

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**  
**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β΄:**  
**«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της Αικατερίνης Σαμαρά

**ΘΕΜΑ: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων**

**Συμβουλευτική Επιτροπή:**

**Επόπτης Καθηγητής:** Άννα Σαΐτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

**Επιβλέποντες Καθηγητές:** Χρίστος Σαΐτης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Φιλόθεος Νταλιάνης, Επιστημονικός Συνεργάτης

**ΑΘΗΝΑ 2010**

## Περίληψη

Σ' αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήσαμε ένα τυχαίο δείγμα 193 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από 38 σχολεία των Νομών Καρδίτσας και Τρικάλων, προκειμένου να καταγράψουμε τις στάσεις και τις απόψεις τους για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Οι προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούρια γνώση. Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας συνιστούν ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο, τόσο για την εκπαίδευση των παιδιών, όσο και για την ίδια την οικογένεια. Ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται πλέον σημαντικός στην επικοινωνία αυτή και συνεργασία καθώς και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και κρίσιμων καταστάσεων με τις οικογένειες των μαθητών, όταν αυτές προκύπτουν. Οι στόχοι της μελέτης αναφέρονται στο βαθμό της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, στις πρακτικές και στους τρόπους με τους οποίους επικοινωνεί και συνεργάζεται, στους λόγους που οδηγούν σε περιορισμένη ή ανύπαρκτη επικοινωνία και συνεργασία, στις ενέργειες της πολιτείας ή άλλων φορέων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το ρόλο του διευθυντή.

## Abstract

In this study we used a random sample of 193 teachers coming from 38 public elementary schools in the regions of Karditsa and Trikala . The purpose of this study was to investigate teachers' attitudes and opinions about the role of director's educational management to make the family- school connection. The challenges of 21<sup>st</sup> century demand the existence of a school that will be able to adjust competitively to the changes and to face creatively be competed the new knowledge. The relationship between school and family is a very significant factor so much for the children's education as much as for the family. The director's role is far more important nowadays, not only for this communication but also for the collaboration, as well as the management of conflict with the students' families and crucial issues when those arise. The mains of this study concern the rate of communication and collaboration between the school and the students' families, the ways through which the former communicates and cooperates with the latter, the reason that lead to limited or none what so ever communication and collaboration, and finally the steps that need to be take by the state or other authorities which could support the director's role.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### Εισαγωγή

1. Γενικά στοιχεία .....	5
2. Εννοιολογικές οριοθετήσεις .....	7
3. Δομή της εργασίας .....	11
4. Ευχαριστίες .....	12

### Μέρος Α΄: Θεωρητική Διερεύνηση

#### Κεφάλαιο 1: Προβληματική της Έρευνας

1. Περίληψη .....	16
2. Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος .....	16
3. Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις της Έρευνας .....	19
4. Αναγκαιότητα της Έρευνας .....	20
5. Σπουδαιότητα της Έρευνας .....	20
6. Προϋποθέσεις της Έρευνας .....	21
7. Οριοθέτηση του Προβλήματος .....	21

#### Κεφάλαιο 2: Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1. Περίληψη .....	23
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχολικής διεύθυνσης .....	23
3. Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας .....	34
3.1. Διοικητικά όργανα του σχολείου (Διευθυντής- Σύλλογος Διδασκόντων- Σύλλογος Γονέων) .....	34
3.2. Η διοίκηση της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης.....	42
3.3. Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα .....	44
3.4. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας – γονεϊκή εμπλοκή.....	46
3.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.....	51
3.6. Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη αγωγικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας .....	58
3.7. Παράμετροι της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής διεύθυνσης.....	64

## **Μέρος Β΄: Εμπειρική Προσέγγιση**

### **Κεφάλαιο 3 : Μεθοδολογία έρευνας**

1. Περίληψη .....	72
2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	72
3. Καθορισμός πληθυσμού αναφοράς έρευνας.....	74
4. Το δείγμα.....	74
5. Μέσα συλλογής δεδομένων .....	75
6. Στατιστικές τεχνικές.....	76

### **Κεφάλαιο 4 : Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας**

1. Περίληψη .....	78
2. Ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.....	78
3. Συσχέτιση μεταβλητών .....	90

### **Κεφάλαιο 5 : Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων της Έρευνας**

1. Περίληψη .....	97
2. Γενικά στοιχεία .....	97
3. Ποιοτική ανάλυση των Δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.....	97
4. Ποιοτική ανάλυση συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας.....	99
5. Ποιοτική ανάλυση των Προτάσεων – Απόψεων.....	100
6. Συνάψεις .....	100

### **Κεφάλαιο 6 : Συμπεράσματα και Προτάσεις**

1. Περίληψη .....	102
2. Συμπεράσματα .....	102
3. Προτάσεις .....	105

## **Μέρος Γ΄: Βιβλιογραφία - Παραρτήματα**

Ερωτηματολόγιο.....	108
Βιβλιογραφία .....	113

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1. Γενικά στοιχεία

Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας αποτελούν πολύ σημαντικό κεφάλαιο τόσο για την εκπαίδευση των παιδιών όσο και για την ίδια την οικογένεια.

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το είδος και το περιεχόμενο της σχέσης αυτής, τόσο για τη συνολική πρόοδο του παιδιού-μαθητή (γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική), όσο και για τους δασκάλους και τους γονείς. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι η εμπλοκή των γονέων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με οποιαδήποτε μορφή, έχει θετική επίδραση στην κοινωνικοποίηση και τη σχολική επίδοση του μαθητή.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας αποτελεί στις μέρες μας έναν σημαντικό στόχο της παιδαγωγικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το κενό που διαπιστώνεται σε αυτόν τον τομέα αποδίδεται στο σύστημα σχέσεων που έχει παγιωθεί μεταξύ των δύο αυτών βασικών θεσμών κοινωνικοποίησης καθώς και στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου.

Συνολικά η έρευνα έχει δείξει ότι, όσο νωρίτερα αρχίζει η συνεργασία σχολείου-οικογένειας τόσο ουσιαστικότερες είναι και οι επιπτώσεις της στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στη σχολική του επίδοση. Οι καλές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει μια σχολική μονάδα. Πώς όμως η σχολική διεύθυνση θα μπορέσει να δημιουργήσει πλαίσιο αγωγικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών; Το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι «ανοικτό» προς τις οικογένειες των μαθητών και να ακολουθεί διάφορες πρακτικές, όπως άλλωστε προτείνει και η σχετική διεθνής βιβλιογραφία.

Αναμφισβήτητα, η ευθύνη για τη δημιουργία κοινωνικών δραστηριοτήτων ανήκει στην ηγεσία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει την τέχνη της επικοινωνίας και συνεργασίας. Να καλλιεργεί και να αναπτύσσει θετικές και δημιουργικές σχέσεις με το

σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με σκοπό την υποβοήθησή του για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Η συνεργασία και η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, είναι θεσμοθετημένη και από το νόμο (άρθρο 53 του ν. 1566/ 1985). Η συνεργασία αυτή θα είναι αποτελεσματική από την καλή και ειλικρινή θέληση και των δύο πλευρών.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει κυρίως την ευθύνη για την ύπαρξη καλού κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον και την υποκίνηση του ανθρώπινου δυναμικού σε εθελοντική εργασία και προσφορά. Για να αντιμετωπίσει όμως τα πολλά καθήκοντά του θα πρέπει να έχει πολλά προσόντα, όπως: να διαθέτει ευφυΐα και διανοητική δύναμη, δραστηριότητα, θάρρος να αναλαμβάνει ευθύνες, γενική και εκτεταμένη μόρφωση, αίσθημα καθήκοντος και προσφοράς, δημιουργική σκέψη και φαντασία, να είναι συναισθηματικά σταθερός και πνευματικά ώριμος. Επίσης να συμπεριφέρεται σωστά απέναντι στους άλλους χωρίς να θίγει την αξιοπρέπεια και την προσωπικότητά τους, να ακούει περισσότερο από όσο να μιλάει και να έχει ψυχραιμία και αυτοκυριαρχία. Έτσι θα συντελεί ώστε το σχολείο που διευθύνει να μετεξελίσσεται σε μια κυψέλη γόνιμης δράσης, σε ένα ζωντανό κύτταρο μορφωτικής παρέμβασης στα τοπικά πλαίσια, όπου οι μαθητές εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους έχοντας δίπλα τους ως συμπαραστάτες τους δασκάλους τους και τις οικογένειές τους σε αगाστή συνεργασία.

Η ανάμειξη των γονέων στα δρώμενα του σχολείου δεν είναι αμέτοχη προβλημάτων. Αυτά προκύπτουν από τη στάση των δύο πλευρών, δηλαδή από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς κατά τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας των μαθητών.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως είναι χρήσιμο να μελετηθούν αναλυτικότερα οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγαστής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα **στόχος της παρούσας εργασίας** είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας ως προς τις διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας, του σχολικού κλίματος και της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια στους νομούς Καρδίτσας και Τρικάλων.

## 2. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

**Συνεργασία:** ο όρος «συνεργασία» ορίζεται ως το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου (Μπαμπινιώτης, 1998). **Αγαστή συνεργασία** έχει την έννοια που δηλώνει την αξιοθαύμαστη συνεργασία, την συνεργασία που εκφράζεται με ομογνωμία και σύγκλιση σε κοινούς άξονες δράσεως και σκέψεως, την συνεργασία που καταλήγει σε πλήρη συμφωνία (Μπαμπινιώτης, 1998).

**Επικοινωνία:** η επικοινωνία (communication) ορίζεται ως η μετάδοση ή ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και πληροφοριών μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου ή μέσω συμβόλων. Ωστόσο, μεταξύ αυτού του ορισμού και εκείνων που εστιάζουν στην επίδραση που ασκεί το μήνυμα στο λήπτη υπάρχει μια ποικιλία εννοιολογικών προσεγγίσεων (Berger, 2004 :192). Πέρα από τις διάφορες έννοιες που αποδίδονται στον όρο επικοινωνία, ένας σύντομος και λειτουργικός ορισμός την περιγράφει ως τη *«μετάδοση μηνυμάτων(νοηματικών ή συναισθηματικών) από έναν πομπό (προέλευση) σε ένα δέκτη (στόχο), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, και με συγκεκριμένη πρόθεση (σκοπό)»* (Κοντάκος, Πολεμικός & Παπαγιαννάκης, 2002:251). Η εν λόγω διαδικασία της επικοινωνίας είναι μονόδρομη, όταν ο πομπός δεν περιμένει ανταπόκριση από το δέκτη ή τους δέκτες και αμφίδρομη ή ανοιχτή επικοινωνία των δύο κατευθύνσεων, όταν ο δέκτης αποκριθεί και υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Πασιαρδής, 2004:84-85). Αν ο δέκτης κατανοήσει ορθά το μήνυμα, τότε η επικοινωνία θεωρείται αποτελεσματική (Berger, 2004:192) και αν ανταποκριθεί θετικά σ' αυτό θεωρείται επιτυχής (Φραγκομίχαλος, 2003:31). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της αμφίδρομης επικοινωνίας, ο πομπός συγκεντρώνει τις πληροφορίες που σχετίζονται με το μήνυμά του, τις φιλτράρει δια μέσου των αξιών και των προηγούμενων εμπειριών του, τις κωδικοποιεί με τη χρήση συμβόλων (γλωσσικών, εικονικών κ.ά.) μετατρέποντάς τες σε μήνυμα και αποστέλλει το μήνυμα στο δέκτη. Ο δέκτης φιλτράρει το μήνυμα που έλαβε δια μέσου των δικών του αξιών και προηγούμενων εμπειριών, το αποκωδικοποιεί μετατρέποντάς το σε νόημα και ανατροφοδοτεί τον πομπό επιβεβαιώνοντάς τον ότι έλαβε και κατανόησε το μήνυμά του. Έτσι ολοκληρώνεται η διαδικασία μιας πλήρους

επικοινωνίας των δύο κατευθύνσεων (Σαΐτης, 2007α:228-230 , Berger, 2004:193). Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η προθυμία και των δύο πλευρών και η ικανότητά τους για επικοινωνία, το επαρκές γνωσιολογικό τους υπόβαθρο (Σαΐτης, ό.π.:233-237), η ακρίβεια της αποκωδικοποίησης του μηνύματος από το δέκτη, ο βαθμός αξιοπιστίας του πομπού που είναι συνάρτηση της προσωπικότητας και της ειδικότητάς του, η ανατροφοδότηση που αυξάνει την ακρίβεια και τη σαφήνεια της επικοινωνίας και το περιβάλλον που την επηρεάζει άμεσα. Η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί το υπόβαθρο και το έρεισμα πάνω στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιείται η επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου.

**Σχολείο:** σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς σκοπούς του, καθώς και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση (Σαΐτης, 2007α:94-97). Η κοινωνική επιστήμη εκλαμβάνει το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας που αποτελείται από υποσυστήματα (διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κ.ά.), που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με άωτερο σκοπό την πρόοδο και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και το οποίο εντάσσεται μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται. Πιο συγκεκριμένα , λαμβάνει εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.ά.), τις μετασχηματίζει μέσα από διάφορες διεργασίες ( διδακτικές μεθόδους, επικοινωνία κ.ά.) και παράγει αποτελέσματα (στάσεις και γνώσεις των μαθητών κ.ά.), τα οποία εκρέει στο περιβάλλον (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:28). Το σχολείο επιτελεί κάποιες λειτουργίες, οι βασικότερες είναι η κοινωνικοποιητική, η μαθησιακή, η επιλεκτική και η κουστωδιακή. Το σχολείο μετά την οικογένεια αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το προετοιμάζει για τη ζωή του ως ενήλικας. Η μαθησιακή λειτουργία έχει να κάνει με τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο στους μαθητές, η επιλεκτική με την αξιολόγηση της επίδοσής τους και η κουστωδιακή με τη συμβολή του σχολείου στην οικονομία, αφού απασχολεί τους μαθητές στο χώρο του κι έτσι οι γονείς τους εργάζονται. Οι λειτουργίες του σχολείου συνδέονται με συγκεκριμένους στόχους για την επίτευξη των οποίων έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα οργάνωσης



και διοίκησης του σχολείου (Σαΐτης, 2007:102-103 ,Μπαμπάλης, 2005β:48-49,90). Τα μοντέλα αυτά είναι το γραφειοκρατικό, το οικοσυστημικό και το κοινοτικό. Το γραφειοκρατικό μοντέλο κυρίως διακρίνεται για την ιεραρχική του δομή την εξειδίκευση της εργασίας και τον έλεγχο. Το οικοσυστημικό, που αναδεικνύει τη δυνατότητα αυτορύθμισης της σχολικής μονάδας μέσα από συλλογικές διαδικασίες και τέλος το κοινοτικό, το οποίο τονίζει την ισάξια συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στις διαδικασίες αυτές και την ευαισθησία στις αξίες και τα συναισθήματά τους (Ματσαγγούρας, 2003:11-15).

**Οικογένεια:** ο όρος οικογένεια χαρακτηρίζει μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται με στενούς δεσμούς, κοινωνικούς και προσωπικούς, ακόμη κι αν δεν υπάρχει μεταξύ τους συγγένεια εξ αίματος. Η οικογένεια αποτελεί: 1) κοινωνικό θεσμό, ο οποίος βασίζεται κατ' άλλους στη σεξουαλικότητα και κατ' άλλους στην κοινωνική ανάγκη (Παπαδόπουλος, 2005:597-598) και λειτουργεί ως ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος με το οποίο αλληλεπιδρά. Έτσι ωθεί τα μέλη της στην επίτευξη των σκοπών του κοινωνικού συνόλου. 2) βιοψυχοκοινωνικό σύστημα, το οποίο συγκροτείται από ένα δυναμικό σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με σκοπό την επίτευξη ατομικών και συλλογικών στόχων, 3) προϊόν των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών παραμέτρων που διαμορφώνει το ευρύτερο σύστημα (Μπαμπάλης, 2005α:24-28,46). Η λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει η σύγχρονη οικογένεια είναι: η εκπαιδευτική (η δια βίου κοινωνικοποίηση του ατόμου), η οικονομική (η οικογένεια ως μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης), η ψυχολογική-θυμική (συναισθηματική στήριξη των μελών της με στόχο την ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την ισορροπία του κοινωνικού συστήματος) και η αναπαραγωγική (η οικογένεια ως φορέας συνέχισης της ζωής). Οι μορφές της οικογένειας ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας. Η πιο συνηθισμένη μορφή οικογένειας είναι η πυρηνική. Αυτή αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και τα παιδιά, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά δέχεται και εξωτερικές επιδράσεις με αποτέλεσμα να ενισχύεται η προσωπική ελευθερία των μελών της. Στην Ελλάδα η πυρηνική οικογένεια έχει ρόλο παιδοκεντρικό, δίνει έμφαση στην ανατροφή και τη μόρφωση των παιδιών. Στις μέρες μας αυξάνονται οι μονογονεϊκές οικογένειες. Μονογονεϊκή είναι η οικογένεια με μόνο γονέα τη μητέρα ή τον πατέρα, η οποία προκύπτει από την επιλογή άρνησης ή την

απώλεια της συζυγικής σχέσης, όχι όμως και της γονεϊκής (Γεώργας, 1995:116-118 , Μπαμπάλης, 2005α:30-48 & 2005β:58-59,67-78).

**Γονεϊκή εμπλοκή:** ο όρος γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στην συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, που μπορεί να γίνεται και ανεξάρτητα από τη στάση που τηρεί το σχολείο, ανάλογα με την προσωπικότητα, τις στάσεις και άλλα χαρακτηριστικά του γονέα (Γεωργίου, 2000:70). Αφορά τη συμπεριφορά που τηρεί ο γονέας στο σπίτι και στο σχολείο απέναντι στο παιδί του, τις στάσεις και πεποιθήσεις του όσον αφορά την εκπαίδευσή του και τις προσδοκίες του για το μέλλον του (Reynolds & Clements, 2005:110). Οι σύγχρονοι ορισμοί έχουν αντικαταστήσει τον όρο «γονεϊκή» με τον όρο «οικογενειακή» εμπλοκή, γιατί οι πιο σημαντικοί ενήλικες στη ζωή πολλών παιδιών σήμερα είναι συγγενικά τους ή άλλα πρόσωπα, τα οποία τους προσφέρουν καθημερινή φροντίδα (Cristenson & Sheridan, 2001:48).

**Ηγεσία – Διοίκηση – Διεύθυνση:** στις μέρες μας ο ηγέτης ορίζεται ως το άτομο εκείνο το οποίο κάνοντας συγκεκριμένες ενέργειες καταφέρνει να κάνει τα άλλα άτομα να τον ‘ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα’. Ηγέτης είναι εκείνος ο προϊστάμενος που, ανεξάρτητα από την οργάνωση και το ιεραρχικό επίπεδο που βρίσκεται, καταφέρνει να πετυχαίνει εξαιρετικά αποτελέσματα με τη βοήθεια ικανοποιημένων συνεργατών. Εκτός αυτού βέβαια ο καλός ηγέτης στο χώρο του καθοδηγεί, παίρνει πρωτοβουλίες, ανοίγει ορίζοντες και βελτιώνει συνεχώς τα πράγματα. Θα μπορούσε κανείς να ορίσει την ηγεσία ή την ηγετική συμπεριφορά ενός ατόμου ως το σύνολο των ενεργειών εκείνων, οι οποίες επιδρούν πάνω στους άλλους ανθρώπους και τους κάνει να το ‘ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα’ και να του έχουν εμπιστοσύνη. Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί της ηγεσίας ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για χαρισματικούς και μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι οποίοι επηρεάζουν συναισθηματικά τους υφισταμένους τους ώστε να τους εμπνέουν (Σαΐτης, 2007α:143-144 , Ζαβλανός, 2002:245-246). Πολλοί μελετητές επισημαίνουν ότι η ηγεσία δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση-διεύθυνση. Ο Σαΐτης (2007α:143-144 & 2005:240-241) υποστηρίζει ότι η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων βασιζόμενη πάντα στην επίσημη θέση εξουσίας, ενώ η ηγεσία αποβλέπει στον κατάλληλο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και στη δημιουργία καλού κλίματος για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας. Η ηγεσία, λοιπόν, αποτελεί σημαντική πλευρά της

διοίκησης και είναι διαδικασία δυναμική και ποικίλει ανάλογα με τη συμπεριφορά των ηγετών και των συνεργατών τους και τις συγκυρίες. Μάλιστα ο συνδυασμός ‘ηγέτης-διευθυντής’ είναι ο ιδανικότερος στο χώρο της διοικητικής ηγεσίας. Ομοίως, ο Ζαβλανός (2002:257-258) θεωρεί ότι η διοίκηση έχει ευρύτερη έννοια από την ηγεσία. Η ηγεσία μοιάζει με μια ομπρέλα κάτω από την οποία τοποθετούνται η διοίκηση και η διεύθυνση, το όραμα και η κατεύθυνση για το πού οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα. Για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και διευθυντής.

**Σχολικό κλίμα:** το κλίμα ενός οργανισμού περιγράφεται ως ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό του εσωτερικού περιβάλλοντός του, που βιώνεται από τα μέλη του και επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Σε ό,τι αφορά το «κλίμα» των σχολικών μονάδων μερικοί συγγραφείς ορίζουν αυτό ως «την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων» (Sergiovanni and Starratt, 1998:177). Κατά μια άλλη άποψη, το σχολικό κλίμα «αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη» (Oliva, 1993:227). Περιλαμβάνει ορατά και αόρατα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολείου και του προσωπικού του (Chistenson & Sheridan, 2001:102). Στα ορατά χαρακτηριστικά ανήκουν μεταξύ άλλων τα προγράμματα, οι σκοποί και η δομή του σχολείου, ενώ στα αόρατα ή συμβολικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται στοιχεία όπως οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες των μελών του. Το κλίμα ποικίλει από τα σχολεία τα οποία είναι ‘ανοιχτά’ και σέβονται την ατομικότητα ως τα σχολεία που θεωρούνται ‘κλειστά’ και δίνουν έμφαση στη συμμόρφωση.

### **3. Δομή της Εργασίας**

Η ερευνητική αυτή μελέτη αποτελείται από τρία μέρη:

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

Στο **πρώτο κεφάλαιο** διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό μας πρόβλημα. Ακολουθεί η καταγραφή του σκοπού και των υποθέσεων της έρευνας, οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και τέλος υπογραμμίζονται οι προϋποθέσεις της έρευνας και οριοθετείται το πρόβλημα.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, της σχετικής με τη ‘σχολική διοίκηση’ και τη ‘σχολική διεύθυνση’. Παρατίθεται ανασκόπηση των μελετών και των διεθνών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (γονεϊκή εμπλοκή) κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία αυτή καθώς επίσης και μελέτες σχετικές με το αποτελεσματικό σχολείο. Τέλος αναφέρονται οι παράμετροι της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής διεύθυνσης, όπως αυτοί προέκυψαν από έρευνες.

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

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

Στο  **τέταρτο** κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της και οι έλεγχοι συνάφειας.

Στο  **πέμπτο κεφάλαιο** επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία.

Στο  **έκτο κεφάλαιο** καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν και διατυπώνονται οι προτάσεις.

Στο  **Τρίτο Μέρος** υπάρχουν τα παραρτήματα και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

#### **4. Ευχαριστίες**

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους, οι οποίοι με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν αυτή την ερευνητική μελέτη. Πρώτα θα ήθελα να ευχαριστήσω:

- Την κα. Άννα Σαΐτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, που ανέλαβε την εποπτεία της διπλωματικής αυτής

εργασίας και με βοήθησε, τόσο με την ενθάρρυνση που μου προσέφερε, όσο και με τις πολύτιμες συμβουλές της σε όλα τα ζητήματα που αφορούσαν το σχεδιασμό της εργασίας, τη θεωρητική συγκρότηση του θέματος και τη διεξαγωγή της έρευνας. Την ευχαριστώ ολόψυχα για την ουσιαστική βοήθειά της, με τις εύστοχες επιστημονικές υποδείξεις και οδηγίες της καθώς και τις λεπτομερείς διορθώσεις των κειμένων της εργασίας.

- Τον Καθηγητή του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Χρίστο Σαΐτη, έναν από τους πιο ειδικούς, στη χώρα μας, στο χώρο της οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησης των σχολικών μονάδων, ο οποίος με μεγάλη προθυμία παρακολούθησε την εργασία μου, προσφέροντάς μου τις πολύτιμες συμβουλές του σ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της.
- Τον κ. Φιλόθεο Νταλιάνη, Επιστημονικό Συνεργάτη, για την προθυμία και το ενδιαφέρον που έδειξε για την εργασία μου καθώς και για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις του κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.
- Όλους τους καθηγητές του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, «Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, για την συμβολή τους στην κατάρτισή μου σ' αυτόν τον τόσο σπουδαίο τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και τους προβληματισμούς που μου έθεσαν. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Πρόεδρο του Μεταπτυχιακού προγράμματος Καθηγήτρια του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου κ. Αικατερίνη Κασσωτάκη-Μαριδάκη, για την τιμή που μου έκανε να συμμετέχω στο πρόγραμμα.
- Τους κ. Απόστολο Τάσο, Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων και κ. Αγγελική Σφήκα, εκπαιδευτικό στο νομό Καρδίτσας, για την πολύτιμη βοήθειά τους όσον αφορά τη διακίνηση των ερωτηματολογίων στους νομούς τους.
- Όλους τους εκπαιδευτικούς των νομών Τρικάλων και Καρδίτσας, οι οποίοι με προθυμία συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια

αφιερώνοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους, συμβάλλοντας  
έτσι καθοριστικά στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

## **ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1.Περίληψη

Το πρόβλημα της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων είναι σχετικά παλιό και κατά καιρούς απασχολεί τις εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες. Κάποιες προσπάθειες προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και γενικά του εκσυγχρονισμού του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης δεν απέδωσαν, γιατί δεν ήταν οι κατάλληλες. Έτσι, ο διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αν και βρισκόμαστε στην πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, είναι αναποτελεσματικός. Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Καρδίτσας και Τρικάλων σχετικά με τη σχολική ηγεσία και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, το σχολικό κλίμα, τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τη συμμετοχή των κηδεμόνων των μαθητών σε ποικίλες σχολικές δραστηριότητες για την υλοστήριξη και την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

### 2.Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η ανάπτυξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι απαίτηση των καιρών μας. Αυτό επιβάλλεται από τις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, την αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας καθώς και από τις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας. Η σχολική μονάδα αποτελεί τον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος και επιδιώκει την αποτελεσματικότητά του.

Έρευνες που έγιναν την τελευταία δεκαετία προσδιόρισαν τους παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικό, όταν εκτός των άλλων παραγόντων διακρίνεται για την ικανή διοίκησή του, αφού αυτή είναι που προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει τις επιμέρους δραστηριότητες του σχολικού συστήματος (Σαΐτης κ. ά., 1997, Σαΐτης 2007β, Γουρναρόπουλος & Κοντάκος 2003, Edmonds 1979).

Κατά τη δεκαετία του '80 ιδιαίτερα, οι ερευνητές στους τομείς της αποτελεσματικότητας έχουν σταθερά ενισχύσει τη σημασία της διοίκησης της σχολικής μονάδας ως σημαντικού μοχλού για την αλλαγή, την εξέλιξη και τη βελτίωση του σχολείου (Purkey and Smith 1983, Θεοφιλίδης 1994, Παπαναούμ 1995, Stoll & Mortimor 1997, Bossert 1988, Creemers & Reynolds 1994, Heck & Hallinger



1999, Sweeny 1988, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης 2000, Σαΐτης, 2007 α,β, Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005, κ.ά.).

Έρευνα του Peters, (1999), (όπ. αναφ. στο Μπαϊρακτάρης, 2003), στα ολλανδικά σχολεία έδειξε ότι αυτά γίνονται περισσότερο αποτελεσματικά στη λήψη αποφάσεων, αν η διοίκηση του σχολείου, διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκάλων συνεργάζονται περισσότερο στενά και επιδεικνύουν υπευθυνότητα στα θέματα που απασχολούν την σχολική μονάδα.

Ένας μεγάλος αριθμός θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, κυρίως στο διεθνή χώρο, αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Από τη δεκαετία του '80 οι μελέτες αυτές εστιάζουν στην αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας και κοινότητας, δίδοντας μεγαλύτερη έμφαση στη μεταξύ τους συνεργασία, στην αμοιβαία υπευθυνότητα σχολείου και γονέων για την πρόοδο και την ομαλή ανάπτυξη των μαθητών και στην αναγκαιότητα των πρωτοβουλιών επικοινωνίας από την πλευρά του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων ενημέρωσης και εμπλοκής όλων των οικογενειών (Erstein, 2001). Ωστόσο, στην Ελλάδα έχουν γίνει περιορισμένες εμπειρικές μελέτες που να διερευνούν σε βάθος και πολύπλευρα το ρόλο του διευθυντή στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας και ειδικότερα τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στο ζήτημα αυτό, ενώ στο εξωτερικό τα σχετικά διερευνητικά εγχειρήματα είναι ελάχιστα. Το εν λόγω θέμα διερευνάται αποσπασματικά και συνήθως στα πλαίσια ευρύτερων ερευνητικών πεδίων.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής κατανοεί εκείνους τους παράγοντες που παρακινούν τους γονείς, ώστε να εμπλέκονται στο σχολείο και που συμβάλλουν στην διαμόρφωση διαφόρων κατηγοριών γονέων. Γνωρίζει πώς να προσεγγίζει τους γονείς κάθε κατηγορίας, πώς να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, πώς να αναπτύσσει τη συνεργασία και πώς να αντιμετωπίζει συγκρούσεις και κρίσιμες καταστάσεις με τις οικογένειες των μαθητών.

Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας αναγνωρίζεται συνταγματικά ( άρθρα 9 και 21 του Συντάγματος του 1975/ 1986/2001) και νομοθετικά (Ν. 1566/1985). Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία υπεύθυνος για τη σχολική ζωή είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Με την υπουργική απόφαση που εκδόθηκε στις

16.10.2002 καθορίζονται τα καθήκοντά του στον τομέα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών. Παρόλα αυτά, ο διευθυντής στην Ελλάδα στερείται ενός σαφούς θεσμικού πλαισίου που να καθορίζει το ρόλο του πληρέστερα στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στερείται επίσης της κατάλληλης θεωρητικής βάσης, επαγγελματικής κατάρτισης και συνεχούς επιμόρφωσης, όσον αφορά το ρόλο του αυτό, ενώ η σχετική έρευνα που θα μπορούσε να βοηθήσει την ανάπτυξη όλων των παραπάνω τομέων, όπως προαναφέρθηκε, εξετάζει το θέμα επιφανειακά και αποσπασματικά. Έτσι, ο διευθυντής στην Ελλάδα σήμερα δεν στηρίζεται, ώστε να συμβάλει στην εποικοδομητική επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου του με τις οικογένειες των μαθητών και κατά συνέπεια στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην αποτελεσματική λειτουργία και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου.

Η επισήμανση αυτή μας οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι βασικοί στόχοι της μελέτης αναφέρονται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου τους με τους γονείς των μαθητών, τους τρόπους που επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους εμπλεκόμενους γονείς, τους λόγους που οδηγούν σε περιορισμένη ή ανύπαρκτη επικοινωνία και συνεργασία σε αντίθετη περίπτωση, τις τεχνικές και τους επικοινωνιακούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων και των κρίσιμων καταστάσεων με τις οικογένειες, τους τρόπους, τα μέσα, τις πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας, τη συχνότητα και τις πρωτοβουλίες του σχολείου στον τομέα αυτό, τις ενέργειες της πολιτείας ή άλλων φορέων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το ρόλο του διευθυντή στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. Ακόμη, ως βασικοί στόχοι τέθηκαν η συγκριτική μελέτη των παραπάνω απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου τους με τους γονείς των μαθητών με βάση το φύλο τους, την οργανικότητα του σχολείου τους, την εκπαιδευτική τους εμπειρία γενικά, αλλά και την εμπειρία στη σημερινή τους θέση. Επίσης η συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών, ως προς τους τρόπους, τις πρακτικές και τις τεχνικές επικοινωνίας, προσέγγισης, συνεργασίας και αντιμετώπισης των συγκρούσεων του σχολείου με τους γονείς των μαθητών.

### 3. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με τη βεβαιότητα που βασίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, ότι η σχολική διοίκηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και οδηγεί στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, η παρούσα εργασία έχει στόχο να εξετάσει:

α) το θεσμό του διευθυντή στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων και το ρόλο του ως συνδετικού κρίκου σχολείου-οικογένειας

β) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των παραπάνω σχολικών μονάδων σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου τους με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών στους νομούς Καρδίτσας και Τρικάλων

γ) τη συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους, την οργανικότητα του σχολείου όπου υπηρετούν καθώς και το συνολικό χρόνο υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση

δ) προτάσεις σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, που θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.

Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

(Y1) Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων συνεργάζεται σε υψηλό βαθμό με τα διοικητικά όργανα του σχολείου.

(Y2) Η αργαστή συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

(Y3) Η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στα όργανα λαϊκής συμμετοχής συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

(Y4) Οι γονείς αποδέχονται τις προσκλήσεις του σχολείου, για την ενημέρωσή τους σε θέματα που έχουν σχέση με τη λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των παιδιών τους.

(Y5) Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τριβές και κρίσιμες καταστάσεις στο σχολείο με τους γονείς των μαθητών.

(Y6) Η αργαστή συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### **4. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Σαΐτη, 2000). Συνακόλουθα προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και για διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που θα συμβάλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Οι έρευνες που έγιναν οδηγούν στο αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα ότι η σχολική διοίκηση αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγέτης, θεωρείται το πρόσωπο κλειδί στο θέμα της αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας, αλλά και γιατί ο διευθυντής, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για το στήσιμο προγραμμάτων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών, επηρεάζει δραστικά τα αποτελέσματά τους και είναι, λόγω της θέσης του, το μόνο άτομο που μπορεί να εξομαλύνει τις τριβές που δημιουργούνται μεταξύ γονέων και δασκάλων (Γεωργίου, 2000). Έχουν γίνει κάποιες έρευνες και μελέτες για το διευθυντή του σχολείου (Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή, 1997, Στραβάκου, 2003, Στιβακτάκη, 2006), ωστόσο δεν έχει διεξαχθεί στη χώρα μας έρευνα που να ερευνά διεξοδικά το ρόλο του διευθυντή στην αγωγική συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών στους νομούς Καρδίτσας και Τρικάλων. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τις γνώμες των εκπαιδευτικών για το πώς ασκείται η διεύθυνση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τι απόψεις έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο του διευθυντή και τη συμβολή του στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και συνεργασίας του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων των μαθητών και τι προτείνουν, προκειμένου τα σχολεία αυτά να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Η έρευνα επιλέχθηκε να γίνει σε σχολεία των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων, όπου δεν υπάρχουν μόνο πολυθέσια σχολεία, αλλά και ολιγοθέσια και όπου η έρευνα για τη σχολική διεύθυνση είναι πολύ περιορισμένη.

#### **5. Σπουδαιότητα της έρευνας**

Η σπουδαιότητα αυτής της ερευνητικής εργασίας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Καμία εργασία στους νομούς Καρδίτσας και Τρικάλων δεν υπάρχει, της οποίας το ερευνητικό πρόβλημα να είναι η σχέση του διευθυντή με την αγωγική συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Από τα ευρήματα της παρούσης εργασίας πιθανόν

να αντιμετωπισθούν τυχόν δυσλειτουργίες των σχολικών μονάδων με τους συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων ή με τους γονείς των μαθητών των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων. Ίσως συνδράμει στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη αποτελεσματικότερη αξιολόγηση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και στον εκσυγχρονισμό της, εφόσον καλωσορίζοντας τους γονείς διαμορφώνει ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και στις αλλαγές της.

## **6. Προϋποθέσεις της έρευνας**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει να εξασφαλιστεί μεγάλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων ώστε να απαντηθεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων. Επίσης οι απαντήσεις που θα δοθούν πρέπει να διακρίνονται από ακρίβεια, σαφήνεια και ειλικρίνεια.

Θα πρέπει να τονιστεί πως η μέθοδος έρευνας μέσω ανώνυμου ερωτηματολογίου παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα (Howard and Sharp, 1998). Σημαντικότερα από αυτά είναι το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης, ο κίνδυνος να παρερμηνευτεί κάποια ερώτηση, ο κίνδυνος αοριστίας στις απαντήσεις όταν οι ερωτήσεις είναι ανοιχτές και το γεγονός πως ο ερευνητής αγνοεί τη φιλοσοφία που κρύβουν οι απαντήσεις αν δεν υπάρχουν ποιοτικές ερωτήσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε ότι η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου είναι ενδεδειγμένη, γιατί προσφέρει σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα συγκεκριμένες απαντήσεις στα ερωτήματα του ερευνητή.

## **7. Οριοθέτηση του προβλήματος**

Η εργασία που ακολουθεί διερευνά την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την σχολική διεύθυνση. Ειδικότερα, αντικείμενο της έρευνας είναι ο τρόπος που ασκείται η διεύθυνση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στο χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού και στη δημιουργία κλίματος που διασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η οποία ευνοεί τη μάθηση των μαθητών. Η ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος σχετίζεται με την ικανότητα του διευθυντή να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολείο φορείς, συμπεριλαμβανομένων και των οικογενειών των μαθητών, και να διευκολύνει τη

μεταξύ τους αλληλεπίδραση, εφόσον λόγω της θέσης που κατέχει ο διευθυντής στη διοικητική ιεραρχία αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ των φορέων αυτών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

#### **1. Περίληψη**

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι καλές σχέσεις του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών φαίνεται να αποτελούν καθοριστική συνιστώσα της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει μια σχολική μονάδα. Ο διευθυντής του σχολείου, κατά κύριο λόγο, είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία πλαισίου αγωγής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχολικής διεύθυνσης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, στα διοικητικά όργανα του σχολείου (διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων), στη διοίκηση της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης, στο σχολείο ως ανοιχτό σύστημα, στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, στους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία αυτή και στο ρόλο της σχολικής διεύθυνσης στην ανάπτυξη αγωγής συνεργασίας για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Ακολουθεί η ανάλυση των παραμέτρων της αποτελεσματικής διεύθυνσης, απ' όπου φαίνονται τα γνωρίσματα και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του, σύμφωνα με τις σχετικές μελέτες και έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

#### **2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχολικής διεύθυνσης**

Μπαίνοντας στο 2010 η επιτάχυνση των ρυθμών ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και κοινωνικών μεταβολών, η εξάπλωση της οικονομικής κρίσης από την Αμερική στην Ευρώπη, η αύξηση της ανεργίας, τα κοινωνικά και πολιτιστικά προβλήματα, καθιστούν την παιδεία, περισσότερο από ποτέ, ως το κλειδί για να μπορέσει η χώρα μας να ξεπεράσει την οποιαδήποτε μακροχρόνια κρίση και να μπορέσει να συμμετάσχει στις παγκόσμιες εξελίξεις βελτιώνοντας τις συνθήκες ζωής των πολιτών της.

Όλοι μας φιλοδοξούμε και ευχόμαστε να διαμορφωθούν σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, ικανά να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Κύτταρα των εκπαιδευτικών συστημάτων, ως γνωστό, είναι οι σχολικές μονάδες. Όπως γίνεται αντιληπτό από τη σχετική βιβλιογραφία, το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ατομική, κοινωνική και εθνική πρόοδο και ευημερία (Κωνσταντίνου, 1994, Μπουζάκης, 1986, Σαΐτης, 2007 α,β.). «Πρόκειται για κοινωνική οργάνωση που απορρέει από την έμφυτη ανάγκη της συνεργασίας των ανθρώπων, οι οποίοι ζουν σε μια κοινωνική πραγματικότητα» (Σαΐτης, 2007β:57).

Το σχολείο, λοιπόν, ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, μαζί της συναναπτύσσεται και εξελίσσεται. Αποτελεί μια σύνθετη κοινωνική οντότητα, ένα

σύστημα που τα διάφορα μέρη του (υποσυστήματα: διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, μαθητές, γονείς, κ.τ.λ..) συλλειτουργούν, συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Για την πραγματοποίηση των στόχων αυτών το σχολείο πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά (Σαΐτης, 2007β).

Για να επιτευχθεί η εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, πρωταρχικής σημασίας θεωρείται η **διοίκηση της σχολικής μονάδας**, η οποία είναι και ο σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας. Αλλά ποιος/ποιοι ασκούν σήμερα διοίκηση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά σχολεία) της χώρας μας;

Σύμφωνα με τη νομοθεσία (Ν. 1566/85) ο **διευθυντής** του σχολείου, ο οποίος επιλέγεται με το Π.Δ. (25/2002) είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει, επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους.

Στο άρθρο 32 (Ν. 1566/85) ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του διευθυντή σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής. Ο διευθυντής καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο. Σύμφωνα με το Μιχόπουλο (2002:217), ο νομοθέτης αναθέτει στο διευθυντή την κύρια ευθύνη να προστατεύει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Από τα παραπάνω νομοθετήματα καθίσταται σαφές, ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι ο βασικότερος παράγοντας για τη λειτουργική του ανάπτυξη. Κατά την άποψη του Σαΐτη (2007α:140-142), κατέχει μια καίρια και κομβική θέση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, λόγω του επικοινωνιακού ρόλου που διαδραματίζει μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ο ρόλος αυτός έχει να κάνει με το “φιλτράρισμα” των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δημιουργούνται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και με τον κατάλληλο χειρισμό των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν ικανοί να εκτελούν σωστά και νόμιμα το έργο τους. Η Στραβάκου (2003: 29) θεωρεί ότι ο



διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο σε ό,τι σχετίζεται με την επικοινωνία και τη διασταύρωση πληροφοριών μεταξύ όλων των φορέων της.

Ο Sergiouvanni (1995: 146,149) θεωρεί, ότι το καλό ή επιτυχημένο σχολείο είναι εκείνο το οποίο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντός του. Ο διευθυντής του είναι το πρόσωπο-κλειδί προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς και για να καταστούν οι μαθητές του ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στα οικονομικά και πολιτιστικά δρώμενα της κοινωνίας και όχι ως απλοί εκπαιδευμένοι εργάτες με περιορισμένες δυνατότητες συμμετοχικότητας. Αυτός ενισχύει την ηγετική ικανότητα όλων των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου του (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) και από την άποψη αυτή, ο διευθυντής είναι ο ηγέτης των ηγετών.

Σταχυολογώντας την ελληνική βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα της σχολικής διεύθυνσης, παρατηρούμε ότι κατά καιρούς:

- Έχουν γραφεί ορισμένα εγχειρίδια για το διευθυντή του σχολείου ή σε κάποια άλλα περιέχεται σχετικό κεφάλαιο (Σαΐτης, 2007α , Σαΐτης, 2008, Μιχόπουλος, 1998), και
- Έχουν γίνει κάποιες ερευνητικές μελέτες (Παπαναούμ, 1995, Σαΐτης, Φέγγαρη & Βούλγαρης, 1997, Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001, Στραβάκου, 2003, Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005) κι έχουν γραφεί άρθρα (Σαΐτης, 1997, Σαΐτης, 2002, Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, Ράπτης, 2006, Μάλιου, 2007 ), που αναφέρονται στο θεσμό του διευθυντή στα πλαίσια της αναγκαιότητας ανάπτυξης ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα:

- Στο εγχειρίδιο «Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο» (Σαΐτης, 2007α), γίνεται νομοθετική προσέγγιση της σχολικής διεύθυνσης και παρατίθενται τα πορίσματα των ερευνητικών μελετών (Σαΐτης, 1998, Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005) που υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τον διευθυντή.
- Στο εγχειρίδιο «Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο» (Σαΐτης, 2008), αναφέρεται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η εκπαιδευτική νομοθεσία, η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας και οι δεξιότητες του διευθυντή. Για να επιτύχουν τους επιμέρους στόχους τους οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτούν, εκτός των άλλων και ικανή

διεύθυνση, που θα έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις διάφορες προβληματικές περιπτώσεις που συνήθως παρουσιάζονται κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Για το λόγο αυτό αναφέρονται συχνά παραδείγματα καθώς και μελέτες περιπτώσεων (case studies).

- Στο εγχειρίδιο «Εκπαιδευτική Διοίκηση» (Μιχόπουλος, 1998), στο πρώτο μέρος γίνεται λεπτομερής εξέταση οργανωτικών διαδικασιών και λειτουργιών δομικής μορφολογίας στην οργάνωση του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια άλλη λεπτομερής εξέταση οργανωτικών διαδικασιών και λειτουργιών ενεργοποίησης και διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα στη σχολική οργάνωση. Το περιεχόμενο του βιβλίου μελετά έναν άλλο τύπο διοίκησης στα σχολεία, που συνδέεται με την αποτελεσματική λειτουργία τους. Επιχειρεί να δείξει, πως η αποτελεσματική οργάνωση δεν παρεμποδίζεται από γραφειοκρατικές δομές, αλλά είναι υπερενεργητική στην πρόβλεψη προβλημάτων και στην εύρεση λύσεων. Το πνεύμα των αποτελεσματικών σχολείων απαιτεί δημιουργικότητα, πρωτοβουλία και νέες μεθόδους διοικητικής συμπεριφοράς. Υποδεικνύει έναν επαγγελματία Manager εκπαιδευτικό, που θα αναλάβει πρωτοβουλίες για συντονισμένη συλλογική δράση, βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Οι έννοιες επιρροή, ενεργοποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς μέσα στις σχολικές μονάδες αποτελούν το προσεγγιστικό ενδιαφέρον της μελέτης αυτής.
- Σύμφωνα με έρευνα της Παπαναούμ (1995) για τη 'διεύθυνση σχολείου' στην Ελλάδα, από τη συστηματική καταγραφή των αντιλήψεων και εκτιμήσεων των διευθυντών για το έργο τους προκύπτει, ότι ο ρόλος του διευθυντή σχολείου στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται να είναι σύνθετος. Από τις θεσμικές προδιαγραφές του ρόλου αυτού απορρέει πλειάδα καθηκόντων: α) καθήκοντα διοικητικά/διαχειριστικά, εκείνα δηλαδή που αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματική επικοινωνία με την κεντρική διοίκηση και β) καθήκοντα που αφορούν τη διαμόρφωση 'παιδαγωγικού κλίματος' μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του

σχολείου, άλλοι δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια καλού κλίματος, με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ άλλοι είναι περισσότερο προσκολλημένοι στο ρόλο του διαχειριστή και στην τήρηση των κανόνων και των διοικητικών ρυθμίσεων, εύκολα δηλαδή αναγνωρίζεται 'ο διαχειριστικός' και 'ο διαπροσωπικός' τύπος διευθυντή. Η θέση του διευθυντή αποτελεί εκ προδιαγραφής έναν μάλλον 'ισχύο' κρίκο στην ιεραρχική διάταξη των επιπέδων διοίκησης, ανάμεσα στον προϊστάμενο διεύθυνσης και στο σύλλογο διδασκόντων. Πρόκειται για μια θέση με περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει στην έρευνα η επιθυμία τους για δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και επιμόρφωσης, καθώς και για ενίσχυση του κύρους τους. Οι διευθυντές φαίνεται να είναι 'μοναχικοί' και 'ανίσχυροι' σε ένα απρόσωπο συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης. Δεν έχουν τις προϋποθέσεις ούτε και την υποστήριξη που χρειάζονται, για να ανταποκριθούν στο έργο τους. Ασφαλώς η επιλογή των ατόμων, που καλούνται να επιτελέσουν ένα τέτοιο έργο, όπως και η συστηματική εκπαίδευσή τους, μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητά τους, ακόμη περισσότερο, αν συνοδευτούν με τον έγκαιρο προσανατολισμό για τη θέση αυτή, την προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης, τα ισχυρά κίνητρα και τη συνεχή υποστήριξη.

- Σύμφωνα με άλλη έρευνα των Σαΐτη, Φέγγαρη & Βούλγαρη (1997), που έγινε σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων αναφορικά με τον «επαναπροσδιορισμό του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο», φαίνεται ότι το 88% των διευθυντών επικοινωνούν ικανοποιητικά με τους γονείς των μαθητών σε εβδομαδιαία βάση. Το 12% των διευθυντών απαντά, ότι καθορίζουν οι ίδιοι το χρόνο συνάντησης για την ενημέρωση των γονέων, ενώ το 88% ότι αναθέτουν την αρμοδιότητα αυτή στο σύλλογο διδασκόντων, γεγονός που φανερώνει ότι η πλειονότητα των διευθυντών ακολουθεί συλλογικές διαδικασίες στο θέμα της ανάπτυξης πρωτοβουλιών για επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες.
- Νεότερη έρευνα των Σαΐτη & Γουρναρόπουλου (2001), σχετική με την «αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών

στελεχών στην εκπαίδευση», έδειξε ότι η διοικητική λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι αποτελεσματική στο βαθμό που θα έπρεπε. Αυτό οφείλεται στο ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στερείται διοικητικής επιμόρφωσης, ενώ η διοικητική επιμόρφωση που παρέχεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν καλύπτει όλες τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Το 84,8% των ερωτηθέντων διευθυντών και το 89,5% των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί απαραίτητη συνθήκη τη δημιουργία ενός τέτοιου προγράμματος, τόσο για τη στελέχωση των ΥΣΕ με αξιοκρατικά και μόνο κριτήρια, όσο και για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στα σχολεία.

- Η έρευνα της Στραβάκου (2003), που διεξήχθη στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές, υποδιευθυντές, σχολικούς συμβούλους, προϊσταμένους γραφείων και διευθύνσεων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και μελετά γενικότερα το έργο του διευθυντή σχολείου, δείχνει μεταξύ άλλων ότι οι συμμετέχοντες (δηλαδή και οι διευθυντές) θεωρούν σπουδαία τη συνεργασία του διευθυντή με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για την άσκηση του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα του διοικητικού έργου. Επίσης ότι οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες συνεργάζονται με το Σύλλογο Γονέων συχνά και αποτελεσματικά και τον ενημερώνουν για τα έγγραφα στο σχολείο, είτε τον αφορούν είτε όχι. Παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους γονείς, δε διοργανώνουν όμως επιμορφωτικές εκδηλώσεις για τους γονείς, ούτε επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς. Πραγματοποιούν εκδηλώσεις στο σχολείο τους και κρίνουν απαραίτητη τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο έργο της σχολικής μονάδας. Περιορίζονται σε ενέργειες στοιχειωδών μέτρων φύλαξης και ασφάλειας του σχολείου (περίφραξη, φωτισμός, κλειδαριές, πυροσβεστικά μέσα, επιστασία κ. ά.), δίχως να έχουν επαρκή στήριξη από την πολιτεία πάνω στο θέμα αυτό και θεωρούν ότι τα προβλήματα του σχολείου επιλύονται με το διάλογο, την ενημέρωση και τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Η πολιτεία με τις διάφορες αποφάσεις και ενέργειές της, φαίνεται ότι

δε συμπαραστέκεται ικανοποιητικά και αποτελεσματικά στο διευθυντή της σχολικής μονάδας, όσο θα όφειλε, για την επίτευξη της αναβάθμισης της σχολικής μονάδας. Έγιναν και γίνονται προσπάθειες από την πλευρά της, αλλά δεν ήταν και δεν είναι και τόσο καρποφόρες. Η πολιτεία οφείλει να βοηθήσει το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αναβάθμιση του έργου που προσφέρει, στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού που τον διακρίνει και στην αύξηση της προσωπικής ικανοποίησης από το έργο που προσφέρει.

- Σύμφωνα με πιο πρόσφατη έρευνα των Σαΐτη & Μιχόπουλου (2005), που έγινε σε υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, σχετικά με την «αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση: η περίπτωση των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων», φαίνεται και εδώ ότι ο θεσμός του υποδιευθυντή είναι παραμελημένος και πάσχει. Οι υποδιευθυντές δεν έτυχαν συστηματικής μετεκπαίδευσης/επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Ένας βασικός λόγος είναι και η παντελής έλλειψη προγράμματος ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη μας, ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασκούν καθήκοντα υποδιευθυντή, δεν έχουν διδαχθεί ως φοιτητές μαθήματα που να σχετίζονται με τη σχολική διοίκηση, με αποτέλεσμα να εκτελούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι πρωτίστως στην εμπειρία τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι: α) τα ηγετικά στελέχη μιας τυπικής οργάνωσης, άρα και της σχολικής μονάδας, δε γεννιούνται αλλά γίνονται β) το έργο ενός διευθυντή/υποδιευθυντή σχολικής μονάδας είναι διαφορετικό από εκείνο του απλού εκπαιδευτικού και γ) στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας τα διευθυντικά στελέχη έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολα προβλήματα (π.χ. συγκρούσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων κ.ά.), η δημιουργία προγράμματος ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης είναι ανάγκη επιτακτική.
- Ένα άρθρο με τίτλο «Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση» (Σαΐτης, 1997) παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά, τις

προϋποθέσεις και τις απαιτήσεις του διευθυντικού έργου που επιτελούν τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης. Αναλύοντας τα προσόντα, τα κριτήρια και τον τρόπο που επιλέγονται τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης. στη χώρα μας προέκυψε ότι: α) ο προσδιορισμός καθηκόντων-προσόντων δε γίνεται βάσει των τεχνικών job description and job specification του management, β) τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και γ) το ισχύον σύστημα επιλογής δεν οδηγεί στην αξιοκρατική και αμερόληπτη επιλογή, αφού η αποτίμηση των τυπικών προσόντων των υποψηφίων και η συγκρότηση των αρμοδίων συμβουλίων επιλογής στερούνται της πρέπουσας αξιολόγησης και διαφάνειας, αντίστοιχα. Με βάση τη διαπίστωση αυτή και με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας στον ευαίσθητο και πολύπλοκο τομέα της εκπαίδευσης προτείνεται η δημιουργία Προγράμματος Ανάπτυξης Στελεχών της Εκπαίδευσης για όλους όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις, αλλά και για εκείνους που πρόκειται να αναλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση. Για να γίνει αυτό, βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη πραγματικής και συνεχούς υποστήριξης της κεντρικής διοίκησης στις προσπάθειες για ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης.

- Σε άλλο άρθρο με τίτλο «Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος: με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης;» (Σαΐτης, 2002), γίνεται προσπάθεια να εξετασθεί, υπό το πρίσμα της οργανωτικής σκέψης, αν οι διαρθρωτικές αλλαγές, που εισήχθησαν με το ν. 2817/2000, θα συμβάλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. Αναλύοντας τις προοπτικές λειτουργίας των τεσσάρων επιπέδων της εκπαιδευτικής διοίκησης γίνονται οι εξής διαπιστώσεις: α) οι νέες διοικητικές αλλαγές δεν ακολούθησαν την ορθολογική διαδικασία μιας μεταρρύθμισης κι ούτε συνδέθηκαν ουσιαστικά με οικονομικές παραμέτρους και σχεδιασμούς β) η πολιτική της διοικητικής αποκέντρωσης δεν συνδυάστηκε με τη μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων από το κέντρο στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ούτε με την αναδιοργάνωση της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας γ) η εισαγωγή του

θεσμού του μετακλητού Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης ενισχύει ακόμη περισσότερο την κυριαρχία της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας επί του διοικητικού μηχανισμού στην περιφέρεια και την αναπαραγωγή της ανισορροπίας μεταξύ πολιτικής και διοίκησης και δ) η επικοινωνία δυσκολεύει, αφού η παρεμβολή τετάρτου επιπέδου διοίκησης θα προξενεί εμπόδια στη μεταφορά μηνυμάτων (εντολών, οδηγιών), γιατί τα πολλά επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας δημιουργούν προβλήματα ως προς το χρόνο που απαιτείται να φτάσει ένα μήνυμα στον προορισμό του και το σπουδαιότερο παρουσιάζονται περιπτώσεις παρανοήσεων. Η εφαρμογή του θεσμού αυτού, χωρίς αλλαγές στη φιλοσοφία της γραφειοκρατικής και πολιτικής συμπεριφοράς δημιουργεί απαισιοδοξία, εξαιτίας του υπερβολικού συγκεντρωτισμού, του πληθωρισμού των διοικητικών οργάνων και της γραφειοκρατίας που χαρακτηρίζει το ελληνικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης.

- Το άρθρο με τίτλο «Ο Διευθυντής Ηγέτης» (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005), παρουσιάζει το νέο ρόλο του διευθυντή στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των δασκάλων, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου, συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις από τη θέση του διευθυντή. Ο διευθυντής είναι απαραίτητο να διαθέτει και να καλλιεργεί δυναμικά προσόντα και πρέπει να ακολουθεί ειδικές πρακτικές και πολιτικές, ώστε να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή/διαχειριστή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης και να αναδειχθεί στην ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου, εκφράζοντας τα όνειρα και τις προσδοκίες της κοινωνίας. Επίσης προσδιορίζει τις κατευθύνσεις τις οποίες θα πρέπει να ακολουθήσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σύντομης διάρκειας εκπαίδευσης διευθυντών/ηγετών.
- Το άρθρο με τίτλο «Η Διαχείριση της Καινοτομίας από τη Σχολική Ηγεσία» (Ράπτης, 2006), τονίζει, ότι το βασικό ρόλο για την εφαρμογή των καινοτομιών στις σχολικές μονάδες τον έχει η σχολική ηγεσία. Ο

διευθυντής σε ένα πρώτο στάδιο θα πρέπει να είναι ο ίδιος κάτοχος της έννοιας της αλλαγής, για να είναι σε θέση αυτή τη γενική έννοια να τη μεταδώσει σε όσους θα εμπλακούν στη διαδικασία της μεταβολής και στην προκειμένη περίπτωση στο σύλλογο διδασκόντων και στους γονείς. Η κάθε εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει να έχει ορισμένες απαραίτητες γνώσεις, αλλά και ικανότητες για τη διαχείριση της αλλαγής, καθώς επίσης και ορισμένα απαραίτητα γνωρίσματα προσωπικότητας. Με την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, την κατανόηση απέναντι στο προσωπικό και τους μαθητές, την αίσθηση του μέτρου και την αφοσίωση στο έργο της η κατάλληλη σχολική ηγεσία θα κερδίσει το σεβασμό και την εκτίμηση των διδασκόντων και των γονέων.

