



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

*Επικοινωνία και σχέσεις μεταξύ διευθυντή σχολικών μονάδων
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων: Συγκριτική μελέτη-
ανάλυση σε αστικά και μη αστικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης*

του

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
ΚΟΤΖΑΒΑΪΖΟΓΛΟΥ ΙΟΡΔΑΝΗΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος
Ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη
Ιούλιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 01 Ιουλίου 2019

Ο Δηλών: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της συνεργασίας τους. Το σχολείο εξάλλου παίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, επομένως η επικοινωνία της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς ή το Διευθυντή, μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Μοντέλα επικοινωνίας υπάρχουν αρκετά και εξαρτώνται από τη μορφή που θέλουν να δώσουν οι δύο πλευρές στη σχέση τους. Ο ρόλος του Διευθυντή επίσης έχει αποδειχθεί καίριας σημασίας στα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής και στη συνολική συνεργασία που θα συνάψει με τους γονείς των μαθητών. Οι προσπάθειες Διευθυντών, να έρχονται σε στενότερη επαφή με γονείς μαθητών, πραγματοποιούνται στα πλαίσια εφαρμογής επικοινωνιακών τακτικών για βελτίωση της σχέσης τους. Παίζει φυσικά μεγάλο ρόλο η επικοινωνιακή δεξιότητα κάθε Διευθυντή και η ικανότητά του να μεταδίδει το μήνυμα της συχνής επικοινωνίας και στο υπόλοιπο προσωπικό, αφού μόνο έτσι οι απρόσωπες πολλές φορές σχέσεις με τους γονείς, μπορούν να μετατραπούν σε φιλικότερες.

Στην αναζήτηση απαντήσεων για τα επίπεδα επικοινωνίας και σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και σχολείο, διερευνήθηκε στην παρούσα εργασία μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε αστικά και μη-αστικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο και διενεργήθηκε έλεγχος χ^2 , σε έναν πληθυσμό 50 (25 αστικών σχολείων και 25 μη-αστικών) Διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτελέσματα πολύ ενδιαφέροντα.

Εντοπίστηκαν έτσι ορισμένες διαφορές στις απόψεις Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με ζητήματα συζητήσεων. αποδεικνύει ότι τους γονείς των μαθητών που βρίσκονται σε αστικά και μη-αστικά σχολεία Πρωτοβάθμιας του Ν. Θεσσαλονίκης, απασχολούν διαφορετικά θέματα. Επιπλέον, διαπιστώθηκαν διαφορές και σε ορισμένα θέματα που αφορούν τη σχέση του Συλλόγου Γονέων με το σχολείο ή το Διευθυντή και τη συζήτηση προβλημάτων, διαφορές στη συχνότητα επικοινωνίας Διευθυντών ή σχολείου, με τους γονείς, στον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών αλλά και διαφορές για τα οφέλη από την επικοινωνία με τους γονείς. Η μελέτη λοιπόν εξήγαγε χρήσιμα συμπεράσματα για τις διαφορετικές απόψεις Διευθυντών και μπορεί να αποτελέσει βάση για μελλοντικούς ερευνητές.

ABSTRACT

Communication between school and students' parents, is an essential part of their overall relationship and cooperation. The school also plays a special role to children's socialization so, communication between family and teachers or the School Principal, can help problem solving. There are a few communication models and the one that will be used depends on the form the two sides want to transform to, their relation. School Principal's role is also of a crucial matter for the parental involvement or the overall cooperation with the student's families. School Principals' efforts to tighten their contact with students' families, take place in the context of the implementation of communication tactics, in order to improve the above relationship. Of course, the communication skills of each School Principal as well as his ability to transmit the meaning of a more frequent contact, to the rest of the teaching staff, plays a great role, since this is the only way to transform the impersonal relationships with parents to more friendly.

In the research for answers concerning the levels of communication and relationships between parents and school, a comparative study between urban and non-urban schools in the Prefecture of Thessaloniki, took place. For the data collection, a questionnaire was used, while for the data analysis a Chi-Square test was conducted in a population of 50 Primary Education School Principals (25 from urban schools and 25 from non-urban), concluding to very interesting results.

There were identified differences among the views of School Principals of the above 2 categories, about issues discussed between School Principals and parents, which proves that students' parents in urban and non-urban schools in Prefecture of Thessaloniki, are concerned by different subjects. Additionally, differences were also identified in issues related to the problems discussion between Parents' Association and school or School Principal, the communication frequency, the way of communication as well as the benefits of communication with parents. Therefore, the study drew useful conclusions about different views of School Principals and could be the basis of future researchers.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ 1 ^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	2
Κεφάλαιο 1: Η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο	2
1.1 Ορίζοντας την έννοια της οικογένειας.....	2
1.2 Το σχολείο και η σημασία του για τα παιδιά.....	5
1.3 Μοντέλα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας	11
1.3.1 Το μοντέλο των τριών σταδίων (σταδιακό μοντέλο).....	15
1.3.2 Το μοντέλο του οργανισμού	16
1.3.3 Το μοντέλο του οικο-συστήματος	16
1.3.4 Το σφαιρικό μοντέλο (ή επικαλυπτόμενων σφαιρών).....	18
1.3.5 Το κοινωνικό μοντέλο	21
1.3.6 Το πολιτικό μοντέλο.....	22
Κεφάλαιο 2. Συνεργασία οικογένειας και σχολείου - Ο ρόλος του διευθυντή.....	24
2.1 Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.....	24
2.2 Γονεϊκή εμπλοκή - Ο ρόλος του γονέα στο περιβάλλον του σχολείου.....	27
2.3 Η σημασία της εμπλοκής των γονέων	29
2.4 Οι επιπτώσεις της εμπλοκής των γονέων	33
2.5 Σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας	39
Κεφάλαιο 3: Ο διευθυντή της σχολικής μονάδας και η επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών	45
3.1 Αντιμετωπίζοντας τους γονείς των μαθητών.....	45
3.2 Εφαρμόζοντας επικοινωνιακές τακτικές	49
3.3 Προωθώντας τις υγιείς σχέσεις σχολείου και οικογένειας	53
3.4 Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή	56
ΜΕΡΟΣ 2 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΚΕΛΟΣ	59
Στόχοι και σκοπός έρευνας.....	59
Ερευνητικά ερωτήματα	60
Μεθοδολογία έρευνας	60
Εργαλεία έρευνας και μελετώμενο δείγμα	61
Παρουσίαση αποτελεσμάτων	62
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας αποτελεί απαραίτητο συστατικό της συνεργασίας τους και μπορεί να φέρει σημαντικά αποτελέσματα τόσο στις σχέσεις των δύο πλευρών όσο και στις επιδόσεις των μαθητών. Το σχολείο εξάλλου παίζει σοβαρό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, άρα η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών (ή Διευθυντή), μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων και να προλάβει δυσάρεστες καταστάσεις.

Υπάρχουν αρκετά μοντέλα επικοινωνίας και η υιοθέτηση κάποιου εξαρτάται από τη μορφή που θέλουν οι δύο πλευρές να δώσουν στη σχέση τους ή τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί να διοικεί ο Διευθυντής. Ο ρόλος του επίσης έχει αποδειχθεί καίριας σημασίας στα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής και φυσικά στην τελική συνεργασία που θα συνάψει με τους γονείς (Κατσαρός, 2008). Η συμμετοχή τους πάντως στην πληροφόρηση τουλάχιστον για τα παιδιά ή και σε άλλα ζητήματα, όπως οι δραστηριότητες, είναι μεγάλη, αφού επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Friend&Cook, 2007) ή ακόμα και τις σχολικές του επιδόσεις (Ingram, Wolfe&Lieberman, 2007).

Οι προσπάθειες Διευθυντών σχολικών μονάδων, να έρχονται σε στενότερη επαφή με τους γονείς, πραγματοποιούνται στα πλαίσια εφαρμογής επικοινωνιακών τακτικών για βελτίωση της σχέσης των δύο πλευρών. Παίζει φυσικά μεγάλο ρόλο η επικοινωνιακή δεξιότητα κάθε Διευθυντή και η ικανότητά του να μεταδίδει το μήνυμα της συχνής επικοινωνίας και στο υπόλοιπο προσωπικό, αφού μόνο έτσι οι απρόσωπες πολλές φορές σχέσεις με τους γονείς, μπορούν να μετατραπούν σε φιλικότερες.

Στην αναζήτηση απαντήσεων για τα επίπεδα επικοινωνίας και σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και σχολείο, διερευνήθηκε στην παρούσα εργασία συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε αστικά και μη-αστικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 50 Διευθυντές σχολείων Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού, ενώ χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο για τη συγκέντρωση των δεδομένων και το στατιστικό πρόγραμμα SPSSv.21, για την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ελέγχου X^2 που διενεργήθηκε.

ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Κεφάλαιο 1: Η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο

1.1 Ορίζοντας την έννοια της οικογένειας

Η οικογένεια, πέρα από κάθε αμφισβήτηση, ασκεί σημαντική επιρροή στη μορφοποίηση και ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, τα παιδιά βρίσκονται για αρκετό χρονικό διάστημα κάτω από την επίδρασή της, ενώ υπολογίζεται ότι ο χρόνος αυτός μπορεί να φτάσει κατά μέσο όρο έως και το 25% του συνολικού χρόνου ζωής ενός ατόμου και μάλιστα σε μια περίοδο κατά την οποία οι διάφοροι μηχανισμοί νοημοσύνης και συμπεριφοράς των ανθρώπων θεωρούνται ιδιαίτερα εύπλαστοι (Γαλανάκη, 2003). Η οικογένεια εξάλλου ως θεσμός, εκτός του ότι ασκεί επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός νέου, συμβάλλει καθοριστικά και στην ολοκλήρωση της εικόνας που έχει για τον εαυτό του, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), καλλιεργεί τις στάσεις του απέναντι σε διάφορα ζητήματα, τις αξίες που το διέπουν, τη συμπεριφορά του ή ακόμη και την πρόοδό του στο σχολείο. Αποτελεί δηλαδή έναν καθοριστικό παράγοντα για την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, από νεαρή ακόμη ηλικία.

Η οικογένεια εν γένει αποτελεί ένα κοινωνικό σύνολο και για να μπορέσει κανείς να διαπιστώσει τη σπουδαιότητά της θα πρέπει να την εντάξει σε ένα πλαίσιο το οποίο ορίζεται από τις τέσσερις λειτουργίες της, δηλαδή την αναπαραγωγική, την οικονομική, την εκπαιδευτική και την ψυχολογική. Η εν λόγω κατηγοριοποίηση των λειτουργιών που χαρακτηρίζουν το θεσμό της οικογένειας έχει αρχίσει να εξασθενεί όσο οι κοινωνίες γίνονται όλο και πιο σύγχρονες, αφού μετατρέπονται εδώ και αιώνες από αγροτικές (άρα παραδοσιακές) σε βιομηχανικές (Τζάνη, 2004).

Από εννοιολογικής άποψης (και κρίνεται σκόπιμο να διατυπωθεί προκειμένου να καταστεί ακόμη πιο σαφής η μεγάλη της σημασία), η οικογένεια έχει λάβει διάφορους ορισμούς, ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία την προσέγγιζε ο κάθε ερευνητής. Ετυμολογικά, ο όρος οικογένεια προδίδει τις δύο βασικές της πτυχές, τη βιολογική που αφορά την αναπαραγωγή ή τη διαιώνιση των ειδών και την κοινωνική που αφορά το χώρο διαβίωσης και την αλληλεξάρτηση μεταξύ ατόμων. Υπάρχει ωστόσο και η νομική πτυχή της οικογένειας, όπως υποστηρίζουν και οι Dowling&Osborne(2001), η οποία υποδεικνύει μια ομάδα από ανθρώπους που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς συγγένειας, άμεσους ή έμμεσους. Υπήρξαν όμως και επιστήμονες που προσπάθησαν να ορίσουν την οικογένεια με ψυχολογικά κριτήρια, διατυπώνοντας μια θεωρία περί συνόλου που μοιράζεται μια κοινή πορεία, βιώνει μια πραγματικότητα και προσδοκεί περαιτέρω σχέσεις αλληλεξάρτησης (Γεωργίου, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψιν τη γενική συστημική θεωρία, η οικογένεια αποτελεί ένα σύνολο που περιέχει μέρη (τα μέλη της), τα οποία αλληλεπιδρούν και λειτουργούν συνήθως οργανωμένα (Chiland, 1993). Σε άλλες περιπτώσεις η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως ένα σύστημα της κοινωνίας, το οποίο αναπτύσσει σύνολα κανόνων, ρόλους, δομές, εξουσίες και μορφές επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, όπως και τρόπους διαπραγμάτευσης σε διάφορα ζητήματα ή επίλυσης σε προβλήματα. Η αλληλεξάρτηση επίσης των μελών της σημαίνει ότι πιθανές αλλαγές σε ένα από αυτά επηρεάζουν λιγότερο ή περισσότερο και τα υπόλοιπα, ενώ ως είδος μικροσυστήματος είναι ιεραρχικά δομημένη γύρω από πλαίσια που χαρακτηρίζονται από δυναμικούς συσχετισμούς (Τσιπλητάρης, 2001).

1.1.1Η επίδραση της οικογένειας στις μαθητικές επιδόσεις

Το μέγεθος της σημασία του θεσμού της οικογένειας, φαίνεται και από την επίδραση που ασκεί στις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο. Μιας και στη συνείδηση των ανθρώπων έχει μείνει ως σημαντικός παράγοντας της κοινωνικοποίησης ενός ατόμου, συνηθίζεται να θέτει όρια και κανόνες, να καθορίζει στάσεις, να δημιουργεί αξίες και πεποιθήσεις, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό ένα αναπτυσσόμενο παιδί και οδηγώντας το να υιοθετήσει ανάλογες συμπεριφορές που σε ορισμένες περιπτώσεις

παραμένουν αναλλοίωτες σε βάθος χρόνου (Dowling&Osborne, 2001). Με λίγα λόγια η οικογένεια γεννά «κουλτούρες», δηλαδή σύμφωνα και με τη Γαλανάκη, (2003), διεργασίες κατασκευής μιας πραγματικότητας η οποία δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να προσέξουν και να κατανοήσουν συμβάντα.

Αυτές οι κουλτούρες-στάσεις απέναντι σε συγκεκριμένα ζητήματα, σε συνεργασία με την ιεραρχική δομή που χαρακτηρίζει κάθε οικογένεια, είθισται να καθορίζουν και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα μέλη των οικογενειών και κυρίως τη συμπεριφορά των γονιών προς τα παιδιά. Αυτή ακριβώς η παράμετρος είναι που ασκεί επιδράσεις και στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, ενώ η στάση των γονιών προς τα παιδιά μπορεί ενίοτε να εξηγήσει τόσο τη στάση των παιδιών στο σχολείο όσο και των γονιών προς τους εκπαιδευτικούς ή το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Γεωργίου, 2005). Ωστόσο, αν και δεν είναι πάντα εύκολο να συσχετιστούν οι σχολικές επιδόσεις με το κλίμα εντός της οικογένειας (δηλαδή μια σχέση αιτίας και αποτελέσματος), έχει παρατηρηθεί διαφοροποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που παρουσιάζουν κακές επιδόσεις με αυτούς των οποίων κινούνται σε υψηλά επίπεδα (Τσιπλητάρης, 2001).

Για παράδειγμα, οι γονείς μαθητών με υψηλές επιδόσεις φάνηκε πως έχουν αντίστοιχα υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά και διατηρούσαν αντιδιαμετρικά αντίθετη στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου, από οικογένειες των οποίων τα παιδιά είχαν χαμηλότερες επιδόσεις. Οι πρώτοι επισκέπτονταν συχνά το σχολείο και συνομιλούσαν με εκπαιδευτικούς, έδειχναν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα παιδιά και τους διέθεταν αυξημένη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών, λάμβαναν αποφάσεις μαζί με τα παιδιά και προσπαθούσαν να τους καλλιεργήσουν το αίσθημα της υπευθυνότητας, οριοθετούσαν συμπεριφορές και απαιτούσαν την εφαρμογή υποσχέσεων. Το πιο βασικό ίσως στοιχείο ήταν η συζήτηση για διάφορα θέματα που λάμβαναν χώρα στο σχολείο, τόσο κοινωνικής φύσης όσο και μαθημάτων. Στην αντίθετη περίπτωση, οι γονείς μαθητών με μέτριες ή κακές επιδόσεις ήταν αυστηροί, αντιλαμβάνονταν την εκπαίδευση ως το μοχλό βελτίωσης των πιθανοτήτων εύρεσης εργασίας ή κοινωνικής ανέλιξης και έριχναν ευθύνες στα παιδιά για τις κακές σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, συνήθως ο ένας εκ των

δύο γονιών ήταν αποστασιοποιημένος από την καθημερινή ζωή των παιδιών (Γεωργίου, 2000).

Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2001), στα πλαίσια της οικογένειας θα πρέπει να εντοπίζονται κάποιες βασικές έστω προϋποθέσεις προκειμένου το άτομο να κοινωνικοποιηθεί ομαλά και να το βοηθήσουν να αναπτυχθεί ακολουθώντας μια επιτυχημένη πορεία στο σχολείο και αργότερα στην εργασία του. Βασική προϋπόθεση είναι η αγάπη και η κατανόηση της διαφορετικότητας, με τα παιδιά να αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον των γονιών είτε αυτό εξελίσσεται μέσα στην οικογένεια είτε με την παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον και την ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς ή τη συζήτηση με το διευθυντή κατά τις συναντήσεις των γονέων και κηδεμόνων. Το παιδί έτσι - μιας και αποτελεί αναπτυσσόμενο άτομο - ξεκινά να καλλιεργεί δικά του συναισθήματα και μάλιστα θετικά, τα οποία αποτελούν τον πυρήνα των αντιλήψεών του, προσφέροντάς του μια συνεκτικότητα στον τρόπο σκέψης και δημιουργούν την αίσθηση της συνέπειας ως προσωπικότητα. Τα χαμηλά επίπεδα συναισθημάτων από την άλλη δε βοηθούν το παιδί να αναπτυχθεί και αποτελούν εμπόδιο ακόμη και για παρεμβάσεις από την πλευρά του σχολείου, αφού την αυτοπεποίθηση του παιδιού τη δημιουργεί η οικογένεια και την αναπτύσσουν οι δάσκαλοί του συνεργατικά με τους γονείς, βοηθώντας το να ενταχθεί ομαλά στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα (Γεωργίου, 2005).

1.2 Το σχολείο και η σημασία του για τα παιδιά

Η έννοια σχολείο τώρα έχει λάβει διάφορες ερμηνείες κατά καιρούς, ενώ χαρακτηρίζεται από τη συγκέντρωση μαθητών συγκεκριμένων ηλικιών, σε εγκαταστάσεις που αποκαλούνται εκπαιδευτικά ιδρύματα και αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς, ακολουθώντας προκαθορισμένους κανόνες λειτουργίας που αποκαλούνται εκπαιδευτικές διαδικασίες (Μπαμπάλης, 2005). Παρατηρώντας το σχολείο ως θεσμό ιστορικά, αυτό παρουσιάζει χαρακτηριστικά που συναντώνται σε σχολές όπως αυτές ήταν δομημένες από την αρχαιότητα ακόμη, αφού αποδεσμεύει το ανθρώπινο μυαλό από τη ρουτίνα της καθημερινότητας, ενώ έστω και αν

περιέχει στοιχεία μόχθου στη μάθηση, το σχολείο βοηθάει το άτομο να ασχοληθεί με ζητήματα κοινωνικο-πολιτικά ή πολιτιστικά (Μυλωνάς, 2006).

Από τη σκοπιά της συμμετοχής στην εξέλιξη του ανθρώπου, αποτελεί έναν ενδιάμεσο σταθμό ανάμεσα στην παιδική ηλικία η οποία χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και ζωντάνια και στην ενήλικη ζωή που χαρακτηρίζεται από υποχρεώσεις στον εργασιακό βίο και την καθημερινότητα, σκιαγραφώντας έτσι μια διαδρομή από την ανωριμότητα προς την ενηλικίωση (Γαλανάκη, 2003). Υπάρχει όμως και η κοινωνιολογική του προσέγγιση, αφού αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, στα πλαίσια του οποίου κάθε γενιά ενημερώνεται μέσα από προκαθορισμένες και συστηματικές εκπαιδευτικές δράσεις, για τα πολιτιστικά και επιστημονικά επιτεύγματα προηγούμενων ή υπαρχόντων γενεών. Το σχολείο επομένως θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί αποτέλεσμα των κοινωνικοπολιτιστικών εξελίξεων της ανθρωπότητας και βοηθάει ένα λαό να προετοιμάσει τις επόμενες γενεές του (Μυλωνάς, 2006).

Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος λοιπόν που το σχολείο έχει δεσπόζουσα σημασία για τα νεαρά άτομα και τις οικογένειές τους, ενώ αποτελεί παράλληλα το δεύτερο σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης μετά από αυτές. Ένα παιδί βρίσκεται σε αλληλεπίδραση όχι μόνο με την οικογένειά του αλλά και με το περιβάλλον που συναντά στο σχολείο, ενώ διαμέσου αυτών των δύο συνδέεται και με την κοινωνία (Τζάνη, 2004). Η πρώτη προσέλευση μάλιστα ενός νεαρού παιδιού στο χώρο του σχολείου αποτελεί ιδιαίτερη εμπειρία, αφού αρχίζει να αναλαμβάνει ένα καινούριο ρόλο, με δεσμεύσεις και υποχρεώσεις, κανόνες που πρέπει να εφαρμόζονται και συμπεριφορές που διαφοροποιούνται από το περιβάλλον τις οικογένειας. Σε αυτό το χώρο, οι εκπαιδευτικοί του και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι τα άτομα που θα το βοηθήσουν να προσανατολιστεί, όπως αναφέρει και ο Τσιπλητάρης (2001), ενώ σε συνεργασία με την οικογένεια θα το εξελίξουν ως άτομο.

Στη σημερινή εποχή, το σχολείο έχει περιέλθει σε μια περίοδο αλλαγών, ενώ ο 21^{ος} αιώνας θεωρείται σταθμός στην εξέλιξή του, ο οποίος θα καθορίσει τη μορφή που πρόκειται να πάρει τις επόμενες δεκαετίες. Ήδη έχουν μεταλλαχθεί η μορφή του (για παράδειγμα με τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης), το περιεχόμενο των σπουδών του, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και οι σχέσεις εκπαιδευτικού

με το μαθητή και εκπαιδευτικού με τον γονέα του μαθητή. Από τον προηγούμενο ακόμα αιώνα, το σχολείο κατέβαλε προσπάθειες να διαφοροποιηθεί από τη μορφή που είχε λάβει τους προηγούμενους αιώνες και τα κατάφερε σε σημαντικό βαθμό, ενσωματώνοντας στις διαδικασίες μάθησης τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών. Πέτυχε έτσι να θεωρείται μαθητοκεντρικό - δηλαδή προσανατολισμένο στις ανάγκες των μαθητών - αλλά να βασίζει τη γνώση και σε βιώματα, πέραν των γεγονότων (Ματσαγγούρας, 2005).

Η μορφή που λάμβανε σταδιακά το νέο σχολείο ενθουσίασαν την κοινότητα των εκπαιδευτικών διεθνώς, όπως και τους οραματιστές των εκπαιδευτικών αλλαγών. Ο πρώτος λόγος ήταν το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες πλέον θεωρούνταν βασικοί συντελεστές της οικονομικής ανάπτυξης των κοινωνιών, η εκπαίδευση γενικά άρχισε να αποτελεί επενδυτικό προϊόν τόσο για τις οικογένειες όσο και για τα κράτη (χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Αγγλίας). Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το σχολείο θα αναλάμβανε να φέρει εις πέρας ζητήματα εκπαιδευτικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, με την αλλαγή της θέσης του μαθητή εντός των σχολικών μονάδων να αποτελεί τομή κατά τη μετάβαση του θεσμού από το παλιό στο νέο σχολείο (Μυλωνάς, 2006). Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης μετατράπηκε πλέον σε μαθητοκεντρικό, με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών να βρίσκονται στο προσκήνιο και να διαμορφώνουν τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2005).

Οι αλλαγές του σχολείου στη σημερινή εποχή είναι παραπάνω από ορατές και ανατρέπονται οι παραδοσιακές σχέσεις μεταξύ μαθητών, διδασκόντων και περιεχομένου εκπαίδευσης. Σε πρώτη φάση οι παραπάνω σχέση βελτιώθηκε, με τον δάσκαλο να έρχεται κοντά στο μαθητή, να απορρίπτει την αυταρχική προσέγγισή του και να μετατρέπεται σε συνεργάτη και βοηθός, από απλός μεταδότης γνώσεων. Επίσης, δε βλέπει πλέον το μαθητή ως κατώτερο, χρησιμοποιεί δημοκρατικές πρακτικές και μεταδίδει ανάλογες αξίες, χρησιμοποιεί νέα διδακτικά μέσα και πραγματοποιεί αναφορές στην ομάδα και όχι στο άτομο (Μπαμπάλης, 2005). Ο εκπαιδευτικός έτσι αναπτύσσει μια σχέση επικοινωνίας που συμπληρώνει το εκπαιδευτικό αντικείμενο, στηρίζει, καθοδηγεί και δίνει επιλογές. Έτσι, οι υποστηρικτές του μαθητοκεντρικού μοντέλου θεωρούν ότι το

σχολείο του σήμερα μπορεί να προσφέρει στην κοινωνία άτομα με ουσιώδεις γνώσεις, δημοκρατική συνείδηση και υψηλή αίσθηση ανεξαρτησίας (Τζάνη, 2004).

Ακόμη μια σημαντική λειτουργία του σχολείου ως θεσμός είναι η διδασκαλία που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, πέραν των όσων αναφέρθηκαν πιο πάνω και αποτελεί ίσως τον πυρήνα των λειτουργιών του. Στο σύγχρονο σχολείο η λειτουργία αυτή θεωρείται πιο σημαντική και από την κοινωνικοποίηση, κάτι που οφείλεται στην ταχεία ανάπτυξη της επιστήμης και κυρίως των τεχνολογιών. Η σύνδεσή της με τη μάθηση είναι τεράστια και δε νοείται διδασκαλία δίχως μάθηση ή μάθηση χωρίς κάποια μορφή διδασκαλίας, όπως αναφέρει και ο Μπαμπάλης (2005). Το σχολείο του σήμερα λοιπόν αναζητά την επικοινωνία με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς τους, ενημερώνει με διάφορα μέσα για την πρόοδο, τη διαγωγή και τις επιδόσεις των πρώτων αλλά πληροφορεί και για τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι δεύτεροι στο σπίτι. Παράλληλα, το κράτος με νομοθετήματα κατοχυρώνει την επικοινωνία σχολείου και γονέων, μέσα από τη δημιουργία Συλλόγων Γονέων, τους δίνει δικαιώματα και τους αναγνωρίζει ως παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δικός τους στόχος είναι να αντιμετωπίζουν προβλήματα που γεννώνται κατά τη βαθμολόγηση μαθητών (ύπαρξη υποκειμενικότητας, στοχοποίηση κ.α.), να καταγγέλλουν συμπεριφορές ή στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών ή να ζητούν πληροφόρηση για εκπαιδευτικές μεθόδους και πρωτοβουλίες (Ματσαγγούρας, 2005).

Το σχολείο πλέον έχει πετύχει την αλλαγή του εκπαιδευτικού γίνεσθαι και ακόμη και αν δεν κατάφερε να πραγματοποιήσει στο έπακρο τους στόχους, έχει επιτύχει τη μετάλλαξη των μεθόδων διδασκαλίας, έχει βελτιώσει τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών αφού πλέον δεν εισέρχονται σε αυτό για ενημέρωση μόνο οι γονείς που ανήκουν σε υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, καθώς και τη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών. Έχει καλλιεργήσει πλέον την κατανόηση, η συλλογική συνείδηση προωθείται συχνότερα, η αντίληψη της ύπαρξης παράλληλα με τη συνύπαρξη και η αντιστοιχία υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, βρίσκονται πιο τακτικά στην ημερήσια ατζέντα των σχολικών μονάδων, με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να βρίσκονται στην πρώτη γραμμή αυτής της προσπάθειας (Μυλωνάς, 2006).

1.2.1 Περίοδοι σταθμοί στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο αποτελούν δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς της σύγχρονης με διαφορετική βαρύτητα και ξεχωριστό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των νεαρών ατόμων. Το δεύτερο μισό μάλιστα του 19^{ου} αιώνα αποτέλεσε σταθμό για τη μελέτη της οικογένειας, αφού τότε ξεκίνησε η επιστημονική της διερεύνηση ως κοινωνικός θεσμός, ενώ η δομή της και οι λειτουργίες που επιτελεί παρουσιάζουν υψηλή εξάρτηση από το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο κάθε εποχής. Όπως τονίζει και η Lareau (1987), η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο διακρίνεται έως και την τελευταία εικοσαετία του 20^{ου} αιώνα σε τρεις περιόδους, ενώ από εκεί και μέχρι τα πρώτα χρόνια του επόμενου αιώνα διακρίνεται μια νέα πιο σύγχρονη περίοδος, σύμφωνα με τον Ράπτη (2004). Η πρώτη περίοδος πολύ πριν από τη βιομηχανική επανάσταση, κατά την οποία κυριαρχεί ο εκτεταμένος τύπος οικογένειας, η οποία ως στόχο της είχε περισσότερο την εκμετάλλευση της πατρικής κληρονομιάς και την εξασφάλιση εργατικών χεριών, παρά την εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών. Η κοινωνικοποίηση κατά συνέπεια των νέων λάμβανε χώρα μόνο στα στενά πλαίσια των οικογενειών τους, μαθαίνοντας «εμπειρικά» από συνομήλικους ή μεγαλύτερους ηλικιακά, ενώ δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά αποστέλλονταν σε άλλες οικογένειες για να μάθουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς ή κάποια τέχνη (κυρίως για τα κορίτσια), με τους γονείς να εμπλέκονται ελάχιστα στη γνωστική εξέλιξη των παιδιών (Lareau, 1987).

Η δεύτερη περίοδος καλύπτει τις δεκαετίες λίγο μετά τη βιομηχανική επανάσταση, όταν η οικονομία των κρατών άρχισε να διαμορφώνεται πολύ διαφορετικά από πριν, οι πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές πραγματοποιούνταν εν ριπή οφθαλμού και η επιστήμη της παιδαγωγικής αναπτύχθηκε επάνω σε νέες βάσεις. Σε αυτήν ακριβώς την περίοδο, ορισμένες από τις λειτουργίες της οικογένειας μετατοπίστηκαν σε άλλους κοινωνικούς θεσμούς - όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτική λειτουργία στο σχολείο - τονίζοντας περισσότερο τις υπόλοιπες. Ξεκίνησε επίσης να επιβάλλεται η υποχρέωση της φοίτησης και το σχολείο σταδιακά μετατράπηκε σε ένα χώρο μαζικής εκπαίδευσης, για τις αστικές οικογένειες ως επί τω πλείστο. Σημαντικά χαρακτηριστικά της περιόδου ήταν το γεγονός ότι οι γονείς αποκλείστηκαν από το σχολείο, ενώ θεσμοθετήθηκαν καθήκοντα

και υποχρεώσεις τόσο για τους γονείς όσο και για το κράτος, προς τα παιδιά (Τζάνη, 2004).

Η τρίτη περίοδος ακολούθησε το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και πιο συγκεκριμένα από τη δεκαετία του 1960, όταν η επιστήμη της κοινωνιολογίας έριξε το βάρος των μελετών στην επίδραση της οικογένειας στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, οδηγώντας έτσι σε ουσιαστική πλέον ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Οι γονείς άρχισαν να αποκαλούνται καταναλωτές των εκπαιδευτικών προϊόντων και αναλάμβαναν τις ευθύνες για το μέλλον των παιδιών τους, επέλεγαν το σχολείο φοίτησης και συμμετείχαν στη διοίκηση, τη χρηματοδότηση ή ακόμη και τη χάραξη πολιτικών (Matthews&Menna, 2003).

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής είχε οριστεί ως βασικός εκπαιδευτικός στόχος της εκπαιδευτικής τους πολιτικής η ενίσχυση της ευθύνης των γονιών σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, δίνοντάς τους ουσιαστικά δικαιώματα για άμεση ή έμμεση παρέμβαση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα μπορεί κανείς να εντοπίσει πλήθος νομοθεσιών, υπουργικών αποφάσεων και τροποποιήσεων τους από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, οι οποίες επιτρέπουν εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση (πλέον και της τοπικής αυτοδιοίκησης), δημιουργώντας ένα καινούριο πλαίσιο σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2007).

