλόγων «γονέων και κηδεμόνων» (Hong & Ho,

2005; Driessen, Smit & Sleegers, 2005; Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Προς αυτό το σημείο, δηλαδή τη μελέτη μιας σειράς γονικών ενεργειών και συμπεριφορών που βοηθούν στην ενίσχυση των θεσμών και λειτουργιών του σχολείου μετατοπίστηκε και το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Χαρακτηριστικό είναι ότι, μόλις το 1982, εμφανίζεται και καθιερώνεται για πρώτη φορά ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement), όταν χρησιμοποιήθηκε από ένα πολύ γνωστό περιοδικό ψυχολογικής έρευνας, το Psychological Abstracts (Γεωργίου, 2000). Από τότε και στο εξής η έννοια αυτή θα αποδοθεί με πολλούς και διαφορετικούς όρους στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως γονεϊκή συμμετοχή (parental participation), σύνδεση σχολείου -οικογένειας (school – family connection), συνεταιρισμός σχολείου - οικογένειας (partnerships), εκπαιδευτική συμμαχία (educational partnership) (Driessen, Smit & Sleegers, 2005; Lloyd-Smith, & Baron, 2010; Patrikakou & Anderson, 2005; Vyverman & Vettenburg, 2009; Συμεού, 2002). Από τις παραπάνω έννοιες, οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή» είναι αυτοί που κατά κόρον και μάλιστα εναλλακτικά έχουν χρησιμοποιηθεί στη βιβλιογραφία, στην προσπάθεια να περιγραφεί ένα εύρος πρακτικών, που έχουν ως στόχο να φέρουν πιο κοντά τα σχολεία στις οικογένειες των μαθητών (Patrikakou et al., 2005, Συμεού, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» είναι ένας πολυδιάστατος όρος που μπορεί να αναφέρεται και να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενεργειών, δραστηριοτήτων και πρακτικών των γονέων στο σχολείο (Menheere & Hooge, 2010; Oostam & Hooge, 2012). Λόγω ακριβώς αυτής της ευρύτητάς του οι σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί μπορεί να τον χρησιμοποιούν συχνά, χωρίς όμως να έχουν σαφή ιδέα για το ακριβές νόημά του (Oostam & Hooge, 2012). Στην πραγματικότητα αναφέρεται σε διαδικασίες που επιτρέπουν στους γονείς να λαμβάνουν μέρος στο σχολικό γίγνεσθαι, αλλά μόνο στη μορφή και το βαθμό που θα προκαθορίσει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Με άλλα λόγια, ο ρόλος των γονέων 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 Symeou, 2002). Η γονεϊκή εμπλοκή θα μπορούσε να σημαίνει μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μια φορά το χρόνο ή πολύ συχνότερες, εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και σχολικής εργασίας του παιδιού, συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (γιορτές, εκδρομές) και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Hong & Ho, 2005; Harris & Goodall, 2007; Pezdek et al., 2002). Όπως φαίνεται από τα παραπάνω μπορεί η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής να μην προϋποθέτει την ανάπτυξη και ύπαρξη ουσιαστικής και αποτελεσματικής

σχέσης ανάμεσα στις δυο πλευρές, αποτελεί ωστόσο βασική προϋπόθεση για τη δόμηση της σχέσης σχολείου – οικογένειας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Η έννοια της «γονεϊκής συμμετοχής» αντιστοιχεί σε μια μετατόπιση προς ένα ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, όπου οι δυο «πλευρές», σχολείο και γονείς, διαμοιράζονται ευθύνες (Oostdam & Hooge, 2013). Για το λόγο αυτό, απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δυο εταίρων, η διευκρίνιση των ρόλων και η διαπραγμάτευση πολιτικής που να διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων (Stapes & Morris, 1993; Soliman, 1995, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2002). Στην περίπτωση της συμμετοχής, επομένως, απαιτείται ενδεχομένως αναπροσαρμογή της διαχείρισης και λειτουργίας του σχολικού ή εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται δηλαδή για συνθήκη ουσιαστικότερης επικοινωνίας (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Τέλος, όταν οι σχέσεις σπιτιού - σχολείου φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής προκύπτει μια «συνεργασία», «συμμαχία» ή «συνεταιρισμός» (partnership) (Συμεού, 2003). Στην περίπτωση αυτή κυριαρχεί μια ουσιαστική συνεργατική σχέση μεταξύ των φορέων που συμμετέχουν στην προαγωγή της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού και δίνεται έμφαση στο συντονισμό των δυνάμεών τους (Epstein, 1995). Η χρήση, δηλαδή, του συγκεκριμένου όρου προϋποθέτει την ύπαρξη μιας αμοιβαίας, υποστηρικτικής και διαλεκτικής σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων (Epstein & Sheldon, 2002; Vincent & Tomlinson, 1997).

Οι Martin, Ranson & Tall (1997) πρότειναν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, το οποίο επεξηγεί λεπτομερώς πως η «εμπλοκή» μπορεί να εξελιχθεί σε μια αμοιβαία «συνεργασία». Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της «εξάρτησης» στις σχέσεις των δυο. Οι γονείς σε αυτή τη φάση είναι παθητικοί και ευείθεις απέναντι στην εμπειρογνομοσύνη των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της «συνδρομής», όπου η αξία της συμβολής των γονέων στη μάθηση αρχίζει να αναγνωρίζεται. Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβουλή των γονιών του σχολείου για αλλαγές και οι απόψεις των τελευταίων αρχίζουν να εισακούονται. Στο τρίτο στάδιο αυτό της «αλληλεπίδρασης», το σχολείο αναμένει και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των γονιών στη σχολική ζωή, καθώς οι γονείς πλέον εκτιμούνται ως συνεκπαιδευτές των παιδιών. Το τελευταίο και υψηλότερο στάδιο είναι αυτό της «συνεργασίας». Εδώ γονείς και εκπαιδευτικοί συνάπτουν μια εταιρική σχέση και θεωρούνται από κοινού υπεύθυνοι για τη λειτουργία και ανάπτυξη του σχολείου.

Παρά την αδιάκριτη και ίσως χαοτική χρήση των παραπάνω εννοιών, επειδή ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατος, περιλαμβάνει ένα αρκετά μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων και έχει κυριαρχήσει στις έρευνες, (Desforges & Abouchaar, 2003; Domina, 2005; Epstein 1995; Fan & Chen, 2001; Hoover – Dempsey et al. , 2001; Jeynes, 2007; Sui-Chu & Willms, 1996; Γεωργίου, 2000) ο όρος αυτός θα χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα εργασία.

1.2. Είδη γονεϊκής εμπλοκής.

Πολλά και διαφορετικά θεωρητικά σχήματα και μοντέλα έχουν κατά καιρούς προταθεί, για να αποδώσουν το πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ σχολείου οικογένειας και τις μορφές ανάμειξης των γονέων σ' αυτό (Case, 2000; Greenwood & Hickman, 1991; Grolnick και Slowiaczek, 1994; Ματσαγγούρας, 2008; Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003; Συμεού, 2003).

Η πιο πρώιμη τυπολογία προτάθηκε από το Fullan (1982 οπ. αναφ. Συμεού, 2003), ο οποίος εισηγήθηκε τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) την οικογενειακή συνεισφορά μέσα στο σχολείο, γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και δ) την ανάμειξη των γονιών στη διοίκηση του σχολείου.

Μια δεκαετία περίπου αργότερα, το 1991, η Tomlinson (1991 οπ. αναφ. Συμεού, 2003) μελετώντας τις ισχύουσες ως τότε πρακτικές στα βρετανικά σχολεία πρότεινε τέσσερις τύπους επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Σύμφωνα με την εν λόγω ερευνήτρια η συνεργασία σχολείου – γονέων πραγματοποιείται με τις εξής μορφές: i) την προσωπική συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν το παιδί τους και τη φοίτησή του στο σχολείο (π.χ παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία), ii) την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δυο πλευρών (μέσω επισκέψεων στο σχολείο, συγκεντρώσεων και εκδηλώσεων γονέων – εκπαιδευτικών), iii) την επίσημη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου μέσω των οργάνων στα οποία συμμετέχουν τα εκλεγμένα μέλη του Συλλόγου Γονέων, και iv) την άτυπη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του συλλόγου Γονέων ως απλών παρατηρητών.

Την ίδια χρονιά οι Greenwood και Hikman (1991) περιέγραψαν πέντε τύπους γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο που αντιστοιχούν σε πέντε τύπους γονέων: i) τους γονείς ως

ακροατές των όσων έχει να τους ενημερώσει ο εκπαιδευτικό της τάξης για την πρόοδο και συμπεριφορά του παιδιού τους, ii) τους γονείς ως *εθελοντές* για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, iii) τους γονείς ως *εκπαιδευτικούς* του παιδιού τους. Οι γονείς σ' αυτή την περίπτωση προσπαθούν στο σπίτι να αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό, όντας υπεύθυνοι για την επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και την επίβλεψη και αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας. iv) Τους γονείς ως *μαθητές*, όπου επιμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό για θέματα που σχετίζονται με την ανατροφή και ανάπτυξη του παιδιού και τέλος v) τους γονείς ως *υπεύθυνους* για την από κοινού με τους εκπαιδευτικούς λήψη αποφάσεων που αφορούν στα παιδιά τους, είτε μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων είτε ως μελών στις σχολικές επιτροπές.

Λίγα χρόνια αργότερα οι Grolnick και Slowiaczek (1994) θα διακρίνουν τρεις διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής, περιγράφοντας, ωστόσο, συγκεκριμένους τρόπους εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών. Έτσι, οι εν λόγω ερευνητές ξεχωρίζουν: i) τη *γενικότερη συμπεριφορά* των γονέων προς το σχολείο. Σε αυτή την τυπολογία, νοείται η επικοινωνία του γονέα με τον εκπαιδευτικό, οι επισκέψεις του γονέα στο κτίριο του σχολείου και οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα φέρνει το γονέα σε επαφή με το σχολείο. ii) Την προσωπική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους και iii) τη γνωστική - πνευματική επαφή των γονέων με τα παιδιά τους, όπου εδώ εντάσσονται δραστηριότητες που δημιουργούν πνευματικά ερεθίσματα στο παιδί, όπως επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Η επικρατέστερη και πιο ολοκληρωμένη, ωστόσο, τυπολογία για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι η πρόταση της Epstein (1992, 1995), στην οποία θα στηριχθεί και η παρούσα εργασία. Η εν λόγω τυπολογία περιλαμβάνει έξι διαστάσεις της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Οι διαστάσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το σχολείο ως στρατηγικές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Ειδικότερα, τα έξι επίπεδα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας που προτείνονται από το μοντέλο της Epstein (1995) είναι:

(α) *Γονεϊκή μέριμνα*. Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την υγεία, ασφάλεια και ανατροφή των παιδιών τους. Το σχολείο οφείλει να ενημερώνει τους γονείς για θέματα που αναφέρονται στην ανάπτυξη, υγεία και ασφάλεια των παιδιών τους, καθώς και να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για μάθηση στο σπίτι, στην περίπτωση οικογενειών που αδυνατούν να το κάνουν μόνες τους.

(β) Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Εδώ νοείται η δημιουργία ενός αμφίδρομου συστήματος επικοινωνίας μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών και το πρόγραμμα του σχολείου,

(γ) Εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Ο τύπος αυτός γονεϊκής εμπλοκής περιλαμβάνει κάθε μορφή έμπρακτης εμπλοκής των γονέων για τη διευκόλυνση της λειτουργίας του σχολείου, είτε τακτικά είτε ευκαιριακά.

(δ) Βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, με την παροχή χρήσιμων πληροφοριών στους γονείς, για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους σ' αυτές, αλλά και σε άλλες δραστηριότητες και μελλοντικά σχέδια.

(ε) Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και Σχολικών Επιτροπών. Οι απόψεις των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με το σχολείο ή την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα, είναι απαραίτητες και συμβάλλουν στην προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

(στ) Συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας. Στον τύπο αυτό γονεϊκής εμπλοκής γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης των φορέων της τοπικής κοινότητας για τη στήριξη των οικογενειών, των μαθητών και του σχολείου.

Νεότερες έρευνες, όπως εκείνη των Larocque, Kleiman & Darling (2011), δεν παρεκκλίνουν πολύ από την τυπολογία της Epstein. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποδοθεί με μια σειρά δραστηριοτήτων όπως: α) η εθελοντική τους συμμετοχή στο σχολικό γίγνεσθαι, β) βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, γ) παρακολούθηση της λειτουργίας του σχολείου, δ) επισκέψεις στην τάξη του παιδιού τους, ε) «μοίρασμα» των εμπειριών τους ως προσκεκλημένοι στην τάξη και τέλος στ) συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με τη διοργάνωση εκδηλώσεων.

1.3 Γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα

Πλήθος ερευνών που μελετούν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο έχουν αποδείξει ότι η καλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας έχει αναμφίβολα θετικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα (Desforges & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007; LaRocque, Kleiman & Darling, 2011; Sui –Chu & Willms, 1996; Wilder,

2014). Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η δήλωση των Henderson και Berla (1994), οι οποίοι αναφέρουν: «όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες, τα παιδιά επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρη τη ζωή τους».

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σημείωσε και σημειώνει μεγάλη καθυστέρηση. Σε παλιότερες εποχές, το ελληνικό σχολείο αποφάσιζε για θέματα εκπαίδευσης, παρέχοντας στους γονείς ελάχιστη ενημέρωση και μηδαμινές δυνατότητες παρέμβασης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Με το πέρασμα όμως του χρόνου άρχισε και η Ελλάδα να προσπαθεί να συμβαδίσει με τις νέες αντιλήψεις της συμβουλευτικής και παιδαγωγικής για την αμφίδρομη σχέση σχολείου και γονέων και την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το πνεύμα, ο νόμος 1566/85 με το άρθρο 53 καθιστά τη μέχρι τότε προαιρετική συγκρότηση και λειτουργία *Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων* υποχρεωτική. Το άρθρο αυτό αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 § 1β του Ν. 2621/1998, σύμφωνα με το οποίο οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου συγκροτούν Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, στον οποίο μπορούν αυτοδικαίως να συμμετέχουν όλοι. Επιπλέον, συγκροτείται *Ένωση Γονέων* σε κάθε δήμο ή κοινότητα, *Ομοσπονδία γονέων* σε κάθε νομό, καθώς και *Συνομοσπονδία Γονέων* σε ολόκληρη τη χώρα. Εκπρόσωποι των παραπάνω φορέων συμμετέχουν αντίστοιχα στις *Σχολικές επιτροπές*, στα *Σχολικά Συμβούλια*, στις *Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας*, καθώς και στο *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας*. Στόχος των παραπάνω καθίσταται η βελτίωση των συνθηκών φοίτησης στο σχολείο, η αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων λειτουργίας του, η εξέταση θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και η υποβολή εισηγήσεων προς το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η συμμετοχή των γονέων στις λειτουργικές διαδικασίες του σχολείου καθίσταται απαραίτητη και στην Ελλάδα, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί υποχρέωση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή να την ενισχύουν με τις καλύτερες δυνατές μεθόδους.

Σε έρευνες, ωστόσο, που έγιναν στην Ελλάδα, και αφορούσαν στην εμπλοκή των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι φάνηκε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς είναι απρόθυμοι και ανέτοιμοι να προχωρήσουν σε μια ουσιαστικότερη συνεργασία. Η επικοινωνία τους είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη και επικρατεί μάλλον καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ τους.

Ειδικότερα, στην έρευνα των Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη (1991) βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς, όταν όμως αυτή

γίνεται σε προγραμματισμένες συναντήσεις. Αντίθετα δηλώνουν ενοχλημένοι από τις συχνές και απρόσκλητες επισκέψεις των γονέων στο σχολείο.

Αλλά και στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Δοδοντσάκης (1999 οπ. αναφ. Μπόνια, 2011) σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους τρόπους συνεργασίας των Ελλήνων γονέων και εκπαιδευτικών, και τις απόψεις των τελευταίων για τη σπουδαιότητά της, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία, αλλά δεν τους ικανοποιεί η συχνότητα και οι συνθήκες μέσα στις οποίες αυτή διαμορφώνεται. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, μάλιστα, επέρριπταν την ευθύνη στους γονείς για τον τυπικό και περιορισμένο χαρακτήρα της συνεργασίας (Δοδοντσάκης, 1999). Αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησε ο Δοδοντσάκης (2001) έδειξε ότι οι γονείς εκτιμούν θετικά τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, δεν έχουν ωστόσο αντιληφθεί το εύρος και τη σπουδαιότητά της. Η ευθύνη επιμερίζεται στους ίδιους τους γονείς που είτε αγνοούν τα δικαιώματά τους είτε αδιαφορούν να συμμετέχουν στο σχολικό γίγνεσθαι και στους εκπαιδευτικούς που δεν προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς. Η πολιτεία διαδραματίζει και αυτή σημαντικό ρόλο, καθώς δεν ενεργοποιεί πρακτικά το θέμα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και της συνεργασίας τους με εκπαιδευτικούς, παρόλο που νομοθετικά το προβλέπει (Δοδοντσάκης, 2001).

Νεότερη έρευνα του Μπρούζου (2002) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς. Ωστόσο, αυτή η επικοινωνία περιορίζεται κυρίως στην παροχή στους γονείς πληροφοριών που αφορούν την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μάλιστα υποστήριξαν ότι θα πρέπει να υπάρξει εντατικοποίηση της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, αλλά και ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασία με τους γονείς (Μπρούζος, 2002) Σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή το βάρος της ευθύνης για την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας φέρουν τόσο οι εκπαιδευτικοί που επιζητούν μόνο εκείνη την επικοινωνία με τους γονείς μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους, όσο και οι γονείς που εμποδίζουν με τη στάση τους την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας (Μπρούζος, 2002).

Από αντίστοιχη έρευνα των Μπόνια, Μπρούζου, Κοσσυβάκη (2008) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας προέκυψε ότι οι τελευταίοι διατηρούν σχετικά θετική στάση

απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούν, ωστόσο, πως η «έλλειψη χρόνου εκ μέρους τους» αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, με αποτέλεσμα η εμπλοκή των γονέων να περιορίζεται μόνο σε θεσμοθετημένες συγκεντρώσεις (Μπόνια, Μπρούζου, Κοσσυβάκη, 2008).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Antonopoulou, Koutrouba & Babalis (2011) σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι εν λόγω ερευνητές βρήκαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν βέβαια θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά στην πραγματικότητα αυτή είναι φτωχή ή ανύπαρκτη στα ελληνικά σχολεία. Αυτή η «φτωχή» συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών αποδίδεται αφενός στην έλλειψη χρόνου των γονέων λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων και αφετέρου στην απροθυμία τελικά των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν μαζί τους, εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων, ικανοτήτων και σχετικής εκπαίδευσης τους στην επικοινωνία (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν μεν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά η επικοινωνία με τους γονείς περιορίζεται, κυρίως, σε προγραμματισμένες συγκεντρώσεις και αφορά, ως επί το πλείστον, την πρόοδο των μαθητών. Η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους γονείς, η απουσία εκπαίδευσης σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής αλλά και η απροθυμία των γονέων και των τοπικών φορέων να συμμετέχουν στο σχολικό γίγνεσθαι αποτελούν βασικά εμπόδια για την απουσία αγωγικής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τους σχολικούς ηγέτες για τη γονεϊκή εμπλοκή

Ο σύγχρονος διευθυντής είναι ο ηγέτης που προωθεί την επικοινωνία και συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2011; Πασιαρδής, 2004; Σαϊτής, 2002). Ως εκ τούτου, ο διευθυντής και η στάση του αποτελούν έναν από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την έκταση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο καθώς και «παράγοντα – κλειδί» για τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. (Campbell, 1992; Duncan, 1992; Griffith, 2001; Labahn, 1995; Peiffer, 2003). Με άλλα λόγια, οι αποτελεσματικοί

σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των γονέων, δημιουργούν θετικούς επικοινωνιακούς δεσμούς και παρέχουν κίνητρα συμμετοχής, προκειμένου όλοι οι γονείς πρώτα να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι, έπειτα να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής και τελικά να επιτευχθεί η ενεργός ανάμειξη τους στα δρώμενα του σχολείου (Rieg & Marcoline, 2008; Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Οι Barr & Saltmarsh (2014) διαπίστωσαν, μάλιστα, ότι και οι ίδιοι οι γονείς θεωρούν τη στάση και τις πρακτικές που εφαρμόζει ο διευθυντής ως το «κλειδί» για την επιτυχία ή μη των σχέσεων σχολείου - οικογένειας. Στην εν λόγω έρευνα, πολλοί γονείς ισχυρίστηκαν πως αν αισθανθούν ότι ο διευθυντής είναι φιλικός, ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός απέναντι τους τότε τείνουν και οι ίδιοι να εμπλακούν περισσότερο στα δρώμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Barr & Saltmarsh, 2014).

Παρατηρείται, ωστόσο, ακόμη και στις μέρες μας, ότι, ενώ οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως επιθυμητή και αναγκαία για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, δεν υποστηρίζουν ενεργά την συμμετοχή των γονέων στα σχολεία τους (Peiffer, 2003). Αν και τα αίτια της επιφυλακτικής στάσης των διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή δεν έχουν ερευνηθεί ξεχωριστά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι παράγοντες που ευθύνονται για αυτή τους τη στάση είναι οι ίδιοι με εκείνους που ευθύνονται για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών βασικό τροχοπέδη στη συνεργασία γονέων -σχολείου αποτελεί ο φόβος των σχολικών ηγετών ότι από αυτή την εμπλοκή μπορεί να χάσουν την απόλυτη εξουσία και τον έλεγχο του σχολείου (Crozier, 1999; Epstein, 2011; Γεωργίου, 2000; Παπασταμάτης, 1990; Συμεού 2008). Ορισμένοι σχολικοί ηγέτες θεωρούν τους εαυτούς τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ως αποκλειστικό αρμόδιο να κατευθύνει το παιδαγωγικό έργο και επιθυμούν να διατηρούν μια θέση ισχύος απέναντι στους γονείς, που τους αντιμετωπίζουν ως υπαίτιους πολλών προβλημάτων (Hornby, 2000; Φρειδερίκου & Φολερού- Τσερούλη, 1991).

Η έλλειψη αυτοπεποίθησης ορισμένων σχολικών ηγετών, τους αναγκάζει να υιοθετούν μια αυστηρή επαγγελματική συμπεριφορά, προκειμένου οι γονείς να μην αποκτήσουν την ευκαιρία να εκφράσουν διαφωνίες ή και αντιδράσεις προς τις διδακτικές μεθόδους και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολείο (Baum & Mc Murray –Schwarz, 2004; Gestwicki, 2000; Hoover – Dempsey & Walker, 2002; Keyes, 2000; Pang & Walkins, 2000). Και σε αυτή την περίπτωση, πάντως, ο φόβος της κριτικής και ελέγχου από τους γονείς είναι πασιδηλός.

Τέλος, κάποιοι σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί, αγνοώντας τις επιταγές και τα προστάγματα της εποχής και μένοντας προσκολλημένοι στις παρωχημένες αντιλήψεις για το πώς πρέπει να συνεργάζονται οι γονείς με το σχολείο, απορρίπτουν οποιαδήποτε άλλη μορφή συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, πέρα από την ενημέρωση για την πρόοδο του μαθητή (Gestwicki, 2000). Οι παραπάνω θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά στο έργο τους και ως εκ τούτου αρνούνται να παραδεχτούν ότι χρειάζονται τη βοήθειά τους (Epstein & Becker; 1982 Gestwicki, 2000). Με αυτή όμως στάση τους και τις αντιλήψεις τους απαξιώνεται ο ρόλος των γονέων, όπως επισημαίνουν ο Olsen και Fuller (2008).

Συμπερασματικά, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και η αμφιβολία σχετικά με τις δυνατότητες των γονέων να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί τους διευθυντές να κρατούν αποστάσεις από τους γονείς. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και, κυρίως, ο φόβος ότι από τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα, είναι δυο ακόμη λόγοι που οι σχολικοί ηγέτες αποφεύγουν τη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών.

1.5 Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής

Παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και τα προσκόμματα αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, η εφαρμογή στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής θα έπρεπε να αποτελεί προτεραιότητα των διευθυντών, καθώς μια σειρά ερευνών καταδεικνύει ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη (Clark, Lotto & McCarthy, 1980; Lloyd –Smith et al., 2010; Shirley, 2010; Waterman, 2001). Η έρευνα μάλιστα έδειξε ότι για να ξεπεραστεί η πλειονότητα των παραπάνω δυσκολιών κρίνεται επιτακτική η επιμόρφωσή και εξοικείωση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών σε θέματα αποτελεσματικής επικοινωνίας (Symeou, Roussounidou, & Michaelides, 2012; Πασιαρδής, 2004;).

Παρακάτω γίνεται αναφορά σε ορισμένες τεχνικές που βασίζονται στους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής, όπως τους περιγράφει η Epstein (1992) και αφορούν σε στρατηγικές που πρέπει να αναπτύξει ο διευθυντής ώστε να ενισχυθούν τα ποσοστά εμπλοκής των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα οι τεχνικές αυτές που βασίζονται στη θεωρία και στην έρευνα στον τομέα της επικοινωνίας είναι οι εξής:

(α) *Πρακτικές που σχετίζονται με την επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών.* Εδώ περιλαμβάνεται η τακτική επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους γονείς μέσω

συγκεντρώσεων, ανακοινώσεων, επιστολών που στόχο έχει την πληροφόρηση των γονέων για τις αδυναμίες και δυνατότητες των παιδιών, αλλά και την ενημέρωσή τους για τη φιλοσοφία και αποστολή του σχολείου (Halsey, 2004; Hoover- Dempsey, Walker & Sandler, 2005; Πασιαρδής, 2004). Σε αυτές τις πρακτικές εκείνο που προέχει είναι η προσωπική επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους γονείς, προκειμένου να καταστεί κατανοητό ότι οι τελευταίοι είναι «συνέταιροι» του σχολείου και ότι χωρίς αυτούς το σχολείο δεν μπορεί να εκπληρώσει την αποστολή του (Christenson & Sheridan, 2001).

(β) *Πρακτικές που σχετίζονται με την εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο.* Η εφαρμογή της «ελεύθερης εισόδου» των γονέων στο σχολείο με τη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος για αυτούς αποτελεί βασική προϋπόθεση προκειμένου οι τελευταίοι να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι και φιλικοί στο χώρο του σχολείου και να θελήσουν να συμμετέχουν εθελοντικά στη διδακτική διαδικασία (Christie, 2005; Rieg & Marcoline, 2008; Shirley, 2002; Waterman, 2003; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Ο σχολικός ηγέτης οφείλει, σε αυτή την περίπτωση, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να υποκινεί και να ενεργοποιεί τους γονείς να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές εκδρομές και σχολικές εκδηλώσεις αλλά και να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο (Delgado-Gaitan, 2001; Waterman, 2001). Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο το σχολείο να δημιουργήσει κατάλληλους χώρους, όπου οι γονείς θα μπορούν να προσφέρουν την εθελοντική τους εργασία αλλά και να συναντούν άλλους γονείς και να συζητούν για τα παιδιά τους στο πλαίσιο μιας θετικής και χαλαρής ατμόσφαιρας (Delgado-Gaitan, 2001). Σε κάθε περίπτωση η αναγνώριση και επιβράβευση των εθελοντών γονέων από το διευθυντή αποτελεί βασικό στοιχείο, προκειμένου να εξελιχθεί μια στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Halsey, 2004).