- Στο άρθρο τέλος με τον τίτλο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ένα Μοντέλο Ανάπτυξης Προγράμματος Σπουδών για Διευθυντές Σχολικών Μονάδων» (Μπάλιου, 2007), η συγγραφέας του τονίζει, ότι η σχολική ηγεσία βρίσκεται σε κρίση, όπως έχει αποδειχθεί από τη διεθνή έρευνα. Αυτό οφείλεται μεταξύ άλλων λόγων, στο ότι οι υποψήφιοι διευθυντές δεν διαθέτουν τα προσόντα που θα τους επέτρεπαν να ασκήσουν το έργο τους με επιτυχία. Από την άλλη πλευρά, οι υπάρχοντες διευθυντές είναι ελλιπώς προετοιμασμένοι και δεν έχουν την απαραίτητη στήριξη για να οργανώσουν τα σχολεία τους, έτσι ώστε αυτά να προάγουν τη μάθηση. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση δημιουργίας προγραμμάτων κατάρτισης διευθυντών σχολικών μονάδων. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να είναι βασισμένα σε σωστή διάρθρωση, που θα γίνει μετά από μελέτη και έρευνα και θα πρέπει να εφαρμοστούν σωστά.

Σύμφωνα με την παραπάνω ερευνητική επισκόπηση, προκύπτει ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός και ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Προκύπτει όμως από την έρευνα, ότι ο ρόλος αυτός θέλει ενίσχυση από την πολιτεία, ώστε τα διευθυντικά στελέχη να μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στον πολύπλευρο και πολύπλοκο αυτό ρόλο τους. Δεν έχει διεξαχθεί στη χώρα μας (συνεπώς και στους νομούς Καρδίτσας και Τρικάλων) μια πολύπλευρη και σε βάθος διερεύνηση του



θέματος που σχετίζεται με το ρόλο του διευθυντή στην αगाστή συνεργασία σχολείου-οικογένειας ή ειδικότερα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο εν λόγω ζήτημα. Τα αποτελέσματα των ερευνών που προαναφέραμε, εκτός από το να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους αρμοδίους, οι οποίοι χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, δεν μπορούν από μόνα τους να βοηθήσουν και να αποκτήσουν γενική ισχύ, αφού θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και οι ανάγκες και ιδιαιτερότητες των διαφόρων νομών της πατρίδας μας. Καμιά εμπειρική έρευνα δεν προσεγγίζει το ρόλο του διευθυντή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων και ούτε προβάλλει τη συμβολή του στην αगाστή συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Η δική μας ερευνητική μελέτη καταγράφει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων για το ρόλο του διευθυντή και τη συμβολή του στην αгаστή συνεργασία σχολείου-οικογένειας με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων αυτών.

Η επιλογή των εν λόγω νομών προέκυψε από την επιθυμία μας ως εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να καταγράψουμε και να μελετήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων, όπου η διοίκηση των σχολικών μονάδων και η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα, που απορρέουν και λόγω της ιδιαιτερότητας των εν λόγω νομών να διαθέτουν εκτός από πολυθέσια δημοτικά σχολεία και ολιγοθέσια, τα οποία βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές.

### **3. Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

#### **3.1. Διοικητικά όργανα του σχολείου ( Διευθυντής – Σύλλογος Διδασκόντων – Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων)**

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί με τη συνεργασία φυσικών προσώπων, στα οποία έχει ανατεθεί η άσκηση διαφόρων δραστηριοτήτων. Τα πρόσωπα αυτά αποτελούν τα όργανα διοίκησης του σχολείου, από τα οποία απορρέουν διάφορες διοικητικές πράξεις ή εκφράζουν γνώμες για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας. Εντός της σχολικής μονάδας, η οποία εντάσσεται στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης και ασκεί τις αρμοδιότητές της τοπικά, διακρίνονται σε συνάρτηση με το είδος των αποφάσεων που λαμβάνονται, τρεις κατηγορίες οργάνων (Χαντζηπαναγιώτου, 2003):

- Τα διοικητικά (Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Σύλλογος Διδασκόντων)
- Τα διαχειριστικά (Σχολική Επιτροπή)
- Τα υποστηρικτικά (Σχολικό Συμβούλιο, Σύλλογος Γονέων, Μαθητικές Κοινότητες)

#### **Διευθυντής**

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η άσκηση της διευθυντικής λειτουργίας γίνεται από το διευθυντή της μονάδας αυτής. Διευθυντές των τετραθεσίων δημοτικών σχολείων ορίζονται εκπαιδευτικοί του κλάδου δασκάλων με βαθμό Α΄. Προϊστάμενοι μονοθεσίων, διθεσίων και τριθεσίων δημοτικών σχολείων, καθώς και των νηπιαγωγείων είναι εκπαιδευτικοί των κλάδων δασκάλων ή νηπιαγωγών αντίστοιχα, με οποιοδήποτε βαθμό. Η λειτουργία της διεύθυνσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολείο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι στις σχολικές οργανώσεις, υπερτερεί από πλευράς των «συντελεστών παραγωγής» και «προϊόντος» ο ανθρώπινος παράγοντας. Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου από τη μια πλευρά είναι διορισμένος ηγέτης που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων του, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες και από την άλλη πλευρά είναι δάσκαλος/ηγέτης της σχολικής κοινότητας και πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων και των μαθητών που ηγείται. Υπάρχουν επιστημονικές μελέτες (Τρίλιανός 1987, Θεοφιλίδης 1994, Σαΐτης κ.ά. 1997), που μας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την

ποιότητα του παραγόμενου έργου της. Ο διευθυντής επιλέγεται με τη διαδικασία την οποία ορίζει κάθε φορά ο νόμος και είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, επίσης για την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει ακόμη στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Λεπτομέρειες για τα καθήκοντα του διευθυντή σχολείου όσο και του υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων άρθρα 27 έως 39 της Υ. Α. 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β'. Ο ρόλος του είναι σύνθετος, γιατί από τις θεσμικές προδιαγραφές προκύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες καθηκόντων. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τις διοικητικές (γραφειοκρατικές) υποθέσεις του σχολείου (π.χ. διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, τήρηση σχολικού αρχείου κ.ά.) και η δεύτερη συνδέεται με το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και ειδικότερα με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου. Ο διευθυντής σχολείου είναι ένα μονομελές διοικητικό όργανο και διαθέτει όλες τις εξουσίες και τις αρμοδιότητες που του έχουν εκχωρηθεί ή μεταβιβαστεί κατά την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 1 του ν.1566/1985 και υπουργική απόφαση: 105657/Δ1/8-10-2002, Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β'). Στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός αρμοδιοτήτων που πρέπει να υλοποιηθούν και δεν αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διοικητική εργασία που συντελείται από το διευθυντή, τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, περιλαμβάνει:

- *Τις γραφειοκρατικές ενέργειες, που επικεντρώνονται κυρίως στην τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, την προμήθεια του αναλώσιμου υλικού, την αρχειοθέτηση των εγγράφων, την κατανομή του εξωδιδασκτικού έργου, τη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου και τη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Καθήκον του επίσης είναι να ελέγχει τις παραπάνω εργασίες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη πραγμάτωσή τους. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει ο ίδιος να διαθέτει ορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. για την αρχειοθέτηση και τον χειρισμό του μηχανολογικού εξοπλισμού) και σχετική διοικητική εμπειρία, προσόντα που μπορούν να αποκτηθούν, άλλα μέσω*

ενός προγράμματος ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης και άλλα με την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή σχολείου.

- *Το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, που επικεντρώνεται κυρίως στην κινητοποίηση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση προβλημάτων του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού, στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας μέσα στο σχολείο. Κατά την εκτέλεση αυτών των καθηκόντων ο διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι η συμπεριφορά των μελών της σχολικής μονάδας διαφοροποιείται από περίοδο σε περίοδο και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως π.χ. το χαρακτήρα, την ηλικία, τις γνώσεις, τα κίνητρα κ.λπ. των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συνεπάγεται πως ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα είναι η δυσκολότερη υπόθεση για το διευθυντή, αφού στην πράξη αντιμετωπίζει ποικίλα προβλήματα. Μερικά απ' αυτά είναι προσωπικά και για να αντιμετωπιστούν χρειάζονται την ανθρώπινη συμπάθεια και φροντίδα. Άλλα έχουν να κάνουν με τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και άλλα σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών, με τις συνθήκες εργασίας ή με νομικά προβλήματα που αφορούν τις σχέσεις διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων. Η γνώση επομένως των θεωριών και των τεχνικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο χώρο της εργασίας είναι πολύτιμη, γιατί βοηθά τους διευθυντές να ασκούν αποτελεσματική διοίκηση στα σχολεία τους.*

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός, δεν πρέπει να περιορίσει τη δραστηριότητά του στο εσωτερικό περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο. Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής πρέπει να έχει αμφίδρομη επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Μελετώντας την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία παρατηρούμε ότι ο διευθυντής συνεργάζεται με τον αρμόδιο Ο.Τ.Α., με Πολιτιστικούς και Αθλητικούς Συλλόγους, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και λοιπούς τοπικούς φορείς. Ως εκπρόσωπος του σχολείου ο διευθυντής:

- *Συνεργάζεται με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης. Τα διοικητικά στελέχη του νομαρχιακού επιπέδου διοίκησης είναι απαραίτητο να ενημερώνονται για*

τις περισσότερες πλευρές της ζωής και του έργου του σχολείου. Η βασική τους πηγή πληροφοριών πρέπει να είναι οι αναφορές του διευθυντή και οι πληροφορίες που δίνονται από τους διευθυντές στις συναντήσεις τους. Σκοπός αυτής της επικοινωνίας πρέπει να είναι η επίλυση ορισμένων προβλημάτων των σχολικών μονάδων, αλλά και η άντληση πληροφοριών απαραίτητων για κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

- *Συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών.* Η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί ένα ακόμα βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο κοινωνικών φορέων συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην πραγματοποίηση καλύτερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών. Αναμφίβολα, η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου είναι ένα πρόσθετο μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.
- *Συνεργάζεται με το Δήμο και με λοιπούς κοινωνικούς φορείς όπως Οικονομικές Μονάδες, Πολιτιστικούς και Αθλητικούς Συλλόγους.* Η αμφίδρομη επικοινωνία του σχολείου, μέσω του προγράμματος ενημέρωσης όλων των φορέων της τοπικής κοινωνίας που ανήκει το ίδιο, πιθανό να συντελέσει σε καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων της σχολικής μονάδας, αλλά και στην ανεύρεση άλλων πηγών χρηματοδότησης.
- *Μετέχει στα όργανα λαϊκής συμμετοχής* (άρθρο 50, 51, 52 του ν.1566/ 1985, π.δ./ μα 323/1989 και άρθρα 5 και 9 του ν. 1894/ 1990). Συγκεκριμένα, ο διευθυντής:
  1. μετέχει στο Σχολικό Συμβούλιο ως πρόεδρος του και είναι υπεύθυνος για τη συγκρότηση και λειτουργία του οργάνου αυτού στο σχολείο που ηγείται. Έργο του συγκεκριμένου Συμβουλίου είναι η εξασφάλιση ομαλής λειτουργίας του σχολείου, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος (Σαΐτη, 1999, Καραγιάννη, 2006),
  2. μετέχει στη Σχολική Επιτροπή, έργο της οποίας είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται από την πολιτεία, μέσω των Ο.Τ.Α., για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων και

3. μετέχει στη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, ως μέλος, όταν οριστεί ως εκπρόσωπος του προϊσταμένου εκπαίδευσης, η οποία εισηγείται στο δήμαρχο και στο δημοτικό συμβούλιο θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, την κατανομή πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, προαγωγή, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων και παρακολουθεί την ανέγερση των σχολικών κτιρίων, την επισκευή και συντήρησή τους.

Από αυτά που προηγήθηκαν, έχουμε τη δυνατότητα να σημειώσουμε ότι ο καλός διευθυντής σχολείου οφείλει να είναι πάντοτε και παντού παρών, αφού τίποτε δεν αντικαθιστά την προσωπική του παρουσία. Επιπρόσθετα, πρέπει να αντιλαμβάνεται έγκαιρα οτιδήποτε λείπει στη σχολική μονάδα που διοικεί και οτιδήποτε την εμποδίζει να πετύχει τους στόχους της. Ακόμη, πρέπει να είναι οπλισμένος με θάρρος, να αναλαμβάνει την ευθύνη που του αναλογεί, να είναι γενναιόδωρος προς τους συναδέλφους του. Με απλά λόγια, το ηγετικό μεγαλείο του διευθυντή σχολείου δεν έγκειται μόνο στην ικανότητά του να κάνει τους υφισταμένους του να τον υπακούουν, αλλά να τους κάνει να τον εκτιμούν και να τον σέβονται. Αυτό θα το πετύχει μόνο όταν είναι δίκαιος, ειλικρινής, δημοκρατικός και καλοσυνάτος (Σαΐτης, 2008).

### **Σύλλογος Διδασκόντων**

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται απ' όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων γυμνασίων και λυκείων εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών, μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων.

Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, τακτικά τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα, όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητά εγγράφως για συγκεκριμένο θέμα τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας και σε καμία περίπτωση σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων.

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο, με σκοπό τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του

ωρολογίου προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίζει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων.

Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων λαμβάνονται με την αρχή της πλειοψηφίας, γεγονός που εκφράζει την εφαρμογή του δημοκρατικού τρόπου διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση. Πρόσθετα, στα πλαίσια λειτουργίας του συλλόγου αυτού, όλοι οι διδάσκοντες μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να αξιοποιούν τις πληροφορίες που κατέχουν για ζητήματα του σχολείου και να λαμβάνουν ομαδική απόφαση που είναι καλύτερη από την πιο καλή απόφαση ενός μόνο ατόμου, δηλαδή του διευθυντή του σχολείου. Η λήψη ομαδικών αποφάσεων στην εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, όπου τα προβλήματα των σχολικών μονάδων είναι συνήθως σύνθετα και χρειάζονται συντονισμό και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών λειτουργών στην αντιμετώπισή τους. Για να διασφαλισθεί όμως η αποτελεσματικότητα του συλλόγου διδασκόντων στο σχολείο πρέπει να συντρέχουν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που καθιστούν μια μικρή ομάδα αποτελεσματική. Κι αυτό γιατί η απόδοση μιας μικρής σχετικά ομάδας, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων, στα περισσότερα σχολεία της χώρας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1992, Μπουραντάς, 2001, Σαΐτης, 2001), μερικοί από τους οποίους είναι και οι παρακάτω:

- *Το μέγεθος της ομάδας*, αφού οι απόψεις, οι ιδέες και οι ικανότητες πολλών ατόμων-μελών άλλοτε βοηθούν στη λήψη σωστών αποφάσεων και στην υλοποίησή τους και άλλοτε ο μεγάλος αριθμός δυσκολεύει τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και κατά προέκταση την καθιστά δύσκαμπτη και αναποτελεσματική.
- *Τα χαρακτηριστικά των μελών του συμβουλίου ή της επιτροπής*, αφού η προσωπικότητά τους προσδιορίζει τόσο το βαθμό διάθεσης για συνεργασία, όσο και τις γνώσεις και ικανότητες σε σχέση με το έργο του συλλογικού οργάνου.
- *Η συνοχή*, η οποία εκφράζει τη δυνατότητα της ομάδας να ελκύει προς αυτή τα μέλη της και επομένως να ελαττώνει τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών

της και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη συναίνεση, καλύτερη επικοινωνία και περισσότερη ικανοποίηση.

- *Η ηγεσία της ομάδας*, αφού ο πολλαπλός ρόλος του αρχηγού (ηγέτη) σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση, την παρόθηση και γενικά τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των ατόμων-μελών προς την πραγματοποίηση των στόχων της.
- *Το κλίμα της ομάδας*, (δηλαδή οι αξίες οι διαθέσεις, το ηθικό κ.ά. των μελών της), αφού μέσω αυτού καθορίζεται ο βαθμός συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων-μελών της ομάδας και κατ' επέκταση στη συμμετοχή αυτών στην παραγωγή του ομαδικού έργου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και δεδομένου ότι η στελέχωση των σχολικών μονάδων γίνεται με γενικά κριτήρια και ότι σημειώνονται συνεχείς μετακινήσεις των δασκάλων από τα σχολεία τους σε ετήσια βάση, είναι δύσκολο να αποφανθεί κανείς, αν και κατά πόσο οι προαναφερόμενοι παράγοντες διευκολύνουν και επαυξάνουν το βαθμό συνοχής του συλλόγου διδασκόντων και κατά προέκταση την αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών του.

Άλλωστε τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, για σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σαϊτής, 2001), έδειξαν ότι τα μέλη του διοικητικού αυτού οργάνου δεν φαίνεται να αναλαμβάνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, πρωτοβουλίες για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και ούτε να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και φορέων της τοπικής κοινωνίας, ιδίως στα μικρά σχολεία (2/θέσια – 6/θέσια) των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών της χώρας. Κι αυτό, γιατί από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει, ότι παράγοντες όπως είναι: ο περιορισμός σε αριθμό και σε χρονική διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ο τρόπος στελέχωση των σχολικών μονάδων, η παντελής έλλειψη συστήματος κινήτρων των εκπαιδευτικών και η έλλειψη κατάλληλων κτιριακών εγκαταστάσεων και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, περιορίζουν σημαντικά τις όποιες καλές διαθέσεις των εκπαιδευτικών. Βέβαια το οργανωσιακό κλίμα εμφανίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας της ικανοποίησης και αφοσίωσης και κατ' επέκταση της δραστηριότητας των εργαζομένων (εκπαιδευτικών) στο δημόσιο σχολείο. Όμως υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ της θεωρητικής προσέγγισης και της σχολικής πραγματικότητας, αφού το ισχύον σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης δεν εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις (π.χ. υψηλές αποδοχές εκπαιδευτικών, ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης, αξιοκρατική επιλογή



διευθυντικών στελεχών κ.ά.) ικανοποίησης και παρακίνησης και κατ' επέκταση διάθεσης των εκπαιδευτικών για την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων. Με βάση τη γενική παραδοχή ότι το άτομο καταβάλλει προσπάθεια για να συνεισφέρει στην οργάνωση με σκοπό να πετύχει απ' αυτή απολαβές (με γενική και όχι οικονομική μόνο έννοια) που ικανοποιούν τις ανάγκες του, (Moorhead and Griffin, 1989), όταν δεν υπάρχουν οι απολαβές αυτές, δεν υπάρχει η διάθεση και ούτε καταβάλλονται προσπάθειες από μέρους των μελών του συλλόγου διδασκόντων για την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων.

### **Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων**

Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων, που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σ' αυτόν. Η επιλογή των εκπροσώπων των γονέων στα συλλογικά όργανα του νόμου 1566/85 γίνεται με απόφαση των γενικών συνελεύσεων των γονέων κάθε σχολείου. Μέχρι να συγκροτηθεί σύλλογος γονέων μεριμνά για τη σύγκληση γενικής συνέλευσης ο διευθυντής του σχολείου, που καλεί τους γονείς πριν από δεκαπέντε μέρες τουλάχιστον και ενημερώνει σχετικά το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του οποίου μπορούν να παρευρίσκονται στη γενική συνέλευση ως παρατηρητές. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων των μαθητών πρέπει να προέρχεται από εκλογές, που γίνονται με μυστική ψηφοφορία, στις οποίες πήραν μέρος είτε ο ένας είτε και οι δύο γονείς του ενός τρίτου τουλάχιστον των μαθητών του σχολείου.

Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος συγκροτούν μία ένωση γονέων, στην οποία κάθε σύλλογος εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι σαράντα, των οποίων οι γονείς πήραν μέρος στις εκλογές για την ανάδειξη διοίκησης του οικείου συλλόγου. Σε περίπτωση που οι μαθητές του σχολείου είναι περισσότεροι, αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε σαράντα μαθητές.

Οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία ομοσπονδία γονέων, στην οποία κάθε ένωση εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι τετρακόσιους. Στην περίπτωση που οι μαθητές της ένωσης είναι περισσότεροι, αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε τετρακόσιους μαθητές. Στις κοινότητες όπου λειτουργεί ένα σχολείο, ο σύλλογός του θεωρείται ότι αποτελεί και ένωση για την εκπροσώπησή του στην ομοσπονδία.

Οι ομοσπονδίες γονέων της χώρας συγκροτούν μία ομοσπονδία, στην οποία κάθε ομοσπονδία εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο. Αλλά πόσο αποτελεσματικός είναι ο θεσμός του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων; Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι «...στην Ελλάδα, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο περιορίζεται στους δύο πρώτους τύπους, δηλαδή στη στήριξη των παιδαγωγικών, από τη διαπαιδαγώγηση και προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο και στην επικοινωνία τους με το σχολείο μέσω σημειωμάτων ή ατομικών επισκέψεων στο δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης. Πρόκειται για μια συμμετοχή παθητική που αφήνει λίγα περιθώρια να συνεισφέρει ο γονιός σε αυτή τη διαδικασία...» (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995, σελ. 63) και «...η συνεργασία κινείται σε τυπικό επίπεδο και με κυρίαρχο θέμα τις συναντήσεις “εθιμοτυπικού χαρακτήρα”, οι οποίες γίνονται κυρίως “όποτε υπάρξει θέμα”, στοιχείο που δείχνει ότι υπάρχει ένα έλλειμμα ουσιαστικής και μόνιμης συνεργασίας. Καταγράφεται δηλαδή, μια διαφορά μεταξύ του βαθμού λειτουργικότητας του Συλλόγου Γονέων και του επιθυμητού βαθμού που θα έπρεπε να λειτουργεί, αφού διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι διευθυντές αρκούνται σε ευκαιριακές συναντήσεις εργασίας...» (Παπαγεωργάκης, 2006, σελ.96)

### **3.2. Η διοίκηση της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης**

Μελετώντας το παρελθόν, βλέπουμε πως ο πρωτόγονος άνθρωπος, μη μπορώντας μόνος του να ανταπεξέλθει στο πρόβλημα της επιβίωσής του και κατά προέκταση στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής του, αναγκάστηκε να προχωρήσει στο σχηματισμό ομάδων. Τότε έκανε την εμφάνισή της και η διοίκηση παίζοντας οργανωτικό και συντονιστικό ρόλο στην ομαδική προσπάθεια. Ή όπως εύστοχα σημειώνουν οι Koontz και O' Donnell (1984:52) «η ανάπτυξη της διοικητικής σκέψης χρονολογείται από τις μέρες που οι άνθρωποι επιχείρησαν πρώτη φορά να εκπληρώσουν ορισμένους στόχους εργαζόμενοι σε ομάδες». Γίνεται σαφές λοιπόν, ότι η «εμφάνιση και η ανάπτυξη της διοικητικής σκέψης συμπορεύεται με την εξέλιξη του πολιτισμού» (Σαΐτης, 2007α: 41).

Πολλές είναι οι σκέψεις που έχουν διατυπωθεί και οι ορισμοί που έχουν καταγραφεί για τον όρο «διοίκηση», οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους. Ετυμολογικά ο όρο «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα διοικώ που σημαίνει μεριμνώ για την περάτωση ενός έργου (Σαΐτης, 2005). Κατά μία άποψη η διοίκηση ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον

**προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο** (Fayol, 1949, Bradie, 1967, Hersey and Blanchard, 1972, Γεωργόπουλος, 2006). Κατ' άλλη άποψη η «διοίκηση» θεωρείται ως «η επίτευξη οργανωτικών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων», (Georges at al., 1998).

Σύμφωνα με τους Montana και Charnov (1993), διοίκηση είναι ο τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού, αλλά και των μελών του.

Για άλλους η διοίκηση είναι επιστήμη και τέχνη. Επιστήμη, γιατί διέπεται από ορισμένες αρχές και χρησιμοποιεί επιστημονικές προσεγγίσεις και τέχνη, γιατί παρέχει σ' αυτούς που την ασκούν τη δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας (Georges et al. 1998, Koontz κ.ά. 1984, Σαΐτης 2005, Ζαβλανός 1998, Φαναριώτης 1999, Στραβάκου 2003). Όλες αυτές οι απόψεις ουσιαστικά δεν συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά με διαφορετικές λέξεις εκφράζουν σχεδόν το ίδιο. Την ύπαρξη δηλαδή στη διοίκηση μιας οργανωτικής δομής, στην οποία κάθε μέλος του οργανισμού αναλαμβάνει κάποιο ρόλο και την ύπαρξη σκοπών και διαδικασιών (Σαΐτης, 2005).

Μεταφέροντας τις παραπάνω απόψεις και στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούμε να πούμε ότι: «η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων (υλικών και ανθρώπινων) για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών» (Σαΐτης, 2005: 30).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί κλάδο της δημόσιας διοίκησης. Έχει ιδιαίτερη οργανωτική δομή και στοχεύει στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και στην παροχή υψηλού επιπέδου μορφωτικών αγαθών. Έχει την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται στις σχολικές μονάδες και οι οποίες απαρτίζουν τη σχολική ολότητα (Σαΐτης, 2005).

Μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες στην εκπαιδευτική διοίκηση που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση είναι αυτή των κοινωνικών συστημάτων. Με τον όρο σύστημα νοείται «ένα σύνολο αλληλεξαρτημένων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (Σαΐτης, 2005: 30). Πρόκειται για τη σκόπιμη επιλογή ανθρώπων, αντικειμένων και διεργασιών, ώστε να λειτουργήσουν μέσα σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον με σκοπό να δημιουργήσουν επιθυμητό αποτέλεσμα (Πασιαρδής, 2004).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, μια σχολική μονάδα συνιστά ένα σύστημα, το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα. Τα υποσυστήματα αυτά είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το κτίριο, τα μέσα διδασκαλίας, οι λειτουργικές διαδικασίες κ.ά. Η επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού αυτού του συστήματος εξαρτάται από τη συνεργασία των διαφόρων υποσυστημάτων του. Έτσι λοιπόν, αν ένα από τα υποσυστήματά του δεν λειτουργεί καλά, τότε όλο το σύστημα υπολειτουργεί. Για να λειτουργεί καλά το σύστημα θα πρέπει να λειτουργούν καλά όλα τα υποσυστήματα. Αυτό όμως δεν είναι και τόσο εύκολο, αν σκεφτούμε, ότι συμβαίνει συχνά, οι στόχοι και οι ανάγκες ενός υποσυστήματος, να έρχονται σε σύγκρουση με αυτούς ενός άλλου υποσυστήματος. Για παράδειγμα οι στόχοι και οι ανάγκες μιας ομάδας εκπαιδευτικών ή μαθητών να έρχονται σε σύγκρουση με αυτούς της σχολικής διεύθυνσης ή υποδιεύθυνσης ή του συλλόγου διδασκόντων. Η ύπαρξη των υποσυστημάτων καθιστά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας πολύπλοκη. Είναι πολύ δύσκολο η σχολική μονάδα να λειτουργήσει σε μια σταθερή κατάσταση ισορροπίας, σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων. Για το λόγο αυτό, όσοι ασκούν διοίκηση στη σχολική μονάδα, κυρίως ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής, θα πρέπει να ασκούν ρόλο εξισοροποιητικό, να αναζητούν δηλαδή την καλύτερη δυνατή ισορροπία μεταξύ των διαφόρων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3.3. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα**

Η προσέγγιση του ανοικτού συστήματος θεωρεί την οργάνωση ως ανοικτό σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Το σχολείο είναι ένα ανοικτό σύστημα, που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Επηρεάζεται από τα υλικά μέσα που κάθε φορά διατίθενται για τη λειτουργία του, από τον αριθμό και τον τύπο των μαθητών της συγκεκριμένης περιοχής που λειτουργεί, από τους νομικούς περιορισμούς που τίθενται από τις εποπτικές ή άλλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, από την πρόοδο των μαθητών στη μάθηση κ.ά., όμως ασκεί και μια μορφή εμφανούς επίδρασης στο περιβάλλον, μέσα από τους αποφοίτους που παράγει (Μιχόπουλος, 1998: 74).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των συστημάτων «τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων, πρέπει να θεωρείται, ότι εξυπηρετούν τρία σύνολα σκοπών

(Flood et al. 1996, αναφορά στο Σαΐτης, 2005: 64) και ότι λειτουργούν σε δυναμικά αντεπιδρώντα συστήματα σε τρία επίπεδα»:

- προσωπικό, δηλαδή τα σχολεία είναι συστήματα με συνειδητούς σκοπούς και ιδεώδη
- διαπροσωπικό, δηλαδή περιέχουν ως μέρη και άλλα συστήματα με σκοπούς, όπως τους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι προσδοκίες πρέπει να πραγματοποιηθούν και
- κοινωνικό, δηλαδή αποτελούν μέρη ευρύτερων συστημάτων (υπερσυστημάτων), των οποίων τα ενδιαφέροντα πρέπει να γίνουν σεβαστά. Το υπερσύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί κάθε σχολική μονάδα είναι η κοινωνία, στην οποία είναι ενταγμένη και μέσα σ' αυτή ανταλλάσσει εισροές και εκροές, εκπληρώνοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό/λειτουργία (Parsons, 1951, Katz and Kahn, 1978, Hall, 1979, Scott, 1981, Hoy and Miskel, 1987, Κανελλόπουλος, 1991).