Η τέταρτη και τελευταία περίοδος περιλαμβάνει και τη σημερινή εποχή. Η αξιοποίηση της δυναμικής που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς μέσα από τη συνεργασία τους με το σχολείο, έδειξε ότι μπορεί να έχει θετική επίδραση σε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, από τους μαθητές μέχρι τους εκπαιδευτικούς, αφού συμβάλει στην άμβλυνση των προκαταλήψεων των παρανοήσεων (Τζάνη, 2004). Διασφαλίζεται έτσι η αμοιβαία κατανόηση των συνεργαζόμενων πλευρών, τα οφέλη για τα παιδιά είναι σημαντικά και η ύπαρξη καλών σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς - υπό την εποπτεία των διευθυντών των σχολικών μονάδων ως προϊστάμενοι - βοηθούν το παιδί να βλέπει θετικά τους δασκάλους του και τις διαδικασίες μάθησης. Ταυτόχρονα το ίδιο μπορεί να βελτιώσει την αυτο-εκτίμησή του, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του τόσο στα μαθήματα όσο και σε άλλες δραστηριότητες, ενώ οι γονείς εκτιμούν το έργο των εκπαιδευτικών (Ράπτης, 2004).

Όσο και αν τα παραπάνω προδίδουν την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικής λειτουργίας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν ατέλειες, μικρότερες ή μεγαλύτερες. Όλα ωστόσο καταβάλουν προσπάθειες κατά τις μεταρρυθμίσεις τους να συμπεριλάβουν την αυξημένη εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, ενώ στην Ευρωπαϊκή Ένωση αυτό θεωρείται ένα από τα βασικά ποιοτικά κριτήρια στον κλάδο της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2007).

1.3 Μοντέλα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Η επικοινωνία όμως των σχολικών διευθυντών με την οικογένεια, αποτελεί μόλις ένα υποσύνολο της επικοινωνίας της με τη σχολική μονάδα γενικότερα, μια διαδικασία η οποία διακρίνεται από ένα πλήθος μοντέλων ή αλλιώς τρόπων επικοινωνίας, όπως θα φανεί και στην πορεία αυτού του υποκεφαλαίου. Η αντίληψη που διακατέχει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα εδώ και δεκαετίες, είναι ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμβάλουν από κοινού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην σχολική πρόοδο (Antonopoulou, Koutrouba&Babalís, 2011). Η αναγκαιότητα επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου έχει αποτελέσει έως και σήμερα αντικείμενο έρευνας από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, αφού έχει αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά, μιας και τα ίδια θεωρούνταν - και για την ελληνική κοινωνία σε παλιότερες εποχές - ένα περιουσιακό στοιχείο και τρόπος εκμετάλλευσης φθηνού εργατικού δυναμικού, αφού ως γνωστό η ελληνική κοινωνία ήταν κατά κύριο λόγο αγροτική. Ωστόσο, η συγκεκριμένη αντίληψη έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά τη σημερινή εποχή και τα παιδιά βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος, τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, με τους δεύτερους φυσικά να εποπτεύονται από το σχολικό διευθυντή, ο οποίος αποτελεί και τον καθ' ύλην υπεύθυνο των πρακτικών επικοινωνίας με την οικογένεια (Lunenburg, 2010).

Επομένως, το παιδί και η πορεία του στο μέλλον απασχολούν πλέον έντονα την οικογένεια και την εκπαιδευτική κοινότητα, με αυτή την αλλαγή της στάσης αντιμετώπισης των παιδιών να οδηγεί και στη δημιουργία διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης, οι οποίοι και έδωσαν την ιδέα για τη δημιουργία διάφορων διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των δύο συστημάτων, που ονομάστηκαν μοντέλα. Επομένως, με τον όρο μοντέλα επικοινωνίας θα μπορούσαν να οριστούν τα εργαλεία τα οποία βοηθούν τις δύο προαναφερθείσες ομάδες (γονείς και εκπαιδευτική κοινότητα), να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να προωθήσουν τη σκέψη τους, δηλαδή αποτελούν τα μέσα που διαθέτουν προκειμένου να προσεγγίσουν τα γεγονότα και να αντιληφθούν τις αλλαγές, καθώς και τις συνέπειές τους. Εν τέλει, το μοντέλο αφορά στην ουσία μια απλοποιημένη αναπαράσταση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος, μιας ιδέας, μιας διαδικασίας ή γενικότερα ενός συστήματος, η οποία αναδεικνύει ορισμένα ειδικά στοιχεία του υπό μελέτη συστήματος (Συμεού, 2008).

Η δημιουργία των μοντέλων έχει τις βάσεις της στην προσπάθεια του ανθρώπου να κατανοήσει, να εξηγήσει και να προβλέψει την αρχή και την εξέλιξη των γεγονότων και των φαινομένων, καθώς και τη λειτουργία συστημάτων, η οποία δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις ή νοητικά μοντέλα (Αραβανής, 2006). Με βάση τώρα αυτά τα μοντέλα, ο άνθρωπος είναι σε θέση να κατασκευάσει ένα νέο, τεχνητό κόσμο, ο οποίος μιμείται, αναπαριστά ή αναπαράγει την πραγματικότητα. Οι επιστήμες, οι τέχνες και τα γράμματα δεν θα είχαν αναπτυχθεί στον υπάρχοντα βαθμό, αν ο άνθρωπος δεν είχε την ικανότητα να κάνει υποθέσεις και να εξάγει συμπεράσματα βάσει εικασιών που άλλοτε επαληθεύονται και άλλοτε όχι. Ο άνθρωπος με τις εικασίες που κατασκευάζει μπορεί να προβλέπει γεγονότα, φαινόμενα και καταστάσεις ή να προετοιμάζεται καλύτερα για συγκεκριμένα σενάρια, ενώ παράλληλα αυτές αποτελούν μια πρώτη απόπειρα προσέγγισης και ερμηνείας της πραγματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι με τις προβλέψεις και τις υποθέσεις δημιουργείται ένας τεχνητός κόσμος, τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται ως πραγματικό μέσο της αναπαραστατικής, συμβολικής και δημιουργικής ικανότητας του (Γεωργίου, 2005).

Έτσι, παραδείγματα μοντέλων υπάρχουν πολλά, ξεκινώντας από τις τελετουργίες με τα μαγικά ομοιώματα των πρωτόγονων πολιτισμών (είναι και αυτά ένα είδος πρώιμου

μοντέλου για την ικανοποίηση κάποιας ανάγκης), τα οποία αναπαριστούσαν τα αόρατα πνεύματα που τον εξουσίαζαν, τα πρώτα δοκιμαστικά αρχιτεκτονικά σχέδια για κατασκευές ή τις γεωμετρικές και αριθμητικές πράξεις που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος για να κάνει διάφορους υπολογισμούς (αντί να χειρισθεί κατευθείαν τα ίδια τα αντικείμενα) και τέλος, τα παιχνίδια των ίδιων των παιδιών που παίζουν μιμούμενα τον κόσμο των μεγάλων. Τα παιδιά μάλιστα, μέσα από το παιχνίδι ανακαλύπτουν νέες σχέσεις και αισθήματα ενοχής ή φόβου (Συμεού, 2008· Σαΐτης, 2014).

Τα μοντέλα λοιπόν στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν ως στόχο την παροχή γνώσης προκειμένου να μελετηθούν, να περιγραφούν και να γίνουν αντιληπτές οι δύσκολες και πολύπλοκες καταστάσεις που συνθέτουν την εκπαιδευτική, παιδαγωγική και κοινωνική σχέση σχολείου οικογένειας. Τονίστηκε έτσι από ερευνητές (Lunenburg, 2010), η σημασία και η αξία των μοντέλων και κυρίως έγιναν αναφορές στη δυνατότητα πρόβλεψης καταστάσεων ή συμπεριφορών. Αυτό σημαίνει ότι ένα μοντέλο έχει τη δυνατότητα να προβάλλει συστηματικά, επιλεγμένα στοιχεία του αντικειμένου στο οποίο αναφέρεται και στη συνέχεια αναδεικνύει επιλεγμένες σχέσεις ανάμεσα σε αυτά τα στοιχεία. Στη συνέχεια, το σύστημα που διαγράφεται πίσω από τα παραπάνω επιλεγμένα στοιχεία, προσδιορίζει και περιγράφει το αντικείμενο που μοντελοποιείται. Το κυρίαρχο πλεονέκτημα ενός μοντέλου είναι η δυνατότητα πρόβλεψης, ενώ το μεγαλύτερο μειονέκτημά του είναι η ταύτιση της εικονικής πραγματικότητας με την υπάρχουσα πραγματικότητα. Αυτό που συμβαίνει δηλαδή είναι μια καταγραφίσιμη συνείδηση του εκπαιδευτικού, της εικονικής πραγματικότητας και μετά αρνείται να τροποποιήσει τη σκέψη του ή να αποδεχτεί την υπάρχουσα πραγματικότητα. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκο όταν συνδέεται αφενός με τη μάθηση, η οποία εξ ορισμού αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία όπου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες όπως βιολογικοί, κοινωνικοί, ψυχολογικοί και αφετέρου, με την αμφίδρομη σχέση που θα πρέπει να διέπει τα δύο συστήματα, δηλαδή την οικογένεια και το σχολείο (Αραβανής, 2006).

Σε αυτή την περίπτωση, το μοντέλο επικοινωνίας προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να οριοθετήσει τις σχέσεις του με το παιδί και την οικογένεια, τον βοηθάει να προσεγγίσει και να κατανοήσει την οικογενειακή πραγματικότητα, έτσι ώστε να

ερμηνεύσει εν τέλει και να αξιολογήσει τη συμπεριφορά του μαθητή αλλά και της οικογένειας του, στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών, να αποβεί σε κάποιες προβλέψεις για το μέλλον τους, να αναθεωρήσει τις απόψεις του ή να τροποποιήσει τις ιδέες του και τη συμπεριφορά του, αν συνειδητοποιήσει ότι υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνιακή διάσταση του σχολείου με την οικογένεια (Davies-Kean&Eccels, 2005).

Ο χειρισμός των μοντέλων από τους εκπαιδευτικούς απαιτεί όμως και κάποια επιστημονική κατάρτιση από την πλευρά τους, αφού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να φέρονται ως επαγγελματίες επιστήμονες και μετά ως λειτουργοί. Η απαίτηση αυτή προϋποθέτει γνωστικό οπλοστάσιο που διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες πέρα από τη λογική της άσκησης δεξιοτήτων και της γνώσης του γνωστικού αντικειμένου. Σαν επιστήμονες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν ευέλικτη και ριζοσπαστική σκέψη, ώστε να είναι έτοιμοι να υιοθετήσουν τα νέα στοιχεία, ακόμη και αν αυτά έρχονται σε σύγκρουση με τα παλιά, ενώ θα πρέπει να είναι γνώστες όλων των μοντέλων της επικοινωνίας σχολείου οικογένειας και να τα χρησιμοποιούν κατά το δοκούν. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί με αυτό τον τρόπο τη μία δικλείδα ασφαλείας του μοντέλου, με την άλλη να είναι το ίδιο το μοντέλο. Η αποτελεσματικότητά του ωστόσο θα πρέπει να διέπεται από ορισμένες αρχές, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στην πραγματικότητα, ενώ οφείλει να την περιγράφει με αξιόπιστο και ρεαλιστικό τρόπο. Οι βασικές αρχές που θα πρέπει να ακολουθεί ένα μοντέλο, σύμφωνα και με τον Σαΐτη (2014) είναι:

- i. Η δυνατότητα περιγραφής της πραγματικότητας με ρεαλιστικό και αξιόπιστο τρόπο, με τη γλώσσα περιγραφής να είναι δηλωτική των όσων λαμβάνουν χώρα
- ii. Η πολυπλοκότητα ενός μοντέλου, μιας και το μοντέλο οφείλει να περιγράφει την πραγματικότητα, να την αναλύει και όχι να την παραποιεί και να την παραμορφώνει, δίνοντας εν τέλει και λανθασμένη εικόνα
- iii. Η εικονική πραγματικότητα να αντιμετωπίζεται μέσα από την οικοσυστημική θεωρία, αφού η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο συστήματα που επικοινωνούν αμφίδρομα. Η έννοια του συστήματος είναι η πλέον κατάλληλη

για να περιγράψετε τις σχέσεις της οικογένειας και του σχολείου, αφού μια αλλαγή στο ένα σύνολο επηρεάζεται άλλο (κυκλική ανατροφοδότηση)

Τα μοντέλα επομένως δεν είναι τίποτα άλλο από ένα εργαλείο που προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα πρόβλεψης, είναι δηλαδή ένα μέσο, ένα εφόδιο για να τον βοηθήσουν στην επικοινωνία του με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους. Η μοντελοποίηση, όπως αναφέρει και ο Αραβανής (2006), αποτελεί μια κωδικοποίηση τρόπων συμπεριφοράς, ενώ τα μοντέλα έχουν κοινωνική προέλευση και αποτελούν μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η χρήση διαμεσολαβητικών νοητικών εργαλείων, δομημένων με ευέλικτο και προσεκτικό τρόπο, τέτοιο που να υποβοηθούν το γεφύρωμα του χάσματος πρότερων αντιλήψεων και επιστημονικών γνώσεων, μπορούν να αποτελέσουντο σκαλοπάτι για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Με αυτό τον τρόπο θα μετατρέψουντη μάθηση σε μια ξέγνοιαστη, εύκολη και ψυχολογική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στοιχείο που αποτελεί πλέον αδήριτη αναγκαιότητα (Συμεού, 2008). Έτσι, παρουσιάζονται στην πορεία μερικά από τα σημαντικότερα μοντέλα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

1.3.1 Το μοντέλο των τριών σταδίων (σταδιακό μοντέλο)

Το συγκεκριμένο, αποτελεί το πρώτο μοντέλο το οποίο προσπάθησε να προσδιορίσει τη σχέση σχολείου και οικογένειας. Το σταδιακό μοντέλο βασίστηκε στις εξελικτικές θεωρίες του Erikson (1974) και του Piaget (1995). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, υπεύθυνοι για την ανάπτυξη ενός παιδιού είναι πρώτα η οικογένεια, ακολουθεί το σχολείο και στη συνέχεια έπεται το ίδιο το άτομο που πλέον αρχίζει να δρα και να λειτουργείως ενήλικας. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το σταδιακό μοντέλο δεν προβλέπει αλλά ούτε και επιτρέπει τη συνεργασία ή την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αφού πιστεύει ότι αυτή θα επέλθει ως διαδικασία όταν το άτομο εισέλθει στη σχολική ζωή (Συμεού, 2008).

1.3.2 Το μοντέλο του οργανισμού

Στη συνέχεια ακολουθεί το μοντέλο του οργανισμού (εντοπίζεται στη βιβλιογραφία και ως οργανισμικό μοντέλο) και το οποίο άσκησε επίδραση όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και από τον επιχειρησιακό κόσμο έως τις δημόσιες υπηρεσίες, έχοντας την πηγή του στις θεωρίες των Weber (1994) και Parsons (1968). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι οργανισμοί και οι οργανωμένες ομάδες λειτουργούν αποτελεσματικά όταν τους δίνεται η δυνατότητα να ενεργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που δημιούργησε ωστόσο αυτό το μοντέλο στο χώρο της εκπαίδευσης, ήταν η διστακτικότητα των γονέων και των δασκάλων να συνεργαστούν. Τόσο οικειοκτιδευτικοί όσο και οι γονείς, πιστεύουν ότι είναι προτιμότερο να μην αναμειγνύονται οι μεν στην εργασία των δε, μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες προστριβών. Αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτού του μοντέλου ήταν οι γονείς και οι δάσκαλοι να συνεργάζονται μόνο σε περιπτώσεις που παρουσιάζονται μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Τα δύο παραπάνω μοντέλα μάλιστα (σταδιακό και οργανισμικό) αμφότερα αποδοκιμάζουν εξ ορισμού τη γονική εμπλοκή μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Σαΐτης, 2014).

1.3.3 Το μοντέλο του οικο-συστήματος

Όπως έχει στο παρελθόν επισημάνει και ο ψυχολόγος Bronfenbrenner (1991) στη θεωρία του σχετικά με το πλαίσιο της οικολογικής ψυχολογίας, η οικολογία ορίζεται ως η επιστημονική μελέτη μιας επάλληλης και αμοιβαίας συμμόρφωσης κατά τη διάρκεια της ζωής ενός αναπτυσσόμενου ατόμου, μεταξύ αυτού και του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντός του, ενώ διαδικασία αυτή επηρεάζεται τόσο από σχέσεις εντός αυτού του περιβάλλοντος όσο και από το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο. Ο ίδιος επίσης θεωρεί ότι το οικολογικό πρότυπο αποτελείται από τέσσερα υποσυστήματα, όπου το ένα υποσύστημα είναι ενσωματωμένο στο ανώτερο υποσύστημά του και εντοπίζει επίσης μια αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των υποσυστημάτων.

- Στο πρώτο από αυτά τα υποσυστήματα έχει δοθεί η ονομασία μικρο-σύστημα και αποτελείται από τα πρόσωπα με τα οποία το παιδί επικοινωνεί και αλληλεπιδρά, με τους γονείς, τους φίλους, τους εκπαιδευτικούς και τους συγγενείς να ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

- Στο δεύτερο υποσύστημα δόθηκε η ονομασία μεσο-σύστημα και αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανωτέρω μικρο-συστημάτων, δηλαδή τις σχέσεις οι οποίες καλλιεργούνται ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους των παιδιών.
- Στο τρίτο σύστημα δόθηκε η ονομασία εξω-σύστημα και περιλαμβάνει τους κοινωνικούς θεσμούς οι οποίοι επηρεάζουν έμμεσα το άτομο στις κοινωνικές του σχέσεις. Αυτοί οι θεσμοί μπορεί να είναι η τοπική αυτοδιοίκηση, το κράτος, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η διεύθυνση εκπαίδευσης αλλά και ο χώρος εργασίας των γονέων.
- Στο τέταρτο και τελευταίο δόθηκε η ονομασία μακρο-σύστημα και αναφέρεται στους θεσμούς που περιλαμβάνουν τα άλλα τρία υποσυστήματα. Το μακρο-σύστημα καλύπτει τις αξίες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τους νόμους και την κουλτούρα μιας κοινωνίας.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα παραπάνω, το άτομο ανήκει την ίδια στιγμή σε διάφορα υποσυστήματα τα οποία ασκούν επιρροή πάνω του, άλλο μεγαλύτερη και άλλο μικρότερη. Η ένταση και ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει το άτομο το κάθε υποσύστημα, είναι διαφορετικά, αφού για παράδειγματα μικρο-συστήματα που ονομάζονται οικογένεια ή φιλικές συναναστροφές, καθώς και το σχολείο, επηρεάζουν περισσότερο το αναπτυσσόμενο άτομο, γιατί οι σχέσεις είναι πιο στενές και η επικοινωνία άμεση. Όσο όμως η απόσταση μεγαλώνει ανάμεσα στο άτομο και το κάθε υποσύστημα, τόσο μειώνεται η επιρροή, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι παύει να υφίσταται. Έτσι, στο μεσο-σύστημα, το οποίο είναι στην ουσία οι οργανισμοί όπου ανήκει κανείς όπως οι εργασιακές και επαγγελματικές σχέσεις, τα πολιτικά κόμματα και οι διάφορες οργανώσεις πολιτιστικού ή θρησκευτικού περιεχομένου, επηρεάζουν το άτομο, αν και οι σχέσεις συνήθως θεωρούνται τυπικές και απρόσωπες. Οι σχέσεις τώρα με το εξω-σύστημα, δηλαδή με το κράτος ή το έθνος, είναι περισσότερο συμβολικές παρά επικοινωνιακές, ενώ μπορεί η επιρροή να ελαττώνεται τόσο στο εξω-σύστημα όσο και στο μακρο-σύστημα αλλά να μην εξαφανίζεται. Απόδειξη είναι οι ειδήσεις που προέρχονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο, για να συνειδητοποιήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα διάφορα υποσυστήματα σε ένα άτομο (Μπαμπάλης, 2005).

Η σχέση επομένως μεταξύ ενός ατόμου και των υποσυστημάτων που το περιβάλλουν είναι αμφίδρομη, άρα η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί αναγκαιότητα για την επιτυχημένη αγωγή, ειδικά στη σημερινή εποχή όπου επικρατεί η λογική της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Μέσα σε αυτή, αλλάζει τόσο η υφή όσο και η σύνθεση της ελληνικής οικογένειας, ενώ στην Ελλάδα εντοπίζονται τα δύο προηγούμενα μοντέλα (οικο-συστήματος και οργανισμού), αν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σημειωθεί ότι δηλώνουν επιφυλακτικοί απέναντι στη γονική συμμετοχή (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011).

1.3.4 Το σφαιρικό μοντέλο (ή επικαλυπτόμενων σφαιρών)

Το σφαιρικό μοντέλο προτάθηκε από την Epstein (1995) και προέρχεται από τη συστημική αντίληψη της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η αντίληψη αυτή θεωρεί ότι το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα, έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον το ίδιο το παιδί, επομένως βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και για το λόγο αυτό έχει ονομαστεί και επικαλυπτόμενων σφαιρών. Από την άλλη, η συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια λειτουργεί θετικά για το παιδί. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών (δηλαδή το γεγονός ότι η μία «σφαίρα επιρροής» πλησιάζει την άλλη ή απομακρύνεται από την άλλη και αλληλοκαλύπτονται κάπως οι ασκούμενες επιδράσεις) εξαρτάται από τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και καθορίζουν τις κινήσεις τους. Οι δυνάμεις αυτές μπορούν να είναι η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των δασκάλων, η ευαισθητοποίηση της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα και αρκετά ακόμη (Μπαμπάλης, 2005).

Συγκεκριμένα, ένας καθοριστικός παράγοντας για τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, είναι η ηλικία του παιδιού. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου για παράδειγμα, οι γονείς είναι πιο κοντά στο σχολείο από ότι είναι στις μεγαλύτερες τάξεις, αυτές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Davies-Kean & Eccels, 2005). Αυτός είναι και ένας λόγος που η παρούσα εργασία εξετάζει τη σχέση του διευθυντή σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους γονείς, καθώς και

τους τρόπους επικοινωνίας που εφαρμόζονται. Άλλη μια παράμετρος που καθορίζει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, είναι η στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους γονείς των μαθητών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα, είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην γονεϊκή συνεργασία και καλούν τους γονείς στο σχολείο, τη στιγμή που κάποιοι άλλοι είναι αρνητικοί. Η Epstein (2001) ωστόσο έχει διατυπώσει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν για τους μαθητές τους, αντανakλάται στους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές των μαθητών. Αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά απλά ως μαθητές, τότε επιθυμούν η οικογένεια να παραμένει μακριά από το σχολείο, αφήνοντας έτσι τη συνολική ευθύνη της εκπαίδευσης αποκλειστικά σε αυτό. Εάν όμως αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως παιδιά, τότε δείχνουν να αισθάνονται την ανάγκη να δουν την οικογένεια αλλά και την κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο, ως συνεργάτες ή συνεταιίρους στην εκπαίδευση και τη γενικότερη αγωγή των παιδιών τους (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011).

Γενικά, οι σχέσεις των τριών παραγόντων που προαναφέρθηκαν, δηλαδή του παιδιού, των γονέων και των δασκάλων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, εξαρτώνται από την ευαισθησία της ευρύτερης κοινότητας στην αναγκαιότητα για συνεργασία και επικοινωνία. Η Epstein (2001) θεωρεί ότι με την εφαρμογή του μοντέλου μπορούν να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού με την κοινή δράση όλων των παραγόντων θα καταφέρουν να βελτιωθούν τα αναλυτικά προγράμματα και το σχολικό κλίμα. Επιπροσθέτως, η οικογένεια θα υποστηριχθεί και θα ενισχυθεί στην προσπάθειά της να βοηθήσει τα παιδιά αποτελεσματικότερα αλλά και το ίδιο το σχολείο θα διευκολυνθεί στο εκπαιδευτικό του έργο, αφού θα δυναμώσει από τη γονεϊκή υποστήριξη και τη συνεργασία. Τελικός αποδέκτης αυτής της προσπάθειας θα είναι φυσικά τα παιδιά, με στόχο να πετύχουν στο σχολείο και κατ' επέκταση στη μελλοντική τους ζωή, αφού θα δημιουργηθεί ένας κλοιός φροντίδας και ενδιαφέροντος γύρω τους, ο οποίος θα αποσκοπεί στην ευτυχία τους. Απαραίτητη συνθήκη της συνεργασίας ανάμεσα στους τρεις παράγοντες οικογένεια, σχολείο και κοινότητα, είναι η από κοινού υλοποίηση δράσεων, πρακτικών και διαδικασιών, όπως επισημαίνουν και οι Davies-Kean & Eccels (2005).

Με αυτή την εκδοχή, φαίνεται πως η παραπάνω συγγραφέας/ερευνήτρια προσανατολίζεται σε μια εφαρμογή πρακτικών διαδικασιών και μεθόδων, προκειμένου οι σκέψεις της να γίνουν πράξεις από τα σχολεία και την κοινωνία. Αφετηρία αποτελεί πάντα το παιδί, το οποίο τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, είναι ο πρωταγωνιστής της σχολικής διαδικασίας και η δημιουργία επιτυχημένων μαθητών θα πρέπει να αποτελεί τον κοινό στόχο ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιτυχία όμως δεν είναι μια μαγική λέξη ή ένας αυτόματος μηχανισμός αλλά αποτελεί τη συνισταμένη της κοινής προσπάθειας γονέων, δασκάλων και κοινότητας, οι οποίοι θα δώσουν κίνητρα στα παιδιά για να δημιουργήσουν και να αγκαλιάσουν τη δική τους επιτυχία (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011). Όταν τα παιδιά αισθανθούν τη φροντίδα, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη από όλους τους φορείς, δε θα έχουν πλέον λόγο να εγκαταλείψουν το σχολείο, μειώνοντας έτσι τη σχολική διαρροή. Η μείωση της σχολικής διαρροής θα πρέπει να αποτελεί άλλωστε και το βασικότερο στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (πριν από τη βελτίωση των επιδόσεων ή της ικανοποίησης των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, πλευρών), η οποία με τη σειρά της τονίζει τη αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Davies-Kean & Eccels, 2005). Τέλος, στο συγκεκριμένο μοντέλο προτείνονται έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής, με στόχο την ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια (Epstein, 1995).

- ✚ **Τύπος 1.** Η γονεϊκή μέριμνα: Στόχος είναι η βοήθεια προς όλες τις οικογένειες, έτσι ώστε να πετύχουν τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι.
- ✚ **Τύπος 2.** Η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια: Στόχος είναι η οργάνωση αποτελεσματικών τρόπων αμφίδρομης επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών.
- ✚ **Τύπος 3.** Η συμμετοχή των γονέων ως εθελοντές: Στόχος είναι η προσέλευση γονέων και η οργάνωση της προσφοράς τους.
- ✚ **Τύπος 4.** Η συμμετοχή των γονέων ως δάσκαλοι: Στόχος είναι να δοθούν ιδέες και πληροφορίες στους γονείς, για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μελέτη, στο σπίτι αλλά ακόμη και γενικότερα στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων.

- ✚ **Τύπος 5.** Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων: Στόχος είναι να υπάρξει η συμβολή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων που λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου και να αναδειχθούν ικανοί εκπρόσωποί τους, οι οποίοι θα συμμετέχουν ενεργά σε φορείς και κυβερνητικές επιτροπές.
- ✚ **Τύπος 6.** Η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα: Στόχος είναι να εντοπισθούν και να συνδυασθούν πόροι και υπηρεσίες από την ευρύτερη κοινότητα, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι δραστηριότητες του σχολείου και της οικογένειας.

1.3.5 Το κοινωνικό μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο χρονολογείται σχετικά παλιά και αποτελεί πρόταση των Cuba & Getzels (1957). Απαρτίζεται από δύο διαστάσεις, τη νομοθετική και την ιδιογραφική, οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται, με τη μεν νομοθετική διάσταση να αναφέρεται στη λειτουργία του σχολείου και τη δε ιδιογραφική στη λειτουργία των εργαζομένων μέσα στον οργανισμό, δηλαδή του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων (Parsons, 1968), το σχολείο έχει ως στόχο να υλοποιήσει τους στόχους και τις αξίες της κοινωνίας, όμως δεν πραγματοποιεί μόνο τους στόχους της πολιτείας αλλά σαν ζωντανός οργανισμός που είναι, την επηρεάζει. Επίσης δεν αποτελεί μια αφηρημένη έννοια, δεν είναι δηλαδή το κτίριο αλλά οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, όλοι τους με τις δικές τους απόψεις, ιδέες και προσδοκίες. Τα άτομα αυτά δεν είναι ουδέτερα, έχουν τη δική τους προσωπικότητα και επηρεάζουν τον οργανισμό, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν μια νέα κατάσταση, αναφορικά με τις επιδιώξεις και τους στόχους τους. Έτσι, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά και του σχολείου αποτελεί συνάρτηση των απαιτήσεων του κάθε ρόλου.

Το μοντέλο επομένως είναι σημαντικό, αφού προσφέρει τη δυνατότητα να προβλέπονται η αντίδραση του σχολείου σε καινοτομίες όπως η γονεϊκή εμπλοκή, αφού αν για παράδειγμα εκπαιδευτικοί φοβούνται την γονεϊκή συνεργασία, το επόμενο βήμα

είναι να προσπαθήσουν να την εμποδίσουν. Επιπλέον, ενημερώνει σχετικά με το γεγονός ότι τα κοινωνικά συστήματα αποφεύγουν την αβεβαιότητα και προσπαθούν να προστατευθούν, παραχωρώντας έτσι σε ειδικό προσωπικό τον έλεγχο των συνόρων που τίθενται από τις δυνατότητες και γνώσεις τους (Davies-Kean & Eccels, 2005).

1.3.6 Το πολιτικό μοντέλο

Τελευταίο έρχεται το πολιτικό μοντέλο του Easton (1965), το οποίο είναι εξίσου παλιό όπως αυτό των Cuba & Getzels (1957) και αναφέρεται στις συναλλαγές οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα σε οργανισμούς και οργανωμένες ομάδες, με τα σύνολα αυτά όμως να παρουσιάζουν αλληλεξάρτηση. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, κάθε σύστημα που παράγει πολιτική και διαχειρίζεται θέματα εξουσίας, βρίσκεται σε ένα διαρκή διάλογο με τις ομάδες που ασκούν πιέσεις και λειτουργούν στο περιβάλλον των συστημάτων. Η σχέση εξουσίας και ομάδων πίεσης είναι άμεση, αφού ούτε η εξουσία στο σύστημα μπορεί να υπάρξει χωρίς τις ομάδες πίεσης, ούτε οι βασικές ανάγκες των ομάδων αυτών μπορούν να ικανοποιηθούν χωρίς τη σύμφωνη γνώμη και τη συνεργασία του συστήματος. Σε περιβάλλον σχολείου, η εξουσία αφορά το διευθυντή του, τις πιέσεις που δέχεται από τις υπόλοιπες στην εκπαιδευτική διαδικασία ομάδες και τις αποφάσεις που λαμβάνει σχετικά με την επικοινωνία που θα διατηρεί μαζί τους ή τη λειτουργία του οργανισμού.

Στα πλαίσια του σχολείου, το πολιτικό μοντέλο βρίσκει άμεση εφαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται αλλά και δέχεται πιέσεις από τις ομάδες πίεσης, δηλαδή τους γονείς, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Οι αποφάσεις που θα ληφθούν για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τις μεθόδους διδασκαλίας, επηρεάζουν διαφορετικό τρόπο κάθε ομάδα του περιβάλλοντος, ενώ το σχολείο είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και επηρεάζεται από τις πολιτικές αποφάσεις. Στην Ελλάδα όμως, είναι γνωστό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει εδώ και δεκαετίες συγκεντρωτικό και η δυνατότητα της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας να αναπτύξει αυτόνομη πολιτική είναι περιορισμένη. Παρόλα αυτά, το μοντέλο του Easton (1965) μπορεί να εφαρμοστεί, ενώ οι

αποφάσεις και οι ενέργειες που θα λάβει ένας διευθυντής μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τη ζωή πολλών οικογενειών.

Συνοψίζοντας, παρατηρεί εύκολα κανείς ότι όλα τα παραπάνω μοντέλα προσπαθούν να οριοθετήσουν τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια. Τα πιο πρόσφατα μοντέλα μάλιστα (Epstein, 1995 · Bronfenbrenner, 1991) εστιάζουν κυρίως στην αλληλεξάρτηση μεταξύ των μικροσυστημάτων που επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη των παιδιών και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συστημική θεώρηση της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Ο Bronfenbrenner (1991) με τη σειρά του παρουσίασε μια ολική αντίληψη για το παιδί και τα συστήματα που το περιβάλλουν, ενώ η Epstein (1995) επικεντρώθηκε στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που εγείρονται στις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και το περιβάλλον τους, τόσο το σχολικό όσο και το οικογενειακό.