(γ) *Πρακτικές που σχετίζονται με τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι.* Ο τρίτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, η μάθηση στο σπίτι, περιλαμβάνει πρακτικές που αφορούν στην πληροφόρηση που πρέπει να δίνεται στις οικογένειες των μαθητών για την επίβλεψη και διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (Μπόνια, 2011). Επιπλέον, εδώ περιλαμβάνεται η ενημέρωση των γονέων για τις δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές σε κάθε σχολική βαθμίδα, αλλά και η πληροφόρησή τους για τη σωστή εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι (Μπόνια, 2011).

(δ) *Πρακτικές που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου.* Εδώ ο σχολικός ηγέτης καλείται να ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων

και Κηδεμόνων, όπου λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις για ζητήματα του σχολείου, αλλά και σε ομοσπονδίες που στοχεύουν στην αναπροσαρμογή του σχολικού προγράμματος και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Delgado- Gaitan, 2001; Noguera, 2001; Patrikakou & Anderson, 2005; Shirley, 2010).

(ε) *Πρακτικές που σχετίζονται με τη συνεργασία γονέων – σχολείου – κοινότητας.* Ο σχολικός ηγέτης οφείλει, στον τύπο αυτό της γονεϊκής εμπλοκής, να παρέχει στους γονείς πληροφορίες για προγράμματα και δραστηριότητες της κοινότητας (Μπόνια, 2011).

(στ) *Πρακτικές που σχετίζονται με την ανατροφή.* Εδώ ανήκουν οι πληροφορίες που οφείλει να παρέχει ο σχολικός ηγέτης στους γονείς για την ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς και νουθεσίες για τις κατάλληλες συνθήκες που υποστηρίζουν τη μάθηση στο σπίτι (Μπόνια, 2011; Μπούζος, 2002). Επιπλέον, σ' αυτές τις τεχνικές περιλαμβάνεται και η ενθάρρυνση των γονέων να επικοινωνούν μεταξύ τους, για να ανταλλάσσουν εμπειρίες πάνω σε θέματα επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους.

Σε κάθε περίπτωση, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι φιλικός, αντικειμενικός, συνεπής και ειλικρινής απέναντι στους γονείς και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Schneider & Hollenczer, 2006; Ζαβλανός, 2003). Η «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία με τους γονείς και η δημιουργία μιας φιλικής και φιλόξενης ατμόσφαιρας στους χώρους του σχολείου θα πρέπει να αποτελούν βασική του μέριμνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

2.1 Ορισμός σύγκρουσης

Η σύγκρουση ως φαινόμενο που αναπτύσσεται μέσα στις οργανώσεις, έχει αποτελέσει, εδώ και πολλές δεκαετίες, αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές, κυρίως από το χώρο της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας (Deutsch, 1990; Fink, 1968; Pondy, 1967; Rubin, Pruitt & Kim, 1994; Thomas, 1992; Wall & Callister, 1995). Στη σχετική βιβλιογραφία έχει προταθεί πληθώρα ορισμών της σύγκρουσης, τόσο από κοινωνιολογικής, όσο και από ψυχολογικής, ανθρωπολογικής και επικοινωνιακής πλευράς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια ξεκάθαρη εννοιολόγηση του όρου.

Η Follet (1924, ο.α. Balay, 2006) φαίνεται να ήταν η πρώτη που μελέτησε την έννοια της σύγκρουσης στους οργανισμούς. Σύμφωνα με την εν λόγω ερευνήτρια, η προσπάθεια να επιλυθούν συνεργατικά τα προβλήματα είναι αυτή που τελικά δημιουργεί διαφορίες μεταξύ μελών ή ομάδων και τελικά οδηγεί σε συγκρούσεις στους οργανισμούς. Η σύγκρουση δεν είναι αυτή που επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, αλλά η ανικανότητά τους να την αντιμετωπίσουν άμεσα και εποικοδομητικά. Η Follet (1924) πρότεινε τρεις εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων στους οργανισμούς: την επιβολή, το συμβιβασμό και την ενσωμάτωση (Follet, 1924, οπ.αναφ. Balay, 2006).

Στη συνέχεια ο Pondy (1967) θεώρησε τη σύγκρουση ως μια δυναμική διαδικασία που είναι αποτέλεσμα πολλών συγκρουσιακών επεισοδίων που χαρακτηρίζονται από πρόδρομες συνθήκες, αντιλήψεις και συμπεριφορές. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Thomas (1976, 891) όρισε τη σύγκρουση ως «μια διαδικασία που αρχίζει όταν ένα εμπλεκόμενο μέρος αντιλαμβάνεται ότι το άλλο είναι απογοητευμένο ή πρόκειται να απογοητευτεί». Ο παραπάνω ορισμός φαίνεται αρκετά ευρύς, υπονοεί ωστόσο ένα σημείο εκκίνησης της συγκρουσιακής διαδικασίας, που μπορεί να είναι η λήψη αποφάσεων ή η συζήτηση. Ο Kilmann (1970) επισήμανε ότι η σύγκρουση είναι το αποτέλεσμα των τριβών μεταξύ των ομάδων, η οποία είναι συνέπεια των αντιφατικών ιδεών. Τόνισε μάλιστα ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη σε οποιοδήποτε περιβάλλον αλληλοεπιδρούν άτομα. Ο Rahim (2002) χαρακτηρίζει τη σύγκρουση ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και δυσαρμονία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς). Αργότερα, πολλοί μελετητές όρισαν ότι η σύγκρουση εμφανίζεται όταν διάφορες απόψεις ή ιδέες είναι αντιφατικές και αποκλείουν η μια την άλλη (Bano, Ashraf &

Zia, 2013; Ghaffar, 2009; Ramani & Zhimin, 2010). Η σύγκρουση περιγράφεται από τον Aja (2013) ως μια αντίθεση μεταξύ δυο ή περισσότερων δυνάμεων που προκύπτουν είτε από την επιδίωξη ασυμβίβαστων στόχων είτε από αντιφατικές απόψεις.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνεται ότι όλοι εστιάζουν στη διαφορετικότητα των απόψεων, αναγκών, στόχων και ενδιαφερόντων. Με άλλα λόγια, η σύγκρουση προκαλείται όταν οι στάσεις, οι αξίες, οι δεξιότητες και οι στόχοι μιας κοινωνικής οντότητας είναι ασύμβατες και αποκλείουν τις αξίες και συμπεριφοριστικές προτιμήσεις της άλλης πλευράς (Rahim, 2002).

2.2 Είδη συγκρούσεων

Στα πλαίσια της οργανωσιακής επιστήμης έχει γίνει προσπάθεια εντοπισμού και ορισμού των διαφόρων τύπων σύγκρουσης. Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις συγκρούσεις, είτε ανάλογα με την αντίληψη που επικρατεί για τα αποτελέσματά τους, είτε με σύμφωνα με το επίπεδο (ατομικό ή ομαδικό) από το οποίο προέρχονται ή με βάση τις πηγές τους.

Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία για τα αποτελέσματα της σύγκρουσης τρεις είναι οι βασικές προσεγγίσεις (Robbins, 1993). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη που επικρατούσε ως τη δεκαετία του '70, η σύγκρουση θεωρούνταν ως το αντίθετο της συνεργασίας και ερμηνευόταν ως σημάδι «κοινωνικής ασθένειας», όπου μια ομάδα επιδίωκε να εκπληρώσει τα συμφέροντά της εις βάρος των άλλων ομάδων (Fayol, 1949; Jones, 2013; Rico, 1964; Weber, 1947). Η σύγκρουση σε αυτή την περίπτωση ήταν ανεπιθύμητη, συνέβαινε εξαιτίας ελλειπών επικοινωνίας και κακοδιοίκησης και ο διευθυντής έπρεπε να εντοπίσει τις αιτίες της και να φέρει τη σταθερότητα και την αρμονία (Robbins, 1993).

Στη συνέχεια πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συγκρούσεις μπορεί τελικά να έχουν τόσο καταστροφική, όσο και εποικοδομητική δυναμική (Rahim, 1986). Οι θεωρίες του Pondy (1967) έδειξαν ότι η σύγκρουση αν και μπορεί να είναι δυσάρεστη κατάσταση, είναι αναπόφευκτη και θα πρέπει να γίνει αποδεκτή από όλους τους οργανισμούς. Κατά τον εν λόγω μελετητή, η σύγκρουση επιφέρει θετικά αποτελέσματα στον οργανισμό, καθώς τον βοηθάει να λάβει υψηλότερης ποιότητας αποφάσεις λόγω της διαφορετικότητας των απόψεων (Pondy, 1967). Στη συνέχεια, ο Rahim (1986) επισήμανε ότι μια αποτελεσματική

διαχείριση συγκρούσεων αυξάνει τα κίνητρα, ενισχύει το ηθικό και προάγει την ατομική και οργανωσιακή ανάπτυξη. Ο Tjosvold et al. (2001) ανέφερε ότι οι συγκρούσεις δρουν θετικά τόσο για τους εργοδότες όσο και για τους εργαζόμενους, καθώς οι διενέξεις οδηγούν σε επίλυση των προβλημάτων, βελτιώνουν την αποδοτικότητα και ενδυναμώνουν τις σχέσεις των παραπάνω.

Τέλος, μια τρίτη νεότερη προσέγγιση πρότεινε ότι οι συγκρούσεις θα πρέπει να ενθαρρύνονται στους οργανισμούς, καθώς αποτελούν μέσο εισαγωγής καινοτομιών και καθιέρωσης νέων δομών και συνθηκών για αλλαγή (Robbins, 1993).

Ένας άλλος τρόπος κατηγοριοποίησης των συγκρούσεων έχει γίνει από τους ερευνητές με βάση το επίπεδο στο οποίο υφίστανται. Σε αυτή την περίπτωση οι συγκρούσεις χωρίζονται σε δυο βασικές κατηγορίες: Α) σε εκείνες όπου υπάρχει σύγκρουση εντός ενός οργανισμού (intraorganizational conflict) και Β) σε εκείνες όπου η σύγκρουση είναι μεταξύ δυο ή περισσότερων οργανισμών (interorganizational conflict). (Rahim, 2001).

Στα πλαίσια ενός οργανισμού, οι συγκρούσεις χωρίζονται σε τέσσερις διαστάσεις:

i) *ενδοπροσωπική* (intra-individual conflict) ή *ενδοατομική* (intraindividual) ή *ενδοψυχική* (intrapsychic). Πρόκειται για την εσωτερική σύγκρουση που εμφανίζεται, όταν ένα άτομο δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις αρμοδιότητες που του έχουν αναθέσει. Σε αυτή την περίπτωση είτε οι γνώσεις, οι αξίες, οι στόχοι και τα ενδιαφέροντα του οργανωσιακού μέλους αποκλίνουν από εκείνα που του ανατίθενται από τον οργανισμό είτε οι προσδοκίες που εναποτίθενται πάνω σ' αυτό είναι υπερβολικές σε σχέση με τις δυνατότητές του (Rahim, 2001). Αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών είναι το άτομο να βιώνει στρεσογόνες καταστάσεις, να διακατέχεται από αντικρουόμενες διαθέσεις και να επηρεάζεται με τη σειρά του η συμπεριφορά του προς τον οργανισμό (Camage, 2006; Whitfield, 1994).

ii) *διαπροσωπικές* συγκρούσεις (interpersonal conflict). Σ' αυτό το είδος συγκρούσεων εμφανίζεται διαφωνία μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων που μπορεί να ανήκουν στο ίδιο ή διαφορετικό επίπεδο εντός του οργανισμού (Rahim, 2001). Πηγή αυτής της διένεξης αποτελούν οι διαφορετικές αξίες, ικανότητες και προσδοκίες των ατόμων που τους οδηγούν τελικά στο να αποτυγχάνουν να συνεργαστούν αρμονικά (Hodgetts, 1993; Kuye et al., 2002 οπ. αναφ. Τέκος, 2009). iii) *ενδοομαδική* σύγκρουση, γνωστή και ως *ενδοτμηματική* (Intragroup conflict). Αναφέρεται στις συγκρούσεις των μελών μιας ομάδας ή περισσότερων μικρο-ομάδων. Τέτοιου είδους συγκρούσεις ενδέχεται να συμβούν σαν

αποτέλεσμα ασυμβατότητας ή διαφωνίας των μελών αναφορικά με τους στόχους, τις λειτουργίες ή τις δραστηριότητες της ομάδας (Rahim, 2001).

iv) *διομαδική ή διατμηματική* σύγκρουση (intergroup conflict). Αυτό το είδος σύγκρουσης χαρακτηρίζεται από ασυμφωνία, ασυμβατότητα ή διαφωνία μεταξύ τμημάτων ή διευθύνσεων μέσα στον οργανισμό (Jarboe & Witteman, 1996; Rahim, 2001). Αιτία αποτελεί η επικράτηση στερεοτύπων για ορισμένες ομάδες, με αποτέλεσμα να προδικάζεται το αποτέλεσμα των ενεργειών τους και να δημιουργούνται διενέξεις. Προκειμένου να μειωθούν αυτές οι διενέξεις πρέπει να αφιερώνεται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη συνεργασία αυτών των ομάδων και να ανακαλυφθούν οι θετικές πλευρές και της άλλης ομάδας (Di Paola & Hoy, 2001).

Τέλος, όσον αφορά στις πηγές εμφάνισης των συγκρούσεων, πολλές και διαφορετικές απόψεις έχουν διατυπωθεί στους επιστημονικούς κύκλους. Οι Di Paola & Hoy (2001) διαχωρίζουν τη *γνωστική* σύγκρουση (cognitive conflict) από τη *συναισθηματική* (affective conflict) επισημαίνοντας τα διαφορετικά αποτελέσματά τους. Ειδικότερα η γνωστική σύγκρουση συμβαίνει όταν υπάρχουν ασυμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού σχετικά με τα καθήκοντά τους, τους στόχους και τις ακολουθούμενες πολιτικές (Rahim, 2001). Στη συναισθηματική σύγκρουση τα μέλη βιώνουν θυμό, ζήλια, μίσος και άλλα αρνητικά συναισθήματα στο πλαίσιο διαπροσωπικών συγκρούσεων (Di Paola & Hoy, 2001). Στην περίπτωση της συναισθηματικής σύγκρουσης τα μέλη του οργανισμού καταλήγουν να γίνονται ευερέθιστα και ύποπτα, με αποτέλεσμα να μειώνεται η παραγωγικότητα και να παίρνονται χαμηλής ποιότητας αποφάσεις (Amason, 1996; Jehn, 1997). Αντίθετα με τη συναισθηματική σύγκρουση που χαρακτηρίζεται ως επιζήμια, οι γνωστικές συγκρούσεις οδηγούν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, καθώς τα άτομα συζητούν και εστιάζουν στους στόχους και τις στρατηγικές που ακολουθούνται στον οργανισμό (Amason, 1996).

Όσον αφορά ειδικότερα στο φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία, ενώ πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, μόνο λίγες εμπειρικές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα. Μόλις μάλιστα τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο των συγκρούσεων προσέλκυσε το ενδιαφέρον Ελλήνων ερευνητών, όπως Κούλα (2015), Μάνεσης, Βλάχου και Μιτροπούλου (2019), Παρασκευόπουλος (2008), Saiti (2015) και Τέκος & Ιορδανίδης (2011), οι οποίοι προσδιόρισαν τα ακόλουθα ως πηγές σύγκρουσης στα ελληνικά σχολεία:

- Έλλειψη συνοχής και συνεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω της συχνής μετακίνησής τους σε διαφορετικές κάθε φορά σχολικές μονάδες.

- Έλλειψη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και ως εκ τούτου ανάπτυξης ενός αρμονικού κλίματος από τη διεύθυνση του σχολείου.

- Οργανωτικές ελλείψεις και αναποτελεσματικά πρότυπα επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών.

- Περιορισμένοι υλικοί και οικονομικοί πόροι. Η ασάφεια που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για το ρόλο και την αποστολή των μελών που συμμετέχουν στην οικονομική διαχείριση του σχολείου ή του βαθμού παρέμβασης της τοπικής κυβέρνησης σε εκπαιδευτικά θέματα προκαλεί πιθανές συγκρούσεις.

- Ατομικές διαφορές και διαφορές στις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις.

Εν κατακλείδι, ανεξαρτήτως από τις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων, τις πηγές τους ή το επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται εκείνο που προέχει είναι η εποικοδομητική και δημιουργική διαχείριση τους, προκειμένου ο οργανισμός να επιτύχει τους στόχους του. Στην περίπτωση μάλιστα των σχολικών μονάδων εκείνος που καλείται και οφείλει να τις διαχειριστεί εποικοδομητικά είναι ο σχολικός ηγέτης, καθώς το αρχικό του καθήκον είναι να σχεδιάσει και διατηρήσει ένα συνεργατικό περιβάλλον.

2.3 Η έννοια της διαχείρισης των συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι διατύπωσαν διάφορους ορισμούς και προτάσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Πολλοί ήταν μάλιστα αυτοί που ασχολήθηκαν με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό τομέα (Balay, 2006; Everard et al., 2004; Henkin & Holliman, 2009; Henkin et al., 2000; Kantek & Gezer, 2009; Somech, 2008; Weinstein et al., 2007).

Πριν δοθεί οποιοσδήποτε ορισμός, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η διαφορά ανάμεσα στον όρο «επίλυση συγκρούσεων» (conflict resolution) και «διαχείριση των συγκρούσεων» (conflict management), δυο όροι που έχουν φτάσει συχνά να χρησιμοποιούνται αδιακρίτως και να θεωρούνται συνώνυμοι (Robbins, 1978). Η επίλυση συγκρούσεων έχει ως στόχο την μείωση στο ελάχιστο, την εξάλειψη ή τον τερματισμό της

σύγκρουσης (Wall & Callister, 1995; Rahim, 2001). Η διεργασία της επίλυσης είναι συνδεδεμένη με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση ή τη διαιτησία (Rahim, 2002). Από την άλλη, η διαχείριση των συγκρούσεων δεν συνεπάγεται αναγκαστικά μείωση ή τερματισμό της σύγκρουσης. Περιλαμβάνει τον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών σε μακρο-επίπεδο για την ελαχιστοποίηση των δυσλειτουργιών των συγκρούσεων και την ενίσχυση των επικοινωνιακών λειτουργιών της σύγκρουσης, προκειμένου να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η αποτελεσματικότητα της ομάδας και του οργανισμού (Chen, Liu & Tjosvold, 2005; Thomas, Jamieson & Moore, 1978; Rahim, 2001; Tjosvold et al. 2001).

Ως έννοια η διαχείριση «αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών απόλυτα εναρμονισμένων, σχεδιασμένων και εκτελεσμένων ώστε να προάγονται τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα σε έναν οργανισμό. Είναι η διαδικασία εκείνη η οποία συνήθως εκτελείται από ένα άτομο που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας, ώστε να ελέγχει και να συντονίζει την πολυπλοκότητα ενός οργανισμού, την εκτέλεση διαφορετικών δραστηριοτήτων, με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων υπηρεσιών από τον οργανισμό» (Stevenson, 1999 οπ. αναφ. Τέκος, 2009).

Γίνεται, αμέσως, κατανοητό από τον παραπάνω ορισμό ότι ο ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, προκειμένου να διαχειριστεί με τον αποδοτικότερο τρόπο τις συγκρούσεις και να βρει τις αποτελεσματικότερες λύσεις όταν προκύπτουν προβληματικές καταστάσεις.

2.4 Ο ρόλος και οι δεξιότητες του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα αναπόφευκτο φαινόμενο για τους οργανισμούς και, επομένως, η εμφάνισή τους είναι ένα σύνηθες φαινόμενο και για το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, στα σχολεία, όπου το οργανωτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από μια αναγνωρισμένη πολυπλοκότητα όσον αφορά τις διαδικασίες, τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας, υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Έτσι οι συγκρούσεις που εμφανίζονται μπορεί να είναι διαπροσωπικές, δηλαδή μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ή μπορεί να αφορούν ομάδες, όπως εκείνες μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και του συλλόγου των γονέων στο ίδιο σχολείο (Henkin & Holliman, 2009; Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Μέχρι τη δεκαετία του '80 η αντιμετώπιση των συγκρούσεων θεωρούνταν ως αποκλειστική ευθύνη των διευθυντών (Robbins, 1978). Η σύγχρονη, ωστόσο, θεώρηση πιστεύει ότι η διαχείριση των συγκρούσεων δεν πρέπει να είναι αποκλειστική ευθύνη του σχολικού ηγέτη, αλλά θεωρείται ως μια δυναμική διαδικασία εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων μερών (Chen & Tjosvold, 2008; Iordanides et. al., 2014).

Ανεξάρτητα από τι υποστηρίζει η εκάστοτε επιστημονική θεώρηση για το ποιος είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, ο σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που τελικά θα κληθεί να διαχειριστεί άμεσα και καταλυτικά ένα συγκρουσιακό φαινόμενο. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες, αλλά και επαρκείς γνώσεις αποτελεσματικής διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων (DiPaola & Hoi, 2001; Iordanides et. al. 2014; Obuobisa-Darko, 2014; Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα – Ρέπα, 2013; Παρασκευόπουλος, 2008). Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012) αποτυπώνοντας τον πολυσύνθετο ρόλο που μπορεί να έχει ο διευθυντής στη διαχείριση των συγκρούσεων αναφέρουν ότι αυτός μπορεί να πάρει τις εξής τρεις μορφές:

(Α) ως *υποκινητής μιας σύγκρουσης*, προκειμένου να ξεκινήσει μια διαδικασία αλλαγών στο σχολείο και με τη συνεργασία να επιλυθούν προβλήματα.

(Β) ως *εναγόμενος*, όταν ασκείται κριτική εναντίον του για την πολιτική που έχει επιλέξει να εφαρμόσει και

(Γ) ως *μεσολαβητής* ανάμεσα στις αντικρουόμενες πλευρές, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους και βοηθώντας στο να βρεθεί μια λύση μεταξύ τους. Η τρίτη αυτή διάσταση του μεσολαβητή είναι και η πιο συνήθης, καθώς οι διευθυντές συχνά καλούνται να μεσολαβήσουν σε συγκρούσεις που σημειώνονται στο χώρο του σχολείου (Mintzberg, 1973).

Το ρόλο του μεσολαβητή καλείται να αναλάβει ο διευθυντής και στην περίπτωση των συγκρούσεων που σημειώνονται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το έργο του καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο, καθώς καλείται να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου και ηλικίας και που συχνά χαρακτηρίζονται από διαφορετικές αξίες και στάσεις από εκείνες που πρεσβεύει το σχολείο (Saiti, 2015; Williams, 2011; Παρασκευόπουλος, 2008, Φασουλής, 2006). Επιπλέον, ο βαθμός δυσκολίας όσον αφορά το ρόλο του διευθυντή στις συγκρούσεις με τους γονείς αυξάνεται και από το ότι ο σχολικός ηγέτης τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζει σχεδόν καθόλου τις αντιλήψεις και ιδιαιτερότητες των εμπλεκόμενων μερών αλλά και την πηγή της σύγκρουσης. Ως εκ τούτου, ο

διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και την απαραίτητη οργανωσιακή γνώση σε ό,τι αφορά τα συγκρουσιακά φαινόμενα, προκειμένου να εφαρμόσει τις κατάλληλες τεχνικές διαχείρισης της σύγκρουσης, και να οδηγήσει σε αποτελεσματικές λύσεις (Kunaviktikul et al., 2000). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Hayes (2002) και Roloff (2009) ο διευθυντής θα πρέπει κάθε φορά να παρεμβαίνει συμβουλευτικά στη διαχείριση των διαφόρων τύπων συγκρούσεων και να υιοθετεί μια σειρά από χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής, προκειμένου να τις αντιμετωπίσει εποικοδομητικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

(α) η αυθεντικότητα, με την έννοια ότι ο διευθυντής εμπνέει εμπιστοσύνη στους άλλους για τις ενέργειές του και διαπνέεται από ηθικές αξίες (Bhindi & Duignan, 1997).

(β) ο σεβασμός της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου. Ο σχολικός ηγέτης ως φορέας συμβουλευτικής πρέπει να σέβεται το συμβουλευόμενο, όποιος κι αν είναι αυτός (μαθητής, εκπαιδευτικός ή γονέας), και να του δίνει τη δυνατότητα να βρίσκει δικές του λύσεις για τα προβλήματά του (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

(γ) η ενσυναίσθηση με την έννοια ότι ο ηγέτης διαθέτει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται πως εκτιμάται μια κατάσταση από ένα άλλο πρόσωπο (Bhindi & Duignan, 1997) και

(δ) η δεξιότητα της επικοινωνίας. Η επικοινωνία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς η φάση των εργασιών τους πραγματοποιείται κυρίως μέσω της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Holmes & Wynne, 1989). Ειδικά, όμως, για τον εκπαιδευτικό ηγέτη η ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας αποτελεί το κλειδί της επιτυχημένης ηγεσίας και της αποφυγής των συγκρούσεων.

Αντίστοιχα, οι συμβουλευτικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης είναι:

(α) Προσεκτική ακρόαση. Πολλές φορές δίνονται γρήγορες απαντήσεις σε προβλήματα, χωρίς να έχουν ολοκληρωθεί οι ακροάσεις. Η γνήσια ακρόαση, στο πλαίσιο των καταγγελιών, περιλαμβάνει όχι μόνο την εκμάθηση των γεγονότων, αλλά και την ερμηνεία των αναφερόμενων. Είναι κάτι περισσότερο από ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της συνομιλίας και υποδηλώνει βαθύ σεβασμό στις ιδέες και ανησυχίες του άλλου προσώπου, ώστε να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των δυο μερών (Tjosvold et al., 1999). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης σημαίνει ότι ο

διευθυντής θα πρέπει να συμμετέχει σε αυτό που λέγεται, λαμβάνοντας υπόψη με κάποιο τρόπο τις απόψεις των άλλων και παρέχοντας ευκαιρίες άσκησης επιρροής (Bryk & Schneider, 2002).

(β) Ορθή αντίληψη. Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμεροληψία και αντικειμενικότητα και να μην επηρεάζεται από προκαταλήψεις, φόβους ή προσδοκίες (Δημητρόπουλος, 1999).

(γ) Χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, αποτελεί σημαντική δραστηριότητα στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, από το είδος των ερωτήσεων και το ύφος του σχολικού ηγέτη εξαρτάται η επιτυχία επίλυσης των συγκρουσιακών φαινομένων (Δημητρόπουλος, 1999).