Ο Σαΐτης (2007), αναφέρει ότι: «κατά την επικοινωνία με το (εξωτερικό) περιβάλλον το σχολείο δέχεται απ' αυτό εισροές (π.χ. μαθητές, δασκάλους, αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία κ.ά.), εκτελώντας τη λειτουργία της εισόδου τις μετασηματίζει στο εσωτερικό περιβάλλον, εκτελώντας τη λειτουργία της εκροής».

Ένα σχολικό σύστημα, λοιπόν, μπορεί να εξεταστεί ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, ως ζωντανός οργανισμός «που καλύπτεται με μια διαπερατή μεμβράνη, η οποία αφήνει κάποια στοιχεία του συστήματος να βγουν προς τα έξω και κάποια στοιχεία του περιβάλλοντος να μπουν προς τα μέσα» (Πασιαρδής, 2004).

Πώς μπορούν όμως να ελεγχθούν αυτές οι εισροές και εκροές, έτσι ώστε το σχολείο να λειτουργήσει αποτελεσματικά; «Απαραίτητη είναι η ύπαρξη ικανών διοικητικών στελεχών για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των διαφόρων δραστηριοτήτων του» (Σαΐτης, 2007α). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιβάλλεται να λειτουργήσουν στα πλαίσια της συμμετοχικής διοίκησης και να συνεργάζονται τόσο με τους υποδιευθυντές των σχολείων, όσο και με το σύλλογο διδασκόντων για τον προσδιορισμό των στόχων, τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων για τα θέματα που απασχολούν το σχολείο.

### 3.4.Συνεργασία σχολείου-οικογένειας - γονεϊκή εμπλοκή

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

Η ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας προκύπτει μέσα από τη συνταγματική θεμελίωση του γονικού δικαιώματος που δημιουργείται από το συνδυασμό των διατάξεων του άρθρου 9 παράγραφος 1 εδάφιο 2 και του άρθρου 21 παράγραφος 1 του Συντάγματος του 1975/1986/2001. Ο συνδυασμός αυτός των δύο διατάξεων παρέχει το αναγκαίο κανονιστικό θεμέλιο στην ελευθερία των γονέων για ανατροφή και μόρφωση των παιδιών τους στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής. Οι γονείς έχουν “προτακτικό” μορφωτικό δικαίωμα έναντι κάθε άλλου φορέα παιδαγωγικής αρμοδιότητας. Το κράτος επίσης έχει υποχρέωση για τη λήψη θετικών μέτρων που να συμπληρώνουν και να βελτιώνουν τον πολύσκοπο χαρακτήρα της οικογενειακής ζωής. Οι συνταγματικές βάσεις των δύο αυτών φορέων, δηλαδή των γονέων και του κράτους, προσβλέπουν στην αναγκαία συνάντησή τους στο σχολικό χώρο. Αυτό που θα πρέπει να επιδιώκεται για το καλό των παιδιών είναι η αρμονική συνύπαρξη της γονικής και της κρατικής αρμοδιότητας, τόσο στις εξωτερικές όσο και στις εσωτερικές υποθέσεις του σχολείου (Μιχόπουλος, 2002: 96-103).

Σε επίπεδο κοινών διατάξεων, η συνταγματική αναγκαιότητα για επικοινωνία και συνεργασία σχολείου και οικογένειας υλοποιείται μέσα από τα άρθρα 48-53, κεφάλαια ΙΔ, ΙΕ του ν. 2621/1998 που θεσμοθετούν και ρυθμίζουν την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Συγκεκριμένα, προβλέπουν τη συγκρότηση Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε επίπεδο σχολείου, την Ένωση των Γονέων σε επίπεδο δήμου ή κοινότητας, την Ομοσπονδία Γονέων σε επίπεδο νομού και τη Συνομοσπονδία Γονέων σε εθνικό επίπεδο. Οι εκπρόσωποι των συλλογικών αυτών οργάνων, όπως και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, συμμετέχουν αντίστοιχα στις σχολικές επιτροπές και στα σχολικά συμβούλια, στις δημοτικές και κοινοτικές επιτροπές παιδείας, στις νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Αυτές οι επιτροπές και τα συμβούλια εξετάζουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπρούζος, 1998:161-166). Επειδή έχει αποδειχθεί η συμμετοχή αυτή ως τώρα

αναποτελεσματική, χρειάζεται να ενισχυθεί ο ρόλος τους, ώστε να αντανakλούν τη σύγχρονη ανάγκη για συλλογικό προγραμματισμό και εκδημοκρατισμό του σχολείου (Μιχόπουλος, 2002: 233-241, Σαΐτης, 2005: 229,231). Πάντως ο κοινός νομοθέτης, μέσα από τις παραπάνω διατάξεις αναγνωρίζει τους γονείς ως σημαντικούς εταίρους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Το θέμα «γονείς και σχολείο», αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια. Οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991). Συγκεκριμένα, η έρευνα διαπιστώνει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει στη σχολική επίδοση των μαθητών (Laloumi-Vidali, 1997. Coleman, 1998), στην αποτελεσματική επικοινωνία και συμμετοχή των μαθητών στη σχέση σχολείου-οικογένειας (Beveridge, 2004), στην αυξημένη παρακολούθηση στο σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991), στη συνεργασία των γονέων με τα παιδιά για τις εργασίες που γίνονται στο σπίτι (Epstein & Lee, 1995), στη βελτίωση της συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Haynes, Comer & Hamilton-Lee, 1989) και στην ικανοποίηση των γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών (Rich, 1988). Πιο σύγχρονες θεωρήσεις τονίζουν την ανάγκη για συνδυασμένη συνεργατική δράση σχολείου και οικογένειας που να βασίζεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου. Εξάλλου, επισημαίνεται ευρύτερα, στη βιβλιογραφία, ότι η πλειοψηφία των δασκάλων και των γονέων μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας απ' αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις. Η διαπίστωση αυτή, καθώς επίσης και αλλαγές στο διεθνές πολιτικό, ιστορικό και οικονομικό γίγνεσθαι, όπως η καθιέρωση των δημοκρατικών θεσμών, η ιδέα της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, το κίνημα της λογοδότησης (accountability), η τάση για αποκέντρωση και ο διάλογος γύρω από το ζήτημα του «ποιος έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών;» (Davies & Johnson, 1996), έχουν ως αποτέλεσμα να δίνεται σήμερα διεθνώς, ιδιαίτερη προσοχή στους δεσμούς ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι των μαθητών.

Οι γονείς, ανέκαθεν, υπήρξαν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού (Berger, 1991). Ο Κομένιος, ο Ρουσσώ, ο Λοκ, ο Πεσταλότζι αναγνώρισαν

τη σημασία που έχουν για τα παιδιά οι καθημερινές συναναστροφές με τους γονείς. Οι γονείς, σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκούν επιρροή στα κίνητρα του μαθητή, στις στάσεις, στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση του παιδιού, μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Η εμπειρική έρευνα αναφέρει θετικές συσχετίσεις, ανάμεσα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που εμφανίζουν οι γονείς κατά την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Ο Reynolds (1994), τονίζει ότι πολλές δραστηριότητες των γονέων, που δηλώνουν τη γονεϊκή τους εμπλοκή, σχετίζονται θετικά με την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά.

Στην Ελλάδα, αν και δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες (Παπαγιαννίδου, 2000), η εμπειρία έχει δείξει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας παίρνει τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η συμμετοχή γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις ή η ενημέρωση γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο το είδος της γονεϊκής εμπλοκής, που φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη σχολική επίδοση των μαθητών, σχετίζεται με τη φυσική παρουσία του γονιού στο σχολείο και την εμπλοκή του σε σχολικές δραστηριότητες.

Και στο εξωτερικό η γονεϊκή εμπλοκή είναι περιορισμένη. Στις Η.Π.Α. για παράδειγμα, οι γονείς σε ποσοστό 66% δηλώνουν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο των παιδιών τους, ενώ αρκετοί δε γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εμπλακούν.

Θα πρέπει, εδώ να διευκρινίσουμε ότι ο όρος «**γονεϊκή εμπλοκή**», ο οποίος καθιερώθηκε μόλις το 1982, είναι ασαφής, αφού οι διάφοροι ερευνητές τον χρησιμοποιούν εννοώντας ο καθένας διαφορετικά πράγματα και περιγράφοντας ένα μέρος ή μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής.

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται σε διαδικασίες που επιτρέπουν στους γονείς να έχουν λόγο στο τι γίνεται στο σχολείο, αλλά μόνο στη μορφή και στο βαθμό που θα προκαθορίσει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Σε αυτήν την περίπτωση, ο ρόλος των γονέων περιορίζεται, κατά κανόνα, στο ρόλο του θεατή δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς. Οι δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς χαρακτηρίζονται «γονεϊκά καθήκοντα» ή «εθελοντική εργασία» (Reeve, 1993).

Η έννοια της «**γονεϊκής συμμετοχής**» σημειώνει μια μετατόπιση προς ένα ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, τόσο ως προς το



περιεχόμενο, όσο και ως προς το σκοπό τους, έτσι ώστε οι δύο πλευρές να διαμοιράζονται ευθύνες και εξουσία.

Για το λόγο αυτό, απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δύο εταίρων, η διευκρίνιση ρόλων, διαδικασιών και κοινών λογοδοτήσεων και η διαπραγμάτευση πολιτικής, που θα διασφαλίζουν την ενεργό και πλήρη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων.

Όταν οι σχέσεις σπιτιού-σχολείου φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε «**συνεργασία**» ή «**συνεταιρισμό**» (**partnership**). Οι Martin, Ranson και Tall (1997), προτείνουν ένα μοντέλο **τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης** των δεσμών, ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο το οποίο προνοεί μια λεπτομερή περιγραφή για το πώς η «εμπλοκή» μπορεί να εκτυλιχθεί σε μια αμοιβαία συνεργασία:

- **Στάδιο εξάρτησης:** Οι γονείς, σ' αυτή τη φάση, είναι παθητικοί και «ευλαβικοί» απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών.
- **Στάδιο συνδρομής:** Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβολή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές και οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να εισακούονται.
- **Στάδιο αλληλεπίδρασης:** Η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη, ενώ οι γονείς εκτιμώνται ως «συν-εκπαιδευτές» των παιδιών.
- **Στάδιο συνεργασίας και συνεταιρισμού:** Ο Macbeth (1993), αποκαλεί τα σχολεία αυτά ως σχολεία που βρίσκονται σε «σύμφωνη αμοιβαιότητα» με τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών τους.

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: μαθητές, γονείς, σχολείο, παρεχόμενη εκπαίδευση. Η συνεργασία γονέων-σχολείου επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Secada, 1989), στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αλλαγή στις σκέψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στο σχολείο. Στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση, στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991), στη βελτίωση της σχέσης γονιών-μαθητή.

Η συνεργασία αυτή επηρεάζει θετικά και τους γονείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους (Epstein, 1986), τα γνωρίζουν

καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες τους και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων καλύτερης επικοινωνίας με τα παιδιά τους στο σπίτι, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών, αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς.

Με τη συνεργασία αυτή οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις, ταλέντα, κουλτούρα. Επιπρόσθετα, η συνεργασία αυτή μπορεί να αποβεί, ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα, τα οποία μπορεί να συνδέονται, είτε με τη μάθηση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού. Σταχυολογώντας τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε από έρευνες που έχουν γίνει, ότι παιδιά που έχουν καλή επίδοση στο σχολείο και σωστή συμπεριφορά χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Συγκεκριμένα, στη βιβλιογραφία σημαντικοί ερευνητές σημειώνουν ότι «... τα αποτελεσματικά σχολεία προχωρούν πέρα από την επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης με τους γονείς, γιατί ψάχνουν να βρουν τρόπους και να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά τους πρακτικά, ενώ παράλληλα δίνουν την αίσθηση κοινής ταυτότητας και κοινών σκοπών με τους γονείς» και «τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο έξω από το σχολείο, παρά μέσα σ' αυτό και τα αποτελέσματα θα ήταν καλύτερα, αν η δουλειά στο σχολείο και στα σπίτι είχαν μια κοινή βάση Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά λύνονται καλύτερα, όταν συνεργάζεται το σχολείο με την οικογένεια».

Από τη συνοπτική παρουσίαση των αιτιών για ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων μαθητών, μπορούμε να υπογραμμίσουμε ότι από τη συνεργασία αυτή αποκομίζουν θετικά οφέλη όλοι.

**Συγκεκριμένα:**

- Οι μαθητές, γιατί νιώθουν το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος
- Οι γονείς, γιατί τους δίνεται από τους δασκάλους μια καθαρή εικόνα για το πώς αποδίδουν τα παιδιά τους στο σχολείο
- Οι εκπαιδευτικοί, γιατί μαθαίνουν πολλά για τους μαθητές τους από τους γονείς, οι οποίοι έχουν μοναδική εικόνα για τα παιδιά τους
- Το σχολείο, γιατί εκτός από τη συλλογή πληροφοριών, για τη συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό τους περιβάλλον και για

τυχόν προβληματικές οικογενειακές καταστάσεις, ενισχύεται με την έμπρακτη συμμετοχή των γονέων στην επίλυση ποικίλων σχολικών ζητημάτων, όπως είναι τα οικονομικά θέματα, τα οργανωτικά και γενικότερα η παρώθηση διαφόρων δραστηριοτήτων.

### **3.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας**

Παρά την κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, δεν καθίσταται πάντα εύκολη η επίτευξή της. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών συχνά χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται, εκτός των άλλων, στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004). Η σχέση εκπαιδευτικών γονέων επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keys, 2002). Αυτό σημαίνει ότι καθώς αλλάζουν οι παραπάνω παράμετροι, αλλάζουν οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις σχολείου και οικογένειας, το είδος των σχέσεων μεταξύ των δύο φορέων, τα αντικείμενα συνεργασίας και οι αμοιβαίες προσδοκίες.

Με βάση τις ερευνητικές προσεγγίσεις, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου οικογένειας σχετίζονται: α) με την οικογένεια β) με την κοινότητα γ) με το παιδί και δ) με το σχολείο

**Παράγοντες που αφορούν την οικογένεια:** αυτοί έχουν σχέση με:

1. *το φύλο των γονέων:* οι μητέρες φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στα σχολικά θέματα του παιδιού τους, όχι μόνο επειδή το επιλέγουν οι ίδιες, αλλά κυρίως, επειδή τους ανατίθεται ο ρόλος αυτός.
2. *το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων:* γονείς από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με περιορισμένες ακαδημαϊκές γνώσεις φαίνεται να διατηρούν μικρή επαφή με το σχολείο, είτε για

πρακτικούς λόγους (δεν μπορούν να παίρνουν άδεια από τη δουλειά , δυσκολίες στη μετακίνηση κ. ά.), είτε για ψυχολογικούς λόγους (λόγω κακής σχολικής επίδοσης του παιδιού κ.ά.). Βάσει ορισμένων μόνον ερευνών, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και τη βοήθεια του παιδιού τους στην κατ' οίκον εργασία. Αλλά και στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ως τα πιο κατάλληλα άτομα για να βοηθούν τους γονείς, οπότε και πάλι αποδεικνύεται η σημαντικότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Επίσης, οι λιγότερο μορφωμένες μητέρες συνήθως δε γνωρίζουν αρκετά για την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, δε διατηρούν στενή επαφή με τους δασκάλους και δεν αναλαμβάνουν ενεργό δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού (Γεωργίου, 2000: 74-75, 131-134 & 2005: 167-169, Christenson & Sheridan, 2001: 108,110-111, Davis-Kean & Eccles, 2005: 58).

3. *η μορφή της οικογένειας*: οι μητέρες από μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους από τις μητέρες από πυρηνικές οικογένειες, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Christenson & Sheridan, ό.π.: 112).
4. *η εθνική ταυτότητα των γονέων*: οι αλλόγλωσσοι γονείς, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, όταν δεν κατανοούν τι λένε οι άλλοι ενήλικες και τα παιδιά ή όταν δεν μπορούν να διαβάσουν τις προσκλήσεις του σχολείου που ενημερώνουν τους γονείς για διάφορες δραστηριότητες συμμετοχής, αποφεύγουν την εμπλοκή στην τάξη και το σχολείο (Davis-Kean & Eccles, 2005: 58-59).
5. *οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων*: οι γονείς με θετική στάση απέναντι στη μάθηση και υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους φαίνεται να εμπλέκονται ενεργά στην όλη μαθησιακή τους διαδικασία και να επηρεάζουν θετικά τα κίνητρα και την επίδοσή τους. Μια ειδική περίπτωση στάσεων, που προκαλεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, είναι η αιτιακή απόδοση από το γονέα της επίδοσης του παιδιού στο σχολείο, σύμφωνα με την οποία οι γονείς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με το σχολείο ανάλογα με το πώς εξηγούν και το πού αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους (σε εσωτερική ή εξωτερική αιτία, ελεγχόμενη ή μη ελεγχόμενη, μεταβαλλόμενη ή αμετάβλητη). Με βάση τα πορίσματα σχετικής έρευνας του

Γεωργίου (1999), ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εξηγούν της επίδοση του παιδιού τους επηρεάζει τον τύπο της εμπλοκής τους στη μαθησιακή τους διαδικασία και εν συνεχεία αυτό επηρεάζει την πραγματική επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο. Ο μόνος τύπος γονεϊκής εμπλοκής που δε σχετίζεται με την αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από το γονέα, αλλά με την υποκειμενική εκτίμηση του γονέα και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από το σχολείο, είναι η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού, η οποία μάλιστα σχετίζεται αρνητικά ή καθόλου με την επίδοση του παιδιού. Αντίθετα, άλλοι τύποι εμπλοκής, όπως η τακτική επαφή του γονέα με το σχολείο, επηρεάζουν θετικά την επίδοση του παιδιού. Ακόμη, οι γονείς που θεωρούν ότι η επιτυχία του παιδιού τους οφείλεται σε δική τους συνεισφορά και όχι στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού ή στις έμφυτες ικανότητές του, αναμειγνύονται ενεργά στις υποθέσεις που αφορούν το σχολείο και τα μαθήματα. Τελικά η έρευνα του Γεωργίου επισημαίνει, ότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι όσο περισσότερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή τόσο περισσότερο αποβαίνει προς όφελος των παιδιών. Οι συνέπειές της εξαρτώνται από το πώς και σε ποιο βαθμό ενεργεί ο γονέας, από το πώς ερμηνεύεται η συμπεριφορά του από το παιδί και από τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.

6. *ψυχολογικές παράμετροι των γονέων*: οι γονείς συνήθως επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα εμπλοκής για ψυχολογικούς λόγους που μπορεί να οφείλονται στις πολιτισμικές διαφορές τους με τους εκπαιδευτικούς, στις τραυματικές εμπειρίες τους από τα μαθητικά τους χρόνια στο σχολείο ή στην κακή επίδοση της συμπεριφοράς των παιδιών τους στο σχολείο (Γεωργίου, 2000:75-76, 131, 134-141, 145-159 & 2005:168, 185-192). Σύμφωνα με το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997), το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση που οι γονείς θεωρούν ότι ο ρόλος τους στη μάθηση του παιδιού τους δεν είναι σημαντικός, που πιστεύουν ότι δεν είναι αποτελεσματικοί στο να παρέχουν βοήθεια στο παιδί τους μέσω της εμπλοκής τους και που δε δέχονται προσκλήσεις για εμπλοκή από τη μεριά του σχολείου και του παιδιού τους (Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005: 43-47).
7. *η προηγούμενη εμπειρία των γονέων σε θέματα εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού* (Davis-Kean & Eccles, 2005: 58).

**Παράγοντες που αφορούν την κοινότητα:** αυτοί έχουν σχέση με :

1. *το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας*: όταν η οικογένεια διαμένει σε κακόφημη συνοικία, συνήθως επικεντρώνει τις προσπάθειές της στην προστασία του παιδιού από αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος και αλληλεπιδρά με το σχολείο περισσότερο σε θέματα που έχουν σχέση με την ασφάλεια του παιδιού. Στην αντίθετη περίπτωση, οι γονείς εμπλέκονται σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου. Επιπλέον, όταν γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, με ανεπαρκή συναισθηματική ανάπτυξη και ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες κατοικούν σε κακόφημα περιβάλλοντα, δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις εκπαιδευτικές και στις σχολικές τους δραστηριότητες και συνήθως δεν εμπλέκονται στη σχολική τους ζωή. Το σχολείο πρέπει να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές και καινοτομίες προς την κατεύθυνση αυτή και να προωθεί προγράμματα συνεκπαίδευσης γονέων και παιδιών (Davis-Kean & Eccles, ό. π.:59-60).
2. *το μέγεθος του πληθυσμού της κοινότητας*: σύμφωνα με έρευνα του Γεωργίου στην Κύπρο (1996), οι γονείς που κατοικούν σε μικρές επαρχιακές κοινότητες και έχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι πολύ πιο πιθανό να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού τους από τους γονείς που κατοικούν στις πόλεις και έχουν ανάλογο επίπεδο. Επίσης, στις μικρές κοινότητες οι γονείς προσφέρουν εθελοντικά τη βοήθειά τους στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που διαμένουν στις πόλεις (Γεωργίου, 2000:188,190).

**Παράγοντες που αφορούν το παιδί:** αυτοί έχουν σχέση με:

1. *την ηλικία και την τάξη φοίτησης του παιδιού*: η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να φτάνει στο μέγιστο βαθμό κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και να ελαττώνεται προς το τέλος του δημοτικού σχολείου. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι γονείς θεωρούν πως η συμμετοχή τους στη ζωή του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια μπορεί να επιφέρει ουσιαστική διαφορά, αλλά και στο γεγονός ότι αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθούν τα παιδιά τους όταν αυτά βρίσκονται στις μικρές τάξεις. Με την είσοδο του παιδιού στο γυμνάσιο η εμπλοκή αυξάνεται πάλι, αλλά γίνεται λιγότερο εξουσιαστική, διότι ο έφηβος αντιστέκεται στον έλεγχο των γονέων του αναζητώντας την αυτονομία του. Γενικά, σε όλες τις φάσεις μετάβασης από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη απαιτείται συνεχής επικοινωνία και συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών και την

εξασφάλιση μιας υγιούς και ισορροπημένης ανάπτυξης του παιδιού (Γεωργίου, ό.π.:76-77,141 & 2005:169 , Davis-Kean & Eccles, 2005:60).

2. *το φύλο του παιδιού*: οι γονείς των αγοριών φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική ζωή, επειδή θεωρούν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν συνήθως πιο καθυστερημένη έναρξη στη σχολική τους εργασία σε σχέση με τα κορίτσια, ότι είναι λιγότερο υπεύθυνα από εκείνα σε ό,τι αφορά τη σχολική τους εργασία και ότι η επίδοσή τους στο σχολείο είναι χαμηλότερη από την επίδοση των κοριτσιών.
3. *τη σχολική επίδοση του παιδιού*: η υποκειμενική άποψη του γονέα για την επίδοση του παιδιού του, που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Γεωργίου, 1999) διαμορφώνεται από την ανατροφοδότηση που παίρνει από το σχολείο και από τις προσωπικές του παρατηρήσεις, επηρεάζει ποσοτικά και ποιοτικά το βαθμό εμπλοκής του στη σχολική του ζωή. Αν ο γονέας θεωρεί ότι το παιδί του πάει καλά στο σχολείο, τότε είναι πιθανό να ελαττώσει την εμπλοκή του σε αυτό. Σε αντίθετη περίπτωση οι προσπάθειες εμπλοκής του αυξάνονται προκειμένου να επηρεάσει την επίδοση του παιδιού του (Γεωργίου, ό.π':77,141-142 & 2005:169).
4. *την επιθυμία και την ανάγκη του παιδιού για εμπλοκή*: όταν το παιδί προσκαλεί τους γονείς του να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου ή όταν αναζητά τη βοήθειά τους για την επίλυση των σχολικών του προβλημάτων τα οποία δεν κατανοεί, τότε αυξάνεται η εμπλοκή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο (Christenson & Sheridan, 2001:113 ; Davis-Kean & Eccles, 2005:60 ; Hoover-Dempsey, Walker & Sadler, 2005:47).

**Παράγοντες που αφορούν το σχολείο**: αυτοί έχουν σχέση με:

1. *την πολιτική του διευθυντή*: ο ισχυρός σχολικός ηγέτης αυξάνει τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους φροντίζοντας, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονέων, να τους αντιμετωπίζει φιλικά και να υποστηρίζει την εμπλοκή τους, λειτουργώντας ως σύνδεσμος μεταξύ των γονέων και των φορέων της κοινότητας, παρέχοντας διοικητική υποστήριξη, προωθώντας σε τακτική βάση διάφορους τύπους επικοινωνίας του σχολείου με τις οικογένειες και διάφορους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και ενημερώνοντας τους γονείς για τις προσδοκίες του σχολείου πάνω στα θέματα αυτά.

2. *τις στάσεις και τις πρακτικές των δασκάλων*: όταν οι δάσκαλοι εμπλέκουν τους γονείς στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, τότε οι τελευταίοι αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα παιδιά τους στο σπίτι. Επίσης οι δάσκαλοι που έχουν εκπαιδευτεί και αισθάνονται αποτελεσματικοί σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής αυξάνουν τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων. Βέβαια, έχει βρεθεί ότι οι πρακτικές των δασκάλων ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση, όταν παράγοντες όπως το συγκεκριμένο και οι στάσεις των γονέων, είναι ευνοϊκοί. Στην αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να καταβάλλουν εξαιρετικές προσπάθειες προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους, ιδιαίτερα στο σχολείο. Πάντως οι πρακτικές του σχολείου και των εκπαιδευτικών θεωρούνται πιο σημαντικές από εκείνες της οικογένειας για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής (Christenson & Sheridan, ό.π.:108-110). Τη θέση αυτή υποστηρίζουν πολλοί μελετητές. Σύμφωνα με έρευνα του Γεωργίου στην Κύπρο (1996), δάσκαλοι και γονείς ερμηνεύουν, η κάθε πλευρά με διαφορετικό τρόπο, το τι σημαίνει 'καλή σχέση' σχολείου και οικογένειας και σε τυπικό επίπεδο 'σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στο Σύλλογο Γονέων ή στους γονείς' και σε ανεπίσημο επίπεδο 'σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς ως άτομα'. Από την πλευρά τους οι δάσκαλοι περιμένουν από τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά από απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που θέτουν οι ίδιοι. Φοβούνται τις παρεμβάσεις του Συλλόγου Γονέων στα κέντρα εξουσίας (διεύθυνση του σχολείου, Υπουργείο Παιδείας κ.ά.), όταν ο Σύλλογος Γονέων δε χρησιμοποιεί την πολιτική του δύναμη με τον καλύτερο τρόπο. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς που βρίσκονται συναισθηματικά κοντά στο σχολείο δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις τους με αυτό, ενώ οι γονείς που είναι περιθωριοποιημένοι για διάφορους λόγους (π.χ. έχουν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) συναντούν πολλά προβλήματα, αλλά δεν έχουν τη δύναμη να τα εκφράσουν. Οι γονείς όμως που βρίσκονται στον ενδιάμεσο χώρο και αποτελούν την πλειοψηφία, συγκρούονται με το σχολείο, είτε γιατί επιζητούν περισσότερη ενημέρωση και εμπλοκή σε όλα τα επίπεδα, είτε γιατί δεν έχουν το χρόνο να ανταποκριθούν στις υπερβολικές απαιτήσεις του σχολείου για εμπλοκή.



Κατά συνέπεια, το σχολείο με τους κανονισμούς του, τις απαιτήσεις του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και των δασκάλων εμποδίζει ή καλωσορίζει την εμπλοκή των γονέων. Όταν αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονέων στη βελτίωση του κλίματος μάθησης και τους κάνει να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο χώρο του, αποκτά περισσότερους και πιο ενεργητικούς επισκέπτες. Τα σχολικά προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής αυξάνουν τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων, επιφέρουν πολλά οφέλη στην επίδοση των παιδιών και βελτιώνουν το γενικό κλίμα μάθησης στο σχολείο, την επικοινωνία με απομακρυσμένες οικογένειες κ.ά. Και ενώ σε χώρες του εξωτερικού βρίσκονται σε λειτουργία πολυάριθμα τέτοια προγράμματα, στη χώρα μας δεν ισχύει κάτι τέτοιο (Γεωργίου, 2000:77-79, 142-143 & 2005:170-172).