Ωστόσο όλα τα μοντέλα θεωρούν επιβεβλημένη τη συνεργασία των δύο συστημάτων, δηλαδή του σχολείου και της οικογένειας, όπου το καθένα επηρεάζει και επηρεάζεται. Όμως αν θεωρηθεί σωστή η εικασία ότι το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τα σημαντικότερα συστήματα για την ανάπτυξη της ανθρώπινης ύπαρξης, τότε θα πρέπει να τονιστεί με έμφαση ότι δεν αντιμετωπίζονται με όρους αποτελεσματικότητας στην εσωτερική τους λειτουργία, με συνέπεια όταν παρουσιάζεται ένα πρόβλημα στο σημείο τομής τους - δηλαδή το παιδί - τότε το ένα σύστημα επιρρίπτει τις ευθύνες στο άλλο (Baeck, 2010). Οι μεν γονείς συνηθίζουν να κατηγορούν τους εκπαιδευτικούς, να τους θεωρούν αδιάφορους ή αναποτελεσματικούς, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να υποστηρίζουν ότι για όλα τα προβλήματα του παιδιού υπεύθυνη είναι η οικογένεια. Η παραπάνω λογική είναι προφανώς προβληματική, αφού και τα δύο αυτά συστήματα δεν μπορούν να ωφεληθούν από τη συστημική σκέψη (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011).

Η γνώση λοιπόν των μοντέλων επικοινωνίας θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και μέσα από τη διαδοχική επιλεκτική εστίαση, θα μπορούν να επιλέγουν και να ερμηνεύουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού. Καθίσταται επομένως αναγκαία η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρών, προκειμένου να ξεπεράσει το σχολείο τους πειραματισμούς, να διαμορφώσει

μια νέα προσωπικότητά και να φανεί αντάξιων προσδοκιών των παιδιών αλλά και των δύο σημαντικών εταίρων, δηλαδή της οικογένειας και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα για τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, τα οποία πέρα από τις αλλαγές που καλούνται να υιοθετήσουν για να εκσυγχρονιστούν, αντιμετωπίζουν μια νέα ακόμη πρόκληση, άγνωστη μέχρι και την πολύ πρόσφατη πορεία του, αυτή της καθαίρεσης της ομοιογένειάς τους (Baeck, 2010).

Κεφάλαιο 2. Συνεργασία οικογένειας και σχολείου - Ο ρόλος του διευθυντή

2.10 ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση των παιδιών

Οι σχολικές μονάδες είχαν ανέκαθεν το χαρακτηριστικό της «σχόλης», δηλαδή την αποδέσμευση του ανθρώπου από τις καθημερινές του υποχρεώσεις στις οποίες ενσωματώνονται στοιχεία εξαναγκασμού και μόχθου, οδηγώντας τον στην ενασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο του με περισσότερο φιλοσοφικά, κοινωνικοπολιτικά ή και πολιτιστικά θέματα (Δράκος, 2002). Αν εξεταστεί τώρα από

ανθρωπολογική σκοπιά, το σχολείο χαρακτηρίζεται ως ένα ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία εξέλιξης του ανθρώπου, ανάμεσα σε μια αυθόρμητη και παιγνιώδη δραστηριότητα κατά την παιδική του ηλικία και στις υποχρεώσεις που επικρατούν στην ενήλικη, επαγγελματική πλέον ζωή του. Αυτό σημαίνει ότι σκιαγραφεί για κάθε παιδί, μια διαδρομή προς την ενηλικίωση, την ωριμότητά του και την ανάληψη ευθυνών (Αραβανής, 2006). Από την άλλη, αν εξεταστεί από κοινωνιολογικής σκοπιάς - βάσει της οποίας το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό- η εκάστοτε νέα γενιά οικειοποιείται μέσω της προγραμματισμένης και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας (από την οπτική που την προσδιορίζει η πολιτεία ή κάποιος άλλος επίσημος φορέας), τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Υπό την έννοια αυτή, ο θεσμός του σχολείου είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικοπολιτιστικής εξέλιξης, η οποία τοποθετείται στο στάδιο εκείνο κατά το οποίο επιβάλλεται σε μια ομάδα ή σε ένα λαό μια συγκεκριμένη προετοιμασία για την προαναφερθείσα νέα γενιά (Ξωχέλλης, 2005).

Το σχολείο αποτελεί επιπλέον το δεύτερο σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης για ένα παιδί, μετά την οικογένειά του, αφού ο κάθε μαθητής βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης τόσο με το οικογενειακό όσο και με το σχολικό του περιβάλλον και παράλληλα μέσα από τα δύο αυτά ανοικτά συστήματα (του σχολείου δηλαδή και της οικογένειας) συνδέεται με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα που τα περιλαμβάνει. Με τον όρο ανοικτά συστήματα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υποδηλώνονται εκείνα τα συστήματα που γίνονται αντιληπτά πάντοτε βάσει της επίδρασης που ασκούν στο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται (Dowling & Osborne, 2001). Η αμφίδρομη επίδραση καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο το ένα σύστημα αντιμετωπίζει το άλλο (η λεγόμενη και κυκλική ανατροφοδότηση στοιχείων, αγγλ. *feedback-loop*), ενώ όπως αναφέρεται από τον Αραβανή (2006), σε κάθε κοινωνικό σύστημα εντοπίζονται νόρμες οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς των ατόμων και αναφέρονται στον ιδιαίτερο τρόπο που είθισται να λειτουργεί ένα σύστημα, ενώ οι μετα-κανόνες αποτελούν τους κανόνες εκείνους που προσδίδουν νόημα στους βασικούς κανόνες/νόρμες. Ωστόσο, οι πρώτες μπορούν να οδηγήσουν συχνά σε σύγκρουση όταν αντανακλούν διαφορετικές προσδοκίες ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, αφού τα παιδιά οδηγούνται σε διλήμματα και διχάζονται

ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα κανόνων και ως αποτέλεσμα το παιδί αδυνατεί να εγκλιματιστεί στο χώρο του σχολείου (Ξωχέλλης, 2005).

Όταν το παιδί λοιπόν βρίσκεται για πρώτη φορά στο σχολείο, αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο, αυτόν του μαθητή. Μαθαίνει να αναλαμβάνει ευθύνες, γνωρίζει έρχεται σε επαφή με ένα νέο περιβάλλον και γνωρίζει άλλους ανθρώπους, επικοινωνεί με νέα πρόσωπα και ενστερνίζεται νέους κανόνες, αξίες, στάσεις και αρχές, οι οποίες διαφοροποιούνται από την οικογενειακή κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα αφομοιώνει τη σχολική κουλτούρα που έχει δημόσιο χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Parsons (1959), το σχολείο αποτελεί για το παιδί μια νέα εμπειρία, αυτή της πρώτης ομάδας κοινωνικοποίησης, η οποία θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές τάσεις. Στα πλαίσια αυτής της νέας εμπειρίας, τα παιδιά κατατάσσονται σε ιεραρχικές βάσεις που δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένες αλλά κατακτώνται με τη διαφορετική ανταπόκριση που παρουσιάζουν στα καθήκοντα που ορίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, ως κοινωνικοποίηση ορίζεται η εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί, με τον Τερλεξή (1975) να την ορίζει ως μια διαδικασία κατά την οποία:

- i. Ένα άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσα από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και γενικά τις επαφές του με ένα μέρος του πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο γεννιέται και ανατρέφεται.
- ii. Τα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν έναν πολιτισμό, μεταβιβάζονται από τη μια γενιά στην άλλη.

Αρκετοί μαθητές ωστόσο καταφέρνουν να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, να ενστερνιστούν τη σχολική κουλτούρα και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, ενώ εδώ υπεισέρχεται και ο ρόλος του διευθυντή, που αποτελεί το πρόσωπο το οποίο συμβάλει στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ευκολότερη ένταξη των παιδιών (Ξωχέλλης, 2005). Άλλοι μαθητές όμως παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους του σχολείου και ο διευθυντής εδώ - σε συνεργασία πάντα με τους υπόλοιπους διδάσκοντες ή το βοηθητικό προσωπικό όπως οι Συντονιστές Εκπαίδευσης - οφείλει να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να έρχεται κοντά στο παιδί ή την οικογένειά του, εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες (Δράκος, 2002). Οι μαθητές αυτοί

μάλιστα χρειάζονται βοήθεια και φυσικά τη συνεργασίασχολείου οικογένειας για να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους, ειδικά στη σημερινή εποχή όπου οδρόμος της επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής επιτυχίας περνάει μέσα απότο σχολείο. Έτσι, μία από τις σημαντικές λειτουργίες του σχολείου είναι ηκοινωνικοποίηση, η οποία έχει δύο διαστάσεις (που συνυπάρχουν και έχουν ως κοινόσημείο επαφής τη στάση του διευθυντή), από τη μια με το να υπηρετεί τη συνοχή του κοινωνικού συστήματος αλλά και την εξέλιξή του και απότην άλλη να αποβλέπει στην ανάπτυξη του ατόμου, ικανοποιώντας τις δικές του ξεχωριστές ανάγκες. Η κοινωνικοποίησηεπομένως, αντιμετωπίζεται θεωρητικά από δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, σύμφωνα και με τον Αραβανή (2006).

Στηνπρώτη προσέγγισηεντοπίζεται η δομολειτουργική θεωρία. Αυτή εκπροσωπείται από τον Parsons και στην οποία ηκοινωνική δράση προσδιορίζεται από τρία ιεραρχημένα συστήματα, το σύστημα της προσωπικότητας του ατόμου, το κοινωνικό σύστημα και το πολιτιστικό σύστημα. Τοτελευταίομάλιστα επιβάλλεται στη σχέση κοινωνίας και ατόμου, γεγονός που σημαίνειότι το άτομο κατά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του εσωτερικεύει τις νόρμεςκαι τις αξίες της κοινωνίας, με το κοινωνικό σύστημα να διατηρεί κατά συνέπεια τη συνοχή καιτην ισορροπία του.Η δεύτερηπροσέγγιση είναι η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασηςεκπρόσωποι της οποίας είναι οι Mead, Coffman & Blumer, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η δράσητων ατόμων στο κοινωνικό γίνεσθαι δεν προσδιορίζεται κατά τρόπο κοινό καιισταθερό μέσω των κανόνων συμπεριφοράς και των αξιών, αλλά τα άτομα μαθαίνουνμια σειρά από ρόλους, τους οποίους ερμηνεύουν στη σχέση τους με τους άλλους (Γκόβαρης, 2001).

2.2 Γονεϊκή εμπλοκή - Ο ρόλος του γονέα στο περιβάλλον του σχολείου

Έχει επομένως γίνει κατανοητό ότι τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια, αποτελούν δύο θεσμούς οι οποίοι ασκούν καταλυτική επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών και αυτός είναι ένας σοβαρός λόγος που η συμμετοχή

της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει διάφορα πλεονεκτήματα και επηρεάζει με θετικό τρόπο κάθε εμπλεκόμενη πλευρά, από τους μαθητές και τους γονείς έως το σχολείο και την παρεχόμενη εκπαίδευση. Συναντάται έτσι μια έννοια, αυτή της «γονεϊκής εμπλοκής» (Parental Involvement), η οποία αποδίδεται συνήθως με διαφορετικούς όρους στην επίσημη βιβλιογραφία, όπως για παράδειγμα ως συμμετοχή (Participation) επαφή (Contact), συνεργασία (Collaboration), δέσμευση (Engagement) ή ακόμη και συνεταιρισμός (Partnership), σύμφωνα με τους Patrikakou et al. (2005), ενώ πολλοί μελετητές προτιμούν να την ονομάζουν απλά γονεϊκή συμμετοχή (Parental Participation), όπως υποστηρίζουν και οι Lloyd-Smith & Baron (2010).

Έτσι, οι έννοιες γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή συμμετοχή (που συναντώνται και συχνότερα) έχουν χρησιμοποιηθεί προκειμένου να περιγράψουν ένα ευρύ πεδίο από πρακτικές και συμπεριφορές, με σκοπό να φέρουν τα σχολεία πιο κοντά στις οικογένειες των μαθητών τους (Patrikakou et al., 2005). Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή πάντως, αν και καθιερώθηκε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80, παραμένει ακόμη ασαφής, αφού διάφοροι ερευνητές τον χρησιμοποιούν μέχρι και σήμερα δίνοντάς του ο καθένας διαφορετικό περιεχόμενο και περιγράφοντας με αυτόν ένα μέρος ή μια διάσταση της πιθανολογούμενης συνολικής γονεϊκής εμπλοκής (Harris & Goodall, 2007). Θα πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός πως οι δύο έννοιες έχουν χρησιμοποιηθεί στον ίδιο περίπου βαθμό και για το ίδιο περίπου ζήτημα, αποτελούν στην πραγματικότητα δύο διαφορετικές ερμηνείες, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζεται η Συμεού (2003).

Η έννοια λοιπόν της γονεϊκής εμπλοκής εΐθισται να αναφέρεται σε διαδικασίες που δίνουν τη δυνατότητα σε γονείς να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στα πεπραγμένα του σχολείου αλλά μόνο με τέτοιο τρόπο και στο βαθμό εκείνο ο οποίος θα καθοριστεί εκ των προτέρων από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος των γονιών περιορίζεται στο ρόλο του θεατή δραστηριοτήτων, στη συνδιοργάνωση εκδηλώσεων που προγραμματίζονται για αυτούς το σχολείο ή ακόμη και σε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να περιγραφούν ως γονεϊκά καθήκοντα ή εθελοντική εργασία. Από την άλλη, η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής σημειώνει μια μετατόπιση προς ένα πιο ευρύ και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, με τέτοιο τρόπο που οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία. Για το λόγο αυτό, απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και των ευθυνών των δύο πλευρών, η

διάκριση του ρόλου τους και η διαπραγμάτευση των πολιτικών που θα εφαρμοστούν, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των γονιών τόσο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας όσο και στη λήψη αποφάσεων (Harris & Goodall, 2007).

Όταν οι σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, τότε προκύπτει μια συνεργασία (Partnership) και σε αυτό το σημείο προτείνεται ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων, για την ανάπτυξη των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο. Το μοντέλο αυτό περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο εμπλοκή μπορεί να εξελιχθεί σε μια αμοιβαία συνεργασία, με τα στάδια να είναι (Martin, Ranson, & Tall, 1997):

- i. Το στάδιο της εξάρτησης: Σε αυτό το στάδιο οι γονείς είναι παθητικοί και υποχωρητικοί, εξαιτίας της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του σχολικού διευθυντή, έναντι της δικής τους ενδεχόμενης απουσίας εμπειρίας.
- ii. Το στάδιο της συνδρομής: Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί και ο σχολικός διευθυντής συνηθίζουν να ζητούν τη συμβολή των γονιών των μαθητών, προκειμένου να προχωρήσουν σε αλλαγές, με τις απόψεις των γονέων να θεωρούνται σημαίνουσες και ενίοτε να υλοποιούνται.
- iii. Το στάδιο αλληλεπίδρασης: Σε αυτό το στάδιο η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη, μιας και οι γονείς θεωρούνται συνεκπαιδευτές των παιδιών.
- iv. Το στάδιο συνεργασίας και συνεταιρισμού: Σε αυτό το στάδιο η εκπαιδευτική δράση στη σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αφορά τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένου του σχολικού διευθυντή, ενώ τα σχολεία που έχουν φτάσει σε ένα τέτοιο στάδιο βρίσκονται σε σύμφωνη αμοιβαιότητα με τους γονείς των μαθητών τους.

2.3 Η σημασία της εμπλοκής των γονέων

Η εποχή στην οποία βρίσκεται πλέον το σύγχρονο σχολείο, το εκπαιδευτικό του προσωπικό και η εκπαιδευτική ηγεσία, απέχει αρκετές δεκαετίες από την εποχή όπου η αντίληψη πως οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας στην εκπαίδευση οφείλουν να είναι διακριτοί και ανεξάρτητοι. Πλέον, είναι όλο και περισσότεροι οι μελετητές που

τονίζουν την ανάγκη μιας στενής και - το σημαντικότερο - ειλικρινούς συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών. Για το λόγο αυτό ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μελετώντας παράλληλα τις ενδεχόμενες συνέπειες που μπορεί να έχει η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Erstein, 2007), ενώ προτείνουν ακόμη και τρόπους προσέγγισής τους από τη σχολική ηγεσία ή τους εκπαιδευτικούς (Lloyd-Smith et al., 2010).

Εντοπίζεται έτσι ένας σημαντικός αριθμός ερευνών για το θέμα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, η πλειοψηφία των οποίων συναντάται σε ΗΠΑ και Μεγάλη Βρετανία, με τις τελευταίες δεκαετίες να παρατηρείται μια αύξηση των μελετών που σχετίζονται με τις πρακτικές οι οποίες εμπλέκουν το σχολείο, την οικογένεια αλλά και την ευρύτερη κοινότητα, στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες (Sanders & Epstein, 2005 · Shumow, 2009 · Lloyd-Smith et al., 2010). Η συνεργασία πάντως ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια έχει μπει στο στόχαστρο των ερευνών και των εκπαιδευτικών στρατηγικών εδώ και αρκετά χρόνια, προτείνοντας σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στους δύο αυτούς σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης (Patrikakou et al., 2005 · Shumow, 2009). Το γεγονός αυτό καθιστά ακόμη σημαντικότερη τη θέση ενός σχολικού διευθυντή, ο οποίος και αποτελεί το πρόσωπο που θα καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην επικοινωνία τους με τις οικογένειες, θα προτείνει τακτικές και θα υπερκεράσει τα πιθανά εμπόδια, στην κατεύθυνση επίτευξης αγωγικών σχέσεων και υγιούς επικοινωνίας.

Από τη δεκαετία ακόμη του '90, σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία & Ανάπτυξη (OECD, 1997), σε αρκετές χώρες είχε ήδη γίνει κατανοητή τόσο η αναγκαιότητα όσο και η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονιών στο σχολείο, καθώς και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Για πάρα πολλές χώρες εδώ και χρόνια, η ενίσχυση της εμπλοκής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών, αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, ενώ στην ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Στόχος του εγχειρήματος αυτού- μεταξύ άλλων - είναι η μείωση του ρυθμού της σχολικής διαρροής και η αύξηση της συμμετοχής στα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης (Mylonakou & Kekes, 2005). Παράλληλα, η συμμετοχή αυτή των γονιών αποτελεί τα τελευταία χρόνια

ένα ιδιαίτερα δημοφιλές ζήτημα μελέτης και πολλά ευρωπαϊκά κράτη έχουν νομοθετήσει την υποχρέωση ή τουλάχιστον δίνουν στους γονείς το δικαίωμα της έμμεσης ή άμεσης παρέμβασης και συμμετοχής, στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Huntsinger & Jose, 2009).

Ερχόμενοι στην Ελλάδα, ήδη από τις αρχές του 21^{ου} είχε δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με την ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους δύο αυτούς θεσμούς στην εκπαίδευση να προκύπτει μέσα από τη συνταγματική θεμελίωση του δικαιώματος των γονιών. Ο συνδυασμός συγκεκριμένων διατάξεων, παρέχει το αναγκαίο κανονιστικό θεμέλιο στην ελευθερία των γονέων, για ανατροφή και μόρφωση των παιδιών τους στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, αφού θα πρέπει να έχουν προτακτικό μορφωτικό δικαίωμα έναντι κάθε άλλου φορέα παιδαγωγικής αρμοδιότητας. Το κράτος επίσης από τη δική του πλευρά, έχει υποχρέωση για τη λήψη θετικών μέτρων τα οποία θα συμπληρώνουν και θα βελτιώνουν τον πολύπλευρο χαρακτήρα της οικογενειακής ζωής και οι συνταγματικές βάσεις των δύο αυτών φορέων, δηλαδή της οικογένειας και του κράτους, συναντώνται αναγκαστικά στο περιβάλλον του σχολείου (Χριστοδούλου, 2008). Επομένως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι πλέον υποχρεωμένος να επιτρέπει (κάτι που δεν χρειαζόταν πριν μερικές δεκαετίες) τη γονική εμπλοκή, άρα και να δημιουργεί ένα κατάλληλο κλίμα επικοινωνίας με το συνεργαζόμενο πλέον φορέα, τους γονείς.

Έτσι, με τους νόμους Ν. 1566/1985 και Ν. 2621/1998, θεμελιώθηκε και επισήμως η συνταγματική αναγκαιότητα για επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, ρυθμίζοντας την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά πεπραγμένα. Η συμμετοχή τους μάλιστα σε συλλογικά όργανα και η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων μέσα σε αυτά, θεωρείται μεταξύ άλλων βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Άλλωστε, η τάση για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια των παιδιών, η οποία χρονολογικά τοποθετείται γύρω στα μέσα της δεκαετίας του '60, βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η επιτυχία των παιδιών στο σχολείο παρουσιάζει άμεση σύνδεση με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, τις στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών (Athanasoula-Reppael., 2010). Ωστόσο, επειδή ως τώρα έχει αποδειχθεί ότι η συνεργασία αυτή δεν είναι όσο αποτελεσματική αναμενόταν,

χρειάζεται να ενισχυθεί περισσότερο με εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η σύγχρονη ανάγκη για συλλογικό προγραμματισμό και εκδημοκρατισμό του σχολείου (Συμεού, 2008).

Μέσα από την παραπάνω νομοθεσία, ο κοινός νομοθέτης δείχνει να αναγνωρίζει στο πρόσωπο των γονέων έναν σημαντικό εταίρο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και θεσμοθετεί έτσι τη συμμετοχή τους εντός των οργάνων διαχείρισης και υποστήριξης των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Πολλές έρευνες, στη βάση των οποίων έχουν συνταχθεί δεκάδες βιβλία σχετικά με το θέμα της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, υποστηρίζουν ότι η συνεργασία ανάμεσά τους παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά κυρίως για τα παιδιά. Οι μελέτες αυτές, τα αποτελέσματα των οποίων εξαλείφουν τις όποιες αμφισβητήσεις, απέδειξαν τη σπουδαιότητα του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση, με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ σύμφωνα με τη Χριστοδούλου (2008), η ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια οφείλεται στο γεγονός ότι οι οικογένειες των μαθητών αποτελούν εκείνο το τμήμα του κοινωνικού συνόλου, το οποίο βρίσκεται στην πιο στενή σχέση με το θεσμό του σχολείου.

Όπως έχει διατυπωθεί κατά καιρούς, όταν το σχολείο εργάζεται μαζί με την οικογένεια για τη στήριξη της εκπαίδευσης, τα παιδιά μπορούν να πετύχουν σε μεγαλύτερο βαθμό, όχι μόνο σε επίπεδο σχολείου αλλά πιθανόν και σε ολόκληρη τη ζωή τους. Κατά συνέπεια, όφειλε να κατοχυρωθεί και θεσμικά το δικαίωμα (των γονιών), καθώς και να τηρούνται όλες οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών στη σχολική διαδικασία. Η αρμονική συνεργασία σχολείου και οικογένειας, εκτός του ότι μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση πολλών και σοβαρών προβλημάτων του σχολείου, επιδρά θετικά συντελώντας στην επίτευξη ουσιαστικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών (Συμεού, 2008).

Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες που διενεργήθηκαν από τη δεκαετία του '80 και μετά, προσανατολίστηκαν στην προσπάθεια βελτίωσης των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αποσκοπώντας στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Με λίγα λόγια, επικεντρώθηκαν στη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση, αφού ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού, τόσο στο

σχολείο όσο και στο σπίτι, φαίνεται ότι σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα. Πέραν όμως της καθοριστικής σημασίας συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στις σχολικές επιδόσεις, οι καλές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες στην επίτευξη και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005), ενώ όπως θα φανεί σε επόμενη ενότητα, ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία υγιών σχέσεων και την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τις οικογένειες, είναι καθοριστικός, ως ο ηγέτης της σχολικής μονάδας (Barr&Saltmarsh, 2014).

2.4 Οι επιπτώσεις της εμπλοκής των γονέων

Η γονεϊκή εμπλοκή επομένως κρίθηκε αναγκαία σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, ενώ πλέον αποτελεί ζωτικής σημασίας προϋπόθεση για τη θετική ανάπτυξη του παιδιού. Η γονεϊκή εμπλοκή ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των χρόνων του δημοτικού κρίνεται απαραίτητη, αφού γεννά κίνητρα ορθής σχολικής συμπεριφοράς και επιδρά θετικά τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη όσο και στη μάθηση ή την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Hill & Craft, 2003). Επιπλέον, οι γονείς έχουν θεωρηθεί από πολύ παλιά ακόμη, οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού, με μεγάλους μελετητές-παιδαγωγούς να διαγιγνώσκουν τη σημασία της καθημερινής συναναστροφής των παιδιών με τους γονείς τους (Berger, 1991). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι το γεγονός ότι μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση, ασκείται θετική επιρροή στα κίνητρα του παιδιού, στις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις φιλοδοξίες του, ενώ παράλληλα επιδρούν καθοριστικά στη μόρφωσή του (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Επομένως, ένας σωστός διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει να γνωρίζει το βαθμό θετικής επίδρασης των γονιών στην εκπαίδευση ενός παιδιού και να επιδιώκει συχνή επικοινωνία μαζί τους, καθώς και την ενεργό συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα, στο βαθμό και με τους τρόπους που αυτή επιτρέπεται.

Κατά συνέπεια, το θέμα γονείς και σχολείο αποτελεί ένα αντικείμενο βαθύτερης διερεύνησης ενός μεγάλου αριθμού επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει εδώ και κάποιες δεκαετίες

υποστηριχθεί ως καταλυτική στη θετική ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας και φυσικά της σχολικής επιτυχίας (Hill & Craft, 2003). Όπως επίσης έχει εντοπιστεί σε αρκετές αναφορές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων (με αρκετούς να παίζουν ταυτόχρονα και τους δύο ρόλους), συνήθως μοιράζεται κοινούς στόχους, ενώ καθένας έχει συμπληρωματικές ικανότητες και τις δικές τους προσωπικές γνώσεις, σύμφωνα και με τους Μερκούρη & Σταμάτης (2009). Έτσι, ένα από τα συχνότερα ευρήματα μελετών, είναι ότι η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Athanasoula-Reppael., 2010). Άλλες μελέτες τονίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης και στη μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ενώ φαίνεται ότι όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί, τόσο συρρικνώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο και αυξάνονται τα κίνητρά τους για μάθηση (Βλάνδος, 2009).

Η ανάγκη για εμπλοκή ωστόσο, είναι εμφανής και μετά το δημοτικό σχολείο, αφού έχει αποδειχθεί εμπράκτως ότι παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση των μαθητών, τη συμμετοχή στη σχολική διαδικασία και τη συμπεριφορά τους (Lloyd-Smith et al., 2010). Η διεθνής έρευνα και εμπειρία πάντως, αποκαλύπτει ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολικών μονάδων Β/θμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και ενίοτε μπορεί να καταστεί προβληματική (Lacey, 2001). Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο τονίζεται η αναγκαιότητα διερεύνησης των εμποδίων που καθιστούν δύσκολη μια τέτοια συνεργασία, προκειμένου να κατανοηθούν πλήρως οι ανάγκες και ο ρόλος κάθε εμπλεκόμενης πλευράς, όπως και να διευκολυνθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού από την εφηβεία στην ενηλικίωση και αργότερα στην παραγωγική διαδικασία, όπως αναφέρει η Χριστοδούλου (2008).

Εντοπίζονται έτσι, μέσα από την αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών, τα εξής τεκμηριωμένα αποτελέσματα. Καταρχήν, η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στη Β/θμια εκπαίδευση σημαίνει αύξηση των επιδόσεων στο σχολείο, ενώ παράλληλα εντοπίζεται βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή (Hong & Ho, 2005). Δεύτερον, τα αυξημένα ποσοστά φοίτησης, οι υψηλότερες φιλοδοξίες και ο περιορισμός των προβλημάτων

πειθαρχίας, δείχνουν να συσχετίζονται θετικά με την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής, ενώ από την άλλη, παρά την αναμφίβολα θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη Β/θμια εκπαίδευση, παρατηρείται σχετική έλλειψη βιβλιογραφικών πηγών, καθώς και μειωμένα ερευνητικά αποτελέσματα (Lloyd-Smith et al., 2010). Η σπανιότητα της έρευνας για τη γονεϊκή εμπλοκή στο επίπεδο της Β/θμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ένα αξιοσημείωτο στοιχείο, από το οποίο άμεσα συνεπάγεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή κατά τη μετάβαση από την Α/θμια στη Β/θμια εκπαίδευση μειώνεται. Διατυπώνεται πάντως στις περισσότερες αναφορές επί το θέματος, ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη Β/θμια εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται ζωτικής σημασίας μιας και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ώστε οι έφηβοι να γίνουν στη μετέπειτα ζωή τους σταθεροί και παραγωγικοί άνθρωποι (Epstein, 2007).

Υποστηρίζεται επίσης ότι η εμπλοκή των γονιών βοηθάει στον αυτοπροσδιορισμό του παιδιού και επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά του (Powell et al., 2010), ενώ μια σχετικά πρόσφατη ερευνητική δραστηριότητα από τους Kreider et al. (2007) εμβάθυνε στην ανάλυση των επιδράσεων που μπορεί να παρουσιάσει η γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Στην προσπάθειά τους να συσχετίσουν την οικογενειακή εμπλοκή με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιτυχίες των παιδιών, κατέγραψαν τρεις διαστάσεις:

1. Την ανατροφή παιδιών
2. Τη δημιουργία σχέσεων με το σχολείο
3. Την εποπτεία των μαθησιακών αποτελεσμάτων και το αίσθημα ευθύνης για αυτά

Οι τρεις αυτές διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής, θεωρούνται υπεύθυνες για ένα σύνολο από οφέλη, όπως υψηλή βαθμολογία, η υψηλή αυτοεκτίμηση, οι υψηλές επιδόσεις σε ένα ευρύτερο φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων, μείωση των ποσοστών ενδοσχολικής βίας και η απουσία λήψης ουσιών, κάτι με το οποίο συμφώνησε μεταγενέστερα και ο Shumow (2009), ενώ φαίνεται να συμβάλλουν και στη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου, σύμφωνα με τους Lloyd-Smith et al. (2010). Τέλος, όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται οι γονείς, περιορίζεται η τάση των μαθητών για απουσίες (Powell et al., 2010). Τονίζεται επίσης ότι τα σχολεία που υιοθετούν τακτικές ενθάρρυνσης στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, δίνουν την ευκαιρία δημιουργίας προϋποθέσεων για μια καλύτερη εποπτεία και πιο

αποτελεσματικό έλεγχο των εφήβων. Η διαρκής έρευνα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει αναδείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει σημαντικά την επιθυμία των παιδιών για ανώτατη εκπαίδευση (Shumow, 2009) και όπως χαρακτηριστικά έχει αναφέρει η Epstein (2007), το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού αναγνωρίζει πλέον ότι οι επιτυχημένοι μαθητές - ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους - προέρχονται από οικογένειες πληροφορημένες και εμπλεκόμενες στην εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο, η γονεϊκή εμπλοκή τυγχάνει καθολικής σημασίας στην αποτελεσματική εκπαίδευση, αφού φαίνεται ότι ο καλύτερος τρόπος για να εκπαιδεύσει κανείς τα παιδιά, είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων των γονιών να τα εκπαιδεύσουν οι ίδιοι (Athanasoula-Reppaetal., 2010).

Επιπροσθέτως, οι γονείς φαίνεται να αποκομίζουν εξίσου σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού βελτιώνεται η στάση τους προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων εκτιμούν βαθύτερα, μέσα από τη στενότερη συνεργασία μαζί τους (Powell et al., 2010). Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι όταν συνεργάζονται οι γονείς με το σχολείο, μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και έτσι δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν ή να τους συμπαρασταθούν στο έργο τους (Miedel & Reynolds, 1999). Επίσης, όντας ασχολούμενοι περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν και τα καταλαβαίνουν καλύτερα, ενώ κατανοούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση μαζί τους και να ενισχύεται η γονεϊκή αυτοπεποίθηση. Τέλος, βελτιώνεται η εικόνα που έχουν οι γονείς για την αποτελεσματικότητα του ρόλου που επιτελούν και αισθάνονται πιο ικανοί όταν προβάλουν απαιτήσεις για αλλαγές και βελτιώσεις των δραστηριοτήτων στο σχολείο αλλά και αργότερα στο σπίτι (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην επίτευξη καλής επικοινωνίας, είναι καθοριστικός, αφού βοηθά τους γονείς να εισέλθουν στο σχολικό περιβάλλον (ζητώντας τη συμμετοχή όσων είναι πιο συνεσταλμένοι και ωθώντας τους στην κατάθεση προτάσεων, δείχνοντάς τους τη σημασία που παίζει η συμμετοχή τους στην ανάπτυξη των παιδιών) και να βοηθήσουν/κατανοήσουν το έργο των εκπαιδευτικών (Barr&Saltmarsh, 2014).