(δ) Δεξιότητα της διευκρίνισης. Συχνά οι συναισθηματικά φορτωμένες αλληλεπιδράσεις παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες για παρεξήγηση και σύγκρουση. Εδώ ο προϊστάμενος καλείται να διεξάγει έναν προσεκτικό έλεγχο ότι έχει γίνει ορθά κατανοητή η οπτική γωνία του άλλου και να ελέγξει την εγκυρότητα των πληροφοριών που έρχονται από τα εμπλεκόμενα μέρη στη σύγκρουση (Δημητρόπουλος, 1999). Αυτοί οι έλεγχοι σηματοδοτούν το άνοιγμα στο ενδεχόμενο οι αντιδράσεις του άλλου να βασίζονται σε ελαττωματικά συμπεράσματα σχετικά με το νόημα και τις προθέσεις του (Robinson & Fevre, 2011).

(ε) Εκφραση μιας αιτιολογημένης άποψης και παροχή συμβουλών. Μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων υπογραμμίζει τη σημασία της εξεύρεσης μιας ολοκληρωμένης λύσης, δηλαδή την εύρεση ενός τρόπου που να αντιμετωπίζει τα νόμιμα συμφέροντα και των δύο μερών (Euwema et al., 2003). Μια από τις δεξιότητες που διαφοροποιεί τους εξειδικευμένους διευθυντές στην επίλυση προβλημάτων είναι ότι κάνουν σαφείς δηλώσεις της δικής τους ερμηνείας του προβλήματος και αιτιολογούν αυτή την ερμηνεία (Robinson & Fevre, 2011). Αυτό, βοηθάει τελικά να γίνει κατανοητό ότι ο διευθυντής διαθέτει πείρα και γνώσεις, ώστε να κατανοεί το πρόβλημα καλύτερα από τους εμπλεκόμενους και μπορεί να τους βοηθήσει να το επιλύσουν.

(στ) Αμφισβήτηση. Αναφέρεται στην ικανότητα του σχολικού ηγέτη να αξιολογεί και να αμφισβητεί μια προτεινόμενη λύση από τους εμπλεκόμενους αλλά και να αιτιολογεί τους προβληματισμούς και τις αντιρρήσεις του, όταν βλέπει ότι προθέσεις των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση δεν οδηγούν σε λύσεις του προβλήματος (Robinson & Fevre, 2011).

(ζ) Η αναζήτηση συλλογής δεδομένων είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό του ηγέτη. Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι γνώστης των ατομικών διαφορών και αντιλήψεων των εμπλεκόμενων καθώς και των πηγών της σύγκρουσης (Robinson & Fevre, 2011). Τα συγκρουόμενα μέρη δεν έχουν τις περισσότερες φορές ευκρινή εικόνα της διένεξης και οδηγούνται σε λανθασμένα αποτελέσματα. Στην περίπτωση που συγκεντρωθούν τα πραγματικά δεδομένα και υπάρξει ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης τότε η επίλυσή της είναι πιο εύκολη και γίνεται αποδεκτή από τα εμπλεκόμενα μέρη.

2.5 Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Οι τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων αναφέρονται στη συμπεριφορά που εμφανίζουν οι αντικρουόμενες πλευρές, όταν βρίσκονται σε σύγκρουση (Balay, 2006). Η Follet (1940) αναφέρει τρεις βασικούς τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης: Κυριαρχία (domination), συμβιβασμός (compromise) και ενσωμάτωση (integration), καθώς και δευτερεύοντες τρόπους, όπως η αποφυγή (avoidance) και η καταστολή (suppression). Στις αρχές της δεκαετίας του '60 οι Blake και Mouton (1964, όπ. αναφ. στο Rahim & Magner, 1995) ήταν αυτοί που πρώτοι με το μοντέλο τους για τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων οδήγησαν σε πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούσαν τρόπους ή στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι δυο μελετητές βασιζόμενοι σε δυο διαστάσεις, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και το ενδιαφέρον για την παραγωγή, πρότειναν πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων μέσα σ' ένα οργανισμό: α) την επικράτηση (forcing) β) την απόσυρση (withdrawing), γ) την εξομάλυνση (smoothing) δ) τον συμβιβασμό (compromising) και ε) την επίλυση (confrontation) (Blake και Mouton, οπ.αναφ. στο Mullins, 2007). Μια δεκαετία περίπου αργότερα ο Thomas (1976) αναπροσάρμοσε το εννοιολογικό σχήμα των Blake και Mouton καταλήγοντας και αυτός σε πέντε στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων: α) συνεργασία (collaborating) β) παραχώρηση (accommodating) γ) ανταγωνισμό (competing) δ) αποφυγή (avoiding) και ε) συμβιβασμό (compromise). Οι παραπάνω τρόποι προέκυψαν από το συνδυασμό δυο διαφορετικών διαστάσεων από εκείνες των Blake και Mouton: α) της συνεργασίας, που αφορά στην προσπάθεια και προθυμία κάποιου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των άλλων και β) της επιβολής που αναφέρεται στο βαθμό που θέλει να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες (Thomas & Kilman, 1978).

Τελικά, οι υψηλές συσχετίσεις μεταξύ κάποιων στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων οδήγησαν τους Weider – Hatfield (1988), Hocker & Wilmot (1998) και Chen & Tjosvold (2002) να προτείνουν ότι οι συσχετίσεις αποδεικνύουν την ύπαρξη λιγότερων των πέντε προσεγγίσεων των συγκρούσεων και συγκεκριμένα τριών: α) της επιβολής (competing) β) του συμβιβασμού (compromising) και γ) της αποφυγής (avoiding). Στις τρεις αυτές στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων βασίζεται και το εργαλείο του Balay (2006), που χρησιμοποίησε η παρούσα εργασία. Επειδή, όμως, έπειτα από την ανάλυση παραγόντων προέκυψε στην παρούσα έρευνα και η τεχνική του κατευνασμού, θα αναλυθεί και αυτή στο σημείο αυτό. Πιο συγκεκριμένα οι στρατηγικές έχουν ως εξής:

A. Κατευνασμός

Η μέθοδος αυτή αναφέρεται και ως μέθοδος της εξομάλυνσης (smoothing) ή παραχώρησης (accommodating). Το ενδιαφέρον εδώ για την επίτευξη στρατηγικών στόχων είναι μάλλον μειωμένο και η έμφαση δίνεται στη διατήρηση αρμονικών σχέσεων για την ελαχιστοποίηση της σύγκρουσης. Η διοίκηση τονίζει τις ομοιότητες και τα κοινά χαρακτηριστικά των διαφωνούντων και όχι τις διαφορές τους (Milton, 1981). Επικρατεί κυρίως η υποχωρητικότητα και η συμμόρφωση προκειμένου να επέλθει η εργασιακή ειρήνη (Befahr et al., 2008).

B. Συμβιβασμός

Κατά την τακτική του συμβιβασμού, τα αντιτιθέμενα μέρη παραιτούνται από κάποιους αρχικούς τους ισχυρισμούς και φτάνουν, ως επί το πλείστον, σε κοινά αποδεκτές λύσεις, που ικανοποιούν ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων της κάθε πλευράς (Chan et al., 2006). Σ' αυτή τη στρατηγική για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων χρησιμοποιείται συνήθως στυλ διαπραγμάτευσης της μορφής «πάρε-δώσε» και η σύγκρουση γίνεται προσπάθεια να επιλυθεί συνεργατικά. Αποτέλεσμα αυτού είναι να υπάρχει μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και κανείς να μη θεωρείται ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος (Cheung & Chuah, 1999; Wilmot & Hocker, 2010). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν τα άτομα συζητάνε τις αντίθετες απόψεις τους ανοιχτά και συνεργατικά, τότε και η σχέση τους με τον οργανισμό μπορεί να ενισχυθεί (Tjosvold et al., 2001). Με άλλα λόγια, στο συμβιβασμό τα άτομα κατανοούν τη θέση του άλλου και καταλήγουν σε μια αμοιβαία συμφωνημένη λύση που συνδυάζει ωφέλειες και ζημιές και για τις δυο πλευρές (Chen & Tjosvold, 2002; Tjosvold et al., 2001). Το μειονέκτημα, όμως, αυτού του μοντέλου είναι ότι

δεν αντιμετωπίζει τις αιτίες της σύγκρουσης, αλλά δίνει έμφαση στη λύση και δεν ικανοποιεί στην ουσία απόλυτα καμία από τις δυο αντίθετες ομάδες (Rahim, 2002).

Γ. Αποφυγή

Κατά τη μέθοδο της αποφυγής μια πραγματική ή δυνητική διαφωνία αγνοείται ή απορρίπτεται (Cheung & Chuah, 1999). Πιο συγκεκριμένα, τα συγκρουόμενα μέρη απλώς προσποιούνται ότι η σύγκρουση δεν υπάρχει πραγματικά και ελπίζουν ότι θα εξαφανιστεί από μόνη της (Chen & Tjosvold, 2002). Ως εκ τούτου τα συγκρουόμενα μέρη δεν ενδιαφέρονται για το συμφέρον των αντιπάλων και ούτε για τα συμφέροντα της οργάνωσης (Μητσάρα & Ιορδανίδης, 2015). Το στυλ της αποφυγής ενέχει τρεις διαστάσεις: στην περίπτωση της ηθελημένης άγνοιας, η προϊστάμενη αρχή επιλέγει ηθελημένα να μην ασχοληθεί με τη σύγκρουση και τις αιτίες που την προκάλεσαν. Στην περίπτωση του μερικού διαχωρισμού, η διοίκηση περιορίζει την επαφή ανάμεσα στους διαφωνούντες, καθώς δε θέλει να αντιμετωπίσει τις βαθύτερες αιτίες του προβλήματος. Τέλος, στην περίπτωση του πλήρους διαχωρισμού των εμπλεκόμενων, επιλέγουν και οι δυο πλευρές να μην ασχοληθούν με τη σύγκρουση και συνεπώς επιβάλλεται ένας φυσικός διαχωρισμός των διαφωνούντων (Μητσάρα & Ιορδανίδης, 2015).

Δ. Επιβολή

Κατά τη μέθοδο της επιβολής, ο «ισχυρός» ενδιαφέρεται και προωθεί τους ατομικούς του στόχους, ενώ αγνοεί τις ανάγκες και προσδοκίες του άλλου μέρους (Chen, Liu, & Tjosvold, 2005). Αυτό το στυλ, γνωστό και ως ανταγωνιστικό αποθαρρύνει την επικοινωνία, ενώ συνήθως στη διένεξη επιβάλλεται μια λύση προσωρινή, χωρίς να διευθετείται ουσιαστικά το πρόβλημα (Tjosvold, Hui & Law, 2001).

2.6 Υπάρχουσες έρευνες στη διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Πάμπολλες έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων στους οργανισμούς, περιορισμένες είναι, ωστόσο, εκείνες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Από αυτές οι περισσότερες επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση των συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και μεταξύ του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Adams, οπ.

αναφ. Balay, 2006; Akinnubi et al., 2012; Boucher, 2013; Balay 2006; Balay 2007; Ghaffar, Zaman & Naz, 2012; Lukasavich, 1994; Wanasiri, οπ. αναφ. Balay, 2006; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015; Τέκος, 2009). Από την έρευνα της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι, ενώ υπάρχουν δημοσιεύσεις που δίνουν πρακτικές συμβουλές στους σχολικούς ηγέτες σχετικά με τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τους γονείς με παράπονα και την «οικοδόμηση» μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες (Holko & Trenta, 2004; Kochanek, 2005; Kosmoski & Pollack, 2005; McEwan, 2004), ελάχιστη ως ανύπαρκτη είναι η εμπειρική έρευνα για το πώς τελικά οι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται σε τέτοια παράπονα (Robinson & Fevre, 2011).

Ειδικότερα, ο Goldring (1990) στην έρευνα του που αφορούσε 113 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι οι διευθυντές δρουν ως μεσολαβητές για να μετριάσουν τη σύγκρουση ανάμεσα σε «θυμωμένους» γονείς και εκπαιδευτικούς, οργανώνοντας είτε κοινές είτε χωριστές συνεδριάσεις. Πιο πρόσφατη μελέτη των Robinson & Fevre (2011) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι διευθυντές προσανατολίζονται να επιβάλλουν τους γονείς στην δική τους άποψη, παρά να τους ακούσουν προσεκτικά και να τους εμπλέξουν στη συνεργασία και αξιολόγηση εναλλακτικών προοπτικών για τη φύση και λύση τελικά του προβλήματος.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να πούμε ότι η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί να καλύψει το κενό που παρουσιάστηκε στην ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά στη διαχείριση και αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και σχολείου από την πλευρά του διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους, οι συνεργατικές σχέσεις σχολείου – οικογένειας συντελούν καθοριστικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών και στη γενικότερη ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Desforges & Abouchaar, 2003; Dye, 1989; Epstein & Sheldon, 2002; Fan & Chen, 2001; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Jeynes, 2007; Lazaridou & Kassida, 2015; Sui-Chu & Willms, 1996). Ωστόσο, πολλές φορές οι συνεργατικές αυτές σχέσεις κωλύονται λόγω συγκρούσεων που δημιουργούνται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, βρέθηκε ότι από τη μια πλευρά, στην Ελλάδα, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις απόψεις και πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis, 2011; Δοδοντσάκης, 2001; Μπόνια, 2011; Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008; Μπρούζος, 2002; Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991), και από την άλλη οι έρευνες, στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρονται σε πρακτικές συμβουλές στους σχολικούς ηγέτες για τον τρόπο αλληλεπίδρασης με γονείς που εκφράζουν διαφωνίες (Holko & Trenta, 2004; Kochanek, 2005; Kosmoski & Pollack, 2005; McEwan, 2004). Λόγω των περιορισμένων ερευνών, για τη στάση, τις πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και τις τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων σχολείου -οικογένειας από την πλευρά των διευθυντών, θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθούν οι παραπάνω μεταβλητές, προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα που χρειάζονται παρέμβαση, για να αυξηθεί το μέγεθος της γονεϊκής εμπλοκής.

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη διαχείριση των συγκρούσεων γονέων – σχολείου εκ μέρους των διευθυντών και τη σχέση της με τις στάσεις και πρακτικές που εφαρμόζουν οι τελευταίοι σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στα ακόλουθα δυο ερευνητικά ερωτήματα και διερευνά τις ακόλουθες τρεις υποθέσεις:

1. Ποιες είναι οι κύριες μορφές πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;
2. Ποια είναι τα κυρίαρχα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων γονέων – σχολείου από την πλευρά των διευθυντών;

3. Υποθέτουμε ότι οι διευθυντές που έχουν θετική στάση για τη γονεϊκή εμπλοκή υιοθετούν περισσότερες πρακτικές προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στα δρώμενα του σχολείου; Η έρευνα έχει δείξει ότι, παρόλο που ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη σημασία της γονικής εμπλοκής, οι πρακτικές που εφαρμόζουν στα σχολεία δε συμβαδίζουν με τις πεποιθήσεις τους (Barnyak & Nelly, 2009; Ramirez, 1999).
4. Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς ως προς το φύλο, αλλά ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας και το μέγεθος της σχολικής μονάδας (Brittle, 1994).
5. Υποθέτουμε ότι οι διευθυντές που έχουν θετική στάση για τη γονική εμπλοκή υιοθετούν περισσότερο συνεργατικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση παραπόνων από γονείς. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι διευθυντές, σε διενέξεις που προκαλούνται στο χώρο του σχολείου, χρησιμοποιούν περισσότερο την στρατηγική του συμβιβασμού σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (Monchak, 1994).

3.2 Η ερευνητική μέθοδος

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι ποσοτικές ερευνούν σχέσεις μεταξύ διαφόρων παραγόντων, αξιοποιώντας στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Συνήθως χρησιμοποιούν αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκουν τη γενίκευση ενός συμπεράσματος από το ειδικό υπό μελέτη δείγμα σε ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιπλέον, με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής αποστασιοποιείται από το αντικείμενο που μελετά και τα αποτελέσματά του είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές του πεποιθήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2002). Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα αποτελεί μια διερευνητική (exploratory) μέθοδο που στοχεύει, ως επί το πλείστον, στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων και στην επαλήθευση υποθέσεων. Χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ανάλυση λόγου ή κειμένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς κύριος σκοπός της ήταν η αναζήτηση και εύρεση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Πιο αναλυτικά, στην παρούσα έρευνα την ομάδα μελέτης αποτέλεσαν οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εξετάστηκε κατά πόσο η στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο τους για τη συμμετοχή των γονέων σ' αυτό. Επιπλέον, ελέγχθηκαν οι στρατηγικές διαχείρισης των διενέξεων που χρησιμοποιούν οι παραπάνω ομάδες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

3.3 Δείγμα

Για την επιλογή των σχολείων εφαρμόστηκε η μέθοδος του ευκαιριακού δείγματος (Νόβα-Καλτσούνη, 2006), δηλαδή σχολεία στα οποία η γράφουσα είχε πρόσβαση και σχολεία που το ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο ήταν διαθέσιμο στο διαδίκτυο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 183 διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε 8 Περιφέρειες της Ελλάδας.

Πίνακας 1. Περιγραφή του δείγματος

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Φύλο</i>		
Αντρας	115	62,8
Γυναίκα	68	37,2
<i>Ηλικιακή κατηγορία</i>		
Έως 40 ετών	12	6,6
41-50	30	16,4
51 και άνω	141	77,0
<i>Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας</i>		
≤20	29	15,8
21-30	76	41,5
>30	78	42,6
<i>Διοικητική θέση ευθύνης</i>		
Υποδιευθυντής	34	18,6
Διευθυντής	149	81,4

Διοικητική εμπειρία (σε έτη)

1-3	46	25,1
4-6	40	21,9
7-10	51	27,9
>10	46	25,1

Επιπλέον προσόντα

Δεύτερο πτυχίο	57	31,1
Μεταπτυχιακός τίτλος	98	53,6
Διδακτορικό	14	7,7
Μεταπτυχιακό συναφές με Διοίκηση της Εκπαίδευσης	34	18,6

Περιοχή σχολικής μονάδας

Αγροτική	38	20,8
Ημιαστική	66	36,1
Αστική	79	43,2

Μέγεθος σχολικής μονάδας

Ολιγοθέσιο	26	14,2
6/θέσιο	76	41,5
12/θέσιο και άνω	81	44,3

Συνοψίζοντας, η πλειοψηφία του δείγματος ήταν άνδρες, ηλικίας άνω των 51 ετών. Η συντριπτική πλειονότητα κατείχε τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας με πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, και μέσο όρο συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας τα 27μια έτη (Μ.Τ.=27,54, Τ.Α.=7,04). Η διοικητική εμπειρία των συμμετεχόντων ήταν κατανομημένη σχεδόν ισάριθμα στις 4 ομάδες, με μέσο όρο 8 έτη διοικητικής προϋπηρεσίας (Μ.Τ.=7,98, Τ.Α.=5,99). Σχεδόν οι μισοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, αλλά μόνο ένας στους τρεις εξ αυτών είχε μεταπτυχιακό δίπλωμα συναφές με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Τέλος, ελάχιστοι ήταν αυτοί που ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

3.4 Ερευνητικά εργαλεία – Κλίμακες

Στάσεις διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών/υποδιευθυντών για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Attitudes of principal toward parental involvement (Brittle, 1994). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 30 ερωτήσεις που διερευνούν τις πεποιθήσεις των διευθυντών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου εστιάζουν κυρίως σε ζητήματα ικανότητας συνεργασίας των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, καθώς και σε πρωτοβουλίες που μπορούν να αναπτύξουν οι γονείς στην επικοινωνία τους με το σχολείο. Από το σύνολο των 30 προτάσεων εξαιρέθηκαν οι 16, γιατί αυτές θεωρήθηκε ότι δεν αντιπροσώπευαν την ελληνική πραγματικότητα. Έπειτα από διερευνητική ανάλυση παραγόντων εξαιρέθηκαν άλλες 5, γιατί δε συσχετιζόνταν με τα υπόλοιπα στοιχεία της κλίμακας και έμειναν 9. Επίσης, έγινε αντιστροφή κωδικοποίησης του στοιχείου 6, επειδή είχε αρνητική χροιά, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένας κοινός τρόπος μέτρησης και οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις να δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Οι επιλογές των απαντήσεων ήταν σε τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπως και στο αντίστοιχο ξενόγλωσσο, όπου το 1 αντιστοιχούσε στη ριζική διαφωνία, το 2 στη διαφωνία, το 3 στη συμφωνία και το 4 στην απόλυτη συμφωνία. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι: «Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών», «Η συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού είναι επιθυμητή».

Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας των 9 στοιχείων, που έμειναν έδειξε Cronbach's $\alpha=0,65$ που είναι αποδεκτός, καθώς σύμφωνα με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha μεγαλύτερες του 0,6 θεωρούνται γενικά αποδεκτές (Bland, 1997; DeVellis, 2016; Tavakol & Dennick, 2011).

Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός χρήσης στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από την πλευρά των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο «Parental Involvement Types Activities of School leaders» της Al-Taneiji (2012). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί προσαρμογή ενός αντίστοιχου ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε από

τους Salinas, Epstein και Sanders (1999). Το ερωτηματολόγιο της Al-Taneiji αποτελείται από 49 στοιχεία που αφορούν και στους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής, όπως είναι γνωστοί από το μοντέλο της Epstein (γονεϊκή μέριμνα, επικοινωνία, μάθηση κατ' οίκον, εθελοντισμός, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, επικοινωνία με την κοινότητα). Για την παρούσα μελέτη από τα 49 στοιχεία, χρησιμοποιήθηκαν τα 35 ενώ οι προτάσεις που παραλείφθηκαν, θεωρήθηκε ότι δεν αφορούσαν στην ελληνική πραγματικότητα. Οι επιλογές των απαντήσεων ήταν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο «Ποτέ», το 2 στο «Σπάνια», το 3 στο «Μερικές φορές», το 4 στο «Συχνά» και το 5 στο «Πολύ συχνά». Για τη δομή του εργαλείου έγινε διερευνητική ανάλυση παραγόντων, κατά την οποία εξαιρέθηκε ένα ακόμη στοιχείο καθώς δε υπήρχε συσχέτιση με τα υπόλοιπα (βλ. Αποτελέσματα). Με βάση την παραπάνω διερευνητική ανάλυση ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων και βρέθηκαν τα εξής: Η υποκλίμακα «Συλλογική συμμετοχή» αποτελείται από 9 στοιχεία με κλίμακα εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha=0,88$. Η υποκλίμακα «Επιμόρφωση γονέων» με 9 προτάσεις, έδειξε δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = 0,86$. Η υποκλίμακα «Πρόοδος μαθητή» είχε 7 στοιχεία και δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = 0,82$. Η υποκλίμακα «Επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών» με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = 0,67$ αποτελείται από 5 προτάσεις και τέλος, η υποκλίμακα «Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης» αποτελείται από 4 προτάσεις και είχε δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = 0,62$.

Διαχείριση συγκρούσεων

Για το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Conflict Management Strategies Scale των Holton & Holton (1992) τροποποιημένο από τον Balay (2006). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 32 ερωτήσεις που αφορούν στα τρία στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων (επιβολή, αποφυγή και συμβιβασμός). Η παρούσα έρευνα διατήρησε και τις 32 ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, αλλάζοντας ωστόσο τη σειρά τους και προσαρμόζοντάς τες στους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας δηλαδή στη διερεύνηση του τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι επιλογές των απαντήσεων γίνονται και σε αυτό το εργαλείο σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ απόλυτα», το 2 στο «Διαφωνώ αρκετά», το 3 στο «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», το 4 στο «Συμφωνώ αρκετά» και το 5 στο «Συμφωνώ».

Από την μετέπειτα διερευνητική ανάλυση πρόεκυψε ότι οι ερωτήσεις 24, 28 και 31 δύσκολα θα μπορούσαν να θεωρηθούν παράγοντες και ως εκ τούτου εξαιρέθηκαν. Εξαιρέθηκε επίσης το στοιχείο 17 που δεν φόρτιζε κανένα παράγοντα (βλ. Αποτελέσματα). Με βάση την παραπάνω διερευνητική ανάλυση παραγόντων ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων και βρέθηκαν τα εξής: Ο πρώτος παράγοντας διαχείρισης (κατευνασμός) συνίστατο από 11 στοιχεία, κύριο χαρακτηριστικό των οποίων ήταν η υποχωρητικότητα προκειμένου να διατηρηθεί μια ειρηνική συνύπαρξη, και είχε δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = 0,79$. Η δεύτερη τεχνική (συμβιβασμός) καθοριζόταν από 8 στοιχεία που προσδιόριζαν λύσεις αποδεκτές και για τις δυο πλευρές και ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν Cronbach's $\alpha = 0,77$. Το τρίτο στυλ (αποφυγή) αποτελείται από 6 στοιχεία με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = 0,71$. Τα συγκεκριμένα στοιχεία έδειχναν ότι το άτομο παριστάνει ότι δεν υπάρχει καμία διαφωνία και αναβάλλει τη διαπραγμάτευση για μεταγενέστερο χρονικό σημείο. Ο τελευταίος τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων (επιβολή) αποτελείται από 3 στοιχεία που ανίχνευαν το βαθμό που το άτομο προσπαθούσε να επιλύσει τη διαφορά εις βάρος των άλλων και ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν Cronbach's $\alpha = 0,62$.

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Μαρτίου- Απριλίου 2019 με την τεχνική του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου (βλ. παράρτημα II). Η χρήση ερωτηματολογίων στις ποσοτικές έρευνες ενέχει πολλά πλεονεκτήματα, όπως είναι η συγκέντρωση μεγάλου όγκου πληροφοριών, η ευκολία κωδικοποίησης και η δυνατότητα αξιοποίησης διαφορετικών μεθόδων στατιστικής ανάλυσης (Σαραφίδου, 2011). Η τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου επιλέχθηκε, γιατί διασφαλίζει μεγαλύτερη ειλικρίνεια απαντήσεων, αφού ο καθένας απαντά χωρίς το φόβο του ελέγχου (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Ειδικότερα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από εισαγωγική επιστολή και δυο μέρη. Στην εισαγωγική επιστολή αναφερόταν ο σκοπός εκπόνησης της εργασίας, διασφαλιζόταν η ανωνυμία των ερωτώμενων και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και δινόταν τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία, το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, τη θέση τους, τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τη διοικητική τους εμπειρία, καθώς και τα κύρια χαρακτηριστικά της

σχολικής μονάδας που υπηρετούσαν. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν τα τρία εργαλεία μέτρησης των σχετικών ερευνών. Στην αρχή κάθε μέρους υπήρχε επεξηγηματικό κείμενο, το οποίο διασαφήνιζε το σκοπό των ερωτήσεων, καθώς και την κλίμακα των απαντήσεων. Οι κλίμακες μεταφράστηκαν από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 20 λεπτά.

Μοιράστηκαν 40 ερωτηματολόγια ιδιόχειρα σε σχολεία της Λάρισας, από τα οποία επιστράφηκαν τα 38 και εστάλησαν ηλεκτρονικά 300 ερωτηματολόγια σε διάφορους νομούς από τα οποία επιστράφηκαν τα 145 (ποσοστό ανταπόκρισης 54,41%).

3.6 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ο πρώτος περιορισμός σχετίζεται με την απουσία αντιπροσωπευτικού δείγματος. Το δείγμα της έρευνας ήταν ευκαιριακό και αποτελείτο από εκείνα τα σχολεία που οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις τους υπήρχαν στην ιστοσελίδα της αντίστοιχης Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με το μικρό αριθμό του δείγματος δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

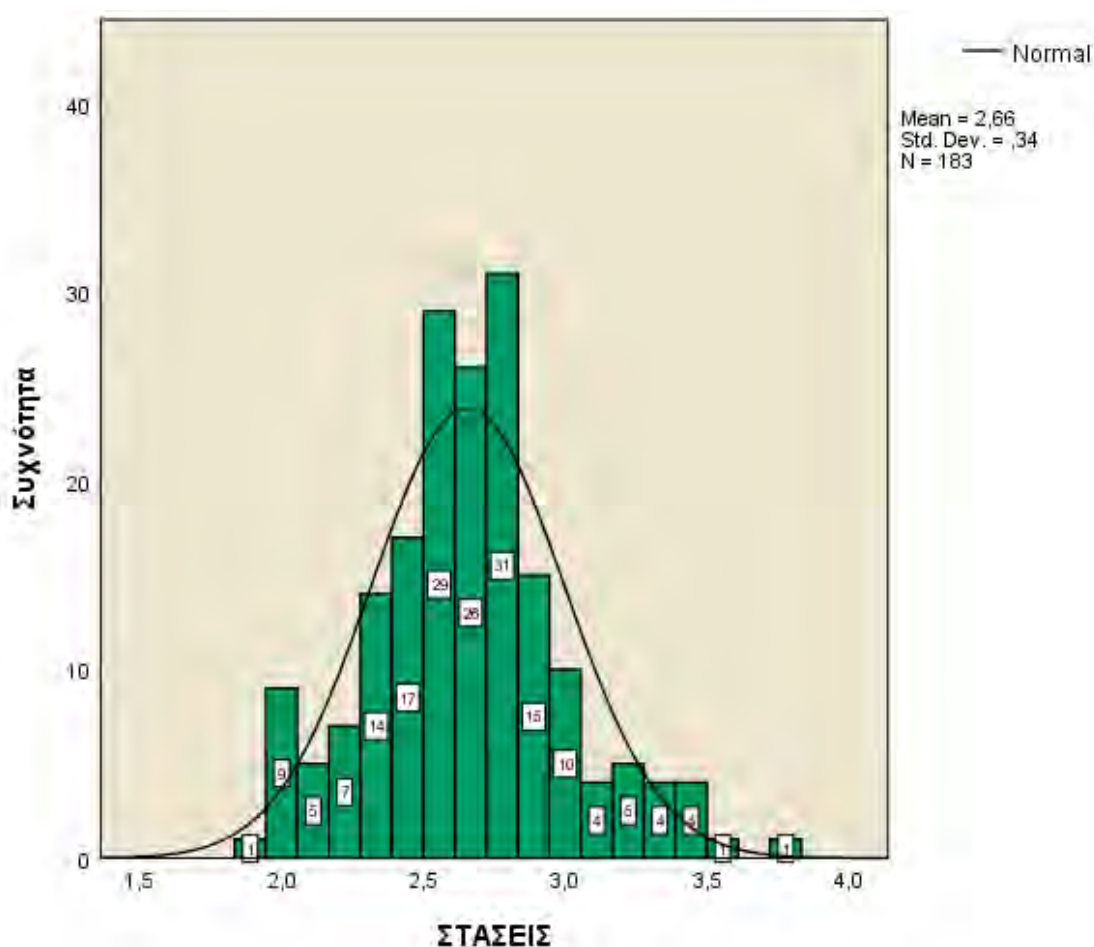
Ο δεύτερος περιορισμός έγκειται στο ότι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, όπως της παρούσας έρευνας, εμπεριέχουν προτάσεις που μπορεί να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους από τους ανταποκρινόμενους, είτε λόγω προσωπικών είτε στερεοτυπικών τους αντιλήψεων (Yukl, 2010). Επιπλέον, στις αυτοαναφορές τα άτομα συνήθως απαντούν με βάση το κοινωνικά επιθυμητό. Ως εκ τούτου πιθανόν οι συμμετέχοντες να υπερτιμούν στοιχεία που θεωρούνται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά και να υποτιμούν άλλα (Van der Zee et al., 2001). Για τους λόγους αυτούς υπόκεινται σε αμφισβήτηση για το κατά πόσο οι απαντήσεις τους ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφική Στατιστική

4.1.1 Στάσεις διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή

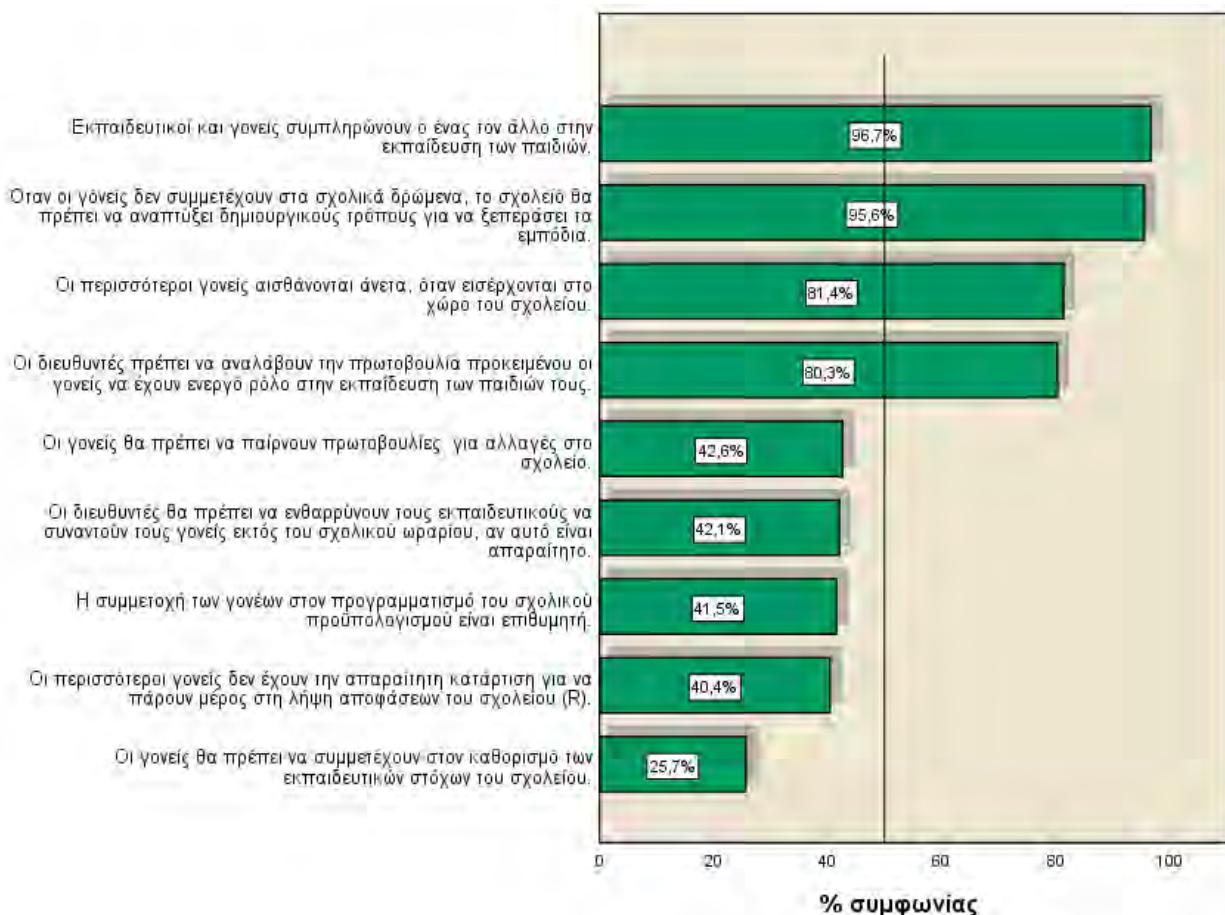
Αναφορικά με τις στάσεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή, από την έρευνα προέκυψε ότι υπάρχει μια οριακά θετική αντιμετώπιση της εμπλοκής των γονέων, καθώς σε κλίμακα 1-4, η μέση τιμή της βαθμολογίας των Διευθυντών είναι 2,66 (Τ.Α.=0,34), ελάχιστα πάνω από την ουδέτερη θέση (2,50).



Διάγραμμα 1. Κατανομή τιμών Στάσεων διευθυντών στη Γονεϊκή Εμπλοκή

Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα πίστευαν ότι εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών (96,7%). Θεωρούσαν, επίσης, ότι, όταν οι γονείς δεν συμμετέχουν στα σχολικά

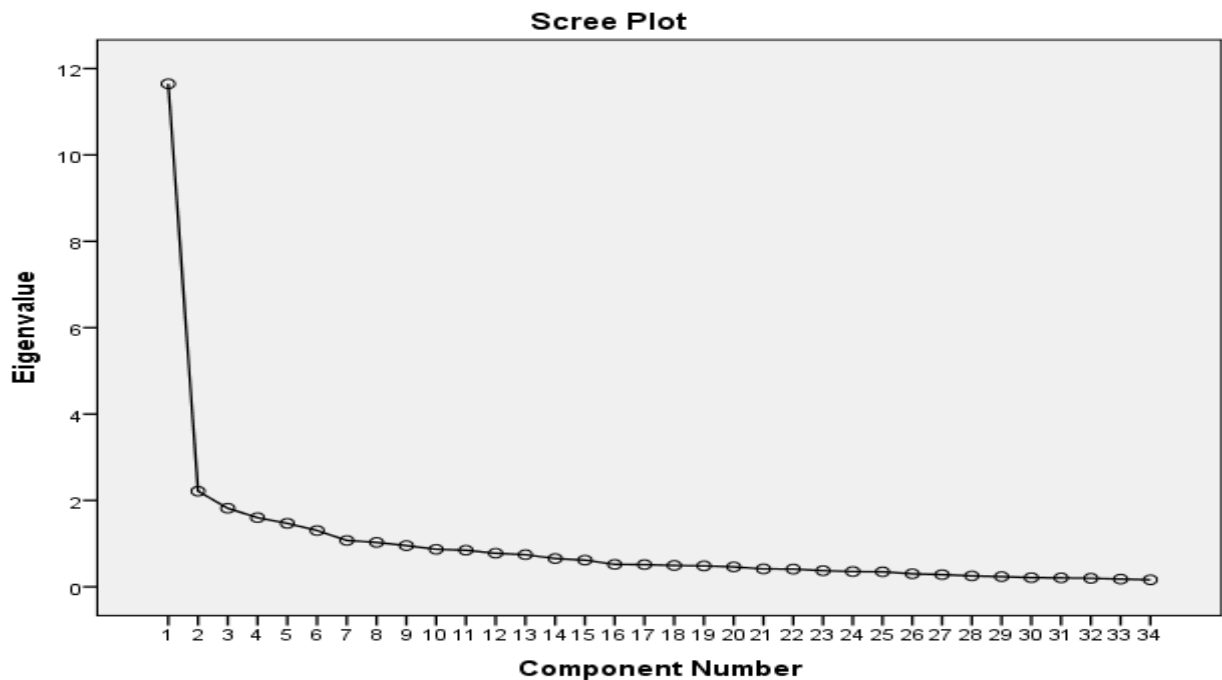
δρώμενα, το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεραστούν τα εμπόδια (95,6%) έτσι ώστε οι πρώτοι να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (80,3%). Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι ότι, αν και οι διευθυντές συμφωνούσαν με την δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα, λιγότεροι από τους μισούς ήταν θετικά διακείμενοι για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους γονείς για αλλαγές στο σχολείο (42,6%) και για τη συμμετοχή των τελευταίων στον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού (41,5%), καθώς ενδεχομένως θεωρούσαν ότι οι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να πάρουν μέρος στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (40,4%). Λίγοι ήταν, επίσης, οι διευθυντές που συμφωνούσαν ότι θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συναντούν τους γονείς εκτός του σχολικού ωραρίου (42,1%). Τέλος, μόνο ένας στους τέσσερις πίστευε ότι οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου (25,7%).



Διάγραμμα 2. Ποσοστά συμφωνίας των Διευθυντών με τις δηλώσεις της κλίμακας Στάσεων απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή

4.1.2 Πρακτικές για τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας πρακτικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής, με βάση το scree plot, έδειξε 5 παράγοντες, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3.



Διάγραμμα 3. Scree plot για τον αριθμό παραγόντων της κλίμακας πρακτικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των στοιχείων της κλίμακας πρακτικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στους 5 παράγοντες, οι οποίοι απορροφούν συνολικά 55,1% της μεταβλητότητας των στοιχείων.

Πίνακας 2. Φορτίσεις των στοιχείων της κλίμακας στους 5 παράγοντες

ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	Component				
	1	2	3	4	5
27. ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΕ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΘΕΜΑΤΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	809		185		123
24. ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΩ ΤΟΥΣ ΕΘΕΛΟΝΤΕΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.	691	347		140	

26. ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ.	677	108	162	187	
28. ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΕΝΕΡΓΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.	662	120	280	120	204
25. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΝΩ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΘΥΜΟΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΟΥΝ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ ΧΡΟΝΟ ΤΟΥΣ.	636	365	125	150	243
30. ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΤΑΛΛΑΣΣΟΥΝ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΠΑΝΩ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ.	526	404	212	128	198
18. ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.	458	370	286	101	
15. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	415	337	412	302	
16. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΦΥΓΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΣΥΜΒΟΥΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.	363	255	331	335	
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ					
19. ΔΙΟΡΓΑΝΩΝΩ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΩ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΕΘΕΛΟΝΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.		745			193
33. ΠΡΟΤΡΕΠΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΠΗΓΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ (ΜΟΥΣΕΙΑ, ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ).	332	667	280	199	
20. ΡΩΤΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΑ.	256	606	183	222	223
32. ΠΑΡΕΧΩ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΒΟΗΘΟΥΝ ΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΟΥΝ ΣΩΣΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ (ΧΡΗΣΗ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ, ΑΣΦΑΛΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ).	281	570	221	325	
29. ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΜΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΝ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΝ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΩ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΑΥΤΑ.	466	566	187		127
14. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.	264	518	484	127	
23. ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΠΟΙΟΔΗΠΟΤΕ ΧΡΗΣΙΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ (ΟΠΩΣ ΒΙΒΛΙΑ, ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ, Κ.Α).	405	514		129	

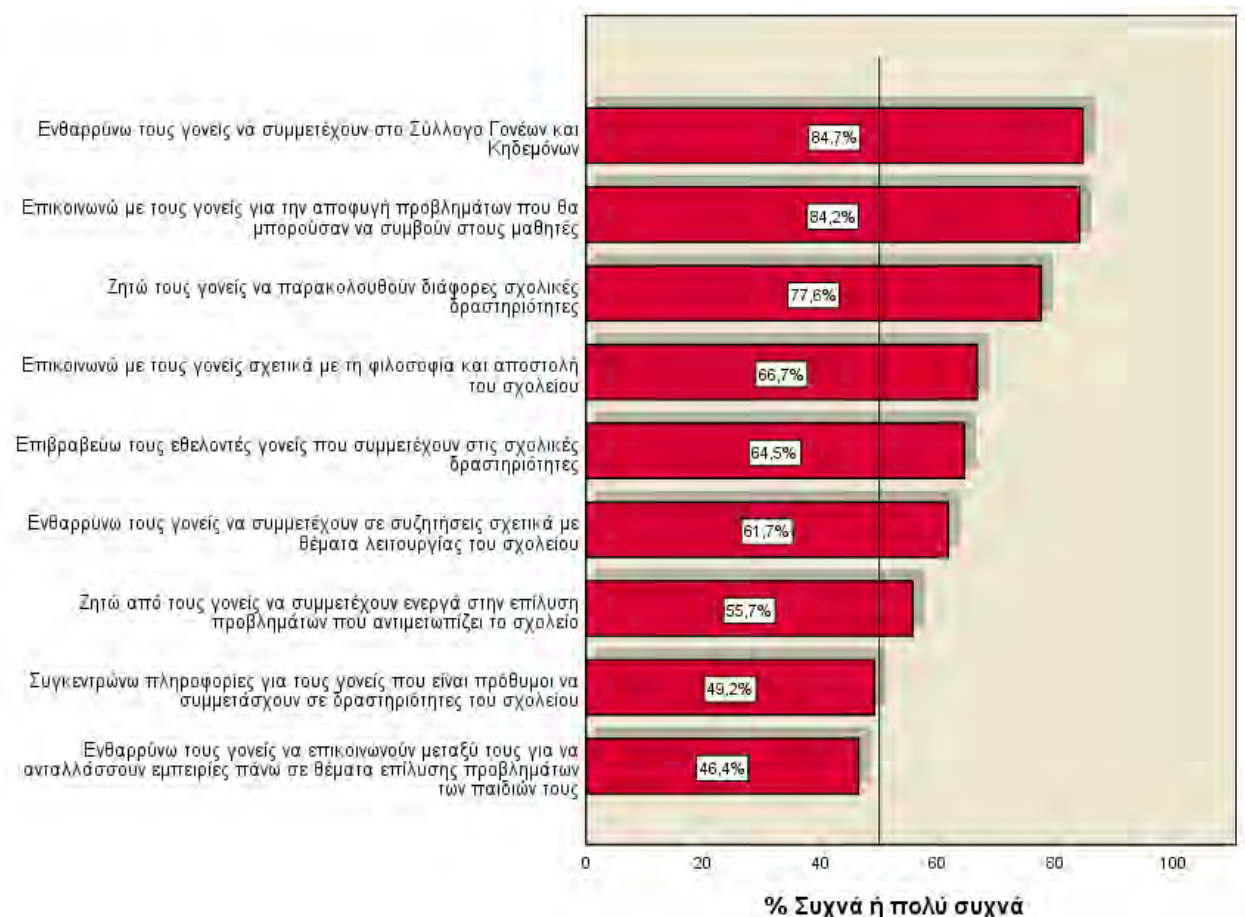
17. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΝΕΙΜΩ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΩ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.		500	337	438
35. ΟΡΓΑΝΩΝΩ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΦΟΡΕΩΝ ΚΑΙ ΘΕΣΜΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ.	352	411	405	,106
ΠΡΟΟΛΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ				
13. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.	131	116	798	135
9. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.	111	184	763	245
11. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΓΟΝΕΩΝ.	237	184	664	190
12. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.	336		651	147 ,146
10. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.	126	246	613	153 271
8. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΤΟΥΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΩ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.		195	536	197 404
31. ΠΑΡΕΧΩ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΕ ΚΑΘΕ ΣΤΑΔΙΟ.	307	275	372	349
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ				
4. ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΤΟ ΤΗΛΕΦΩΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ.	152	,178	673	164
2. ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΝ ΤΑΚΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ.	146	222	111	638 170
6. ΕΝΗΜΕΡΩΝΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΕΣ ΩΡΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.		213	207	629
1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΠΑΡΕΧΕΙ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ.		198	265	597 ,254
3. ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΝΑ ΣΤΕΛΝΟΥΝ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.		424	141	451 358
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ				
5. ΠΑΡΕΧΩ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ ΑΡΙΘΜΟΥΣ ΤΗΛΕΦΩΝΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ,			163	689
21. ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΚΔΡΟΜΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.	361	224	,185	487

22. ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ.	420	230	155	,263	453
7 ΕΜΠΛΕΚΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ.	341		159	331	446

Συλλογική Συμμετοχή

Στο Διάγραμμα 4 απεικονίζεται το ποσοστό των διευθυντών που φόρτιζε θετικά στον πρώτο παράγοντα που ονομάστηκε «Συλλογική συμμετοχή». Η υποκλίμακα αυτή ονομάστηκε έτσι, γιατί κύριο χαρακτηριστικό των στοιχείων της ήταν η παρουσία και συμμετοχή των γονέων συλλογικά στα σχολικά δρώμενα, είτε μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, είτε μέσω της παρακολούθησης σχολικών δραστηριοτήτων.

Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι διευθυντές δήλωσαν ότι συχνά ή πολύ συχνά ενθάρρυναν τους γονείς να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (84,7%), αλλά και να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες (77,6%). Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό ανέφεραν ότι επικοινωνούσαν με τους γονείς, προκειμένου να αποφύγουν προβλήματα που θα μπορούσαν να συμβούν στους μαθητές (84,2%). Αν και οι ίδιοι επικοινωνούσαν με γονείς για την αποφυγή προβλημάτων των μαθητών, δεν διάκριντο το ίδιο θετικά στο να ενθαρρύνουν τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους για να ανταλλάσσουν εμπειρίες πάνω σε θέματα επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους (46,4%). Τέλος, χρήζει παρατήρησης ότι, ενώ οι διευθυντές επιθυμούσαν τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες, λιγότεροι από τους μισούς προσπαθούσαν να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τους γονείς που ήταν πρόθυμοι και είχαν το χρόνο να συμμετάσχουν σε αυτές (49,2%).



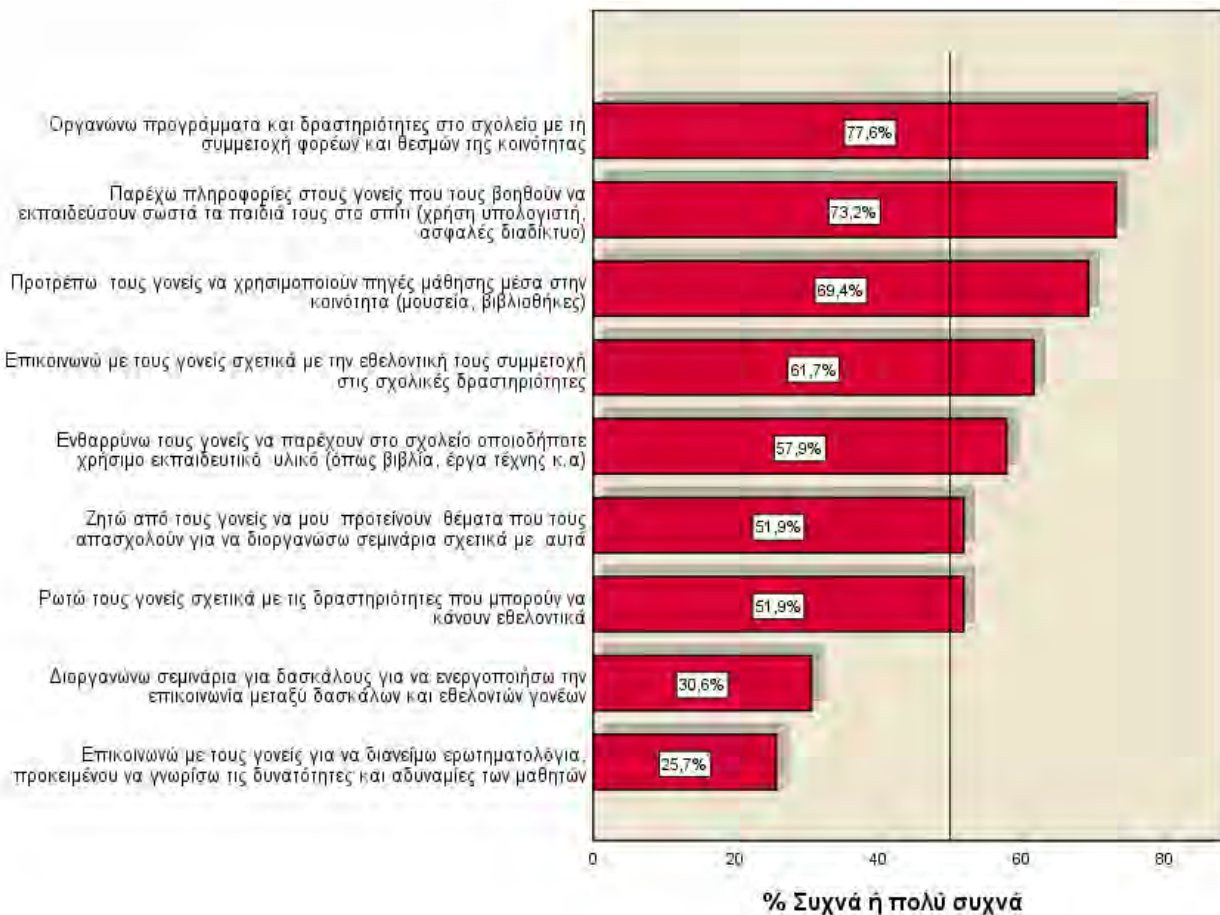
Διάγραμμα 4. Χρήση πρακτικών Συλλογικής Συμμετοχής γονέων στη λειτουργία του σχολείου (Cronbach's $\alpha = 0,88$)

Επιμόρφωση γονέων

Στο Διάγραμμα 5 απεικονίζεται το ποσοστό των διευθυντών που εκφράζονται θετικά ως προς τη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών «Επιμόρφωση των γονέων», στην οποία έχει δοθεί αυτή η ονομασία, γιατί κύριο γνώρισμα των στοιχείων της είναι η διοργάνωση σεμιναρίων ή η παροχή πληροφοριών στους γονείς για βοήθεια της μάθησης στο σπίτι ή στην κοινότητα.

Πιο συγκεκριμένα, από τις αναφορές των διευθυντών για την χρησιμοποίηση των αντίστοιχων στρατηγικών εμπλοκής φάνηκε ότι οι περισσότεροι διευθυντές οργανώνουν προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο με τη συμμετοχή φορέων και θεσμών της κοινότητας (77,6%) και ότι παρέχουν πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να εκπαιδεύσουν σωστά τα παιδιά τους στο σπίτι (χρήση υπολογιστή, ασφαλές διαδίκτυο) (73,2%). Ωστόσο, λιγότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι εφαρμόζαν την πρακτική

διοργάνωσης σεμιναρίων για δασκάλους προκειμένου να ενεργοποιήσουν την επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και εθελοντών γονέων (30,6%), ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που επικοινωνούσαν με τους γονείς για να διανεμούν ερωτηματολόγια και να λάβουν χρήσιμες πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών(25,7%).