Εν κατακλείδι, για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, πρέπει το σχολείο να κατανοεί όλους τους παραπάνω παράγοντες και να δραστηριοποιείται κατάλληλα. Σύμφωνα με τους Raffaele & Knoff (1999: 448-449, 452-465), το σχολείο χρειάζεται να προσεγγίζει τη συνεργασία αυτή από οικολογική σκοπιά, δηλαδή μέσα στο πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, να εξετάζει τις ανάγκες της κοινότητας, τις διαθέσιμες πηγές της, τις ανάγκες των γονέων, τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και να αναζητά τα πραγματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για εμπλοκή των γονέων. Να προβαίνει, επίσης, σε ευέλικτο στρατηγικό σχεδιασμό της εν λόγω συνεργασίας, ο οποίος να γίνεται από κοινού με τους γονείς και να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής που να έχουν και προληπτικό χαρακτήρα, διάφορες σχετικές δραστηριότητες και αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Οι Mc William, Maxwell & Sloper (1999: 378, 390-392), θεωρούν μάλιστα, ότι το προσωπικό του σχολείου χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, ώστε να μπορεί να ενισχύει τη συνεργασία του με τις οικογένειες των μαθητών, διότι, ενώ οι έρευνες έχουν αναδείξει ότι η συνεργασία αυτή επιδρά θετικά στην επίδοση και την ανάπτυξη του παιδιού, στην πραγματικότητα υπάρχει χάσμα ανάμεσα σε αυτό που γίνεται τυπικά στο σχολείο και σε αυτό που θα έπρεπε να γίνεται. Οι συγγραφείς τονίζουν, ότι το σχολείο σήμερα θα έπρεπε να είναι έτοιμο να υποδέχεται τα παιδιά και τις οικογένειές τους και να εμπλέκεται το ίδιο στη λειτουργία της οικογένειας, στο βαθμό βέβαια που εκείνη επιθυμεί, και όχι απλά να προσδοκά την εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική ζωή του παιδιού.

### 3. 6. Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη αγαστής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή είναι πολύπλοκος. Σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003), εκτός από τη διεκπεραίωση διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, επιτελεί επιπρόσθετες λειτουργίες, όπως την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, το συντονισμό ομάδας ανθρώπων που υπηρετούν τη σχολική μονάδα, αλλά και την παρέμβασή του για την αναμόρφωση και αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει, ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί ένα πρότυπο για επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα και ενεργεί ως εμπνευστής όλων των εμπλεκόμενων προσώπων της σχολικής μονάδας, διευκολύνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν τον αποτελεσματικό διευθυντή, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο δύσκολο και απαιτητικό ρόλο του είναι:

**1) Ο προσανατολισμός προς τη συλλογική διοίκηση:** το μοντέλο της συλλογικής διοίκησης έχει τις ρίζες του στην κλασική Ελλάδα και ιδιαίτερα στην Ακαδημία του Πλάτωνα. Το σχολείο, όπως και κάθε οργανισμός, είναι μια κοινωνική οντότητα που απαρτίζεται από άτομα που σχηματίζουν ομάδες (Ζαβλανός, 1999). Η επιτυχία της σχολικής μονάδας βασίζεται στις αλληλεξαρτήσεις και στις σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες. Η γνώση γύρω από τη δυναμική των ομάδων, είναι εξαιρετικά σημαντική για τον αποτελεσματικό διευθυντή. Οι λόγοι που επιβάλλουν την ομαδική (συμμετοχική ηγεσία) προσέγγιση της διοίκησης και βοηθούν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσω της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης είναι:

- Ο διευθυντής οφείλει να αλληλεπιδρά με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, με ειδικές γνώσεις, τις οποίες είναι πολύ δύσκολο να έχει ένα άτομο.
- Ο διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται με όλους τους διδάσκοντες, να τους καθοδηγεί, να τους συμβουλεύει, έτσι ώστε όλοι μαζί να συμβάλλουν όχι μόνο στην επίσημανση των προβλημάτων, αλλά και στην υπόδειξη λύσεων, προκειμένου να υλοποιηθούν οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι τους οποίους έχει θέσει.

- Ικανοποιεί τις ανάγκες του προσωπικού για αναγνώριση, ευθύνη και συμμετοχή στην επίτευξη κοινών στόχων.

**2) Η διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος:** το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου», (Hoy & Miskel, 1987), δηλαδή ότι είναι η προσωπικότητα στο άτομο είναι ότι το κλίμα στην οργάνωση. Η λέξη «κλίμα» υποδηλώνεται και με άλλες ονομασίες, όπως ατμόσφαιρα, κουλτούρα, ήθος. Ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι το ευνοϊκό κλίμα. Υπάρχει δηλαδή, σχέση ανάμεσα στο κλίμα εργασίας και στην αποδοτικότητα του σχολείου. Η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Η επιρροή φαίνεται να ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και ιδίως την προσωπική συμβολή του διευθυντή στο ρόλο του ηγέτη. Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διευθυντή σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες:

- Της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό.
- Της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου.
- Της επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Η συνεργασία λοιπόν, πρέπει να είναι η βασική επιδίωξη, εφόσον στην περίπτωση βέβαια που αυτή είναι λειτουργική και εποικοδομητική, συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος. Μέσα στο καλό και «εύκρατο» κλίμα του σχολείου προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών. Ο διευθυντής ως ηγέτη, σύμφωνα με τον **πρώτο άξονα** διαμόρφωσης θετικού κλίματος, προσπαθεί να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του για την κατάστρωση σχεδίων δράσης και λήψης αποφάσεων. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους, να ανταλλάξουν τις σκέψεις τους, να παρουσιάσουν τις λύσεις τους, ώστε να επιλεγεί η καλύτερη και προσφορότερη λύση για τη δεδομένη στιγμή (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Σημαντικός, παράλληλα, είναι ο τρόπος ελέγχου του διδακτικού προσωπικού. Η λειτουργία του ελέγχου «προκαλεί σε αρκετές περιπτώσεις τις αρνητικές αντιδράσεις αυτών που πρόκειται να ελεγχθούν», (Σαΐτης, 2005). Το **δεύτερο συστατικό** του καλού κλίματος έχει να κάνει με την επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές του σχολείου. Το ειλικρινές ενδιαφέρον, οι παιδαγωγικές γνώσεις η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η

ικανότητα ελιγμών, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση είναι μερικά απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να διακρίνουν τον διευθυντή για τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος. Το **τρίτο συστατικό** καλού κλίματος είναι η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών. Η αρμονική συνεργασία των δύο αυτών κοινωνικών φορέων, σχολείου-οικογένειας, αποτελεί ένα ακόμη βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην πραγματοποίηση περισσότερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών. Η αυθεντική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου οδηγεί στην υιοθέτηση κοινών στόχων και επιδιώξεων, έτσι ώστε οι γονείς να γίνονται συνυπεύθυνοι στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους..

Ο αποτελεσματικός διευθυντής /ηγέτης χρησιμοποιεί τεχνικές και τακτικές για να επικοινωνεί και να συνεργάζεται ο ίδιος και το σχολείο του γενικότερα με τους γονείς, οι οποίες έχουν ως βάση τη θεωρία και την έρευνα στον τομέα της επικοινωνίας:

1) Επικοινωνεί ποικιλοτρόπως (μέσω συγκεντρώσεων, ανακοινώσεων, επιστολών κ.ά.) με όλους τους γονείς με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, διότι η έγκαιρη επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών προλαμβάνει τη δημιουργία παρεξηγήσεων και προστριβών και την ανάπτυξη αρνητικών σχέσεων. Συζητά μαζί τους τους τρόπους με τους οποίους θα επικοινωνούν μεταξύ τους και θα αντιμετωπίζουν διάφορα θέματα (Ματσαγγούρας, 2003:182) και τους ενημερώνει για τις προσδοκίες και την αποστολή του σχολείου στην οποία παρουσιάζεται το όραμά του για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο (Πασιαρδής, 2004:110,116, Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006:21,28,53-57). Τους μεταβιβάζει επίσης το μήνυμα, ότι είναι συνυπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών τους και ότι η εμπλοκή τους στο σχολείο μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα αυτά. Προσπαθεί να τους πείσει ότι είναι 'συνέταιροι' του σχολείου, ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τον καθορισμό των στόχων, την επίλυση προβλημάτων και τη διευθέτηση διαφόρων θεμάτων και ότι χωρίς τη συνδρομή τους το σχολείο δεν μπορεί να εκπληρώσει τους στόχους του και την αποστολή του γενικότερα (Christenson & Sheridan, 2001:122,130-131). Άλλωστε, βάσει της αριθ. φ. 353.1/324/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340 τ. Β'/16.10.2002) υπουργικής απόφασης μεταξύ των καθηκόντων του διευθυντή σχολείου είναι και τα ακόλουθα: *«συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη*

των εκπαιδευτικών στόχων» (άρθρο 28, παρ. 1), ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου» (άρθρο 28, παρ. 2ζ), «σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων και το κοινοποιεί στο Σύλλογο Γονέων και στον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης» (άρθρο 29, παρ. 10), «καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου –στο οποίο συμμετέχει και το διοικητικό συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων- στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο» (άρθρο 32, παρ. 1), «καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο» (άρθρο 32, παρ.2)

2) Αναγνωρίζει το δικαίωμα των γονέων, γι' αυτό τους ενθαρρύνει ώστε να συμμετέχουν σε συλλόγους, συμβούλια και επιτροπές (όπως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και το Σχολικό Συμβούλιο) για να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τα παιδιά τους, να τροφοδοτούν με ιδέες τα σχέδια και τα προγράμματα του σχολείου, να ενημερώνουν αξιόπιστα τους υπόλοιπους γονείς, να συμμετέχουν στην επίλυση προβλημάτων κ.ά. Μάλιστα σύμφωνα με το άρθρο 2, παρ. 1β, εδάφ. 14 του Ν. 2621/1998, ο διευθυντής, όπου δεν έχει ιδρυθεί Σύλλογος Γονέων, μεριμνά για τη σύγκλιση γενικής συνέλευσης των γονέων προκειμένου να συσταθεί, καλώντας τους τουλάχιστον δεκαπέντε ημέρες νωρίτερα και ενημερώνοντας σχετικά το σύλλογο διδασκόντων.

3) Εφαρμόζει τακτική ελεύθερης εισόδου των γονέων στο σχολείο, ώστε να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο χώρο αυτό, να έρχονται σε επαφή και να συνομιλούν μαζί του και με τους εκπαιδευτικούς και να προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη στις αίθουσες διδασκαλίας (Πασιαρδής, 2004:117, Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006:29).

4) Είναι πάντα ορατός και διαθέσιμος στους γονείς για ενημέρωση και δε χρειάζεται να αφιερώνει πολύ από τον πολύτιμο χρόνο του για να πετύχει κάτι τέτοιο. Μπορεί, για παράδειγμα, να στέκεται έξω από την πόρτα του σχολείου την ώρα που εκείνοι παραλαμβάνουν τα παιδιά τους και να τους χαιρετά φιλικά.

5) Εμπλέκει μέλη των δραστηρίων γονέων στην επικοινωνιακή ομάδα του σχολείου του, προκειμένου να ενισχύει την επικοινωνιακή του δραστηριότητα και να πληροφορείται –μέσω της επαφής με τους άλλους γονείς- για τα θέματα που απασχολούν τις οικογένειες γενικότερα. Αυτοί οι δραστήριοι γονείς διευκολύνουν

την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, όταν διαθέτουν δεξιότητες και ταλέντα σε θέματα πληροφορικής, δημοσιογραφίας, δημοσίων σχέσεων, marketing κ.ά.

6) Φροντίζει ώστε να δημοσιεύονται αμέσως στα Μ.Μ.Ε. (εφημερίδες, περιοδικά κ. ά.) τα επιτεύγματα του σχολείου, των μαθητών, αλλά και του Συλλόγου Γονέων, διότι αρέσει πολύ στους γονείς και τους μαθητές να μαθαίνουν γι' αυτά ή να βλέπουν τις φωτογραφίες και τα ονόματά τους σε άρθρα τα οποία αναφέρονται στα πρόσωπά τους με εκτίμηση και σεβασμό. Πρόκειται για έναν εξαιρετο τρόπο επικοινωνίας με τις οικογένειες *-επικοινωνία μέσω διαφήμισης-*, στον οποίο ο σχολικός ηγέτης εμπλέκει και τους γονείς εκείνους που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και ταλέντα και που συνήθως εμφανίζονται πολύ πρόθυμοι να βοηθήσουν (Schneider & Hollenczer, 2006:145-146,151-153).

7) Χρησιμοποιεί γενικές επικοινωνιακές τεχνικές με τους γονείς, κυρίως κατά την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του μαζί τους. Πιο συγκεκριμένα, τους δείχνει ενσυναίσθηση και είναι φιλικός, αυθεντικός, αντικειμενικός, ευθύς, συνεπής και ειλικρινής απέναντί τους προκειμένου να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης (Ζαβλανός, 2003:216,218 , Schneider & Hollenczer, ό.π.:146). Τους μεταφέρει τα μηνύματά του με πληρότητα, σαφήνεια ακρίβεια και συντομία, ώστε αυτά να γίνονται κατανοητά. Επιλέγει τον κατάλληλο τρόπο, χρόνο και τόπο για να επικοινωνεί μαζί τους, ανάλογα με τη σοβαρότητα του θέματος, το ενδιαφέρον τους γι' αυτό και την προσωπικότητά τους. Είναι καλός ακροατής. Αυτό σημαίνει ότι αφιερώνει το χρόνο που χρειάζεται για να ακούει τους γονείς και δεν τους διακόπτει.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι καλές σχέσεις του διευθυντή και του σχολείου γενικότερα, με τις οικογένειες των μαθητών φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει μια σχολική μονάδα. Αλλά με ποιους τρόπους η σχολική διεύθυνση θα μπορέσει να δημιουργήσει πλαίσιο αγωγής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών;

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία και με δεδομένο ότι είναι ανοικτό το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τις οικογένειες των μαθητών προτείνονται διάφορες πρακτικές σχέσεων σχολείου και γονέων των μαθητών (Συμεού, 2003). Ανάμεσα στις διάφορες προτάσεις ξεχωριστή θέση κατέχει η πρόταση του Epstein (1992, 1995), τα βασικά σημεία της οποίας είναι τα εξής:

1) *Δημιουργία συστήματος* ανοικτής επικοινωνίας, το οποίο θα συντελεί τόσο στην ενημέρωση της οικογένειας για την επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο όσο και στην πληροφόρηση του σχολείου για τις

συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον που έχουν άμεση σχέση με τη φοίτηση του μαθητή στο σχολείο.

2) *Θεληματική προσφορά* εργασίας των γονέων στο σχολείο, για παράδειγμα η οργάνωση και η λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης από γονείς που γνωρίζουν τη δουλειά του βιβλιοθηκονόμου.

3) *Εμπρακτική βοήθεια* του σχολείου στην οικογένεια, ώστε αυτή να διαμορφώνει το κατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον που να διευκολύνει τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο.

4) *Συμμετοχή των γονέων* στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και τη λήψη αποφάσεων που θα ωφελήσουν τα παιδιά τους αλλά και την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του σχολείου.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην ελληνική σχολική πραγματικότητα παρατηρούμε ότι ο Ζάχαρης (1985) περιγράφει λεπτομερειακά κάποιες ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης, οι οποίες μπορούν να δυναμώσουν την συνεργασία σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών. Οι ενέργειες αυτές είναι οι εξής:

**Συχνές προσκλήσεις των γονέων στο σχολείο**, ώστε αυτοί να έρχονται σε επαφή με το διευθυντή και τους δασκάλους των παιδιών τους. Κατά τις συναντήσεις αυτές παρέχεται η δυνατότητα να συζητούνται τα γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο και να μεθοδεύονται οι τρόποι για την αντιμετώπισή τους με τη συνεργασία των γονέων. Δίνεται ακόμη η ευκαιρία να συζητούνται με τους γονείς τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζει κάθε μαθητής ξεχωριστά, όλη η σχολική επίδοση και διαγωγή του, αλλά και η διαγωγή του στον οικογενειακό χώρο. Παρέχεται έτσι η δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων, με σκοπό την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση των προβλημάτων, αλλά και την μεθόδευση της στενής συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών για την γενική πρόοδο, αγωγή και ανάπτυξη του μαθητή.

**Οργάνωση συγκεντρώσεων γονέων στο σχολείο** για την ανάπτυξη θεμάτων που έχουν σχέση με την αγωγή των παιδιών τους και τη δυνατότητα της δικής τους συμβολής για την καλύτερη επίτευξη της αποστολής και των γενικών επιδιώξεων του σχολείου (Saiti, 2007).

**Προσπάθεια από την πλευρά του διευθυντή** να παρακινήσει τους γονείς των μαθητών για τη σύσταση και λειτουργία συλλόγου γονέων (αν δεν υπάρχει), καθώς και για την ενεργό συμμετοχή τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής της σχολικής εκπαίδευσης.

**Αγαστή συνεργασία σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων** για τη σωστή κατεύθυνση των ενεργειών του συλλόγου στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων του σχολείου αλλά, και στην από κοινού προσπάθεια οργάνωσης σχολικών εκδηλώσεων.

**Πρόσκληση των γονέων σε εορταστικές και λοιπές εκδηλώσεις του σχολείου** με σκοπό την ανάπτυξη στενών και δημιουργικών δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών, για την καλύτερη δυνατή εκπλήρωση του σκοπού του.

Αναμφισβήτητα, η ευθύνη για τη δημιουργία κοινωνικών δραστηριοτήτων, ανήκει, όπως είναι φυσικό, στην ηγεσία της σχολικής μονάδας, της οποίας ο ρόλος είναι σημαντικός. Εκτιμούμε, όμως, ότι η συνεργασία δεν επιβάλλεται από το νόμο, αλλά από τη θέληση και ειλικρίνεια και των δύο πλευρών. Η ολοκλήρωση των σκοπών του σχολείου θα κριθεί από την αρμονική συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την επίλυση ή μη σοβαρών προβλημάτων του σχολείου και την πραγματοποίηση ουσιαστικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των παιδιών. Η αύξηση της εμπλοκής και της συνεργασίας των γονέων συμβάλλει θετικά στη μάθηση και την πρόοδο των παιδιών και στην αυτοαξιολόγηση, την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου (Ανδρεαδάκης, 2004:2,3).

### **3.7. Παράμετροι της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής διεύθυνσης**

Όπως φαίνεται από τη μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, της σχετικής με τη σχολική αποτελεσματικότητα, όλοι σχεδόν οι ερευνητές σχετίζουν την αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων με τους ανθρώπους που την εκφράζουν (διευθυντές, υποδιευθυντές, σύλλογος διδασκόντων) (Bush & Jacson, 2002, Hargreaves & Hopkis, 1991, Sergioanni, 1990, Θεοφιλίδης 1994, Παπαναούμ, 1995, Σαΐτης, 2002, 2005, Στραβάκου, 2003). Όλοι τους τονίζουν τη σημασία της διοίκησης και ιδιαίτερα της διεύθυνσης για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Υπάρχουν πολλές αποδείξεις ότι η συσχέτιση μεταξύ υψηλής ποιότητας ηγεσίας και αποτελεσματικών σχολείων είναι θετική και πως η διεύθυνση ενός σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Hales, 1986, House & Aditya, 1997, Hamlin & Cooper, 2004, αναφορά στο Ράπτης, 2006:36). Όλοι πλέον οι μελετητές της σχολικής αποτελεσματικότητας συγκλίνουν



στην άποψη πως η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα να επιλεγούν και να τοποθετηθούν τα κατάλληλα διευθυντικά στελέχη σε κάθε σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2005). Ως διευθυντικά στελέχη της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζονται ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής που τον αναπληρώνει και συμπληρώνει το έργο του.

Ο διευθυντής σχολείου είναι ένας μονομελής όργανο διοίκησης που επιλέγεται από το αρμόδιο περιφερειακό συμβούλιο για τέσσερα χρόνια και κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος. Έχει την εξουσία-ευθύνη για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολείων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Με την αριθμ. 105657/ Δ1/ 8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β΄) υπουργική απόφαση καθορίστηκαν και τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών/προϊσταμένων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μελετώντας την προαναφερόμενη υπουργική απόφαση για τον καθορισμό των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, παρατηρούμε, ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

Ειδικότερα ο διευθυντής σχολικής μονάδας:

- α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις της επίτευξής τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- γ) Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- δ) Προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.
- ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.

στ) Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Επίσης στα άρθρα 28, 29, 30, 31, 32 και 33 της συγκεκριμένης υπουργικής απόφασης ορίζονται τα εξής:

Ο Διευθυντής, ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Σε ένα σωστά οργανωμένο σχολείο ο διευθυντής ως στέλεχος 'πρώτης γραμμής' παίζει το σοβαρότερο ρόλο στην παρακίνηση, την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού και στη διαμόρφωση και διατήρηση καλών ανθρώπινων σχέσεων ανάμεσα στα άτομα που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (Southworth, 1990).

Για να μπορέσει όμως ο διευθυντής να λειτουργήσει αποτελεσματικά, εκφράζοντας έτσι ένα όραμα για τη δημιουργία σχολείων ποιότητας, σχολείων αποτελεσματικών ,προϋποτίθεται η ύπαρξη ορισμένων παραμέτρων, όπως είναι:

- **η προσωπικότητα του διευθυντή:** Σταχυολογώντας τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι οι θεωρίες των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών ηγετών, επικεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο, στο πρόσωπο του ηγέτη, παρά στις συνθήκες που συναντά η ηγεσία για να λειτουργήσει. Αναζητούν δηλαδή, τα διακεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία υπάρχουν σε κάθε ηγέτη και τον ωθούν να ασκεί με επιτυχία τα ηγετικά του καθήκοντα. Αν και η κατοχή ορισμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων δεν εγγυάται από μόνη της επιτυχημένη ηγεσία, εντούτοις οι διευθυντές με ικανότητα να επιλύουν προβλήματα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν αποδεκτοί ως ηγέτες από διευθυντές που δεν έχουν τη δυνατότητά αυτή. Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή/υποδιευθυντή φαίνεται να είναι συνάρτηση τριών ομάδων δεξιοτήτων (Σαΐτης, 1998). Πρώτα απ' όλα της *ικανότητάς του για συνεργασία* , τόσο με τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, όσο και με τους μαθητές, τους γονείς και όλους τους φορείς εκπαίδευσης (τοπική αρχή, προϊστάμενο και διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κ.ά.). Για να μπορεί όμως να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τους υφισταμένους και τους προϊσταμένους του θα πρέπει να διαθέτει «ανθρώπινες ικανότητες», να σέβεται

τους άλλους, να ακούει και να αντιμετωπίζει τα προβλήματά τους, να μη λειτουργεί υπεροπτικά και εγωιστικά, να χρησιμοποιεί την πειθώ και τη συνδιαλλαγή παρά τη διαταγή. Οι Everard, Morris & Wilson (2004), αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, με στόχο πάντα την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους, είναι η αναλυτική σκέψη, η πρόκληση και υποστήριξη, η αυτοπεποίθηση η ανάπτυξη δυνατοτήτων, η ορμή για βελτίωση, η υπευθυνότητα, η επίδραση και επιρροή, η πρωτοβουλία, οι στρατηγικές σκέψεις, ο σεβασμός για τους άλλους, η ομαδική δουλειά, η κατανόηση του περιβάλλοντος, η κατανόηση των άλλων, η ακεραιότητα. Με αυτά τα χαρακτηριστικά θα μπορέσουν ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής να συνεργαστούν δημιουργικά με στόχο πάντα το όφελος της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη είναι ακόμη η επαγγελματική ικανότητα του διευθυντή, η οποία θα τον βοηθήσει να εκτιμήσει καλύτερα τα καθήκοντα/ευθύνες των υφισταμένων του, ώστε να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του και να έχει την ευχέρεια για τη λήψη σωστών αποφάσεων και την επίλυση διαχειριστικών προβλημάτων του σχολείου(Κόνσολας κ.ά., 2005, Σαΐτης, 1998). Βέβαια η ικανότητα του συνεργάζεσθαι και η επαγγελματική ικανότητα από μόνες δεν αρκούν, αλλά θα πρέπει να συμπληρώνονται με την *αντιληπτική ικανότητα*, η οποία καθιστά το διευθυντή ικανό να επισημαίνει τις τυχόν λειτουργικές αδυναμίες του σχολείου και στη συνέχεια να διατυπώνει προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί.

- **η επιμόρφωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων:** Με δεδομένο ότι πολλές φορές αναλαμβάνουν τη διεύθυνση των σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δάσκαλοι που δεν έχουν καμία εμπειρία σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της σχολικής μονάδας, αφού δεν διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσής τους πριν την ανάληψη των υποχρεώσεων της διεύθυνσης του σχολείου (Σαΐτης, 1998, Σαΐτη-Μιχόπουλος, 2005, Σαΐτης, 2007β, Θεοδώρου, 1981). Η μόρφωση του μέλλοντος διευθυντή/υποδιευθυντή σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου θα τον βοηθήσει όχι μόνο να διαχειριστεί καλύτερα τα διάφορα διοικητικά θέματα, αλλά και να γίνει αποδεκτός ως διευθυντικό στέλεχος τόσο από τον υποδιευθυντή/διευθυντή όσο και από το σύλλογο διδασκόντων. «Αυξημένο

κύρος» , όπως αναφέρει ο Θεοδώρου (1981: 56), «θα αποκτήσει ο διευθυντής/υποδιευθυντής μόνο με την απόκτηση αδιαμφισβήτητων προσόντων, γιατί το κριτήριο της πείρας, εκτός του ότι το βρίσκουμε σε πολλούς μη προαχθέντες δασκάλους, είναι κριτήριο όχι ασφαλές για την περίπτωση αυτή».

Δυστυχώς, σήμερα, προάγονται σε θέσεις διευθυντή και υποδιευθυντή σχολικών μονάδων άτομα άριστα σε θέματα διδακτικής κατάρτισης, αλλά λιγότερο κατάλληλα για το ρόλο του διευθυντή/υποδιευθυντή.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν προνοεί προϋπηρεσιακή κατάρτιση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 1985). Με δεδομένο όμως ότι υπάρχει μια ταχεία εξέλιξη στο ρόλο του σχολείου, άρα και στο ρόλο των διευθυντικών στελεχών, είναι ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η επάρκειά τους σε θέματα όπως η διοίκηση του σχολείου, η διαχείριση προγραμμάτων, η επικοινωνία. Με την επικράτηση της ‘δια βίου μάθησης’ στη ζωή των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επιμόρφωσή τους θα δημιουργηθούν ικανά στελέχη εκπαίδευσης που θα είναι σε θέση να διοικούν τις σύγχρονες σχολικές μονάδες αποτελεσματικά (Κοντάκος κ.ά., 1999, Φώκιαλη, 2003, 2005, Φώκιαλη, Ράπτης 2008).

Παρακολουθώντας τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Γερμανία, Γαλλία, Αυστρία, Σουηδία, Βρετανία, Ισλανδία, βλέπουμε ότι πληθαίνουν οι επιμορφωτικές δράσεις σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, οι οποίες απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, αλλά κυρίως στους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 1997). Είναι καιρός και στη χώρα μας να γίνει κάτι τέτοιο, ώστε να βελτιωθεί το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης. Γιατί «η εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιμόρφωση» (Φώκιαλη, Ράπτης, 2008: 9). Μόνο με την ανάλογη επιμόρφωση θα μπορέσουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές σχολικής μονάδας να αποκτήσουν τις τεχνικές γνώσεις/δεξιότητες και τις διοικητικές ικανότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα διευθυντικό στέλεχος. Γιατί αποτελεσματικός στη διοίκηση δεν είναι ο αρχαιότερος εκπαιδευτικός, ούτε ο καλύτερος δάσκαλος, αλλά εκείνος που διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση αυτή (Σαΐτης κ.ά. 1997).

- **Η προηγούμενη εμπλοκή και ανάμιξη του διευθυντή/υποδιευθυντή με επιτυχία σε θέματα διοίκησης (π.χ. ως αποσπασμένος σε γραφείο εκπαίδευσης).**

- **Η αξιολογική επιλογή των διευθυντών/υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων:** Όπως είναι γνωστό, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 2413/96, άρθρο 54 και Π.Δ./μα298/95) τα κριτήρια επιλογής για τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, άρα και του διευθυντή/υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες:
  1. την επιστημονική/παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση που συνιστούν σπουδές και συγγραφικό ερευνητικό έργο (35 αξιολογικές μονάδες)
  2. την υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (25 αξιολογικές μονάδες)
  3. την ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου / κοινωνική δραστηριότητα (40 αξιολογικές μονάδες) (Σαΐτης κ. ά. 1997).

Πουθενά δεν αναφέρεται, όπως παρατηρούμε, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή ηγετικού στελέχους εκπαίδευσης, και στην προκειμένη περίπτωση για την επιλογή του διευθυντή, η αυξημένη μοριοδότηση πτυχίου ή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος σχετικού με τη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης, εφόσον ο υποψήφιος είναι κάτοχος τούτου. Αλλά και από τα συμβούλια επιλογής των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, είναι γεγονός, ότι απουσιάζουν ειδικοί επιστήμονες σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα συλλογικά αυτά όργανα συγκροτούνται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, ενισχύοντας την άποψη ότι «το ισχύον σύστημα επιλογής των ηγετικών στελεχών είναι αναποτελεσματικό και αναξιοκρατικό» (Σαΐτης κ.ά., 1997). Ακόμη, η έμφαση που δίνεται στο κριτήριο της αρχαιότητας προκειμένου να επιλεγεί ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας ενισχύει την άποψη που αναφέρθηκε σε πρόσφατη έκθεση της UNESCO (1997: 96), ότι «η διοίκηση προσωπικού είναι μεγάλη αδυναμία. Κατά τη διάρκεια ανέλιξης στην κλίμακα προαγωγών του διευθυντή, υποδιευθυντή... το σύστημα προάγει αυτό που περιγράφεται ως ‘γεροντολογία στην εκπαίδευση’ και που λειτουργεί σε βάρος της περιορίζοντας τις δυνατότητες στελέχωσης των σχολείων με τα πιο κατάλληλα για τη διοίκηση του σχολείου άτομα».

