

ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ**

Ιωάννινα 2002

Ανδρέας Μπρούζος*

Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της

Περίληψη

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 415 εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και καθηγητές) που υπηρετούσαν σε σχολεία της Βορειοδυτικής Ελλάδας και της Αττικής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αντιμετώπιζε ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι ερωτηθέντες οργάνωναν και πραγματοποιούσαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες συναντήσεις με τους γονείς. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επισήμανε την αναγκαιότητα να πληροφορούνται οι γονείς για τους μαθητές, το σχολείο και γενικότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της ενίσχυσης αυτής της συνεργασίας, ενώ μεγάλο μέρος υπογράμμισε την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς.

Λέξεις κλειδιά: Σχέση Σχολείου-Οικογένειας, Γονεϊκή Εμπλοκή, Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας, Σχολικό Κλίμα

School-family collaboration: Problems and prospects for its development

Abstract

It is generally accepted that learning and socialization processes in the school must involve close collaboration with parents. The goal of the present study was to examine teacher's views about the level and the nature of the collaboration between the school and parents. Four hundred and fifteen primary and secondary school teachers took part in the study. The results of the questionnaire survey revealed that the majority of teachers perceived this collaboration as positive. They maintained that they did not encounter particular difficulties in meeting with the parents. Furthermore, the majority of the participant teachers maintained the need for parents to be informed explicitly about the school procedures and the educational system in general. They outlined that there should be closer collaboration, and that teachers needed specific training in matters of how to promote the involvement of parents.

Keywords: School-Family-Partnerships, Parental Involvement, School-Family Communication, School Climate

* Αναπλ. Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

A. Εισαγωγή

Σε σχολείο κάποιας περιοχής της Ελλάδας χτυπάει το κουδούνι μετά το διάλειμμα: οι μαθητές μπαίνουν στις τάξεις παίζοντας, τρέχοντας και φωνάζοντας. Σε μία τάξη οι μαθητές για κάποιο λόγο αρχίζουν να πετούν διάφορα αντικείμενα. Μπαίνοντας ο εκπαιδευτικός στην τάξη αντικρίζει ένα μαθητή να πετάει μια τσάντα από το παράθυρο στο προαύλιο του σχολείου. Ο μαθητής οδηγείται στο διευθυντή του σχολείου, ο οποίος αποφασίζει να καλέσει τους γονείς του στο σχολείο. Ο μαθητής αναφέρει το γεγονός στους γονείς του, προσθέτοντας ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν προβεί σε αντίστοιχες ενέργειες, αλλά μόνο αυτός τιμωρήθηκε. Ο πατέρας του αρνείται να πάει στο σχολείο υποστηρίζοντας ότι “με τους δασκάλους έτσι κι αλλιώς δεν μπορείς να μιλήσεις”. Ο γιος του επιμένει ότι ο πατέρας πρέπει να πάει στο σχολείο, διαφορετικά ούτε ο ίδιος μπορεί να πάει. Η μητέρα συμφωνεί με το γιο της και επισημαίνει στο σύζυγό της ότι είναι καιρός, επιτέλους, να αναλάβει τις ευθύνες του για το γιο του. Η υπόθεση εξελίσσεται σε οικογενειακό καβγά. Την επόμενη μέρα, φορτισμένος από την πίεση που δέχθηκε, από το γιο και τη σύζυγό του, ο πατέρας πηγαίνει στο σχολείο να διαμαρτυρηθεί για την άδικη μεταχείριση του γιου του. Με διάθεση επιθετική συναντά το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ...

Το παραπάνω περιστατικό αναδεικνύει την ανάγκη για συνεργασία και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, εφόσον η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (βλ. ενδεικτικά Γεωργίου 2000, Keck & Kirk 2001, Μπρούζος 1998, Textor 1994). Ως προς τη σχέση σχολείου – οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Η Epstein (1992, βλ. επίσης Γεωργίου 2000, Textor 1997) διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: Το *οργανισμικό μοντέλο*, το *σταδιακό μοντέλο*, το *οικοσυστημικό μοντέλο* και το *σφαιρικό μοντέλο*.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η οποία απορρέει από τις θεωρίες κοινωνιολόγων όπως των Weber και Parsons, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο ανεξάρτητους θεσμούς, οι οποίοι επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους και επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες στην κοινωνία. Η μεταξύ τους επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη μόνο για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Διαφορετικά, είναι καλό να αποφεύγεται η παρέμβαση της οικογένειας στο σχολείο και αντίστροφα.

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης θεώρησης, του *σταδιακού μοντέλου*, επικαλούμενοι τις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erikson και Piaget, προτείνουν η οικογένεια και το σχολείο να επιμελούνται σταδιακά την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η

οικογένεια φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού, την οποία στη συνέχεια μεταβιβάζει στο σχολείο. Εκείνο έχει την υποχρέωση να προετοιμάσει το άτομο ώστε ν' αναλάβει τις ευθύνες για τον εαυτό του. Όπως στο οργανισμικό μοντέλο έτσι και στο σταδιακό ούτε προβλέπεται, ούτε θεωρείται απαραίτητη η σχέση σχολείου και οικογένειας.

Σύμφωνα με την τρίτη θεώρηση, η οποία βασίζεται στο *οικοσυστημικό μοντέλο* του Bronfenbrenner, το παιδί 'ανήκει' ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγωσυστήματα και μακροσυστήματα). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή.

Η τέταρτη θεώρηση, μία ειδική περίπτωση της οικοσυστημικής θεώρησης, είναι το *σφαιρικό μοντέλο* της Epstein. Σύμφωνα μ' αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί. Σε αντίθεση με τις δύο πρώτες προσεγγίσεις, τόσο το οικοσυστημικό όσο και το σφαιρικό μοντέλο θεωρούν ότι μία στενή σχέση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποβαίνουν προς όφελος του παιδιού.

Οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής έχουν υιοθετήσει τα δύο τελευταία μοντέλα, τα οποία προτείνονται και από τους περισσότερους ειδήμονες (Γεωργίου 2000, Keck & Kirk 2001, Textor 1994). Στην Ελλάδα επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Γκότοβος 1990, Μπρούζος 1998, Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991), με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε περιστατικά, όπως στο παράδειγμά μας. Το ερώτημα το οποίο τίθεται στο σημείο αυτό είναι: Μπορούν να αποφευχθούν τέτοιες αρνητικές εμπειρίες επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών;

Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συναντώνται για πρώτη φορά, επικρατεί και στις δύο πλευρές ένταση και αγωνία. "Τι είδους δάσκαλο/δασκάλα θα έχει το παιδί μου"; σκέφτονται οι γονείς. "Τι προβλήματα θα αντιμετωπίσω με τους γονείς των μαθητών μου"; αναρωτιούνται οι εκπαιδευτικοί. Η αγωνία είναι εύλογη, καθώς νέες καταστάσεις προκαλούν ανασφάλεια και φόβους.

Οι εκατέρωθεν προκαταλήψεις για την άλλη πλευρά επηρεάζουν τη σχέση γονέων - εκπαιδευτικών (βλ. Keck & Kirk 2001, σ. 73 κ.ε.). Οι γονείς έχουν συχνά αρνητική αντίληψη για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για εικόνα που απορρέει εν μέρει από τις προσωπικές, επιλεκτικές, αρνητικές αναμνήσεις τους από τη σχολική ζωή. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται από τις, επίσης, επιλεκτικές αφηγήσεις των παιδιών τους αναφορικά με τη σχολική ζωή. Στη συνέχεια, η αρνητική αντίληψη ενισχύεται από την εικόνα για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζει ο έντυπος και ηλεκτρονι-

κός τύπος, και που είναι συνήθως αρνητική. Αποτέλεσμα των παραπάνω διεργασιών είναι να μειώνεται το κύρος των εκπαιδευτικών στην αντίληψη πολλών γονέων. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται όσο θα έπρεπε για τα παιδιά τους. Πιστεύουν, επίσης, ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους, και θεωρούν τους εαυτούς τους, λόγω επαγγέλματος και κατάρτισης, αρμοδιότερους. Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν πολλές απαιτήσεις οι μεν από τους δε. Επειδή ούτε οι εκπαιδευτικοί μπορούν ν' αλλάξουν τους γονείς, ούτε και οι γονείς να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται αντιπαράθεση που οδηγεί πολλές φορές σε αδιέξοδο.

Η υλοποίηση, όμως, των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο κ.λπ.) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνήσια συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα σήμερα επειδή η αγωγή, σύμφωνα με την κοινή ομολογία των φυσικών και των επαγγελματιών παιδαγωγών, δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθίσταται επιτακτική η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, αφού και οι δύο καλούνται ν' αντιμετωπίσουν έναν τρίτο ισχυρό πόλο διαπαιδαγώγησης: Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Στόχος αυτών είναι, κυρίως, να εισάγουν το παιδί στον κόσμο της κατανάλωσης, εφόσον κατευθύνονται από τη λεγόμενη ακροαματικότητα - τηλεθέαση, και υπόκεινται ως επί το πλείστον, στους νόμους της αγοράς.

Το εισαγωγικά περιγραφόμενο περιστατικό ή ανάλογά του συμβαίνουν, ενδεχομένως με μεγαλύτερη συχνότητα, στα μεγάλα ως προς τη δυναμικότητα του μαθητικού πληθυσμού και τον αριθμό των διδασκόντων σχολεία. Ο διευθυντής του σχολείου καλείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης να παρεμβαίνει στις περιπτώσεις εκείνες όπου ο δεύτερος εκτιμά πως αδυνατεί να ελέγξει τις συμπεριφορές που διαταράσσουν την «ομαλή» διεξαγωγή του μαθήματος. Η σχολική ζωή ταυτίζεται με τη διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών και απόκτησης από τους μαθητές έτοιμων γνώσεων και δεξιοτήτων. Όλοι οι μαθητές καλούνται να συμπεριφέρονται και ν' ανταποκρίνονται, αν είναι δυνατόν, με ομοιόμορφο τρόπο στους στόχους που το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει, για να προετοιμάσει κάθε μαθητή και γενικά τη νέα γενιά για την κοινωνία των ενηλίκων και το μέλλον. Τα συναισθήματα των μαθητών, οι

αγωνίες και οι ανασφάλειες τους, οι θυμικοί και οι ενθουσιασμοί τους, οι συγκινήσεις και τα χτυποκάρδια τους, οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές συγκρούσεις τους, η πολλαπλότητα των ταυτοτήτων σ' έναν περίπλοκο, ρευστό και μεταβαλλόμενο κόσμο παραμελούνται στο σχολείο. Όλα αυτά θεωρούνται ότι υπερβαίνουν τις αρμοδιότητές του σχολείου, το οποίο αποστασιοποιείται από τις αιτίες που τα παράγουν, καθώς και από τις μορφές και τους τρόπους εκδήλωσής τους. Το κυρίαρχο στοιχείο της σχολικής ζωής είναι η διδακτέα ύλη και στόχος η μετάδοση και αφομοίωσή της από τους μαθητές (βλ. Graudenz, Randoll & Brouzos 1998).

Το διάλειμμα είναι υπόθεση μόνο των μαθητών. Οι δάσκαλοι ξεκουράζονται για να ανακτήσουν δυνάμεις για την επόμενη «μάχη» της διδακτέας ύλης. Ένας ή δύο εκπαιδευτικοί επωμίζονται τον άχαρο ρόλο της επιτήρησης των μαθητών στο διάλειμμα, ώστε να αποσείσουν υπηρεσιακή ή ποινική ευθύνη σε περίπτωση ατυχήματος. Ο εκπαιδευτικός δε νοιάζεται ή νοιάζεται περιπτωσιολογικά και επιφανειακά για τις δραστηριότητες των μαθητών της τάξης του στο διάλειμμα, τους ρόλους, τις προσωπικές συνεννοήσεις και τις μεταξύ τους διευθετήσεις, την ενεργό ένταξη και ενσωμάτωση ή η μη του καθενός. Ωστόσο, το διάλειμμα δεν είναι απλά ο αναγκαίος χρόνος ανάπαυλας για τον επόμενο «χρήσιμο» χρόνο, αλλά αποτελεί αυθεντική κατάσταση για γνήσιες προσωπικές σχέσεις και διαπροσωπική επικοινωνία, για βίωση ρόλων και χειρισμό συγκρούσεων που προκύπτουν από προσδοκίες, φιλοδοξίες, συναισθηματικές φορτίσεις και τον ατομικό αγώνα του κάθε παιδιού για αυτοπραγμάτωση, αυτονομία και κοινωνική ένταξη. Το χρονόμετρο του κουδουνιού δε διακόπτει μ' έναν αυτόματο ή μαγικό τρόπο αυτές τις εμπειρίες και τις ψυχοσυναισθηματικές συνδηλώσεις τους, επειδή τα σώματα των μαθητών με δυσθυμία έχουν μεταφερθεί στην αίθουσα διδασκαλίας.

Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να ασχολείται και με τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των μαθητών του, με τις εξάρσεις και τα ξεσπάσματά τους, να ερμηνεύει τις συμπεριφορές που εξωτερικεύουν ασκώντας το συμβουλευτικό του ρόλο· ο στόχος είναι να συμβάλλει στην αυτονομία, τη συναισθηματική ολοκλήρωση, την κοινωνική εμπειρία των μαθητών και την αυτοπραγμάτωσή τους για να αναδειχθούν ως πολύπλευρες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες (βλ. Μπρούζος 1998).

Συχνά ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε αυθαίρετα και αναιτιολόγητα συμπεράσματα και αντιδρά με λογική εκτόνωσης και απομάκρυνσης της «ανεπιθύμητης συμπεριφοράς» κάνοντας χρήση του σωφρονιστικού του ρόλου (βλ. Κωνσταντίνου 2001, 2002). Αυτό συμβαίνει γιατί στις εκδηλώσεις «αποκλίνουσας συμπεριφοράς» δεν αναζητεί τα αίτιά της, δε συζητεί με τους μαθητές και δεν αντιμετωπίζει σφαιρικά τη δυναμική ολοκλήρωσης της σχολικής τάξης.

Αντίθετα, αντιμετωπίζει την «αποκλίνουσα συμπεριφορά» αποσπασματικά, ως της «στιγμής» και γι' αυτό την απομονώνει από το ευρύτερο πλαίσιο που ανήκε και το οποίο, ίσως, την παρήγαγε.

Ο γονέας καλείται στο σχολείο, όπως φαίνεται στο παραπάνω περιστατικό, επειδή το παιδί του έχει δημιουργήσει κάποιο πρόβλημα. Χωρίς να έχει προηγηθεί με τους δασκάλους αλληλογνωριμία, συνεργασία, αλληλοαποδοχή και αλληλοκατανόηση, καλείται να δώσει εξηγήσεις ή να απολογηθεί και να αναλάβει τις ευθύνες του για τη συμπεριφορά του παιδιού του. Σε τέτοιες περιπτώσεις στο γονέα ενεργοποιείται ο μηχανισμός άμυνας, επειδή νομίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κατά την άσκηση του γονεϊκού του ρόλου. Συνήθως η στάση αυτή απαντάται σε γονείς με χαμηλότερο κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο (βλ. Keck & Kirk 2001, Μπρούζος 1998). Οι γονείς αυτοί δεν έχουν θετικές προσδοκίες από τη σχολική πορεία των παιδιών τους, απορροφημένοι από τα βιοποριστικά προβλήματα και τις απαιτήσεις μιας σύνθετης και δύσκολης καθημερινότητας.

Το σχολείο όμως είναι υποχρεωμένο να επιδιώκει ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να γνωρίζει σε βάθος και ολόπλευρα το μαθητή (βλ. ενδεικτικά Dowling & Pound 2001, Dusolt 2001, Keck & Kirk 1997 & 2001, Μπρούζος 1998, Textor 1994). Η ανάγκη δημιουργίας και διατήρησης ενός ζεστού, φιλικού και ουσιαστικού κλίματος συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών είναι εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση στο παιδαγωγικό γίγνεσθαι ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η παιδαγωγική διαδικασία στηρίζεται στο τρίπτυχο Εκπαιδευτικός – Μαθητής – Γονείς, με κέντρο ενδιαφέροντος τη γνωστική, τη συναισθηματική και την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων περνά μέσα από ένα διπολικό σύστημα αγωγής, με άκρα τους γονείς –φυσικούς παιδαγωγούς- και τους εκπαιδευτικούς – επαγγελματίες. Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από τη βοήθεια των γονέων στο δύσκολο έργο του, αλλά και οι γονείς χρειάζονται τη στήριξη του εκπαιδευτικού για να αντεπεξέλθουν στο επίπονο έργο της ορθής ανατροφής και διαπαιδαγώγησης του παιδιού τους. Και οι δύο, μέσα από τη βιωματική παρατήρηση του παιδιού σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής του, και μέσα από την ανταλλαγή των εμπειριών τους, κατανοούν καλύτερα τις ατομικές διαφορές τους και είναι σε θέση να παρέμβουν και να δράσουν ανάλογα.

Η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για την αποφυγή αρνητικών εμπειριών στη μεταξύ τους επικοινωνία και για την αμοιβαία κατανόηση και στήριξη. Από την πρόοδο της συνεργασίας αυτής πολλά μπορεί να εξαρτηθούν και να επηρεάσουν τη μαθησιακή

πορεία του παιδιού (βλ. Γεωργίου 2000, Cotton & Wikeland 1989, Keck & Kirk 1997 & 2001, Μπρούζος 1998, Textor 1994). Η οικοδόμηση μιας τέτοιας εποικοδομητικής συνεργασίας είναι απαραίτητο να ξεκινήσει με την είσοδο του παιδιού σε κάθε οργανωμένη μορφή αγωγής. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η προληπτική και αντισταθμιστική παρέμβαση, η αναζήτηση σημείων επαφής, η αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, η δημιουργία θετικού κλίματος κ.ά.

Οι τακτές συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, με συγκεκριμένο πρόγραμμα και στόχους κάθε φορά, και με την ανάπτυξη γνήσιου, ειλικρινούς και αποτελεσματικού διαλόγου, είναι απαραίτητες. Υπογραμμίζεται η σημασία της πρώτης συνάντησης κατά την έναρξη του σχολικού έτους, ιδιαίτερα για την Α' τάξη κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Η προετοιμασία της συνάντησης (ακριβής χρόνος, θεματολόγιο, γραπτή επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέων για τη συνάντηση) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα τόσο για την ίδια τη συμμετοχή όσο και για την αποδοχή των αποτελεσμάτων της. Το κλίμα της συνάντησης, η φιλική και φιλόξενη ατμόσφαιρα, ο τρόπος που θα καθίσουν – ισότιμα και άνετα – οι προσκληθέντες, η διαδικασία της συζήτησης, που δεν πρέπει να σφραγίζεται από τις νουθεσίες και τις αλλεπάλληλες υποδείξεις του εκπαιδευτικού, είναι ζητήματα εξέχουσας σημασίας για την επιτυχή έκβαση της συνάντησης. Οι συναντήσεις αυτές πρέπει να συμπληρώνονται από την αναντικατάστατη προσωπική επαφή γονέα – εκπαιδευτικού, όπου, σε χρόνο τακτό, ορίζεται με κοινή συμφωνία συνάντηση, ώστε να συζητούνται και να συνεξετάζονται με άνεση και σε βάθος θέματα σχετικά με την αγωγή, τις επιδόσεις και την προσωπικότητα του μαθητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο ρόλος του γονέα λειτουργεί ενισχυτικά στο έργο του εκπαιδευτικού.

Η δόμηση μιας σχέσης που βασίζεται στην αλληλογνωριμία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και καλοπροαίρετη συνεργασία επιλύει τα προβλήματα αγωγής και μάθησης κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, χωρίς να τα περιπλέκει και να προκαλεί φορτίσεις, εντάσεις και αντιπαλότητες. Το κλίμα διαλόγου και η συχνή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας διασφαλίζουν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή όχι μόνο κατά την τιθάσευση τυχόν «αποκλίνουσας συμπεριφοράς» αλλά και στις «καλές» στιγμές.

B. Η Έρευνα

1. Ο στόχος και τα ερωτήματα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων κάθε κοινωνίας. Ένα από τα ζητήματα στα οποία φαίνεται να επικρατεί ταύτιση απόψεων είναι πως η προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμι-

ση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει κυρίως να εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς. Όμως και η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλο μέρος της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό, το ρόλο του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κ.ά. (Αγγέλης 1987, Βάμβουκας 1982, Δημητριάδου 1982, Δημητρόπουλος 1998, Κυριακίδης 1976, Κωνσταντίνου 2001, Μπρούζος 2002, Παπαναούμ-Τζήκα 1984, Πυργιωτάκης 1992, Ξωχέλλης 1984). Ωστόσο, το ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους, απ' ό,τι γνωρίζουμε, δεν έχει μελετηθεί. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ειδικότερα, τα ερωτήματά της επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

- Αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το έργο τους ως λειτούργημα ή ως μία κοινή επαγγελματική δραστηριότητα;
- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών;
- Αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς;
- Αντιμετωπίζουν προβλήματα οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση και τη διεξαγωγή συναντήσεων με τους γονείς;
- Ποιες πληροφορίες είναι απαραίτητο να δίνονται στους γονείς στο πλαίσιο της συνεργασίας μ' αυτούς;
- Πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;
- Πόσο απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την εμπλοκή των γονέων στα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους;
- Πόσο αναγκαία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς;
- Είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς;
- Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα παραπάνω σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την ιδιότητά τους (δάσκαλοι, καθηγητές), τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό και τη στάση τους απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών;

2. Μέθοδος

2.1 Συλλογή δεδομένων και το δείγμα της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της Βορειοδυτικής Ελλάδας (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα, Λευκάδα και Κέρκυρα) και της Αττικής. Από τους 415 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 82,9% (N=344) υπηρετούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (336 δάσκαλοι και 8 καθηγητές ειδικοτήτων), το 14,7% (N=61) στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας και το 2,4% (N=10) δεν απάντησε στο σχετικό ερώτημα. Ως προς το φύλο το δείγμα κατανέμεται ισομερώς σε άνδρες και γυναίκες με ποσοστό 49,4% (N=205), ενώ το 1,2% (N=5) δε δήλωσε φύλο. Ειδικότερα το 52,0% (N=179) των δασκάλων ήταν άνδρες και το 48,0% (N=165) γυναίκες. Τα αντίστοιχα ποσοστά στους καθηγητές ήταν 39,3% (N=24) άνδρες και 60,7% (N=37) γυναίκες. Η σύνθεση του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας είναι η εξής: το 11,3% (N=47) “0 ως 5 έτη”, το 43,6% (N=181) “6 ως 15 έτη”, το 27,5% (N=114) “16 ως 25” έτη και το 15,7% (N=65) “26 έτη και άνω”. Ένα ποσοστό 1,9% (N=8) δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό. Το 13,4% (N=46) των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπηρετούσε σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θέσια έως 5/θέσια) και το 86,6% (N=298) σε πολυθέσια (6/θέσια και άνω).

Το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό και για το λόγο αυτό τα ευρήματά της θα πρέπει να ερμηνευτούν με σχετική επιφύλαξη.

2.2 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Ο γενικός προβληματισμός και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας οδήγησαν στον προσδιορισμό των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας καθώς και οι κλίμακες παιδαγωγικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να τοποθετηθούν σε 12 προτάσεις που αναφέρονται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (κανένα πρόβλημα έως πολύ μεγάλο πρόβλημα). Οι προτάσεις αυτές υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παράγοντες). Από αυτή εξήχθησαν δύο παράγοντες (Μέθοδος: Principal Component Analysis, Μέθοδος Περιστροφής [Rotation]: Varimax με το κριτήριο Kaiser· βλ. Πίνακα 1). Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν 6 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,52 έως

0,80), οι οποίες προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς των μαθητών τους. Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν, επίσης, 6 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,60 έως 0,80), οι οποίες αναφέρονται στην οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 42,1% της συνολικής διασποράς και ο δεύτερος το 11,9%, ενώ το ποσοστό της διασποράς που αποδίδεται και στους δύο παράγοντες ανέρχεται στο 54%. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων (παραγόντων) με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας είναι υψηλοί, καθώς της πρώτης υποκλίμακας είναι $\alpha=0,81$ και της δεύτερης $\alpha=0,83$ (βλ. Lienert 1969, Diekmann 1995). Στο επόμενο βήμα οι προτάσεις των υποκλιμάκων συμπύχθηκαν σε δύο νέες μεταβλητές και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκτιμήσουν ποιες πληροφορίες θα έπρεπε κατά την άποψή τους να παρέχονται στους γονείς στα πλαίσια συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Για το λόγο αυτό τους δόθηκαν οκτώ θεματικές περιοχές και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν σε κάθε περιοχή ξεχωριστά, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πενταβάθμια κλίμακα (1=πολύ σημαντικές πληροφορίες, 5=εντελώς ασήμαντες πληροφορίες). Οι θεματικές αυτές υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παράγοντες). Από αυτή εξήχθησαν δύο παράγοντες (Μέθοδος: Principal Component Analysis, Μέθοδος Περιστροφής [Rotation]: Varimax με το κριτήριο Kaiser· βλ. Πίνακα 2). Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν 5 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,69 έως 0,81), οι οποίες αφορούν πληροφορίες για την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών. Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν 3 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,73 έως 0,84), οι οποίες σχετίζονται με πληροφορίες για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 36,2% της συνολικής διασποράς και ο δεύτερος το 24,2%, ενώ το ποσοστό της διασποράς που αποδίδεται και στους δύο παράγοντες ανέρχεται στο 60,4%. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων (παραγόντων) με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας είναι $\alpha=0,82$ και της δεύτερης $\alpha=0,69$. Ο χαμηλότερος δείκτης αξιοπιστίας της δεύτερης υποκλίμακας σε σύγκριση με την πρώτη οφείλεται στο μικρότερο αριθμό προτάσεων (βλ. Lienert 1969, σ. 241· Diekmann 1995, σ. 221). Στο επόμενο βήμα οι προτάσεις των υποκλιμάκων συμπύχθηκαν σε δύο νέες μεταβλητές και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Για τη μέτρηση του παιδαγωγικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών

και της στάσης τους απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών χρησιμοποιήθηκε η σχετική κλίμακα των Cloetta & Hohner (1976). Στην κλίμακα αυτή, περιλαμβάνονται η υπο-κλίμακα παιδαγωγικού προσανατολισμού, η οποία αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο ως λειτούργημα ή ως επάγγελμα, και η κλίμακα μεταρρυθμιστικής ετοι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Αποτελέσματα Ανάλυσης Παραγόντων των Προτάσεων της Κλίμακας “Αντιμετώπιση Προβλημάτων κατά τη συνεργασία με τους Γονείς”

Αντιμετωπίζω προβλήματα με το...	Παραγοντικές φορτίσεις	
	1	2
να ακούω με προσοχή τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σχόλια των γονέων για το πρόσωπό μου.	,797	
να μην ενοχλούμαι από τις επισκέψεις των γονέων στο σχολείο.	,751	
να μη διακατέχομαι από αναστολές και ανασφάλεια κατά την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο.	,747	
να ανέχομαι, να αποδέχομαι και να συζητώ την κριτική που μου ασκείται από τους γονείς.	,697	
να αντιμετωπίζω νηφάλια την υπεροπτική στάση των γονέων απέναντί μου.	,680	
να ξεπερνάω το πρόβλημα της αδιαφορίας των γονέων για την εκπαίδευση και την πρόοδο των παιδιών τους, χωρίς αυτή η αδιαφορία να έχει επιπτώσεις από την πλευρά σ' αυτούς τους μαθητές.	,521	,301
να καλώ τους γονείς και να παρουσιάζουν εκείνοι θέματα που τους είναι προσιτά λόγω επαγγέλματος.		,798
να οργανώνω και να διεξάγω με αποτελεσματικότητα συγκεντρώσεις.		,741
να διαμεσολαβώ για την επίλυση μιας διαφωνίας ή ενός προβλήματος μεταξύ γονέων και μαθητών.		,697
να ενημερώνω τους γονείς σε τακτά διαστήματα για το σχολείο και το μάθημα.	,324	,638
να ενημερώνω τους γονείς για τις δυνατότητες - αδυναμίες και τα προβλήματα ή τις προοπτικές των παιδιών τους.	,337	,608
να επιτρέπω στους γονείς ευκαιριακά να παρακολουθούν τη διδασκαλία μου.		,594

Extraction Method: Principal Component Analysis. Μέθοδος Περιστροφής: Varimax με το κριτήριο Kaiser. Ποσοστό διασποράς που αποδίδεται στους παράγοντες: 1ος=42.1, 2ος=11.9. Ιδιοτιμές παραγόντων: 1ος=5.1, 2ος=1.4.

μότητας των εκπαιδευτικών, η οποία ανιχνεύει τη στάση απέναντι στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Η υποκλίμακα παιδαγωγικού προσανατολισμού αποτελείται από 14 προτάσεις, εκ των οποίων οι 9 είναι θετικά διατυπωμένες και οι 5 αρνητικά. Η υποκλίμακα που αναφέρεται στη μεταρρυθμιστική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών εμπεριέχει 8 θετικά και 4 αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις. Αφού εξετάστηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων και διαπιστώθηκε η σχετικά υψηλή εσωτερική συνοχή τους (συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha=0,72$ για την πρώτη και $\alpha=0,71$ για τη δεύτερη), οι προτάσεις τους συμπτύχθηκαν σε δύο νέες μεταβλητές.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, ερωτήσεις που αναφέρονται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με τους γονείς, στην αναγκαιότητα εντατικοποίησης της εν λόγω συνεργασίας, στη συμμετοχή των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης, στο είδος των πληροφοριών που απαιτείται να παρέχονται στους γονείς καθώς και στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αλλά και η ιδιότητα τους (δάσκαλος – καθηγητής).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Αποτελέσματα Ανάλυσης Παραγόντων των Προτάσεων της Κλίμακας “Χρήσιμες Πληροφορίες για τους Γονείς”

Χρήσιμες πληροφορίες κατά τη συνεργασία με γονείς	Παραγοντικές φορτίσεις	
	1	2
για τις αδυναμίες των μαθητών	.806	
για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στο μάθημα	.804	
για τη συμπεριφορά γενικά των μαθητών	.757	
για τις δυνατότητες των μαθητών	.691	
για το επίπεδο επίδοσης των μαθητών	.688	
για το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αδιέξοδα και τις προοπτικές του		.841
για τις προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες		.743
για τα γενικότερα προβλήματα		.728

Μέθοδος Περιστροφής: Varimax με το κριτήριο Kaiser. Ποσοστό διασποράς που αποδίδεται στους παράγοντες: 1ος=36,2, 2ος=24,2. Ιδιοτιμές παραγόντων: 1ος=3,3, 2ος=1,5.

2.3 Στατιστική ανάλυση

Σύμφωνα με το είδος της μελέτης και τους στόχους της η στατιστική ανάλυση έγινε σε τρία επίπεδα: Μονομεταβλητές, διμεταβλητές και πολυμεταβλητές αναλύσεις. Αυτές οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS 10.0.

- *Μονομεταβλητές αναλύσεις:* Υπολογισμός των κατανομών, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης και άλλων περιγραφικών στατιστικών.
- *Διμεταβλητές αναλύσεις:* Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων. Επειδή μετά από τη σύμπτυξη των προτάσεων που εμπειρεύσαν οι υποκλίμακες οι μεταβλητές είναι συνεχείς, για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με άλλες μεταβλητές προσφέρεται να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι παραμετρικής στατιστικής. Προϋπόθεση εφαρμογής παραμετρικής στατιστικής είναι η ύπαρξη κανονικής κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών. Από τον έλεγχο της κανονικής κατανομής με το Kolmogorov-Smirnov-Test διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές αυτές δεν πληρούσαν αυτό το κριτήριο. Συνεπώς για τη σύγκριση των μέσων όρων αυτών χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές μέθοδοι.
- *Πολυμεταβλητή ανάλυση:* Η διμεταβλητή ανάλυση εξετάζει, μέσω των παραπάνω κριτηρίων, κατά πόσο δύο, απομονωμένα από άλλους παράγοντες, χαρακτηριστικά σχετίζονται μεταξύ τους. Κατά κανόνα, όμως, ένα χαρακτηριστικό επηρεάζεται από περισσότερους παράγοντες. Αυτό το πρόβλημα εξετάζει η πολυμεταβλητή ανάλυση. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διαδρομών (path analysis), η οποία αποτελεί την πιο περίπλοκη μορφή Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης (βλ. Brandstädter & Bernetzke 1976, σ. 14· Κατσίλης 1997, σ.173 κ.ε.). Βασική προϋπόθεση για τη χρήση της Παλινδρομικής Ανάλυσης είναι η ύπαρξη συνεχών μεταβλητών. Συνεπώς ήταν απαραίτητο οι ανεξάρτητες ασυνεχείς μεταβλητές να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές (Dummy Variables) (βλ. Küchler 1979, Urban 1981, Κατσίλης 1998). Στην ανάλυση διαδρομών χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις, πρώτα με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα *Αντιμετώπιση Προβλημάτων με Γονείς* και στη συνέχεια «παλινδρομώντας» από τα αριστερά προς τα δεξιά κάθε ενδογενή μεταβλητή σε όλες τις εξωγενείς και τις ενδογενείς που προηγούνται.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

3.1 Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών και η στάση τους απέναντι στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κλίμακα Παιδαγωγικού Προσανατολισμού των Εκπαιδευτικών

Προτάσεις	M	s	r _{it}	1	2	3	4	5	6
				%	%	%	%	%	%
Ένας εκπαιδευτικός που δεν αντιμετωπίζει το επάγγελμά του με ιδεαλισμό θα έπρεπε ν' αλλάξει επάγγελμα.	4,5 4,3	1,3 1,4	,41	3,2 3,3	3,2 13,1	12,8 9,8	23,6 26,2	31,2 23,0	25,9 24,6
Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε, ακόμα και στην ιδιωτική τους ζωή, να αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές.	4,2 4,9	1,4 1,2	,33	5,8 1,6	9,9 6,6	9,6 3,3	25,1 18,0	28,0 32,8	21,6 37,7
Στην πραγματικότητα, κανείς δεν μπορεί να είναι καλός εκπαιδευτικός, όταν θεωρεί το επάγγελμά του πρωταρχικά ως βιοποριστικό μέσο.	4,3 4,1	1,5 1,5	,42	6,2 5,0	7,6 15,0	14,4 8,3	21,2 25,0	25,6 30,0	25,0 16,7
Δε θα έπρεπε να γίνονται εκπαιδευτικοί αυτοί που ψάχνουν να βρουν στο επάγγελμα αυτό μια μόνιμη και σίγουρη θέση.	3,9 3,8	1,6 1,4	,37	10,6 3,3	10,6 19,7	17,3 16,4	22,3 26,2	17,3 23,0	22,0 11,5
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν επιφέρει περισσότερη ικανοποίηση απ' ό,τι άλλα επαγγέλματα.	2,9 2,9	1,5 1,5	,23	22,3 21,3	27,0 26,2	19,4 21,3	11,7 9,8	13,5 16,4	6,2 4,9
Έναν εκπαιδευτικό θα πρέπει να τον απασχολούν τα προβλήματα των μαθητών του και μετά το μάθημα.	4,2 4,1	1,3 1,3	,57	4,4 6,6	7,9 8,2	12,3 9,8	29,5 34,4	29,2 29,5	16,7 11,5
Εκπαιδευτικός θα έπρεπε να γίνεται μόνο εκείνος που νιώθει πρόθυμος να κάνει σημαντικές προσωπικές θυσίες για χάρη της αποστολής του.	3,6 3,7	1,4 1,4	,57	8,8 6,6	17,6 13,1	16,5 24,6	28,2 23,0	19,1 19,7	9,7 13,1
Κανείς δεν μπορεί να προσδοκά από έναν εκπαιδευτικό να κάνει περισσότερα απ' ό,τι του επιβάλλει το καθήκον του ως εκπαιδευτικού.	3,9 4,5	1,5 1,2	,19	6,8 1,7	14,5 6,7	18,6 13,3	21,8 18,3	22,1 40,0	16,2 20,0
Η διδασκαλία θα έπρεπε κι αυτή να θεωρείται ως μια επαγγελματική δραστηριότητα όπως, κάθε άλλη.	3,1 3,3	1,5 1,4	,38	17,8 6,6	23,1 24,6	20,5 26,2	16,0 19,7	14,5 16,4	8,0 6,6
Όποιος δε γίνεται εκπαιδευτικός από εσωτερική παρόρμηση θα πρέπει να εγκαταλείψει το επάγγελμα αυτό.	3,8 4,0	1,4 1,3	,47	6,8 3,3	13,2 10,0	18,8 18,3	27,1 35,0	21,8 18,3	12,4 15,0

Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, που πηγάζει από τη συμμετοχή του στην αγωγή των νέων, θα πρέπει να τον αποζημιώνει για κάθε είδους επιβάρυνση.	4,0 4,2	1,5 1,3	,25	7,9 4,9	10,0 4,9	15,0 11,5	23,5 39,3	25,3 23,0	18,2 16,4
Δεν πρέπει να προσδοκούμε ο εκπαιδευτικός να επιβαρύνεται με όλα τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών.	3,9 3,9	1,4 1,3	,20	5,0 3,3	10,3 13,1	21,5 21,3	25,7 27,9	23,0 24,6	14,5 9,8
Ένας εκπαιδευτικός που ασκεί το επάγγελμά του με υψηλό ιδεαλισμό, κινδυνεύει εύκολα να θεωρηθεί «γραφικός».	3,0 2,9	1,5 1,3	,30	15,6 13,1	25,7 27,9	24,5 26,2	16,2 19,7	8,3 11,5	9,7 1,6
Για κάθε εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι αυτονόητο να ενισχύει τους αδύνατους μαθητές του.	5,3 5,0	0,92 0,91	,18	0,6 0,0	1,2 1,6	1,8 4,9	14,2 14,8	31,8 45,9	50,4 32,8

1=το θεωρώ εντελώς λάθος, 2=το θεωρώ λάθος, 3=το θεωρώ περισσότερο λάθος παρά σωστό, 4=το θεωρώ περισσότερο σωστό παρά λάθος, 5= το θεωρώ σωστό, 6= το θεωρώ εντελώς λάθος. Οι προτάσεις με την πλάγια γραφή είναι αρνητικά διατυπωμένες. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p=0,001$).

Η κλίμακα *Παιδαγωγικού Προσανατολισμού των Εκπαιδευτικών* αποτελείται από 14 προτάσεις που αναφέρονται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους (βλ. Πίνακα 3). Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω κλίμακας είναι 0,72 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (βλ. Lienert 1969, σ. 309), που αποτελεί και στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 3), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80), με εξαίρεση δύο προτάσεις που προσεγγίζουν το κατώτερο όριο (βλ. Lienert 1969, σσ. 225 κ.ε.· Diekmann 1995, σσ. 220 κ.ε.· Bühl & Zöfel 2000, σ. 503).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο της εν λόγω κλίμακας ($M=4,0$ [1, 2 & 3 = επάγγελμα εκπαιδευτικού όπως όλα τα επαγγέλματα, 4, 5 & 6 = επάγγελμα εκπαιδευτικού ως λειτούργημα], $s=0,66$), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να θεωρούν το εκπαιδευτικό τους έργο περισσότερο ως λειτούργημα παρά ως μία οποιαδήποτε επαγγελματική δραστηριότητα. Η σύγκριση των μέσων όρων δεν ανέδειξε σημαντικές στατιστικά διαφορές σε σχέση με την ιδιότητα των εκπαιδευτικών (δάσκαλος – καθηγητής, $t=,450$, $df=388$, $p=,653$), το φύλο τους ($t=-,573$, $df=393$, $p=,567$) και τα έτη υπηρεσίας ($F=2,392$, $p=,068$).

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και οι ποσοστιαίες μονάδες των επιμέρους προτάσεων της κλίμακας καταγράφονται στον Πίνακα 3.

Η κλίμακα της *Μεταρρυθμιστικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών* περιλαμβάνει 12 προτάσεις που αφορούν την ετοιμότητα για αποδοχή εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση. Ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας είναι 0,71 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) που απαιτούνται για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 4) ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80), εκτός από μία πρόταση που προσεγγίζει το κατώτερο όριο.

Ο βαθμός ετοιμότητας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την αποδοχή εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση φαίνεται να κλίνει ελαφρώς προς τη θετική κατεύθυνση ($M=3,4$ [1, 2, & 3 = αρνητική στάση απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών, 4, 5 & 6 = θετική στάση], $s=0,62$). Η εν λόγω στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος δε διαφοροποιήθηκε σε σχέση με την ιδιότητά τους (δάσκαλοι – καθηγητές, $Z=-1,493$, $p=,135$), το φύλο τους ($Z=-1,510$, $p=,131$) και τα έτη υπηρεσίας ($\chi^2=5,090$, $p=,165$). Στον Πίνακα 4 παρατίθενται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, ο δείκτης διάκρισης και οι ποσοστιαίες μονάδες των προτάσεων που περιλαμβάνονται στην κλίμακα *Μεταρρυθμιστικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών*.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κλίμακα Μεταρρυθμιστικής Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών

Προτάσεις	M	s	r _{it}	1	2	3	4	5	6
				%	%	%	%	%	%
Στο σχολείο πρέπει να είναι κανείς επιφυλακτικός απέναντι στην εισαγωγή ριζικών και ξαφνικών αλλαγών, διαφορετικά κάτι τέτοιο είναι περισσότερο επιζήμιμο παρά χρήσιμο.	3,9	1,2	,19	3,2	9,1	19,8	35,1	23,3	9,4
	4,6	0,9		0,0	3,3	6,6	36,1	39,3	14,8
Θεσμοί, όπως, το εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να αμφισβητούνται ριζικά και διαρκώς.	3,5	1,4	,43	8,3	15,9	24,2	27,1	14,7	9,7
	3,4	1,4		6,6	27,9	14,8	24,6	21,3	4,9
Όταν ένας θεσμός ή μία μέθοδος χαρακτηρίζονται ως επιτυχημένα, έχουν τις περισσότερες φορές ξεπεραστεί.	3,0	1,3	,42	14,1	22,6	30,6	22,6	6,2	3,8
	2,5	1,1		19,7	32,8	34,4	8,2	3,3	1,6
Θα πρέπει να μας κινεί υποψίες, όταν ένας θεσμός που καθιερώθηκε πριν από δεκάδες χρόνια, θεωρείται ακόμη σήμερα καλός.	3,6	1,5	,29	6,8	18,6	25,4	19,8	16,2	13,3
	3,4	1,2		1,6	27,9	21,3	26,2	19,7	3,3

Θα έπρεπε από πολύ νωρίς να διαπαιδαγωγούμε τα παιδιά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αμφισβητούν συνεχώς τις υπάρχουσες μορφές ανθρώπινης συνύπαρξης.	3,0 3,0	1,4 1,5	,44	18,3 21,7	23,4 13,3	22,2 28,3	19,8 20,0	10,8 11,7	5,4 5,0
Μόνο ριζικές ανακατατάξεις μπορούν σήμερα να επιφέρουν τις απαραίτητες αλλαγές στο σχολείο.	4,2 4,6	1,3 1,1	,39	3,0 1,6	8,9 14,8	15,2 29,5	31,3 27,9	25,3 27,9	16,4 26,2
Μπροστά στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου οι γνωστοί τύποι σχολείων και οι γνωστές μέθοδοι διδασκαλίας αποτυγχάνουν αναγκαστικά.	4,0 4,1	1,2 1,0	,43	1,5 1,6	10,7 1,6	19,3 19,7	33,3 41,0	24,4 31,1	10,7 4,9
Το επιχείρημα, ότι κάτι έχει καταξιώθει, υποδηλώνει συχνά έλλειψη προθυμίας για μεταρρυθμίσεις.	3,7 3,7	1,2 1,1	,30	3,0 0,0	12,2 13,1	26,0 27,9	34,6 34,4	16,4 19,7	7,8 4,9
Το σχολείο θα έπρεπε να αξιοποιεί άμεσα κάθε ευκαιρία για αλλαγή.	4,4 4,4	1,0 1,0	,39	1,2 0,0	2,1 6,6	12,6 3,3	37,6 44,3	30,6 32,8	15,9 13,1
Δε θα έπρεπε να εγκαταλείπονται εύκολα μέθοδοι διδασκαλίας και αγωγής ή τρόποι οργάνωσης του σχολείου, εφόσον έχουν αποδειχθεί χρήσιμα.	4,8 5,0	1,0 0,8	,27	1,2 0,0	1,8 1,6	5,3 1,6	25,8 21,3	41,2 47,5	24,6 27,9
Είναι καλύτερα για το σχολείο να διατηρεί ακόμη και ένα αναποτελεσματικό θεσμικό πλαίσιο, παρά να εκτεθεί στον κίνδυνο αδοκίμαστων καινοτομιών.	3,4 3,7	1,4 1,3	,26	10,1 3,3	17,2 14,8	24,6 32,8	22,6 21,3	19,3 18,0	6,2 9,8
Οι μαθητές είναι σε τελευταία ανάλυση, αυτοί που ζημιώνονται, όταν ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει συνεχώς νέους τρόπους διδασκαλίας.	4,0 4,4	1,4 1,0	,33	4,5 0,0	11,0 3,3	22,3 14,8	22,8 32,8	21,7 34,4	17,8 14,8

1=το θεωρώ εντελώς λάθος, 2=το θεωρώ λάθος, 3=το θεωρώ περισσότερο λάθος παρά σωστό, 4=το θεωρώ περισσότερο σωστό παρά λάθος, 5= το θεωρώ σωστό, 6= το θεωρώ εντελώς λάθος. Οι προτάσεις με την πλάγια γραφή είναι αρνητικά διατυπωμένες. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ($p=0.001$).

3.2 Αντιμετώπιση Προβλημάτων κατά τη συνεργασία με τους γονείς

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε 12 προτάσεις αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεργασία

με τους γονείς των μαθητών τους. Οι προτάσεις αυτές, αφού υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες (βλ. Πίνακα 1). Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 6 προτάσεις, που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς των μαθητών τους σε διάφορες περιστάσεις (βλ. Πίνακα 5). Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω κλίμακας είναι 0,83 και θεωρείται καλός για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 5) ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
Κλίμακα Αντιμετώπισης Προβλημάτων με τους Γονείς

Προτάσεις	M	s	r _{it}	1	2	3	4	5
				%	%	%	%	%
Να ανέχομαι, να αποδέχομαι και να συζητώ την κριτική που μου ασκείται από τους γονείς.	1,8 2,0	1,1 1,2	,62	52,5 44,9	24,8 23,2	12,5 18,8	8,4 8,7	1,8 4,3
Να μην ενοχλούμαι από τις επισκέψεις των γονέων στο σχολείο.	1,5 1,3	0,8 0,7	,57	68,7 82,6	20,3 11,6	6,3 4,3	4,2 0,0	0,6 1,4
Να μη διακατέχομαι από αναστολές και ανασφάλεια κατά την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο.	1,4 1,4	0,8 0,8	,62	73,6 76,8	16,9 15,9	6,5 1,4	2,4 4,3	0,6 1,4
Να αντιμετωπίζω νηφάλια μία υπεροπτική στάση των γονέων απέναντί μου.	2,2 2,3	1,3 1,4	,63	41,1 39,1	22,8 24,6	16,5 13,0	11,4 11,6	8,1 11,6
Να ακούω με προσοχή τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σχόλια των γονέων για το πρόσωπό μου.	1,9 1,9	1,0 1,3	,73	48,3 55,1	26,1 18,8	16,2 11,6	7,5 7,2	1,8 7,2
Να ξεπερνάω το πρόβλημα της αδιαφορίας των γονέων για την εκπαίδευση και την πρόοδο των παιδιών τους, χωρίς αυτή η αδιαφορία να έχει επιπτώσεις από την πλευρά μου σ' αυτούς τους μαθητές.	1,9 2,3	1,1 1,1	,50	45,8 27,1	27,7 28,6	16,1 31,4	8,3 8,6	2,1 4,3

1=κανένα πρόβλημα, 2=μικρό πρόβλημα, 3=μέτριο πρόβλημα, 4=μεγάλο πρόβλημα, 5=πολύ μεγάλο πρόβλημα. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά (p=0,05).

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δε φαίνεται ν' αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους ($M=1,8$, $s=0,76$). Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, ο δείκτης διάκρισης και οι ποσοστιαίες μονάδες των επιμέρους προτάσεων της κλίμακας αποτυπώνονται στον Πίνακα 5.

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με την ιδιότητα (δάσκαλος - καθηγητής) των ερωτηθέντων δεν ανέδειξε καμία διαφορά στο επίπεδο προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία με τους γονείς ($Z= -1,005$, $p=,315$). Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών ($Z=-2,253$, $p=,024$). Οι άνδρες φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τους γονείς (Mean Rank=187,54) απ' ό,τι οι γυναίκες (Mean Rank=213,46). Επίσης, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους στο εν λόγω θέμα ($\chi^2=10,955$, $df=3$, $p=,012$). Οι εκπαιδευτικοί, με προϋπηρεσία έως 15 έτη, κατά τη συνεργασία με τους γονείς, είχαν περισσότερα προβλήματα από τους αρχαιότερους συναδέλφους τους. Παρατηρήθηκε, ακόμη, μία αρνητική σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Παιδαγωγικός Προσανατολισμός των Εκπαιδευτικών και Αντιμετώπιση Προβλημάτων με τους Γονείς* ($r_{ho}=-,177$, $p=,000$). Εκπαιδευτικοί που θεωρούν το επάγγελμά κυρίως ως λειτουργήμα, είχαν λιγότερα προβλήματα κατά την επικοινωνία με τους γονείς από τους συναδέλφους τους που αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό τους έργο ως μία συνήθη επαγγελματική δραστηριότητα. Επιπλέον, αναδείχθηκε μία ισχυρή σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Προβλήματα στην Οργάνωση και Διεξαγωγή Συναντήσεων με του Γονείς και Αντιμετώπιση Προβλημάτων με τους Γονείς* ($r_{ho}=-,562$, $p=,000$). Οι ερωτηθέντες που μπορούσαν να οργανώνουν με μεγαλύτερη ευκολία τις συναντήσεις με τους γονείς είχαν και καλύτερη επικοινωνία μαζί τους. Τέλος, διαπιστώθηκε μία ακόμη αρνητική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές *Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς και Αντιμετώπιση Προβλημάτων με τους Γονείς* ($r_{ho}=-,289$, $p=,000$). Όσο πιο μεγάλη ικανοποίηση ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί από τη συνεργασία τους με τους γονείς τόσο πιο λίγα ήταν τα προβλήματά τους με τους γονείς.

Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν επίσης 6 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,60 έως 0,80), οι οποίες αναφέρονται στην οργάνωση και διεξαγωγή συναντήσεων εκπαιδευτικών-γονέων. Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ($M=2,0$ [1=κανένα πρόβλημα, 5=πολύ μεγάλο πρόβλημα], $s=0,87$) οι ερωτηθέντες δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα με το εν λόγω θέμα. Στον Πίνακα 6 καταγράφονται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, ο δείκτης διάκρισης και οι ποσοστιαίες μονάδες των επιμέρους προτάσεων της κλίμακας.

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με την ιδιότητα των

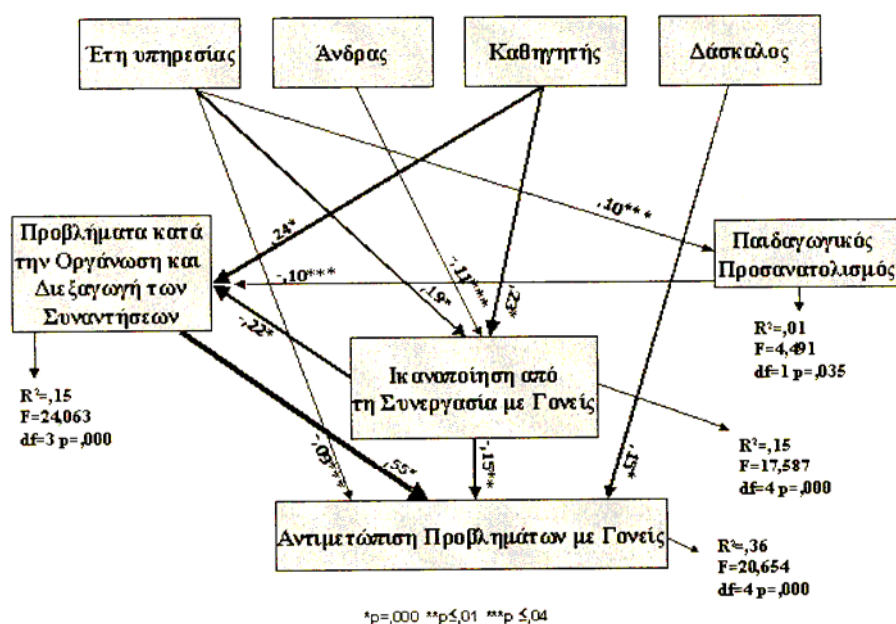
ΠΙΝΑΚΑΣ 6
Κλίμακα Αντιμετώπισης Προβλημάτων στην Οργάνωση και Διεξαγωγή των Συναντήσεων με τους Γονείς

Προτάσεις	M	s	R _{tt}	1	2	3	4	5
				%	%	%	%	%
Να οργανώνω και να διεξάγω με αποτελεσματικότητα συγκεντρώσεις γονέων.	1,9 3,1	1,1 1,3	.48	45,7 14,5	27,9 14,5	16,6 29,0	8,0 27,5	1,8 14,5
Να ενημερώνω τους γονείς για τις δυνατότητες-αδυναμίες και τα προβλήματα ή τις προοπτικές των παιδιών τους.	1,6 2,4	0,9 1,4	.51	58,3 37,7	25,6 23,2	11,0 15,9	4,5 13,0	0,6 10,1
Να επιτρέπω στους γονείς ευκαιριακά να παρακολουθούν τη διδασκαλία μου.	2,3 2,5	1,4 1,4	.46	39,9 33,3	22,8 29,0	14,4 7,2	14,1 17,4	8,7 13,0
Να ενημερώνω τους γονείς σε τακτά διαστήματα για το σχολείο και το μάθημα.	1,5 2,2	0,9 1,3	.56	73,2 47,1	14,0 13,2	7,7 17,6	3,3 17,6	1,8 4,4
Να καλώ τους γονείς να παρουσιάζουν εκείνοι θέματα που τους είναι προσιτά λόγω επαγγέλματος.	2,2 2,9	1,3 1,4	.59	46,1 25,0	17,1 16,2	17,7 14,7	14,1 35,3	5,1 8,8
Να διαμεσολαβώ για την επίλυση μιας διαφωνίας ή ενός προβλήματος μεταξύ γονέων και μαθητών.	2,2 2,7	1,3 1,3	.48	41,1 26,1	24,0 18,8	16,5 18,8	11,1 30,4	7,2 5,8

1=κανένα πρόβλημα, 2=μικρό πρόβλημα, 3=μέτριο πρόβλημα, 4=μεγάλο πρόβλημα, 5=πολύ μεγάλο πρόβλημα. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p=0,05$).

ερωτηθέντων (δάσκαλοι – καθηγητές) ανέδειξε ότι οι δάσκαλοι (Mean Rank=184,76) οργανώνουν και διεξάγουν με μεγαλύτερη ευκολία από τους καθηγητές τις συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών τους (Mean Rank=259,68, $Z=-4,921$, $p=,000$). Το φύλο των εκπαιδευτικών ($Z=-1,210$, $p=,226$) και τα έτη υπηρεσίας τους ($\chi^2=5,215$, $df=3$, $p=,157$) δε διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους. Παρατηρήθηκε, όμως, μία αρνητική σχέση με τον *Παιδαγωγικό Προσανατολισμό των Εκπαιδευτικών* ($rho=-,153$, $p=,003$). Εκπαιδευτικοί που ένιωθαν το επάγγελμά τους περισσότερο ως λειτουργήματα, διευθετούσαν με λιγότερα προβλήματα την οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε αρνητική σχέση μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ορ-

γάνωση και διεξαγωγή αυτών των συναντήσεων και την ικανοποίησή τους από το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς ($r_{ho} = -.277, p = .000$). Εκπαιδευτικοί, που δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι παρά δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς, αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα στην οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς. Τέλος, η θέση των ερωτηθέντων ως προς την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς συσχετίστηκε θετικά με τη συγκεκριμένη μεταβλητή ($r_{ho} = .113, p = .026$). Εκπαιδευτικοί, που δήλωσαν ότι η επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς θα ήταν χρήσιμη, είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς.



Σχήμα 1: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την Αντιμετώπιση Προβλημάτων με Γονείς

Στη συνέχεια εξετάστηκε το πλέγμα των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη συνολική τους επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή *Αντιμετώπιση Προβλημάτων με τους Γονείς*, μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης με το Μοντέλο Διαδρομών (βλ. Σχήμα 1). Στο μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ως εξωγενείς μεταβλητές το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και η ιδιότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και ως ενδογενείς (παρεμβαλλόμενες) ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών, η δυσαρέσκεια/ικανοποίησή τους από τη συνεργασία με τους γονείς και η αντιμετώ-

πιση προβλημάτων στην οργάνωση και διεξαγωγή συναντήσεων μαζί τους. Αρχικά παλινδρομήθηκε η εξαρτημένη μεταβλητή σε όλες τις ανεξάρτητες (εξωγενείς και ενδογενείς) και στη συνέχεια παλινδρομήθηκαν με τη σειρά οι ενδογενείς παρεμβαλλόμενες μεταβλητές στις υπόλοιπες ενδογενείς και στις ανεξάρτητες που προηγούνται.

Το εν λόγω μοντέλο (βλ. Σχήμα 1) εξηγεί μέσω των ανεξάρτητων μεταβλητών το 36% της συνολικής διασποράς (R^2). Δηλαδή, το 64% της διασποράς εξηγείται από άλλους παράγοντες που δεν περιλαμβάνονται στο μοντέλο. Όλοι οι παράγοντες που αναδείχθηκαν ως σημαντικοί στη διμεταβλητή ανάλυση επιβεβαιώθηκαν και στην πολυμεταβλητή. Επιπρόσθετα, στην ανάλυση αυτή αναδείχθηκε σημαντικός και ο παράγοντας «ιδιότητα των εκπαιδευτικών». Ειδικότερα, τα έτη υπηρεσίας, η ιδιότητα των εκπαιδευτικών, ο βαθμός δυσαρέσκειας/ικανοποίησής τους από τη συνεργασία με τους γονείς και, κυρίως, τα προβλήματα στην οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς ασκούν άμεση επίδραση στο επίπεδο αντιμετώπισης προβλημάτων με τους γονείς. Οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα με τους γονείς από τους νεότερους συναδέλφους τους. Επιπλέον, οι δάσκαλοι επικοινωνούσαν με μεγαλύτερη άνεση από τους καθηγητές με τους γονείς των μαθητών τους. Τέλος, οι ερωτηθέντες, που οργάνωναν και διεξήγαγαν με μεγαλύτερη άνεση τις συναντήσεις με τους γονείς και ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι παρά δυσαρεστημένοι από τη μεταξύ τους συνεργασία, είχαν λιγότερα προβλήματα στην επικοινωνία μ' αυτούς. Έμμεση επίδραση, μέσω των παρεμβαλλόμενων μεταβλητών, αποδείχτηκε ότι άσκησαν και οι παράγοντες φύλο και παιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών.

Στη μεταβλητή *Αντιμετώπιση Προβλημάτων στην Οργάνωση και Διεξαγωγή των Συναντήσεων με τους Γονείς* άσκησαν άμεση επίδραση η ιδιότητα και ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη συνεργασία με τους γονείς (βλ. Σχήμα 1). Οι παράγοντες αυτοί εξηγούν το 15% της συνολικής διασποράς. Αναλυτικότερα, οι καθηγητές διευθετούσαν με μεγαλύτερη ευκολία την οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με γονείς από τους δασκάλους. Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το επάγγελμά τους περισσότερο ως λειτούργημα και ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι παρά δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς, αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα στη διευθέτηση του εν λόγω ζητήματος. Τέλος, τα έτη υπηρεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών επηρέασαν έμμεσα την εξαρτημένη μεταβλητή.

3.3 Αναγκαιότητα παροχής χρήσιμων πληροφοριών στους γονείς

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ζητήθηκε να εκτιμήσουν ποιες πληροφορίες θα έπρεπε, κατά την άποψή τους, να παρέχονται στους γονείς στα πλαίσια συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Για το λόγο αυτό τούς δόθηκαν οκτώ θεματικές περιοχές και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν σε κάθε περιοχή ξεχωριστά επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πενταβάθμια κλίμακα (1=πολύ σημαντικές πληροφορίες, 5=εντελώς ασήμαντες πληροφορίες). Μετά από παραγοντική ανάλυση οι θεματικές αυτές περιοχές ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες (βλ. Πίνακα 2).

Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 5 προτάσεις, σχετικές με πληροφορίες για την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η συνοχή των προτάσεων της κλίμακας αυτής επιβεβαιώνεται από τον υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha=0,82$) αλλά και τους δείκτες διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 7).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Πληροφορίες για την Επίδοση, τις Δυνατότητες και τη Συμπεριφορά των Μαθητών

Πληροφορίες	M	s	r _{it}	1	2	3	4	5
				%	%	%	%	%
για τις αδυναμίες των μαθητών	1,5	0,7	,69	58,0	35,4	4,2	1,2	1,2
	1,4	0,6		62,9	31,4	5,7	—	—
για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στο μάθημα	1,7	0,8	,68	45,9	42,6	9,6	1,2	0,6
	1,5	0,7		62,3	30,4	4,3	2,9	—
για τη συμπεριφορά των μαθητών γενικά	1,7	0,7	,63	41,1	48,9	8,7	0,9	0,3
	1,6	0,7		48,6	42,9	8,6	—	—
για τις δυνατότητες των μαθητών	1,5	0,6	,58	53,6	41,0	4,5	0,9	—
	1,6	0,7		48,6	44,3	5,7	1,4	—
για το επίπεδο επίδοσης των μαθητών	1,6	0,7	,48	49,8	42,0	7,2	0,9	—
	1,4	0,6		65,7	30,0	4,3	—	—

1=πολύ σημαντικές, 2=σημαντικές, 3=έτσι και έτσι, 4=ασήμαντες, 5=εντελώς ασήμαντες. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p=0,05$).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ($M=1,6$ [1=πολύ σημαντικές πληροφορίες, 5=εντελώς ασήμαντες πληροφορίες], $s=.53$), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν την άποψη ότι είναι αρκετά σημαντικό να παρέχονται στους γονείς πληροφορίες που αφορούν την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι δείκτες των προτάσεων που συναπαρτίζουν την κλίμακα αυτή δίνονται στον Πίνακα 7.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων αυτής της κλίμακας σε σχέση με την ιδιότητα ($Z=-1,974$, $p=.048$) διαπιστώθηκε ότι περισσότερο οι καθηγητές ($Mean Rank=175,82$) παρά οι δάσκαλοι ($Mean Rank=205,65$) θεωρούν σημαντικό να πληροφορούνται οι γονείς για την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών. Το φύλο ($Z=-1,581$, $p=.114$) και τα έτη υπηρεσίας ($\chi^2=6,749$, $df=3$, $p=.080$) των ερωτηθέντων δε διαφοροποίησαν τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο θέμα. Σημαντική στατιστικά σχέση παρατηρήθηκε σε συνάρτηση με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των ερωτηθέντων ($r_{ho}=-.134$, $p=.008$). Εκπαιδευτικοί, που αντιλαμβάνονταν το έργο τους περισσότερο ως λειτουργήματα, έδωσαν μεγαλύτερη σημασία στην αναγκαιότητα πληροφόρησης των γονέων για τα προαναφερθέντα ζητήματα, παρά συνάδελφοί τους που είχαν κάπως τεχνοκρατική αντίληψη για το επάγγελμά τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν με την άποψη να ενισχυθεί η συνεργασία τους με τους γονείς, εκτίμησαν σε μεγαλύτερο βαθμό και την αναγκαιότητα παροχής των συγκεκριμένων πληροφοριών στους γονείς ($r_{ho}=.245$, $p=.000$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Πληροφορίες για το Σχολείο και το Εκπαιδευτικό Σύστημα

Πληροφορίες	M	s	r _{it}	1	2	3	4	5
				%	%	%	%	%
για το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αδιέξοδα και τις προοπτικές του	2,4	1,0	,55	19,4	38,2	30,9	8,5	3,0
	2,2	1,0		27,1	35,7	27,1	8,6	1,4
για τις προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες	2,2	0,8	,49	16,9	50,2	27,5	4,8	0,6
	2,4	0,9		12,9	48,6	27,1	10,0	1,4
για τα γενικότερα προβλήματα	2,1	0,8	,49	23,4	51,1	22,2	2,4	0,9
	2,1	0,8		20,3	53,6	20,3	4,3	1,4

1=πολύ σημαντικές, 2=σημαντικές, 3=έτσι και έτσι, 4=ασήμαντες, 5= εντελώς ασήμαντες. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές.

Η δεύτερη ομάδα συγκροτείται από 3 προτάσεις, οι οποίες σχετίζονται με πληροφορίες για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Πίνακα 8). Η συνοχή των προτάσεων της κλίμακας αυτής επιβεβαιώνεται από τον ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha=0,69$) και το δείκτη διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 8). Οι δείκτες των προτάσεων που συναπαρτίζουν την εν λόγω κλίμακα δίνονται στον Πίνακα 8.

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο της παραπάνω κλίμακας ($M=2,2$, $s=1,7$), οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως αρκετά σημαντικό να παρέχονται πληροφορίες στους γονείς σχετικά με το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ιδιότητα ($Z=-,036$, $p=,971$), το φύλο ($Z=-1,375$, $p=,169$) και τα έτη υπηρεσίας ($\chi^2=4,410$, $df=3$, $p=,220$) των εκπαιδευτικών δεν επηρέασαν τις απαντήσεις τους. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των ερωτηθέντων συσχετίστηκε με την εν λόγω κλίμακα ($r_{ho}=-,143$, $p=,005$). Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το επάγγελμά τους περισσότερο ως λειτουργήμα τάχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό υπέρ της παροχής των συγκεκριμένων πληροφοριών στους γονείς από τους συναδέλφους που είχαν διαφορετική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε θετική σχέση ανάμεσα στη συγκεκριμένη κλίμακα και στις μεταβλητές *Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης σε Θέματα Συνεργασίας με Γονείς και Αναγκαιότητα Εντατικοποίησης Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας*. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της εντατικοποίησης και δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, υποστήριξαν περισσότερο από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους την αναγκαιότητα πληροφόρησης των γονέων.

3.4 Αναγκαιότητα βελτίωσης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις που αφορούν τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Ειδικότερα, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν (1) στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, (2) στην εμπλοκή των γονέων σε θέματα που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση και (3) στην επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρατίθενται στον Πίνακα 9.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Αναγκαιότητα Βελτίωσης της Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας

Πόσο σημαντική και χρήσιμη θεωρείτε ...	M	s	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
την εντατικοποίηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας	1,6 1,6	0,7 0,7	46,9 51,4	46,3 41,4	5,4 5,7	1,2 1,4	0,3 —
την εμπλοκή των γονέων σε θέματα που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση	2,5 2,4	1,1 1,0	16,7 14,3	39,9 45,7	23,2 25,7	15,5 11,4	4,8 2,9
την επιμόρφωσή σας σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς	2,2 2,3	0,9 0,9	26,7 17,9	40,9 41,8	23,9 31,3	7,9 9,0	0,6 —

1=πολύ σημαντικό, 2=σημαντικό, 3=έτσι και έτσι, 4=ασήμαντο, 5=εντελώς ασήμαντο. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστήριξε την εντατικοποίηση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (93,2%, $M=1,6$, $s=0,7$). Η ιδιότητα ($Z=-,606$, $p=,544$) και το φύλο ($Z=-,677$, $p=,498$) των εκπαιδευτικών, καθώς και η ετοιμότητά τους για αποδοχή εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση ($r_{ho}=-,016$, $p=,752$) δεν επηρέασαν σημαντικά τις απαντήσεις τους. Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας ($\chi^2=10,566$, $df=3$, $p=,014$). Εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 έτη υπηρεσίας έκριναν σημαντικότερη την εντατικοποίηση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Παρατηρήθηκε, επίσης, μία σημαντική στατιστικά σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές *Εντατικοποίηση της Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας* και *Παιδαγωγικός Προσανατολισμός των Εκπαιδευτικών* ($r_{ho}=-,168$, $p=,001$). Οι ερωτηθέντες που αντιλαμβάνονταν το εκπαιδευτικό τους έργο περισσότερο ως λειτουργήμα παρά ως μία οποιαδήποτε άλλη επαγγελματική δραστηριότητα τάχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό υπέρ της εντατικοποίησης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας σε σύγκριση με εκείνους που είχαν αντίθετη στάση απέναντι στο έργο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, αναδείχθηκαν σημαντικές στατιστικά σχέσεις ανάμεσα στην εν λόγω μεταβλητή και στις μεταβλητές *Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης σε Θέματα Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας* ($r_{ho}=,256$, $p=,000$) και *Γονεϊκή Εμπλοκή σε Θέματα Σχολείου και Εκπαίδευσης* ($r_{ho}=,371$, $p=,000$). Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν σημαντική την επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και επικροτούσαν την εμπλοκή των γονέων σε θέματα σχολείου και εκπαίδευ-

σης, υποστήριξαν πιο έντονα την ενίσχυση αυτής της συνεργασίας.

Στο ερώτημα κατά πόσο θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην εμπλοκή των γονέων σε θέματα σχολείου και εκπαίδευσης για την περαιτέρω εξέλιξη του σχολείου το, 57,3% απάντησε θετικά, το 23,7% ουδέτερα και το 19% αρνητικά ($M=2,5$, $s=1,06$). Η ιδιότητα ($Z=-,486$, $p=,627$), το φύλο ($Z=-,569$, $p=,569$) και τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων ($\chi^2=1,394$, $df=3$, $p=,707$) δεν επηρέασαν σημαντικά τις απαντήσεις τους στο εν λόγω θέμα. Η θέση των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή συσχετίστηκε με τη στάση τους απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση ($r_{ho}=-,198$, $p=,000$). Εκπαιδευτικοί, θετικά διακείμενοι στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, θεωρούσαν σημαντική για την εξέλιξη του σχολείου την εμπλοκή των γονέων. Τέλος, σημαντική στατιστικά σχέση παρατηρήθηκε ανάμεσα στη συγκεκριμένη μεταβλητή και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς ($r_{ho}=-,258$, $p=,000$).

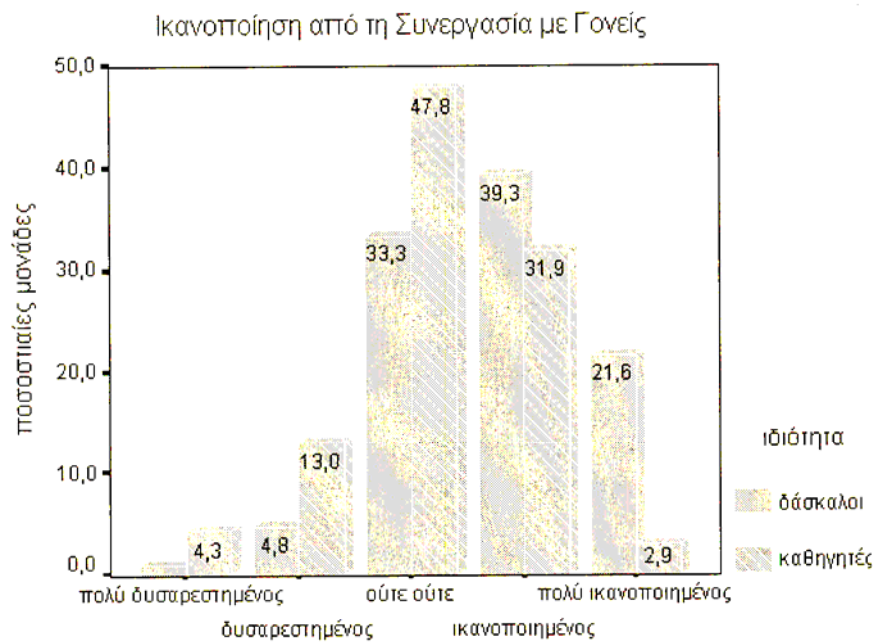
Ζητήθηκε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν την ανάγκη και τη χρησιμότητα της επιμόρφωσής τους σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Στο ερώτημα αυτό, το 66,3% απάντησε θετικά, το 25,3% ουδέτερα και το 8,5% αρνητικά ($M=2,2$, $s=0,92$). Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στο παραπάνω ερώτημα δεν επηρεάστηκαν από την ιδιότητα ($Z=-1,515$, $p=,130$), το φύλο ($Z=-,743$, $p=,457$) και τα έτη υπηρεσίας τους ($\chi^2=1,589$, $df=3$, $p=,662$). Η θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους συσχετίστηκε με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους ($r_{ho}=-,142$, $p=,005$). Εκείνοι που θεωρούσαν το επάγγελμά τους περισσότερο ως λειτούργημα παρά ως μία συνήθη επαγγελματική δραστηριότητα, υποστήριξαν ότι θα ήταν χρήσιμη μια τέτοιου είδους επιμόρφωση.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους. Το 56,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν ικανοποιημένοι έως πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς (δάσκαλοι 60,9%, καθηγητές 34,8%), το 35,9% ούτε ικανοποιημένο ούτε δυσαρεστημένο (δάσκαλοι 33,3%, καθηγητές 47,8%), ενώ το 7,6% δυσαρεστημένο έως πολύ δυσαρεστημένο (δάσκαλοι 5,7%, καθηγητές 17,4%· βλ. επίσης Διάγραμμα 1). Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 1, οι καθηγητές δήλωσαν λιγότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς σε σχέση με τους δασκάλους ($Z=-4,858$, $p=,000$).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με τους γονείς συσχετίστηκε σημαντικά και με τους παράγοντες φύλο ($Z=-,2856$, $p=,004$) και έτη υπηρεσίας ($\chi^2=23,476$, $df=3$, $p=,000$). Ειδικότερα, το επίπεδο ικανοποίη-

σης των γυναικών από τη συνεργασία με τους γονείς ήταν χαμηλότερο από το αντίστοιχο των ανδρών, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 25 έτη υπηρεσίας δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Παρατηρήθηκε, επίσης, σημαντική στατιστικά σχέση ανάμεσα στην εν λόγω ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό ($r_{ho}=.212$, $p=.000$). Όσοι θεωρούσαν το επάγγελμά τους ως λειτούργημα, ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που αντιλαμβάνονταν το εκπαιδευτικό τους έργο ως μία συνήθη επαγγελματική δραστηριότητα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1



Γ. Συζήτηση των Ευρημάτων – Καταληκτικές Παρατηρήσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν είναι δυνατό να έχουν καθολική ισχύ, αφού το δείγμα της δεν είναι αντιπροσωπευτικό και γι' αυτό τα αποτελέσματά της πρέπει να ερμηνευτούν με κάποια επιφύλαξη. Ωστόσο, διαφαίνεται μία τάση στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών που αφορούν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δε φαίνεται να αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους. Τόσο από τη διμεταβλητή όσο και από την πολυμεταβλητή ανάλυση προέκυψε ότι οι δάσκαλοι, οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το έργο τους ως λειτουργήματα διευθετούσαν με λιγότερες προστριβές την επικοινωνία με τους γονείς, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες εκπαιδευτικών. Από τις αναλύσεις προέκυψε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί οργάνωναν και πραγματοποιούσαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες τις συναντήσεις με τους γονείς. Απομένει βέβαια να ερευνηθεί η ποιότητα και η συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Πόσο συχνά, δηλαδή, πότε και γιατί επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο; Ποιοι γονείς επισκέπτονται το σχολείο; Πώς βιώνουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους; Τα ερωτήματα αυτά είναι απαραίτητο να απαντηθούν από την έρευνα, προκειμένου να σχηματίσουμε πληρέστερη εικόνα για την εν λόγω επικοινωνία και τα ενδεχόμενα προβλήματά της.

Οι ερωτηθέντες αναγνώρισαν την αξία παροχής στους γονείς πληροφοριών που αφορούν την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι καθηγητές, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το επάγγελμα τους ως λειτουργήματα και όσοι τάχθηκαν υπέρ της εντατικοποίησης της συνεργασίας με τους γονείς απέδωσαν μεγαλύτερη αξία στην παροχή των συγκεκριμένων πληροφοριών από τις υπόλοιπες ομάδες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ως λιγότερο σημαντική την παροχή πληροφοριών που αναφέρονται στο σχολείο και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα συγκριτικά με τις πληροφορίες που αφορούν τους μαθητές. Από τη συνεργασία με τους γονείς διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν πληροφορίες για τους μαθητές τους παρά ενημέρωση των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων (97,3%) υποστήριξε την εντατικοποίηση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, ενώ λίγο περισσότερο από το ήμισυ των ερωτηθέντων (57,3%) συμφώνησαν με την άποψη ότι είναι απαραίτητη η εμπλοκή των γονέων σε θέματα σχολείου και εκπαίδευσης για την περαιτέρω εξέλιξη του σχολείου. Μάλιστα, όπως ήταν αναμενόμενο, εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν θετικά στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, τάχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό υπέρ της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Ωστόσο, απομένει να ερευνηθεί το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, το 66,3% των ερωτηθέντων απάντησε ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, ενώ το 56,5% δήλωσε ικανοποιημένο έως πολύ ικανοποιημένο από την υφιστάμενη συνεργασία με τους γονείς.

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν να αναδείξει την αναγκαιότητα για συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, να εντοπίσει πιθανά προβλήματα αυτής και να υπογραμμίσει τις δυνατότητες ανάπτυξής της. Ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και η μεταξύ τους συνεργασία είναι ανάγκη να αναγνωριστεί τόσο από την πολιτεία όσο και από τους γονείς στους γονείς ίδιους τους φορείς. Καθώς οι μαθητές κινούνται σε ένα καθημερινό «πήγαινε – έλα» ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών. Γονείς και εκπαιδευτικοί δε μπορούν παρά να δρομολογήσουν κοινή πορεία διαπαιδαγώγησης των παιδιών, εάν θέλουν οι προσπάθειες των πρώτων να ενισχύονται από τους δεύτερους και αντίστροφα. Με αναθεματισμούς και απόδοση ευθυνών από τη μία πλευρά στην άλλη, το μόνο που επιτυγχάνεται είναι ένας φαύλος κύκλος, στο πλαίσιο του οποίου το παιδί νιώθει πολύ αμήχανα.

Γίνεται φανερό ότι γονείς και εκπαιδευτικοί επωμίζονται έναν πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο με σημαντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, γεγονός που έχει αναγνωριστεί και από την πολιτεία. Με το Νόμο 1566/85 θεσμοθετήθηκε η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, ώστε με τη συνεργασία των δύο φορέων να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα προβλήματα που σχετίζονται με την πρόοδο, την αξιολόγηση, τη σχολική εργασία και τη μάθηση των μαθητών. Για την προώθηση αυτής της συνεργασίας σύμφωνα με τα Π.Δ. 390/90, άρθρο 13, παράγραφοι 1 και 2, Π.Δ. 462/91, άρθρα 1 και 2, Π.Δ. 8/95, άρθρα 3 και 5 και κοινοποίηση διαταγής του ΥΠΕΠΘ 7.9.91 ορίζονται τα εξής:

- Ο εκπαιδευτικός οφείλει από την αρχή κάθε χρονιάς και ανά τακτά διαστήματα να ενημερώνει τους γονείς σχετικά με τον τρόπο εργασίας των παιδιών τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.
- Κάθε τρίμηνο δίνεται στους γονείς έλεγχος προόδου των μαθητών. Τα δεδομένα της αξιολόγησης κάθε τριμήνου πρέπει να συζητιούνται διεξοδικά σε ειδική συνεδρία γονέων-εκπαιδευτικών.
- Η ενημέρωση των γονέων μπορεί να γίνεται σε επίπεδο ομαδικό (όλοι οι γονείς) ή σε προσωπικό (οι γονείς ενός μαθητή), σε μέρα και ώρα που γνωστοποιείται από το σχολείο στους γονείς.

Πέρα όμως από τη θεσμικά κατοχυρωμένη επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών υπάρχει και η άτυπη, μη θεσμοθετημένη μορφή συνεργασίας. Δεν υπάρχει, για παράδειγμα νόμος –και ούτε άλλωστε θα μπορούσε– που να καθορίζει απόλυτα τον τρόπο και τις συνθήκες επικοινωνίας, τη στάση των μετεχόντων σ' αυτήν και το είδος κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των

μηνυμάτων. Αυτή η μορφή επικοινωνίας καθορίζεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς και γονείς) και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως την ετοιμότητα των μετεχόντων για επικοινωνία, το κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό και μορφωτικό τους επίπεδο, τις αντιλήψεις τους, τις προσδοκίες, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που, βέβαια, ελλοχεύουν στη μεταξύ τους σχέση.

Οι αντιλήψεις, και οι στάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς συμπίπτουν με τη γενικότερη στάση που χαρακτηρίζει τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία, δηλαδή την αντιφατικότητα, καθώς, καθημερινά, άλλα «λέγονται» και άλλα «πράττονται», άλλα υποστηρίζονται θεωρητικά και άλλα στην πρακτική διαδικασία. Έτσι και στο χώρο των εκπαιδευτικών, ενώ στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς, η πραγματικότητα δεν είναι σύμφωνη με τα στατιστικά δεδομένα (βλ. Γκότοβος 1990, σσ. 111, 117). Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή έρευνας που θα εξετάσει διεξοδικά το ζήτημα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Γι' αυτό, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία αλλά και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα διατυπωθούν στη συνέχεια κάποιες παρατηρήσεις, που ενδέχεται να αποτελέσουν ερεθίσματα για περαιτέρω έρευνες.

Στη σχολική πραγματικότητα η απουσία της ουσιαστικής συνεργασίας είναι έκδηλη. Παρότι τα επιστημονικά δεδομένα υπογραμμίζουν τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή (βλ. Γεωργίου 2000, Δασκαλάκη κ.ά 2002, Cotton & Wikelund 1989), η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, κάπως στις εορταστικές εκδηλώσεις και έκτακτα όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών, μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (βλ. Παπάζογλου 1984). Έτσι, προβλήματα που αφορούν την παιδαγωγική διαδικασία προσεγγίζονται μετά και όχι πριν από την εμφάνισή τους. Ο τρόπος αντιμετώπισής τους είναι συνήθως μονόδρομη πορεία (αναφορές των εκπαιδευτικών προς τους γονείς) και πολύ λίγο αμφίδρομη, ουσιαστική και αμοιβαία επικοινωνία.

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, επιζητούν μόνον εκείνη τη συνεργασία μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους και θα βοηθηθούν στο έργο τους. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις φαίνονται αδύναμοι και ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία με τους γονείς. Γενικεύοντας αποτυχημένες στιγμές επικοινωνίας με τους γονείς, φτάνουν στο σημείο να αποκαλούν τη μεταξύ τους συνεργασία «κόλαση», «ανωμαλία», «φόρτωμα», «ιδεολογικό καταναγκασμό» κ.ά. Θεωρούν

τους γονείς ως άτομα που δεν έχουν άποψη, που παρεμβαίνουν στο διδακτικό τους έργο, στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και αξιολόγησης των μαθητών, στις παιδαγωγικές απόψεις τους και τις μεθόδους διδασκαλίας. Νιώθουν να πιέζονται από τις «παράλογες» απαιτήσεις των γονέων, να προσβάλλονται για τις γνώσεις τους και να τους υπονομεύεται το κύρος. Έτσι, πολλές φορές ο γονέας από πολύτιμος συνεργάτης μετατρέπεται στα μάτια των εκπαιδευτικών σε ανταγωνιστή, επικριτή και υπονομευτή της εξουσίας τους στο «άβατο» της τάξης (βλ. Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991, σ. 184 κ.ε.· Μπρούζος 1998, σ. 181 κ.ε.· Πυργιωτάκης 1992, σ. 118 κ.ε.). Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι ενώ οι ίδιοι επιθυμούν την επικοινωνία με τους γονείς, η αδιαφορία, η άγνοια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων την καθιστά προβληματική. Έτσι, συχνά περιορίζονται στην τήρηση τυπικής συνεργασίας (π.χ. όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα ή στην επίδοση ελέγχων) (βλ. Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991, σ. 184 κ.ε.).

Αναμφίβολα, κάποιες φορές οι γονείς φορτίζουν το κλίμα της συνεργασίας με τη συμπεριφορά τους. Προσκολλημένοι στις εμπειρίες που είχαν ως μαθητές, συντηρώντας νοοτροπίες του παρελθόντος που καθορίζουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους, συμπεριφέρονται με τρόπο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα από συνεντεύξεις Ελλήνων δασκάλων (βλ. Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991, σσ. 187, 190, 192):

(...) Είναι αδύνατο να αντέξει άνθρωπος την πίεση των γονέων. Η επιμονή τους σε τρελαίνει (...) Κόλαση.

(...) Έχω μια κομμώτρια που με αναγκάζει να βάζω δίπλα στο Α ένα 10. Με αναγκάζει να βάζω «δέκα-άριστα». «Μα, της λέω, τώρα τελείωσε αυτό». «Γράφ' το, επιμένει, θέλω να το δείχνω στις πελάτισσές μου στη γειτονιά, αυτές δεν ξέρουν πως αλλάξαν τα πράγματα».

(...) Βασικό λάθος των γονέων είναι που συγχέουν τη δική τους εμπειρία από τα θρανία με το δικό μου τρόπο διδασκαλίας.

Παρά το γεγονός ότι κάποιοι γονείς εμποδίζουν με τη στάση τους την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας, το βάρος της ευθύνης για το πρώτο «βήμα» προς την κατεύθυνση αυτή το φέρει ο εκπαιδευτικός. Αυτός οφείλει να δείχνει αυτοκυριαρχία μπροστά στους εριστικούς γονείς, να σέβεται το ενδιαφέρον και την αγωνία τους. Λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό και μορφωτικό τους επίπεδο, την άγνοια ή την ελλιπή ενημέρωσή τους ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοεί ότι οι γονείς ενδεχομένως να οδηγούνται σε λάθη, παρά τις καλοπροαίρετες προθέσεις.

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, καθίσταται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός

καλείται να δρομολογήσει μία σειρά επαφών με τους γονείς που θα στηρίζονται στο διάλογο, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και την ειλικρίνεια. Ενημερώνοντας τους γονείς για την πορεία των μαθητών και γενικότερα για τη σχολική ζωή, γνωστοποιώντας τους τις όποιες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης και υπογραμμίζοντας την ευθύνη, τόσο τη δική του όσο και των γονέων απέναντι στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, μπορεί να κάνει ένα αποφασιστικό βήμα για κάποιο γεφύρωμα του χάσματος του με τους γονείς. Μόνο μέσω του ειλικρινούς διαλόγου θα καταφέρει σταδιακά να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων και να οικοδομήσει τη γνήσια επικοινωνία μ' αυτούς.

Προκειμένου να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός στις παραπάνω απαιτήσεις της συνεργασίας με του γονείς, απαιτείται να είναι εξοπλισμένος με την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση και να επιμορφώνεται διαρκώς. Έτσι θα περιορίζει το αίσθημα της εύλογης ανασφάλειας, την πλάνη της αυτονομίας στην οποία ζει και εργάζεται και τη σύγχυση μπροστά στις οποιεσδήποτε επιδράσεις των ομάδων αναφοράς (βλ. Κωνσταντίνου 1994, σ. 121 κ.ε.; Ξωχέλλης 1984, σ. 103 κ.ε.; Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991, σ. 202 κ.ε.).

Η εκπαίδευση των λειτουργών της παιδείας εκπαιδευτικών φαίνεται να μην επικουρεί προς μία τέτοια κατεύθυνση, καθώς έχει εμφανείς αδυναμίες. Η αναγκαιότητα να γίνει πιο εξειδικευμένη, να συνδέει τη θεωρία με την πράξη και να μη σταματά στην απόκτηση του πτυχίου επιβάλλεται κατά γενική ομολογία των επιστημόνων. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι για να αλλάξουν τα πράγματα στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να περιμένουμε να αλλάξει και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Από τη στιγμή που κάποιος αποφασίζει να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και ερχόμενος αντιμέτωπος με τη σχολική πραγματικότητα οφείλει να συνειδητοποιήσει τη βαρύτητα του ρόλου του, να αυτό-επιμορφώνεται και να επιζητεί τη βοήθεια των ειδικών, προκειμένου να επωφελείται απ' αυτούς και να ανταποκρίνεται με αίσθημα ευθύνης στο έργο του. Πρόσωπα αναφοράς, όπως οι γονείς των μαθητών του, προσφέρονται να σταθούν πλάι του, αρκεί να τους αφήνει περιθώρια επικοινωνίας.

Εν κατακλείδι, την πρωτοβουλία για τη συνεργασία με τους γονείς οφείλει να την αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός αναπτύσσοντας την επικοινωνία με τους γονείς ποικιλότροπα. Όταν προετοιμαστεί και οργανωθεί μελετημένα το έδαφος της συνεργασίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδαγωγών, είναι δυνατό να μειώνονται σταδιακά αρνητικές εικόνες σαν κι αυτή που περιγράφεται στο εισαγωγικό περιστατικό. Ο εκπαιδευτικός, όταν δε νουθετεί, όταν δε χρησιμοποιεί τη μομφή και τον καταλογισμό ευθυνών, γεφυρώνει την από-

σταση που τον χωρίζει από τους γονείς και διευκολύνει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Δε χτίζει τείχη, για να βρεθεί κι εκείνος τελικά μέσα τους κλεισμένος, ακόμη και χωρίς να το καταλάβει.

(...) μεγάλα κ' υψηλά τριγύρω μου έκτισαν τείχη.

(...) Α όταν έκτιζαν τα τείχη πώς να μην προσέξω.

Αλλά δεν άκουσα ποτέ κρότον κτιστών ή ήχον.

Κωνσταντίνος Π. Καβάφης

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ. (1982). *Κίνητρα του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Ηράκλειο: Έκδοση Ιδίου.
- ΓΕΩΡΓΙΟΥ, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ, Ν., ΔΡΟΣΟΣ, Β. & ΚΥΡΙΔΗΣ, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις, στο Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ & Α. ΚΑΤΣΙΚΗΣ (Επ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 205-215.
- ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ, Α. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας Εκπαιδευτικός το Επάγγελμα του*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. Γ. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- DOWLING, J. & ROUND, A. (2001). Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο από κοινού με εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς, στο Ε. DOWLING & Ε. OSBORNE (Επ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 194-229.
- ΚΑΤΣΙΛΛΗΣ, Μ. Ι. (1997). *Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΑΤΣΙΛΛΗΣ, Μ. Ι. (1998). *Οι Μικροϊπολογιστές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα. Gutenberg.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (2002). Παραπρογραμματικές γνώσεις και προσωπικότητα του μαθητή: παραπρογραμματικές πρακτικές του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μορφή οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας, στο Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ & Α. ΚΑΤΣΙΚΗΣ (Επ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην*

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 1-12.
- ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος, 2η έκδοση.
- ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (2002). *Μικρά Σχολεία – Μεγάλες Προσδοκίες: Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. (1984). *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- ΠΑΠΑΖΟΓΛΟΥ, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Αθήνα: Εκδ. Επικαιρότητα.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (1992). *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας τους*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΟΥ, Α. & ΦΟΛΕΡΟΥ-ΤΣΕΡΟΥΛΗ, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδ. Ύψιλον Βιβλία.

Ξένη

- BRANDSTÄDTER, J. & BERNITZKE, F. (1976). Zur Technik der Pfadanalyse. Ein Beitrag zum Problem der nichtexperimentellen Konstruktion von Kausalmodellen. *Psychologische Beiträge*, 18, 12-34.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives, *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- BRONFENBRENNER, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- BÜHL, A. & ZÖFEL, P. (2000). *SPSS Version 10: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Addison-Wesley.
- CLOETTA, B. & HOHNER, H.-U. (1976). *Die Kurzfassung des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE-KE). Erprobung bei Lehrern an konventionellen Schulen und Gesamtschulen, Projekt Lehrereinstellungen*. Arbeitsbericht 24, Universität Konstanz.
- COTTON, K. & WIKELUND, K. R. (1989). *Parent Involvement in Education*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- DIEKMANN, A. (1995). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- DUSOLT, H. (2001). *Elternarbeit: Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim: Beltz Verlag.
- EPPEL, H., HITTMEYER, S., NUWORDU, I., PLATE, P. & RATHMANN, R. (1996). *Mit Eltern partnerschaftlich arbeiten: Elternarbeit neu betrachtet*. Freiburg: Herder Verlag.
- EPSTEIN, J. L. (1992). School and family partnerships, στο M. ALKIN (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, 6η έκδοση, σσ. 1139-1151.
- GRAUDENZ, I., RANDOLL, D. & BROUZOS, A. (1998). *Schule im Urteil deutscher und griechischer Oberstufenschüler: Eine vergleichende Betrachtung*. Frankfurt am Main: DIPF.
- HITZIGER, H. (Hrsg.) (1987). *Soziale Kompetenz des Lehrers in der Elternarbeit: Analyse und Bewertung eines problemorientierten gruppendynamischen Lehrertrainings zur Vermittlung sozialer Kompetenz in der Lehrerfortbildung*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen Verlag.
- KECK, R. W. & KIRK, S. (1997). Mit Eltern arbeiten, στο D. HAARMANN (Hrsg.), *Handbuch Elementare Schulpädagogik*, Weinheim, Beltz Verlag, σσ. 301-316.
- KECK, R. W. & KIRK, S. (Hrsg.) (2001). *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- KÖHLER, H. & SENNEKAMP, D. (Hrsg.) (1994). *So kommen Eltern und Lehrer ins Gespräch*. Buxheim – Eichstätt: Polygon Verlag.
- KÜCHLER, M. (1979). *Multivariate Analyseverfahren*. Stuttgart: Teubner.
- LIENERT, G. A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- TEXTOR, M. R. (1997). Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien, *Unsere Jugend*, 49, 113-119.
- TEXTOR, M. R. (Hrsg.) (1994). *Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis*. Freiburg: Herder.
- URBAN, D. (1981). *Regressionstheorie und Regressionstechnik*. Stuttgart: Teubner.