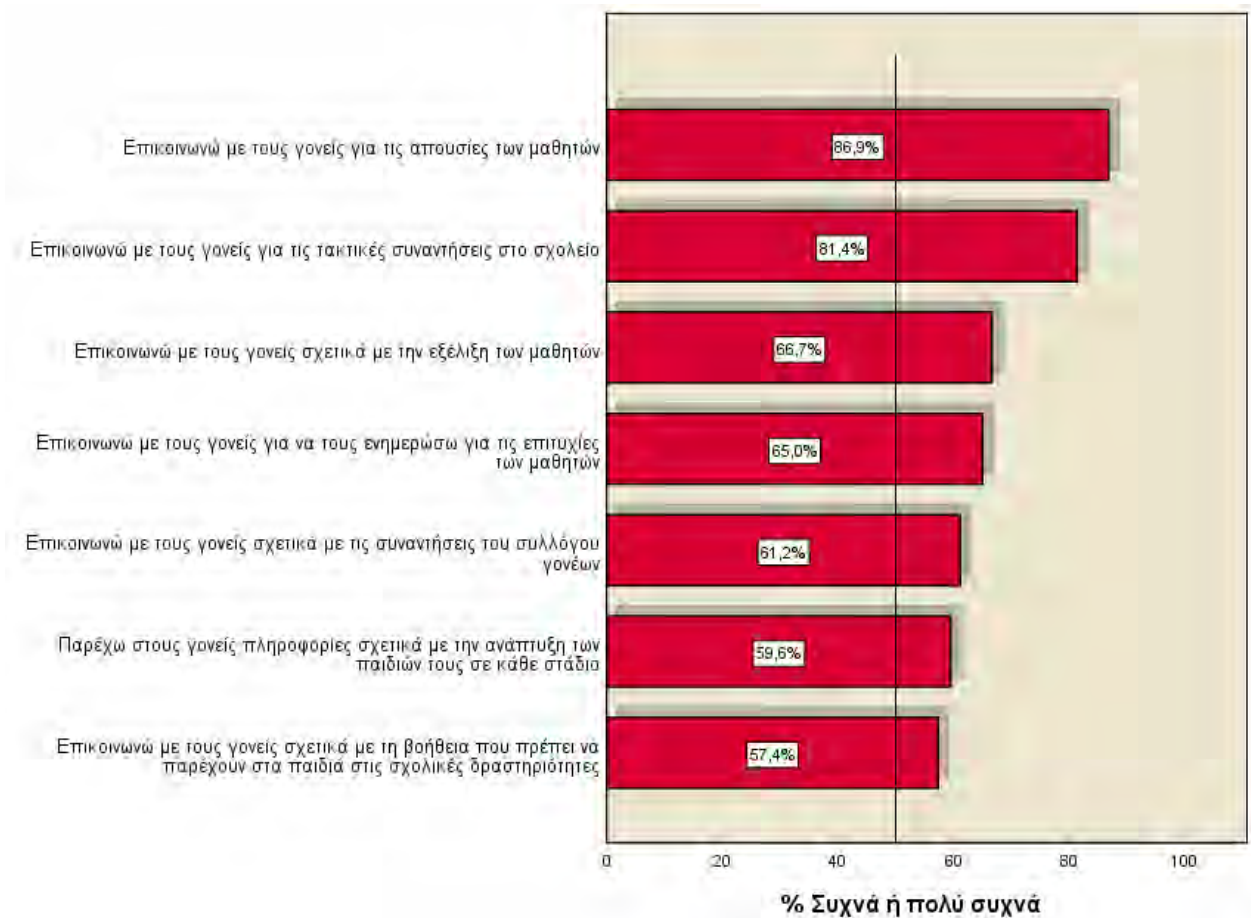
Διάγραμμα 5. Χρήση πρακτικών κλίμακας Επιμόρφωση γονέων (Cronbach's $\alpha= 0,86$)

Πρόοδος Μαθητών

Στο Διάγραμμα 6 απεικονίζεται το ποσοστό των διευθυντών που εκφράζονται θετικά ως προς τη συχνότητα χρήσης των πρακτικών «Πρόοδος μαθητών». Στη συγκεκριμένη υποκλίμακα εντοπίζονται όλα εκείνα τα στοιχεία που αφορούν στην ενημέρωση των γονέων για τις απουσίες των μαθητών, τις επιτυχίες και την εξέλιξη τους αλλά και πληροφορίες σχετικά με το στάδιο ανάπτυξής τους.

Αναλυτικότερα, οι διευθυντές θεωρούν ότι συχνά ή πολύ συχνά επικοινωνούν με τους γονείς για τις απουσίες των μαθητών» (86,9%) αλλά και για τις τακτικές συναντήσεις στο σχολείο» (81,4%). Λιγότεροι, αλλά πάντως περισσότεροι από τους μισούς, επικοινωνούσαν

με τους γονείς σχετικά με την εξέλιξη των μαθητών » (66,7%) και τις επιτυχίες των τελευταίων (65%).



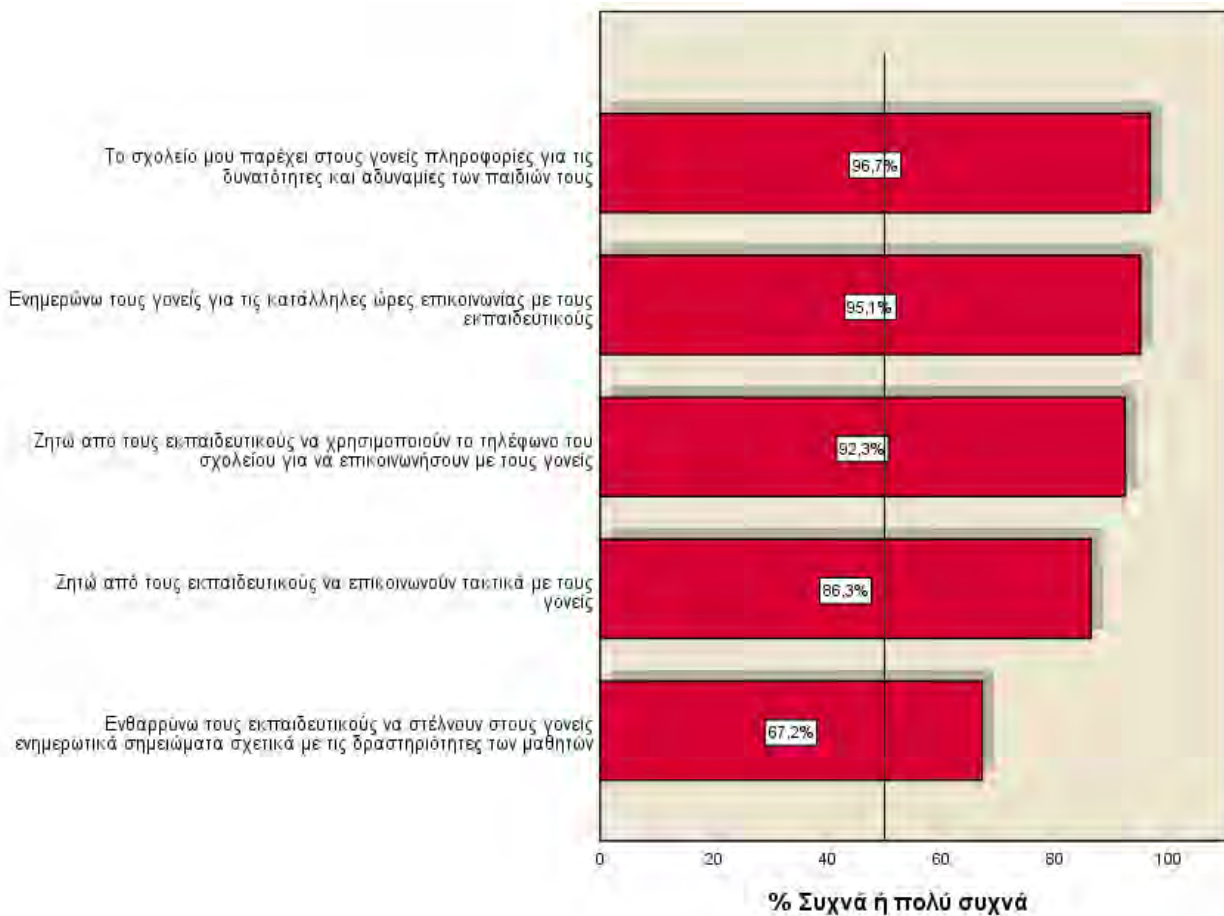
Διάγραμμα 6. Χρήση πρακτικών για θέματα Προόδου Μαθητών (Cronbach's $\alpha = 0,82$)

Επικοινωνία

Στο Διάγραμμα 7 απεικονίζεται το ποσοστό των διευθυντών που εκφράζονται θετικά ως προς τη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών ενθάρρυνσης για «Επικοινωνία». Σ' αυτή την υποκλίμακα τα στοιχεία αφορούν είτε στην επικοινωνία των διευθυντών με τους γονείς για να τους ενημερώσουν για τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς είτε στην προτροπή και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για τακτική επικοινωνία με τους γονείς.

Από το παρακάτω διάγραμμα προκύπτει ότι όλοι σχεδόν οι διευθυντές θεωρούν ότι εφαρμόζουν την πρακτική παροχής πληροφοριών στους γονείς για τις δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών τους (96,7%), αλλά και της ενημέρωσής τους για τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς (95,1%). Επίσης, όλοι σχεδόν ενθαρρύνουν τους

εκπαιδευτικούς στη χρήση του τηλεφώνου του σχολείου για την επικοινωνία τους με τους γονείς (92,3%).



Διάγραμμα 7. Χρήση πρακτικών Επικοινωνίας γονέων – εκπαιδευτικών (Cronbach's $\alpha = 0,67$)

Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης

Στο Διάγραμμα 8 απεικονίζεται το ποσοστό των διευθυντών που φόρτιζε θετικά στον παράγοντα που ονομάστηκε «Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης», γιατί αφορούν σε πρακτικές που οι γονείς εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή και για να εφαρμοστούν χρειάζεται αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

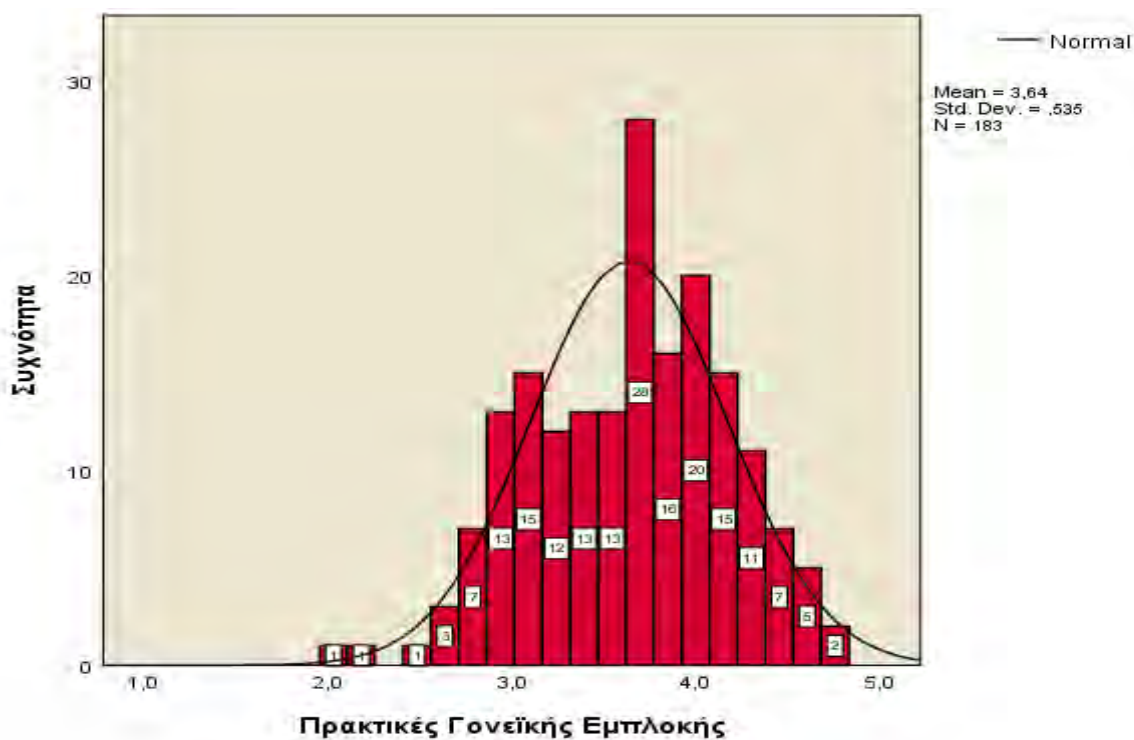
Στον παράγοντα αυτό, σε αντίθεση με τους προηγούμενους, οι αναφορές των διευθυντών δείχνουν μια ουδέτερη προς αρνητική θέση. Έτσι, οι μισοί περίπου διευθυντές θεωρούν ότι εμπλέκουν τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που τα παιδιά τους συμμετέχουν (51,4%). Λιγότεροι από ένας στους τρεις, ωστόσο, εκφράζονται θετικά για τη συμμετοχή των γονέων στις εκδρομές των μαθητών (30,6%), καθώς και για την κοινοποίηση

στους γονείς των αριθμών τηλεφώνου των εκπαιδευτικών (24,6%). Ελάχιστοι είναι, τέλος, αυτοί που ζητούν από τους γονείς να βοηθήσουν τους δασκάλους στις τάξεις (14,2%).



Διάγραμμα 8. Χρήση πρακτικών Ενδυνάμωσης εμπιστοσύνης (Cronbach's $\alpha = 0,62$)

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζεται η κατανομή των τιμών της συνολικής κλίμακας για τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο.



Διάγραμμα 9. Ιστόγραμμα Κατανομής τιμών Πρακτικών Γονεϊκής εμπλοκής

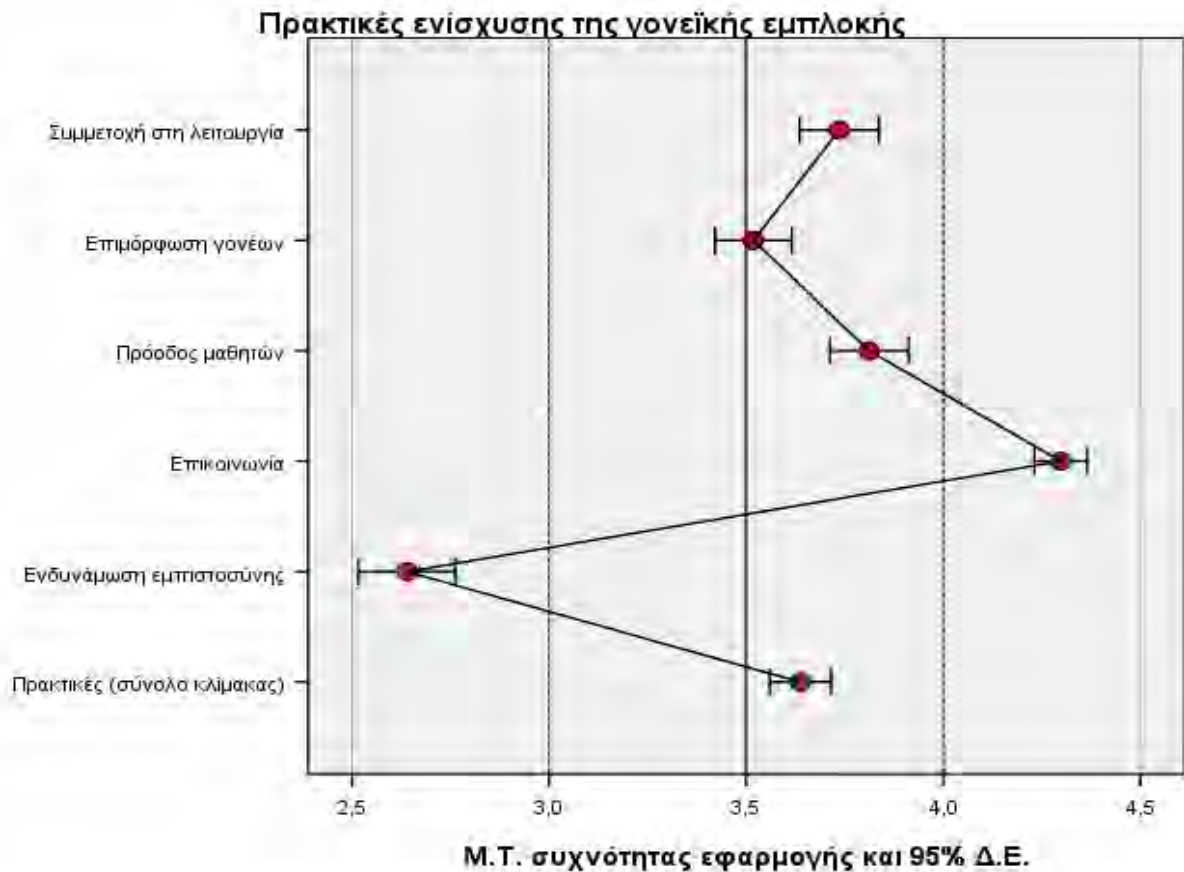
Στον πίνακα 3 εμφανίζονται οι μέσοι όροι της κλίμακας και των υποκλιμάκων πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής

Κλίμακα	M.T.	T.A.	Min	Max
Συλλογική συμμετοχή	3,74	0,69	1,78	5,00
Επιμόρφωση γονέων	3,52	0,67	1,67	5,00
Πρόοδος των μαθητών	3,81	0,68	1,14	5,00
Επικοινωνία	4,30	0,46	3,00	5,00
Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης	2,64	0,84	1,00	4,75
Πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής (σύνολο κλίμακας)	3,65	0,53	2,06	4,79

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, η συνολική κλίμακα και όλες σχεδόν οι υποκλίμακες (πλην της Ενδυνάμωσης Εμπιστοσύνης) έχουν σχετικά υψηλές μέσες τιμές συχνότητας εφαρμογής πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Η υποκλίμακα Επικοινωνίας γονέων-σχολείου έχει μέση τιμή που δηλώνει συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών της μεγαλύτερη από συχνή. Η υποκλίμακα Ενδυνάμωση Εμπιστοσύνης μόνο έχει

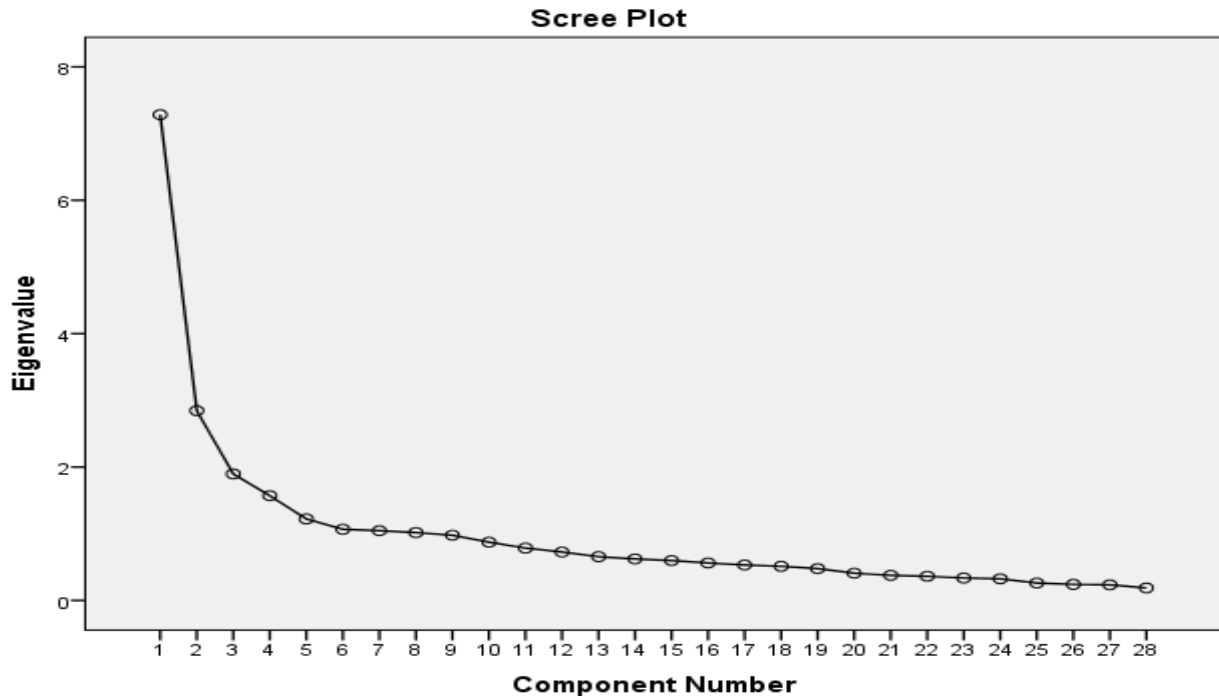
χαμηλό μέσο όρο συχνότητας εφαρμογής των πρακτικών που την απαρτίζουν, που σημαίνει ότι εφαρμόζονται πρακτικές της μερικές φορές προς σπάνια. Η συνολική κλίμακα υποδεικνύει ότι εφαρμόζονται πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής με συχνότητα να τείνει προς συχνά.



Διάγραμμα 10. Μέσες τιμές και 95% Δ.Ε. για τη συνολική βαθμολογία των υποκλιμάκων Πρακτικών Γονεϊκής Εμπλοκής

4.1.3 Επίλυση σύγκρουσης με γονέα

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, με βάση το scree plot, έδειξε 4 παράγοντες, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 11



Διάγραμμα 11. Scree plot για τον αριθμό παραγόντων της κλίμακας τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των στοιχείων της κλίμακας τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων στους 4 παράγοντες, οι οποίοι απορροφούν συνολικά 48,6% της μεταβλητότητας των στοιχείων.

Πίνακας 4. Φορτίσεις των στοιχείων της κλίμακας στους 4 παράγοντες

ΚΑΤΕΥΝΑΣΜΟΣ	Component			
	1	2	3	4
7. ΑΓΩΝΙΖΟΜΑΙ ΓΙΑ ΕΝΑ ΚΑΛΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ.	,707	,217		

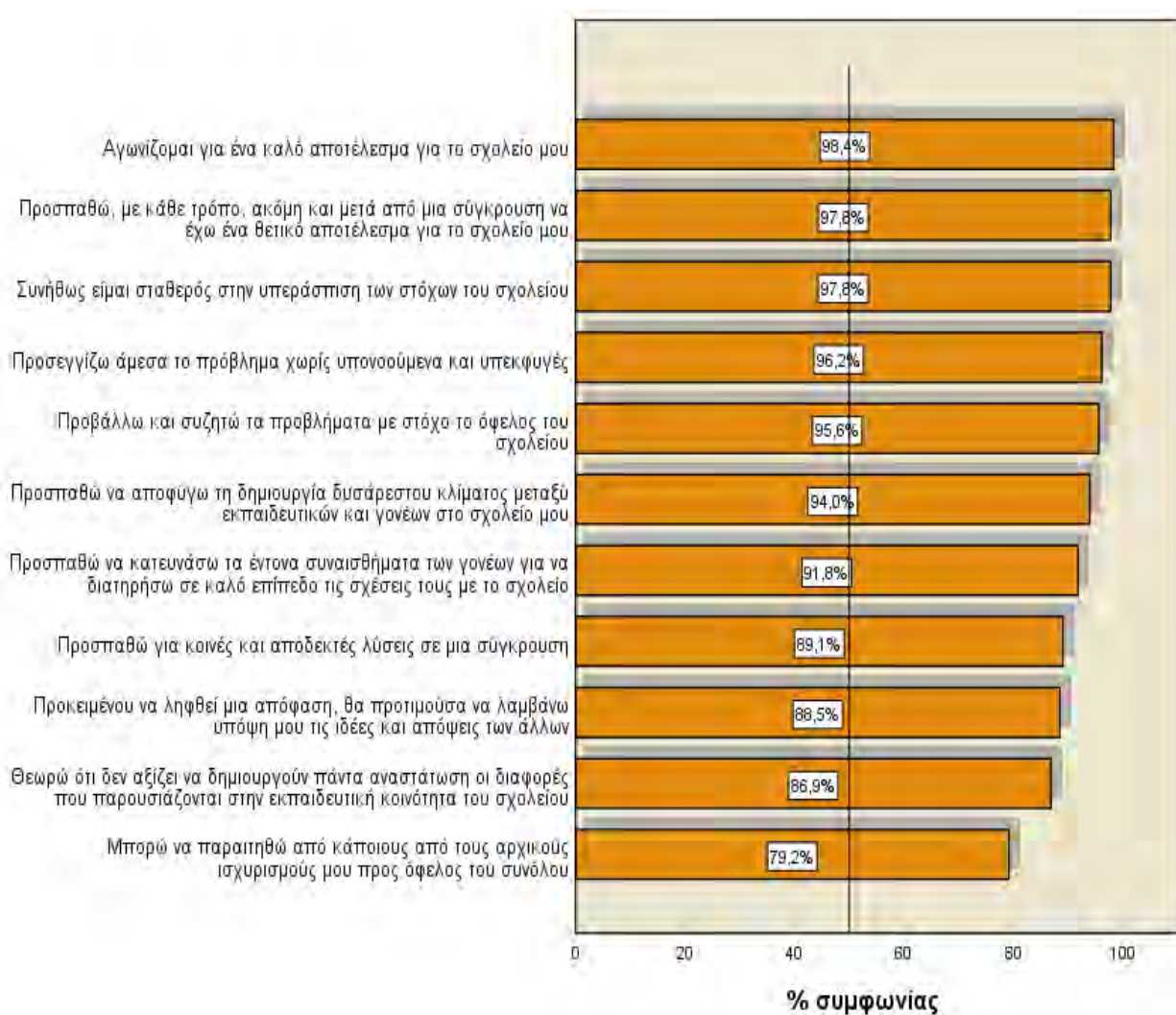
12. ΠΡΟΣΠΑΘΩ, ΜΕ ΚΑΘΕ ΤΡΟΠΟ, ΑΚΟΜΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΝΑ ΕΧΩ ΕΝΑ ΘΕΤΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ.	,685	,260		,109
13. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΚΑΤΕΥΝΑΣΩ ΤΑ ΕΝΤΟΝΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΤΗΡΗΣΩ ΣΕ ΚΑΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.	,662	,322	,273	
8. ΠΡΟΒΑΛΛΩ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΩ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΟ ΟΦΕΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	,651	,340		,103
2. ΘΕΩΡΩ ΟΤΙ ΔΕΝ ΑΞΙΖΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΑΝΤΑ ΑΝΑΣΤΑΤΩΣΗ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	,614	- ,178		,201
4. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΑΠΟΦΥΓΩ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΥΣΑΡΕΣΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ.	,608		,330	
21. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΩ ΑΜΕΣΑ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΧΩΡΙΣ ΥΠΟΝΟΟΥΜΕΝΑ ΚΑΙ ΥΠΕΚΦΥΓΕΣ.	,551	,292	- ,220	,361
30. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΓΙΑ ΚΟΙΝΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΛΥΣΕΙΣ ΣΕ ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ.	,534	,505	- ,150	,154
18. ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΛΗΦΘΕΙ ΜΙΑ ΑΠΟΦΑΣΗ, ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΑ ΝΑ ΛΑΜΒΑΝΩ ΥΠΟΨΗ ΜΟΥ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΙΔΕΕΣ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ.	,530	,129		,108
1. ΣΥΝΗΘΩΣ ΕΙΜΑΙ ΣΤΑΘΕΡΟΣ ΣΤΗΝ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	,516		- ,130	,246
10. ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΑΡΑΙΤΗΘΩ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΡΧΙΚΟΥΣ ΙΣΧΥΡΙΣΜΟΥΣ ΜΟΥ ΠΡΟΣ ΟΦΕΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ.	,437	,258	,188	- ,138
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ				
22. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΙΣΟΣΚΕΛΙΣΩ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΖΗΜΙΕΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΥΟ ΠΛΕΥΡΩΝ.		,656	,235	,186

23. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΒΡΩ ΜΙΑ ΚΟΙΝΗ, ΑΠΟΔΕΚΤΗ ΛΥΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ.	,398	,644		
32. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΠΟΛΥ, ΟΠΟΤΕ ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΟ, ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΡΚΕΤΑ ΔΙΚΑΙΟ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ.	,228	,635		
15. ΕΠΙΔΙΩΚΩ ΝΑ ΛΥΝΩ ΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕ ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΣΥΜΦΩΝΙΑ.	,313	,627	,324	
9. ΤΟΝΙΖΩ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΛΗΓΟΥΜΕ ΣΕ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ.	,185	,566	,484	
25. ΕΠΙΜΕΝΩ ΟΤΙ ΣΕ ΜΙΑ ΔΙΕΝΕΞΗ, ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΥΠΟΧΩΡΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΡΧΙΚΟΥΣ ΤΟΥΣ ΙΣΧΥΡΙΣΜΟΥΣ.		,509	,130	,344
11. ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ, ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΛΑΜΒΑΝΩ ΥΠΟΨΗ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΠΙΘΥΜΙΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.		,485	,334	- ,124
27. ΕΠΙΧΕΙΡΩ ΝΑ ΓΙΝΟΥΝ ΑΜΕΣΩΣ ΓΝΩΣΤΕΣ ΟΛΕΣ ΟΙ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΠΡΟΚΥΨΕΙ.		,453	- ,230	,326
ΑΠΟΦΥΓΗ				
19. ΠΡΟΤΙΜΩ ΝΑ ΠΑΡΩ ΤΟ ΜΕΡΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ ΜΟΥ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΜΕΝΟΙ.	- ,103		,704	,308
6. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΩ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ.	- ,271	,282	,617	
3. ΣΥΝΗΘΩΣ ΑΝΑΒΑΛΛΩ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΠΙΦΕΡΟΥΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ	,368		,569	
14. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΜΗ ΣΤΕΝΑΧΩΡΩ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΜΟΥ.	,144	,373	,563	,200
29. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΑΠΟΦΕΥΓΩ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΓΑΙ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΥΠΑΡΞΟΥΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	,122		,539	
5. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΒΡΩ ΜΙΑ ΜΕΣΗ ΛΥΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.	,144	,443	,479	
ΕΠΙΒΟΛΗ				
20. ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΕΠΙΒΑΛΛΩ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑΤΙ ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΣΩΣΤΗ.	,165		,204	,761

16. ΣΥΝΗΘΩΣ ΕΠΙΜΕΝΩ ΣΤΙΣ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	,137	,267	,616
26. ΠΡΟΩΘΩ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΙΟ ΣΩΣΤΟ.	,112		,580

Κατευνασμός

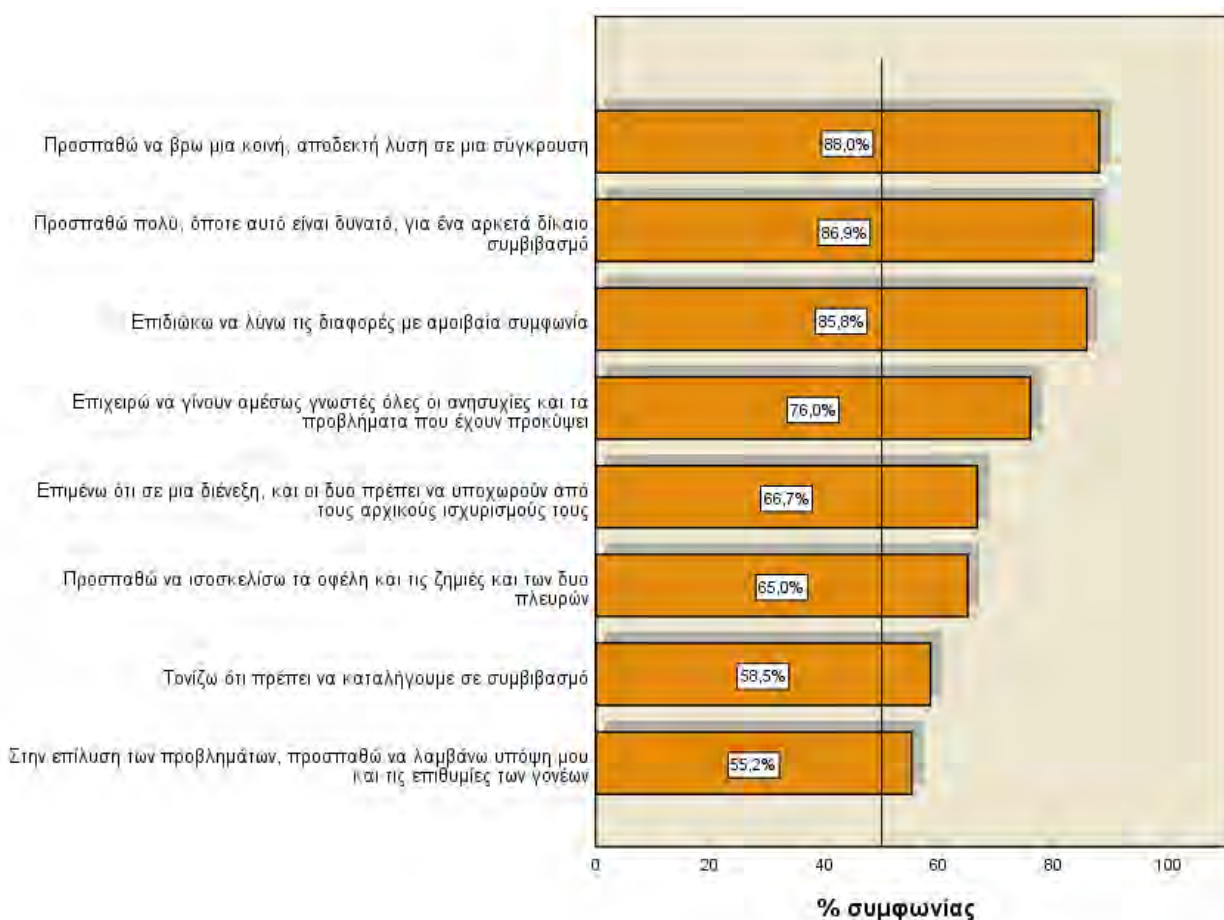
Όπως φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα, όλοι σχεδόν οι διευθυντές δήλωσαν ότι ακόμη και μετά από μια σύγκρουση αγωνίζονται για ένα καλό και θετικό αποτέλεσμα για το σχολείο τους, και ότι συνήθως είναι σταθεροί στην υπεράσπιση των στόχων του σχολείου. Οκτώ στους δέκα διευθυντές δήλωσαν ότι μπορούν να παραιτηθούν από κάποιους από τους αρχικούς ισχυρισμούς μου προς όφελος του συνόλου.



Διάγραμμα 12. Ποσοστό συμφωνίας των Διευθυντών με τις δηλώσεις της υποκλίμακας Κατευνασμού (Cronbach's $\alpha = 0,79$)

Συμβιβασμός

Από τις αναφορές των διευθυντών φάνηκε ότι η πλειονότητα προσπαθεί να βρει μια κοινή, αποδεκτή λύση σε μια σύγκρουση και να προχωρήσει σ' ένα αρκετά δίκαιο συμβιβασμό, με αμοιβαία συμφωνία. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι στην επίλυση των προβλημάτων, προσπαθούν να λαμβάνουν υπόψη τους και τις επιθυμίες των γονέων.

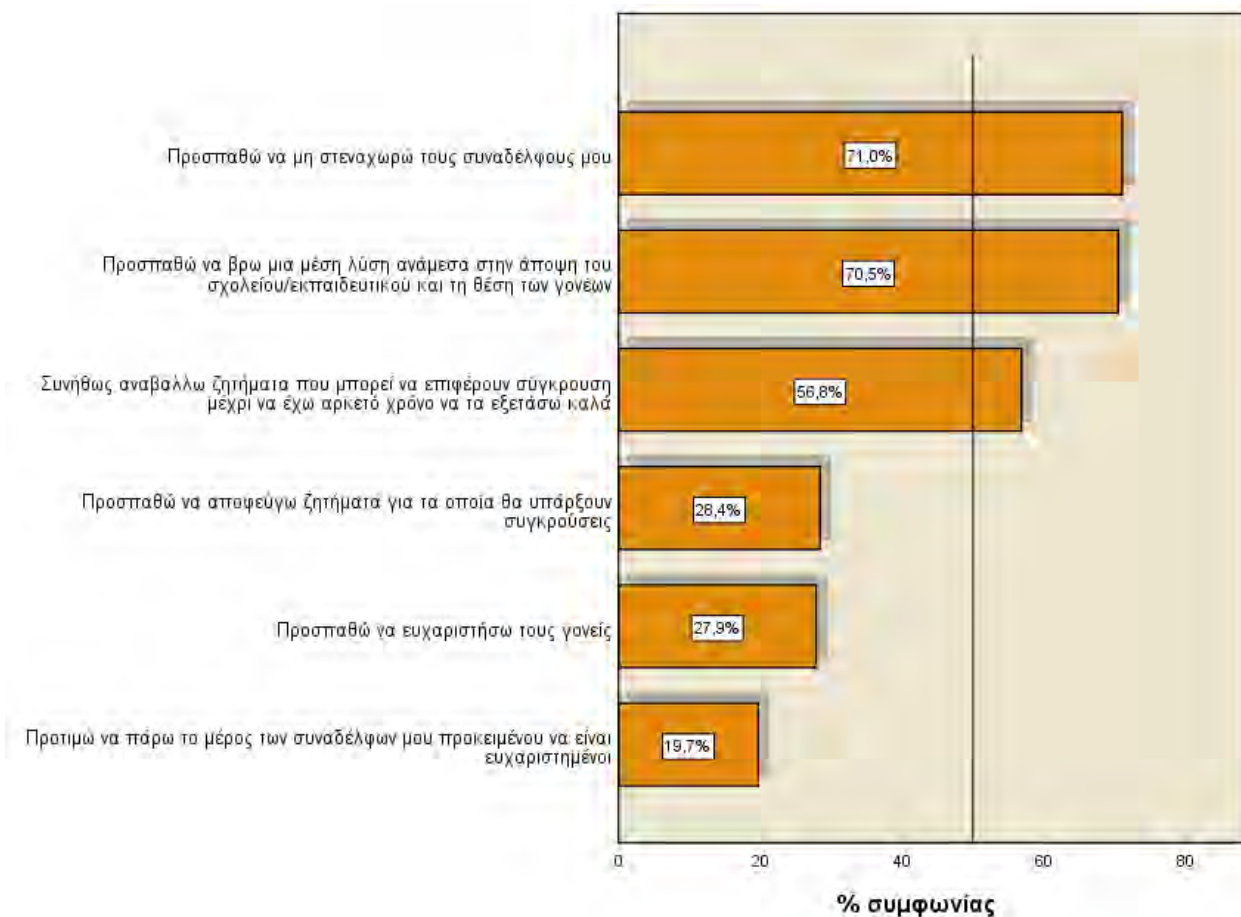


Διάγραμμα 13. Ποσοστό συμφωνίας των Διευθυντών με τις δηλώσεις της κλίμακας Συμβιβασμός (Cronbach's $\alpha = 0,77$)

Αποφυγή

Όπως φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες προσπαθούν, σε περίπτωση συγκρούσεων, να μη στεναχωρούν τους συναδέλφους τους, αλλά να βρουν μια μέση λύση ανάμεσα στην άποψη του σχολείου και τη θέση των γονέων. Συνήθως, μάλιστα, αναβάλλουν ζητήματα που μπορεί να επιφέρουν σύγκρουση μέχρι να

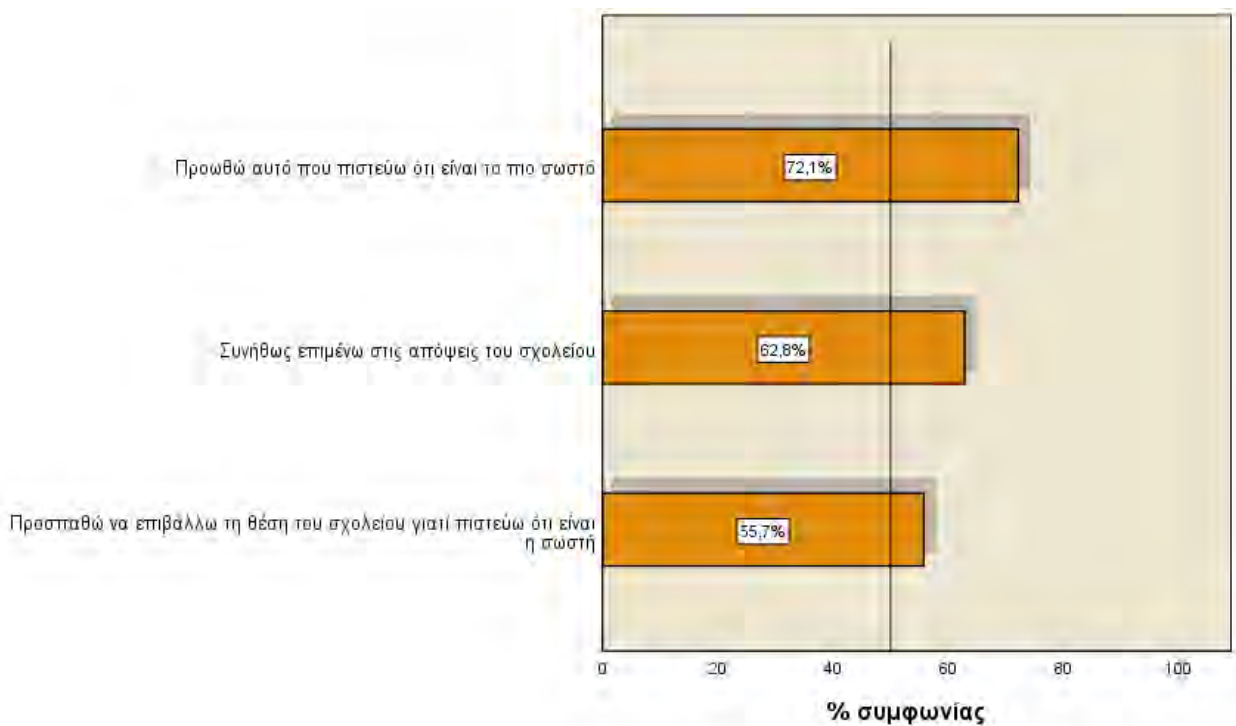
έχουν αρκετό χρόνο να τα εξετάσουν καλά. Λιγότεροι από έναν στους τρεις προσπαθούν να ευχαριστήσουν τους γονείς, ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που προτιμούν να πάρουν το μέρος των συναδέλφων τους προκειμένου οι τελευταίοι να είναι ευχαριστημένοι.



Διάγραμμα 14. Ποσοστό συμφωνίας των Διευθυντών με τις δηλώσεις της κλίμακας Αποφυγής (Cronbach's $\alpha = 0,71$)

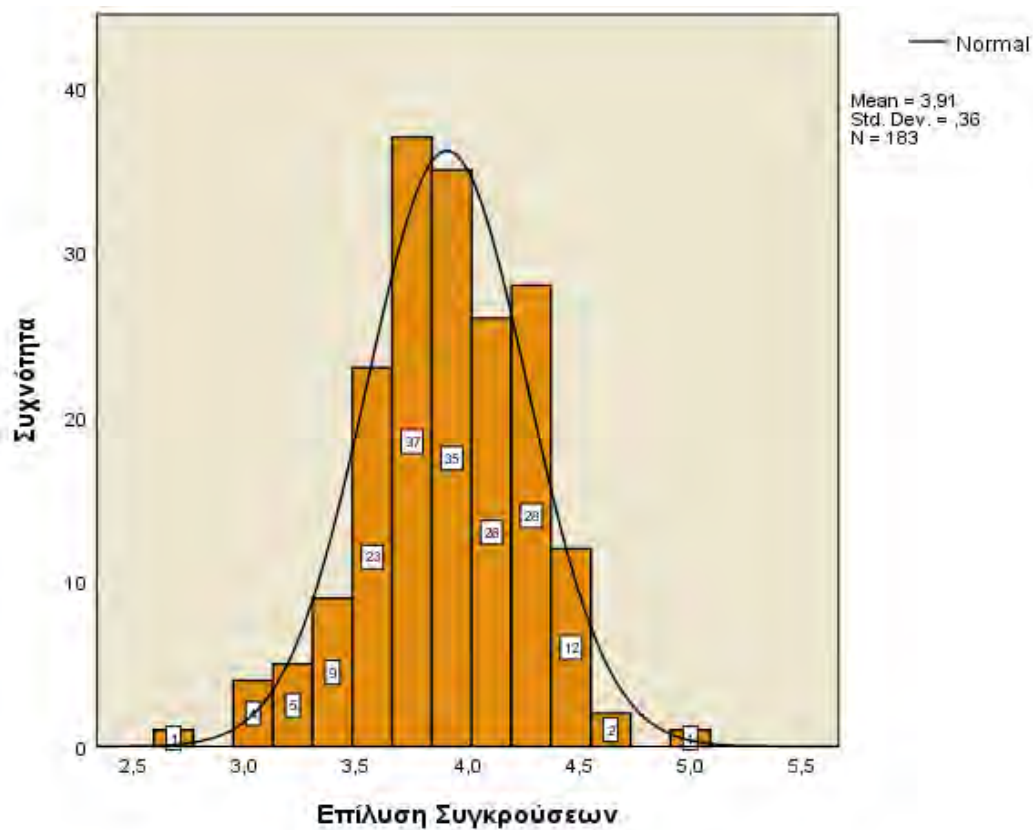
Επιβολή

Όσον αφορά στη χρήση των στοιχείων της υποκλίμακας Επιβολή οι δηλώσεις των συμμετεχόντων έδειξαν ότι περισσότεροι από τους μισούς προωθούν αυτό που πιστεύουν ότι είναι το πιο σωστό και ότι συνήθως επιμένουν ή επιβάλλουν στις απόψεις του σχολείου, γιατί κατά τη γνώμη τους είναι σωστές.



Διάγραμμα 15. Ποσοστό συμφωνίας των Διευθυντών με τις δηλώσεις της κλίμακας Επιβολής (Cronbach's $\alpha = 0,62$)

Στο διάγραμμα 16 παρουσιάζεται η κατανομή των τιμών της συνολικής κλίμακας για τις πρακτικές που ακολουθούν οι διευθυντές για τη διαχείριση συγκρούσεων με γονέα.



Διάγραμμα 16. Ιστόγραμμα Κατανομής τιμών Επίλυσης Συγκρούσεων με γονέα

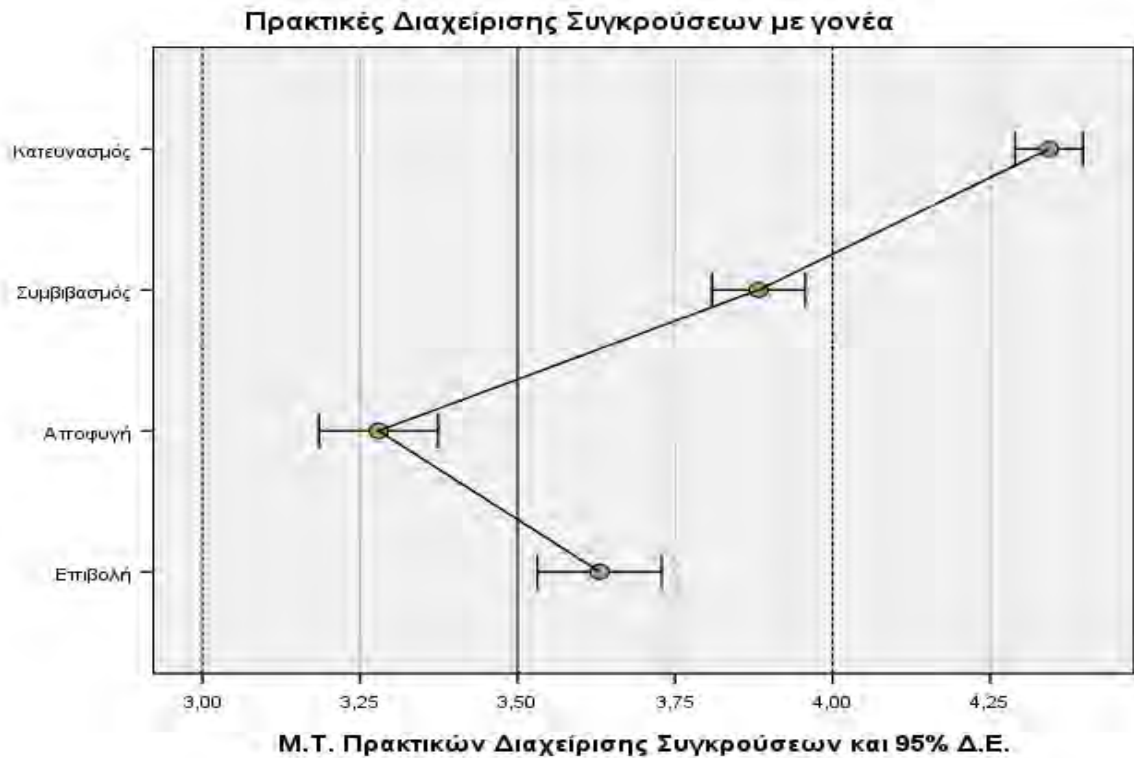
Στον Πίνακα 3 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των υποκλιμάκων Διαχείρισης Συγκρούσεων με γονέα.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι κλιμάκων Διαχείρισης Συγκρούσεων

Κλίμακα	M.T.	T.A.	Min	Max
Κατευνασμός	4,34	0,37	3,36	5,00
Συμβιβασμός	3,88	0,51	2,25	5,00
Αποφυγή	3,28	0,65	1,17	5,00
Επιβολή	3,63	0,68	1,67	5,00

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι ο Κατευνασμός έχει τον υψηλότερο μέσο όρο τιμών, γεγονός που φανερώνει ότι οι διευθυντές συμφωνούν πάρα πολύ (αρκετά έως απόλυτα) με την επιλογή στρατηγικών κατευνασμού ως τρόπο επίλυσης μιας σύγκρουσης με γονέα. Η υποκλίμακα της Αποφυγής έχει το μικρότερο μέσο όρο, λίγο παραπάνω από την

ουδέτερη στάση, με τους διευθυντές να τείνουν προς συμφωνία για την επιλογή τεχνικών αποφυγής σε μια διένεξη με γονείς. Εντύπωση προκαλεί ότι οι διευθυντές τείνουν να συμφωνούν στην επιλογή πρακτικών επιβολής σε μια σύγκρουση με γονείς.



Διάγραμμα 17. Μέσες τιμές και 95% Δ.Ε. για τη συνολική βαθμολογία των υποκλιμάκων Διαχείρισης Συγκρούσεων με Γονέα

4.2 Επαγωγική Ανάλυση

4.2.1 Συσχέτιση των Στάσεων των Διευθυντών απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή με τις Πρακτικές τους

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των Στάσεων των Διευθυντών (N=183) απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή με τις Πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο εφαρμόστηκε έλεγχος με το συντελεστή συσχέτισης Pearson's (r) (Πίνακας 6).

Πίνακας 2. Συσχέτιση Στάσεων με διαστάσεις Πρακτικών Γονεϊκής Εμπλοκής

Κλίμακες/Υποκλίμακες Πρακτικών	Στάσεις	
	r	p
Συλλογική συμμετοχή	0,476**	<0,001
Επιμόρφωση γονέων	0,365**	<0,001
Πρόοδος των μαθητών	0,353**	<0,001
Επικοινωνία	0,196**	0,008
Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης	0,398**	<0,001
Πρακτικές (σύνολο κλίμακας)	0,479**	<0,001

Εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στις Στάσεις και τις μεταβλητές των Πρακτικών προκύπτει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση μέτριας ισχύος για τις Στάσεις των Διευθυντών με όλες τις μεταβλητές Πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής. Όσο θετικότερες είναι οι στάσεις των Διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή τόσο μεγαλύτερη είναι η εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσής της, επομένως οι πρακτικές που ακολουθούν συμβαδίζουν με τις πεποιθήσεις τους.

4.2.2 Επίδραση του φύλου στη συνεργασία Διευθυντών με γονείς

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στη συνεργασία μεταξύ διευθυντών και γονέων πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 3. Έλεγχοι διαφοράς μέσω των τιμών στάσεων και πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με το φύλο

Κλίμακα	Φύλο	N	M.T.	T.A.	t	p
Στάσεις	Άνδρες	115	2,65	0,35	-0,515	0,608
	Γυναίκες	68	2,67	0,33		
Συμμετοχή στη λειτουργία	Άνδρες	115	3,71	0,67	-0,645	0,52
	Γυναίκες	68	3,78	0,73		
Μάθηση στο σπίτι	Άνδρες	115	3,45	0,68	-1,915	0,057
	Γυναίκες	68	3,64	0,64		
Πρόοδος μαθητών	Άνδρες	115	3,77	0,68	-1,104	0,271
	Γυναίκες	68	3,88	0,69		
Επικοινωνία	Άνδρες	115	4,26	0,45	-1,305	0,193
	Γυναίκες	68	4,36	0,46		
Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης	Άνδρες	115	2,55	0,82	-1,791	0,075
	Γυναίκες	68	2,78	0,86		
Πρακτικές (σύνολο κλίμακας)	Άνδρες	115	3,60	0,53	-1,654	0,100
	Γυναίκες	68	3,73	0,52		

*Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας < 0,05

Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη συνεργασία των διευθυντών με τους γονείς.

4.2.3 Επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στη συνεργασία Διευθυντών με γονείς

Για να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ των 3 κατηγοριών ετών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (1-20 έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, 21-30 έτη, 31 έτη και άνω) στη συνεργασία Διευθυντών με γονείς χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) (Πίνακας 8).

Πίνακας 4. Διαφορά μέσων όρων μεταβλητών στάσεων και πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Κλίμακα	Έτη προϋπηρεσίας	N	M.T.	T.A.	F	p
Στάσεις	≤20	29	2,62	0,37	0,341	0,711
	21-30	76	2,68	0,34		
	>30	78	2,65	0,33		
Συμμετοχή στη λειτουργία	≤20	29	3,59	0,71	1,277	0,281
	21-30	76	3,70	0,70		
	>30	78	3,82	0,68		
Μάθηση στο σπίτι	≤20	29	3,47	0,61	0,343	0,711
	21-30	76	3,49	0,60		
	>30	78	3,57	0,75		
Πρόοδος μαθητών	≤20	29	3,77	0,50	0,221	0,802
	21-30	76	3,85	0,66		
	>30	78	3,79	0,76		
Επικοινωνία	≤20	29	4,17	0,43	2,009	0,137
	21-30	76	4,28	0,45		
	>30	78	4,36	0,47		
Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης	≤20	29	2,82	0,86	0,878	0,417
	21-30	76	2,63	0,80		
	>30	78	2,58	0,88		
Πρακτικές (σύνολο κλίμακας)	≤20	29	3,59	0,47	0,326	0,722
	21-30	76	3,64	0,50		
	>30	78	3,68	0,58		

Δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων όρων των στάσεων και των διαστάσεων των πρακτικών αναφορικά με τις κατηγορίες ετών συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

4.2.4 Επίδραση του μεγέθους της σχολικής μονάδας στη συνεργασία Διευθυντών με γονείς

Για να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ των 3 κατηγοριών μεγέθους σχολικών μονάδων (ολιγοθέσια, 6/θέσια, 12θέσια και άνω) στη συνεργασία Διευθυντών με γονείς χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) (Πίνακας 9).