Παρατηρώντας όλα τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι το σχολείο εμπλουτίζεται αποκτώντας ποικιλία, μιας και οι γονείς μεταφέρουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις και κουλτούρα, σύμφωνα και με τη Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005), ενώ και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη δική τους επαγγελματική αυτοπεποίθηση, καθώς κάνουν πιο ουσιαστική τη συνεργασία τους με τους γονείς, την οποία θεωρούν σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεπιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Το αποτέλεσμα είναι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία απόκτησης μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τα παιδιά, γεγονός που βελτιώνει και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Επιπροσθέτως, οι ενισχυμένες σχέσεις σχολείου και οικογένειας προτάσσονται ως ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, δηλαδή παρουσιάζουν τη δυναμική βελτίωσης της διδακτικής απόδοσης των εκπαιδευτικών (Harris & Goodall, 2007).

Συνοψίζοντας τη θετική επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική διαδικασία σε συνάρτηση με τις αλλαγές που προωθούνται σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, γίνεται αντιληπτή η προσπάθεια των ερευνητών σε διεθνές επίπεδο, για ποιοτική εμφάθυνση των δεσμών που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Στη σημερινή εποχή η καθιέρωση των δημοκρατικών θεσμών, η ιδέα της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, η απαίτηση για αποκέντρωση της εξουσίας σε ένα σύνολο αποφάσεων που την αφορούν και ο ανοιχτός διάλογος σχετικά με την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών, δημιουργούν το πλαίσιο και το πεδίο έρευνας στα οποία οφείλει να εστιαστεί η σημερινή πρακτική για αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή (Συμεού, 2008).

Περνώντας τώρα στην περίπτωση της Ελλάδας, έχουν υπάρξει ορισμένες μελέτες όπως αυτή των Πνευματικού, Παπακανάκη & Γάκη (2008) στις οποίες συμμετείχαν τόσο γονείς όσο και εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σε αυτές έχει αποδειχθεί ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι ακόμα περιορισμένη και δεν επεκτείνεται πέραν των τυπικών ζητημάτων. Επίσης, αυτή λαμβάνει χώρα μόνο στα πλαίσια των θεσμοθετημένων επαφών, δηλαδή της συμμετοχής των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις ή στην ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών, όπως έχει αναφέρει και η Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005). Παρά το γεγονός ότι έχουν εφαρμοστεί αρκετά

προγράμματα ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής, αυτή αντιμετωπίζεται με καχυποψία, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους ίδιους τους γονείς. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι από τις ελάχιστες μελέτες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, έχει διαπιστωθεί πως στην πλειονότητά τους οι δύο παραπάνω φορείς επιθυμούν τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία (Βλάνδος, 2009).

Η γονεϊκή εμπλοκή πάντως παρουσιαζόταν τις προηγούμενες δεκαετίες περιορισμένη ακόμη και στο εξωτερικό, με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό των ΗΠΑ, όπου οι γονείς σε ποσοστό 66% δήλωναν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο των παιδιών τους, ενώ αρκετοί έδειχναν να μη γνωρίζουν καν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να συμμετάσχουν (Shumow, 2009). Στην Κύπρο επίσης, μέχρι και πριν από μερικά χρόνια υπήρχαν ενδείξεις ότι οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο ήταν περιορισμένες, ενώ το εύρος και η φύση αυτού του δεσμού φαίνεται να εξαρτάται από το πόσο ανοικτά είναι τα ίδια τα σχολεία προς τους γονείς και από την πρωτοβουλία των γονιών ως μονάδων (Συμεού, 2008). Η πρώτη ωστόσο περίπτωση, απασχολεί την παρούσα εργασία, αφού ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί το πρόσωπο κλειδί για το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς. Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων και μαθητών, εξάγονται συνοπτικά τα εξής συμπεράσματα αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν όλες οι εμπλεκόμενες, στη σχολική διαδικασία, πλευρές:

- i. Καταρχήν τα παιδιά βλέπουν το σχολείο ως μια φυσική προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας περαιτέρω την προσωπικότητα και τις ικανότητές τους, με μεγαλύτερη προθυμία και ευκολία.
- ii. Επιπλέον, οι γονείς αναπτύσσουν βαθύτερες σχέσεις με το παιδί και παράλληλα αποκτούν καλύτερη εικόνα σχετικά με την απόδοσή του στο σχολείο.
- iii. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μέσα από την αμφίδρομη σχέση τους, πληρέστερη εικόνα για τους μαθητές, προσαρμόζοντας έτσι κατάλληλα και τη διδασκαλία τους ώστε να είναι πιο αποδοτική, ειδικά τα τελευταία χρόνια με τις αυξημένες απαιτήσεις των τμημάτων ένταξης.
- iv. Το σχολείο ευνοείται αναμφίβολα μέσα από τη γονεϊκή εμπλοκή, μιας και η συλλογή πληροφοριών που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών στο

οικογενειακό περιβάλλον (για παράδειγμα κάποιες προβληματικές καταστάσεις) μπορεί να δημιουργήσει ένα πλαίσιο εφαρμογής αποδοτικότερων μεθόδων εκπαίδευσης.

- v. Τέλος, σε ένα δεύτερο αλλά εξίσου σημαντικό επίπεδο, το σχολείο ευνοείται στον οικονομικό και οργανωτικό τομέα, μιας και η γονεϊκή εμπλοκή δημιουργεί τις προϋποθέσεις υλοποίησης των στόχων που τίθενται από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.

2.5 Σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας

Στην τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου θα περιγραφούν μερικοί σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι ασκούν εμφανή επίδραση στη σχέση οικογένειας και σχολείου. Σημειωτέον ότι πρώτος από αυτούς αναφέρεται εσκεμμένα ο παράγοντας Σχολικός Διευθυντής, μιας και αποτελεί το πρόσωπο που θα δώσει το έναυσμα των σε βάθος επαφών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονιών ή θα φροντίσει με τη στάση του να διευκολύνει την επικοινωνία, «σπάζοντας τον πάγο» στην αρχή μιας επαφής.

Στάση διευθυντών

Η στάση που μπορεί να έχουν οι σχολικοί διευθυντές απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αποτελεί καθοριστική παράμετρο για το βάθος της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Peiffer, 2003). Το άτομο αυτό αποτελεί την κινητήρια δύναμη, μιας και έχει τη δυνατότητα να ωθήσει και να ενθαρρύνει τους γονείς προκειμένου να κατανοήσουν με τη σειρά τους τη σημασία της συμμετοχής και της συνεργασίας με το σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι γονείς θα πρέπει να εργαστούν με τους διευθυντές προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εταιρικών σχέσεων, μέσα από ομάδες εργασίας (work-forces). Ωστόσο, αν και οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως επιθυμητή και αναγκαία για επιτυχημένο σχολικό κλίμα, είναι πολλοί αυτοί που δεν υποστηρίζουν με σθένος την εμπλοκή των γονέων και συχνά δεν είναι πρόθυμοι να προωθήσουν αντίστοιχες πρακτικές στα σχολεία τους (Peiffer, 2003).

Σύμφωνα όμως με την Αθανασούλα-Ρέππα(2008), ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αυξάνει τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής, φροντίζοντας ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονέων, να τους δείχνει ότι είναι ευπρόσδεκτοι και να τους προσφέρει κίνητρα συμμετοχής. Ωστόσο, οι εγγενείς αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των μαθητών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης δημιουργούν διακριτά πλαίσια συμπεριφοράς ανάμεσα στους διευθυντές της μιας ή της άλλης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Την παράμετρο αυτή επιβεβαίωσαν μελέτες που διεξήχθησαν ήδη στα τέλη του περασμένου αιώνα, στις οποίες αποδείχθηκε ότι οι διευθυντές Β/θμιας εκπαίδευσης δήλωσαν πως ακόμη και όταν τα σχολεία θεωρούν τους γονείς σημαντικούς συνεργάτες, αυτοί διακατέχονται από έναν ήπιο ενθουσιασμό συγκριτικά με τους ενθουσιώδεις γονείς των παιδιών στην Α/θμια εκπαίδευση (Osborn & deOnis, 1997) . Η ευθύνη πάντως για τη χάραξη στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής, ανήκει τυπικά στους διευθυντές και για το λόγο αυτό κρίνεται επιτακτικό για έναν διευθυντή να αποτελεί γνώστη των εκπαιδευτικών τεχνικών που ενισχύουν τα ποσοστά εμπλοκής (Peiffer, 2003).

Στάση εκπαιδευτικών

Όπως υποστηρίζουν μελέτες σαν του Lawson (2003), οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετικές στάσεις και πρακτικές για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Η στάση και οι πρακτικές του σχολείου, τις οποίες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, θεωρούνται σημαντικότερες από εκείνες της οικογένειας για την προώθηση της σχολικής εμπλοκής. Στο πλαίσιο όμως μιας συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, θεωρείται σωστό να οριοθετούνται εκ των προτέρων οι ρόλοι του καθενός και αυτό γιατί συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς είναι προτιμότερο να μένουν μακριά από το σχολείο, εξαιτίας του δικαιολογημένου φόβου πως, αν οι δεύτεροι εμπλακούν, οι πρώτοι θα απωλέσουν ένα μέρος της εξουσίας τους ή θα προκαλέσουν την κριτική των γονιών για τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται ή τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης, σύμφωνα και με (Athanasoula-Reppaetal., 2010).

Ως συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν ακόμη και σήμερα - ή τουλάχιστον δε την ενθαρρύνουν όσο μπορούν - τη γονεϊκή συμμετοχή, διότι τη θεωρούν απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος (Kreideretal., 2007). Ορισμένοι μάλιστα είναι απρόθυμοι ακόμη και να παραδεχτούν ότι χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς ή πιστεύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή δε συμβάλλει θετικά στο έργο τους (Gestwicki, 2010). Αυτοί όμως που παρουσιάζονται περισσότερο αμυντικοί σε μια ενδεχόμενη ανάμειξη των γονιών είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με τους νεότερους, οι οποίοι φαίνεται να συμφωνούν αλλά και να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, αντιλαμβανόμενοι προφανώς τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και την ενδεχόμενη βοήθεια των γονιών (Harris&Goodall, 2007). Ωστόσο, με το να μένουν οι γονείς εκτός σχολείου, δημιουργείται λανθασμένη εικόνα ότι το σχολείο λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο και μπορεί έτσι να προκληθεί μια εχθρότητα από την πλευρά των γονιών, καθώς και μια άρνηση προς την παροχή βοήθειας στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς είναι σημαντικός, στην προσπάθεια να πειστούν οι δεύτεροι ότι μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν το έργο του σχολείου και αυτό που χρειάζεται είναι μία ανοιχτή, συνεχής και ειλικρινής συνεργασία, που θα στηρίζεται στην ενιαία αντιμετώπιση του παιδιού. Όπως όμως αποδεικνύεται στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί θέλουν τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία από απόσταση και με τους όρους που θέτουν οι ίδιοι, με αποτέλεσμα οι γονείς είτε να συναντούν προβλήματα στην προσπάθεια εμπλοκής τους είτε να μην καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν ή ακόμα και να εγκαταλείπουν τις ευκαιρίες για εμπλοκή (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Lloyd-Smith et al. (2010), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κολλέγιο του Τέξας αποκαλύφθηκε ότι ενώ οι καθηγητές πίστευαν πως υιοθετούσαν μια εναλλακτική πολιτική - της ανοικτής πόρτας όπως ονομάζεται - ελκυστική για τη γονεϊκή εμπλοκή, οι γονείς αντιλαμβάνονταν αυτή την προσπάθεια εντελώς διαφορετικά και η εμπλοκή τους ακολουθούσε παραδοσιακές, καθιερωμένες πρακτικές. Οι αντιλήψεις επομένως των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή συμμετοχή τις περισσότερες φορές είναι παγιωμένες και δυσχεραίνουν την εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, ενώ είναι γεγονός ότι μερικές πρακτικές των γονέων δεν είναι εκ των πραγμάτων κατάλληλες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί - με πρώτο το

διευθυντή του σχολείου - θα πρέπει πάντα να καλλιεργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, προκειμένου να ικανοποιηθούν καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών τους (Blackmore, 2010).

Εξάλλου, ένας πραγματικός διάλογος ανάμεσα στις πλευρές που εμπλέκονται, καθώς και η αμοιβαία κατανόηση των πλεονεκτημάτων που γεννώνται μέσα από τη συνεργασία τους, έχουν τη δύναμη να γεφυρώσουν το χάσμα που προϋπάρχει και να θέσουν νέες προκλήσεις, οδηγώντας σε ποιοτικότερη γονεϊκή εμπλοκή. Οι προκλήσεις αυτές συνοψίζονται στα σχολικά προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής, των οποίων οι βασικοί στόχοι είναι η ποιοτική αναβάθμιση της συμμετοχής, η βελτίωση του σχολικού κλίματος και ο εθελοντισμός σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα και με τον Γεωργίου(2005), ενώ παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτά βρίσκονται ήδη σε ευρεία λειτουργία σε χώρες του εξωτερικού, στην Ελλάδα διαπιστώνεται υστέρηση στο κομμάτι αυτό. Ωστόσο, με το πρόγραμμα«Σχολές Γονέων» διαπιστώθηκαν τα προηγούμενα χρόνια θετικά αποτελέσματα, το οποίο αποτελεί στην ουσία ένα πρόγραμμα που προσφέρει επιστημονική βοήθεια και συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς, προωθούνται συνεργατικές πρωτοβουλίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας

Τέλος, ο παράγοντας που απέμεινε αφορά το βαθμό εμπλοκής των γονέων, ο οποίος εξαρτάται συχνά και καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, αυτά είναι η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η περιοχή στην οποία λειτουργεί το σχολείο(χαρακτηριστικό που ίσως συνεπάγεται δυσκολία πρόσβασης) και το σχολικό κλίμα, όλα τους μεταβλητές που επιδρούν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής (Tveit, 2009). Η περιοχή μάλιστα στην οποία λειτουργεί ένα σχολείο, φαίνεται να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών τους, αφού από μελέτες όπως αυτές των Lareau (2000) και Smrekar & Cohen-Vogel (2001) αποδείχθηκε ότι σε σχολεία αστικών περιοχών οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής των γονέων. Επιπλέον, σε περιοχές διαμονής χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου οικογενειών αντιμετωπίζονται μεγαλύτερες δυσκολίες στη συνεργασία εκπαιδευτικών και

οικογενειών των μαθητών, σε σύγκριση με σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Επίσης, η μειωμένη πρόσβαση στο δίκτυο μεταφορών από και προς το σχολείο, αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στην επίτευξη γονεϊκής εμπλοκής. Το μέγεθος του σχολείου παίζει επίσης ρόλο, αφού φαίνεται ότι σε σχολεία μεγάλου μεγέθους, πολυπρόσωπα και με σύνθετο τρόπο οργάνωσης, οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν ανασταλτικά ως προς το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, μιας και ο γονιός δεν είναι αποδέκτης προσωπικής επαφής, κάτι που σίγουρα αποτελεί ελκυστικό παράγοντα. Η έλλειψη επίσης κατάρτισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην προώθηση της γονεϊκής συμμετοχής είναι ένα από τα πολύ συχνά εμπόδια που συναντώνται στις προσπάθειες για γονική συμμετοχή μέσα τα σχολεία. Δεν αποτελεί έκπληξη ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί στερούνται συχνά τη γνώση για τις μεθόδους με τις οποίες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά τους γονείς στα σχολεία και στηρίζονται περισσότερο σε παραδοσιακούς τύπους συμμετοχής των γονέων (Cagy, 2006).

Συμπερασματικά, σχετικά με την αποτελεσματική και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, θα πρέπει το σχολείο - εφόσον πρώτα κατανοήσει το ειδικό βάρος των παραπάνω παραγόντων - να δραστηριοποιηθεί αποσκοπώντας στη βελτίωση των παρεχόμενων συνθηκών γονεϊκής εμπλοκής. Το σχολείο, με επικεφαλής τον διευθυντή του, θα πρέπει διαρκώς να αναζητά και να διατυπώνει κίνητρα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή (Harris & Goodall, 2007). Ορθή πρακτική σε αυτή την κατεύθυνση είναι η εκπόνηση από κάθε σχολείο, ενός στρατηγικού σχεδίου συνεργασίας, προσαρμοσμένου κάθε φορά στα ειδικά χαρακτηριστικά του και στις ποικίλες απαιτήσεις των μαθητών και των οικογενειών τους. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο θα μπορεί να αλληλεπιδρά αποτελεσματικότερα με την κοινωνία και αφού μειώσει σταδιακά τον αυστηρό διαχωρισμό μεταξύ σχολείου και εξωσχολικής ζωής θα συγχρονιστεί με τις κοινωνικές εξελίξεις (Friend & Cook, 2007).

Σε αυτό το σημείο έρχεται και δένει εξαιρετικά η μελέτη τόσο της ελληνικής όσο και της ξένης βιβλιογραφίας, στην οποία συναντάται μια ισχυρή συσχέτιση της σχολικής αποτελεσματικότητας με τη σχολική διοίκηση και φυσικά τον σχολικό διευθυντή, αναλόγως της προσωπικότητας που διαθέτει και των μεθόδων που εφαρμόζει. Φαίνεται

λοιπόν ότι εντοπίζεται πλήθος αποδείξεων οι οποίες τεκνώνουν ότι η συσχέτιση μεταξύ υψηλής ποιότητας ηγεσίας και αποτελεσματικών σχολικών μονάδων είναι θετική και πως η διεύθυνση ενός σχολείου μπορεί να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τους Marzano, Waters & McNulty (2005) και Σαϊτή (2008). Έτσι, οι μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων τείνουν πλέον στην άποψη ότι, η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σωστή επιλογή και τοποθέτηση των κατάλληλων διευθυντικών στελεχών, σε κάθε σχολική μονάδα, όπου με τον όρο διευθυντικά στελέχη εννοούνται τόσο ο διευθυντής όσο και ο υποδιευθυντής, με τον δεύτερο να συμπληρώνει και ενίοτε να αναπληρώνει το έργο του πρώτου (Σαϊτής, 2008).

Μια σύγχρονη σχολική μονάδα εξάλλου, χρειάζεται ένα διευθυντή με γνώσεις και ικανότητα ορθής σκέψης στη λήψη αποφάσεων. Έτσι, η προσωπικότητα και η συγκρότηση του διευθυντή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, όπως και η παιδαγωγική του κατάρτιση και εμπειρία. Οι θεωρίες μάλιστα σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη επικεντρώνουν την προσοχή τους στο πρόσωπο του ηγέτη και λιγότερο στις συνθήκες που συναντά η ηγεσία για να λειτουργήσει. Ωστόσο, η κατοχή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων δεν εγγυάται από μόνη της μια επιτυχημένη ηγεσία και για το λόγο αυτό οι διευθυντές με ικανότητα να λύνουν προβλήματα, παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να καταστούν αποδεκτοί ως ηγέτες, συγκριτικά με τους διευθυντές που δεν κατέχουν τέτοιου είδους δεξιότητες (Κατσαρός, 2008).

Το κλειδί λοιπόν για μια αποτελεσματική ηγεσία είναι η συνεργασία και η επικοινωνία, με βασικές επικοινωνιακές ικανότητες να θεωρούνται η ακρόαση, η λεκτική και μη-λεκτική συμπεριφορά, καθώς και η δεκτικότητα (Κατσαρός, 2008). Αυτές θα πρέπει να συμπληρώνονται από ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή από ικανότητες αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων (Basogul & Ozgur, 2016). Τέλος, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να εμπνέει και να εμπνύχωνει τους υφισταμένους του, να επιλύει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν και να έχει γνώσεις ανθρώπινης

ψυχολογίας, όπως παρουσιάζεται στο κεφάλαιο που έπεται, δεδομένου ότι ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα απαιτεί σύνθετη αντιμετώπιση (Κατσαρός, 2008).

Κεφάλαιο 3: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και η επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών

3.1 Αντιμετωπίζοντας τους γονείς των μαθητών

Όπως λοιπόν έχει προαναφερθεί, ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί τον καθ' ύληναρμόδιο για μια ομαλή λειτουργία στη σχολική μονάδα, για το συντονισμό της σχολικής ζωής, για την τήρηση και την πιστή εφαρμογή των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και τέλος, για την εκτέλεση των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, οι οποίες εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητές του. Με πιο απλά λόγια, ο διευθυντής του σχολείου έχει να αντιμετωπίσει, εκτός από τα προβλήματα των μαθητών της τάξης του (τα οποία δε διαφέρουν από των υπολοίπων δασκάλων) και τα γραφειοκρατικά ζητήματα, καθώς και όσα απορρέουν από τις σχέσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού. Ωστόσο, το σχολείο σαν κοινωνικός οργανισμός που είναι, δεν πρέπει να περιορίζει τη δραστηριότητά του μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον αλλά αντιθέτως, να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο, έτσι ώστε να προετοιμάζει τους μαθητές για όσα πιθανόν συναντήσουν αργότερα στη ζωή τους (Barr & Saltmarsh, 2014).

Αυτό σημαίνει ότι το γενικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, μέσα στο οποίο είναι ενταγμένη, πρέπει να αισθανθεί τη ζωντανή της παρουσία και αντίστροφα. Επομένως, ο προϊστάμενος του σχολείου ως ηγέτης του, δεν μπορεί να αγνοεί το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και ειδικότερα το κοινωνικό, κάτι που σημαίνει ότι το σχολείο - πέρα από τη βασική του αποστολή η οποία σχετίζεται με τη μάθηση -θα πρέπει να αναπτύξει μια ιδιαίτερη δραστηριότητα για τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τις κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται εκτός του αλλά και να συμβάλει στην ευρύτερη ανάπτυξη της περιοχής, στην οποία λειτουργεί

(Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011). Χωρίς καμιά αμφιβολία, η ευθύνη για τη δημιουργία κοινωνικών δραστηριοτήτων ανήκει στην ηγεσία της σχολικής μονάδας, στα πλαίσια των πρωτοβουλιών που της δίνονται. Για παράδειγμα, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (μέσα από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τις συγκεντρώσεις που ορίζονται κ.ά.) αποτελεί ένα από τα βασικότερα καθήκοντα της σχολικής διεύθυνσης. Πιο αναλυτικά όμως, την ανάπτυξη καλών σχέσεων θα μπορούσε να βοηθήσει μια σειρά από δραστηριότητες όπως οι παρακάτω, σύμφωνα και με τον Constantino (2007):

- Η πρόσκληση των γονέων των μαθητών στο σχολείο ανά τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να συζητούνται τα γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα αλλά και να εντοπίζονται συγκεκριμένοι τρόποι αντιμετώπισής τους. Επιπλέον, μέσα από τις συναντήσεις αυτές αναφέρονται και τα προβλήματα που ίσως να παρουσιάζει το κάθε παιδί ξεχωριστά ή σχολιάζεται η συνολική του σχολική επίδοση και διαγωγή.
- Η διοργάνωση γενικών συγκεντρώσεων των γονέων, για την γνωστοποίηση θεμάτων που έχουν σχέση με την αγωγή των παιδιών τους
- Η πρόσκληση των γονέων σε εορταστικές ή άλλες εκδηλώσεις του σχολείου, είναι ένας ακόμη τρόπος που συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη αγωγής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς και στην πραγμάτωση των στόχων που θέτουν από κοινού το σχολείο και η οικογένεια.

Οι διευθυντές επομένως αναγκάζονται να σπαταλούν ένα σημαντικό μέρος του διαθέσιμου χρόνου στην επικοινωνία και τη διευθέτηση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών υποσυστημάτων και του σχολείου. Κατά κάποιο τρόπο, η συνεργασία αυτή επιβάλλεται και από το νόμο, με την ισχύουσα νομοθεσία να καλλιεργεί τις σχέσεις αυτές και να προσδιορίζει τη νόμιμη λειτουργία των διαφορετικών παραγόντων στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του σχολείου (Barr & Saltmarsh, 2014). Είναι λοιπόν υποχρέωση του διευθυντή να δραστηριοποιηθεί, έτσι ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας, να δημιουργήσει μία στενή συνεργασία μεταξύ της σχολικής μονάδας και όλων των φορέων της τοπικής κοινωνίας -δηλαδή του Συλλόγου Γονέων, των τοπικών πολιτιστικών συλλόγων κ.ά.- και

να υποστηρίξει τις δραστηριότητές τους. Τα αποτελέσματα όμως μιας τέτοιας συνεργασίας, εξαρτώνται περισσότερο από τη θεληματική και ειλικρινή διάθεση των δύο πλευρών και λιγότερο από την προσταγή του νόμου (Blackmore, 2010).

Η συστηματική συνεργασία πάντως ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011), μιας και η σωστή και έγκαιρη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μπορεί να προλάβει τη δημιουργία προστριβών, οι οποίες φυσικά δεν ωφελούν κανένα (Baeck, 2010). Είναι γεγονός εξάλλου, ότι η αγαστή συνεργασία σχολείου και οικογένειας εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ικανότητα του διευθυντή και γενικά η αποτελεσματικότητα ενός διοικητικού στελέχους επηρεάζεται έως ένα βαθμό από το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός-διευθυντής, όντας μια ιδιαίτερη προσωπικότητα, θα πρέπει εκτός των άλλων να χαρακτηρίζεται από την ικανότητα αποδοτικής συνεργασίας με τους γύρω του και από την επαγγελματική-αντιληπτική του δεξιότητα. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δεν πρέπει να ακούει προσεκτικά μόνο τους γονείς, οι οποίοι ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους αλλά θα πρέπει να επικεντρώνει την προσοχή του και σε δύσκολες περιπτώσεις οικογενειών, στις οποίες τα παιδιά - μαζί με τους γονείς - αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Επειδή σε όλες τις περιπτώσεις επικοινωνίας με τους γονείς δαπανάται αρκετός χρόνος και ο αυτός δεν αγοράζεται, ούτε ενοικιάζεται όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Baeck (2010), εκτιμάται πως ο διευθυντής οφείλει να αξιοποιεί το χρόνο του μέσα από τη δημιουργία ενός ορθολογικού προγράμματος. Για πολλούς διευθυντές, είναι γεγονός ότι η επαφή και η συνεργασία με τους παραπάνω παράγοντες αποτελεί μια άκρως δυσάρεστη ή έστω ανιαρή δραστηριότητα. Παρόλα αυτά, τα σχολεία δεν είναι δυνατόν να θεωρούνται κλειστά συστήματα και απομονωμένα από το περιβάλλον και για το λόγο αυτό ο στόχος του διευθυντή σχετικά με τις επαφές του με τους γονείς, θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη ανεξάρτητης δράσης και κατανόησης (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Περνώντας τώρα στους γονείς που συναντώνται συνήθως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτοί είναι να αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο φορτίο της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η επικρατούσα αντίληψη είναι πως οι γονείς δεν πρέπει

νασυμμετέχουν στα ζητήματα του σχολείου,αφού δε γνωρίζουν το αντικείμενο της δουλειάτων εκπαιδευτικών. Όπως όμως κάθε νόμισμα έχει δυο όψεις, έτσι και στην περίπτωσητων γονιών, αυτοί μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη λειτουργία του σχολείου και να υπερασπίσουν δίκαια αιτήματα που εκφράζει, έστω και αν υπάρχει ως ενδεχόμενο η ανάπτυξηανταγωνιστικών, δύσκολων και άβολωνσχέσεων (Χριστοδούλου, 2008). Το βασικό ζήτημα είναι οι πράξεις στις οποίες πρέπει να προβεί ο διευθυντής έτσι ώστε να δημιουργήσει κλίμα υποστήριξης, να αποθαρρύνει στάσεις και συμπεριφορές που δυσχεραίνουν το έργο της σχολικήςμονάδας και όταν εντοπίζεται ένα ενδεχόμενο σύγκρουσης να την διευθετεί γρήγορα και εποικοδομητικά, προς όφελος πάντα των εκπαιδευτικών διαδικασιών και του σχολείου. Η διαρκής ενημέρωση των γονέων, η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και η αποδοχή διαφορετικών απόψεων αποτελούν μερικούςσημαντικούς αποτρεπτικούς παράγοντες ανταγωνιστικών τάσεων (Baeck, 2010).

Βάσει νόμων (Ν. 1566/1985 και Ν. 2621/1998), οι γονείς των μαθητών κάθε δημοσίου σχολείου έχουν το δικαίωμα συγκροτήσουν σύλλογο,ο οποίος θα έχει την νομική μορφή σωματείου του αστικού κώδικα και την επωνυμία του σχολείου. Τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, μπορούν να συμμετάσχουν στο Σχολικό Συμβούλιο και ένας εκπρόσωπος αυτού του Συμβουλίου να συμμετέχει και στη Σχολική Επιτροπή. Οι εκπρόσωποι τώρα της Ένωσης Γονέων, η οποία συγκροτείται από τους συλλόγους γονέων των σχολείων ενός Δήμου ή ενός Δημοτικού Διαμερίσματος, μπορούν να συμμετάσχουν στη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, ενώ εκπρόσωποι της Ομοσπονδίας Γονέων, η οποία συγκροτείται από τις Ενώσεις Γονέων των σχολείων ενός Νομού, μπορούν να συμμετάσχουν στην εκάστοτε Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας. Οι Ομοσπονδίες Γονέων συγκροτούν στη συνέχεια - σε επίπεδο επικράτειας - τηλεγόμενη Συνομοσπονδία Γονέων,η οποία εκπροσωπείται στα αντίστοιχα γνωμοδοτικά όργανα. Πέρα από τη δραστηριοποίηση στα παραπάνω όργανα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι εκπρόσωποι των γονέων συμβάλλουν - πολλές φορές ουσιαστικά - ακόμη και στην κάλυψη των λειτουργικών της αναγκών. Τα παραπάνω κάνουν κατανοητό το γεγονός ότι οι γονείς μπορούν να έχουν σημαντική δύναμη όταν οργανώνονται και συσπειρώνονται, αποσκοπώντας πάντα στη βελτίωση μιας κατάστασης, ενώ και οι διευθυντές κατανοούν ότι πρέπει να λαμβάνουν τη γνώμη τους

σοβαρά και να τους θεωρούν συνοδοιπόρους και όχι ανταγωνιστές (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο διευθυντής αποτελεί ένα διάυλο επαφής του σχολείου με το Σύλλογο Γονέων και το βασικό μοχλό κινητοποίησής του, προκειμένου οι γονείς των μαθητών να υποστηρίζουν και να συμμετέχουν στις πρωτοβουλίες του σχολείου, αλλά και να συμμετέχουν με εκπροσώπους τους στα θεσμοθετημένα όργανα. Τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης είναι (Barr & Saltmarsh, 2014):

- i. Να καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου, με γραπτή πρόσκληση την οποία και απευθύνει τουλάχιστον τρεις ημέρες νωρίτερα, ενώ καταρτίζει την ημερήσια διάταξηκατόπιν εισηγήσεων των οργάνων που συμμετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο.
- ii. Να καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και να παρουσιάζεται στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται ή το θεωρεί αναγκαίο.
- iii. Να παρέχει πληροφόρηση σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και να μην τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

3.2 Εφαρμόζοντας επικοινωνιακές τακτικές

Η επικοινωνία όμως ενός - στην ουσία εκπαιδευτικού και όχι επικοινωνιολόγου ή ψυχολόγου - διευθυντή με τους γονείς των μαθητών του δεν είναι εύκολη υπόθεση και για το λόγο αυτό η εφαρμογή στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής θα πρέπει να αποτελεί μια ακόμη προτεραιότητα για τους διευθυντές, αφού αποδεικνύεται από πλήθος ερευνών ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη (Waterman, 2003· Lloyd-Smith et al., 2010). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί πολύπλοκο και δύσκολο έργο για ένα διευθυντή και απαιτεί χρήση τεχνικών τις οποίες μπορεί να μάθει να διαχειρίζεται, προς δικό του όφελος (τόσο επαγγελματικό όσο και ψυχικό) αλλά και της σχολικής μονάδας. Οι τεχνικές που μπορεί να αναπτύξει ένας διευθυντής ώστε να

ενισχυθούν τα ποσοστά εμπλοκής των γονέων, βασίζονται καθαρά στη θεωρία που έχει αναπτυχθεί στον τομέα της επικοινωνίας και επιβεβαιώνεται μέσα από έρευνες (Peiffer, 2003) ως εξής:

- ✚ Η προσωπική επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους γονείς, μπορεί να λάβει χώρα από την έναρξη κιόλας της σχολικής χρονιάς, μέσα από συγκεντρώσεις, ανακοινώσεις ή επιστολές, οι οποίες έχουν ως στόχο την πληροφόρησή των δεύτερων σχετικά με το έργο που ο ίδιος επιτελεί (Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005). Επιπλέον, κρίνεται επιθυμητή και ηδιαρκής ενημέρωση των γονέων σε θέματα που αφορούν τη δομή του σχολείου ή το πρόγραμμα σπουδών, σχετικά με το οποίο τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν ένα τύπο σχολείου ή μια συγκεκριμένη κατεύθυνση ή έστω ορισμένα μαθήματα επιλογής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).
- ✚ Μπορεί να πραγματοποιείται επίσης ενημέρωση των γονέων για τις προσδοκίες του διευθυντή, τις απόψεις του σχετικά με την αποστολή του σχολείου και παράλληλα μια συνοπτική παρουσίαση του οράματός του για το μέλλον. Με τον τρόπο αυτό τους μεταβιβάζει το μήνυμα ότι αποτελούν για αυτόν και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ένα είδος συνεργάτη και ότι χωρίς τη συνδρομή τους το σχολείο δεν μπορεί να εκπληρώσει την αποστολή και τους στόχους του (Πασιαρδής, 2004 · Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).
- ✚ Θα πρέπει οπωσδήποτε να προηγείται οποιασδήποτε ανακοίνωσης, η αναγνώριση του δικαιώματος συμμετοχής των γονέων και η ενθάρρυνσή τους να συμμετάσχουν σε συλλόγους, συμβούλια ή επιτροπές (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, Σχολικό Συμβούλιο), έτσι ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους επάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Athanasoula-Reppa et al., 2010).
- ✚ Επιπλέον, θα πρέπει να πραγματοποιείται εφαρμογή της πρακτική «ελεύθερης εισόδου» των γονέων στο σχολείο, ώστε να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και σεβαστοί στο χώρο αυτό (Rieg, 2007). Ένα περιβάλλον που καλωσορίζει τους γονείς παρουσιάζει αυξημένες πιθανότητες ενίσχυσης της θέλησης των γονέων να εργαστούν εθελοντικά στο σχολείο (Blackmore, 2010).
- ✚ Επιπροσθέτως, ο διευθυντής μπορεί να υποκινήσει τους γονείς προκειμένου να τους ενεργοποιήσει και με τη σειρά τους αυτοί να προσφέρουν υπηρεσίες στο σχολείο ως εθελοντές, είτε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είτε σε μόνιμη βάση είτε

και ευκαιριακά, όπως για παράδειγμα σε αθλητικές δραστηριότητες, σε εκπαιδευτικές εκδρομές ή σε θεατρικές και άλλες σχολικές εκδηλώσεις (Waterman, 2003). Η αναγνώριση εξάλλου και η εκτίμηση τόσο των μεγάλων όσο και των μικρών προσπαθειών των εθελοντών γονέων από το διευθυντή, αποτελεί ένα πρώτο δείγμα στενής συνεργασίας (Hasley, 2004).