- **Η σχέση του διευθυντή με τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων καθώς και η εξουσία που τους εκχωρείται απ’ τον διευθυντή, ώστε να δείξουν την αξία τους και να τον βοηθήσουν στο δύσκολο και πολύπλοκο**

**έργο του.** Ο ρόλος της προσωπικότητας του διευθυντή είναι σημαντικός στην κινητοποίηση του υποδιευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων, ώστε να μη μένουν αμέτοχοι, αλλά να βοηθούν ουσιαστικά το διευθυντή, διευκολύνοντας το έργο του. Όταν ο διευθυντής δίνει αξία στον υποδιευθυντή και τον βάζει να παρακολουθεί όλες τις διαδικασίες διοίκησης που αυτός ακολουθεί, λαμβάνοντας μάλιστα σοβαρά υπόψη και τη γνώμη του, χωρίς να λειτουργεί υπεροπτικά και καχύποπτα και όταν υπάρχει ισοτιμία στις επικοινωνιακές τους σχέσεις και ακολουθείται «η πολιτική των ανοιχτών θυρών», (Κόκκος, 1999), τότε ο υποδιευθυντής μπορεί να δείξει την αξία του, να πάρει πρωτοβουλίες και να βοηθήσει το διευθυντή στην επιτυχία των στόχων του σχολείου τους. Βεβαίως, εδώ, θα πρέπει να τονιστεί, ότι και η πολιτεία έχει την ευθύνη του σαφούς προσδιορισμού του ρόλου του υποδιευθυντή, ώστε να μην εξαρτάται η λειτουργικότητά του από την ευσυνειδησία και φιλοτιμία του εκάστοτε υποδιευθυντή, όπως επίσης και από την προσωπικότητα και διάθεση του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η ύπαρξη των παραμέτρων που αναφέρθηκαν θα οδηγήσει σε μια αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής διεύθυνσης, έτσι ώστε η σχολική μονάδα να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο που της προσδίδεται στις μέρες μας και που είναι ιδιαίτερα αναβαθμισμένος. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός, ότι τα σχολεία που χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά και έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης, διευθύνονται από διευθυντές και υποδιευθυντές που συμβάλλουν αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητά τους (Harris & Hopkins, 2000). Κατά την άποψη του Dewey «η ποιότητα του σχολείου διαμορφώνεται από την ποιότητα των ανθρώπων του». Η επένδυση λοιπόν στην ποιότητα των στελεχών εκπαίδευσης είναι μια ασφαλής εγγύηση για μια ποιοτική εκπαίδευση που είναι επιτακτική ανάγκη των καιρών μας.

## **ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 1. Περίληψη

Έχοντας κύριο στόχο να αναδείξουμε όσο το δυνατό περισσότερα στοιχεία που αφορούν τον αποτελεσματικό ρόλο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στη δημιουργία εποικοδομητικής συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας και παράλληλα να ανιχνεύσουμε απόψεις- στάσεις των δασκάλων των σχολείων, θεωρήσαμε ότι το ανώνυμο ερωτηματολόγιο ενδείκνυται ως το καλύτερο εργαλείο με το οποίο μπορούμε να συλλέξουμε πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα, εξοικονομώντας χρόνο για τη συλλογή τους. Τον πληθυσμό αναφοράς αποτέλεσαν τα Δημοτικά Σχολεία των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων. Επιλέγηκαν 20 σχολεία του νομού Τρικάλων και 18 σχολεία του νομού Καρδίτσας, (σε ποσοστό 19,6% επί του συνολικού αριθμού των σχολείων Τρικάλων και Καρδίτσας) με τυχαία δειγματοληψία και συγκεντρώθηκαν πρωτογενή στοιχεία μέσω ερωτηματολογίου, που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, και διανεμήθηκε στους δάσκαλους που υπηρετούσαν σε αυτά. Ακολούθησε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από κάθε ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου για Κοινωνικές Επιστήμες, SPSS. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και διατυπώθηκαν προτάσεις προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής διοίκησης στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

#### 2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας

Η όλη οργάνωση, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της παρούσης έρευνας παραπέμπουν σε μία ερευνητική προσέγγιση, η οποία στη μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών είναι γνωστή με τον όρο «επισκόπηση» και αποτελεί μία από τις στρατηγικές επιλογές της ποσοτικής έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε επιτόπου και ανώνυμα από δασκάλους δημοτικών σχολείων. Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ότι θα είναι περισσότερο αποτελεσματική για την καταγραφή απόψεων και στάσεων σε σχέση με άλλους τρόπους συλλογής στοιχείων όπως π.χ. συνέντευξη. Αυτό διότι οι συνεντεύξεις είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες, συχνά δεν δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις σε ερωτήματα και η αποκωδικοποίησή τους παρουσιάζει ασάφειες. Αντίθετα, με τα ερωτηματολόγια δεν χρειάζονται ειδικοί ερευνητές για τη συλλογή στοιχείων, δεν επηρεάζονται οι απαντήσεις από τη σχέση «συνεντευκτή- απαντητή» και επί πλέον εξασφαλίζεται η ανωνυμία του απαντητή, σημαντικό στοιχείο ιδιαίτερα για έρευνες που η απάντηση δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή (Κουβέλη 1984).



Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου και περιορισμένο αριθμό «ανοικτών» ερωτήσεων, που αφορούσαν περιπτώσεις όπου αναμέναμε την προσωπική παρέμβαση- πρόταση των δασκάλων των σχολείων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Βάμβουκας 1998, Javeau1996 & Μακράκης 1997) οι κλειστές ερωτήσεις:

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση
- Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων
- Είναι σύντομες και συνήθως είναι κατανοητές ώστε να δίνουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση
- Μπορούν να λειτουργήσουν ως «ερωτήσεις- φίλτρα» δηλαδή μέσο διάκρισης-κατηγοριοποίησης των απαντώντων μεταξύ μεταγενεστέρων απαντήσεων.

Υπάρχουν, βέβαια, και μειονεκτήματα με τη χρήση των κλειστών ερωτήσεων, αφού οι ερωτώμενοι περιορίζονται ανάμεσα σε δεδομένες απαντήσεις και είναι δυνατόν να χάνεται ένα ποσοστό χρήσιμης για την έρευνα πληροφορίας. Ωστόσο στη συγκεκριμένη έρευνα οι κλειστές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν βασίστηκαν: α) σε συνεντεύξεις με δασκάλους σχολείων οι οποίες έγιναν στο στάδιο της προετοιμασίας και β) σε άλλες παρόμοιες έρευνες και σε συμπεράσματα ερευνών.

Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους δασκάλους των σχολείων έγινε με τη βοήθεια των Διευθυντών των σχολείων οι οποίοι τα παρέλαβαν από την ερευνήτρια και τα προώθησαν στα σχολεία της αρμοδιότητάς. Δεν προτιμήθηκε η διαδικασία της ταχυδρομικής αποστολής διότι, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά απόρριψης. Όπως υποστηρίζεται εξάλλου (Ξωχέλλης 1990) «Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ένας πληθυσμός δίχως μεγάλη εμπειρία σε τέτοιου είδους έρευνες και πιθανό να είναι δικαιολογημένη η καχυποψία τους». Επίσης το «απρόσωπο» της παραπάνω διαδικασίας αυξάνει την αμέλεια των υποκειμένων.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 15 min. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε 5 σελίδες. Ιδιαίτερες δυσκολίες όπως: απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στην ερευνήτρια δεν διαπιστώθηκαν εκτός ελαχίστων μεμονωμένων περιπτώσεων, γεγονός που αποδεικνύεται και από το υψηλό επίπεδο ανταπόκρισης το οποίο είναι 96,5%. Από το σύνολο των 200 ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν, στην εμπειρική επεξεργασία και ανάλυση αξιοποιήθηκαν μόνο τα 193, τα οποία ήταν αυτά που επιστράφηκαν και ήταν

επαρκώς συμπληρωμένα. Το χρονικό διάστημα που συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν Ιανουάριος- Μάρτιος 2010.

### 3. Καθορισμός πληθυσμού αναφοράς της έρευνας

Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας έπρεπε να καταγράψουμε και να διερευνήσουμε τη λειτουργικότητα των Δημοτικών Σχολείων ως προς τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας, τις απόψεις- στάσεις των δασκάλων καθώς και τις προτάσεις τους προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας τους. Εξετάζοντας τα μέχρι τώρα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρχαν σημαντικά ευρήματα που να αφορούν τους νομούς αυτούς της χώρας μας. Τον πληθυσμό αναφοράς αποτέλεσε το σύνολο των Δημοτικών σχολείων των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

### 4. Δείγμα

Επειδή κατά τη διάρκεια μιας έρευνας λειτουργούν οι παράγοντες δαπάνες, χρόνος και δυνατότητα πρόσβασης, δεν είναι πάντοτε δυνατό ή πρακτικό να έχει κανείς μετρήσεις από όλο τον πληθυσμό. Επομένως οι ερευνητές προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες από μία μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού αναφοράς, κατά τρόπο ώστε η γνώση που αποκομίζουν να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού (Cohen & Manion 1994).

Η εγκυρότητα οποιασδήποτε εμπειρικής έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο δείγμα που έχει πραγματοποιηθεί η έρευνα. Όταν το δείγμα είναι *ομοιογενές* και *αντιπροσωπευτικό* είμαστε σε μεγάλο βαθμό σίγουροι ότι τα αποτελέσματά μας είναι αξιόπιστα. Με τον όρο «αντιπροσωπευτικότητα» του δείγματος εννοούμε το βαθμό στον οποίο τα υποκείμενα του δείγματος αντικατοπτρίζουν τα άτομα του πληθυσμού, δίνουν μια πιστή εικόνα του πληθυσμού, αποτελούν μικρογραφία του πληθυσμού προέλευσής τους σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά τους.

Ένας από τους σοβαρούς προβληματισμούς κάθε ερευνητή, κατά τη δειγματοληπτική διαδικασία, είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος, έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς. Είναι γεγονός ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών το σωστό μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από το στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού.

Τα στοιχεία με τα οποία εντοπίζεται η ταυτότητα του τελικού ερευνητικού δείγματος και που συνθέτουν το πορτραίτο του διακρίνονται σε ατομικά και επαγγελματικά (υπηρεσιακής κατάστασης). Συγκεκριμένα η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο

έδειξε ότι 73 άτομα (ποσοστό 37,8%) είναι άνδρες και 120 άτομα (ή ποσοστό 62,2%) είναι γυναίκες. Επίσης το 6,2% του δείγματος είχε από 1-5 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το 27,5% από 6-10 έτη, το 27,9% από 11-15 έτη και το 38,4% από 16έτη και άνω.

## 5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε η συλλογή δεδομένων έγινε κατά τους μήνες Ιανουάριο Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2010 με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά για το σκοπό αυτό και μοιράστηκε από την ερευνήτρια. Η εχεμύθεια και η ανωνυμία των ερωτώμενων εξασφάλισε τη μέγιστη δυνατή αλλά και ειλικρινή ανταπόκριση.

Τα στάδια από τα οποία πέρασε η διαμόρφωση και η τελική σύνθεση του ερωτηματολογίου ήταν τα εξής:

α) **Μελέτη σχετικών εμπειρικών ερευνών.** Πρόθεση της μελέτης ήταν η μορφοποίηση πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώσαμε μια πρώτη άποψη για μια σειρά ερωτήσεων.

β) **Διερευνητικές συζητήσεις με διευθυντές και δάσκαλους δημοτικών σχολείων.** Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να συντάξουμε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο με μεγάλο αριθμό ερωτήσεων.

γ) **Πιλοτική εφαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου** (έλεγχος αξιοπιστίας) σε ένα δείγμα σχολείων και δασκάλων.

Τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας μας οδήγησαν στη βελτίωση της διατύπωσης ασαφών ερωτημάτων και στην απαλοιφή αρκετών αλληλοεπικαλυπτόμενων ερωτήσεων.

Έτσι διαμορφώσαμε και συντάξαμε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε συνολικά 24 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ενημερωτικό σημείωμα, το οποίο εξηγούσε τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Τέσσερα μέρη συνέθεσαν το ερωτηματολόγιο μας, το καθένα με διαφορετικό κύριο σκοπό:

■ **Στο πρώτο μέρος** υπάρχουν δυο ερωτήσεις με σκοπό τη συγκέντρωση χαρακτηριστικών των υποκειμένων με βάση τον νομό, την περιοχή και την οργανικότητα του σχολείου.

■ **Στο δεύτερο μέρος** υπάρχουν έξι ερωτήσεις με σκοπό τη συγκέντρωση προσωπικών, «δημογραφικών» και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων με βάση, την ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση και τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

■ Στο τρίτο μέρος υπάρχουν δεκαπέντε ερωτήσεις με τις οποίες επιδιώξαμε να αντλήσουμε πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

■ Τέλος το τέταρτο μέρος έχει τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις στις οποίες ζητούνται οι απόψεις- στάσεις των ερωτηθέντων δασκάλων σχετικά: με την επίλυση λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου, την παρακίνηση των γονέων σε εθελοντική δραστηριότητα για ζητήματα του σχολείου και το εύρος της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών.

## 6. Στατιστικές τεχνικές

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το εύρος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των ονομαστικών και ποσοτικών μεταβλητών.

Στο περιγραφικό επίπεδο, η οργάνωση παρουσίασης των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο πίνακες απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για την ομάδα των ονομαστικών μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών, για να σχηματιστεί μια συνοπτική εικόνα, παρέχονται αριθμητικά περιγραφικά μέτρα.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε δύο ονομαστικές μεταβλητές εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ . Λόγω του περιορισμένου, όμως, εύρους του ερευνητικού δείγματος, στις περιπτώσεις όπου ο αριθμός των φατνίων με αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5, υπερέβαινε το 20% του συνόλου των φατνίων του πίνακα διπλής εισόδου, υποχρεωθήκαμε να προβούμε σε ανακωδικοποιήσεις συναφών κατηγοριών της εξαρτημένης μεταβλητής ή να εφαρμόσουμε το εναλλακτικό πιθανολογικό στατιστικό κριτήριο Fisher's Exact Test, με στόχο να επιτύχουμε προϋποθέσεις αξιοπίστης στατιστικής ανάλυσης. Επίσης έγινε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών (Pearson Chi-Square).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνεξέταση δύο μεταβλητών μεγεθών ή παραγόντων που συμμεταβάλλονται. Η ύπαρξη οποιασδήποτε σχέσης μεταξύ των μεταβλητών δε σημαίνει και αιτιώδη εξάρτηση αυτών. Ίσως πίσω από την ευρεθείσα σχέση να κρύβεται κάποιος τρίτος παράγοντας, η ανίχνευση του οποίου ανάγεται στη σφαίρα της διερεύνησης του όλου προβλήματος.

Συνήθως η σχέση μεταξύ δύο παραγόντων υποδηλώνει την εξάρτησή τους από τρίτο παράγοντα ή παράγοντες. Η ανεύρεση σχέσεων, έστω και χαμηλών, μεταξύ παραγόντων για τους οποίους ουδεμία υποψία υπήρχε ότι σχετίζονται,

έδωσε την αφορμή για μια κατά βάθος και πλάτος διερεύνηση αυτών και την αναζήτηση αλληλοεξαρτήσεων με άλλους παράγοντες. Ο έλεγχος των υποθέσεων καλύπτεται από τη στατιστική διαδικασία του "ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$ ".

### Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$

Τα δεδομένα συχνά συνιστούν καταμετρήσεις αριθμών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ή που ανήκουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες), ταξινομημένες σε πίνακες μιας, δύο, τριών ή περισσότερων διαστάσεων. Οι πίνακες αυτοί ονομάζονται *πίνακες συνάφειας* μιας, δύο, τριών ή περισσότερων διαστάσεων. Κάθε διάσταση αντιστοιχεί σε μια ταξινόμηση σε κατηγορίες που αναφέρονται σε ένα χαρακτηριστικό. Ένας  $r \times c$  πίνακας συνάφειας αποτελεί μια παράθεση φυσικών αριθμών (οι οποίοι παριστούν συχνότητες εμφάνισης αντικειμένων), ταξινομημένων σε  $r$  γραμμές και  $c$  στήλες. Ο  $\chi^2$  έλεγχος ανεξαρτησίας ανήκει στην κατηγορία των προβλημάτων που έχουμε ένα τυχαίο δείγμα μεγέθους  $N$ , του οποίου κάθε παρατήρηση μπορεί να ταξινομηθεί σύμφωνα με δυο κριτήρια ή χαρακτηριστικά. Υπάρχουν  $r$  κατηγορίες (γραμμές) ως προς το ένα κριτήριο ή χαρακτηριστικό και  $c$  κατηγορίες (στήλες) ως προς το δεύτερο κριτήριο ή χαρακτηριστικό. Κάθε παρατήρηση του δείγματος ταξινομείται σύμφωνα και με τα δυο κριτήρια και περιλαμβάνεται σε ένα συγκεκριμένο κελί του  $r \times c$  πίνακα συνάφειας. Η υπόθεση που επιθυμούμε να ελέγξουμε είναι ότι οι γραμμές και οι στήλες του πίνακα εκπροσωπούν δύο ανεξάρτητα σχήματα ταξινόμησης. Δηλαδή, η μηδενική υπόθεση είναι μια υπόθεση ελέγχου ανεξαρτησίας μεταξύ των χαρακτηριστικών  $A$  και  $B$ . Οι προς έλεγχο υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

$H_0$ : Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών

$H_1$ : Υπάρχει σχέση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1. Περίληψη

Προχωρούμε σε μια λεπτομερέστερη και διεξοδικότερη μελέτη των στοιχείων εκείνων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

#### 2. Ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

##### 2.1. Ατομικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

Από τους 193 εκπαιδευτικούς, οι 41 σε ποσοστό δηλαδή 21,2%, υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θέσια – 3/θέσια), οι 58, σε ποσοστό 30,1%, σε 6/θέσια και οι υπόλοιποι 94, σε ποσοστό δηλαδή 48,7% σε 12/θέσια σχολεία. Τα αποτελέσματα φαίνονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1**

**Κατανομή συχνοτήτων οργανικότητας των σχολείων**

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Οργανικότητα σχολικής μονάδας	Μονοθέσιο	10	5,2	5,2
	3/θέσιο	31	16,1	21,2
	6/θέσιο	58	30,1	51,3
	12/θέσιο	94	48,7	100,0
	Σύνολο	193	100,0	

Η κατανομή των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ως προς την περιοχή φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2). Οι 48 εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό δηλαδή 24,9%, υπηρετούν σε αγροτική περιοχή, οι 38, σε ποσοστό δηλαδή 19,7%, υπηρετούν σε ημιαστική και τέλος οι υπόλοιποι 107, σε ποσοστό δηλαδή 55,4%, υπηρετούν σε αστική περιοχή.

## Πίνακας 2

### Κατανομή συχνοτήτων των σχολείων ως προς την περιοχή

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Περιοχή σχολείου	Αγροτική	48	24,9	24,9
	Ημιαστική	38	19,7	44,6
	Αστική	107	55,4	100,0
	Σύνολο	193	100,0	

Το 37,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι άνδρες και το 62,2% γυναίκες. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3).

## Πίνακας 3

### Κατανομή συχνοτήτων των δασκάλων ως προς το φύλο

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Φύλο	Δάσκαλος	73	37,8	37,8
	Δασκάλα	120	62,2	100,0
	Σύνολο	193	100,0	

## Πίνακας 4

### Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Ηλικία	22-30 ετών	12	6,2	6,2
	31-40 ετών	37	19,2	25,4
	41-50 ετών	118	61,1	86,5
	51 και άνω ετών	26	13,5	100,0
	Σύνολο	193	100,0	

Το 6,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχουν ηλικία έως 30 ετών, το 19,2% από 31 έτη έως 40, το 61,1% από 41 έως 50 έτη και τέλος το 13,5% των εκπαιδευτικών έχει ηλικία μεγαλύτερη των 51 ετών (βλ. Πίνακα 4) .

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5**  
**Κατανομή συχνοτήτων οικογενειακής κατάστασης**

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	157	81,3	81,3
	Άγαμος	19	9,8	91,2
	Διαζευγμένος	17	8,8	100,0
	Σύνολο	193	100,0	

Το 81,3% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι ενώ το 9,8% είναι άγαμοι. Το 8,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είναι διαζευγμένοι.

**Πίνακας 6**  
**Κατανομή συχνοτήτων των ετών υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο**

		Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο	1-5 έτη	64,2	64,2
	6-10 έτη	24,6	88,6
	11-15 έτη	8,3	96,9
	16 και άνω	2,6	100,0
	Σύνολο	100,0	

Το 64,2% των εκπαιδευτικών έχει υπηρεσία στο σημερινό σχολείο από 1-5 χρόνια, το 24,6% έχει από 6-10 χρόνια, το 8,3% 11-15 χρόνια και τέλος το 2,6% των δασκάλων φαίνεται ότι έχει εκπαιδευτική υπηρεσία στο σημερινό σχολείο πάνω από 16 χρόνια.



Το 6,2% έχει συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση από 1-5 χρόνια, το 27,5% έχει από 6-10 χρόνια, το 27,9% 11-15 χρόνια, το 14,1% των δασκάλων φαίνεται ότι έχει εκπαιδευτική υπηρεσία από 16-20 χρόνια και τέλος το 18,5% έχει πάνω από 20 χρόνια (βλ. Πίνακα 6).

Ως προς το είδος σπουδών που έχουν κάνει, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν:

- Δεν έχουν άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, σε ποσοστό 71,4%
- Έχουν άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, σε ποσοστό 20,6%
- Έχουν μεταπτυχιακό, σε ποσοστό 6,7%
- Έχουν διδακτορικό, σε ποσοστό 1,3%

## 2.2. Λειτουργική αποτελεσματικότητα του σχολείου

Το τρίτο μέρος της έρευνας αναφέρεται σε στοιχεία λειτουργικής αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου. Οι ομάδες των ερωτήσεων είναι σχετικές με τη συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας.

Στην ερώτηση «αν στο σχολείο σας λειτουργεί σήμερα σύλλογος γονέων;» η πλειονότητα δήλωσε ότι λειτουργεί, σε ποσοστό 92,2%. Το 7,8% των δασκάλων δηλώνει ότι δεν λειτουργεί σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.

### Πίνακας 7

Βαθμός ικανοποίησης με το επίπεδο συνεργασίας σχολείου – συλλόγου γονέων

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Πάρα πολύ	21	11,8	11,8
Πολύ	73	41,0	52,8
Μέτρια	63	35,4	88,2
Λίγο	19	10,7	98,9
Καθόλου	2	1,1	100,0
Σύνολο	178	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ευχαριστημένοι με το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου τους με το σύλλογο γονέων σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό φαίνεται ότι υποστηρίζει το 88,2% των εκπαιδευτικών. Το 10,7% ισχυρίζεται ότι το επίπεδο συνεργασίας είναι λίγο ικανοποιητικό, ενώ το 1,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το επίπεδο συνεργασίας δεν είναι καθόλου ικανοποιητικό (βλ. Πίνακα 7).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ευχαριστημένοι σε μεγάλο βαθμό με το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου τους με το σύλλογο γονέων, δηλώνουν ότι η συνεργασία αυτή περιλαμβάνει:

- οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων, ποσοστό 21,2%
- οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (θέατρο, μουσική, ζωγραφική), σε ποσοστό 16,4%
- οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων, σε ποσοστό 12,9%
- πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος, σε ποσοστό 6,2%
- κοινές εκδρομές, σε ποσοστό 19,1%
- εκθέσεις βιβλίων, σε ποσοστό 9,5%
- διαλέξεις-ομιλίες, σε ποσοστό 11,2%
- εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα, σε ποσοστό 3,5%

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και στην ερώτηση «πιστεύετε ότι ο βαθμός αυτός συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας;» η πλειοψηφία δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη αυτή, σε ποσοστό 84,8%. Το 9,6% των δασκάλων συμφωνεί λίγο με την άποψη αυτή, ενώ το 5,6% δηλώνει ότι η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών δεν συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8).

### Πίνακας 8

#### Συμβολή συνεργασίας στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου	Πάρα πολύ	34	19,1	19,1
	Πολύ	67	37,6	56,7
	Μέτρια	50	28,1	84,8
	Λίγο	17	9,6	94,4
	Καθόλου	10	5,6	100,0
	Σύνολο	178	100,0	

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και στην ερώτηση «σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα παρακάτω:

- στο καλό κλίμα του σχολείου σας, σε ποσοστό 49,4%
- στην προσωπική συνεισφορά του διευθυντή σχολείου, σε ποσοστό 22,6%
- στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, σε ποσοστό 7,1%
- στην ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού για αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς, σε ποσοστό 20,9%

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και στην ερώτηση «σε ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι αποδίδεται η ισχνή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα παρακάτω:

- στο αρνητικό κλίμα του σχολείου, σε ποσοστό 13,2%
- στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών, σε ποσοστό 26,7%
- στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονιών για να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου σας, σε ποσοστό 38,4%
- στη στενότητα χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού, σε ποσοστό 8,1%
- στην παρέμβαση των γονέων στο παιδαγωγικό έργο των δασκάλων, σε ποσοστό 4,2%
- στις συχνές αλλαγές του διδακτικού προσωπικού, σε ποσοστό 8,1%
- στο ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν τα προβλήματα του σχολείου, σε ποσοστό 1,3%

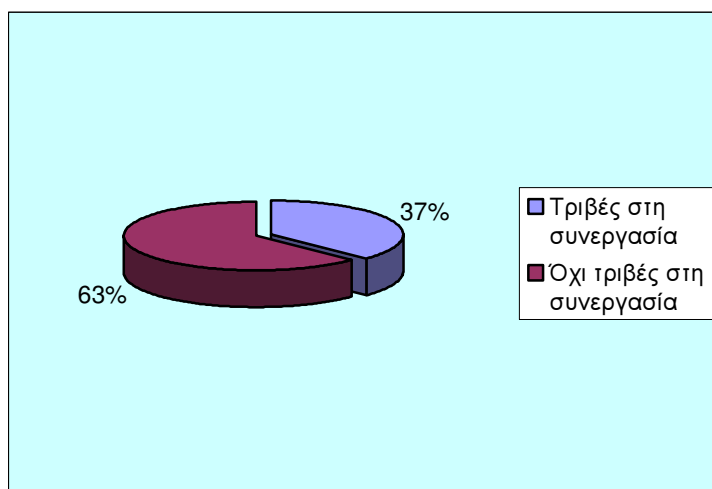
Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν προκαλούνται τριβές στη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Αυτό φαίνεται ότι το υποστηρίζει το 62,7% των εκπαιδευτικών, ενώ το υπόλοιπο 37,3% των εκπαιδευτικών δηλώνει το αντίθετο (βλ. Διάγραμμα 1).