Πίνακας 5. Διαφορά μέσων όρων μεταβλητών στάσεων και πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Κλίμακα	Μέγεθος σχολείου	N	M.T.	T.A.	F	p
Στάσεις	Ολιγοθέσιο	26	2,62	0,39	0,258	0,773
	6/θέσιο	76	2,67	0,33		
	12/θέσιο και άνω	81	2,66	0,34		
Συμμετοχή στη λειτουργία	Ολιγοθέσιο	26	3,68	0,69	0,136	0,873
	6/θέσιο	76	3,76	0,64		
	12/θέσιο και άνω	81	3,73	0,74		
Μάθηση στο σπίτι	Ολιγοθέσιο	26	3,47	0,68	0,240	0,787
	6/θέσιο	76	3,56	0,62		
	12/θέσιο και άνω	81	3,50	0,71		
Πρόοδος μαθητών	Ολιγοθέσιο	26	3,90	0,52	1,832	0,163
	6/θέσιο	76	3,90	0,64		
	12/θέσιο και άνω	81	3,70	0,76		
Επικοινωνία	Ολιγοθέσιο	26	4,10	0,51	3,043	0,050*
	6/θέσιο	76	4,31	0,43		
	12/θέσιο και άνω	81	4,35	0,46		
Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης	Ολιγοθέσιο	26	2,97	0,71	4,259	0,016*
	6/θέσιο	76	2,71	0,88		
	12/θέσιο και άνω	81	2,46	0,80		

Πρακτικές	Ολιγοθέσιο	26	3,65	0,48	0,577	0,574
(σύνολο	6/θέσιο	76	3,69	0,49		
κλίμακας)	12/θέσιο και άνω	81	3,60	0,58		

*Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας < 0,05

Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών μεγέθους σχολικής μονάδας για τη διάσταση της Επικοινωνίας [$F_{(2,180)}=3,043$, $p=0,050$] και της Ενδυνάμωσης Εμπιστοσύνης [$F_{(2,180)}=4,259$, $p=0,016$]. Οι διευθυντές ολιγοθέσιων σχολείων εφαρμόζουν σε χαμηλότερο βαθμό πρακτικές επικοινωνίας μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτούς που προΐστανται σε 6/θέσια σχολεία και όσους προΐστανται 12/θέσιων και άνω σχολείων. Επιπλέον, οι διευθυντές ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων εφαρμόζουν πρακτικές ενδυνάμωσης εμπιστοσύνης σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους διευθυντές εργάζονται σε 12/θέσια και άνω σχολεία.

4.2.5 Συσχέτιση των Στάσεων των Διευθυντών με συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων με γονείς

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των Στάσεων των Διευθυντών ($N=183$) απέναντι σε συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων με γονείς εφαρμόστηκε έλεγχος με το συντελεστή συσχέτισης Pearson's (r) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Συσχέτιση Στάσεων με διαστάσεις Διαχείρισης Συγκρούσεων

Κλίμακες Διαστάσεων Διαχείρισης Συγκρούσεων	Στάσεις	
	r	p
Κατευνασμός	0,204**	0,006
Συμβιβασμός	0,269**	<0,001
Αποφυγή	0,118	0,111
Επιβολή	0,010	0,895

Εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στις Στάσεις και τις διαστάσεις Διαχείρισης Συγκρούσεων προκύπτει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση ασθενούς ισχύος για τις Στάσεις των Διευθυντών με τη διάσταση του Κατευνασμού, τη διάσταση του Συμβιβασμού και τη συνολική κλίμακα Διαχείρισης Συγκρούσεων. Όσο θετικότερες είναι οι στάσεις των Διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή τόσο μεγαλύτερη είναι η υιοθέτηση στρατηγικών Κατευνασμού ή/και Συμβιβασμού προκειμένου να επιλυθεί μια διένεξη με τους

γονείς. Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση της Αποφυγής και της Επιβολής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σημασίας που δίνουν οι σχολικοί ηγέτες στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας καθώς και των τεχνικών που υιοθετούν για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η στάση των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τις οικογένειες, καθώς και οι τεχνικές που εφαρμόζουν προκειμένου να διαχειριστούν τις διενέξεις με τους γονείς.

Από την έρευνα προέκυψε ότι τα διευθυντικά στελέχη έχουν οριακά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς η μέση τιμή της βαθμολογίας τους ήταν ελάχιστα πάνω από την ουδέτερη θέση. Ειδικότερα, ενώ οι διευθυντές εμφανίζονται γενικά θετικά διακείμενοι στη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα και υποστηρίζουν τη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής τους (Brittle, 1994; Lazaridou & Kassida, 2013; Llyond-Smith & Baron, 2010), διατηρούν, ωστόσο, επιφυλάξεις σχετικά με πιο «σύγχρονες» θέσεις για την εμπλοκή των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους τελευταίους για αλλαγές στο σχολείο, οι συναντήσεις εκπαιδευτικών –γονέων εκτός σχολικού ωραρίου και η συμμετοχή τους στο σχολικό προϋπολογισμό. Επιπλέον, οι διευθυντές παρουσιάζουν άκρως επιφυλακτική στάση για τη συμμετοχή των γονέων στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών, στις οποίες διαπιστώνεται ότι, ενώ οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση οικογένειας σχολείου φαίνονται θετικές, εκείνο που τελικά καταγράφεται ως «γονεϊκή εμπλοκή» είναι η «ελεγχόμενη» συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δράσεις και η παρακολούθηση εκδηλώσεων που διοργανώνει το σχολείο (Hoffman, 1997; Ramirez, 1999a, 1999b οπ. αναφ. Μπόνια, 2011; Μανωλίτσης, 2004). Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ότι στα ελληνικά δημοτικά σχολεία η γονεϊκή εμπλοκή εντάσσεται ακόμη στο πρώτο στάδιο του τριτοβάθμιου αναπτυξιακού μοντέλου σχέσεων σχολείου –οικογένειας των Martin et al. (1997), αυτό δηλαδή της «εξάρτησης», όπου οι οικογένειες των μαθητών εμφανίζονται μάλλον παθητικές απέναντι σ' αυτά που προγραμματίζει το σχολείο. Ενώ πολύ λίγα είναι τα σχολεία στην Ελλάδα που έχουν προσχωρήσει στο δεύτερο στάδιο της «συνδρομής», όπου οι οικογένειες αρχίζουν να καλούνται να εκφράσουν απόψεις για αλλαγές στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε στις κύριες μορφές πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι στρατηγικές που εμπίπτουν στον τύπο της

«Επικοινωνίας» με τους γονείς, εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία πιο συχνά σε σχέση με τις υπόλοιπες. Ειδικότερα, όσοι διευθυντές συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι το σχολείο τους παρέχει στους γονείς πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών τους, ενώ οι ίδιοι ζητάνε από τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς, χρησιμοποιώντας το τηλέφωνο του σχολείου. Στο σημείο αυτό τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας ταυτίζονται με τα αποτελέσματα των Graham (2009), Hoffman (1997, οπ. αναφ. Μπόνια, 2011) και Wright (2009), των οποίων οι έρευνες έδειξαν ότι η επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών εκτιμάται από τους διευθυντές ως η σημαντικότερη και αποτελεσματικότερη πρακτική γονεϊκής εμπλοκής. Μάλιστα η έρευνα της Elman (2000) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στην εμπλοκή των γονέων επικοινωνούν πιο συχνά με τους γονείς των μαθητών με ενημερωτικά σημειώματα ή τηλεφωνήματα. Σύμφωνα με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας, η τακτική επικοινωνία γονέων σχολείου επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στην ακαδημαϊκή πορεία όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών (Fan & Chen, 2001; Sheldon & Epstein, 2005). Οι δημιουργικοί και αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες γνωρίζοντας και αξιοποιώντας αυτή την παράμετρο προωθούν την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων μέσω της ενημέρωσής των τελευταίων για τις αδυναμίες και δυνατότητες των μαθητών (Athanasoula – Reppa, Makri-Botsari, Koumenou & Psycharis, 2010).

Συχνά, επίσης, αν και σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να γίνεται χρήση των πρακτικών που αφορούν στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής «Πρόοδος μαθητών». Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές ανέφεραν ότι επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς για τις απουσίες των μαθητών, τις επιτυχίες τους αλλά και για να παρέχουν στους γονείς πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών. Με το εύρημα αυτό επιβεβαιώνονται αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας των Oostdam & Hooge (2013) που διαπίστωσαν ότι οι στρατηγικές που εφαρμόζουν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί για να εμπλέξουν τους γονείς σχετίζονται με την ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο των μαθητών.

Λιγότερο συχνά φαίνεται να αξιοποιούν οι Έλληνες διευθυντές στρατηγικές που σχετίζονται με τη «Συλλογική συμμετοχή» των γονέων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, αλλά και «Επιμόρφωσης των γονέων» για μάθηση στο σπίτι. Παρόμοια ευρήματα είχαν παρουσιαστεί στην έρευνα του Graham (2009), που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον τις στρατηγικές της γονεϊκής μέριμνας και επικοινωνίας και ακολούθως εκείνες της εθελοντικής συμμετοχής, της μάθησης στο σπίτι, της λήψης αποφάσεων και της συμμετοχής στην κοινότητα. Η διάσταση αυτή υποδηλώνει, ενδεχομένως,

ότι οι Έλληνες σχολικοί ηγέτες είναι απρόθυμοι για διάφορους λόγους να διαθέσουν πρόσθετο χρόνο και κόπο, προκειμένου να οργανώσουν σεμινάρια για γονείς, να διανείμουν ερωτηματολόγια και να οργανώσουν προγράμματα και δραστηριότητες με τη συμμετοχή των φορέων της κοινότητας (Μπόνια, 2011).

Τέλος, από την ερευνά μας προκύπτει ότι η στάση των Ελλήνων διευθυντών απέναντι σε πρακτικές συνδρομής των γονέων στη σχολική ζωή ήταν αρνητική. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εξέφρασε επιφυλάξεις σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων σε εκδρομές και εμπλοκής των τελευταίων στην τάξη. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα της έρευνας της Hernandez (2003, οπ. αναφ. Μπόνια, 2011) και Symeou (2002), όπου διαπιστώθηκε ότι μόνο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επιθυμούσε την ενεργό εμπλοκή των γονέων στο σχολικό μάθημα. Ωστόσο, η απροθυμία των εκπαιδευτικών για αυτές τις μορφές συμμετοχής, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της Rosensweet (2001), στην έρευνα της οποίας αναφέρεται πως μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αποζητά την προσφορά βοήθειας από τους γονείς στην τάξη.

Σχετικά με την 1^η ερευνητική υπόθεση που αφορούσε στο αν οι διευθυντές που έχουν θετική στάση για τη γονεϊκή εμπλοκή υιοθετούν περισσότερες πρακτικές προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στα δρώμενα του σχολείου, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι διευθυντές που πίστευαν στην αξία της γονεϊκής εμπλοκής εφάρμοζαν και στην πράξη περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία και ενισχύει αντίστοιχα ευρήματα των Epstein & Dauber (1991) και Elman (2000) ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που διάκινται ευνοϊκά απέναντι στην εμπλοκή των γονέων θεωρούν πολύ σημαντικές και τις πρακτικές εφαρμογής τους. Υπάρχουν όμως και άλλες έρευνες, όπως των Barnyak & Nelly, (2009) και Ramirez (1999) στις οποίες βρέθηκε ότι, παρόλο που ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη σημασία της γονικής εμπλοκής, οι πρακτικές που εφαρμόζουν στα σχολεία δε συμβαδίζουν με τις πεποιθήσεις τους.

Όσον αφορά στη 2^η ερευνητική υπόθεση που έχει σχέση με την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των διευθυντών στη συνεργασία τους με τους γονείς ανάλογα με το φύλο του διευθυντή, τα έτη προϋπηρεσίας και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, βρέθηκε ότι μόνο το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τους διευθυντές σχετικά με τις στρατηγικές εμπλοκής που θα εφαρμόσουν.

Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα, όπως και στην προηγούμενη του Brittle (1994) το φύλο του διευθυντή φάνηκε να μην επηρεάζει την εφαρμογή πρακτικών γονεϊκής

συμμετοχής. Η διδακτορική διατριβή της Μπόνια (2011) είχε δείξει, ωστόσο, ότι δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, επηρεάζουν τις στάσεις και πρακτικές των διευθυντών, με τις γυναίκες να είναι πιο ευαισθητοποιημένες στις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής.

Τα προηγούμενα ευρήματα των Brittle (1994), Γεωργίου (2000) και Μπόνια (2011) ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας εφαρμόζουν πιο συχνά πρακτικές εμπλοκής, δεν επιβεβαιώνονται στην εν λόγω έρευνα. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία αξιολογούν πιο θετικά τις πρακτικές «ενδυνάμωσης εμπιστοσύνης» σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε 6/θέσια ή 12/θέσια και πάνω. Το εύρημα αυτό μπορεί ενδεχομένως να αποδοθεί στο γεγονός ότι διευθυντές σε αγροτικές περιοχές όπου συνήθως βρίσκονται τα ολιγοθέσια σχολεία γνωρίζονται προσωπικά με τους γονείς και διατηρούν το κύρος τους ως φορείς της εκπαίδευσης, επομένως διατηρούν «ανοιχτές» τις πόρτες του σχολείου και επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, είτε αυτά είναι σχολικές εκδηλώσεις είτε εκδρομές (Μπόνια, 2011). Αντίθετα, οι διευθυντές που υπηρετούν σε 6/θέσια σχολεία ή μεγαλύτερα διατηρούν πιο απρόσωπες σχέσεις με τους γονείς και επιθυμούν να διατηρήσουν τον τυπικό χαρακτήρα της επικοινωνίας, μέσω τηλεφώνου ή ενημερωτικών σημειωμάτων. Μια επιπλέον ερμηνεία είναι ότι στα ολιγοθέσια σχολεία υπηρετούν κυρίως νεότεροι εκπαιδευτικοί που είναι φορείς καινοτόμων ιδεών και έχουν ενστερνιστεί, κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών, την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας». Δεν κωλύονται, επομένως, να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας με μαθητές και γονείς.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όσοι διευθυντές συμμετείχαν στην έρευνα διάκεινται θετικά απέναντι στην συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά διατηρούσαν μια πιο επιφυλακτική στάση για το αν οι γονείς θα πρέπει λαμβάνουν πρωτοβουλίες για αλλαγές στο σχολείο, ενώ ήταν αρνητικοί για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων από τους τελευταίους. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες διευθυντές είχαν θετική στάση απέναντι στην επικοινωνία γονέων με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο, καθώς και την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο του μαθητή. Η στάση τους αυτή μετριαζόταν, όταν αφορούσε σε πρακτικές συλλογικής συμμετοχής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου, καθώς και επιμόρφωσης των γονέων για μάθηση στο σπίτι. Τέλος, στις ονομαζόμενες πρακτικές «Ενδυνάμωσης της εμπιστοσύνης» η θέση τους ήταν αρνητική, φανερώνοντας ενδεχομένως το φόβο τους πως, αν οι γονείς εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, θα χάσουν μέρος της εξουσίας τους ή θα

προκαλέσουν την κριτική τους για τις μεθόδους διδασκαλίας και τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης (Dodd & Konzal, 2000; Lazar & Slostad, 1999). Η χρήση στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής δεν διαφοροποιήθηκε από τους δημογραφικούς παράγοντες του φύλου και των ετών προϋπηρεσίας, αλλά μόνο από το μέγεθος της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούσαν.

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα συνδεόταν με την 3^η ερευνητική υπόθεση και αφορούσε στον καθορισμό των κυρίαρχων στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων γονέων – σχολείου από την πλευρά του διευθυντή. Η 3^η υπόθεση ερευνούσε το κατά πόσο οι ευνοϊκώς τοποθετημένοι απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή διευθυντές υιοθετούν περισσότερο συνεργατικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση παραπόνων από γονείς. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι διευθυντές που διατηρούν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο συνεργατικές πρακτικές, όπως εκείνη του Κατευνασμού και του Συμβιβασμού, ενώ αποφεύγουν εκείνες της Αποφυγής και Επιβολής. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να κατευνάσουν τα έντονα συναισθήματα των γονέων και να λάβουν υπόψη τις ιδέες των τελευταίων, προκειμένου να διατηρήσουν σε καλό επίπεδο τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας και να αποφευχθεί ένα δυσάρεστο κλίμα μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών, που έδειξαν ότι οι σχολικοί ηγέτες χρησιμοποιούν περισσότερο συμβιβαστικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, όταν παρουσιάζεται κάποια σύγκρουση (Ahmed, 2015; Lukasavich, 1994; Wanasiri, 1996 οπ. αν Balay, 2006). Υπάρχουν, όμως, και άλλες έρευνες, όπως των Huffstutter et al. (1997, οπ. αν. Balay, 2006), Lukasavich (1994) και Monchak (1994) που υποστηρίζουν ότι οι διαχειριστές, επιδεικνύοντας υψηλό επίπεδο γραφειοκρατικής διάθεσης, είναι πιο πιθανό να καταφεύγουν σε λύσεις αποφυγής συγκρούσεων.

Η αξιοποίηση τεχνικών συμβιβασμού από τους διευθυντές ερμηνεύτηκε από το Lippit (1982) ως αδυναμία ή απροθυμία τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Ο Τέκος (2011) σε αντίστοιχη έρευνά του για τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων βρήκε ότι οι Έλληνες διευθυντές, λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, αδυνατούν να αναλάβουν και να προωθήσουν δικές τους πρωτοβουλίες και προτιμούν σε μια διένεξη να βρουν μια κοινή αποδεκτή λύση που θα ικανοποιεί και τις δυο πλευρές. Στην παρούσα έρευνα πιστεύουμε ότι οι διευθυντές που πιστεύουν στην αξία της γονεϊκής εμπλοκής, εντάσσονται στην κουλτούρα της συνεργασίας. Στα πλαίσια αυτής της κουλτούρας συνεργασίας οι σχολικοί ηγέτες εμφανίζονται πρόθυμοι να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν με τους γονείς για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λεπιδάς et

al.,2016). Με τον τρόπο αυτό ενεργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, διευκολύνουν την επικοινωνία και λαμβάνουν την τελική απόφαση, αφού πρώτα εκφράσουν τους ισχυρισμούς τους και οι δυο πλευρές.

5.1 Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, προκύπτει ότι, αν και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας δεν είναι αποθαρρυντική, οι διευθυντές των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, προκειμένου να σχεδιάσουν συνεργατικότερες δράσεις για τους γονείς και να παρακινήσουν το προσωπικό του σχολείου να τις εφαρμόσει στην πράξη (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2007). Η αποτελεσματικότητα των δράσεων τους θα ενισχυθεί μόνο αν αυτές οριστούν με σαφήνεια και διαμορφωθούν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των γονέων. Επικουρική, αλλά και απαραίτητη, προς αυτή την κατεύθυνση, θα ήταν η υλοποίηση προγραμμάτων και σεμιναρίων που θα στόχευαν στην κατανόηση της σχέσης οικογένειας - σχολείου αλλά και στον υποδειγματικό σχεδιασμό παρεμβάσεων για την ενδυνάμωσή της, καθώς διευθυντές και εκπαιδευτικό προσωπικό στερούνται μέχρι σήμερα της κατάλληλης εκπαίδευσης (Lasater, 2016).

Επιπλέον, οι διευθυντές είναι αυτοί που πρέπει να επιδεικνύουν προθυμία αλλά και να διαθέτουν την ικανότητα να διαχειρίζονται με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τις συγκρούσεις, προκειμένου να διευκολύνουν τη σχέση σχολείου – οικογένειας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Με άλλα λόγια, αντί να δουν τις συγκρούσεις ως καταστροφή της σχέσης σχολείου – οικογένειας και να αντιδράσουν σ' αυτές ενδεχομένως αμυντικά, θα πρέπει να τις αντιμετωπίσουν ως ευκαιρίες να συζητήσουν με τους γονείς για τους στόχους, την ιδεολογία και φιλοσοφία του σχολείου και των εκπαιδευτικών και να δουλέψουν συνεργατικά με τους τελευταίους (Lake & Billingsley, 2000)

5.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μια μελλοντική υλοποίηση της έρευνας σε ένα μεγαλύτερο και στατιστικά αντιπροσωπευτικότερο δείγμα, θα επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων προκειμένου να αποκτηθεί μια πιο έγκυρη γνώση για τη στάση, τις πρακτικές και το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων με τους γονείς από τους Έλληνες διευθυντές.

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί μελλοντικά αν οι πρακτικές και το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές ιδιωτικών σχολείων για τη γονεϊκή εμπλοκή διαφέρουν από εκείνες των δημόσιων σχολικών οργανισμών.

Άξιο διερεύνησης θα ήταν, επίσης, το αν το επιμορφωτικό υπόβαθρο των διευθυντικών στελεχών επηρεάζει τις αντιλήψεις και πρακτικές τους, καθώς και το κατά πόσο επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής επιδρούν στις στάσεις των σχολικών ηγετών. Στην περίπτωση αυτή θα έπρεπε να συγκριθεί το πριν και το μετά.

Καταλήγοντας κρίνεται ότι η χρήση μιας ποιοτικής έρευνας, που θα πρόσθετε νέα δεδομένα στην παρούσα έρευνα και θα βοηθούσε να γίνουν κατανοητές πτυχές και λεπτομέρειες που η καθαρά ποσοτική μέθοδος πολλές φορές αποκόπτει (Κυριακίδης, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adams, D. C. (1989). *Perceptions of conflict, conflict management styles, and commitment in middle level schools*. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University.

Ahmed, K. A. G. (2015). The relationships between conflict management styles, job satisfaction and organizational commitment among workers in public and private sectors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 41-50.

Al-Taneiji, S. (2012). The Role of Leadership in Engaging Parents in United Arab Emirate Schools. *International Education Studies*, 6(1), 153-165.

Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of management journal*, 39(1), 123-148.

Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.

Athanasoula- Reppa, A., Botsari, E. M., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2207-2211.

Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education*, 156-166.

Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.

Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 321-336.

Bano, H., Ashraf, S., & Zia, S. (2013). Conflict: Factors and Resolution Strategies Adopted by Administrators of Schools for Visually Impaired Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(4), 405.

Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). An Urban School District's Parent Involvement: A Study of Teachers' and Administrators' Beliefs and Practices. *School Community Journal, 19*(1), 33-58.

Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership" The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4), 491-505.

Baum, A. C., & McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal, 32*(1), 57-61.

Behfar, K. J., Mannix, E. A., Peterson, R. S., & Trochim, W. M. (2011). Conflict in small groups: The meaning and consequences of process conflict. *Small Group Research, 42*(2), 127-176.

Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). The managerial grid. *Houston: Gulf Publishing.*

Bhindi, N., & Duignan, P. (1997). Leadership for a new century: Authenticity, intentionality, spirituality and sensibility. *Educational Management & Administration, 25*(2), 117-132.

Brittle, L. V. (1994). Attitudes of elementary principals toward parent involvement in schools in the Commonwealth of Virginia. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 2641

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Campbell, L. (1992). Parents and schools working for student success. *NASSP Bulletin, 76*(543), 1-4.

Case, S. (2000). Refocusing on the parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children?. *Disability & Society, 15*(2), 271-292.

Chan, C. C., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006). Conflict management styles of male and female junior accountants. *International Journal of Management, 23*(2), 289.

Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice. *Asia pacific journal of management, 19*(4), 557-572.

Chen, G., Liu, C., & Tjosvold, D. (2005). Conflict management for effective top management teams and innovation in China. *Journal of Management Studies*, 42(2), 277-300.

Chen, G., & Tjosvold, D. (2008). Organizational values and procedures as antecedents for goal interdependence and collaborative effectiveness. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(1), 93-112.

Cheung, C. C., & Chuah, K. B. (1999). Conflict management styles in Hong Kong industries. *International Journal of Project Management*, 17(6), 393-399.

Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press

Christie, K. (2005). Changing the nature of parent involvement. *Phi Delta Kappan*, 86(9), 645.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.

Cuban, L. (1988). *Managerial imperative and the practice of leadership in schools, the*. Suny Press.

Davies, D., & Johnson, V. R. (1996). Crossing Boundaries: Family, Community, and School Partnerships. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 1-105.

Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Rowman & Littlefield.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DfES.

Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *International Journal of Conflict Management*.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management*, 238-244.

Dodd, A. W., & Konzal, J. L. (2000). Parents and Educators as Partners. *High School Magazine*, 7(5), 8-13.

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of education*, 78(3), 233-249.

Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4), 509-532.

Duncan, C. P. (1992). Parental support in schools and the changing family structure. *NASSP Bulletin*, 76(543), 10-14.

Dye, J. S. (1989). Parental involvement in curriculum matters: parents, teachers and children working together. *Educational Research*, 31(1), 20-35.

Edmonds, R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge

Elman, R. (2000). The relationships among school-home communication, parent and teacher attitudes, and teachers' practices with parent involvement.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The elementary school journal*, 83(2), 103-113.

Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4), n4.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.

Euwema, M. C., Van de Vliert, E., & Bakker, A. B. (2003). Substantive and relational effectiveness of organizational conflict behavior. *International Journal of Conflict Management*, 14(2).

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.

Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. London.

Fink, C. F. (1968). Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. *Journal of conflict resolution*, 12(4), 412-460.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gamage, D. (2006). *Professional development for leaders and managers of self-governing schools*. Springer Science & Business Media.

Georgiou, S. N. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 59-62.

Gestwicki, C. (2015). *Home, school, and community relations*. Cengage Learning.

Ghaffar, A. (2009). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2).

Ghaffar, A., Zaman, A., & Naz, A. (2012). A comparative study of conflict management styles of public and private secondary schools' principals. *Bulletin of Education and Research*, 34(2).

Goldring, E. B. (1990). Elementary school principals as boundary spanners: Their engagement with parents. *Journal of Educational Administration*.

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The elementary school journal*, 91(3), 279-288.

Graham, B. (2009). *Middle school teacher and parent perceptions of parental involvement*. Dissertations, 662

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 children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

Hallinger, P., & Leithwood, K. (1994). Introduction: Exploring the impact of principal leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 206-217.

Halsey, P. A. (2004). Nurturing parent involvement: Two middle level teachers share their secrets. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 135-137.

Harris, A., & Goodall, J. (2007). Engaging parents in raising achievement: do parents know they matter?: a research project commissioned by the Specialist Schools and Academies Trust.

Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

Henkin, A. B., & Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment: Exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44(2), 160-180.

Henkin, A. B., Cistone, P. J., & Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.

Hocker, J. L. & Wilmot, W. W. (1998). *Interpersonal conflict*. McGraw-Hill Higher Education.

Hodgetts, R., & Hegar, K. (2007). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dryden Press series in management.

Hoffman, J. R. (1997). *Involving Parents: Teachers' Opinions and practices in Urban Elementary and Middle Schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell, UMI Number: 9726260.

Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., & Walker, J. M. (2002). Family-school communication. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., & 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.

Holko, W., & Trenta, L. (2004). What is a principal to do?. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 7(1), 36-47.

Holmes, M., & Wynne, E. A. (1989). *Making the School an Effective Community: Belief, Practice and Theory in School Administration. Education Policy Perspectives*. Falmer Press, Taylor and Francis, Inc., 242 Cherry Street, Philadelphia, PA 19106-1906.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Bloomsbury Publishing.

Huffstutter, S.J., Lindelow, J.J., Scott, S.C. Smith & J. Watters (1997). Managing Time and Stress στο S.C. Smith and P.K.Piele (eds). *School Leadership Handbook for Excellence*, University of Oregon, 374-400.

Jordanides, G. D., Bakas, T., Saiti, A. C., & Ifanti, A. A. (2014). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 45-69.

Jarboe, S. C., & Witteman, H. R. (1996). Intragroup conflict management in task-oriented groups: The influence of problem sources and problem analyses. *Small Group Research*, 27(2), 316-338.

Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative science quarterly*, 530-557.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.

Jones, G. R. (2013). *Organizational theory, design, and change*. 7th edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson,.

Kantek, F., & Gezer, N. (2009). Conflict in schools: Student nurses' conflict management styles. *Nurse education today*, 29(1), 100-107.

Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. *International journal of early years education*, 10(3), 177-191.

Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices*. Corwin Press.

Kosmoski, G. J., & Pollack, D. R. (2005). *Managing difficult, frustrating, and hostile conversations: Strategies for savvy administrators*. Corwin Press.

Koula, V. (2015). The interpersonal relations between teachers and between principals and teachers: Factor in the all-around development of this students' personality. *Humanities and Social Sciences Review*, 4(01), 481-495.

Kunaviktikul, W., Nuntasupawat, R., Srisuphan, W., & Booth, R. Z. (2000). Relationships among conflict, conflict management, job satisfaction, intent to stay, and turnover of professional nurses in Thailand. *Nursing & health sciences*, 2(1), 9-16.

Kuye, J. O., Thornhill, C. & Fourie, D., (2002). *Public administration*. Sandown: Heinmann Publishers Ltd.

LaBahn, J. (1995). Education and parental involvement in secondary schools: Problems, solutions, and effects. *Educational Psychology Interactive*, 1(1). Ανακτήθηκε από <http://www.edpsycinteractive.org/files/parinvol.html>

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*, 57-64. Mahwah, NJ: Erlbaum.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.

Lasater, K. (2016). Parent –Teacher Conflict Related to Student Abilities. The Impact on Students and the Family –School Partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.

Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House*, 72(4), 206-210.

Lazaridou, A., & Fris, J. (2005). Charter schools: A matter of values. *International Studies in Educational Administration*, 33(3).

Lazaridou, A., & Kassida, A. G. (2015). Involving parents in secondary schools: principals' perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management* 29 (1), 98-114.

Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent –school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240-251.

Lippitt, G. L. (1982). Managing conflict in today's organizations. *Training & Development Journal*.

Lloyd-Smith, L., & Baron, M. (2010). Beyond Conferences: Attitudes of High School Administrators toward Parental Involvement in One Small Midwestern State. *School Community Journal*, 20(2), 23-44.

Lukasavich, P. A. (1994). Organizational structure, conflict resolution behavior and organizational commitment, as perceived by high school teachers and principals, Ph. D. thesis. *Dissertation Abstracts International*, 54 (7): 2411-A.

Manesis, N., Vlachou, E., & Mitropoulou, F. (2019). Greek teachers' perceptions about the types and the consequences of conflicts within school context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 781-799. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222288.pdf>

Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Educational Review*, 29 (1), 39-55.

McEwan, E. K. (2004). *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid, or just plain crazy*. Corwin Press.

McNeal Jr, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social forces*, 78(1), 117-144.

Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of European Teacher Education Network*, 6, 144-157.

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York

Monchak, P. V. (1994). Relationships between organizational structure, conflict resolution, and organizational commitment in elementary schools. *Dissertation International Abstracts*, 54 (7), 2413 -A.

Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.

Nicotera, A. M. (1994). The use of multiple approaches to conflict: A study of sequences. *Human Communication Research*, 20(4), 592-621.

Noguera, P. A. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. *Psychology*, 16(1), 725-750.

Obuobisa-Darko, T. (2014). Conflict among teachers in junior high schools in a developing country. *Journal of Educational and Practice*, 5(31), 41-49.

Olsen, G. W., & Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations: Working successfully with parents and families*. Allyn & Bacon.

Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337-351. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-012-0117-6>

Pang, I. W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher–parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26(2), 141-163.

Patrikakou, E. N., & Anderson, A. R. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.

Peiffer, P. A. (2003). *An examination of attitudes of high school principals toward parental involvement in Michigan's schools* (Doctoral dissertation, Central Michigan University).

Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of educational psychology*, 94(4), 771.

Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative science quarterly*, 296-320.

Rahim, M. A. (1986). Referent role and styles of handling interpersonal conflict. *The Journal of social psychology*, 126(1), 79-86.

Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. Routledge.

Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13(3), 206-235.

Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of applied psychology*, 80(1), 122-132.

Ramani, K., & Zhimin, L. (2010). A survey on conflict resolution mechanisms in public secondary schools: A case of Nairobi province, Kenya. *Educational research and reviews*, 5(5), 242-256.

Ramirez, A. Y. (1999). Survey on Teachers' Attitudes Regarding Parents and Parental Involvement. *School Community Journal*, 9(2), 21-39.

Rico, L. (1964). Organizational conflict: a framework for reappraisal. *IMR; Industrial Management Review (pre-1986)*, 6(1), 67-80.

Rieg, S. A., & Marcoline, J. F. (2008). Relationship Building: The First" R" for Principals. *Eastern Education Research Association Conferece Paper*. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501101.pdf>

Robbins, S. P. (1978). "Conflict management" and "conflict resolution" are not synonymous terms. *California management review*, 21(2), 67-75.

Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior*. Prentice Hall, N.Y.

Robinson, V. M., & Le Fevre, D. M. (2011). Principals' capability in challenging conversations: the case of parental complaints. *Journal of Educational Administration*.

Rosensweet, H. R. (2002). *Teachers' perceptions of parental involvement in elementary schools*. Master San Diego State University

Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. McGraw-Hill Book Company.

Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Hampton, R. L., & Weissberg, R. P. (Eds.). (1995). *The family-school connection: Theory, research, and practice* (Vol. 2). Sage.

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. London

Schneider, E. J., & Hollenczer, L. L. (2006). *The principal's guide to managing communication*. Corwin Press.

Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. *The family-school connection: Theory, research, and practice*, 2, 75-107.

Shirley, D. (2010). *Valley Interfaith and school reform: Organizing for power in South Texas*. University of Texas Press.

Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels of school-community interaction. *School and community relations: Participation, policy and practice*, 159-173.

Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational administration quarterly*, 44(3), 359-390.

Stapes, K., & Morris, W. (1993). Parent participation revisited. In *The ACSA '93 collection conference papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality* (Vol. 3, pp. 1107-1119).

Stevenson, W. J. (1993). *Production/Operations Management*. Irwin.

Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.

Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *School Community Journal*, 12(2), 7.

Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). " I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.

Tekos, G., & Iordanidis, G. (2011). School leadership and conflict management style from the school educators' perspective. *Pedagogiki Epitheorisi*, 51, 199-217.

Thomas, K. W. (1976). Conflict and Conflict Management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand Mc Nally

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13(3), 265-274.

Thomas, K. W., Jamieson, D. W., & Moore, R. K. (1978). Conflict and collaboration: Some concluding observations. *California Management Review*, 21(2), 91-95.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1978). Comparison of four instruments measuring conflict behavior. *Psychological reports*, 42(3_suppl), 1139-1145.

Tjosvold, D., Hui, C., & Law, K. S. (2001). Constructive conflict in China: Cooperative conflict as a bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36(2), 166-183.

Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. *Teachers and parents (Education and training paper No. 7)*. London: IPPR.

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*, (7th έκδ.). Pearson Education India.

Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self-and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 278-288.

Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home—School Relationships: ‘the swarming of disciplinary mechanisms’?. *British Educational Research Journal*, 23(3), 361-377.

Vyverman, V., & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents’ socioeconomic background?. *Educational Studies*, 35(2), 191-204.

Waterman, R. (2001). *Breaking down barriers, creating space: Re-evaluating Latino immigrant parent involvement in schools* (Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education).

Wall Jr, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of management*, 21(3), 515-558.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Oxford

Weider-Hatfield, D. (1988). Assessing the Rahim organizational conflict inventory-II (ROCI-II). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 350-366.

Weinstein, H. M., Freedman, S. W., & Hughson, H. (2007). School voices: Challenges facing education systems after identity-based conflicts. *Education, citizenship and social justice*, 2(1), 41-71.

Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction. Avoiding, managing, resolving*. New York.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Williams, F. (2011). Interpersonal conflict: The importance of clarifying manifest conflict behavior. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(3), 148-160.

Wilmot, W. W., & Hocker, J. L. (2010). *Interpersonal conflict*. McGraw-Hill Higher Education.

Wing Ng, S. (2013). Including parents in school governance: rhetoric or reality. *International Journal of Educational Management*, 27(6), 667-680.

Wright, T. (2009). *Parent and teacher perceptions of effective parental involvement*. Doctoral dissertations and projects, 198

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα. Προπομπός

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/ντρια. *Επιστήμες της Αγωγής 1-2*, 125-140.

Γεωργίου, Σ. Ν. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 19.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δοδοντσάκης, Γ. (1999). *Γονείς και σχολείο. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δοδοντσάκης, Γ. (2001). Κοινή πορεία στην Εκπαίδευση: Μια άλλη στρατηγική. *Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Μια άλλη στρατηγική*.

Δραγώνα, Θ. (2004). *Οικογένεια και σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. *Αθήνα: Σταμούλης*.

Θεοδοσοπούλου, Ε., Καραθανάση, Κ., Σεραφείμ, Τ., Σωτηριάδου, Κ., & Σαράφης, Π. (2011). Death Attitude Profile-Revised (DAP-R): ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσης απέναντι στο θάνατο: στάθμιση της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας

Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές σύζευξης της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας: η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. *Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 391-402. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10(38), 121-145.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 35-68)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-22.

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.

Μπαμπάλης, Θ., & Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο ρόλος του διευθυντή στην επικοινωνία του σχολείου με τους εμπλεκόμενους γονείς. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52.

Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30031#page/308/mode/2up>

Μπόνια, Α., Μπούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6, 69-96.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μανατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα

Μπούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135. Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5938>

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η., (2007). *Σχολείο – οικογένεια και κοινότητα. Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Ατραπός, Αθήνα.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα. Gutenberg

Παπασταμάτης, Α. Ι. (1990). Προτάσεις για μια καλύτερη βασική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 12.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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.

Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου – οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση 1*, 4-28.

Σαΐτης, Χ., & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα. Η εμπειρική έρευνα*. Εκδόσεις Gutenberg.

Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά 7ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου" Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Βόλος

Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διεύθετης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Κριτική, Δημιουργική Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, 13-14. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf

Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Έλεγχος κανονικότητας κατανομών

Στο πίνακα παρουσιάζονται οι έλεγχοι κανονικότητας κατανομών των μεταβλητών

Πίνακας 11. Έλεγχοι Κανονικότητας Κατανομών

Κλίμακες	Kolmogorov-Smirnov (B.E.=183)		Shapiro-Wilk (B.E.=183)	
	Στατ. Κριτήριο	p	Στατ. Κριτήριο	p
Στάσεις	0,120	<0,001	0,973	0,001
Συλλογική συμμετοχή	0,092	0,001	0,978	0,006
Επιμόρφωση γονέων	0,085	0,003	0,984	0,034
Πρόοδος μαθητών	0,088	0,001	0,965	<0,001
Επικοινωνία	0,094	<0,001	0,957	<0,001
Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης	0,088	0,001	0,978	0,005
Πρακτικές (σύνολο κλίμακας)	0,074	0,017	0,988	0,111
Κατευνασμός	0,102	<0,001	0,971	0,001
Συμβιβασμός	0,096	<0,001	0,978	0,005
Αποφυγή	0,103	<0,001	0,972	0,001
Επιβολή	0,172	<0,001	0,957	<0,001
Συγκρούσεις (σύνολο κλίμακας)	0,056	0,200	0,993	0,488

Παρότι και οι δύο έλεγχοι δίνουν στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή για όλες σχεδόν τις μεταβλητές (με εξαίρεση τη συνολική κλίμακα συγκρούσεων [D(183)=0,044, p=0,200]), η τιμή του κριτηρίου Shapiro-Wilk για όλες τις μεταβλητές είναι πολύ υψηλή, πολύ κοντά στο 1,00 ($W > 0,95$), επομένως η απόκλιση είναι σχετικά μικρή και μπορούν να θεωρηθούν ότι προσεγγίζουν την κανονική κατανομή. Επειδή τα δύο αυτά τεστ έχουν μεγάλη ευαισθησία στην παραμικρή απόκλιση από την κανονικότητα, υπολογίστηκαν

η λοξότητα, η κύρτωση και οι τυπικές τους τιμές για τα αντίστοιχα σταθερά σφάλματα τους (Σ.Σ. – standard error) για κάθε μεταβλητή.

Πίνακας 12. Λοξότητα και Κύρτωση μεταβλητών

Κλίμακες	Λοξότητα (Σ.Σ.=0,180)		Κύρτωση (Σ.Σ.=0,357)	
	Λοξότητα	Τυπική Τιμή Z	Κύρτωση	Τυπική τιμή Z
Στάσεις	0,314	1,749	0,510	1,43
Συμμετοχή στη λειτουργία	-0,386	-2,150	-0,298	-0,83
Μάθηση στο σπίτι	-0,210	-1,171	-0,235	-0,66
Πρόοδος μαθητών	-0,694	-3,862	1,009	2,82
Επικοινωνία	-0,282	-1,573	-0,424	-1,19
Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης	0,154	0,856	-0,678	-1,90
Πρακτικές (σύνολο κλίμακας)	-0,227	-1,266	-0,363	-1,02
Κατευνασμός	-0,242	-1,346	-0,555	-1,55
Συμβιβασμός	-0,478	-2,662	0,608	1,70
Αποφυγή	-0,527	-2,937	0,210	0,59
Επιβολή	-0,428	-2,382	-0,249	-0,70
Συγκρούσεις (σύνολο κλίμακας)	-0,247	-1,373	0,321	0,90

Λαμβάνοντας ότι η λοξότητα κάθε μεταβλητής ήταν χαμηλή (<1,5) (Chen & Zhu, 2001) και ότι δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα ακραίες τιμές, μπορεί να θεωρηθεί ότι όλες οι μεταβλητές έχουν κατά προσέγγιση κανονική κατανομή.

Πίνακας 6. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους σχολικής μονάδας σε πρακτικές Επικοινωνίας και Ενδυνάμωσης Εμπιστοσύνης

		<i>Επικοινωνία</i>		<i>Ενδυνάμωση εμπιστοσύνης</i>	
<i>Tukey B^{a,b}</i>					
<i>Μέγεθος σχολείου</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
Ολιγοθέσιο	26	4,10			2,97
6/θέσιο	76		4,31	2,71	2,71
12/θέσιο και άνω	81		4,35	2,46	

Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας, όσον αφορά τις στάσεις και τις υπόλοιπες μεταβλητές πρακτικών ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

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 πεδίο έντονου επιστημονικού ενδιαφέροντος που συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να συμβάλει στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, διερευνώντας πτυχές του τρόπου λειτουργίας και επικοινωνίας της Διεύθυνσης με τους γονείς των μαθητών.

Όσον αφορά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να αναφέρουμε τα εξής: Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει 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** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο 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.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε για τα αποτελέσματά της μπορείτε να απευθύνεστε στην ηλεκτρονική διεύθυνση skaralaz@gmail.com. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη βοήθεια και τη συμμετοχή σας.

Η υπεύθυνη

Καραλάζου Σταυρούλα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κωδικός ερωτηματολογίου

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: <30 31-40 41-50 >50

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ: Ναι Όχι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης: Ναι Όχι

Διδακτορικό Δίπλωμα: Ναι Όχι

Εάν έχετε μεταπτυχιακό τίτλο,
είναι συναφής με τη Διοίκηση στην Εκπαίδευση; Ναι Όχι

ΘΕΣΗ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΕΤΕ: Διευθυντής

Υποδιευθυντής

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ: χρόνια

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:χρόνια

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Ολιγοθέσιο 6/θέσιο 12/θέσιο και πάνω

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

Αγροτική Ημιαστική Αστική

ΝΟΜΟΣ:

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε διαφορετικές **απόψεις για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο**. Μετά την ανάγνωση της κάθε πρότασης, παρακαλούμε να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο **συμφωνείτε ή διαφωνείτε** με τις παρακάτω προτάσεις, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (1, 2, 3, 4).

	1= Διαφωνώ ριζικά 3= Συμφωνώ	2= Διαφωνώ 4= Συμφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ ριζικά	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών.		1	2	3	4
2	Οι περισσότεροι γονείς, ανεξαρτήτως από την οικονομική τους κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσής τους, επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.		1	2	3	4
3	Είναι δύσκολο να συμμετάσχουν οι εργαζόμενοι γονείς στα δρώμενα του σχολείου.		1	2	3	4
4	Οι διευθυντές πρέπει να αναλάβουν την πρωτοβουλία προκειμένου οι γονείς να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.		1	2	3	4
5	Όταν οι γονείς δεν συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα, το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια.		1	2	3	4
6	Οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να πάρουν μέρος στη λήψη αποφάσεων του σχολείου.		1	2	3	4
7	Οι διευθυντές θα πρέπει να αναρτούν ώρες για το πότε οι γονείς μπορούν να έρθουν να τους μιλήσουν.		1	2	3	4
8	Οι γονείς θα πρέπει να καθοδηγούν τα παιδιά τους στο σπίτι, βοηθώντας τα με τις σχολικές εργασίες.		1	2	3	4
9	Οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συναντούν τους γονείς εκτός του σχολικού ωραρίου, αν αυτό είναι απαραίτητο.		1	2	3	4
10	Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου.		1	2	3	4

11	Οι περισσότεροι γονείς αισθάνονται άνετα, όταν εισέρχονται στο χώρο του σχολείου.	1	2	3	4
12	Η συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού είναι επιθυμητή.	1	2	3	4
13	Οι γονείς μεσαίου και ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στο σχολείο από ότι γονείς χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.	1	2	3	4
14	Οι γονείς θα πρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες για αλλαγές στο σχολείο.	1	2	3	4

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε διαφορετικές **πρακτικές** που εφαρμόζονται σε διάφορα σχολεία όσον αφορά στη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι. Μετά την ανάγνωση της κάθε πρότασης, παρακαλούμε να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο **εφαρμόζονται οι παρακάτω πρακτικές** στο σχολείο σας, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (1, 2, 3, 4, 5).

	1= ποτέ ή πολύ σπάνια 2= σπάνια 3= μερικές φορές 4=συχνά 5= πάντα ή πολύ συχνά	Ποτέ ή Πολύ σπάνια	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα ή Πολύ Συχνά
1	Το σχολείο μου παρέχει στους γονείς πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
2	Ζητώ από τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς.	1	2	3	4	5
3	Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να στέλνουν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις δραστηριότητες των μαθητών.	1	2	3	4	5
4	Ζητώ από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο του σχολείου για να επικοινωνήσουν με τους γονείς.	1	2	3	4	5
5	Παρέχω στους γονείς τους αριθμούς τηλεφώνου των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5

6	Ενημερώνω τους γονείς για τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
7	Εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που τα παιδιά τους συμμετέχουν.	1	2	3	4	5
8	Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για τις επιτυχίες των μαθητών.	1	2	3	4	5
9	Επικοινωνώ με τους γονείς για τις τακτικές συναντήσεις στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10	Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με τη βοήθεια που πρέπει να παρέχουν στα παιδιά στις σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
11	Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με τις συναντήσεις του συλλόγου γονέων.	1	2	3	4	5
12	Επικοινωνώ με τους γονείς για τις απουσίες των μαθητών.	1	2	3	4	5
13	Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με την εξέλιξη των μαθητών.	1	2	3	4	5
14	Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
15	Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και αποστολή του σχολείου.	1	2	3	4	5
16	Επικοινωνώ με τους γονείς για την αποφυγή προβλημάτων που θα μπορούσαν να συμβούν στους μαθητές.	1	2	3	4	5
17	Επικοινωνώ με τους γονείς για να διανείμω ερωτηματολόγια, προκειμένου να γνωρίσω τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών.	1	2	3	4	5
18	Ζητώ τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
19	Διοργανώνω σεμινάρια για δασκάλους για να ενεργοποιήσω την επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και εθελοντών γονέων.	1	2	3	4	5
20	Ρωτώ τους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν εθελοντικά.	1	2	3	4	5
21	Ζητώ από τους γονείς να συμμετάσχουν στις εκδρομές των μαθητών.	1	2	3	4	5

22	Ζητώ από τους γονείς να βοηθήσουν τους δασκάλους στις τάξεις.	1	2	3	4	5
23	Ενθαρρύνω τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο οποιοδήποτε χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό (όπως βιβλία, έργα τέχνης κ.α).	1	2	3	4	5
24	Επιβραβεύω τους εθελοντές γονείς που συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
25	Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες του σχολείου και για το διαθέσιμο χρόνο τους.	1	2	3	4	5
26	Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.	1	2	3	4	5
27	Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με θέματα λειτουργίας του σχολείου.	1	2	3	4	5
28	Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο.	1	2	3	4	5
29	Ζητώ από τους γονείς να μου προτείνουν θέματα που τους απασχολούν για να διοργανώσω σεμινάρια σχετικά με αυτά.	1	2	3	4	5
30	Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους για να ανταλλάσσουν εμπειρίες πάνω σε θέματα επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
31	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε στάδιο.	1	2	3	4	5
32	Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να εκπαιδεύσουν σωστά τα παιδιά τους στο σπίτι (χρήση υπολογιστή, ασφαλές διαδίκτυο).	1	2	3	4	5
33	Προτρέπω τους γονείς να χρησιμοποιούν πηγές μάθησης μέσα στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες).	1	2	3	4	5
34	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για τις διαθέσιμες υπηρεσίες (ΚΕΣΥ, Κέντρο ψυχικής υγείας, ΟΚΑΝΑ) στην κοινότητά τους.	1	2	3	4	5
35	Οργανώνω προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο με τη συμμετοχή φορέων και θεσμών της κοινότητας.	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν ποικίλες **πρακτικές** που **αφορούν** διαφορετικούς **τρόπους** χειρισμού Διευθυντών προκειμένου να επιλυθεί μια σύγκρουση με γονέα. Μετά την ανάγνωση της κάθε πρότασης, παρακαλούμε να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο **συμφωνείτε ή διαφωνείτε**, ότι η καθεμία ισχύει για εσάς, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (1, 2, 3, 4, 5).

	1=Διαφωνώ απόλυτα 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 5= Συμφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ αρκετά 4= Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	Συνήθως είμαι σταθερός στην υπεράσπιση των στόχων του σχολείου.		1	2	3	4	5
2	Θεωρώ ότι δεν αξίζει να δημιουργούν πάντα αναστάτωση οι διαφορές που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου.		1	2	3	4	5
3	Συνήθως αναβάλλω ζητήματα που μπορεί να επιφέρουν σύγκρουση μέχρι να έχω αρκετό χρόνο να τα εξετάσω καλά.		1	2	3	4	5
4	Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στο σχολείο μου.		1	2	3	4	5
5	Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση ανάμεσα στην άποψη του σχολείου/εκπαιδευτικού και τη θέση των γονέων.		1	2	3	4	5
6	Προσπαθώ να ευχαριστήσω τους γονείς.		1	2	3	4	5
7	Αγωνίζομαι για ένα καλό αποτέλεσμα για το σχολείο μου.		1	2	3	4	5
8	Προβάλλω και συζητώ τα προβλήματα με στόχο το όφελος του σχολείου.		1	2	3	4	5
9	Τονίζω ότι πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό.		1	2	3	4	5
10	Μπορώ να παραιτηθώ από κάποιους από τους αρχικούς ισχυρισμούς μου προς όφελος του συνόλου.		1	2	3	4	5
11	Στην επίλυση των προβλημάτων, προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου και τις επιθυμίες των γονέων.		1	2	3	4	5
12	Προσπαθώ, με κάθε τρόπο, ακόμη και μετά από μια σύγκρουση να έχω ένα θετικό αποτέλεσμα για το σχολείο μου.		1	2	3	4	5

13	Προσπαθώ να κατευνάσω τα έντονα συναισθήματα των γονέων για να διατηρήσω σε καλό επίπεδο τις σχέσεις τους με το σχολείο.	1	2	3	4	5
14	Προσπαθώ να μη στεναχωρώ τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
15	Επιδιώκω να λύνω τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία.	1	2	3	4	5
16	Συνήθως επιμένω στις απόψεις του σχολείου.	1	2	3	4	5
17	Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη.	1	2	3	4	5
18	Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση, θα προτιμούσα να λαμβάνω υπόψη μου τις ιδέες και απόψεις των άλλων.	1	2	3	4	5
19	Προτιμώ να πάρω το μέρος των συναδέλφων μου προκειμένου να είναι ευχαριστημένοι.	1	2	3	4	5
20	Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση του σχολείου γιατί πιστεύω ότι είναι η σωστή.	1	2	3	4	5
21	Προσεγγίζω άμεσα το πρόβλημα χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές.	1	2	3	4	5
22	Προσπαθώ να ισοσκελίσω τα οφέλη και τις ζημιές και των δυο πλευρών.	1	2	3	4	5
23	Προσπαθώ να βρω μια κοινή, αποδεκτή λύση σε μια σύγκρουση.	1	2	3	4	5
24	Δε διστάζω να έρθω σε σύγκρουση με αυτούς που έχουν αντίθετη γνώμη από μένα.	1	2	3	4	5
25	Επιμένω ότι σε μια διένεξη, και οι δυο πρέπει να υποχωρούν από τους αρχικούς ισχυρισμούς τους.	1	2	3	4	5
26	Προωθώ αυτό που πιστεύω ότι είναι το πιο σωστό.	1	2	3	4	5
27	Επιχειρώ να γίνουν αμέσως γνωστές όλες οι ανησυχίες και τα προβλήματα που έχουν προκύψει.	1	2	3	4	5
28	Μερικές φορές αποφεύγω να διατυπώνω αμφιλεγόμενες στάσεις για ένα θέμα.	1	2	3	4	5
29	Προσπαθώ να αποφεύγω ζητήματα για τα οποία θα υπάρξουν συγκρούσεις.	1	2	3	4	5
30	Προσπαθώ για κοινές και αποδεκτές λύσεις σε μια σύγκρουση.	1	2	3	4	5

31	Συνήθως λαμβάνω υπόψη τις οπτικές των γονέων στην επίλυση των προβλημάτων.	1	2	3	4	5
32	Προσπαθώ πολύ, όποτε αυτό είναι δυνατό, για ένα αρκετά δίκαιο συμβιβασμό.	1	2	3	4	5