- ✚ Μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί προσπάθεια για την ενίσχυση και διατήρηση μιας θετικής και φιλόξενης σχολικής ατμόσφαιρας στο σχολείο, με δημιουργία άνετων χώρων υποδοχής (Waterman, 2006).
- ✚ Η συνδιοργάνωση επίσης κοινωνικών εκδηλώσεων του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, θα συμβάλλει στη δημιουργία ενός αισθήματος προσφοράς και θα δώσει κίνητρα για ενεργό δράση (Waterman, 2003). Επιπροσθέτως, η συμμετοχή όλων των γονέων στο σχολείο, ιδιαίτερα εκείνων που κρατούν κάποιες αποστάσεις από τα δρώμενα σε αυτό, όπως για παράδειγμα οι γονείς μετανάστες από άλλα κράτη- οι οποίοι εξαιτίας διαφορετικής γλώσσας είναι αρνητικοί προς το σχολείο - θα δώσει νέα πνοή στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, φέρνοντας νέες ιδέες και ενδυναμώνοντας τις σχέσεις των οικογενειών με το εκπαιδευτικό προσωπικό, προς όφελος και των ίδιων των παιδιών (Constantino, 2007).
- ✚ Αυτό που θεωρείται μια έξυπνη κίνηση από την πλευρά των διευθυντών, είναι η εμπλοκή δραστήριων γονέων στην επικοινωνιακή ομάδα του σχολείου, προκειμένου ο διευθυντής να πληροφορείται γρήγορα και έγκαιρα για θέματα που απασχολούν τις οικογένειες. Οι δραστήριοι γονείς διευκολύνουν την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, όταν διαθέτουν δεξιότητες και ταλέντα τα οποία μπορεί να εκμεταλλευτεί ο διευθυντής (Rieg & Marcoline, 2008).
- ✚ Μια ακόμη πρακτική επικοινωνίας είναι η άμεση δημοσίευση στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά ή και κοινωνικά δίκτυα πλέον) των επιτευγμάτων του σχολείου, των μαθητών του αλλά και του ίδιου του Συλλόγου Γονέων. Πρόκειται για έναν εξαιρετικό τρόπο επικοινωνίας με τις οικογένειες - η λεγόμενη και επικοινωνία μέσω διαφήμισης - με τον οποίο ο σχολικός ηγέτης εμπλέκει και τους γονείς που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και που συνήθως είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

- ✚ Η χρήση γενικών επικοινωνιακών τεχνικών με τους γονείς, κυρίως κατά την πρόσωπο- με-πρόσωπο επικοινωνία του μαζί τους, είναι ο πλέον διαδεδομένος τρόπος και δείχνει έμπρακτο ενδιαφέρον με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται από ενσυναίσθηση και να είναι φιλικός, αυθεντικός, αντικειμενικός, ευθύς, συνεπής και ειλικρινής απέναντί τους, προκειμένου να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης (Schneider & Hollenczer, 2006).
- ✚ Ένα καινοτόμο πρόγραμμα, θα μπορούσε επίσης να είναι η συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες που βοηθούν στην επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους ή στην παρακολούθηση του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται (το επάγγελμα). Έτσι, οι γονείς μπορούν να κληθούν στα πλαίσια της ενασχόλησης με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, να παρουσιάσουν ο καθένας το επάγγελμά του και να καταθέσουν τις εμπειρίες τους, λειτουργώντας επομένως οι ίδιοι ως δίκτυο επαφών του σχολείου με τον έξω κόσμο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).
- ✚ Η ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων, οι οποίες αφορούν τα παιδιά τους και αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θεωρείται μια έξυπνη επικοινωνιακή τακτική, η οποία ωστόσο χρίζει προσοχής και θέσπισης ορίων. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι το γεγονός ότι η αντιμετώπιση των γονιών ως ηγετών στη σχολική μονάδα είναι πολύτιμη για την εξεύρεση πόρων αλλά απαιτεί τη δημιουργία ενός πλαισίου κανόνων έτσι ώστε να μην αποτελούν όχληση για το έργο των εκπαιδευτικών αλλά στήριγμα (Waterman, 2006).
- ✚ Μια ακόμη επικοινωνιακή τακτική είναι η υποστήριξη προγραμμάτων προσέγγισης των γονέων, έτσι ώστε το σχολείο να καλύψει όλες τις υποομάδες που διαθέτει και να επιδείξει ιδιαίτερη προσοχή σε εκείνους τους γονείς, οι οποίοι εξαιτίας χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου βρίσκονται στο περιθώριο. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους, τις προτεραιότητές τους, τις δυνατότητές τους και τους όποιους πιθανούς χρονικούς περιορισμούς (Waterman, 2006). Τα παραπάνω προγράμματα μπορούν να περιλαμβάνουν:
 - i. επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των γονιών
 - ii. βοήθεια προς τους γονείς να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους

- iii. εθελοντική εργασία των γονέων, στην κατεύθυνση καλής συνεργασίας με το σχολείο και βελτίωσης της μεταξύ τους σχέσης
- iv. διάλογο ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς
- v. παροχή απλών συμβουλών προς τους γονείς

Τα παραπάνω προγράμματα-παραδείγματα υποστηρίζουν την έμπρακτη βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια, προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και την ισότητα στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (Patrikakou et al., 2005). Παράλληλα, αναπτύσσεται η αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς αλλά ενισχύεται και η σχέση των γονιών και των εκπαιδευτικών με τα παιδιά. Οι διαφορές στη σύνθεση και στις επιμέρους ανάγκες ή προκλήσεις που διέπουν κάθε σχολική μονάδα, απαιτούν την εύρεση ενός κατάλληλου και εξειδικευμένου προγράμματος γονεϊκής εμπλοκής, από το οποίο να προκύπτουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη, κυρίως για τα παιδιά. Ως προς αυτό, η προσωπικότητα και η γενικότερη φιλοσοφία του διευθυντή αποτελούν τον καθοριστικότερο παράγοντα για την ποιότητα της εικόνας που παρουσιάζει το σχολείο (Barr & Saltmarsh, 2014).

Είναι επομένως εμφανές ότι οι προσπάθειες επικοινωνίας ενός σχολικού διευθυντή με τις οικογένειες των μαθητών μπορούν να διευκολυνθούν με πολλούς τρόπους και να υπάρξει μια καλή συνεργασία, στην οποία θα συμμετέχουν μάλιστα και γονείς που κρατούν αποστάσεις για διάφορους λόγους. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός και οι δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης ατόμων και καταστάσεων που αυτός μπορεί να διαθέτει, κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, όμως απαιτεί προσεκτικές κινήσεις, έτσι ώστε και οι γονείς να αισθάνονται συμμετοχοί στην όλη προσπάθεια αλλά και οι εκπαιδευτικοί να μην νιώθουν ενόχληση από τις παρεμβάσεις των γονιών στο έργο τους.

3.3 Προωθώντας τις υγιείς σχέσεις σχολείου και οικογένειας

Στα πλαίσια των συνθηκών μιας σύγχρονης κοινωνίας, οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να προσαρμόσουν τις πρακτικές, τις πολιτικές και τις διαδικασίες τους, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στη νέα πραγματικότητα και ο ρόλος των διευθυντών σε αυτή τη

διαδικασία είναι σημαντικός. Ένας τρόπος ώστε οι σχολική ηγεσία να βοηθήσει τις εκπαιδευτικές μονάδες στην παραπάνω προσαρμογή, είναι η αλλαγή του περιβάλλοντος του σχολείου προκειμένου όλες οι οικογένειες να αισθάνονται ευπρόσδεκτες, κάτι που τονίστηκε ήδη πιο πάνω (Patrikakouetal., 2005). Βασική όμως προϋπόθεση για αυτό, είναι ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου να διαθέτει την ικανότητα ανάληψης νέων ρόλων, πολύ πιο σύνθετων και απαιτητικών από αυτούς με τους οποίους έρχεται αντιμέτωπος στον παραδοσιακό ρόλο του διεκπεραιωτή των εθνικών οδηγιών (Barrett-Baxendale & Burton, 2009).

Ειδικά πάντως στο ζήτημα της διαχείρισης των σχέσεων με την οικογένεια, έχει επισημανθεί η ανάγκη της μεγάλης συναισθηματικής εμπλοκής του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μια τέτοια συνθήκη απαιτεί διευθυντές οι οποίοι να μπορούν να πετύχουν αποτελεσματική συναισθηματική διαχείριση, πρώτα του εαυτού τους και στη συνέχεια των υπολοίπων μερών της σχολικής μονάδας, μιας και τα σχολεία απαιτούν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής παιδείας ή συναισθηματικής νοημοσύνης (Warareba & Clarke, 2011). Οι Barr & Saltmarsh (2014) μάλιστα στη μελέτη τους τόνισαν ότι οι γονείς θεωρούν ιδιαίτερα κρίσιμο το ρόλο του διευθυντή για τη διαμόρφωση μιας καλής σχέσης ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια. Συγκεκριμένα, οι γονείς θεωρούν ότι η στάση του διευθυντή προς τους ίδιους αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο κατά πόσο θα νιώσουν ότι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου ή αν θα νιώσουν φοβισμένοι να περάσουν τις πύλες του.

Απαιτείται επομένως η εφαρμογή μιας στρατηγικής από την εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία να μπορεί να ενισχύσει τόσο τις συνθήκες για μια βαθύτερη κατανόηση της γονεϊκής εμπλοκής, όπως και τις πρακτικές που θα την ενθαρρύνουν. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Miguel & Martin (2012) στην οποία περιγράφονται οι δράσεις ενός διευθυντή προκειμένου να εμπλέξει στο σχολείο που διηύθυνε τους μετανάστες γονείς από περιοχές της Λατινικής Αμερικής, αναδεικνύεται η έννοια της διαμόρφωσης ενός συνολικού σχολικού κλίματος δεκτικότητας της γονεϊκής εμπλοκής. Το κλίμα αυτό διαμορφώνεται ενιαία από παρεμβάσεις σε μια σειρά επιπέδων λειτουργίας του σχολείου όπως ο πολιτισμός, το φυσικό περιβάλλον, η οργανωτική δομή,

οι κοινωνικές σχέσεις και οι ατομικές συμπεριφορές εντός του σχολείου. Η δεκτικότητα που προβάλλει προς τα έξω το σχολείο, προωθεί τη γονεϊκή συμμετοχή μέσω:

1. Της οικοδόμησης σχέσεων
2. Της αλλαγής
3. Της ενίσχυσης των συμμετεχόντων, δίνοντάς τους δύναμη, φωνή και αρμοδιότητες

Ο πολιτισμός του σχολείου αντικατοπτρίζει εξάλλου τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, τις διαδικασίες με τις οποίες λειτουργεί, τη φιλοσοφία του, τους κανόνες αλληλεπίδρασης στο εσωτερικό του και τις προσδοκίες για τον τρόπο που γίνονται τα πράγματα σε αυτό, ενώ διαχωρίζει αυτά που είναι ή δεν είναι πιθανό να συμβούν μέσα σε έναν οργανισμό (Goldkind & Farmer, 2013). Επιπλέον, ανεξάρτητα από το πόσο επίσημη είναι η εξουσία, κάθε ένα άτομο έχει τη δική του εξουσία στα πλαίσια μιας σχολικής κοινότητας και όλοι οι συμμετέχοντες εξακολουθούν να εξαρτώνται από τους γύρω τους, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να αισθανθούν ότι οι στόχοι τους εκπληρώνονται (Whitaker & Hoover-Dempsey, 2013).

Μία σημαντική πτυχή ωστόσο της οργανωτικής επιτυχίας είναι η ανάγκη, όταν λαμβάνονται αποφάσεις οι οποίες επηρεάζουν τους μαθητές, αυτές να γίνονται συλλογικά και για να είναι επιτυχής η συνεργατική προσπάθεια θα πρέπει να περιλαμβάνει πρόσωπα και οργανισμούς πέρα από το ίδιο το σχολείο (Ingram, Wolfe & Lieberman, 2007). Ένας αποτελεσματικός ηγέτης, σύμφωνα και με τους Warareba & Clarke (2011), δε θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα μόνο στυλ ηγεσίας, αντιθέτως θα πρέπει να είναι σε θέση να μετακινείται από το ένα στυλ ηγεσίας στο άλλο, επιλέγοντας τις συμπεριφορές εκείνες που εντοπίζονται στο κάθε στυλ και παράλληλα ταιριάζουν περισσότερο στη συγκεκριμένη κατάσταση που αντιμετωπίζει την εκάστοτε χρονική στιγμή.

Η σημασία μάλιστα της σχολικής ηγεσίας, φαίνεται και από το γεγονός ότι για τον οργανισμό πιστοποίησης της ποιότητας των σχολείων στη Μεγάλη Βρετανία, η γονεϊκή εμπλοκή είναι σταθερά συνδεδεμένη με την Ηγεσία (Leadership) και τη Διοίκηση (Management) της σχολικής μονάδας. Η αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται ως ένα σταθερό στοιχείο για τα σχολεία τα οποία κρίνονται εξαιρετικά στις περιοδικές αξιολογήσεις του εν λόγω οργανισμού. Μάλιστα τίθεται ως απαίτηση οι ηγέτες να

ρυθμίζουν και να θεσπίζουν το ήθος του σχολείου, έτσι ώστε να γίνεται άμεσα σαφής ο λόγος για τον οποίο η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται σημαντικό μέρος, όχι μόνο της ηγεσίας αλλά και της διαχείρισης κρίσεων (Goodall, 2015).

Θα πρέπει επιπλέον να σημειωθεί ότι η δέσμευση του σχολείου στις διαδικασίες συμμετοχής των γονέων δεν είναι απλά μια σειρά από ασύνδετες δραστηριότητες. Όλες οι σχετικές δραστηριότητες για να είναι αποτελεσματικές, πρέπει να λειτουργούν πρωτίστως προς όφελος των μαθητών, επομένως θα πρέπει να διέπονται από μια λογική αξιοποίησης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει αποδειχθεί ότι για να σχηματίσουν τα σχολεία επιτυχείς συνεργασίες με τους γονείς, απαιτείται ένα θετικό σχολικό κλίμα όπως αναφέρουν σε μελέτες τους οι Gavidia-Payne et al. (2014) και Kaplan & Seginer (2015).

Όσοι βρίσκονται τέλος σε ηγετικές θέσεις μέσα σε μια σχολική μονάδα, κυρίως οι διευθυντές και οι πρόεδροι των Συλλόγων Γονέων, ενδέχεται να παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση του κλίματος στο σχολείο, κυρίως σε ό,τι αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι διευθυντές των σχολείων φαίνεται ότι διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος και στη διευκόλυνση της συμμετοχής των γονέων (Barrett-Baxendale & Burton, 2009 · Miguel & Martin, 2012 · Mleczko & Kington, 2013 · Barr & Saltmarsh, 2014). Βασικές προϋποθέσεις ωστόσο για αυτό, είναι οι διευθυντές από τη μια να διαθέτουν σημαντικές επικοινωνιακές ικανότητες και από την άλλη να χτίζουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης στις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κάτι που εξετάζεται από την παρούσα εργασία στο ερευνητικό της σκέλος.

3.4 Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή

Η μετάδοση νοηματικών ή συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο (πομπός) σε ένα άλλο (δέκτης), άμεσα ή με τη χρήση κάποιου μέσου και έχοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό, ορίζεται ως επικοινωνία ανάμεσα στα δύο αυτά μέρη. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να είναι μονόδρομη, δηλαδή να μην ανταποκρίνεται ο δέκτης ή αμφίδρομη, όταν ο δέκτης αποκριθεί, οπότε και θα υπάρχει μεταξύ τους μια αλληλεπίδραση (Πασιαρδής,

2004). Η επικοινωνία αυτή τέλος κρίνεται αποτελεσματική και πετυχημένη, όταν ο δέκτης κατανοήσει σωστά το μήνυμα που του στέλνει ο πομπός και ανταποκριθεί θετικά σε αυτά, ενώ όπως αναφέρει και ο Berger (2004), αποτελεί ένα ανθρώπινο φαινόμενο το οποίο βελτιώνει τις σχέσεις των ανθρώπων.

Πέρα όμως από την προσωπική επικοινωνία, υπάρχει και η οργανωτική επικοινωνία, η οποία συναντάται σε ορισμένους οργανισμούς όπως τα σχολεία, όπου και θεωρείται βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία καλών σχέσεων και αποτελεσματικότητας. Ο διευθυντής επομένως της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι καλός στην επικοινωνία του με τις άλλες εμπλεκόμενες πλευρές και να θεωρείται ένα δημιουργικό πρόσωπο έτσι ώστε να εμπνεύσει τους γονείς να συμμετάσχουν σε θέματα του σχολείου (Barr & Saltmarsh, 2014). Συγκρίνοντας την ηγεσία με την ομορφιά - όπως χαρακτηριστικά έκανε ο Bennis (1996) - ενώ είναι δύσκολο κάποιος να προσδιορίσει τη δεύτερη, όταν τη δει την αντιλαμβάνεται με ξεκάθαρο τρόπο. Το ίδιο ισχύει όμως και για την ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τείνουν να αναγνωρίζουν ως ισχυρά πρόσωπα τους σχολικούς διευθυντές οι οποίοι διαθέτουν υψηλές δεξιότητες στην επίτευξη αποτελεσματικών συνεργασιών, εφαρμόζουν συλλογικές μεθόδους εργασίας, καθορίζουν και επιλύουν από κοινού τα προβλήματα και επικοινωνούν με τους γονείς αφήνοντάς τους περιθώρια για πρωτοβουλίες (Mleczo & Kington, 2013). Οι μέθοδοι που ανταμείβουν προσωπικά τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, υπάγονται στα υψηλότερα επίπεδα των πρακτικών απόδοσης κινήτρων (Maslow, 1970) και διευκολύνουν την ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων και δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Επιπλέον, μια δημιουργική και ειλικρινής επικοινωνία η οποία προέρχεται από υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελεί βασικό παράγοντα πρόωξης της αποτελεσματικής συνεργασίας, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη-λεκτικά μηνύματα (Berger, 2004). Εξάλλου, το 90% των διαπροσωπικών επικοινωνιών πραγματοποιούνται μέσω της μη-λεκτικής οδού και η ίδια θεωρείται μια συνεχής και αναπόφευκτη διαδικασία, όπου κυκλοφορούν συναισθήματα και νοήματα, με τα άτομα να επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς απαραίτητα τη χρήση του λόγου, αφού ο καθένας, χωρίς να το θέλει ή χωρίς να το γνωρίζει, αποτελεί φορέα σπουδαιότητας για

τον άλλο σύμφωνα και με τους Gavidia-Payne et al. (2014). Ορισμένα κανάλια μάλιστα μη-λεκτικής επικοινωνίας είναι η εμφάνιση, τα ρούχα, οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, οι κινήσεις, η στάση του σώματος, η μυρωδιά και η αύρα που εκπέμπει ένα άτομο και αναπτύσσει την επικοινωνία.

Από την άλλη, η οργανωτική επικοινωνία έχει τους δικούς της κώδικες, οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι κατάλληλοι για να προσελκύσουν τους γονείς (Barr & Saltmarsh, 2014). Για το λόγο αυτό, οι δημιουργικοί διευθυντές οι οποίοι πιστεύουν στη δύναμη της επικοινωνίας, χρησιμοποιούν την άτυπη, τη διαπροσωπική επικοινωνία και κυρίως ενεργοποιούν το σύστημα της μη-λεκτικής, προκειμένου να φέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, η αποτελεσματική επικοινωνία έχει να κάνει με το κατά πόσο έχει επιτευχθεί η προσέγγιση κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης, όπου ο πομπός κωδικοποιεί τις ιδέες του σε φράσεις ή σήματα και ο δέκτης τα αποκωδικοποιεί προκειμένου να ανακτήσει το νόημα που θέλει ο πρώτος να δώσει (Berger, 2004).

Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα των Athanasoula-Reppa et al. (2010), η οποία περιλάμβανε συνεντεύξεις από 6 διευθυντές Δημοτικών Σχολείων (3 στην Ελλάδα και 3 στην Κύπρο) και 18 γονέων, αποδείχθηκε ότι ο διευθυντής που χρησιμοποιεί δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας έχει θεαματική αποδοχή από τους γονείς, καθώς και αποδοχή ως ηγέτης. Αντιθέτως, ένας διευθυντής που παρέμενε απλώς διεκπεραιωτής της καθημερινότητας, δεν θεωρείται από τους γονείς ηγέτης. Οι διευθυντές μάλιστα που χρησιμοποιούσαν δημιουργική επικοινωνία, δήλωσαν ότι πολλά προβλήματα επιλύθηκαν με άτυπες συναντήσεις, ενώ και η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι μερικές φορές η μη επίσημη οργάνωση οδηγεί σε ισχυρούς δεσμούς και καθολική αποδοχή των στόχων, σε σχέση με την επίσημη (Mleczo & Kington, 2013).

Κλείνοντας έτσι αυτό το κεφάλαιο, διαπιστώνεται πλέον ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην επικοινωνία με τους γονείς - τουλάχιστον σε βιβλιογραφικό επίπεδο - είναι ιδιαίτερα σημαντικός και μπορεί να καθορίσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί για να προσεγγίσει τους γονείς, θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για μια αποδοτική συνεργασία, ενώ και οι ίδιοι οι γονείς φαίνεται να τον θεωρούν ως το πρόσωπο που θα τους βοηθήσει να έρθουν σε κοντινότερη επαφή με το σχολείο. Παράλληλα αποτελεί τον

άνθρωπο που θα καθοδηγήσει και το υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής μονάδας, ώστε αυτή να τηρεί μια κοινή γραμμή επικοινωνίας με τους γονείς, αποσκοπώντας πάντοτε στην καλύτερη λειτουργία της και το μέγιστο όφελος των μαθητών της.

ΜΕΡΟΣ 2^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΚΕΛΟΣ

Στόχοι και σκοπός έρευνας

Σε αυτό το σκέλος της έρευνας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μελέτης σε συγκεκριμένο πληθυσμό, τα οποία αφορούν τα επίπεδα της επικοινωνίας και των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ Διευθυντή σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων, σε αστικά και μη αστικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης. Στόχος ήταν να εντοπιστεί το κατά πόσο υπάρχουν διαφορές ή εφαρμόζονται παρόμοιες πρακτικές επί του θέματος της επικοινωνίας, ανάμεσα σε Διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στις παραπάνω 2 κατηγορίες.

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τις διαφορετικές επικοινωνιακές προσεγγίσεις ή πρακτικές που ακολουθούνται και εφαρμόζονται ανάμεσα στους Διευθυντές των 2 κατηγοριών. Επιπλέον, βασικός της σκοπός είναι να εντοπίσει πιθανές διαφορές οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα σε Διευθυντές αστικών ή μη-αστικών σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης και στη σχέση με τους γονείς των μαθητών τους. Για την επίτευξη του σκοπού - όπως θα φανεί και παρακάτω - χρησιμοποιήθηκε δομημένο

ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί συνδυασμό άλλων ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν σε παλαιότερες μελέτες.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για να γίνει η έρευνα πιο συγκεκριμένη, χρειάστηκε να καθοριστούν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, σχετικά με τους βασικούς πυλώνες που αφορούν την επικοινωνία και τις σχέσεις των Διευθυντών των παραπάνω κατηγοριών σχολείων, με τους γονείς των μαθητών τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (και αντιστοίχως σε παρένθεση, οι αρχικές ερευνητικές υποθέσεις που εξάγονται) καταγράφονται ως εξής:

- Ποια τα ζητήματα στα οποία κινείται η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών
- Ποια είναι η άποψη των Διευθυντών για την επικοινωνία τους με τους γονείς
- Ποιες πρακτικές εφαρμόζονται από Διευθυντές αστικών και μη-αστικών σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους
- Σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η συνεργασία γονέων και σχολείου
- Ποια τα οφέλη που εντοπίζουν οι Διευθυντές αστικών και μη-αστικών σχολείων από τη συνεργασία τους με τους γονείς

Μεθοδολογία έρευνας

Για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στις 2 παραπάνω κατηγορίες, διενεργήθηκε έλεγχος X^2 , έτσι ώστε να απαντηθούν με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πιο πάνω. Ως κύρια μεταβλητή στον έλεγχο, λήφθηκε η σχολείο στο οποίο ανήκει κάθε ερωτώμενος διευθυντής και έπειτα ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων, ένα μέγεθος που αποδεικνύει το κατά πόσο υπάρχει «στατιστικά σημαντική διαφορά» μεταξύ των απαντήσεων, δηλαδή διαφορά η

οποία να βρίσκεται σε επίπεδα όπου μπορεί να ερμηνευθεί με στατιστικά κριτήρια και να είναι αποδεκτή ως ερευνητικό συμπέρασμα(Αθανασίου, 2007).

Ως όριο στατιστικής σημαντικότητας (pvalue) λήφθηκε το 0,05. Ο έλεγχος που διενεργήθηκε ήταν μονόπλευρος (onesided), αφού αυτό που ενδιέφερε ήταν ο εντοπισμός (στατιστικά σημαντικών) διαφορών μεταξύ των 2 κατηγοριών Διευθυντών σχολίων. Εάν ο έλεγχος έδινε λοιπόν αποτέλεσμα το οποίο βρισκόταν χαμηλότερα του ορίου 0,05 τότε η αρχική υπόθεση (ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά) θα απορρίπτονταν και αναγκαστικά θα γινόταν αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση, δηλαδή ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών Διευθυντών σχολείων. Τέλος, ενώ σε αυτές τις περιπτώσεις εξετάζεται ο δείκτης “*Pearson*”, ενδέχεται έλεγχος να υπερβαίνει ένα επιτρεπτό όριο τιμών αποτελεσμάτων (το οποίο τοποθετείται στο 20% και φαίνεται στους πίνακες του ελέγχου X^2) και στην περίπτωση αυτή εξετάζεται ο δείκτης “*LikelihoodRatio*”, για την εξαγωγή του συμπεράσματος. Για ακόμη καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, παρουσιάστηκαν και οι συχνότητες των απαντήσεων, με μορφή ραβδογράμματος.

Εργαλεία έρευνας και μελετώμενο δείγμα

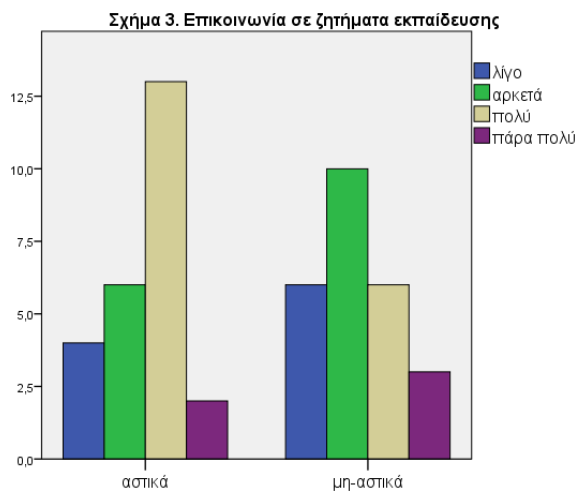
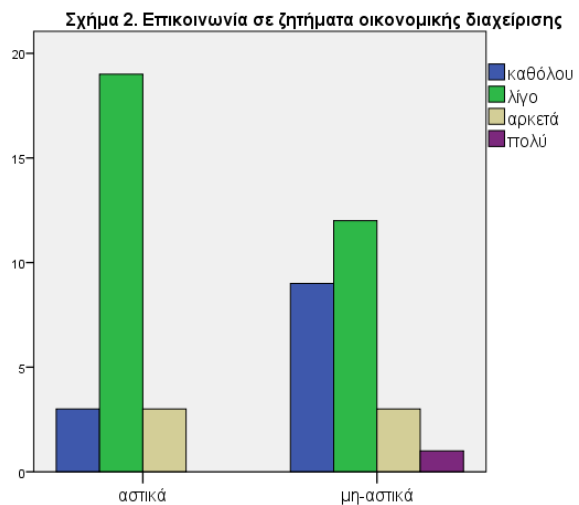
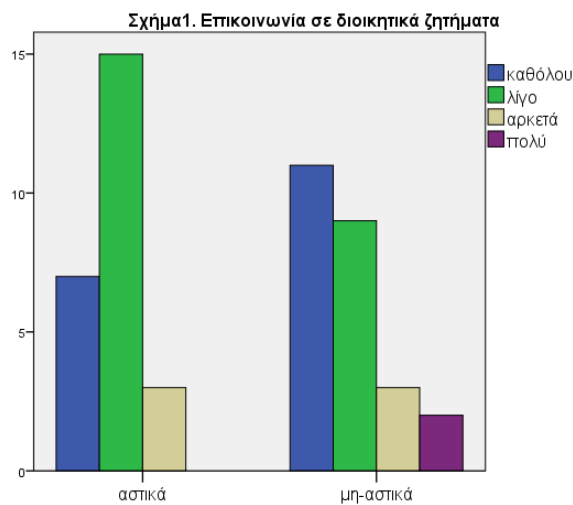
Για τη συλλογή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο (σε έντυπη μορφή απεστάλη σε Διευθυντές Πρωτοβάθμιας), αφού επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στον ερευνητή στη χρήση ερωτήσεων και στη σειρά με την οποία θα τεθούν. Επιπλέον, ως εργαλείο βοηθάει στην εξοικονόμηση χρημάτων και χρόνου και μπορεί να οδηγήσει στη γρηγορότερη διεκπεραίωση της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 5 κατηγορίες ερωτήσεων, στις οποίες διακρίνονται ερωτήσεις προς απάντηση με χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert. Υπάρχουν τέλος δύο ειδών κλίμακες, μια που κινείται μεταξύ “*Καθόλου*” έως “*Πάρα πολύ*” και μια που κινείται μεταξύ “*Διαφωνώ απόλυτα*” ως “*Συμφωνώ απόλυτα*” (Αθανασίου, 2007).