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και στην ερώτηση «με ποιες από τις παρακάτω τεχνικές ο διευθυντής του σχολείου σας αντιμετωπίζει τις τριβές που υπάρχουν;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα παρακάτω:

- λειτουργεί συμβιβαστικά, σε ποσοστό 27,5%
- προσαρμόζει την κατάσταση στα αμοιβαία συμφέροντα των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση, σε ποσοστό 18,4%
- κάνει χρήση της εξουσίας, σε ποσοστό 21,5%
- λειτουργεί συνεργατικά, σε ποσοστό 32,6%

### Διάγραμμα 1

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των τριβών στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας



Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο ) συντελεί στους παρακάτω βασικούς παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακας 9)

## Πίνακας 9

Παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου. Σχετικές συχνότητες % απαντήσεων των εκπαιδευτικών

		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλο υ
α.	στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές	42,2%	20,7%	6,7%	30,4%
β.	στην καθαριότητα του σχολικού χώρου	45,2%	14,7%	8,1%	32%
γ.	στην καλή λειτουργία των κυλικείων	37,9%	24,4%	6,6%	31,2%
δ.	στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου σας	44,8%	19,3%	8,7%	27,2%
ε.	στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης	13,1%	26,2%	42,1%	18,6%
στ.	στην ασφάλεια των μαθητών	15,3%	32,4%	36,3%	16%
ζ.	στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα	31%	24,8%	14,5%	29,7%
η.	στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων	21,6%	35,6%	29,9%	12,9%

Αναλυτικότερα, στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο) συντελεί στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές» από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό δηλαδή 62,9%, φαίνεται να διαμορφώνεται μια θετική τάση. Μόνο το 37,1% των εκπαιδευτικών διαφωνούν, ότι δηλαδή δεν συντελεί στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο) συντελεί στην καθαριότητα του σχολικού χώρου» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό δηλαδή 59,9%, συμφωνεί, διαμορφώνοντας έτσι θετική άποψη των εκπαιδευτικών. Το 40,1% των εκπαιδευτικών εκφράζει αντίθετη γνώμη.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο) συντελεί στην καλή λειτουργία των κυλικείων» διαμορφώνεται θετική γνώμη των

εκπαιδευτικών σε ποσοστό 62,3%. Το υπόλοιπο 37,7% των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι διαφωνεί σε μικρό ή μεγάλο βαθμό.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο) συντελεί στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου σας» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό δηλαδή 64,1%, συμφωνεί. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι παρατηρείται βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου τους. Το 35,9% διαφωνεί.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο) συντελεί στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης» φαίνεται να υπάρχει μια σαφής αρνητική τάση των εκπαιδευτικών. Το 60,7% των εκπαιδευτικών διαφωνεί.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο) συντελεί στην ασφάλεια των μαθητών» το 52,3% των εκπαιδευτικών διαφωνεί. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πιστεύουν ότι η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής δεν συντελεί απαραίτητα στην ασφάλεια των μαθητών. Το υπόλοιπο ποσοστό των εκπαιδευτικών, ποσοστό δηλαδή 47,7%, εμφανίζεται πιο επιφυλακτικό στις απαντήσεις.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο) συντελεί στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό δηλαδή 55,8%, δηλώνει ότι συμφωνεί. Διαφωνεί το 44,2% των εκπαιδευτικών σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολική επιτροπή και σχολικό συμβούλιο) συντελεί στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 57,2%, είναι της άποψης ότι οι συντελεί, ενώ το υπόλοιπο 42,8% των εκπαιδευτικών δηλώνει το αντίθετο σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Στην ερώτηση «σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την τυχόν χαμηλή συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου;», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα παρακάτω:

- στην έλλειψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων των οργάνων λαϊκής συμμετοχής, σε ποσοστό 28,4%

- στην άγνοια των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου, σε ποσοστό 24,5% στις συχνές αλλαγές των γονέων στα ανωτέρω συλλογικά όργανα, σε ποσοστό 8,9%
- στην κακή επικοινωνία του σχολείου με το σύλλογο γονέων, σε ποσοστό 19,2%
- στο περιορισμένο ενδιαφέρον των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου, σε ποσοστό 19%

Στην ερώτηση «αν οι γονείς ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις του σχολείου σας για την ενημέρωσή τους σε θέματα που έχουν σχέση με τη λειτουργία του σχολείου καθώς και την πρόοδο των παιδιών τους;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακα 11).

### Πίνακας 11

**Βαθμός ανταπόκρισης των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου για ενημέρωσή τους σε θέματα λειτουργίας σχολείου και προόδου μαθητών**

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Ανταπόκριση των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου	Πάρα πολύ	21	10,9	10,9
	Πολύ	81	42,0	52,8
	Μέτρια	75	38,9	91,7
	Λίγο	13	6,7	98,4
	Καθόλου	3	1,6	100,0
	Σύνολο	193	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ευχαριστημένοι με το επίπεδο ανταπόκρισης των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου για ενημέρωσή τους σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και προόδου των παιδιών τους. Αυτό φαίνεται ότι υποστηρίζει το 52,8% των εκπαιδευτικών. Το 6,7% ισχυρίζεται ότι το επίπεδο ανταπόκρισης είναι λίγο ικανοποιητικό, ενώ το 1,6% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το επίπεδο ανταπόκρισης δεν είναι καθόλου ικανοποιητικό.

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και στην ερώτηση «σε ποιους από τους παρακάτω λόγους αποδίδετε την καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα παρακάτω:

- στην προσπάθεια του διευθυντή, σε ποσοστό 25,6%
- στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, σε ποσοστό 10,4%
- στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους, σε ποσοστό 40,8%

- στην προσπάθεια των δασκάλων να προσεγγίσουν τις οικογένειες των μαθητών, σε ποσοστό 23,2%.

Στην ερώτηση «πιστεύετε ότι η συνεργασία του σχολείου σας με τους γονείς συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση στην καλύτερη πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 12).

## Πίνακας 12

### Συνεργασία σχολείου και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Ναι	159	82,4	82,4
Όχι	34	17,6	100,0
Σύνολο	193	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, σε ποσοστό δηλαδή 82,4%, δηλώνει ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλύτερη πρόοδο των μαθητών. Το 17,6% υποστηρίζει το αντίθετο.

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και στην ερώτηση «σε τι βοηθά η βελτίωση αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα παρακάτω:

- οι μαθητές νιώθουν άνετα και αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου, σε ποσοστό 35,2%
- υπάρχει αλληλοενημέρωση για όλα τα θέματα που αφορούν τα παιδιά (συμπεριφορά, μάθηση κ.ά.), σε ποσοστό 28%
- η σωστή ενημέρωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, σε ποσοστό 36,8%

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και στην ερώτηση «γιατί δεν βοηθά στη βελτίωση αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα παρακάτω:

Επειδή οι γονείς:



- παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 64,3%
- καλύπτουν τυχόν αδυναμίες-προβλήματα των παιδιών τους, σε ποσοστό 35,7%

Δηλαδή σε ό,τι αφορά τη συμβολή των γονέων οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 82,4%, δηλώνουν ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλύτερη πρόοδο των μαθητών. Η βελτίωση αυτή βοηθά στο ότι οι μαθητές νιώθουν άνετα και αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου, στην αλληλοενημέρωση για όλα τα θέματα που αφορούν τα παιδιά (συμπεριφορά, μάθηση κ.ά.), στην, λόγω σωστής ενημέρωσης, αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

Στην ανοικτή ερώτηση «*τι έχετε να προτείνετε για την καλύτερη συνεργασία σχολείου – οικογένειας*» οι απόψεις ήταν πολλές. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ενταχθούν στις παρακάτω ομάδες απαντήσεων:

- Ως προς «*την επίλυση λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου*» απάντησε το 64,3% των εκπαιδευτικών. Από αυτούς το 14,7% πιστεύει ότι πρέπει να χρηματοδοτούνται με περισσότερα χρήματα οι σχολικές επιτροπές. Το 24,4% πιστεύει ότι πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων σε θέματα του σχολείου. Το 52,9% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι πρέπει να γίνονται περισσότερες συγκεντρώσεις για την επίλυση των προβλημάτων. Τέλος, το 8% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι γονείς δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το ρόλο του κράτους όσον αφορά στην επίλυση των λειτουργικών προβλημάτων.
- Ως προς την «*παρακίνηση των γονέων για εθελοντική δραστηριότητα για ζητήματα του σχολείου*» απάντησε το 48,6% των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό δηλαδή 72,3% δηλώνει ότι οι γονείς πρέπει να προσφέρουν τη βοήθειά τους όποτε τους ζητηθεί για το καλό των παιδιών τους. Το 17,7% δηλώνει ότι πρέπει να γίνεται ανάθεση αρμοδιοτήτων στους γονείς για την οργάνωση δραστηριοτήτων. Τέλος το υπόλοιπο 10% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι το προσωπικό παράδειγμα διευθυντή και διδακτικού προσωπικού θα παρακινήσει τους γονείς στην ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Ως προς το «*εύρος της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών*» απάντησε το 67,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών των σχολείων. Το 40,8% δήλωσε ότι οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν τα προβλήματα του σχολείου και να βοηθούν στην επίλυσή τους. Αυτό γίνεται αν είναι γνώστες των δυσκολιών και ζητείται η βοήθειά τους. Το 38,4% δήλωσε ότι πρέπει να υπάρχουν όρια στους γονείς ώστε να γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους και τα δικαιώματά τους. Το

20,8% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι γονείς οφείλουν να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για οποιαδήποτε αλλαγή στο οικογενειακό περιβάλλον, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να στηρίξουν και να βοηθήσουν τα παιδιά.

- Ως προς το «τι άλλο προτείνετε;» απάντησε το 79,5% των εκπαιδευτικών. Το 52,8% από αυτούς δήλωσαν ότι οι γονείς πριν και κατά τη διάρκεια του γάμου τους χρειάζονται επιμόρφωση – σεμινάρια από ειδικούς για να κατανοήσουν τη σημαντικότητα του να είσαι γονιός, να μεγαλώνεις σωστούς ανθρώπους αλλά και πόσο απαραίτητη είναι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς χωρίς εγωισμούς και προκαταλήψεις. Το 29,7% υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει και σωστή συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. Τέλος το υπόλοιπο 17,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονιών και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι η αύξηση της χρηματοδότησης των σχολικών επιτροπών, η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων σε θέματα του σχολείου με διακριτούς όμως ρόλους (γνωρίζοντας τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους) όπως και οι τακτικές συγκεντρώσεις γονέων – σχολείου είναι παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν στην επίλυση των λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου.

### **3. Συσχέτιση μεταβλητών**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί κύριος στόχος μας είναι να αναδείξουμε όσο το δυνατό περισσότερα στοιχεία που αφορούν τον αποτελεσματικό ρόλο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στη δημιουργία εποικοδομητικής συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας και παράλληλα να ανιχνεύσουμε απόψεις- στάσεις των δασκάλων των σχολείων. Η συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση την οργανικότητα του σχολείου όπου υπηρετούν, σε θέματα που έχουν σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου γονέων, στο βαθμό ικανοποίησης για τη λειτουργία του συλλόγου γονέων, στο βαθμό επίτευξης αποτελεσματικών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα εξετασθούν στη συνέχεια.

3.1. Σχέση οργανικότητας σχολικής μονάδας και αποτελεσματικής λειτουργίας του συλλόγου γονέων.

**Πίνακας 13**

**Συνάφεια οργανικότητας του σχολείου και λειτουργίας συλλόγου γονέων**

		Οργανικότητα Σχολείου				Σύνολο
		1/θέσιο	3/θέσιο	6/θέσιο	12/θέσιο	
Σύλλογος γονέων	Λειτουργεί Συχνότητα	7	24	54	93	178
	% που λειτουργούν	3,9%	13,5%	30,3%	52,2%	100,0%
	% της οργανικότητας	70,0%	77,4%	93,1%	98,9%	92,2%
	% του συνόλου	3,6%	12,4%	28,0%	48,2%	92,2%
Δεν λειτουργεί	Συχνότητα	3	7	4	1	15
	% που λειτουργούν	20,0%	46,7%	26,7%	6,7%	100,0%
	% της οργανικότητας	30,0%	22,6%	6,9%	1,1%	7,8%
	% του συνόλου	1,6%	3,6%	2,1%	,5%	7,8%
Σύνολο	Συχνότητα	10	31	58	94	193
	% που λειτουργούν	5,2%	16,1%	30,1%	48,7%	100,0%
	% της οργανικότητας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% του συνόλου	5,2%	16,1%	30,1%	48,7%	100,0%

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι τα ολιγοθέσια σχολεία που λειτουργεί σύλλογος γονέων αποτελούν το 28,5% του συνόλου των σχολείων ενώ τα πολυθέσια, που λειτουργεί σύλλογος γονέων αποτελούν το 82,6%. Από τα πολυθέσια σχολεία μόνο στο 8% δεν λειτουργεί σύλλογος γονέων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε (βλ. Πίνακα 14) ότι σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05$  υπάρχει σχέση ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και στην ύπαρξη- λειτουργία συλλόγου γονέων. Επίσης, ο συντελεστής συσχέτισης (pearson correlation) βρέθηκε ότι έχει τιμή 0,47 στατιστικά σημαντική ( $p=0<0,05$ ), που δηλώνει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και στην ύπαρξη συλλόγου, με άλλα λόγια όσο αυξάνεται η οργανικότητα αυξάνεται η πιθανότητα να λειτουργεί στο σχολείο σύλλογος γονέων.

## Πίνακας 14

### Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$

	Τιμή στατιστικής συνάρτησης	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Pearson Chi-Square	22,340	3	,000

3.2. Σχέση οργανικότητας σχολικής μονάδας και βαθμού ικανοποίησης από τη λειτουργία του συλλόγου γονέων

## Πίνακας 15

### Συνάφεια οργανικότητας του σχολείου και βαθμού ικανοποίησης λειτουργίας συλλόγου γονέων

			Οργανικότητα Σχολείου				Σύνολο
			1/θέσιο	3/θέσιο	6/θέσιο	12/θέσιο	
Βαθμός ικανοποίησης συνεργασίας σχολείου - συλλόγου γονέων	Πάρα πολύ	Συχνότητα	4	2	7	8	21
		% του βαθμού ικανοποίησης	19,0%	9,5%	33,3%	38,1%	100,0%
		% της οργανικότητας	40,0%	6,5%	12,1%	8,5%	10,9%
		% του συνόλου	2,1%	1,0%	3,6%	4,1%	10,9%
	Πολύ	Συχνότητα	2	16	17	38	73
		% του βαθμού ικανοποίησης	2,7%	21,9%	23,3%	52,1%	100,0%
		% της οργανικότητας	20,0%	51,6%	29,3%	40,4%	37,8%
		% του συνόλου	1,0%	8,3%	8,8%	19,7%	37,8%
	Μέτρια	Συχνότητα	1	6	23	34	64
		% του βαθμού ικανοποίησης	1,6%	9,4%	35,9%	53,1%	100,0%
		% της οργανικότητας	10,0%	19,4%	39,7%	36,2%	33,2%
		% του συνόλου	,5%	3,1%	11,9%	17,6%	33,2%
	Λίγο	Συχνότητα	0	0	6	13	19
		% του βαθμού ικανοποίησης	,0%	,0%	31,6%	68,4%	100,0%
		% της οργανικότητας	,0%	,0%	10,3%	13,8%	9,8%
		% του συνόλου	,0%	,0%	3,1%	6,7%	9,8%
Καθόλου	Συχνότητα	1	1	3	1	6	
	% του βαθμού ικανοποίησης	16,7%	16,7%	50,0%	16,7%	100,0%	
	% της οργανικότητας	10,0%	3,2%	5,2%	1,1%	3,1%	
	% του συνόλου	,5%	,5%	1,6%	,5%	3,1%	
Σύνολο	Συχνότητα	10	31	58	94	193	
	% του βαθμού ικανοποίησης	5,2%	16,1%	30,1%	48,7%	100,0%	
	% της οργανικότητας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% του συνόλου	5,2%	16,1%	30,1%	48,7%	100,0%	

Από τον παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακα 15) φαίνεται ότι στα ολιγοθέσια σχολεία που λειτουργεί σύλλογος γονέων, ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης παρατηρείται στο 28,5% του συνόλου των σχολείων, ενώ στα πολυθέσια, που λειτουργεί σύλλογος γονέων στο 71,6%. Τα ποσοστά αυτά διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών (σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ ) δείχνει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και το βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο συνεργασίας σχολείου – συλλόγου γονέων. Στα πολυθέσια σχολεία ο βαθμός ικανοποίησης από τη συνεργασία σχολείου – συλλόγου γονέων είναι κατά κανόνα

μεγαλύτερος. Επίσης, ο συντελεστής συσχέτισης (pearson correlation) έχει τιμή 0,69 στατιστικά σημαντική ( $p=0<0,05$ )

**Πίνακας 16**  
**Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$**

	Τιμή στατιστικής συνάρτησης	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Pearson Chi-Square	47,603	15	,000

**Πίνακας 17**  
**Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$**

		<b>Οργανικότητα</b>
α.	στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές	<b>0,019</b>
β.	στην καθαριότητα του σχολικού χώρου	<b>0,002</b>
γ.	στην καλή λειτουργία των κυλικείων	0,212
δ.	στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου σας	<b>0,002</b>
ε.	στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης	0,123
στ.	στην ασφάλεια των μαθητών	<b>0,034</b>
ζ.	στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα	<b>0,045</b>
η.	στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων	<b>0,002</b>

- Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας και συσχέτισης ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης έδειξαν ότι στα πολυθέσια σχολεία συντελείται σε

μεγαλύτερο βαθμό εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης,  $p=0,019<0,05$  και συντελεστής συσχέτισης (pearson correlation)  $r=0,89$  ( $p=0<0,05$ ).

- Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας και συσχέτισης ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καθαριότητα του σχολικού χώρου έδειξαν ότι στα πολυθέσια σχολεία συντελείται σε μεγαλύτερο βαθμό καθαριότητα του σχολικού χώρου,  $p=0,0029<0,05$  και συντελεστής συσχέτισης (pearson correlation)  $r=0,78$  ( $p=0<0,05$ ).
- Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας και συσχέτισης ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου έδειξαν ότι στα πολυθέσια σχολεία συντελείται σε μεγαλύτερο βαθμό βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου, ( $p=0,002<0,05$ ) και συντελεστής συσχέτισης  $r=0,64$  ( $p=0<0,05$ ).
- Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας και συσχέτισης ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ασφάλεια των μαθητών έδειξαν ότι τα πολυθέσια σχολεία φαίνεται ότι είναι αποτελεσματικότερα στην ασφάλεια των μαθητών, , ( $p=0,034<0,05$ ) και συντελεστής συσχέτισης  $r=0,84$  ( $p=0<0,05$ ).
- Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας και συσχέτισης ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα έδειξαν ότι τα πολυθέσια σχολεία φαίνεται ότι είναι αποτελεσματικότερα στον εξοπλισμό με σύγχρονα εποπτικά μέσα, ( $p=0,045<0,05$ ) και συντελεστής συσχέτισης  $r=0,78$  ( $p=0<0,05$ ).
- Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας και συσχέτισης ανάμεσα στην οργανικότητα του σχολείου και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων έδειξαν ότι τα πολυθέσια σχολεία φαίνεται ότι είναι αποτελεσματικότερα στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, ( $p=0,002<0,05$ ) και συντελεστής συσχέτισης  $r=0,80$  ( $p=0<0,05$ ).

*3.3. Σχέση οργανικότητας σχολικής μονάδας και βαθμού ανταπόκρισης των γονέων για τη λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των μαθητών.*

## Πίνακας 18

**Συνάφεια οργανικότητας του σχολείου και ανταπόκρισης γονέων για τη λειτουργία του σχολείου και προόδου μαθητών**

			Οργανικότητα σχολείου				Σύνολο
			1/θέσιο	3/θέσιο	6/θέσιο	12/θέσιο	
Ανταπόκριση γονέων	Πάρα πολύ	Συχνότητα	2	2	8	9	21
		% της ανταπόκρισης	9,5%	9,5%	38,1%	42,9%	100,0%
		% της ορανικότητας	20,0%	6,5%	13,8%	9,6%	10,9%
		% του συνόλου	1,0%	1,0%	4,1%	4,7%	10,9%
	Πολύ	Συχνότητα	4	17	24	36	81
		% της ανταπόκρισης	4,9%	21,0%	29,6%	44,4%	100,0%
		% της ορανικότητας	40,0%	54,8%	41,4%	38,3%	42,0%
		% του συνόλου	2,1%	8,8%	12,4%	18,7%	42,0%
	Μέτρια	Συχνότητα	3	9	24	39	75
		% της ανταπόκρισης	4,0%	12,0%	32,0%	52,0%	100,0%
		% της ορανικότητας	30,0%	29,0%	41,4%	41,5%	38,9%
		% του συνόλου	1,6%	4,7%	12,4%	20,2%	38,9%
Λίγο	Συχνότητα	1	3	2	7	13	
	% της ανταπόκρισης	7,7%	23,1%	15,4%	53,8%	100,0%	
	% της ορανικότητας	10,0%	9,7%	3,4%	7,4%	6,7%	
	% του συνόλου	,5%	1,6%	1,0%	3,6%	6,7%	
Καθόλου	Συχνότητα	0	0	0	3	3	
	% της ανταπόκρισης	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
	% της ορανικότητας	,0%	,0%	,0%	3,2%	1,6%	
	% του συνόλου	,0%	,0%	,0%	1,6%	1,6%	
Σύνολο	Συχνότητα	10	31	58	94	193	
	% της ανταπόκρισης	5,2%	16,1%	30,1%	48,7%	100,0%	
	% της ορανικότητας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% του συνόλου	5,2%	16,1%	30,1%	48,7%	100,0%	

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι στα ολιγοθέσια σχολεία που λειτουργεί σύλλογος γονέων, ο μεγάλος βαθμός ανταπόκρισης στις προσκλήσεις του σχολείου παρατηρείται στο 19% του συνόλου των σχολείων, ενώ στα πολυθέσια, στο 81%. Από τα πολυθέσια σχολεία μόνο το 10,8% των γονέων του συλλόγου ανταποκρίνεται λίγο ή καθόλου, ενώ στα ολιγοθέσια το 59%. Τα ποσοστά αυτά διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας έχει τιμή 0,045 που είναι μικρότερη από την τιμή του επίπεδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ ). Φαίνεται λοιπόν ότι η οργανικότητα του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας για το αν η ανταπόκριση των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου είναι μεγάλη ή μικρή. Στα πολυθέσια σχολεία ο βαθμός ανταπόκρισης είναι κατά κανόνα μεγαλύτερος.

**Πίνακας 16**  
**Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$**

	Τιμή στατιστικής συνάρτησης	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Pearson Chi-Square	7,423	12	,045

Ο συντελεστής συσχέτισης (pearson correlation) έχει τιμή -0,62  
στατιστικά σημαντική ( $p=0<0,05$ )



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η ερμηνεία των ευρημάτων από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων η οποία έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο και αφορά την αποτελεσματική λειτουργία των δημοτικών σχολείων ως αποτέλεσμα της εποικοδομητικής συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει την δομή της στατιστικής τους ανάλυσης, δηλαδή πρώτα η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, έπειτα, τα στοιχεία συνεργασίας σχολείου - οικογένειας και οι προτάσεις απόψεις. Τέλος, θα πραγματοποιηθεί η ερμηνεία του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$ .

#### 2. Γενικά στοιχεία

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως διατυπώθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων που υπηρετούν σχετικά με την εποικοδομητική συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας.

Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε πως το σχολείο σήμερα λειτουργεί αποτελεσματικά αφού αρκετοί παράγοντες σε αυτό συμβάλλουν όπως ο καθοριστικός ρόλος της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, ο θεσμός του διευθυντή ως συνδετικός κρίκος σχολείου – οικογένειας, η ενεργός και με διακριτούς ρόλους συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στην λειτουργία του σχολείου.

#### 3. Ποιοτική ανάλυση των Δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Σχετικά με τη στελέχωση των σχολείων, με βάση τα στοιχεία της έρευνας, το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού απαρτίζεται από γυναίκες ( 37,8% άνδρες, 62,2% γυναίκες). Το στοιχείο αυτό είναι αναμενόμενο καθώς το επάγγελμα του δασκάλου είναι ανάμεσα στις πρώτες προτιμήσεις των γυναικών για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και στη σημερινή εποχή θεωρείται «γυναικοκρατούμενο». Σύμφωνα με την Ηλιού Μ.(1984) σε 57 χώρες ανεξαρτήτως κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης και μορφωτικού επιπέδου οι γυναίκες προτιμούν να ακολουθούν ανθρωπιστικές σπουδές. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από πιο πρόσφατες

έρευνες όπως αυτή της UNESCO (1995), σύμφωνα με την οποία η πλειοψηφία των γυναικών ακολουθεί ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στις κοινωνικές «ετικέτες» που υπάρχουν σε ορισμένα επαγγέλματα, και οι οποίες οδηγούν στο διαχωρισμό σε γυναικεία και αντρικά. Για αυτό το λόγο ίσως οι γυναίκες συνήθως πλειοψηφούν σε παιδαγωγικές σχολές ενώ αποτελούν τη μειοψηφία στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

Ως προς τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο σημερινό σχολείο, το 64,2 % των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετεί στο ίδιο σχολείο 1- 5 χρόνια, το 24,6% 6-10 χρόνια και τέλος μόλις το 11,9% υπηρετεί στο συγκεκριμένο σχολείο πάνω από 11 χρόνια. Το μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που υπηρετούν λίγα χρόνια σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ενδεχομένως να οφείλεται στις μεταθέσεις ή αποσπάσεις που ζητούν οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Το στοιχείο αυτό των συχνών αποσπάσεων και μεταθέσεων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία του τμήματος μηχανογράφησης του Υπουργείου Παιδείας. Με βάση τη βιβλιογραφία, οι συνεχείς μεταθέσεις και οι αποσπάσεις εκπαιδευτικών δεν ευνοούν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας διότι εξαιτίας των συνεχών μετακινήσεων του προσωπικού, δεν είναι εφικτός ένας μακρόχρονος σχεδιασμός για τη λειτουργία του σχολείου και την ανάθεση των ανάλογων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 2005).

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το 74,6% αυτών έχουν ηλικία πάνω από 41 έτη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στους δυο συγκεκριμένους νομούς δεν γίνονται διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών και τα κενά που δημιουργούνται καλύπτονται αποκλειστικά με μεταθέσεις ή αποσπάσεις διορισμένων. Το 6,2%, με ηλικία 22-30 ετών είναι αποσπασμένοι από άλλες περιφέρειες ή αναπληρωτές. Επίσης στους δυο αυτούς νομούς υπάρχει κορεσμός δασκάλων λόγω αυξημένης ζήτησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων είναι από 6/θέσια και πάνω. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στις μετακινήσεις των περισσότερων κατοίκων στις αστικές ή ημιαστικές περιοχές με αποτέλεσμα να μειώνονται τα ποσοστά των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων, ποσοστό δηλαδή 21,3%.

#### 4. Ποιοτική ανάλυση των στοιχείων συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας

Στο ερώτημα «αν στο σχολείο σας λειτουργεί σήμερα σύλλογος γονέων» η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό δηλαδή 92,2% δηλώνει πως λειτουργεί. Είναι σήμερα γενικά παραδεκτή η μεγάλη αναγκαιότητα ύπαρξης και αποτελεσματικής λειτουργίας συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία.

Η έρευνα δείχνει ότι η καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών οφείλεται στο καλό κλίμα του σχολείου, με μεγάλη συνεισφορά στη διαμόρφωσή του από το διευθυντή του σχολείου. Αντίθετα η ισχνή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια οφείλεται στο αρνητικό κλίμα του σχολείου, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονιών να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου.

Η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και του συλλόγου γονέων μιας σχολικής μονάδας είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος, οι συχνές επιστημονικές συναντήσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων αποτελεί απαραίτητο παράγοντα για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Σχετικά με τη συνάφεια της ύπαρξης ευνοϊκού κλίματος και της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν πως ο βαθμός ικανοποίησης των διδασκόντων από τις συλλογικές δράσεις και αποφάσεις (ευνοϊκό κλίμα) συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η σχέση αυτή ενισχύεται από αποτελέσματα ερευνών στην Μεγάλη Βρετανία (Mortimore, 1988) και στις Η.Π.Α. (Brookoever, 1979) στις οποίες το ευνοϊκό ανοιχτό κλίμα του σχολείου αποδεικνύεται πως είναι από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η έρευνα επίσης δείχνει ότι η καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών ενισχύει αποτελεσματικά τη λειτουργία του σχολείου αφού δύναται να εξασφαλιστεί πρόσθετη χρηματοδότηση με όλα τα ακόλουθα (αυξημένη καθαριότητα του σχολικού χώρου, καλή λειτουργία των κυλικείων, εξοπλισμός του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα).

Στην ερώτηση «σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την τυχόν χαμηλή συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου» οι απαντήσεις επικεντρώνονται στην άγνοια των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου. Η άγνοια αυτή πιθανόν

οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και στο είδος της εργασίας τους (αγροτικές περιοχές, πολλές ώρες στις αγροτικές τους εργασίες).

## **5. Ποιοτική ανάλυση των Προτάσεων – Απόψεων**

Σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη συνεργασία σχολείου οικογένειας σε σχέση με την επίλυση λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου, η αύξηση της χρηματοδότησης αλλά και η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων θα έφερναν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ως προς την παρακίνηση των γονέων για εθελοντική δραστηριότητα για ζητήματα του σχολείου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι γονείς πρέπει να προσφέρουν τη βοήθειά τους όποτε τους ζητηθεί και να γίνεται παράλληλα και ανάθεση αρμοδιοτήτων με σκοπό την οργάνωση δραστηριοτήτων. Σημαντική εδώ είναι η συμβολή του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος δίνοντας προσωπικό παράδειγμα θα μπορούσε να οδηγήσει τους γονείς στο επιθυμητό αποτέλεσμα βάζοντας και όρια ώστε να γνωρίζουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους. Σημαντική κρίνεται επίσης και η ενημέρωση των γονέων από άλλους φορείς για την σημαντικότητα του να είσαι γονέας αλλά και την σπουδαιότητα της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς ώστε να καλλιεργηθούν στα παιδιά τους θετικές στάσεις και προσδοκίες για το σχολείο.

## **6. Συνάψεις**

Σχετικά με τη συνάφεια μεταξύ της οργανικότητας του σχολείου και της ύπαρξης και λειτουργίας συλλόγου γονέων, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως στα πολυθέσια σχολεία λειτουργούν με περισσότερες πιθανότητες σύλλογοι γονέων σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί οι γονείς στα ολιγοθέσια σχολεία, τα οποία βρίσκονται κατά κανόνα σε αγροτικές περιοχές, είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και οι ασχολίες τους με τα αγροτικά δεν τους επιτρέπουν να ασχοληθούν και με τα ζητήματα του σχολείου και κατά συνέπεια των παιδιών τους.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε ερευνώντας τη συνάφεια μεταξύ της οργανικότητας του σχολείου και του βαθμού ικανοποίησης από τη λειτουργία του συλλόγου γονέων του σχολείου. Στα πολυθέσια σχολεία ο βαθμός ικανοποίησης από τη συνεργασία σχολείου – συλλόγου γονέων είναι κατά κανόνα μεγαλύτερος. Φαίνεται λοιπόν ότι στα ολιγοθέσια σχολεία δεν λειτουργούν πάντα σύλλογοι γονέων, αλλά και όταν λειτουργούν δεν είναι αποτελεσματικοί.

Σχετικά με τη συνάφεια μεταξύ της οργανικότητας του σχολείου και της ανταπόκρισης των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα πολυθέσια σχολεία ο βαθμός ανταπόκρισης είναι μεγαλύτερος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα πραγματοποιηθεί η παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματική λειτουργία των δημοτικών σχολείων ως αποτέλεσμα της εποικοδομητικής συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας. Τέλος με άξονα τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας θα γίνουν προτάσεις οι οποίες έχουν ως στόχο στην καλύτερη λειτουργία των δημοτικών σχολείων σε σχέση με την αναφερόμενη αλλά και επιζητούμενη συνεργασία.

#### 2. Συμπεράσματα

Με βάση την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι το δημοτικό σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά σε ικανοποιητικό βαθμό ως αποτέλεσμα της εποικοδομητικής συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας.

Αναλυτικότερα:

Από τους 193 εκπαιδευτικούς, οι 41 σε ποσοστό δηλαδή 21,2%, υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θέσια – 3/θέσια), οι 58, σε ποσοστό 30,1%, σε 6/θέσια και οι υπόλοιποι 94, σε ποσοστό δηλαδή 48,7% σε 12/θέσια ολοήμερα σχολεία.

Τα 48 σχολεία, σε ποσοστό δηλαδή 24,9%, βρίσκονται σε αγροτική περιοχή, τα 38, σε ποσοστό δηλαδή 19,7%, βρίσκονται σε ημιαστική και τέλος τα υπόλοιπα 107, σε ποσοστό δηλαδή 55,4%, βρίσκονται σε αστική περιοχή.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ευχαριστημένοι με το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου τους με το σύλλογο γονέων σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό φαίνεται ότι το υποστηρίζει το 88,2% των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ευχαριστημένοι σε μεγάλο βαθμό με το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου τους με το σύλλογο γονέων, δηλώνουν ότι η συνεργασία αυτή περιλαμβάνει:

- οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων, ποσοστό 21,2%

- οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (θέατρο, μουσική, ζωγραφική), σε ποσοστό 16,4%
- οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων, σε ποσοστό 12,9%
- πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος, σε ποσοστό 6,2%
- κοινές εκδρομές, σε ποσοστό 19,1%
- εκθέσεις βιβλίων, σε ποσοστό 9,5%
- διαλέξεις-ομιλίες, σε ποσοστό 11,2%
- εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα, σε ποσοστό 3,5%

Στο καλό κλίμα του σχολείου και στην προσωπική συνεισφορά του διευθυντή σχολείου οφείλεται το υψηλό επίπεδο συνεργασίας, σε αντίθεση με την ισχνή συνεργασία που οφείλεται στο αρνητικό κλίμα του σχολείου και στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονιών για να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν προκαλούνται τριβές στη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Ο διευθυντής του σχολείου αντιμετωπίζει τις τριβές που υπάρχουν λειτουργώντας συμβιβαστικά και συνεργατικά προσαρμόζοντας την κατάσταση στα αμοιβαία συμφέροντα των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ευχαριστημένοι με το επίπεδο ανταπόκρισης των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου για ενημέρωσή τους σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και προόδου των παιδιών τους.

Οι λόγοι του υψηλού επιπέδου ικανοποίησης οφείλονται στην προσπάθεια του διευθυντή και στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω της αποτελεσματικής λειτουργίας του συλλόγου γονέων και της συνεργασίας τους με το σχολείο βοηθά τους μαθητές να νιώθουν άνετα και να αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου και πολύ περισσότερο βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Διαφαίνεται καθαρά ότι η σχολική διοίκηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και οδηγεί στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων συνεργάζεται σε υψηλό βαθμό με τα διοικητικά όργανα του σχολείου, περισσότερο στα πολυθέσια σχολεία και λιγότερο στα ολιγοθέσια.

Η αργαστή συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στα όργανα λαϊκής συμμετοχής συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, με την παρατήρηση της διαφοροποίησης ως προς την οργανικότητα του σχολείου.

Οι γονείς αποδέχονται τις προσκλήσεις του σχολείου, για την ενημέρωσή τους σε θέματα που έχουν σχέση με τη λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των παιδιών τους. Βασικός είναι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου ως προς την ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων και δραστηριοτήτων.

Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τριβές και κρίσιμες καταστάσεις στο σχολείο με τους γονείς των μαθητών.

Η αγαστή συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού βασικοί παράγοντες ανάπτυξης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του σχολείου ενισχύονται (αυξημένη καθαριότητα του σχολικού χώρου, καλή λειτουργία των κυλικείων, εξοπλισμός του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα).

Στις θετικές πλευρές του σχολείου όπως προέκυψαν από την έρευνα μπορούν να συγκαταλεχθούν:

- *Το ευνοϊκό σχολικό κλίμα.* Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και ο σύλλογος γονέων συνεργάζονται αποτελεσματικά. Η συνεργασία αυτή συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται.
- *Η σχολική διεύθυνση.* Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι διευθυντές των σχολείων, ολιγοθέσιων και πολυθέσιων ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του πολυδιάστατου ρόλου τους, ενισχύοντας την πρωτοβουλία και την καινοτομία των εκπαιδευτικών και προωθώντας το κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας .
- *Οι εκπαιδευτικοί.* Οι δάσκαλοι φαίνεται πως έχουν συνειδητοποιήσει τη σημαντικότητα του ρόλου τους και για το λόγο αυτό επιδεικνύουν πνεύμα συλλογικότητας και δημιουργικότητας στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων. Συνεργάζονται ή τουλάχιστον υπάρχει μεγάλη διάθεση για συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους. Ιδιαίτερο ρόλο στην ενεργή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς φαίνεται πως έχουν τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού καθώς του προσδίδουν εμπειρία στην επίλυση προβλημάτων και κύρος στις απόψεις του.

Οι ελλείψεις και τα προβλήματα που καταγράφηκαν με βάση τα στοιχεία της έρευνας είναι τα παρακάτω:



- *Η ελλιπής χρηματοδότηση και η ανισομερής κατανομή κονδυλίων ανάμεσα στις διαφορετικές εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας.* Η ελλιπής χρηματοδότηση και η άνιση κατανομή των κονδυλίων έχει ως αποτέλεσμα την ανεπάρκεια στις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό των σχολείων και την υπεροχή των πολυθέσιων σχολείων έναντι των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων σε θέματα υλικοτεχνική υποδομής.
- *Η ανεπαρκής επιμόρφωση των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου*
- *Η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού.* Αναντίρρητα οι αποσπάσεις και μεταθέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας εξαιτίας του οποίου είναι δυσχερής ένας μακρόχρονος εκπαιδευτικός σχεδιασμός στελέχωσης των σχολικών μονάδων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης.

### **3. Προτάσεις**

Με βάση τα συμπεράσματα που προαναφέραμε και με στόχο την περαιτέρω βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου μπορούμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω προτάσεις:

- *Κρίνεται απαραίτητη η μεγαλύτερη χρηματοδότηση των σχολικών επιτροπών των δημοτικών σχολείων έτσι ώστε να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό που χρειάζονται ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικότερα.* Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί στα ολιγοθέσια σχολεία καθώς στερούν κατά πολύ στην υλικοτεχνική και κτιριακή τους υποδομή σε σχέση με τα πολυθέσια. Μια καλύτερη και πιο ορθολογική κατανομή των κονδυλίων που χορηγούνται στις σχολικές μονάδες ανά εκπαιδευτική περιφέρεια είναι ικανή να αμβλύνει τις διαφοροποιήσεις μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων.
- Χρειάζεται περισσότερη και πιο συστηματική επιμόρφωση των γονέων των μαθητών σε θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το επίκεντρο της επιμόρφωσης δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στη διδακτική δραστηριότητα αλλά θα πρέπει να ενισχύονται και τομείς που ήδη λειτουργούν αποτελεσματικά στο σχολείο, όπως η συνεργατικότητα, η συμμετοχή και η συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό προγραμμάτων, η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Με τον τρόπο αυτό, μετατοπίζεται η έμφαση από τον εκπαιδευτικό – «τεχνικό» που απλά υλοποιεί κεντρικές αποφάσεις, δραστηριότητες και προγράμματα, στον εκπαιδευτικό – «επαγγελματία», που συνεργάζεται και με τους

γονείς και που θέλει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες να σχεδιάζει και να εφαρμόζει καινοτόμες ιδέες ώστε να βελτιώνεται και να εξελίσσεται συνεχώς. Επιπλέον, επιμορφωτικά σεμινάρια πρέπει να υπάρχουν και για τους σχολικούς διευθυντές, με στόχο τη μετεξέλιξη του ρόλου τους από διευθυντή - οργανωτή σε Ηγέτη – Εμπνευστή. Συμπερασματικά, η επιμόρφωση χρειάζεται να εστιάζει στην πρόοδο και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## **ΜΕΡΟΣ Γ΄ : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, τηρείται απόλυτη εχεμύθεια και τα στοιχεία που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ακαδημαϊκούς σκοπούς της έρευνας. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας και σας παρακαλώ να το συμπληρώσετε κατά το δυνατόν και σύμφωνα με την κρίση σας.

**Σημειώστε με ένα (✓) στο αντίστοιχο τετράγωνο ή συμπληρώστε τον κενό χώρο της απάντησης:**

### A. Γενικά Στοιχεία

Νομός..... Ημερομηνία.....

1. Περιοχή σχολείου: Αγροτική  Ημιαστική  Αστική

2. Οργανικότητα σχολείου: ...../θέσιο Δημ. Σχολείο

### B. Δημογραφικά Στοιχεία

3. Φύλο: α. Άντρας  β. Γυναίκα

4. Ηλικία: 22-30  31-40  41-50  51 και άνω

5. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος  Άγαμος  Διαζευγμένος

6. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που είστε τώρα.....

7. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:.....

8. Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλες σπουδές: .....

### Γ. Στοιχεία Συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας

9. Ένα αποτελεσματικό σχολείο διακρίνεται, εκτός των άλλων και για την καλή συνεργασία του με την οικογένεια. Στο σχολείο σας λειτουργεί σήμερα σύλλογος γονέων;

Ναι  Όχι

10. Αν “ΝΑΙ”, σε ποιο βαθμό είστε ευχαριστημένος-η με το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου σας με το σύλλογο γονέων;

Πάρα πολύ  Πολύ  Μέτρια  Λίγο  Καθόλου

**11. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Πάρα πολύ» - «Πολύ», ποια από τα παρακάτω θέματα περιλαμβάνει η συνεργασία σας;**

- α. οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων
- β. οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων(θέατρο, μουσική, ζωγραφική)
- γ. οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων
- δ. πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος
- ε. κοινές εκδρομές
- στ. εκθέσεις βιβλίων
- ζ. διαλέξεις-ομιλίες
- η. εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα
- θ. κάτι άλλο (αναφέρετε ποιο).....

**12. Πιστεύετε ότι ο βαθμός αυτός συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας;**

Πάρα πολύ  Πολύ  Μέτρια  Λίγο  Καθόλου

**13. Εάν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Πάρα πολύ»- «Πολύ», σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών;**

- α. στο καλό κλίμα του σχολείου σας
- β. στην προσωπική συνεισφορά του διευθυντή σχολείου
- γ. στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων
- δ. στην ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού για αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς
- ε. κάτι άλλο (αναφέρετε ποιο) .....

**14. Εάν η απάντησή σας στην ερώτηση 12 είναι «Λίγο» ή «Καθόλου», σε ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι αποδίδεται η ισχνή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια;**

- α. στο αρνητικό κλίμα του σχολείου
- β. στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών
- γ. στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονιών για να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου σας
- δ. στη στενότητα χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού
- ε. στην παρέμβαση των γονέων στο παιδαγωγικό έργο των δασκάλων
- στ. στις συχνές αλλαγές του διδακτικού προσωπικού
- ζ. στο ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν τα προβλήματα του σχολείου
- η. κάτι άλλο (αναφέρετε ποιο).....

**15. Προκαλούνται τριβές στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;**

Ναι  Όχι

**16. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι “ΝΑΙ”, με ποιες από τις παρακάτω τεχνικές ο διευθυντής του σχολείου σας αντιμετωπίζει τις τριβές αυτές;**

- α. λειτουργεί συμβιβαστικά
- β. προσαρμόζει την κατάσταση στα αμοιβαία συμφέροντα των εμπλεκομένων στη σύγκρουση
- γ. κάνει χρήση της εξουσίας
- δ. λειτουργεί συνεργατικά
- ε. άλλο τι; .....

**17. Ως γνωστό στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου (Σχολική Επιτροπή και Σχολικό Συμβούλιο) συμμετέχει και εκπρόσωπος των γονέων. Σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή των γονέων στα παραπάνω συλλογικά όργανα συντελεί:**

		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
α.	στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές				
β.	στην καθαριότητα του σχολικού χώρου				
γ.	στην καλή λειτουργία των κυλικείων				
δ.	στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου σας				
ε.	στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης				
στ.	στην ασφάλεια των μαθητών				
ζ.	στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα				
η.	στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων				
θ.	άλλο, τι;				

**18. Σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την τυχόν χαμηλή συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου;**

- α. στην έλλειψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων των οργάνων λαϊκής συμμετοχής
- β. στην άγνοια των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου
- γ. στις συχνές αλλαγές των γονέων στα ανωτέρω συλλογικά όργανα
- δ. στην κακή επικοινωνία του σχολείου με το σύλλογο γονέων
- ε. στο περιορισμένο ενδιαφέρον των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου
- στ. κάτι άλλο (αναφέρετε ποιο).....

**19. Οι γονείς ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις του σχολείου σας για την ενημέρωσή τους σε θέματα που έχουν σχέση με τη λειτουργία του σχολείου καθώς και την πρόοδο των παιδιών τους;**

Πάρα πολύ  Πολύ  Μέτρια  Λίγο  Καθόλου

**20. Εάν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ» ή «Πολύ», σε ποιους από τους παρακάτω λόγους αποδίδετε την καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας;**

- α. στην προσπάθεια του διευθυντή
- β. στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων
- γ. στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους
- δ. στην προσπάθεια των δασκάλων να προσεγγίσουν τις οικογένειες των μαθητών
- ε. κάτι άλλο (αναφέρετε) .....  
.....

**21. Πιστεύετε ότι η συνεργασία του σχολείου σας με τους γονείς συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση στην καλύτερη πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών;**

Ναι  Όχι

**22. Αν “ΝΑΙ”, η βελτίωση της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας βοηθά στο ότι:**

- α. οι μαθητές νιώθουν άνετα και αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου
- β. υπάρχει αλληλοενημέρωση για όλα τα θέματα που αφορούν τα παιδιά (συμπεριφορά, μάθηση κ.ά.)
- γ. η σωστή ενημέρωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους
- δ.άλλο, τι; .....  
.....

**23. Αν “ΟΧΙ”, γιατί οι γονείς**

- α. παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών
- β. καλύπτουν τυχόν αδυναμίες-προβλήματα των παιδιών τους
- γ. άλλο, τι; .....  
.....

### **Δ . Προτάσεις**

**24. Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την καλύτερη συνεργασία σχολείου-οικογένειας:**

**α) Ως προς την επίλυση λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου;**

.....

.....

**β) Ως προς την παρακίνηση των γονέων για εθελοντική δραστηριότητα για ζητήματα του σχολείου;**

.....

.....

**γ) Ως προς το εύρος της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών;**

.....

.....

**δ) Άλλο τι;**

.....

.....



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 1.Ελληνόγλωσση

**Ανδρεαδάκης, Ν. (2004).** *Παράγοντες Αποτελεσματικότητας Σχολείου* [πανεπιστημιακές σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», χειμερινό εξάμηνο 2006-2007.

**Ανδρέου, Α. (1997).** Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 8, 96-1

**Βάμβουκας, Μ. (1998).** *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Γεώργας, Δ. (1995).** *Κοινωνική Ψυχολογία. Στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυναμικές σχέσεις και επικοινωνία*, τόμος Α (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005).** Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.

**Γεωργίου, Σ. (1996).** Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.

**Γεωργίου, Σ. (2000).** *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξης του Παιδιού* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Γεωργίου, Σ. (2005).** *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.

**Γεωργόπουλος, Ν. (2006).** *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.

**Γουρναρόπουλος, Γ., Κοντάκος, Α. (2003).** Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: μια ιστορική αναδρομή. *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 49-62.

**Ζαβλανός, Μ. (1998).** *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

**Ζαβλανός, Μ. (2002).** *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

**Ζαβλανός, Μ. (2003).** *Η Ολική Ποιότητα της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

**Ζάχαρης, Ε. (1985).** *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα.

**Θεοδόρου Μ. (1981).** Μερικές σκέψεις για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στα σχολεία. *Νέα Παιδεία*, 16, 51-57.

**Θεοφιλίδης, Χ. (1985).** *Η Νομοθετική και Ιδιογραφική Διάσταση στο Διδασκαλικό Επάγγελμα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Θεοφιλίδης, Χρ. (1994).** *Ορθολογική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία.

**Θεοφιλίδης, Χρ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000).** *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.

**Κανελλόπουλος, Χ. (1991).** *Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: έκδ. ιδίου.

**Καραγιάννη, Χ. (2006).** *Διοίκηση Εκπαίδευσης και Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής στην Ελλάδα: Η Περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.

**Κιρκιγιάννη, Φ. (2008).** *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ο ρόλος του διευθυντή. Εμπειρική μελέτη σε διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κυκλάδων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

**Κόκκος, Α. (1999).** *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

**Κόνσολας, Μ. [κ.ά.] (2005).** Η επαγγελματοποίηση του διευθυντή: Μια προσέγγιση μέσα από το πρίσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005.

**Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιαννάκος, Α. (2002).** Συστήματα αξιολόγησης αντιληπτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 249-271.

**Κωνσταντίνου, Χ. (1994).** *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' Αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.

**Μακράκης, Β. (1997).** *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.

**Μαραθεύτης, Μ. (1981).** Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.

**Ματσαγγούρας, Η. (2003).** *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Ματσαγγούρας, Η. , Πούλου, Μ. (2009).** Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.

**Μιχόπουλος, Α. (1998).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: έκδ. ιδίου..

- Μιχόπουλος, Α. (2002).** *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*. Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Μπαϊρακτάρης, Π. (2003).** Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 26, 81-88.
- Μπάλιου, Ε. (2007).** Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ένα Μοντέλο Ανάπτυξης Προγράμματος Σπουδών για Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. *Φιλολογική*, 101, 67-71.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005α).** *Παιδιά Μονογονεϊκών Οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005β).** *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού στη Σχολική Τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998).** *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.- Γ. Τσιβεριώτης.
- Μπουζάκης, Σ. (1986).** *Παιδαγωγικοί και Κοινωνικοπολιτικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2001).** *Μάνατζμεντ; Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: . Μπένος.
- Μπρίνια, Β. (2008).** *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2008).** *Management και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Μπρούζος, Α. (1998).** *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μία Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης (2<sup>η</sup> έκδ.)*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2003).** Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006).** *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1992).** *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαγεωργάκης, Π. (2006).** *Στάσεις διευθυντών αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο νομό Κορινθίας*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000).** Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75-83.

- Παπαδόπουλος, Ν. (2005).** *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995).** *Η Διεύθυνση Σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993).** *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής, Π. (2004).** *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006).** *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθείω.
- Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2009).** Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Επιστήμες Αγωγής 1*, 41-56.
- Ράπτης, Ν. (2006).** Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2006).** *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες (Β' αναθεωρημένη έκδοση).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτη, Α. (1999).** Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 14, 40-52.
- Σαΐτη, Α. (2000).** *Εκπαιδευτική και Οικονομική Ανάπτυξη.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2005).** Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 43-56.
- Σαΐτης, Χ. (1997).** Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997).** Ο Διευθυντής του Σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 83, 66-77.
- Σαΐτης, Χ., Φέγγαρη, Μ. & Βούλγαρης, Δ. (1997).** Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση*, 7, 87-108.
- Σαΐτης, Χ. (1998).** Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 11, 39-59.
- Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001).** Η Αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη Δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
- Σαΐτης, Χ. (2001).** *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.* Αθήνα: Ατραπός.

**Σαΐτης, Χ. (2002).** Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 27-36.

**Σαΐτης, Χ. (2005).** *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: έκδ. ιδίου.

**Σαΐτης, Χ. (2007α).** *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία...στην πράξη* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: έκδ. ιδίου.

**Σαΐτης, Χ. (2007β).** *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: έκδ. ιδίου.

**Σαΐτης, Χ. (2008).** *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Σιμιντζή, Δ. (2009).** *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

**Στιβακτάκης, Ε. (2006).** *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

**Στραβάκου, Π. (2003).** *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

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

**Τριλιανός, Α. (1987).** Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής σχολείου. *Λόγος και Πράξη*, 31, 27-37.

**Φαναριώτης Π. (1999).** *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

**Φώκιαλη, Π. (2003).** « Εισαγωγικό Σημείωμα». Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

**Φώκιαλη, Π. (2005).** Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

**Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008).** *Οι Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ερευνητική Προσέγγιση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

.

**Φραγκομίχαλος, Κ. (2003).** *Στρατηγική Επικοινωνίας. Η Τέχνη και η Τεχνική του Γραπτού και του Προφορικού Λόγου* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

**Χαντζηπαναγιώτου, Π. (2003).** *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

**Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995).** Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75.

**Austin, G. (1998).** *Τα Πορίσματα του Διεθνούς Συνεδρίου για τα Αποτελεσματικά Σχολεία*, (Χ. Θεοφιλίδη, Μετάφρ.). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Bell, J. (1997).** *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (Α-Β. Ρήγα, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

**Cohen, L. & Manion, L. (1994).** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Dowling, E. (2001).** Θεωρητικό Πλαίσιο. Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα. Στο Ε. Dowling & Ε. Osborne (Επιμ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο* (Ι. Μπίμπου-Νάκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg, 63-116.

**George, D., Ευθυμιάδου, Α. & Τσίτος, Δ. (1998).** *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Javeau, C. (2000).** *Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή* (Κ. Τζαννόνε- Τζώρτζη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθείτω.

**Koontz, H. & O' Donnell, C. (1984).** *Οργάνωση και Διοίκηση*, (Χ. Βαρδάκος, Μετάφρ., τ. Α', 1984, τ. Β', 1980, τ. Γ', 1983). Αθήνα: Παπαζήσης.

**Montana, P. & Charnov, B. (1993).** *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.

**Payne, J. & Payne, S. (2001).** *Μάνατζμεντ: πώς να το εφαρμόσετε. 110 δοκιμασμένες ιδέες* (Μ. Ανδρέου, Μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική.

**Posh, P. (2004).** Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειές της για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα.* Αθήνα: Μεταίχμιο, 41-52.

## 2. Ξενόγλωσση

**Attanucci, J. (2004).** Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), 57-69.

**Berger, E. (1991).** Parent involvement. Yesterday and today. The Elementary School. *Journal*, 91(3), 209-219.

**Berger, E. (2004).** *Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

**Beveridge, S. (2004).** Pupil participation and the home-schools relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 3-11.

**Bossert, S. T. (1998).** School Effects. In Boyan, N.J. (1988). *Handbooks of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association*. New York: McMillan.

**Bradie, M. B. (1967).** *Fayol on Administration*. London.

**Bush, T. & Jackson, D. (2002).** Preparation for Schools Leadership: International Perspectives. *Educational Management Administration and Leadership*, 30, 417-429.

**Christenson, S. & Sheridan, S. (2001).** *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.

**Coleman, P. (1998).** *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman.

**Creemers & Roynolds (1994).** Effective Schools, Management of. In Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (Eds) (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Volumes 1-12 (2<sup>nd</sup> edition). Oxford: Pergamon Press.

**Davies, D. & Johnson, V. R. (1996).** Crossing boundaries: An introduction, International. *Journal of Educational Research*, 25(1), 3-7.

**Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2005).** Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 57-73.

**Edmonds, R. (1979).** Effective Schools for the Urban Poor. In *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

**Epstein, J.L. (1986).** Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal* (pp. 277-294).

**Epstein, J., & Lee, S.(1995).** National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg and R. Hampton (Eds), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (pp. 108-154). London: Sage Publication.

**Epstein, J. (2001).** *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: West view Press.

**Everard, K., Morris, G. & Wilson, I. (2004).** *Effective School Management* (4<sup>th</sup> ed.). London: SAGE.

**Fayol, H. (1949).** *General and Industrial Management*. London: Pitman.

**Georgiou, S. (1999).** Achievement attributions of 6th grade students and their parents. *Educational Psychology: International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19(4), 399-412.

**Greenwood, G., & Hickman, C. (1991).** Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.

**Hall, L. (1979).** *Business Administration*. London.

**Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1991).** *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London: Cassell.

**Harris A. & Hopkins, D. (2000).** Alternative perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20(1), 9-15.

**Haynes, N., Comer, J. & Hamilton-Lee, M. (1989).** School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90.

**Heck & Hallinger (1999).** Can Leadership Enhance School Effectiveness? In Bush, T. [et al.] (Eds). *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman.

**Henerson, M., Morris, T. & Fitz-Gibbon, A. (1987).** *How to Measure Attitudes*. California: Shape Publishers.

**Hersey, R. & Blanchard K. (1972).** *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs.

**Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995).** Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.

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

**Hoover-Dempsey, K., Walker, J. & Sandler, H. (2005).** Parents' Motivations for Involvement in Their Children's Education. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 40-56.

**Hoy, W. & Miskel, C. (1987).** *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: Lane Akers.

**Katz, D. & Kahn, R.L. (1978).** *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley (2<sup>nd</sup> ed.). New York.

**Keys, C. R. (2002).** A way of thinking about parent/teacher partnership for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177-191.



- Laloumi-Vidali, E. (1997).** Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 77-133.
- Macbeth, A. (1993).** Preconceptions about parents education. In Munn, P. (ed.), *Parents and Schools: Customers, Managers, or Parents?* London: Routledge.
- McWilliam, R. Maxwell, K. & Sloper, K. (1999).** *Beyond "Involvement": Are Elementary Schools Ready to Be Family-Centered?* *School Psychology Review*, Vol. 28, No. 3, pp.378-394.
- Martin, Ranson & Tall (1997).** Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- Olmsted, P. (1991).** Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the Follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91, 221-232.
- Parsons, T. (1951).** *The Social System*. Chicago: The Free Press.
- Peters, K., Slegers, P., Bergen, T. (1999).** *The task of perception and the task of orientation of Dutch principals: results of a preliminary study in Research on Educational Management*.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983).** Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, Vol.83, 4: 427-452.
- Raffaele, L. & Knoff, H. (1999).** *Improving Home-School Collaboration with Disadvantaged Families: Organizational Principles, Perspectives and Approaches*. *School Psychology Review*, Vol. 28, No. 3, pp. 448-466.
- Reynolds, A. J. (1994).** Effects of a preschool plus follow on intervention for children at risk. *Development Psychology* 30, 787-804.
- Reynolds, A. & Clements, M. (2005).** Parent Involvement and Children's School Success. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press.
- Rich, D. (1988).** Bridging the parent gap in education reform. *Educational Horizons*, 66 (2), 90-92.
- Saiti, A. (2007).** School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data. In *School Leadership and Management*, Vol. 27, No 1, February, pp. 65-78.
- Schneider, J. & Hollenczer, L. (2006).** *The Principal's Guide to Managing Communication*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Scott, W.R. (1981).** *Organizations: Rational, National and Open Systems*. New Jersey: Englewood Cliffs.

**Secada, W. G. (1989).** Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, page 33.

**Sergiovanni, T. (1990).** *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

**Sergiovanni, T. (1995).** *The Principalship. A Reflective Practice Perspective* (3<sup>rd</sup> ed.). USA: Allyn & Bacon.

**Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998).** *Supervision: Redefinition*. McGraw-Hill. Singapore.

**Southworth, G. (1990).** Leadership, Headship and Effective Primary School's. In *School Organization*, Vol. 10(1), pp.3-16.

**Stoll, L. & Mortimer, P. (1997).** School effectiveness and school improvement. In White, J. & Barber, M. (Eds). *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*. London: Institute of Education. Bedford Way Papers.

**Sweeny (1998).** Administrator Effectiveness. In Gorton, R.A., Schneider, G.T. & Fisher (Eds). *Encyclopedia of School Administration and Supervision*. Phoenix, Arizona: The Oryx Press.

**Taylor, F. (1949).** *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Row.

### **Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις**

N. 1566/1987. *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 167, τ. Α'/30.9.1985).

N. 2621/1998. *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 136, τ. Α'/23.6.1998).

Υπουργική Απόφαση 105657/Δ1/8.10.2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων* (ΦΕΚ 1340, τ. Β'/16.10.2002).