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν προφανώς οι Διευθυντές αστικών και μη-αστικών σχολείων, στο Ν. Θεσσαλονίκης, ενώ το δείγμα που συγκεντρώθηκε προήλθε τελικά από

50 σχολεία (25 Διευθυντές από αστικά και 25 Διευθυντές από μη-αστικά), με αντίστοιχα ποσοστά ανταπόκρισης ανά κατηγορία, 83,33% και 96,15%. Στην ουσία πρόκειται για ένα είδος μελέτης περίπτωσης στο συγκεκριμένο νομό, ενώ αν υπήρχε μεγαλύτερη ευχέρεια χρόνου θεωρείται πως θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να μελετηθεί και ένας μεγαλύτερος πληθυσμός, διενεργώντας πιθανόν μια κατηγοριοποίηση σε περισσότερα αστικά κέντρα και μεγαλύτερο εύρος περιφερειακών σχολικών μονάδων.

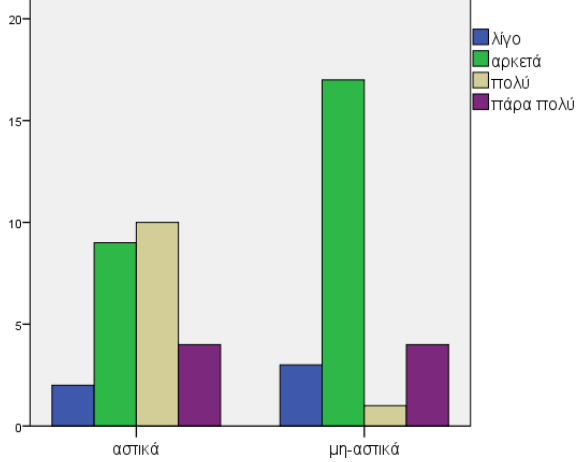
Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται πρώτα οι συχνότητες των απαντήσεων. Στην πορεία του υποκεφαλαίου παρουσιάζονται και οι αντίστοιχοι έλεγχοι χ^2 που έλαβαν χώρα, με όποιες επεξηγήσεις θεωρούνται αναγκαίες κατά περίπτωση.

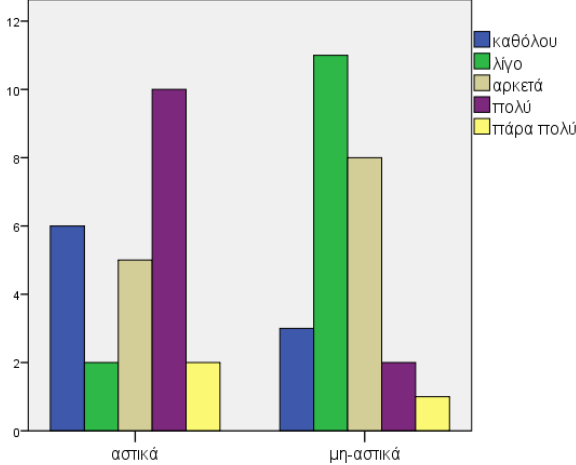


Η επικοινωνία λοιπόν για ζητήματα διοίκησης κινείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, τόσο σε αστικά όσο και μη-αστικά σχολεία (Σχήμα 1), όπως και για ζητήματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου (Σχήμα 2). Τα ζητήματα εκπαίδευσης βρίσκονται στο επίκεντρο συζητήσεων στα αστικά σχολεία, όχι όμως και στα μη-αστικά (Σχήμα 3), όπως επίσης και τα ζητήματα διοργάνωσης δραστηριοτήτων (Σχήμα 4).

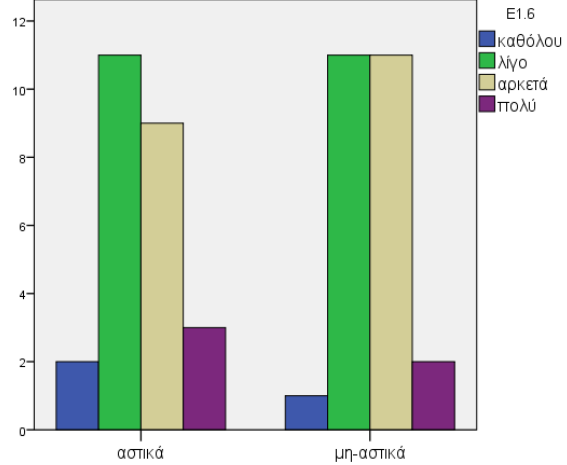
Σχήμα 4. Επικοινωνία σε ζητήματα διοργάνωσης δραστηριοτήτων



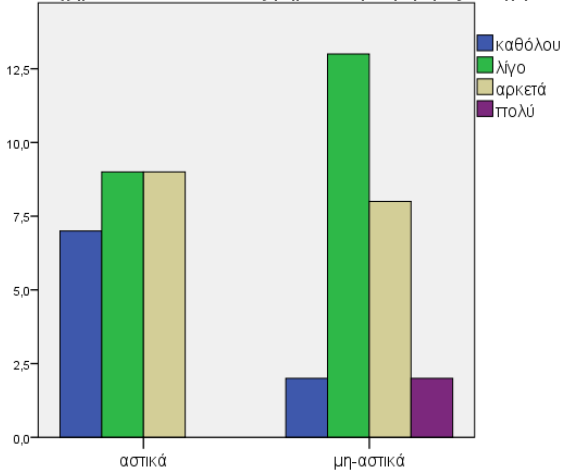
Σχήμα 5. Επικοινωνία σε ζητήματα βαθμολόγησης των παιδιών



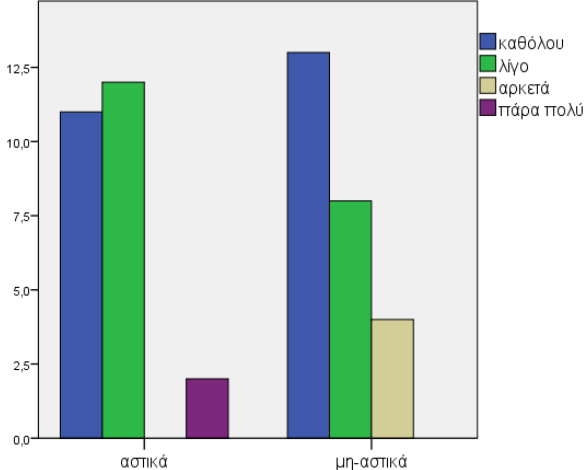
Σχήμα 6. Επικοινωνία σε ζητήματα συντήρησης εγκαταστάσεων



Σχήμα 7. Επικοινωνία σε ζητήματα συμπεριφοράς καθηγητών

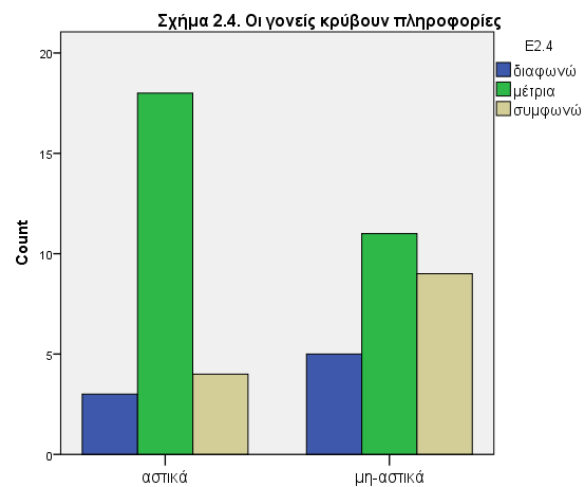
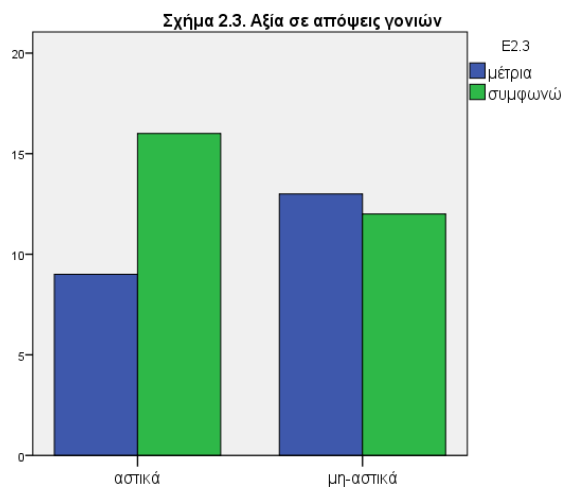
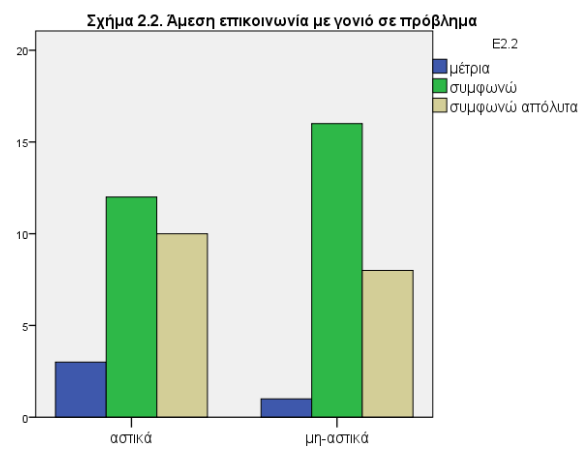
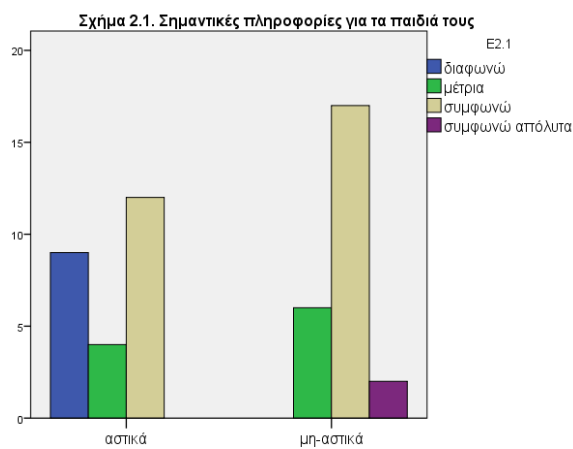


Σχήμα 8. Επικοινωνία για ζητήματα εξωσχολικών ατόμων



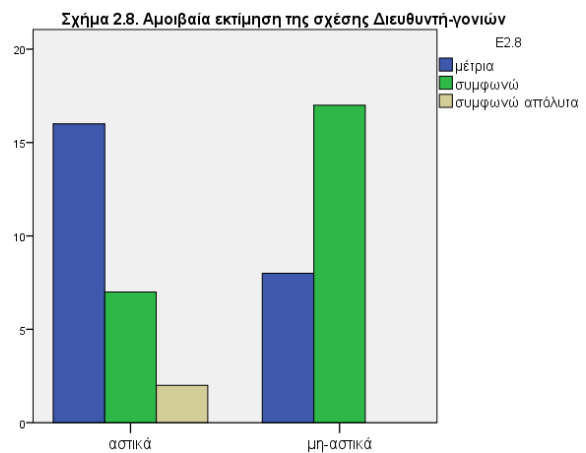
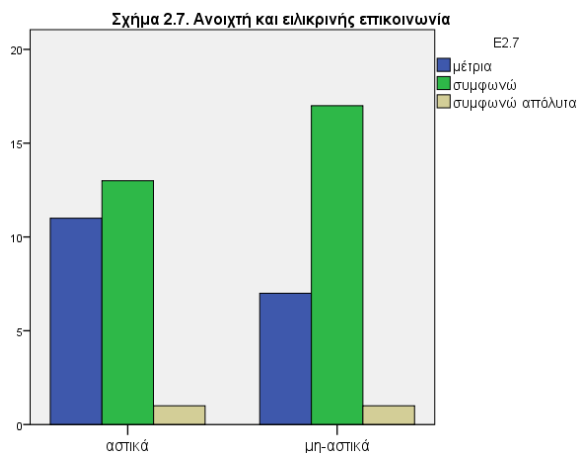
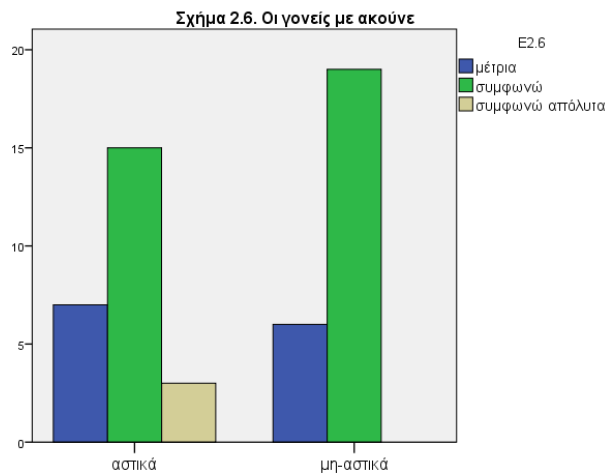
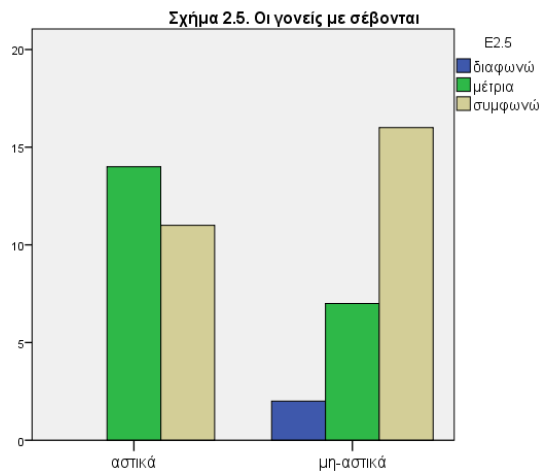
Τα ζητήματα βαθμολόγησης των παιδιών αποτελούν πολύ συχνό θέμα συζήτησης σε αστικά σχολεία, ενώ στα μη-αστικά συναντώνται σε μικρότερο βαθμό (Σχήμα 5). Ζητήματα συντήρησης των σχολικών εγκαταστάσεων αποτελούν θέμα συζήτησης σχεδόν στα ίδια επίπεδα, τόσο για αστικά όσο και μη αστικά σχολεία (Σχήμα 6).

Η συμπεριφορά καθηγητών κινείται επίσης περίπου στα ίδια επίπεδα (Σχήμα 7) και για τις 2 κατηγορίες σχολείων. Τέλος, η συζήτηση σχετικά με την ύπαρξη ατόμων που δεν ανήκουν στο σχολείο, επίσης κινείται περίπου στα ίδια επίπεδα (Σχήμα 8) και θα αποδειχθεί από τους ελέγχους χ^2 κατά πόσο εντοπίζονται πράγματι στατιστικά σημαντικές διαφορές.



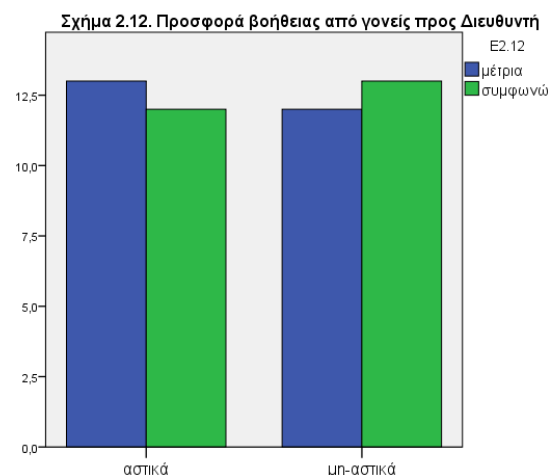
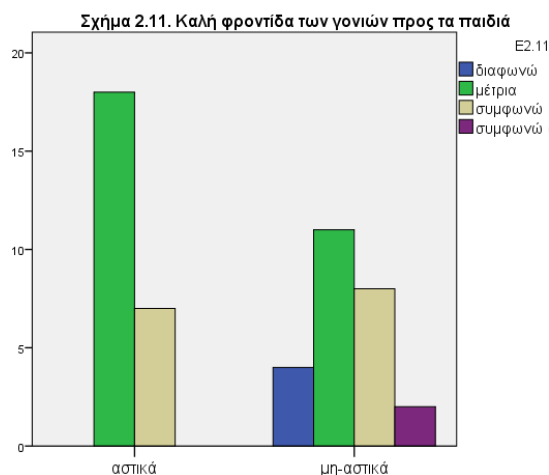
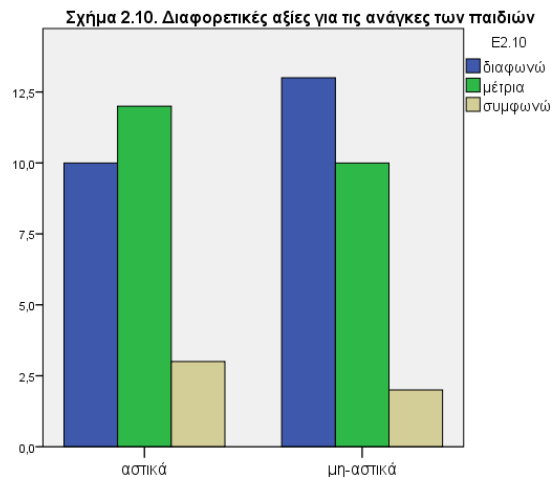
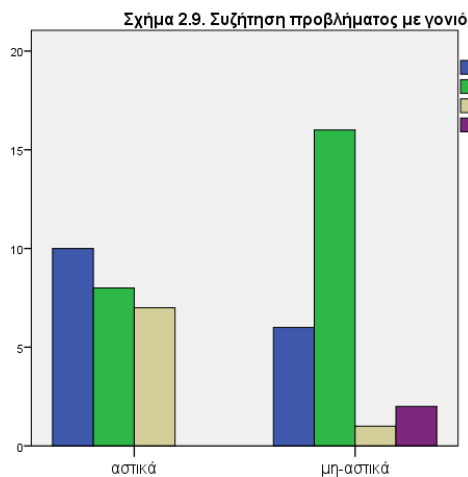
Οι Διευθυντές μη αστικών σχολείων φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο ότι οι γονείς προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους (Σχήμα 2.1), ενώ και στις 2 κατηγορίες σχολείων συμφωνούν περίπου στα ίδια επίπεδα, ότι σε περίπτωση προβλήματος επικοινωνούν άμεσα με τους γονείς των μαθητών (Σχήμα 2.2).

Επίσης, συμφωνούν περίπου στα ίδια επίπεδα ότι δίνουν αξία στις απόψεις των γονιών (Σχήμα 2.3), ενώ στα μη-αστικά σχολεία φαίνεται να συμφωνούν λίγο περισσότερο για το γεγονός ότι οι γονείς κρύβουν πληροφορίες για τα παιδιά (Σχήμα 2.4). Ωστόσο, η στατιστική σημαντικότητα αυτής της διαφοράς θα εξεταστεί στη συνέχεια.

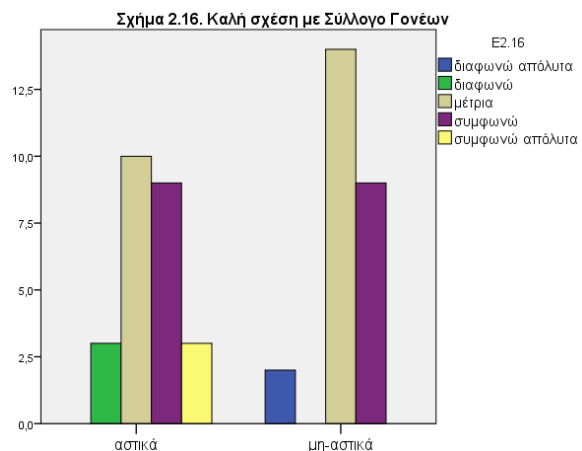
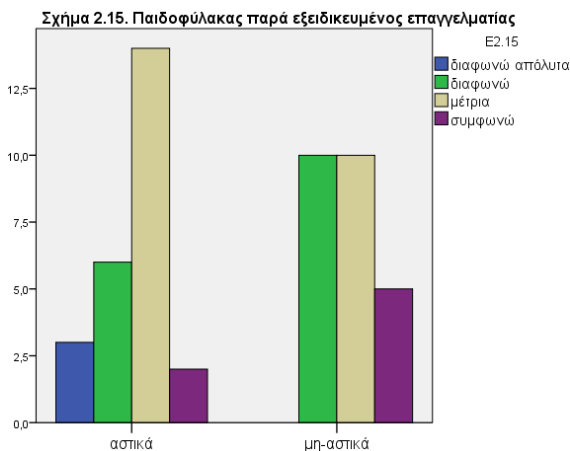
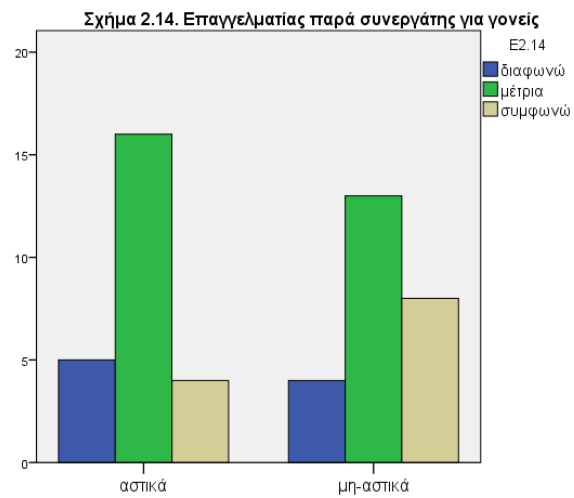
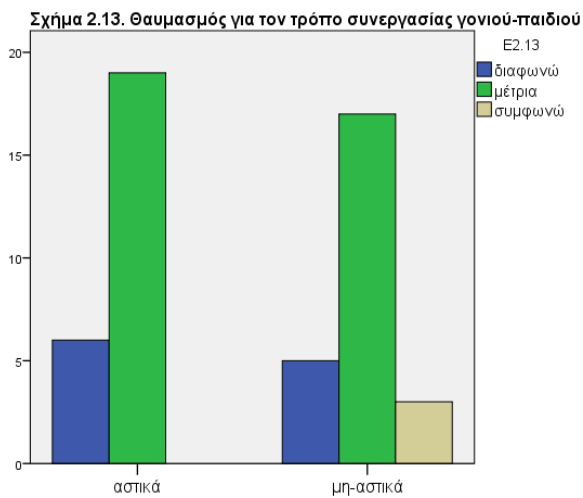


Οι Διευθυντές των μη-αστικών σχολείων φαίνεται να χαίρουν μεγαλύτερου σεβασμού από τους γονείς (Σχήμα 2.5), ενώ φαίνεται ότι οι γονείς ακούνε περίπου στα ίδια επίπεδα τους διευθυντές των 2 κατηγοριών σχολείων Πρωτοβάθμιας (Σχήμα 2.6). Επιπλέον, φαίνεται ότι τα επίπεδα ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας μεταξύ Διευθυντών και γονέων δε διαφέρουν ανάμεσα στις 2 κατηγορίες σχολείων (Σχήμα 2.7), αν και θα εξεταστεί παρακάτω κατά πόσο η διαφορά αυτή θεωρείται στατιστικά σημαντική.

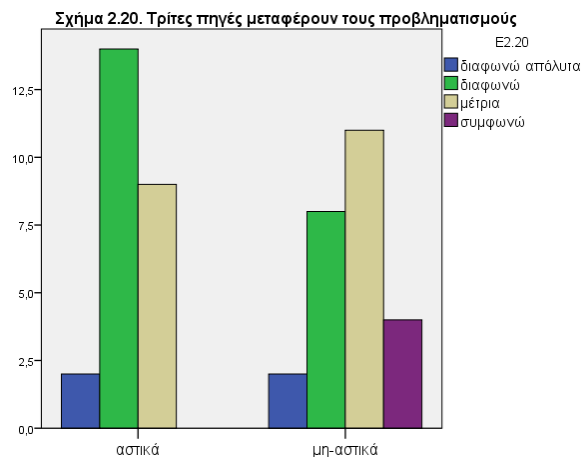
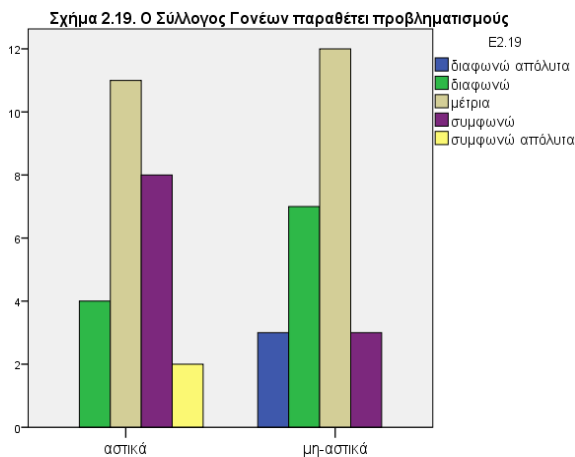
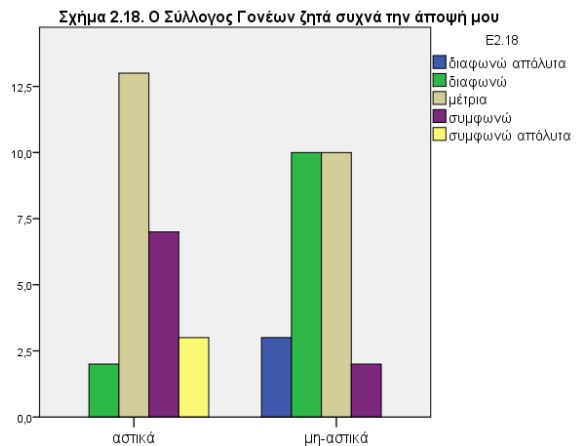
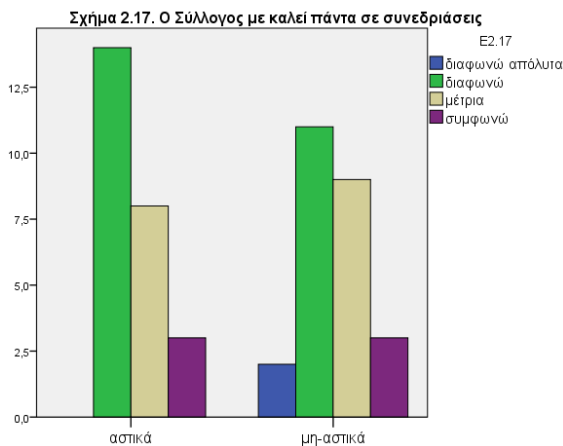
Τέλος, φαίνεται να παρουσιάζεται μια ευρεία διαφορά στην αμοιβαία εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα σε Διευθυντές και γονείς των 2 κατηγοριών σχολείων. Τα μη-αστικά σχολεία φαίνεται να φιλοξενούν Διευθυντές οι οποίοι θεωρούν πως όντως υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση αυτής της σχέσης, σε αντίθεση με τα αστικά (Σχήμα 2.8), στα οποία οι επικεφαλής δε συμφωνούν και τόσο με αυτή την άποψη.



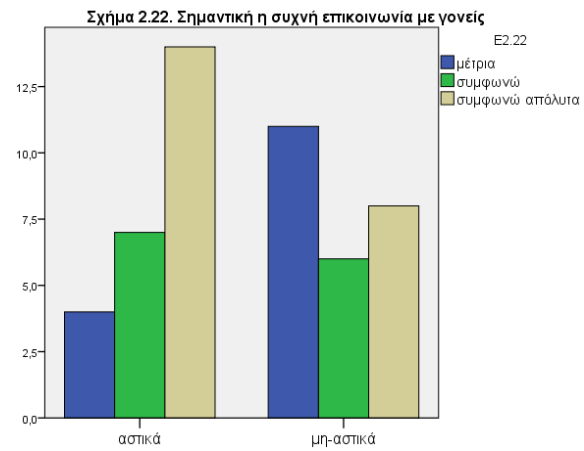
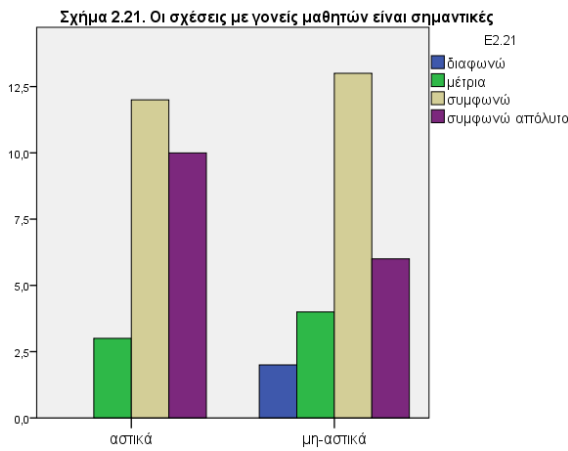
Στα αστικά σχολεία επίσης, φαίνεται ότι οι Διευθυντές αποφεύγουν να συζητούν με τους γονείς τα προβλήματα που προκύπτουν, σε μικρότερο βαθμό από ότι στα μη-αστικά (Σχήμα 2.9), ενώ η διαφορετικότητα στις αξίες που διέπουν Διευθυντές και γονείς για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών, φαίνεται πως κινούνται στα ίδια περίπου επίπεδα (Σχήμα 2.10). Από την άλλη, φαίνεται πως οι Διευθυντές των μη-αστικών σχολείων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους των αστικών, ότι οι γονείς των μαθητών τους, τους προσφέρουν μια καλή φροντίδα (Σχήμα 2.11). Τέλος, τόσο στα αστικά όσο και στα μη-αστικά σχολεία, οι Διευθυντές συμφωνούν περίπου στα ίδια επίπεδα ότι οι γονείς των μαθητών τους είναι πρόθυμοι να προσφέρουν βοήθεια αν χρειαστεί (Σχήμα 2.12).



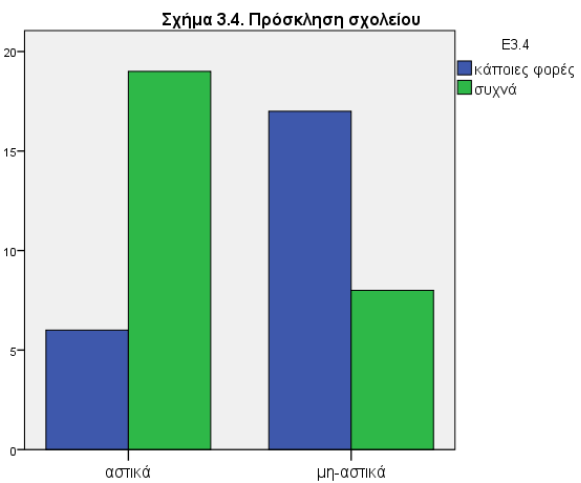
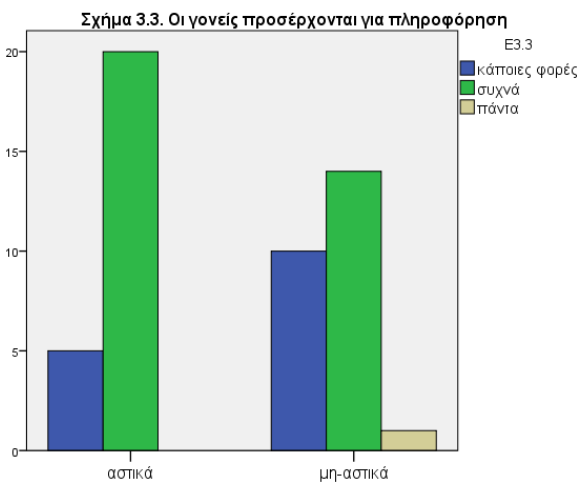
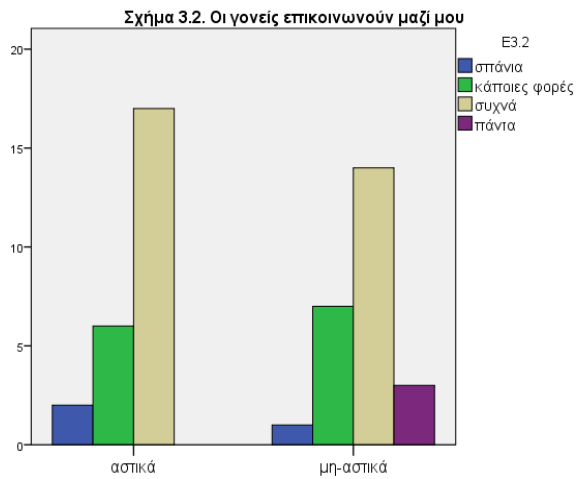
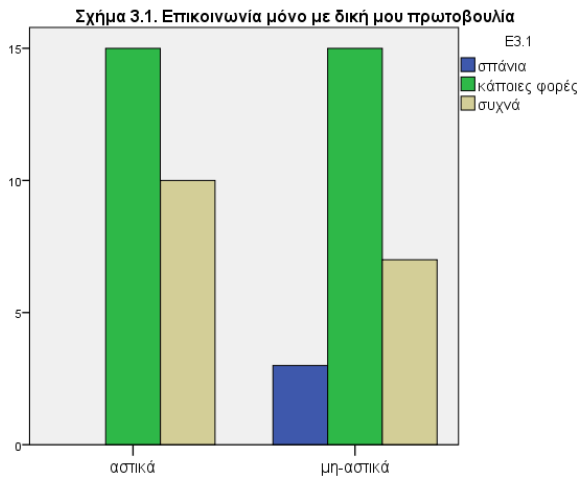
Στα μη-αστικά σχολεία οι Διευθυντές φαίνεται να συμφωνούν λίγο περισσότερο σχετικά με το θαυμασμό που τρέφουν για τον τρόπο συνεργασίας των γονιών με τα παιδιά (Σχήμα 2.13), όπως όμως και για το ότι θεωρούν πως οι γονείς τους αντιμετωπίζουν ως επαγγελματίες παρά ως ισότιμους συνεργάτες (Σχήμα 2.14), δηλαδή πιο απρόσωπα. Επίσης, δε φαίνεται να υπάρχει μεγάλη διαφορά (η στατιστική της σημαντικότητα θα εξεταστεί αργότερα) ανάμεσα σε Διευθυντές αστικών και μη-αστικών σχολείων, για το ότι οι γονείς τους αντιμετωπίζουν περισσότερο ως παιδοφύλακες παρά ως εξειδικευμένους επαγγελματίες (Σχήμα 2.15). Τέλος, παρουσιάζεται μια αξιόλογη διαφορά στη σχέση των Διευθυντών μη-αστικών σχολείων, με το Σύλλογο Γονέων (Σχήμα 2.16).



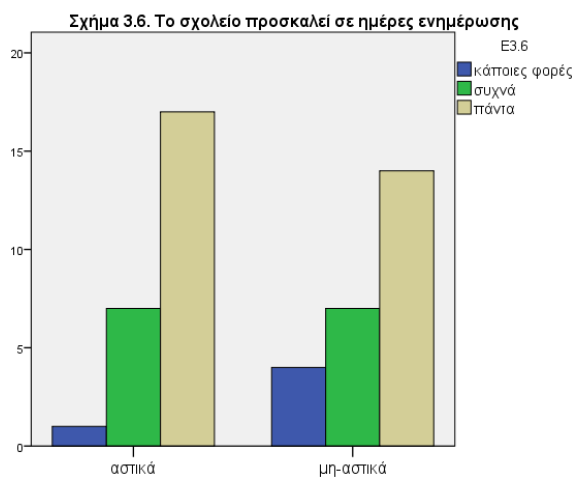
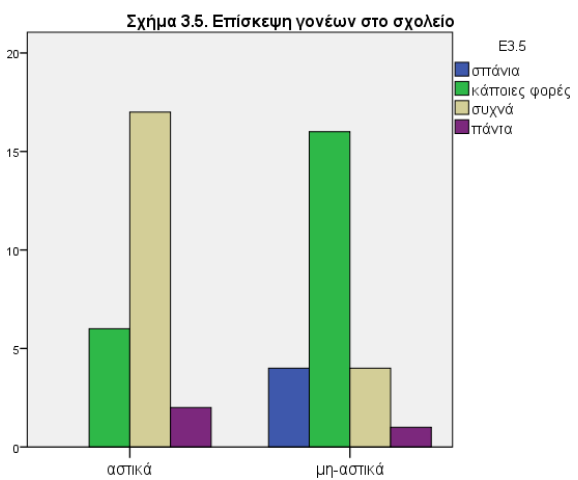
Οι Σύλλογοι Γονέων σε αστικά και μη-αστικά σχολεία φαίνεται πως καλούν περίπου με την ίδια συχνότητα τους Διευθυντές (Σχήμα 2.17), ενώ φαίνεται πως υπάρχει μια ευρεία διαφορά στο πόσο συχνά ο Σύλλογος Γονέων ζητά την άποψη του Διευθυντή στα αστικά σχολεία, σε σύγκριση με τα μη-αστικά (Σχήμα 2.18). Επιπλέον, στα αστικά σχολεία φαίνεται να παρατηρείται ευρεία διαφορά και στο κατά πόσο ο Σύλλογος παραθέτει τους προβληματισμούς του, σε σύγκριση με τα μη-αστικά, όπου οι Διευθυντές δεν υποστήριξαν με θέρμη την άποψη (Σχήμα 2.19). Επίσης, στα μη-αστικά σχολεία



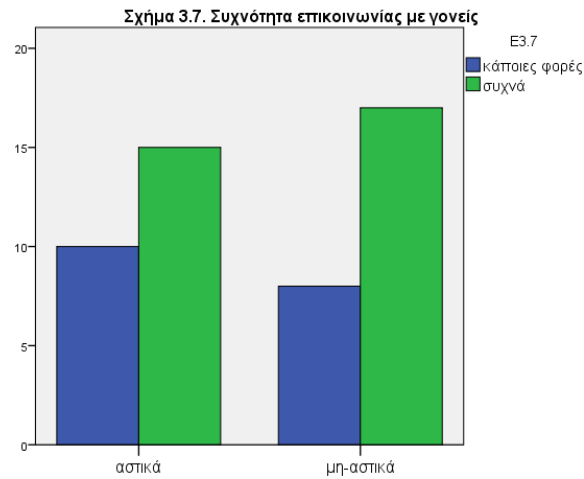
φαίνεται να υπάρχει μια διαφορά σχετικά με το γεγονός ότι τρίτες πηγές μεταφέρουν τους προβληματισμούς του Συλλόγου Γονέων στο Διευθυντή (Σχήμα 2.20). Τέλος, οι Διευθυντές των αστικών σχολείων δείχνουν να συμφωνούν περισσότερο στο πόσο σημαντική θεωρούν την σχέση με τους γονείς, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στα μη-αστικά σχολεία (Σχήμα 2.21), όπως επιπλέον και τη συχνότητα της επικοινωνίας τους με τους γονείς των μαθητών (Σχήμα 2.22).



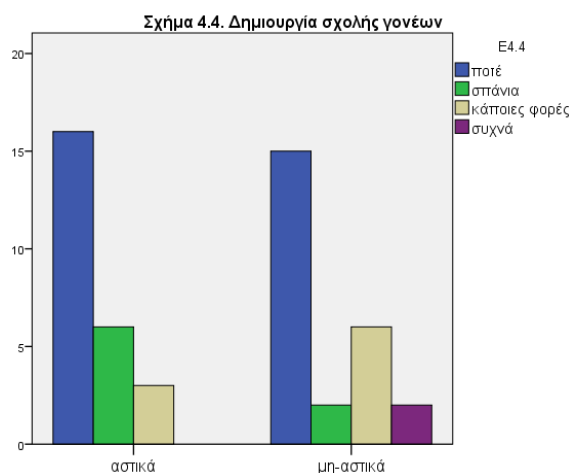
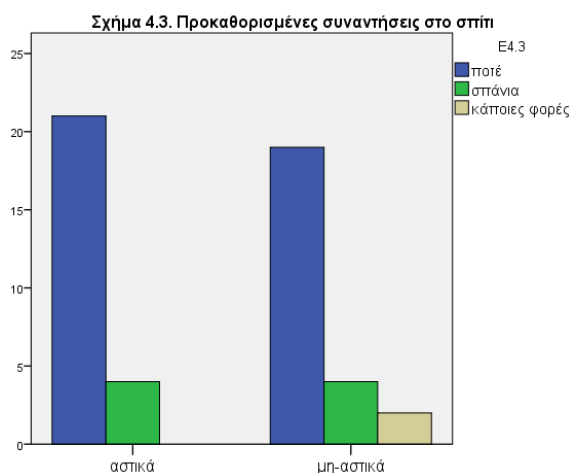
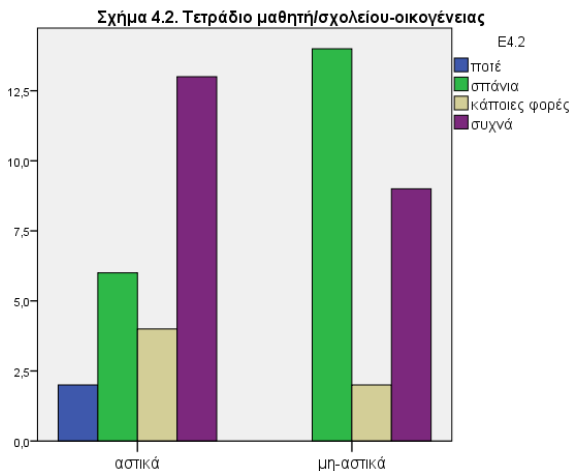
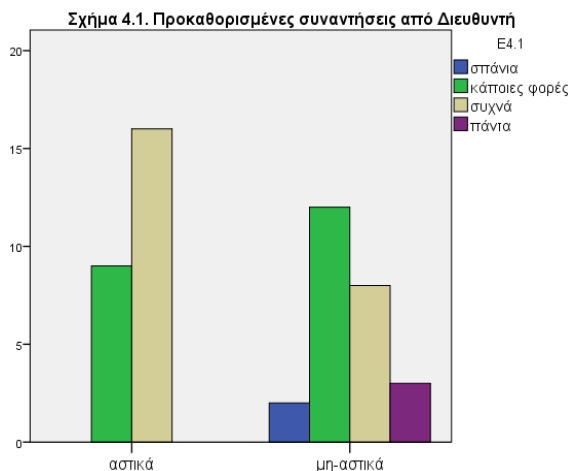
Στα αστικά σχολεία φαίνεται πως η επικοινωνία Διευθυντών με γονείς γίνεται συχνότερα κατόπιν προσπάθειας των πρώτων (Σχήμα 3.1), με τα μη-αστικά ωστόσο να μη σημειώνουν μεγάλη διαφορά, η οποία θα εξεταστεί στην πορεία. Σε μη-αστικά πάντως φαίνεται ότι οι γονείς επικοινωνούν συχνότερα από τα αστικά (Σχήμα 3.2), ενώ



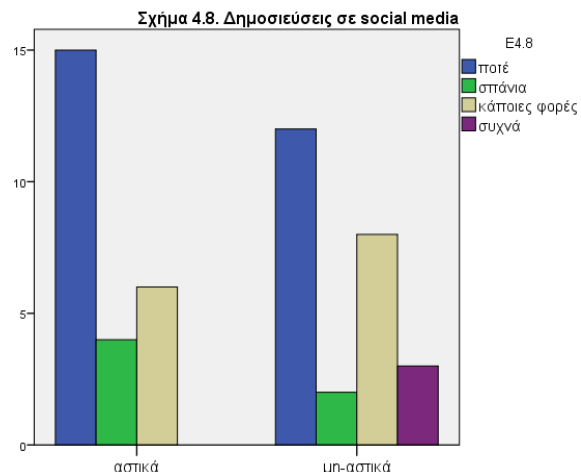
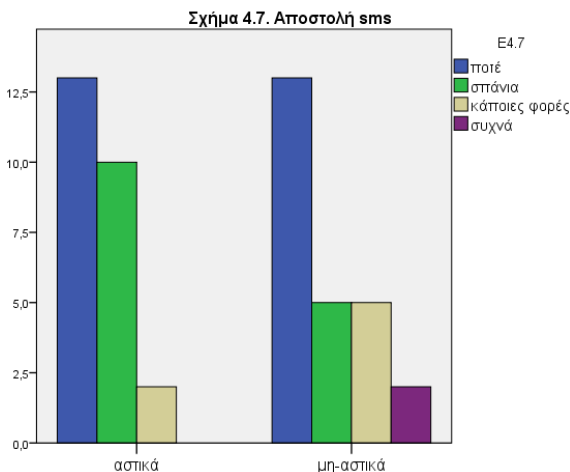
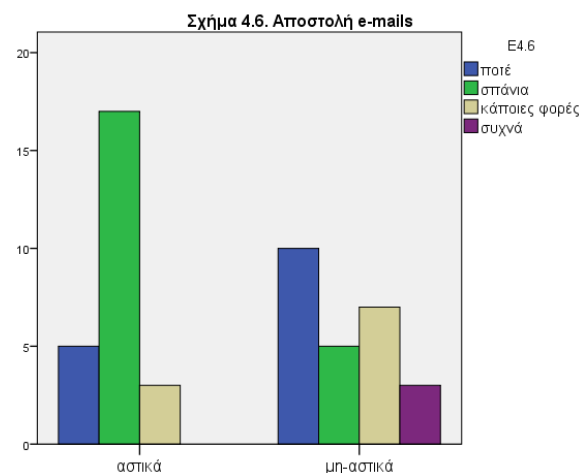
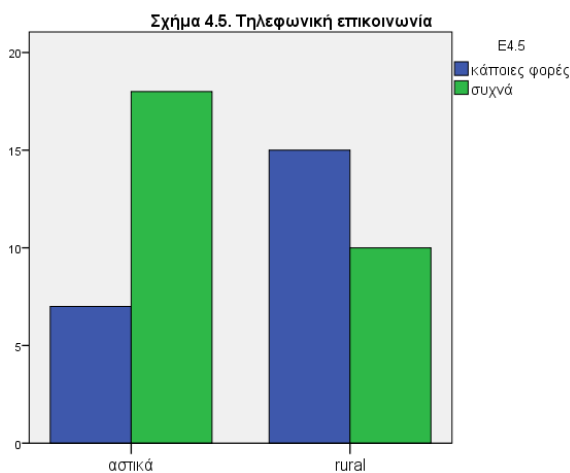
πιο συχνά προσέρχονται για πληροφόρηση οι γονείς που έχουν τα παιδιά τους σε αστικά σχολεία, παρά σε μη-αστικά (Σχήμα 3.3). Τέλος, τα αστικά σχολεία φαίνεται να προσκαλούν τους γονείς πιο συχνά από τα μη-αστικά (Σχήμα 3.4).



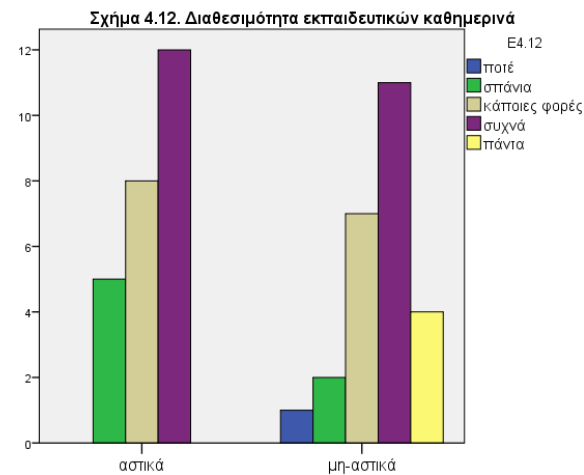
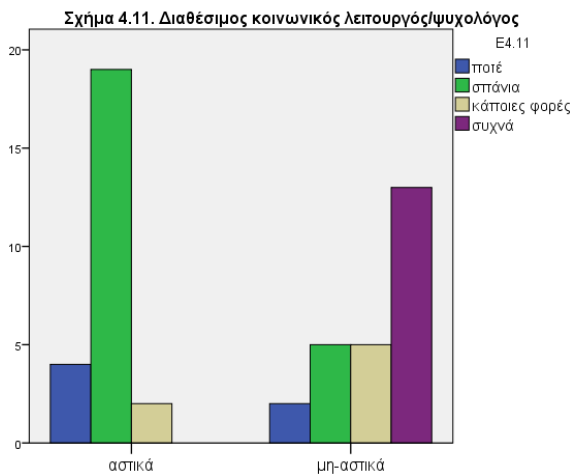
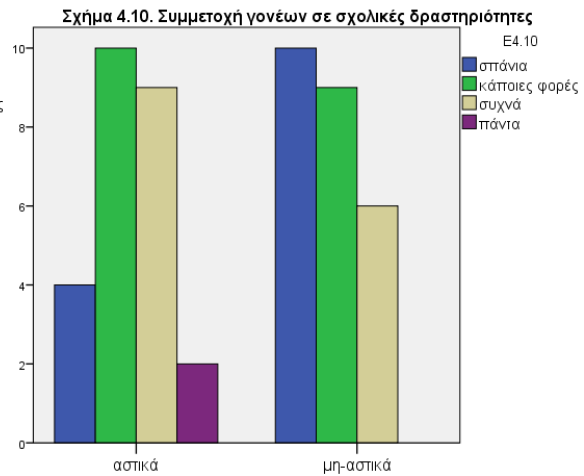
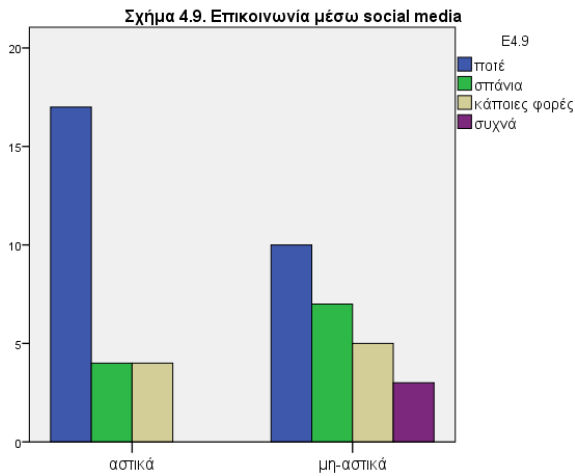
Οι επισκέψεις γονέων στα αστικά σχολεία φαίνεται να είναι συχνότερες από αυτές στα μη-αστικά (Σχήμα 3.5), ενώ φαίνεται πως προσκαλούν και συχνότερα τους γονείς σε μέρες ενημέρωσης (Σχήμα 3.6) από ότι τα μη-αστικά. Τέλος, η συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς στα αστικά και τα μη-αστικά σχολεία φαίνεται να κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα (Σχήμα 3.7).



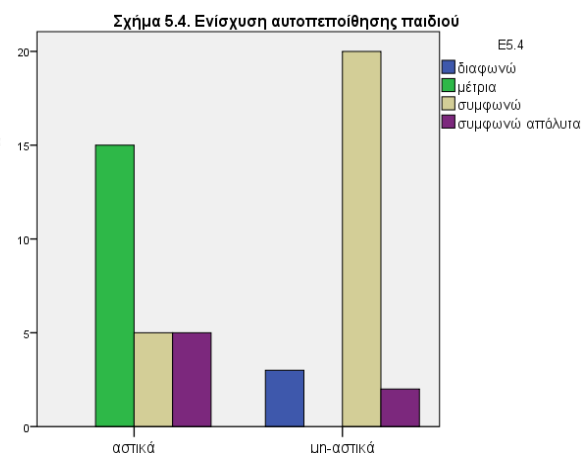
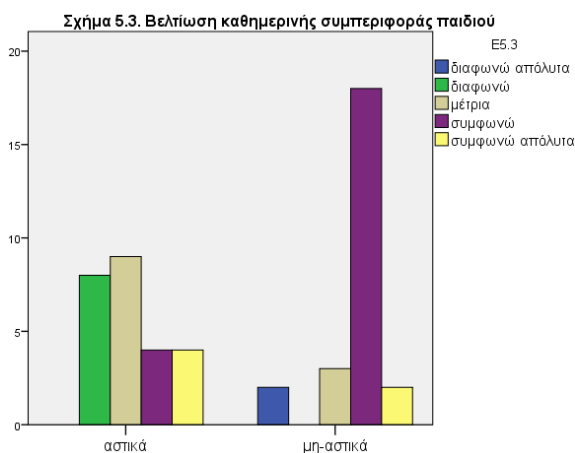
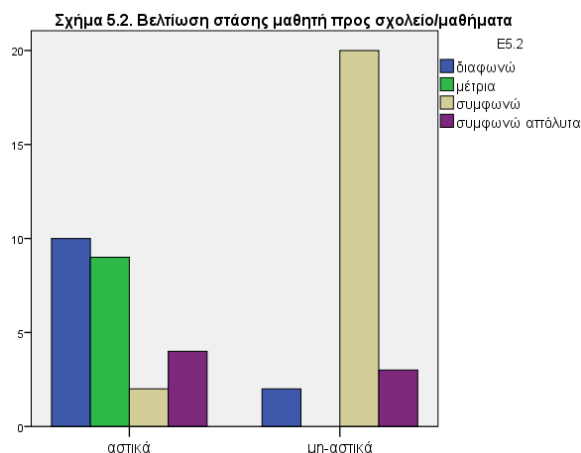
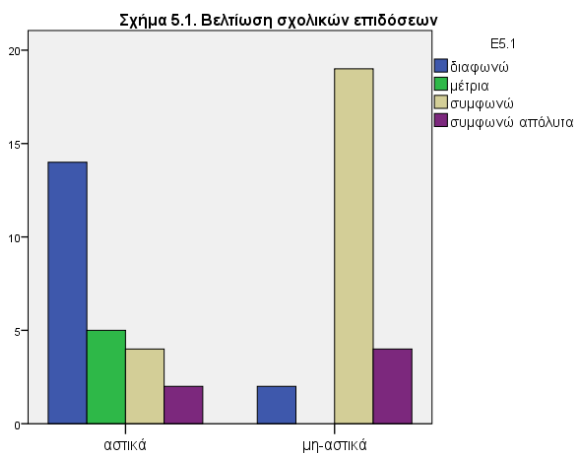
Οι προκαθορισμένες συναντήσεις με τους Διευθυντές των μη-αστικών σχολείων φαίνεται να είναι ελαφρώς συχνότερες από τις αντίστοιχες με Διευθυντές αστικών (Σχήμα 4.1), ενώ η επικοινωνία μέσω του τετραδίου του μαθητή φαίνεται να συμβαίνει συχνότερα στα αστικά σχολεία (Σχήμα 4.2). Οι προκαθορισμένες συναντήσεις σε σπίτια μαθητών φαίνεται ότι δε συμβαίνουν σχεδόν ποτέ και για τις 2 κατηγορίες Διευθυντών σχολείων (Σχήμα 4.3), ενώ η δημιουργία σχολής γονέων στα μη-αστικά σχολεία, παρουσιάζει ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα από τα αστικά (Σχήμα 4.4).



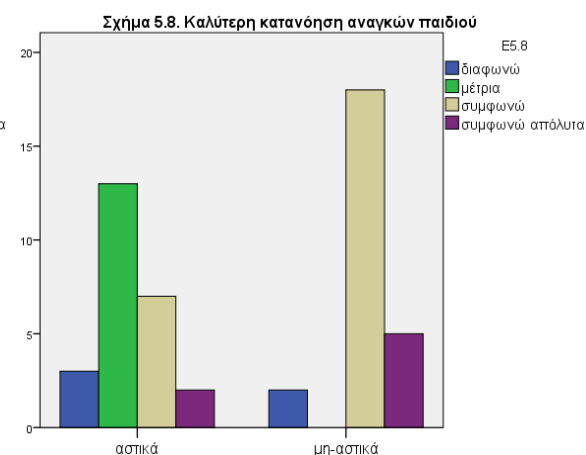
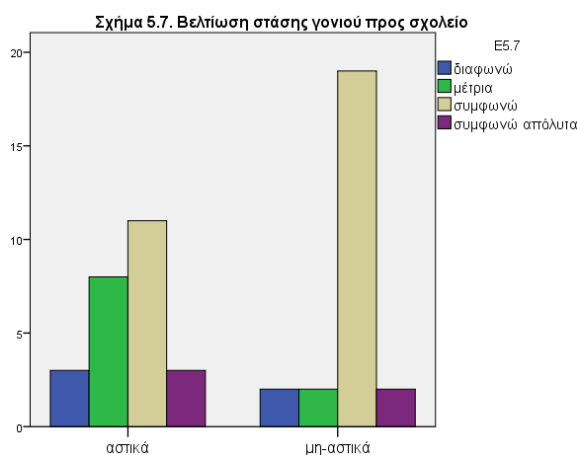
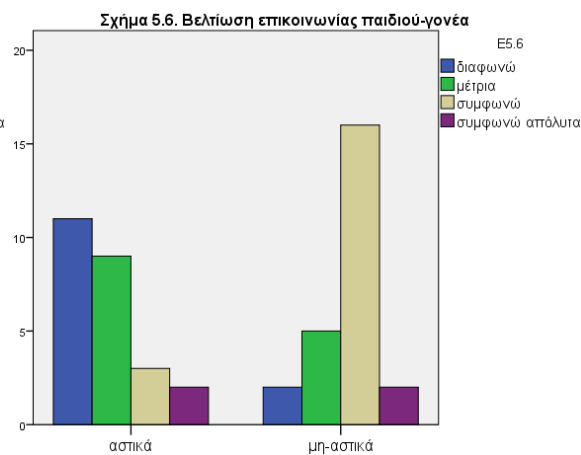
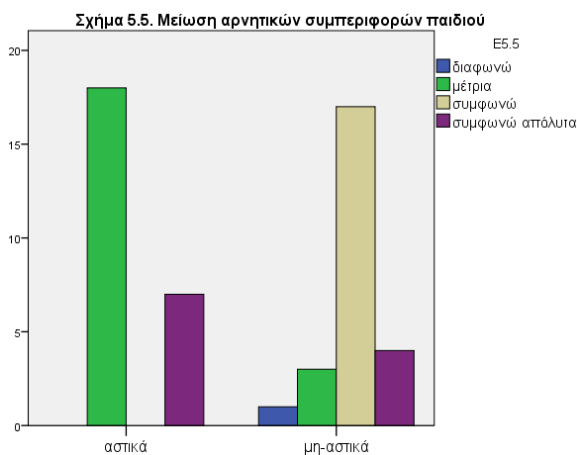
Η επικοινωνία Διευθυντών με τους γονείς μαθητών, μέσω τηλεφώνου, φαίνεται να συμβαίνει ελαφρώς συχνότερα στα αστικά σχολεία (Σχήμα 4.5), ενώ η επικοινωνία με αποστολή email φαίνεται πως χρησιμοποιείται συχνότερα στα μη-αστικά σχολεία (Σχήμα 4.6), γεγονός που φάνηκε αρκετά παράδοξο αλλά τελικά συμβαίνει. Επιπλέον, η αποστολή sms (μηνυμάτων σε κινητά τηλέφωνα) φαίνεται πως εφαρμόζεται ξανά με μεγαλύτερη συχνότητα στα μη-αστικά σχολεία (Σχήμα 4.7) και μια υπόθεση είναι η σπανιότερη παρουσία γονέων σε αυτά. Τέλος, η επικοινωνία Διευθυντών με τους γονείς (συνολική, όχι ατομική) μέσα από δημοσιεύσεις σε κοινωνικά μέσα (socialmedia), επίσης φαίνεται συχνότερη σε μη-αστικά σχολεία.



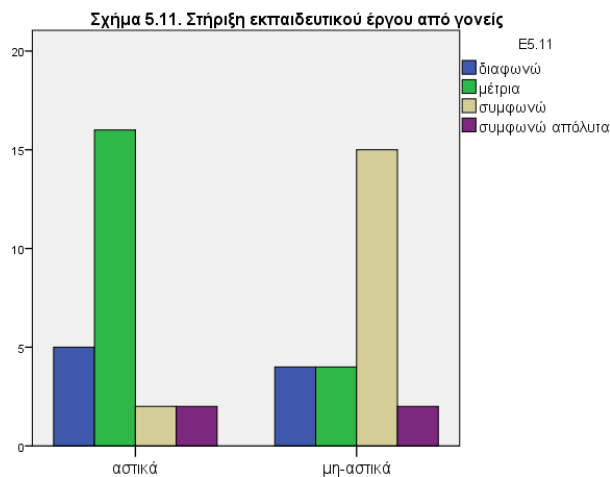
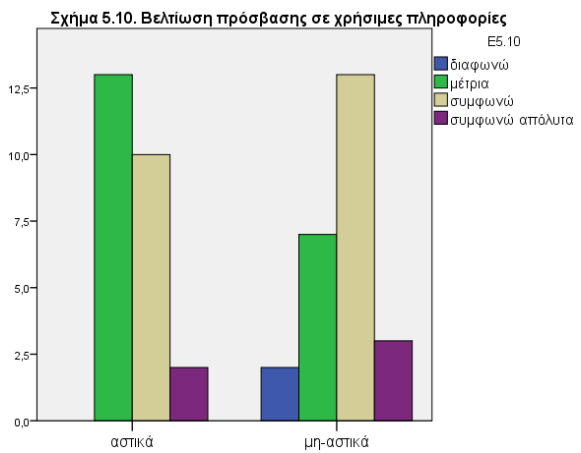
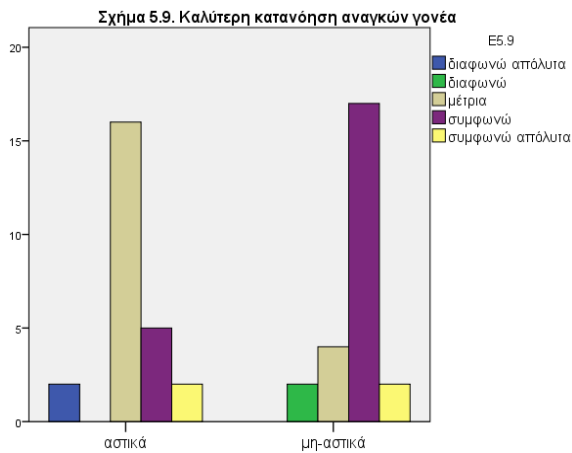
Η επικοινωνία Διευθυντών (ατομική) με τους γονείς, μέσα από κοινωνικές πλατφόρμες, συμβαίνει συχνότερα σε μη-αστικά σχολεία (Σχήμα 4.9), ενώ οι γονείς των αστικών σχολείων παρουσιάζουν αρκετά συχνότερη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες από τους γονείς μη-αστικών (Σχήμα 4.10). Αυτός ίσως να είναι και ένας λόγος που η επικοινωνία στα αστικά σχολεία δε χρησιμοποιεί τόσο συχνά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον, σε μη-αστικά είναι πολύ συχνότερα διαθέσιμος ένας κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος από ότι στα αστικά σχολεία (Σχήμα 4.11) αλλά είναι και συχνότερη η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών σε καθημερινή βάση (Σχήμα 4.12).



Στην τελευταία κατηγορία ερωτήσεων, οι Διευθυντές των μη-αστικών σχολείων θεωρούν περισσότερο από τους συναδέλφους στα αστικά, πως μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς μπορούν να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Σχήμα 5.1) αλλά και η στάση των παιδιών προς το σχολείο ή τα μαθήματα (Σχήμα 5.2). Επιπλέον, φαίνεται να θεωρούν περισσότερο, πως μπορεί να βελτιωθεί και η καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών (Σχήμα 5.3) αλλά να ενισχυθεί και η αυτοπεποίθησή του (Σχήμα 5.4). Η στατιστική σημαντικότητα αυτών των διαφορών θα εξεταστεί στην πορεία, ώστε να εντοπιστεί αν πράγματι είναι αξιόλογες.



Στα μη-αστικά σχολεία επίσης, οι Διευθυντές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αστικά, ότι με τη συνεργασία γονέων και σχολείου μπορεί να μειωθεί η αρνητική συμπεριφορά των παιδιών (Σχήμα 5.5) αλλά να βελτιωθεί και η επικοινωνία μεταξύ παιδιού και γονέα (Σχήμα 5.6). Επιπροσθέτως, ξανά στα μη-αστικά σχολεία, οι Διευθυντές πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι μπορεί να βελτιωθεί και η στάση του γονιού προς το σχολείο (Σχήμα 5.7), καθώς και να βοηθηθούν οι ίδιοι οι γονείς ώστε να κατανοούν περισσότερο τις ανάγκες των παιδιών τους (Σχήμα 5.8).



Τέλος, τρεις ακόμη ερωτήσεις στην τελευταία κατηγορία είναι οι παρακάτω. Οι Διευθυντές των μη-αστικών σχολείων θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους στα αστικά, ότι μια συνεργασία γονέα με το σχολείο μπορεί να βελτιώσει και την κατανόηση σχετικά με τις ανάγκες του ίδιου του γονέα (Σχήμα 5.9), όπως επίσης και την πρόσβαση σε χρήσιμες πληροφορίες επί ποικίλων ζητημάτων (Σχήμα 5.10). Τέλος, ξανά στα μη-αστικά σχολεία, οι Διευθυντές θεωρούν πως το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να χαιρεί μεγαλύτερης στήριξης από τους γονείς, ως αποτέλεσμα μιας στενότερης συνεργασίας του σχολείου μαζί τους (Σχήμα 5.11).

Στη συνέχεια τώρα της εργασίας, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται οι έλεγχοι χ^2 για τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών που εντοπίστηκαν στις παραπάνω ερωτήσεις. Υπενθυμίζεται ότι ως όριο στατιστικής σημαντικότητας έχει ληφθεί η τιμή

0,05 και οποιαδήποτε τιμή Pearson ή Likelihood Ratio (ανάλογα την περίπτωση παραβίασης του ποσοστού αποδοχής) μικρότερη από αυτή την τιμή, σημαίνει αυτομάτως ότι η διαφορά που σημειώθηκε είναι στατιστικά σημαντική, άρα η αρχική υπόθεση πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, καταρρίπτεται και γίνεται αποδεκτό το γεγονός πως η διαφορά είναι βάσιμη και αξιόλογη. Έτσι, παρουσιάζονται παρακάτω όλες εκείνες οι περιπτώσεις ερωτήσεων όπου προέκυψε τέτοια διαφορά και αξίζει σχολιασμού, ενώ σε όλες τις υπόλοιπες δε σημειώθηκε κάτι ανάλογο.

Πίνακας 1.4. Επικοινωνία σε ζητήματα διοργάνωσης δραστηριοτήτων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,025 ^a	3	,018
Likelihood Ratio	11,251	3	,010
Linear-by-Linear Association	2,557	1	,110
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με τις συζητήσεις με τους γονείς για ζητήματα διοργάνωσης δραστηριοτήτων. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,01 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 1.5. Επικοινωνία σε ζητήματα βαθμολόγησης των παιδιών από εκπαιδευτικούς

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,590 ^a	4	,009
Likelihood Ratio	14,739	4	,005
Linear-by-Linear Association	2,379	1	,123
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με τις συζητήσεις με τους γονείς για ζητήματα βαθμολόγησης των παιδιών από εκπαιδευτικούς. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 40% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,005 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 1.8. Επικοινωνία σε ζητήματα ύπαρξης εξωσχολικών ατόμων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,967 ^a	3	,073
Likelihood Ratio	9,290	3	,026
Linear-by-Linear Association	,373	1	,542
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με ζητήματα ύπαρξης εξωσχολικών ατόμων. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,026 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 2.1. Σημαντικές πληροφορίες

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,262 ^a	3	,007
Likelihood Ratio	16,518	3	,001
Linear-by-Linear Association	9,209	1	,002
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με ζητήματα ύπαρξης εξωσχολικών ατόμων. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,01 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 2.5. Σεβασμός από τους γονείς των μαθητών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,259 ^a	2	,072
Likelihood Ratio	6,082	2	,048
Linear-by-Linear Association	,535	1	,465
N of Valid Cases	50		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι οι γονείς των μαθητών τους, τους δείχνουν σεβασμό. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής

βρίσκεται στο 33,3% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,048 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 2.8. Ύπαρξη αμοιβαίας εκτίμησης στη σχέση μεταξύ Διευθυντή και γονέων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,833 ^a	2	,012
Likelihood Ratio	9,787	2	,007
Linear-by-Linear Association	2,162	1	,141
N of Valid Cases	50		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση στη σχέση μεταξύ Διευθυντή και γονιών. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 33,3% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,007 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 2.9. Αποφυγή συζήτησης προβλήματος

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,167 ^a	3	,017
Likelihood Ratio	11,564	3	,009
Linear-by-Linear Association	,124	1	,725
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το κατά πόσο αποφεύγουν οι Διευθυντές να συζητούν προβλήματα με τους γονείς των μαθητών. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,009 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 2.11. Εμπιστοσύνη για παροχή καλής φροντίδας στα παιδιά από τους γονείς

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,756 ^a	3	,051
Likelihood Ratio	10,091	3	,018
Linear-by-Linear Association	,044	1	,835
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με την εμπιστοσύνη των Διευθυντών για παροχή καλής φροντίδας από τους γονείς προς τα παιδιά. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,018 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 2.16. Καλή σχέση Διευθυντή με το Σύλλογο Γονέων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,667 ^a	4	,070
Likelihood Ratio	11,760	4	,019
Linear-by-Linear Association	1,363	1	,243
N of Valid Cases	50		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το πόσο καλή είναι η σχέση τους με το Σύλλογο Γονέων. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 60% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,019 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 2.18. Αναζήτηση άποψης του Διευθυντή από το Σύλλογο Γονέων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,502 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	17,474	4	,002
Linear-by-Linear Association	13,666	1	,000
N of Valid Cases	50		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν ο Σύλλογος Γονέων ζητάει συχνά την άποψή τους για ποικίλα θέματα. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 60% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,002 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 2.19. Παράθεση προβληματισμών από το Σύλλογο Γονέων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,134 ^a	4	,087
Likelihood Ratio	10,162	4	,038
Linear-by-Linear Association	7,574	1	,006
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με αν ο Σύλλογος Γονέων παραθέτει τους προβληματισμούς του στο Διευθυντή. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 40% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,038 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 3.4. Πρόσκληση γονέων από το σχολείο

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,742 ^a	1	,002		
Continuity Correction ^b	8,052	1	,005		
Likelihood Ratio	10,097	1	,001		
Fisher's Exact Test				,004	,002
Linear-by-Linear Association	9,548	1	,002		
N of Valid Cases	50				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, για το πόσο συχνά το σχολείο προσκαλεί τους γονείς και λαμβάνεται υπόψιν το αποτέλεσμα του μονόπλευρου ελέγχου, το οποίο ανήλθε στο 0,002. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 0% άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 3.5. Οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο σε εκδηλώσεις

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,926 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	19,263	3	,000
Linear-by-Linear Association	13,391	1	,000
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το πόσο συχνά οι γονείς επισκέπτονται το

σχολείο. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 4.1. Προκαθορισμένες συναντήσεις από τη σχολική διεύθυνση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,095 ^a	3	,044
Likelihood Ratio	10,080	3	,018
Linear-by-Linear Association	,703	1	,402
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο κατόπιν προκαθορισμένων συναντήσεων. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,018 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 4.5. Τηλεφωνική επικοινωνία

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,195 ^a	1	,023		
Continuity Correction ^b	3,977	1	,046		
Likelihood Ratio	5,295	1	,021		
Fisher's Exact Test				,045	,023
Linear-by-Linear Association	5,091	1	,024		
N of Valid Cases	50				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 0% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,023 (ποσοστό μονόπλευρου ελέγχου) άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 4.6. Αποστολή emails

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,812 ^a	3	,005
Likelihood Ratio	14,420	3	,002
Linear-by-Linear Association	,663	1	,416
N of Valid Cases	50		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο/έπειτα από την αποστολή emails. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 25% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,002 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 4.12. Καθημερινή διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών στο σχολείο

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,119 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	28,737	3	,000
Linear-by-Linear Association	18,679	1	,000
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με συχνότητα ύπαρξης εκπαιδευτικών στο σχολείο, για επικοινωνία με τους γονείς. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.1. Βελτίωση σχολικών επιδόσεων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,449 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	28,366	3	,000
Linear-by-Linear Association	16,884	1	,000
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

Η τελευταία κατηγορία ερωτήσεων περιέχει τα πιθανά οφέλη που θεωρούν οι Διευθυντές ότι μπορεί να έχει η συνεργασία σχολείου και γονέων. Υπάρχει έτσι

στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορούν να βελτιωθούν οι επιδόσεις των παιδιών. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.2. Βελτίωση στάσης του μαθητή προς σχολείο/ανθρώπους/μαθήματα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,203 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	35,537	3	,000
Linear-by-Linear Association	11,182	1	,001
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορεί να βελτιωθεί η στάση των παιδιών προς το σχολείο, τους άλλους ανθρώπους ή τα μαθήματα. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.3. Βελτίωση καθημερινής συμπεριφοράς παιδιού

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,576 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	27,318	4	,000
Linear-by-Linear Association	3,671	1	,055
N of Valid Cases	50		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορεί να βελτιωθεί καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 60% και ο έλεγχος X^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.4. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,286 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	35,919	3	,000
Linear-by-Linear Association	1,173	1	,279
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορεί να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.5. Μείωση των αρνητικών συμπεριφορών του παιδιού

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,532 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	37,669	3	,000
Linear-by-Linear Association	2,959	1	,085
N of Valid Cases	50		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορούν να μειωθούν οι αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.6. Βελτίωση επικοινωνίας παιδιού και γονέα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,268 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	17,784	3	,000
Linear-by-Linear Association	10,760	1	,001
N of Valid Cases	50		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορεί να βελτιωθεί επικοινωνία ανάμεσα σε παιδιά και γονείς. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 25% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.8. Καλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,326 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	24,561	3	,000
Linear-by-Linear Association	9,103	1	,003
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορεί να βελτιωθεί κατανόηση των αναγκών των παιδιών. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.9. Καλύτερη κατανόηση των αναγκών του γονέα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,745 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	20,171	4	,000
Linear-by-Linear Association	5,265	1	,022
N of Valid Cases	50		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορεί να βελτιωθεί κατανόηση των αναγκών των γονιών. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 60% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

Πίνακας 5.11. Στήριξη εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,252 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	19,073	3	,000
Linear-by-Linear Association	5,208	1	,022
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με το αν μπορεί να ενισχυθεί η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και ο έλεγχος χ^2 βρίσκεται στο 0,000 άρα υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων των Διευθυντών στα σχολεία των 2 κατηγοριών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαπιστώνεται επομένως αρχικά, ότι η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της συνεργασίας τους και μπορεί να φέρει πιο κοντά τις δύο πλευρές. Το σχολείο εξάλλου παίζει έναν ιδιαίτερα σοβαρό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, επομένως η επικοινωνία της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς ή το Διευθυντή, μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που δεν παρατηρούνται εύκολα από κάποια πλευρά και να προλάβει δυσάρεστες μελλοντικές καταστάσεις.

Μοντέλα επικοινωνίας εξάλλου υπάρχουν αρκετά και εξαρτώνται από τη μορφή που θέλουν να δώσουν οι δύο πλευρές στη σχέση τους ή τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί ο Διευθυντής να διοικεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο ρόλος του Διευθυντή επίσης έχει αποδειχθεί καίριας σημασίας στα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής που μπορεί να επιτρέψει και φυσικά στην τελική συνεργασία την οποία θα συνάψει με τους γονείς των μαθητών (Κατσαρός, 2008). Η συμμετοχή τους πάντως στην πληροφόρηση τουλάχιστον για τα παιδιά ή και σε άλλα ζητήματα του σχολείου, όπως οι δραστηριότητες, είναι μεγάλη, αφού φαίνεται να επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Friend&Cook, 2007) ή ακόμα και τις επιδόσεις του στο σχολείο (Ingram, Wolfe&Lieberman, 2007).

Οι προσπάθειες ορισμένων Διευθυντών σχολικών μονάδων, να έρχονται σε στενότερη επαφή με τους γονείς των μαθητών τους, πραγματοποιούνται στα πλαίσια εφαρμογής επικοινωνιακών τακτικών για βελτίωση της σχέσης των δύο αυτών πλευρών. Παίζει φυσικά μεγάλο ρόλο η επικοινωνιακή δεξιότητα κάθε Διευθυντή και η ικανότητά του να μεταδίδει το μήνυμα της συχνής επικοινωνίας και στο υπόλοιπο προσωπικό, αφού μόνο έτσι οι απρόσωπες πολλές φορές σχέσεις με τους γονείς, μπορούν να μετατραπούν σε φιλικότερες.

Στην αναζήτηση απαντήσεων για τα επίπεδα επικοινωνίας και σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και σχολείο, διερευνήθηκε στην παρούσα εργασία μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε αστικά και μη-αστικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης, με τα αποτελέσματα να κρίνονται ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Οι διαφορετικές συνθήκες υπό τις οποίες

λειτουργούν οι δύο αυτές κατηγορίες σχολείων, γέννησε την υπόθεση ότι θα υπάρχουν διακριτές διαφορές μεταξύ των Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων του νομού, σε ένα πλήθος από ζητήματα που αφορούν τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια και τον τρόπο επικοινωνίας τους, καθώς και τα ενδεχόμενα οφέλη. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο και διενεργήθηκε έλεγχος X^2 , με αποτελέσματα πολύ ενδιαφέροντα.

Αρχικά εντοπίστηκε διαφορά στις απόψεις Διευθυντών αστικών και μη-αστικών σχολείων, σχετικά με ζητήματα συζητήσεων που έχουν να κάνουν με τη διοργάνωση δραστηριοτήτων, τη βαθμολόγηση των παιδιών από τους δασκάλους και την ύπαρξη εξωσχολικών ατόμων στο περιβάλλον του σχολείου. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι, κατά την άποψη πάντα των Διευθυντών, τους γονείς των μαθητών που βρίσκονται σε αστικά και μη-αστικά σχολεία Πρωτοβάθμιας του Ν. Θεσσαλονίκης, απασχολούν διαφορετικά θέματα και άρα τα συζητούν σε συναντήσεις με το Διευθυντή.

Επιπλέον, διαπιστώθηκαν διαφορές και σε ορισμένα θέματα που σχετίζονται με τη σχέση του Συλλόγου Γονέων με το σχολείο ή το Διευθυντή και τη συζήτηση προβλημάτων. Έτσι, παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των Διευθυντών των δύο σχολείων, στο κατά πόσο οι γονείς παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους στους δασκάλους. Ο σεβασμός επίσης που θεωρούν ότι έχουν οι Διευθυντές από τους γονείς στα δύο σχολεία, φαίνεται να διαφέρει σημαντικά, όπως και η αμοιβαία εκτίμηση στη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών. Αποδεικνύεται έτσι ότι μεταξύ αστικών και μη-αστικών σχολείων, υπάρχουν διαφορές στις σχέσεις Διευθυντών και Συλλόγων Γονέων.

Επιπροσθέτως, φαίνεται πως εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στους Διευθυντές των παραπάνω σχολείων, στο κατά πόσο αποφεύγονται οι συζητήσεις με τους γονείς, όταν πρόκειται για κάποιο πρόβλημα. Η εμπιστοσύνη επίσης για την παροχή καλής φροντίδας από τους γονείς στα παιδιά, αποδείχθηκε ότι διαφέρει σημαντικά. Σε επίπεδο Συλλόγου Γονέων τώρα, εντοπίστηκαν (στατιστικά σημαντικές) διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών των 2 σχολείων, για το αν θεωρούν καλή τη σχέση τους με το Σύλλογο Γονέων, για το κατά πόσο ο Σύλλογος ζητάει την άποψή τους και για το κατά πόσο ο Σύλλογος παραθέτει τους προβληματισμούς του στους Διευθυντές.

Διαφορές όμως εντοπίστηκαν στη συχνότητα επικοινωνίας Διευθυντών ή σχολείου, με τους γονείς. Έτσι, σημειώθηκαν διαφορές στο πόσο συχνά το σχολείο προσκαλεί τους γονείς αλλά και στο πόσο συχνά οι γονείς το επισκέπτονται κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων. Επομένως, στη σύγκριση μεταξύ των δύο σχολείων για τη συχνότητα επικοινωνίας υπό συγκεκριμένες συνθήκες, υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές, οι οποίες χρίζουν σχολιασμού και ίσως μελλοντικά, περαιτέρω διερεύνησης.

Επιπλέον, στον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών στα δύο παραπάνω σχολεία, φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές όταν πρόκειται για προκαθορισμένες συναντήσεις, για επικοινωνία μέσω τηλεφώνου, την επικοινωνία μέσω emails και την καθημερινή διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών στο σχολείο. Αυτό απέδειξε ότι εφαρμόζονται διαφορετικές επικοινωνιακές προσεγγίσεις από τους Διευθυντές των 2 παραπάνω κατηγοριών σχολείων.

Στην τελευταία κατηγορία ερωτήσεων, οι Διευθυντές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν οφέλη από την επικοινωνία με τους γονείς. Έτσι, διαπιστώθηκαν διαφορές στις απόψεις τους όσον αφορά το πόσο θεωρούν ότι μπορούν να βελτιωθούν οι επιδόσεις των παιδιών, η στάση τους απέναντι στο σχολείο, τους άλλους ανθρώπους ή τα μαθήματα και η γενικότερη καθημερινή τους συμπεριφορά. Διαφορές επίσης σημειώθηκαν στις απόψεις για το πόσο μπορεί να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών, πόσο μπορούν να μειωθούν οι αρνητικές τους συμπεριφορές αλλά και πόσο μπορεί να βελτιωθεί η επικοινωνία του παιδιού με το γονιό του.

Τέλος, στην ίδια κατηγορία ερωτήσεων υπήρξαν τρεις ακόμη αξιοσημείωτες διαφορές. Οι Διευθυντές των δύο κατηγοριών σχολείων φαίνεται πως διαφέρουν στις απόψεις τους για το κατά πόσο η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να αποφέρει καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών ή ακόμη και καλύτερη κατανόηση των αναγκών του ίδιου του γονέα. Η τελευταία διαφορά εντοπίστηκε στο κατά πόσο θα μπορούσε να επέλθει και στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς, ως επακόλουθο της στενότερης συνεργασίας τους με το σχολείο.

Η μελέτη λοιπόν εξήγαγε χρήσιμα συμπεράσματα για τις διαφορετικές απόψεις Διευθυντών σε επίπεδο επικοινωνίας με τους γονείς. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν, όπως ο περιορισμένος χρόνος των Διευθυντών και δυσκολία

εντοπισμού τους, θεωρείται ότι η μελέτη συνέφερε σε ακαδημαϊκό επίπεδο και μπορεί να αποτελέσει βάση για μελλοντικούς ερευνητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

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

Baeck, U.D.K. (2010). We are the professionals: A study of teachers views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (3), 323-335.

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.

Barrett-Baxendale, D. & Burton, D. (2009). Twenty-first-century head teacher: Pedagogue, visionary leader or both? *School Leadership & Management*, 29 (2), 91-107.

Basogul, C. & Ozgur, G. (2016). Role of emotional intelligence in conflict management strategies of Nurses. *Asian Nursing Research*, 10, 228-233.

Bennis, W.G. (1966). *Changing organizations*. New York, NJ: McGraw Hill.

Berger, E. (2004). *Parents as partners in education. Families and schools working together* (6th edn.) New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Blackmore, J. (2010). Preparing leaders to work with emotions in culturally diverse educational communities. *Journal of Educational Administration*, 48 (5), 642-658.

Bronfenbrenner, U. (1991). What do families do? (Part 1). *Teaching Thinking & Problem Solving*, 14 (4), 1-5.

- Cary, A.O. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: Parent and family involvement*. Rockville, MD: The National School Public Relations Association.
- Constantino, S.M. (2007). Keeping parents involved through high school. *Education Digest*, 73 (1), 57-61.
- Cuba, E.G. & Getzels, J.W. (1957). Social behavior and the administrative process. *The Schools Review*, 65 (4), 423-441.
- Davies-Kean, P. & Eccels, J. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations (In: E. Patrinoakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg, *School-family partnerships for children's success*). New York, NJ: Teachers College Press, 57-73.
- Easton, D. (1965). *A systems analysis of political life*. New York: Wiley & Sons.
- Epstein, J.L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan: Sage Journals*, 76, 701-712.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J.L. (2007). Connections counts. Improving family and community involvement in Secondary schools. *Principal Leadership*, 8 (2), 16-22.
- Erikson, E.H. (1974). *Dimensions of a New Identity* (Jefferson Lectures in the Humanities). New York, NJ: W.W. Norton & Company.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th edn). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Gavidia-Payne, S., Denny, B., Davis, K., Francis, A. & Jackson, M. (2014). Children's self-concept: Parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia. *Social Psychology of Education*, 18 (1), 121-136.
- Gestwicki, C. (2010). *Home, school and community relations: A guide to working with families* (7th edn.). Albany, NY: Delmar.

- Goodall, J. (2015). Ofsted's judgement of parental engagement: A justification of its place in leadership and management. *Management in Education*, 29 (4), 172-177.
- Halsey, P.A. (2004). Nurturing parent involvement: Two middle level teachers share their secrets. *The Clearing House*, 77 (4), 135-137.
- Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter?* (Research report DCSF-RW004). Coventry: University of Warwick, Department for Children, Schools & Families.
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable african-american and euro-american families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Hong, S. & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T. & Sandler, H.M. (2005). Parents motivations for involvement in their children's education (In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg, *School-family partnerships for children's success*). New York: Teachers College Press, 40-56.
- Huntsinger, C. & Jose, P. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 398-410.
- Ingram, M., Wolfe, R., & Lieberman, J. (2007). The role of parents in high achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education & Urban Society*, 39 (4), 479-497.
- Kaplan, T.N. & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 18 (4), 811-827.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S. & Weiss, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students' education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

- Lacey, P. (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Lareau, A. (1987). Social Class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lawson, M.A. (2003). School-family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- Lloyd-Smith, L. & Baron, M. (2010). Beyond conferences: Attitudes of high school administrators toward parental involvement in one small midwestern state. *The Schools Community Journal*, 20 (2), 89-101.
- Lunenburg, F. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1 (1), 1-5.
- Martin, J., Ranson, S. & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29 (1), 39-55.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From results to research*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd edn). New York: Harper & Row.
- Matthews, D., & Menna, R. (2003). Solving problems together: The importance of parent/school/community collaboration at a time of educational and social change, *Education Canada*, 20-23.
- Miedel, W.T. & Reynolds, A.J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37 (4), 379-402.
- Miguel, A. & Martin, B.N. (2012). What is the connection between the actions of the principal and the involvement of Latino immigrant parents in an elementary school setting? *International Journal of Education for Diversities*, 1, 1-21.
- Mleczko, A. & Kington, A. (2013). The impact of school leadership on parental engagement: A study of inclusion and cohesion. *International Research in Education*, 1 (1), 129-148.

Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). *Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools* (Harvard Family Research Project, March, 1-9). Harvard: Graduate School of Education.

Osborn, S. & deOnis, A. (1997). Parent involvement in rural schools: Implications for educators. *Rural Educator*, 19 (2), 20-25.

Parsons, T. (1968). *Knowledge and society - American sociology*. New York: Basic Books, 116-122.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.

Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S. & Walberg, H. (2005). *School family partnerships for children's success*. New York, NJ: Teachers College Press.

Peiffer, P. (2003). An examination of attitudes of high school principals toward parental involvement in Michigan's schools (Doctoral dissertation, Central Michigan University). *Dissertations International Abstracts*, 64 (02), 63.

Piaget, J. (1995). *Sociological Studies* (14th edn). London: Routledge.

Rieg, S.A. (2007). Young children's perceptions of school administrators: Fostering positive relationships (In: M.R. Jalongo, *Enduring bonds: The significance of interpersonal relationships in young children's lives*). New York, NJ: Springer.

Sanders, M. & Epstein, J. (2005). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. *Extending Educational Change*, 202-224.

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

Shumow, L. (2009). *Promising practices for family and community involvement during high school*. Charlotte, NC: Information Age.

Smrekar, C. & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 75-100.

Tveit, A.D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent - Rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61 (3), 289-300.

Warareba, G. & Clarke, S. (2011). Acknowledging emotional intelligence in the preparation and selection of school principals. *Leading & Managing*, 17 (1), 84-99.

Waterman, R. (2003). *Breaking down barriers, creating space: Re-evaluating Latino immigrant parent involvement in schools* (Qualifying paper). Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Waterman, R. (2006). *Breaking down barriers, creating space: A guidebook for increasing collaboration between schools and the parents of English language learners*. Denver, CO: Colorado Department of Education.

Weber, M. (1994). *Political writings* (19th edn). London: Cambridge University Press, 288-299.

Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114 (1), 73-99.

Ελληνόγλωσση

Chiland, C. (1993). *Το παιδί, η οικογένεια, το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Dowling, E. & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 75.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Αραβανής, Γ. (2006). *Ψυχοκοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βλάνδος, Σ. (2009). Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. *Ρόπτρο*, 25, 5-7.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: Γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

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

Γεωργίου, Σ.Ν. (2005). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής, παιδαγωγικοί προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης (*Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος*).

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων* (Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, Τόμος 6). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 137-148.

Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάς, Θ. (2006). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167Α'/30.09.1985). *Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

Ν. 2621/1998 (ΦΕΚ 136Α'/23.06.1998). *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των τεχνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.*

Ξωχέλλης, Π.Δ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας (Τόμος Β').* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου (Στο: Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβλωτής & Α. Ευκλείδη, Σχολείο και οικογένεια, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 135-171). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Τερλεξή, Π. (1975). *Ο αυταρχικός άνθρωπος (Ψυχολογική και κοινωνική βάση της πολιτικής συμπεριφοράς).* Αθήνα: Παπαζήσης.

Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία παιδείας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού.* Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χριστοδούλου, Θ. (2008). Η συνεργασία ως στοιχείο αποτελεσματικότητας της διοίκησης της σχολικής μονάδας, με χαρακτηριστικά και βελτιώσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού (*Πρακτικά Συνεδρίου Άρτας: Διοίκηση σχολικής μονάδας*). Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο στα πλαίσια διερεύνησης της:

***«Επικοινωνίας και των σχέσεων μεταξύ διευθυντή
σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και
γονέων: Συγκριτική μελέτη-ανάλυση σε αστικά και μη
αστικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης»***

Υπεύθυνος έρευνας:

Παπαδόπουλος Βασίλειος

e-mail: basilipapadopoulos@gmail.com

Δημογραφικά στοιχεία συμμετέχοντα

Φύλο:

Ηλικία:

Σπουδές (τίτλοι):

Ξένες γλώσσες:

Τίτλοι σεμιναρίων Διαχ. Ανθρ. Δυναμικού(πιθανοί):

Προϋπηρεσία:

Ανήκετε σε σχολείο:

εντός του αστικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης

εκτός του αστικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σε ποια ζητήματα κινείται η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Διοίκησης	1	2	3	4	5
Οικονομικής διαχείρισης	1	2	3	4	5
Εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Διοργάνωσης δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
Βαθμολόγησης των παιδιών από εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Συντήρησης σχολικών εγκαταστάσεων	1	2	3	4	5
Συμπεριφοράς καθηγητών	1	2	3	4	5
Ύπαρξη εξωσχολικών ατόμων	1	2	3	4	5

2. Απαντήστε τις επόμενες ερωτήσεις ανάλογα με τη βαθμολογία που θεωρείτε πιο αντιπροσωπευτική:

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

Οι γονείς των μαθητών δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους

1 2 3 4 5

Εάν προκύψει πρόβλημα, υπάρχει άμεση επικοινωνία μεταξύ εμού και των γονέων

1 2 3 4 5

Δίνω αξία στις απόψεις των γονιών, για τα περισσότερα ζητήματα που προκύπτουν

1 2 3 4 5

Θεωρώ ότι οι γονείς των μαθητών μου κρύβουν σημαντικές πληροφορίες

1 2 3 4 5

Θεωρώ ότι οι γονείς των μαθητών μου με σέβονται

1 2 3 4 5

Θεωρώ ότι οι γονείς των μαθητών μου με ακούνε

1 2 3 4 5

Η επικοινωνία μου με τους γονείς των μαθητών είναι πάντα πολύ «ανοιχτή» και ειλικρινής

1 2 3 4 5

Υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση της σχέσης μεταξύ εμού και των γονέων

1 2 3 4 5

Όταν εγώ και ο γονιός έχουμε ένα πρόβλημα δεν συζητούμε συνήθως για αυτό

1 2 3 4 5

Εγώ και οι γονείς έχουμε διαφορετικές αξίες στο πώς θα ανταπεξέλθουμε καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών

1 2 3 4 5

Εμπιστεύομαι πάντα τους γονείς των μαθητών μου, στο ότι παρέχουν καλή και συνεπή φροντίδα στα παιδιά τους

1 2 3 4 5

Όταν χρειαστώ βοήθεια, ξέρω ότι οι γονείς των μαθητών μου θα καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση

1 2 3 4 5

Θαυμάζω τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς των μαθητών μου δουλεύουν με τα παιδιά τους

1 2 3 4 5

Νομίζω ότι οι γονείς των μαθητών μου με βλέπουν περισσότερο ως επαγγελματία παρά ως ισότιμο συνεργάτη

1 2 3 4 5

Οι γονείς με θεωρούν περισσότερο ως «παιδοφύλακα» παρά ως εξειδικευμένο επαγγελματία

1 2 3 4 5

Η σχέση μου με το Σύλλογο Γονέων είναι πολύ καλή

1 2 3 4 5

Ο Σύλλογος Γονέων με καλεί πάντα στις συνεδριάσεις του

1 2 3 4 5

Ο Σύλλογος Γονέων ζητά πολύ συχνά την άποψή μου σε πλήθος θεμάτων

1 2 3 4 5

Ο Σύλλογος Γονέων μου παραθέτει τους προβληματισμούς του

1 2 3 4 5

Μαθαίνω από τρίτες πηγές τους προβληματισμούς του Συλλόγου Γονέων

1 2 3 4 5

Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ύπαρξη σχέσεων με τους γονείς των μαθητών

1 2 3 4 5

Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών

1 2 3 4 5

3. Βαθμολογήστε την καταλληλότερη για εσάς απάντηση

	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πάντα
Επικοινωνώ με τους γονείς μόνο κατόπιν δικής μου πρωτοβουλίας	1	2	3	4	5
Οι γονείς επικοινωνούν μαζί μου	1	2	3	4	5
Οι γονείς έρχονται για πληροφόρηση στο σχολείο	1	2	3	4	5
Το σχολείο προσκαλεί τους γονείς	1	2	3	4	5
Οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο σε εκδηλώσεις	1	2	3	4	5
Το σχολείο προσκαλεί τους γονείς στις ημέρες ενημέρωσης	1	2	3	4	5
Η συχνότητα επικοινωνίας με την πλειοψηφία των γονιών συμβαίνει	1	2	3	4	5

4. Βαθμολογήστε την καταλληλότερη για εσάς απάντηση

<i>Το σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών κατόπιν:</i>	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πάντα
Προκαθορισμένων από τη σχολική διεύθυνση συναντήσεων	1	2	3	4	5
Επικοινωνίας με το τετράδιο του μαθητή ή του τετραδίου σχολείου-οικογένειας	1	2	3	4	5
Προκαθορισμένων συναντήσεων στο σπίτι του μαθητή	1	2	3	4	5
Δημιουργίας σχολής γονέων στο σχολείο	1	2	3	4	5
Τηλεφωνικής επικοινωνίας	1	2	3	4	5
Αποστολής μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	1	2	3	4	5
Αποστολής γραπτών μηνυμάτων στο κινητό	1	2	3	4	5
Δημοσιεύσεων σε κοινωνικά δίκτυα (socialmedia)	1	2	3	4	5

Επικοινωνίας σε κοινωνικά δίκτυα (social media)	1	2	3	4	5
Συμμετοχής των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
Καθημερινής διαθεσιμότητας κοινωνικού λειτουργού ή ψυχολόγου στο σχολείο	1	2	3	4	5
Καθημερινής διαθεσιμότητας εκπαιδευτικών στο σχολείο	1	2	3	4	5

5. Βαθμολογήστε την καταλληλότερη για εσάς απάντηση

<i>Αναγνωρίζετε κάποια οφέλη από τη συνεργασία σας με τους γονείς;</i>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βελτίωση σχολικών επιδόσεων μαθητών	1	2	3	4	5
Βελτίωση στάσης του μαθητή προς το σχολείο, τους ανθρώπους και τα μαθήματα	1	2	3	4	5
Βελτίωση καθημερινής συμπεριφοράς παιδιού	1	2	3	4	5
Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού	1	2	3	4	5
Μειώνονται οι αρνητικές συμπεριφορές του παιδιού	1	2	3	4	5
Βελτίωση επικοινωνίας παιδιού και γονέα	1	2	3	4	5
Βελτίωση της στάσης του γονιού προς το σχολείο	1	2	3	4	5
Καλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού	1	2	3	4	5
Καλύτερη κατανόηση των αναγκών του γονέα	1	2	3	4	5
Βελτίωση της πρόσβασης σε χρήσιμες πληροφορίες	1	2	3	4	5
Στήριξη εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς	1	2	3	4	5

Ενημέρωση προς συμμετέχοντες

Οι παρούσα έρευνα δεν απαιτεί κανένα προσωπικό δεδομένο το οποίο να μπορεί να συνδέσει τις απαντήσεις με το πρόσωπό σας και πραγματοποιείται καθαρά και μόνο στα πλαίσια διερεύνησης της επικοινωνίας των διευθυντών Α'βάθμιας Εκπαίδευσης με τους γονείς των μαθητών. Οι απαντήσεις θα παρουσιαστούν συνολικά και είστε ελεύθεροι να απαντήσετε χωρίς περιορισμούς.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας