

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ
ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΠΡΟΟΔΟ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ντασούδη Χαραλαμπία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σαϊτή Άννα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Μάρτιος 2026

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATION UNITS

PERCEPTIONS OF TEACHERS, PRINCIPALS AND
PARENTS IN SECONDARY EDUCATION: THE ROLE
OF SCHOOL LEADERSHIP IN STRANGHTENING
RELATIONSHIPS AND THEIR CONTRIBUTION TO
STUDENTS' ACADEMIC PROGRESS

By Ntasoudi Charalampia

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree pf Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, March 2026

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας σηματοδοτεί το τέλος του ακαδημαϊκού ταξιδιού στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Η προσπάθεια αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη συμβολή και υποστήριξη ανθρώπων που στάθηκαν δίπλα μου.

Αρχικά, θέλω να εκφράσω τις πιο θερμές και τις πιο ειλικρινείς ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Άννα Σαϊτή, για την εξαιρετική καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις της και την αμέριστη ενθάρρυνση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στον Πρόεδρο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, κ. Θεολόγο – Μιχαήλ Χλέτσο, τόσο για την άρτια οργάνωση του προγράμματος σπουδών, όσο και για την ακαδημαϊκή έμπνευση και τα επιστημονικά ερεθίσματα που μας προσέφερε κατά την φοίτησή μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς ανήκει στους διευθυντές και τις διευθύντριες, καθώς και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ιδιαίτερη και ξεχωριστή μνεία οφείλω στους γονείς των μαθητών μου, οι οποίοι αγκάλιασαν την προσπάθεια μου, συμμετείχαν με προθυμία στις συνεντεύξεις και μου εμπιστεύτηκαν τις σκέψεις τους. Η καθημερινή μας συνεργασία και η δική τους οπτική έδωσαν ουσιαστική πνοή σε αυτή την εργασία.

Τέλος, το πιο βαθύ ευχαριστώ ανήκει στους δικούς μου ανθρώπους, στην οικογένειά μου, στον σύντροφό μου και στους φίλους μου. Η αστείρευτη υπομονή τους, η αδιάκοπη ψυχολογική τους στήριξη και η κατανόηση κατά την οποία υπέδειξαν για τις ατέλειωτες ώρες μελέτης και απουσίας μου, αποτέλεσαν το μεγαλύτερο στήριγμα και την πραγματική κινητήρια δύναμη για να φτάσω μέχρι εδώ. Σας ευχαριστώ για όλα!

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΠΡΟΟΔΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Σημαντικοί Όροι: Community Based Leadership, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Μεικτή Μεθοδολογία.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις αντιλήψεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναφορικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην ενίσχυση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας – κοινότητας, καθώς και τη συμβολή τους στην ολόπλευρη και ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Προς επίρρωση του σκοπού αυτού, υιοθετήθηκε η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Το ποσοτικό σκέλος περιέλαβε δείγμα 133 εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης, ενώ στο ποιοτικό σκέλος διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 10 διευθυντές σχολικών μονάδων και 10 γονείς μαθητών. Η σύνθεση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ένα χάσμα αντίληψης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τις πρακτικές επικοινωνίας τους, οι γονείς βιώνουν μια αυστηρά διαδικαστική προσέγγιση, απόρροια της έλλειψης εξειδικευμένης επιμόρφωσης της διευθυντικής ηγεσίας. Επιπλέον, σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση αποδείχθηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του Community Based Leadership και των πρακτικών συνεργασίας, καθώς οι διευθυντές, οι οποίοι ασκούν Μετασχηματιστική Ηγεσία, λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές εμπιστοσύνης, σε αντίθεση με εκείνους, οι οποίοι επιμένουν σε αυταρχικά πρότυπα. Παράλληλα, εντοπίστηκαν σοβαρά εμπόδια στην εκπαιδευτική ισοτιμία, ιδίως σε δράσεις εξωστρέφειας, εντείνοντας τον ταξικό αποκλεισμό. Συμπερασματικά η μετάβαση σε ένα ανοιχτό και συμπεριληπτικό σχολείο προσκρούει σε δομικές παθογένειες του συστήματος. Προτείνεται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναθεώρηση των κριτηρίων αξιολόγησής των στελεχών διοίκησης με έμφαση στις ηγετικές δεξιότητες και η κρατική μέριμνα για την άρση των οικονομικών ανισοτήτων στις σχολικές δράσεις.

PERCEPTIONS OF TEACHERS, PRINCIPALS AND PARENTS IN SECONDARY EDUCATION: THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP IN STRANGHTENING RELATIONSHIPS AND THEIR CONTRIBUTION TO STUDENTS' ACADEMIC PROGRESS

Keywords: Community Based Leadership, Transformation Leadership, School – Family Partnerships, Secondary Education, Mixed Methods.

Abstract

The present Master's Thesis investigates school principals', teachers' and parents' perceptions in secondary education, regarding the role of school leadership in enhancing the relations between school, family and community as well as their contribution in the students' academic progress. To support this aim, a mixed methodological approach was used. The quantitative stage contained the sample of 133 teachers from Thessaloniki, whilst the qualitative stage involved semi structured interviews from 10 different school principals and 10 different students' parents. The composition of the research revealed a perceptual gap; while teachers positively assess their communication practices, parents experience a strict approach resulting from the lack of specialized training in school leadership. Furthermore, the statistical analysis showed a strong connection between the Community Based Leadership and the principals of collaborative practices. Principals who use Transformational Leadership are considered to be multipliers of trust, in contrast to those who insist in using controlling models. At the same time, significant obstacles were detected in educational equality, especially in extroverted actions, which intensified social exclusion. In conclusion, the transition into an open and inclusive school environment crashes into the structural pathogeny of the system. It is highly recommended that teachers are constantly educated, the members of the administration, who specialize in leadership, are reviewed and national care retracts the economical inequality in school activities.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Κατάλογος Πινάκων.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας: Θεωρητικό Πλαίσιο	3
1.1 Εισαγωγή.....	3
1.2 Η Θεωρία των Αλληλεπικαλυπτόμενων Σφαιρών.....	5
1.3 Το Μοντέλο Των Έξι Τύπων της J. Epstein.....	7
1.4 Community Based Leadership: η Ενδυνάμωση των Σχέσεων Οικογένειας – Σχολείου.....	10
1.5 Οι Προκλήσεις και οι Ιδιαιτερότητες της Συνεργασίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	12
1.6 Ανακεφαλαίωση	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μορφές Ηγεσίας στην Ενδυνάμωση Σχέσεων Οικογένειας - Σχολείου	15
2.1 Εισαγωγή.....	15
2.2 Η Μετασχηματιστική Ηγεσία και ο Ρόλος του Οράματος.....	16
2.3 Community Based Leadership: Εξωστρέφεια και Λογοδοσία στον Σχολικό Ηγέτη	17
2.4 Η Συνεργασία των μορφών: Μετασχηματιστική και Community Based Leadership ως πλαίσιο Εφαρμογής και Δικτύωσης.....	19
2.5 Community Based Leadership και η Διασφάλιση της Ισότητας	20
2.6 Ανακεφαλαίωση	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία Έρευνας	23
3.1 Εισαγωγή.....	23
3.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	23
3.3 Ερευνητική Στρατηγική: Μεικτή Μέθοδος	24
3.4 Δείγμα και Πλαίσιο της Έρευνας	25
3.5 Ερευνητικά Εργαλεία	25

3.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας	28
4.1 Εισαγωγή.....	28
4.2 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	28
4.3 Έλεγχος Αξιοπιστίας Κλιμάκων	30
4.4 Περιγραφικά Στατιστικά.....	31
4.5 Έλεγχος Συσχετίσεων	32
4.6 Διερεύνηση Διαφορών	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας	34
5.1 Εισαγωγή στην Ανάλυση Περιεχομένου	34
5.2 ΜΕΡΟΣ Α': Η Οπτική των Διευθυντών/-ντριών Σχολικών Μονάδων	35
5.2.1 Δημογραφικό Προφίλ Διευθυντών/-ντριών	35
5.2.2 Το Όραμα του Community Based Leadership και η Κινητοποίηση των Εκπαιδευτικών.....	36
5.2.3 Στρατηγικές Δικτύωσης και Ανίχνευση Αναγκών της Κοινότητας. 39	
5.2.4 Εμπόδια και Προκλήσεις στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	41
5.3 ΜΕΡΟΣ Β': Η Οπτική των Γονέων.....	42
5.3.1 Δημογραφικό Προφίλ Γονέων.....	42
5.3.2 Ποιότητα Επικοινωνίας και Συνεργασία με το Σχολείο.....	44
5.3.3 Αντιλήψεις για την Αξιοποίηση της Κοινότητας και την Ισότιμη Συμμετοχή.....	47
5.3.4 Ο Ρόλος του Διευθυντή ως Κίνητρο Εμπλοκής	49
5.4 Σύνοψη και Σύγκριση Ευρημάτων.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	53
6.1 Βασικά Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	53
6.2 Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη.....	54
6.3 Περιορισμοί της Έρευνας.....	56
6.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	57
Παράρτημα Α': Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών (Ποσοτική Έρευνα)..	57

Παράρτημα Β': Οδηγοί Ημι-δομημένης Συνέντευξης (Ποιοτική Έρευνα)	60
.....	
B1. Οδηγός Συνεντεύξεων Διευθυντών/ -ντριών.....	60
B2. Οδηγός Συνεντεύξεων Γονέων	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	62
Ελληνική	62
Ξενόγλωσση	64

Κατάλογος Πινάκων

4.1: Κατανομή Δημογραφικών και Επαγγελματικών Χαρακτηριστικών Δείγματος (N=133).	30
4.2: Δείκτες Αξιοπιστίας Εσωτερικής Συνέπειας.....	31
4.3 Περιγραφικοί Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς (N=133).....	32
4.4: Συσχέτιση Pearson (N=133).....	33
4.5: Έλεγχος Διαφορών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	34
5.1: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Διευθυντών/-ντριών.....	36
5.2: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Γονέων.....	43

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται πλέον ως ένας θεμελιώδης πυλώνας για την ολόπλευρη ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Διεθνείς οργανισμοί και σύγχρονες έρευνες (OECD, 2018) υπογραμμίζουν ότι η γονική συμμετοχή μετατοπίζεται από την παραδοσιακή έννοια σε μια συστηματική και ολιστική συνεργασία μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, γονείς και μέλη της σχολικής μονάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μέσω ενός πλαισίου επικοινωνιακής οικοδόμησης, η οποία λειτουργεί ως καταλύτης στην επίτευξη του μεγαλύτερου δυνατού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Σύμφωνα με την Epstein (2001), η προετοιμασία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τις οικογένειες και την κοινότητα δεν αποτελεί «προαιρετική πολυτέλεια» αλλά ουσιαστική ανάγκη. Επίσης, η ίδια αναλύει το μοντέλο των έξι διακριτών, αλλά αλληλένδετων, τομέων γονικής συμμετοχής καθιστώντας σαφές την σύνθετη δυναμική των σχέσεων, την σχέση αιτίας – αιτιατού στη σχέση σχολείου – οικογένειας.

Σημειώνεται δε, μεταξύ των άλλων, ότι η ηγεσία συνιστά μια περίπλοκη έννοια σε παγκόσμια εμβέλεια και είναι η απάντηση στην ευόδωση της συνεργασίας. Η σχολική ηγεσία δεν περιλαμβάνει μόνο την διαχείριση του οργανισμού, αλλά και την υιοθέτηση μιας κουλτούρας αλλαγής, κατά την οποία ο ηγέτης με γνώμονα την βελτίωση της μάθησης, κατανοεί την αλλαγή, διαχειρίζεται την πολυπλοκότητα, δημιουργεί ισχυρές σχέσεις μεταξύ των μελών, ενθαρρύνει την συνεχή γνώση και, τέλος, γεμάτος ενέργεια και ενθουσιασμό για το κοινό όραμα, αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου (Fullan, 2004). Στην παρούσα εργασία, η αλλαγή αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με την υιοθέτηση δύο πρακτικών, του Community Based Leadership και της Μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από την μια, το Community Based Leadership δίνει έμφαση στην εξωστρέφεια και στην αυθεντική σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, ώστε να βοηθούν κοινωνικά, συναισθηματικά και πνευματικά τους μαθητές (Willems και Gonzalez-DeHass, 2012). Από την άλλη, κατά τους Leithwood και Jantzi (2006) και σε ελληνικό πλαίσιο τους Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019), το Μετασχηματιστικό μοντέλο μεταμορφώνει την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, προάγει την δημιουργικότητα και ευθυγραμμίζει τα προσωπικά τους κίνητρα με τους συλλογικούς σκοπούς του σχολείου. Ο συνδυασμός όλων αυτών συμβάλλει στην απομάκρυνση από τον συντηρητισμό και την γραφειοκρατική αγκύλωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης μελέτης έγκειται τόσο από θεωρητική άποψη, επειδή θα συνεισφέρει στην ανάδειξη του κομβικού ρόλου του διευθυντή ως γέφυρα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, όσο και από πρακτική άποψη, αν και η σημασία της συνεργασίας και της σχολικής ηγεσίας είναι ευρέως γνωστές στην διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ένα ερευνητικό κενό, ειδικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πορίσματά της αναμένεται να προβληματίσουν όλα τα μέλη, να συμβάλλουν στην διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών και να διαχειριστούν τις μελλοντικές προκλήσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο με στόχο την μαθησιακή βελτίωση των εφήβων.

Σκοπός της παρούσης μελέτης, γενικότερα, είναι να διερευνήσει ολόπλευρα τις αντιλήψεις των διευθυντών/ -τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με την συνεργασία οικογένειας - σχολείου στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Νομού Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, για την πραγματοποίηση του ανωτέρου σκοπού, τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Προς τους διευθυντές/ διευθύντριες: Πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο πλαίσιο του Community Based Leadership, ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν για την υλοποίηση της Δικτύωσης με την κοινότητα και ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που καλούνται να υπερβούν;
- Προς τους εκπαιδευτικούς: Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τον βαθμό της συνεργασίας τους με τους γονείς και σε ποιον βαθμό θεωρούν ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επιδρά καθοριστικά στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα;
- Προς τους γονείς: Πως βιώνουν οι γονείς την επικοινωνία με το σχολείο, ειδικά μέσω των πρακτικών δικτύωσης, και πως αξιολογούν τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής στην σχολική ζωή;

Για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών, η έρευνα υιοθετεί μια μεικτή μεθοδολογία, συνδυάζοντας την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Αυτή η επιλογή κρίνεται ως η καταλληλότερη, καθώς, σύμφωνα με τον Creswell (2014), η έρευνα με μικτή μεθοδολογία δεν βασίζεται στην παράθεση δύο διαφορετικών τύπων δεδομένων, αλλά στην σύνθεσή τους. Συγκεκριμένα, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται μέσω της διανομής ενός δομημένου

ερωτηματολογίου με δείγμα 100 εκπαιδευτικούς και της διεξαγωγής συνεντεύξεων σε 10 διευθυντές/ -τριες και σε 10 γονείς, εξασφαλίζοντας την τριγωνοποίηση των δεδομένων.

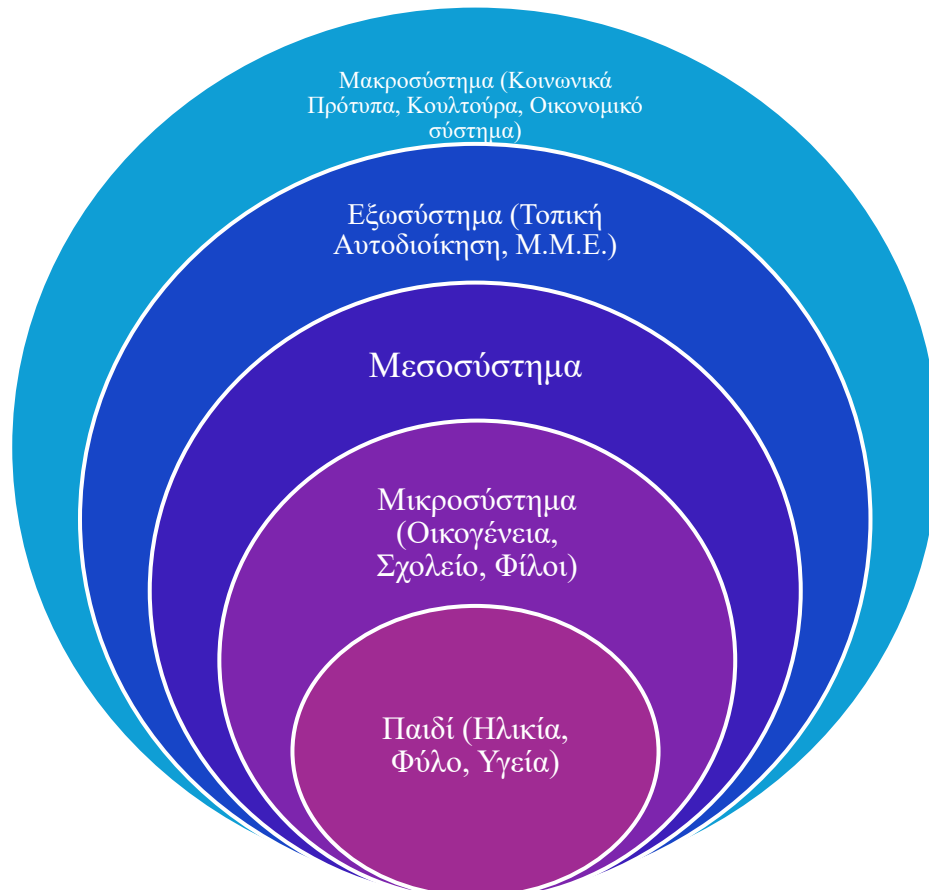
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας: Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Εισαγωγή

Η θεωρητική θεμελίωση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας αποτελείται από μοντέλα ανάλυσης της ανθρώπινης ανάπτυξης ως αποτέλεσμα δυναμικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979) και την Οικολογική Συστημική θεωρία του, η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν συντελείται στο κενό, αλλά εδράζεται μέσα από την δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, ως μιας ένθετης σειράς δομών, τις οποίες ο ίδιος τις παρομοιάζει με ρωσικές κούκλες, κατά τις οποίες η κάθε μία εμπεριέχεται στην επόμενη. Στον πυρήνα του βρίσκεται το «μικροσύστημα», δηλαδή το πιο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, όπως η οικογένεια και η σχολική τάξη, όπου συμβαίνουν οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Όμως το κλειδί της συνεργασίας παρουσιάζεται στο δεύτερο σύστημα, στο «μεσοσύστημα», το οποίο διευκρινίζεται ως το «σύνολο των αλληλεπιδράσεων και των συνδέσεων, των οποίων υπάρχουν μεταξύ δύο ή περισσότερων πλαισίων στα οποία το αναπτυσσόμενο άτομο συμμετέχει ενεργά» (Bronfenbrenner, 1979, σ. 25). Σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τα δύο κυριότερα μικροσυστήματα, την οικογένεια και το σχολείο, αφού ο μαθητής βελτιώνεται όταν οι δύο έχουν ισχυρούς δεσμούς επικοινωνίας, κοινές αξίες και αλληλοϋποστηρίζονται.

Συνεπώς, η ποιότητα του μεσοσυστήματος, σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner, εξαρτάται άμεσα από το βαθμό συνοχής και συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων πλαισίων που περιβάλλουν το παιδί, όπως το σχολείο και η οικογένεια. Όταν η σχέση μεταξύ αυτών των πλαισίων είναι θετική, δημιουργείται ένα δυναμικό και υποστηρικτικό δίκτυο που ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ανάπτυξη του παιδιού. Η Joyce Epstein (1987), στηριζόμενη σε αυτή τη βασική αρχή του μεσοσυστήματος, ανέπτυξε το Μοντέλο των Αλληλεπικαλυπτόμενων Σφαιρών, το οποίο αποτελεί μια πιο συγκεκριμένη και πρακτική εφαρμογή της ιδέας της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Το μοντέλο αυτό οπτικοποιεί πώς οι τρεις αυτοί θεσμοί επικαλύπτονται και αλληλοεπιδρούν, δημιουργώντας ένα ενιαίο πλαίσιο που υποστηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Με

αυτόν τον τρόπο, το μοντέλο της Erstein λειτουργεί ως εργαλείο για σχολεία και οικογένειες, βοηθώντας τους να αναγνωρίσουν τη σημασία της στενής συνεργασίας και να αναπτύξουν πρακτικές για την ενίσχυσή της, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το μαθησιακό και κοινωνικό όφελος για τους μαθητές.



Εικόνα 1.1: Το Οικολογικό Συστημικό Μοντέλο. **Πηγή:** Ιδία επεξεργασία βασισμένη στο Bronfenbrenner (1979).

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω, το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να ερευνήσει πολύπλευρα την σχέση σχολείου και οικογένειας. Πρώτον, αναλύεται η Θεωρία των Αλληλεπικαλυπτόμενων Σφαιρών, η οποία συνθέτει την επίδραση μεταξύ των θεσμών. Δεύτερον, παρουσιάζεται το Μοντέλο Των Έξι Τύπων της J. Erstein, ως εργαλείο πρακτικής εφαρμογής. Τρίτον, κεντρικός άξονας ενδυνάμωσης των σχέσεων γίνεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας μέσω του Community Based Leadership. Τέλος, η μελέτη εστιάζει στις προκλήσεις και στις ιδιαιτερότητες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.2 Η Θεωρία των Αλληλεπικαλυπτόμενων Σφαιρών

Το μοντέλο των Αλληλεπικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής, ή ισοδύναμα το Σφαιρικό μοντέλο, το οποίο εισήχθη η Epstein (1987) και αναλύεται εκτενώς σε νεότερα έργα της (*et al.*, 2002), θέτει ότι οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται αποδοτικότερα όταν ανταποκρίνονται σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων το οποίο διεξάγεται στο οικογενειακό, στο εκπαιδευτικό και στο κοινοτικό πλαίσιο. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από δύο δομές, την εξωτερική και την εσωτερική δομή.

A. Εξωτερική δομή του μοντέλου

Σύμφωνα με τις Epstein και Sanders (2002), η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα δεν ενεργούν αυτόνομα, αλλά αποτελούν τους τρεις αλληλένδετους χώρους (σφαίρες), οι οποίοι έλκονται, αλληλεπικαλύπτονται και δημιουργούν μια κοινή ζώνη εκπαιδευτικής σημασίας επηρεάζοντας την επιτυχία του παιδιού.

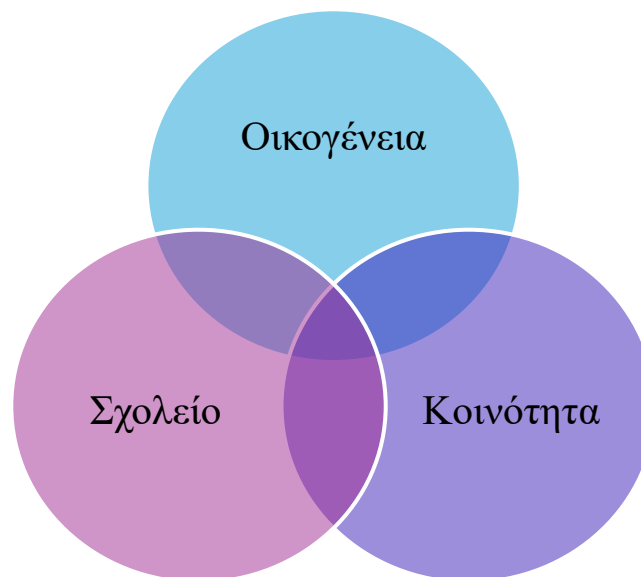
Σύμφωνα με το μοντέλο, όπως περιγράφει η Μπόνια (2010, σ. 49), ο βαθμός της επικάλυψης είναι ανάλογη με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και ρυθμίζουν τον βαθμό τους. Οι τέσσερις κύριες δυνάμεις καθορίζονται από τον χρόνο, δηλαδή την ηλικία και το στάδιο εκπαίδευσης του παιδιού (δύναμη Α), τις φιλοσοφικές αντιλήψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος (δύναμη Β), τις πρακτικές και θεωρητικές ιδεολογίες του σχολείου (δύναμη Γ) και τις απόψεις των μελών της κοινότητας (δύναμη Δ).

Αναλυτικότερα, στο κέντρο των σφαιρών βρίσκεται το ίδιο το παιδί, καθώς είναι ο κοινός παρονομαστής και ο δέκτης όλων των επιρροών. Η δύναμη Α είναι ανάλογη με την ηλικία, την τάξη στην οποία φοιτά το παιδί, αλλά και τις κοινωνικές συνθήκες κατά τις οποίες βρίσκεται το παιδί στο σχολικό περιβάλλον. Κατά την Γούλα (2017, σ. 46), στην βρεφική περίοδο του παιδιού παρατηρείται ότι οι σφαίρες ενεργούν σχεδόν ανεξάρτητα, επειδή το σχολείο δεν αποτελεί μέρος της ζωής του παιδιού. Ωστόσο, μεγαλύτερα επίπεδα επικάλυψης διαπιστώνονται στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ αποδυναμώνεται η γονική εμπλοκή κατά τις μεγαλύτερες τάξεις (Epstein *et al.*, 2002).

Εστιάζοντας στον ρόλο της οικογένειας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συσσωρευμένες εμπειρίες, οι αξίες και οι πρακτικές της οικογένειας διαφέρουν και επικαλύπτουν ανάλογα την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους. Με άλλα λόγια, εφόσον οι γονείς ενδιαφέρονται για την μάθηση των παιδιών τους και εμπλέκονται σε αυτή, τότε η επικάλυψη θα αυξηθεί. Με παρόμοιο

τρόπο, επιδρά η δύναμη Γ: όταν οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους γονείς να συνεταιριστούν, οι γονείς συμμετέχουν πιο δυναμικά. Αντιστοίχως, ο ρόλος των μελών της κοινότητας έχει την ευκαιρία να ενδυναμώσει και να βελτιώσει τις σχολικές δραστηριότητες, προωθώντας την συμμετοχή των οικογενειών με απώτερο σκοπό την μαθησιακή πρόοδο των μαθητών (Μπόνια, 2010, σ. 51).

Οι Πεντέρη & Πετρογιάννης (2013, σ. 16) σημειώνουν ότι «για κάποια παιδιά βέβαια ενδέχεται να παρατηρηθούν μεγαλύτερα από τα αναμενόμενα επίπεδα επικάλυψης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα των αντιλήψεων και πρακτικών των γονιών, των εκπαιδευτικών ή και των δύο, τα υψηλότερα επίπεδα επικάλυψης εμφανίζονται όταν τα δύο πλαίσια λειτουργούν «συνεταιρικά», με συχνές προσπάθειες συνεργασίας και στενή επικοινωνία, σε ξεκάθαρα πλαίσια, ποτέ, ωστόσο, δεν μπορεί να επιτευχθεί απόλυτη επικάλυψη καθώς το κάθε πλαίσιο διατηρεί κάποιες λειτουργίες και πρακτικές που είναι ανεξάρτητες από τις αντίστοιχες του άλλου πλαισίου».



Εικόνα 1.2: Το μοντέλο των Αλληλεπικαλυπτομένων Σφαιρών Επιρροής **Πηγή:** Ίδια επεξεργασία, βασισμένη στην Epstein (2001).

B. Εσωτερική δομή του μοντέλου

Το μοντέλο της Epstein (Epstein & Sanders, 2002) διακρίνει και μια εσωτερική δομή, η οποία επικεντρώνεται στο επίπεδο των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και, μαζί με την εξωτερική, συντελούν στην επικοινωνία που καλλιεργείται μεταξύ παιδιού – γονέων και

παιδιού – εκπαιδευτικών. Οι μορφές επικοινωνίας πραγματοποιούνται σε δύο επίπεδα: το θεσμικό και το προσωπικό.

Στο πρώτο επίπεδο, το θεσμικό, αναφέρεται σε όλες τις γενικευμένες πρακτικές και στρατηγικές εξωστρέφειας του σχολείου ως συστήματος. Η σχολική μονάδα προσκαλεί το σύνολο των οικογενειών να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους συμμετοχής, έχοντας ως απόρροια την γέννηση ενός κλίματος συμπερίληψης και συλλογικής δράσης.

Στο δεύτερο επίπεδο, το προσωπικό, εντάσσονται οι στοχευμένες, δυαδικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων – παιδιών. Σε αυτό, οι σχέσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται αντίστροφα, εξατομικεύονται, από τα σύγχρονα δεδομένα της εποχής και τις δυνάμεις που προαναφέρθηκαν, εστιάζοντας αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική πρόοδο του συγκεκριμένου μαθητή.

Συμπερασματικά, η θεμελιώδης σημασία αυτών των αλληλεπιδράσεων έγκειται στην εφαρμογή ενός συστημικού τρόπου θεώρησης των δεδομένων οικογένειας – σχολείου. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών είναι μια από τις κύριες δυνάμεις συνοχής της επικοινωνίας τους με τους γονείς και αν περιορίσουν αυτήν ή τις συνεργατικές δραστηριότητες, διευρύνουν το χάσμα ανάμεσα τους, το οποίο είναι επιζήμιο για τον κύριο δρώντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τον ίδιο τον μαθητή.

1.3 Το Μοντέλο Των Έξι Τύπων της J. Epstein

Το θεωρητικό μοντέλο των Αλληλεπικαλυπτομένων Σφαιρών Επιρροής παρέχει το εννοιολογικό υπόβαθρο, το οποίο εφαρμόζει πρακτικά την συνεργασία σε ένα λειτουργικό πλαίσιο δράσης. Η Joyse Epstein μελέτησε και υποστήριξε την κατηγοριοποίηση των «Έξι Τύπων της Εμπλοκής» από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, καθιστώντας την ως την σημαντικότερη ερευνήτρια (Κεραμάρη, 2017, σ. 13). Η τυπολογία αυτή έχει ως γνώμονα να κατευθύνει και να βοηθήσει στον σχεδιασμό ολοκληρωμένων προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Σύμφωνα με τους Epstein και τους Sheldon (2006), ο όρος «Συνεργασία» μεταξύ των παραπάνω εμπλεκόμενων προκρίνεται από τον περιορισμένο όρο «Γονική Εμπλοκή», επειδή η ευθύνη για την μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών διανέμεται ανάμεσα στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στα μέλη της κοινότητας. Το πλαίσιο των έξι τύπων δεν αντιμετωπίζεται ως μια λίστα διοικητικών καθηκόντων, αλλά ως ένα «πλαίσιο φροντίδας»

υποστήριξης των καθηγητών και των γονέων έχοντας στο κέντρο τον μαθητή. Αναντίρρητα, κάθε πρακτική ποικίλει και κάθε σχολείο χαράζει την δική του πορεία για την ικανοποίηση των αναγκών των γονέων και των μαθητών (Epstein *et al.*, 2018).

Συγκεκριμένα, βασιζόμενοι στην δράση της Epstein (Epstein, 1986· 1996· 2011· Epstein *et al.*, 2002· 2018, Epstein & Sheldon, 2006· Μπόνια, 2010· Κεραμάρη, 2017), οι έξι τύποι μελετούν την γονική μέριμνα (τύπος 1), την επικοινωνία (τύπος 2), τον εθελοντισμό (τύπος 3), την μάθηση στο σπίτι (τύπος 4), την λήψη αποφάσεων (τύπος 5), την συνεργασία με την κοινότητα (τύπος 6).

Αναλυτικότερα, η γονική μέριμνα (τύπος 1) αφορά την συνεργασία σχολείου – γονέων παρέχοντας πληροφορίες για την δημιουργία ενός θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανατροφής, για παράδειγμα σχετικά με θέματα υγείας, ασφάλειας, σωστής ανάπτυξης και διαχείρισης συμπεριφοράς, και την κατανόηση των μεταβαλλόμενων αναγκών των παιδιών κατά την εφηβική ηλικία.

Η επικοινωνία (τύπος 2) ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς παράγει ένα σχεδιασμό διαρκής πληροφόρησης για το σχολικό πρόγραμμα και την μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Η ενημέρωση πράττεται μέσω σημειωμάτων, τηλεφωνημάτων, ειδοποιητικών δελτίων, καρτελών ελέγχου προόδου. Η σωστή και έγκαιρη γνωστοποίηση από το σχολείο δεν καθορίζεται και δεν ενεργεί αποκλειστικά από το μορφωτικό επίπεδο και την κοινωνική τάξη των γονέων, αντιθέτως οι πρακτικές κινήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν το ισχυρότερο έναυσμα συμμετοχής (Epstein, 1986). Γι' αυτό, όταν το σχολείο και μεμονωμένα οι καθηγητές επικοινωνούν συστηματικά, οι γονείς, ανεξαρτήτως υπόβαθρου, ανταποκρίνονται θετικά. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Lareau (1987, σ. 74), η επικοινωνία, προκειμένου να προσελκύει γονείς χαμηλότερου μορφοκοινωνικού επιπέδου, οι οποίοι συχνά τείνουν να υιοθετούν μια στάση «διαχωρισμού», κρίνεται αναγκαία να σχεδιάζεται προσεκτικά. Επιπλέον, οι Sheldon και Epstein (2002) απέδειξαν ότι η ποιοτική επικοινωνία βελτιώνει μαθησιακά και μειώνει πειθαρχικά προβλήματα.

Ο εθελοντισμός (τύπος 3) προσελκύει και οργανώνει βοηθητικά τους γονείς τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και σε άλλους χώρους, εθελοντικές δράσεις στην κοινότητα (π.χ. υποστήριξη στις σχολικές εκδηλώσεις, συμμετοχή σε εξωσχολικές εκδρομές) ή εθελοντισμός στο σπίτι, συνεισφέροντας με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Ειδικότερα, στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η εφαρμογή του εθελοντισμού παραμένει περιορισμένη, γεγονός

που οφείλεται στο θεσμικό πλαίσιο του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς καμία ευελιξία (Saiti, 2009).

Στην μάθηση στο σπίτι (τύπος 4), οι γονείς καθοδηγούνται για το πώς να υποστηρίξουν το παιδί τους ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα στις σχολικές εργασίες και στο πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με τους Epstein & Van Voorhis (2001, σ. 182), ο σκοπός των γονέων κατά την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γίνεται η «Διαδραστική Εργασία», καθώς ο μαθητής δεν ζητά μαθησιακή βοήθεια από τον γονιό του, αλλά στα πλαίσια συζήτησης τίγονται κοινωνική θέματα συνδυάζοντας την σχολική γνώση με την πραγματική ζωή. Ακόμη, η Epstein (1986) ισχυρίζεται ότι η αδράνεια των γονέων οφείλεται στην αδυναμία τους να διαπράξουν τα παραπάνω. Επομένως, η ηγεσία του σχολείου είναι υπεύθυνη να παρέχει τις σωστές οδηγίες.

Στην λήψη αποφάσεων (τύπος 5), το σχολείο προσκαλεί τους γονείς να συμμετάσχουν στην διοίκηση και στην λήψη αποφάσεων του σχολείου μέσω συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς διαπραγματεύονται και ενεργούν μέσα στο σχολείο για καθημερινά θέματα των ίδιων των παιδιών τους, δίνοντας τους ένα σωστό παράδειγμα για την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά. Εντούτοις, η σχολική ηγεσία, λειτουργώντας συμπεριληπτικά, ως «σύμμαχος», διασφαλίζει ότι οι γονείς έχουν φωνή και δύναμη συναπόφασης (Griffin και Steen, 2010), καθιστώντας την γονεϊκή συμμετοχή από τυπική να μεταβληθεί σε ουσιαστική.

Η συνεργασία με την κοινότητα (τύπος 6) διευκρινίζεται ως την σύνδεση σχολείου – ατόμου – κοινότητας, σφυρηλατώντας την στρατηγική αξιοποίηση και την ενσωμάτωση των πόρων και των υπηρεσιών από την κοινότητα για την ενίσχυση του σχολικού έργου. Σύμφωνα με τη Sanders (2001), ο ρόλος της κοινότητας δεν νοείται ως ένας χορηγός, αλλά ως ένα οργανικό φορέα πλούσιο σε πολιτιστική και εκπαιδευτική προσφορά, το οποίο εμπλουτίζει την εκπαιδευτική μάθηση. Μάλιστα, οι πρακτικές συνεργασίας στην μέση εκπαίδευση βοηθούν εξαιρετικά τα παιδιά (Epstein, 1996), καθώς έχουν πρόσβαση σε προγράμματα και υπηρεσίες (ανακύκλωση, θέματα υγείας, κοινωνική υποστήριξη) διευρύνοντας τους ορίζοντες τους και καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους.

Στην παρούσα μελέτη, λαμβάνοντας υπόψη την δυσκαμψία της ελληνικής πραγματικότητας, η έννοια της «κοινότητας» επαναπροσδιορίζεται με τους όρους «δικτύωση με θεσμικούς φορείς» εξαιτίας του συγκεντρωτισμού και της αυτονομίας της χρηματοδότησης (Σαΐτη, 2009· Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2019). Ο ελληνικός σχολικός οργανισμός, στα πλαίσια της δικτύωσης και της εξωστρέφειας, συνεργάζεται με την τοπική αυτοδιοίκηση, δηλαδή τον δήμο,

τόσο για την συντήρηση των κτιρίων όσο και για την χρήση διοικητικών υποδομών (βιβλιοθήκες, πολιτιστικά και αθλητικά κέντρα), και με πολιτιστικούς και τοπικούς φορείς (Μ.Κ.Ο., συλλόγους). Επομένως, με αυτή την σύμπραξη, διαμορφώνεται μια ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, αναπτύσσοντας τους μαθησιακά και την ταυτότητα τους ως ενεργούς πολίτες.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο των έξι Τύπων της Epstein απαρτίζει ένα κατάλληλο και ολιστικό πρόγραμμα συνεργασίας όλων των μελών που διαδραματίζονται κάποιο ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Οι μεμονωμένες δράσεις μεταβάλλονται σε ένα σύστημα «φροντίδας», όπου είναι κρίσιμο και καθοριστικό στην εφηβική περίοδο των μαθητών, μια περίοδο όλο προκλήσεις, οι οποίες αντιμετωπίζονται με πολυεπίπεδη υποστήριξη. Αναμφισβήτητα, το θεωρητικό πλαίσιο δεν εγγυάται επιτυχία χωρίς την ενεργό δράση ενός ηγέτη, ο οποίος λειτουργεί ως «καταλύτης» ανάμεσα τους.

1.4 Community Based Leadership: η Ενδυνάμωση των Σχέσεων Οικογένειας – Σχολείου

Το θεωρητικό μοντέλο των Έξι Τύπων της Epstein αποσαφηνίζει ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας δεν απορρέει αυτόματα, αλλά η επιτυχημένη συνεργασία συνάγεται από την καθοδήγηση και την στήριξη των πρωτοβουλιών του ηγέτη (Epstein & Sheldon, 2006). Σύμφωνα με την Eden (2015), αναλύοντας διεξοδικά την αναγκαιότητα της ηγεσίας, τονίζει την μετάβαση του «Σχολικού Ηγέτη» σε «Community Leader». Αν και η έρευνα της ασχολείται με τους ευάλωτους – περιθωριοποιημένους πληθυσμούς, το συμπέρασμα της είναι καθολικό, καθώς οι περισσότεροι διευθυντές αντιμετωπίζουν το εξής δίλλημα: να συνεχίσουν να δρουν συντηρητικά σκοπεύοντας να κρατήσουν τις ισορροπίες μέσα στο σχολείο και να διαχειριστούν ένα σύνολο κανόνων, γιατί θεωρούν ότι μόνο με αυτό τον τρόπο υπάρχει πλήρης έλεγχος των καταστάσεων, ή να γίνει ένας κοινωνικός παράγοντας, «ανοίγοντας» το σχολείο στο περιβάλλον του.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μετάβαση προς το Community Leader παρεμποδίζεται δομικά. Αρχικά, κατά τον Συμεού (2003), η σχέση σχολείου – οικογένειας περιορίζεται αμφότερα. Από την μία, η παρουσία των γονέων στο σχολείο αποσκοπεί στην παραλαβή των ελέγχων προόδου (βαθμών) των παιδιών τους (δύο φορές τον χρόνο) και στην παρακολούθηση των καθιερωμένων γιορτών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί συντηρούν την

παραδοσιακή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία υποστηρίζουν την «αμοιβαία καχυποψία» τους και την «επαγγελματική υπόσταση» τους, αγνοώντας τον διαμοιρασμό της λήψης αποφάσεων.

Επιπρόσθετα, η ελληνική σχολική μονάδα, ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός, διέπεται από αυστηρούς νομικούς κανόνες και παραμένει ένα «κλειστό» σύστημα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2020). Επομένως, ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος ώστε να βρει την ισορροπία ανάμεσα στις γραφειοκρατικές εγκύκλιους και την παιδαγωγική ανάγκη για εξωστρέφεια (Ζαρκαλούδας, 2022, σ. 62-64).

Η ηγεσία με βάση την κοινότητα («Community Based Leadership») είναι το θεμέλιο της αλλαγής των πρακτικών, των οποίων το σχολείο συνεργάζεται με την οικογένεια και την κοινότητα ανεπηρέαστα από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Όπως υποστηρίζουν οι Gonzalez et al. (2005, όπως αναφέρεται στις Howard & Lipinoga, 2005), ο αποτελεσματικός ηγέτης αποποιείται το «μοντέλο του ελλείματος», απέχοντας να αποδώσει την αποτυχία της σχολικής μονάδας στην έλλειψη του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αντιθέτως, υιοθετείται η θεωρία των «Ταμείων Γνώσης», σύμφωνα με την οποία όλα τα νοικοκυριά, ανεξάρτητα από την κοινωνική και την οικονομική τους κατάσταση, έχουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες να εμπλουτίσουν την μαθησιακή διαδικασία. Ως εκ τούτου, ο ηγέτης αναδιαμορφώνεται και αναδιαμορφώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να μην είναι ο αμιγώς φορέας γνώσης, αλλά να μεταβιβάζεται στον ρόλο του μαθητή της κοινότητας για να αφουγκραστεί τις ανάγκες των οικογενειών και να οικοδομήσει αμοιβαία σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης μαζί τους (David, 2016).

Παρά την ευρεία αποδοχή της παραπάνω θέσης, η Oughton (2010, σ. 13) εντοπίζει τον κίνδυνο παρερμηνείας της θεωρίας των «Ταμείων Γνώσης». Σύμφωνα με την ίδια, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συνδεθούν με τους μαθητές, υποκύπτουν στην παγίδα των εφήμερων τάσεων (π.χ. ποπ κουλτούρα, trends). Τα πραγματικά «Ταμεία Γνώσης» αφορούν την βαθιά γνώση του τρόπου λειτουργίας των οικογενειών, η οποία επηρεάζει την ταυτότητα του παιδιού. Συνεπώς, η ουσιαστική εφαρμογή έγκειται στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση των εμπειρικών πρακτικών των νοικοκυριών, χωρίς στερεοτυπικές γενικεύσεις, εντάσσοντάς τες δημιουργικά στο σχολικό πρόγραμμα (Oughton, 2010; David, 2016).

Η Ηγεσία Βασισμένη στην Κοινότητα χρήζει εφαρμογής στρατηγικών μηχανισμών ενδυνάμωσης και στήριξης των μαθητών. Στο έργο της Bryan (2005), τονίζεται η καλλιέργεια της «Εκπαιδευτικής Ανθεκτικότητας», στην οποία οι μαθητές προοδεύουν ακαδημαϊκά παρά

τις αντίξοες συνθήκες διαβίωσης. Σε αυτήν, ο διευθυντής, δρώντας καταλυτικά, εμπνέει ένα «κοινωνικό κεφάλαιο», φέρνοντας σε επαφή τις οικογένειες με κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης προφυλάσσοντας τους από τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Προκειμένου να γίνει πράξη το παραπάνω, η Sanders (2001, σ. 20) καταδεικνύει το μοντέλο των «ολοκληρωμένων συνεργασιών». Αναλυτικότερα, το σχολείο, στα πλαίσια της εξωστρέφειας, αναπτύσσει φιλικά δίκτυα με εξωτερικούς φορείς (πολιτιστικούς συλλόγους, πανεπιστήμια, κοινωνικές υπηρεσίες, τοπικές επιχειρήσεις), γιατί επιτυγχάνουν την κάλυψη αναγκών, οι οποίες υπερβαίνουν τις δυνάμεις του σχολείου. Ωστόσο, προβληματισμούς θέτουν οι Mapp και Kuttner (2013, σ. 10-11), στο «Πλαίσιο της Διπλής Ενδυνάμωσης Ικανοτήτων», για την έλλειψη τεχνογνωσίας συνεργασίας. Με απόρροια την συστηματική ανάπτυξη δεξιοτήτων, ο ηγέτης εφαρμόζει την στρατηγική παρέμβαση ανάπτυξης των ικανοτήτων, των συνδέσεων, της αυτοπεποίθησης και της συνεργατικής νοοτροπίας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς. Με αυτό τον τρόπο, η συνεργασία εξελίσσεται από τυπική σε ουσιαστική συνεργασία μάθησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει ότι η Κοινοτική Ηγεσία είναι η αναγκαία διοικητική πρακτική συνθήκη για την πάταξη των φραγμών μεταξύ σχολείου – οικογένειας. Επιπρόσθετα, ο σύγχρονος διευθυντής αντιπαρέρχεται τον παραδοσιακό διοικητικό ρόλο του διαχειριστή του σχολείου και μετασχηματίζεται σε ηγέτη της κοινότητας. Μέσα από αλληλένδετες διαδικασίες (την αλλαγή κουλτούρας, την οικοδόμηση ανθεκτικότητας και την ανάπτυξη ικανοτήτων), το σχολείο μετατρέπεται από τον ηγέτη σε «ανοιχτό» σύστημα μάθησης. Άξιο σημείο αναφοράς προκύπτει η εφαρμογή του στην ιδιαιτερότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία παρουσιάζει έντονες προκλήσεις και διαφοροποιήσεις από την Πρωτοβάθμια.

1.5 Οι Προκλήσεις και οι Ιδιαιτερότητες της Συνεργασίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η σχέση σχολείου – οικογένειας υπέστη ανακατατάξεις κατά την μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ενώ η εμπλοκή και η συμμετοχή των γονέων στο δημοτικό είναι ενεργή και πολλές φορές θεωρείται δεδομένη, στο γυμνάσιο και στο λύκειο είναι αισθητή η μείωση της παρουσίας των γονέων. Η συγκεκριμένη παραδοχή εμφανίζεται διεθνώς και δεν συμβαίνει εξαιτίας μόνο της απουσίας του γονεϊκού ενδιαφέροντος (Erstein &

Sheldon, 2006), αλλά ως συνύπαρξη αναπτυξιακών αναγκών (Eccles & Roeser, 2009), δομικών εμποδίων (Sanders, 2001) και αποκλινουσών αντιλήψεων (DePlanty *et al.*, 2007).

Χαρακτηριστικά, οι Eccles & Roeser (2009), στην θεωρία τους («Εναρμόνιση Σταδίου – Περιβάλλοντος»), επισημαίνουν ότι η αποξένωση στην Δευτεροβάθμια προκαλείται από την ασυμφωνία των αναπτυξιακών αναγκών των εφήβων και του σχολικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές, κατά την διάρκεια της επαναστατικής εφηβείας, επιζητούν την αυτονομία τους, αλλά χρειάζονται πλησίον τους ενήλικες ως μέντορες. Μολαταύτα, το σχολικό περιβάλλον του γυμνασίου και του λυκείου διέπεται από αυστηρή γραφειοκρατία, καθιστώντας το πιο απρόσωπο από το δημοτικό. Επομένως, οι δυσκολίες αυτές οδηγούν στην αποξένωση των γονέων από το σχολείο, το οποίο γίνεται ένα αφιλόξενο περιβάλλον.

Εκτιμώντας την αναπτυξιακή μετάβαση των εφήβων για αυτοτέλεια, η ενεργός δράση των γονέων δεν απουσιάζει αλλά μετασχηματίζεται. Η «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» από τον οικογενειακό χώρο αντικαθιστά την απουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς επιδιώκονται από τους γονείς γόνιμοι διάλογοι σχετικά με τις μαθησιακές επιδιώξεις, το επαγγελματικό μέλλον, τα κίνητρά και την ψυχική υγεία των εφήβων (Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Από την άλλη, προκειμένου να μην αποτελεί αναπόφευκτη η αποστασιοποίηση των γονέων στο σχολείο, οι Deslandes και Bertrand (2005) προτείνουν τις σαφείς προσκλήσεις ως σημαντικό μέτρο δημιουργίας επαφών των γονέων με το σχολείο. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς ξεπερνούν τον δισταγμό μήπως χαρακτηριστούν «παρεμβατικοί» ή να φέρουν σε δύσκολη θέση το παιδί τους. Σε περίπτωση που δεν ληφθεί κάποια πρόσκληση, θεωρούν ότι το σχολείο δεν τους χρειάζεται πια, ακόμη και αν οι ίδιοι το θέλουν.

Ένας ακόμη αποτρεπτικός παράγοντας, είναι η πολυπλοκότητα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, η σχολική δομή δυσχεραίνει την ενίσχυση διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ καθηγητών και παιδιών, καθώς ο περιορισμένος χρόνος ανά τμήμα, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών, οι αλλαγές αίθουσας επιβαρύνουν την προσωπική επαφή (Sanders, 2001, σ. 26). Επίσης, οι καθηγητές συμπεριφέρονται και πράττουν με στόχο την περάτωση της ύλης και όχι στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, επιδιώκοντας την επικοινωνία μόνο για θέματα που αφορούν τους βαθμούς (Greenwood & Hickman, 1991, σ. 281). Παράλληλα, όταν οι γονείς λόγω εργασιακών υποχρεώσεων απουσιάζουν από το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τους θεωρούν αδιάφορους, ερμηνεύοντας εσφαλμένα την στάση τους ορμώμενοι από τη απουσία τους (DePlanty *et al.*, 2007). Στην ελληνική σχολική κοινότητα, η επικοινωνία πραγματώνεται σε

περιόδους κρίσεων, με αφορμή την χαμηλή επίδοση των μαθητών, την παραβατική συμπεριφορά και τον μεγάλο όγκο απουσιών (Συμεού, 2003, σ. 104-105).

Εν κατακλείδι, η συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου είναι εφικτή, εφόσον είναι στοχευμένη (Sheldon, 2007). Απαιτούνται τα καλέσματα και οι προσκλήσεις συνεργασίας από το σχολείο, οι πρακτικές σεβασμού της αυτονομίας των εφήβων και οι στρατηγικές καθοδήγησης των γονέων, ώστε να επιτυγχάνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών.

1.6 Ανακεφαλαίωση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η θεωρητική τεκμηρίωση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Βάσει των προαναφερθέντων στοιχείων, η σύμπραξη τους δεν συγκροτεί μια προαιρετική επιλογή, αλλά μια αναγκαία πρακτική για την μαθησιακή ευόδωση των μαθητών.

Με αφετηρία την Οικολογική Συστημική Θεωρία του Bronfenbrenner (1979) αποδείχτηκε ότι στην ποιότητα της ανάπτυξης του παιδιού καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα του «μεσοσυστήματος», δηλαδή του σχολείου και της οικογένειας. Η Θεωρία του εξειδικεύτηκε με την Θεωρία των Αλληλεπικαλυπτόμενων Σφαιρών της Epstein (2001), σύμφωνα με την οποία κρίνεται σκόπιμο ότι οι σφαίρες επιρροής (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) οφείλουν να αλληλοεπιδρούν βάσει των Έξι Τύπων της. Επίσης, διαπιστώνεται σημαντική η εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας, αναδεικνύοντας τον ηγέτη ως έναν Community Leader, ο οποίος αξιοποιεί τα πολιτισμικά και γνωστικά αποθέματα των οικογενειών και δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Τέλος, λόγω των ιδιαιτεροτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η επικοινωνία προσκρούει σε εμπόδια τόσο της αυτονομίας των εφήβων όσο και της δομικής πολυπλοκότητας του σχολείου. Η θεωρία της «Εναρμόνισης Σταδίου – Περιβάλλοντος» ερμηνεύει το φαινόμενο της ασυμφωνίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της συνεργασίας σε αυτή την σχολική βαθμίδα.

Συμπερασματικά, ολοκληρώνοντας την βιβλιογραφική ανάλυση, διαπιστώνεται ότι, παρά τα υπαρκτά εμπόδια, δύναται να οικοδομηθεί μια ουσιαστική συνεργασία, με αρωγό την αμοιβαία κατανόηση, την ανοιχτή επικοινωνία και τον σεβασμό της ηλικιακής φάσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μορφές Ηγεσίας στην Ενδυνάμωση Σχέσεων Οικογένειας - Σχολείου

2.1 Εισαγωγή

Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας διαφοροποιείται από την παραδοσιακή έννοια της διοίκησης. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Σαΐτη και Σαΐτης, 2020· Ζαρκαδούλας, 2022), ο όρος της διοίκησης εστιάζει στην διατήρηση της τάξης και την διατήρηση των διαδικασιών, ενώ η ηγεσία ως μια διαδικασία άσκησης επιρροής, η οποία εμπνέει και κινητοποιεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας προς την επίτευξη κοινών στόχων.

Επομένως, ο ρόλος της ηγεσίας έχει μεταβληθεί άρδην από την τυπική διεκπεραίωση της διοίκησης στην εφαρμογή της εξωστρέφειας, ενδυναμώνοντας την σχέση σχολείου – οικογένειας – κοινότητας. Στο διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολείο, ο σύγχρονος διευθυντής υπερβαίνει τα στενά όρια της μονάδας, μετατρέποντας τη θεωρητική προσέγγιση σε καθημερινή πρακτική, η οποία ενισχύει το κοινωνικό κεφάλαιο.

Κεντρικός άξονας της παρούσης έρευνας αποτελεί η ένταξη των γονέων, γεγονός το οποίο απαιτεί την ένωση της εσωτερικής αναδιάρθρωσης με την εξωτερική δικτύωση. Με απώτερο σκοπό την επίτευξη της παραπάνω θέσης, αξιοποιούνται τα δύο μοντέλα ηγεσίας, η Μετασχηματιστική Ηγεσία και το Community Based Leadership, τα οποία λειτουργούν συμπληρωτικά. Πιο αναλυτικά, η Μετασχηματιστική Ηγεσία εστιάζει στον θεμελιώδη ρόλο του οράματος, δηλαδή ο ηγέτης διαμορφώνει μια κοινή κουλτούρα υψηλών προσδοκιών, εμπνέει και κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να ασπαστούν την αποδοχή της γονεϊκής συνεργασίας ως αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής και όχι ως μια πρόσθετη υποχρέωση. Ακολούθως, το Community Based Leadership επισημαίνει τα χαρακτηριστικά της εξωστρέφειας και της κοινωνικής λογοδοσίας απέναντι στις οικογένειες και στην κοινότητα. Κάτω από αυτή την συνθήκη, το σχολείο, ως ένα «ανοιχτό» σύστημα, αφουγκράζεται τις ανάγκες της κοινότητας και αξιοποιεί το κοινωνικό κεφάλαιο προς όφελος των παιδιών. Η συνεργεία των δύο ηγετικών μορφών επιφέρει το βέλτιστο αποτέλεσμα, μια σχολική μονάδα δεμένη και δυνατή μέσα, και ταυτόχρονα ανοιχτή και συνεργατική έξω.

Στη τελευταία ενότητα του τρέχοντος κεφαλαίου, προστίθεται στην ηγεσία η ηθική διάσταση, καθώς η συστημική οργάνωση διασφαλίζει την εγγύηση της ισότητας. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την ανακεφαλαίωση των τελικών συμπερασμάτων, επιβεβαιώνοντας ότι ο

σύγχρονος ηγέτης καλείται να διαθέτει στρατηγικό όραμα και κοινωνική ενσυναίσθηση, προκειμένου να υπηρετήσει τον διττό στόχο της μαθησιακής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

2.2 Η Μετασχηματιστική Ηγεσία και ο Ρόλος του Οράματος

Έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στον γραφειοκρατισμό, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκείς προκλήσεις αναδιάρθρωσης στοχεύοντας στην βελτίωση των μαθητών (Παπαθωμόπουλος, 2016). Παρατηρείται η μετάβαση από τον χαρισματικό ηγέτη με τις ανώτερες ικανότητες (ευφυΐα, εργατικότητα, μεθοδικότητα) σε έναν ηγέτη μετασχηματιστικού τύπου με κίνητρα τα οποία ταυτίζονται με αυτά των ακολούθων του και, συνδεδεμένα όλα τα μέλη, προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό για την σχολική μονάδα. Η έννοια, λοιπόν, της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας περιγράφεται ως η διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης και οι συνεργάτες του, σε μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλοβοήθειας, εμπνέουν όλα τα μέλη να υπερβούν το ατομικό συμφέρον για το κοινό (Bass & Riggio, 2006).

Σύμφωνα με το Μετασχηματιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, η ηγεσία διέπεται από τέσσερις βασικές διαστάσεις: την εξιδανικευμένη επιρροή, την εμπνευσμένη παρώθηση, την πνευματική διέγερση και την εξατομικευμένη στήριξη. Αρχικά, στην εξιδανικευμένη επιρροή, ή αλλιώς στο χάρισμα του ηγέτη, τα μέλη της μονάδας σέβονται, εμπιστεύονται, θαυμάζουν τον ηγέτη και ταυτίζονται συναισθηματικά μαζί του. Σύμφωνα με την εμπνευσμένη παρώθηση, ο ηγέτης διατυπώνει έναν ελκυστικό και αμοιβαίο όραμα, το οποίο ενστερνίζονται και ακολουθούν οι συνεργάτες του. Επιπλέον, ο ηγέτης προωθεί την καινοτομία και την δημιουργικότητα, αμφισβητώντας τις παραδοσιακές παραδοχές. Τέλος, ο ηγέτης, παρέχοντας εξατομικευμένη στήριξη, συμπεριφέρεται ως μέντορας των συναδέλφων του, κατανοώντας τις ατομικές τους ανάγκες και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014· Παπαθωμόπουλος, 2016· Bass & Riggio, 2006). Επιπλέον, ο υποστηρικτικός ηγέτης διαθέτει ενσυναίσθηση, καθώς είναι κρίσιμος παράγοντας για την συνειδητότητα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Sayeed & Shanker, 2009).

Μέσω της εμπνευσμένης παρώθησης, ο μετασχηματιστικός ηγέτης υιοθετεί ένα εξωστρεφές όραμα και καθορίζει τις κατευθύνσεις της σχολικής μονάδας, καθώς ενοποιεί τις προσδοκίες της οικογένειας και του σχολείου (Leithwood και Jantzi, 2005). Ωστόσο, προκειμένου να γίνει αποδεκτή η εξωστρέφεια, συνοδεύεται από μια οργανωσιακή κουλτούρα (Bass και Avolio,

1993) και ρυθμίζεται από αυθεντικότητα (Arenas *et al.*, 2017), ώστε να εμπνέεται εμπιστοσύνη στους γονείς.

Ακόμη, η μετασχηματιστική ηγεσία εμπνέει ενεργά τους εκπαιδευτικούς να στηρίζουν τις συνεργασίες. Ο διευθυντής, ως εμπνευστής της ομάδας (Ζαρκαδούλας, 2022) και όχι απλώς ως γραφειοκράτης, μετατρέπει τον σύλλογο διδασκόντων σε μια συνεργατική ομάδα με αίσθηση ασφάλειας (Raes *et al.*, 2013). Τα αποτελέσματα των ερευνών των Griffith (2004) και Hauserman και Stick (2013) επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι, όταν οι διευθυντές στηρίζουν και εμπνέουν τους καθηγητές, οι εκπαιδευτικοί γεμίζουν ψυχικά τα αποθέματά του, αυξάνουν την εργασιακή τους ικανοποίηση και την προθυμία τους να επενδύσουν χρόνο στην γεφύρωση των σχέσεων με την οικογενειών.

2.3 Community Based Leadership: Εξωστρέφεια και Λογοδοσία στον Σχολικό Ηγέτη

Οι σύγχρονες μέθοδοι εκπαιδευτικής διοίκησης αντιλαμβάνονται την σχολική μονάδα ως ένα «Ανοιχτό Σύστημα», το οποίο απομακρύνεται από την εσωστρέφεια και αλληλοεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον. Το σχολείο «αναπνέει» μέσα στην κοινωνία, διαχειρίζεται τις εισροές (πόρους, νόμους), «καλλιεργεί» τους μαθητές μέσω παιδαγωγικών ενεργειών, για να παράγονται ποιοτικές εκροές (μαθησιακά αποτελέσματα και κοινωνικοποιημένους πολίτες) προς όφελος της κοινωνίας (Σαϊτή και Σαϊτής, 2020). Μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον, αναδύεται η ανάγκη για το Community Based Leadership, όπου μετασχηματίζει τον διευθυντή από «διαχειριστή» σε «συνήγορο» της κοινότητας, προσαρμόζοντας τις πραγματικές ανάγκες (πολιτισμικές, οικονομικές, κοινωνικές, μαθησιακές) των μαθητών στην σχολική διαδικασία (Khalifa *et al.*, 2016).

Η εξωστρέφεια, στο Community Based Leadership, δεν παραμένει στα πλαίσια της επικοινωνίας αλλά των στρατηγικών αξιοποίησης του πολιτισμικού πλούτου. Αναλυτικότερα, ο διευθυντής αναλαμβάνει να αναδείξει τις ευκαιρίες των οικογενειών, ανεξαρτήτως κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, και εάν τις αξιοποιήσει με παιδαγωγικό ορθό τρόπο, τότε θα υπάρξει μαθησιακός εμπλουτισμός (Gonzalez *et al.*, 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με το ερευνητικό έργο των Mapp και Kuttner (2013), η ισότιμη συνεργασία, μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών, αρχίζει μέσω εκπαίδευσης από τον ηγέτη. Κοινή συνισταμένη των ερευνών αυτών δικαιώνει την προσέγγιση αυτή, δηλαδή, όταν πραγματώνεται η εξωστρέφεια, όχι για

τυπικές δημόσιες σχέσεις, οι γονείς εμπιστεύονται το σχολείο, τα παιδιά αισθάνονται το «ανήκειν» και ενισχύεται η ευημερία τους μέσα σε αυτό (Sheldon, 2007· Sanders, 2001).

Παρά την τεκμηριωμένη αναγκαιότητα της εξωστρέφειας, η εφαρμογή της στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα έρχεται αντιμέτωπη με δομικά εμπόδια. Κατεξοχήν, η εισαγωγή καινοτομιών στην «ανοιχτότητα» του σχολείου στην κοινωνία συναντά την αντίσταση των εκπαιδευτικών λόγω υπαλληλικής νοοτροπίας (Πολυζοπούλου, 2018) και των διευθυντών λόγω του φόβου του «ρίσκου» ή της «απειλής» της καινοτομίας (Ουζούνη, 2017). Η συμπεριφορά του φαινομένου έχει εξεταστεί επίσης από τους ερευνητές Savvopoulos *et al.* (2022), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι οι Έλληνες σχολικοί ηγέτες διστάζουν να κάνουν πράξη ένα συμπεριληπτικό μοντέλο, στην εμπλοκή της κοινότητας, διότι θεωρούν ότι θα αμφισβητηθεί η επαγγελματική τους αυθεντία. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί την κρισιμότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή προετοιμασίας στους διευθυντές για την διαχείριση των κρίσεων. Επομένως, οι διευθυντές συγχέουν την ισότητα με την «ίση μεταχείριση», ακόμα και όταν ορισμένοι μαθητές χρειάζονται διαφορετική υποστήριξη (Ουζούνη, 2017), ενώ εξαιτίας του συγκεντρωτισμού, περιορίζεται η αυτονομία τους, καθώς αναλώνονται στην διοικητική διεκπεραίωση και όχι στην παιδαγωγική ηγεσία (Saiti, 2009).

Η αντιμετώπιση των παραπάνω παθογενειών δίνει έμφαση στην λογοδοσία, αλλάζοντας το στερεοτυπικό νόημα της έννοιας. Στο ελληνικό σχολικό σύστημα, το οποίο διακατέχεται από έντονη τυπολατρία, ο διευθυντής λογοδοτεί αποκλειστικά με «κάθετο» τρόπο στην ιεραρχία (στην κεντρική κρατική διοίκηση) για την τυπική τήρηση των κανονισμών και των νόμων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2020). Στον αντίποδα, στο μοντέλο του Community Based Leadership, η λογοδοσία γίνεται «οριζόντια». Πρακτικά, ο ηγέτης καθίσταται πλέον «υπόλογος» για το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή για την διασφάλιση της ισότητας, της συμπερίληψης και της ακαδημαϊκής προόδου όλων των μαθητών (Khalifa *et al.*, 2016). Όπως επισημαίνει και ο Leithwood (2021) η λογοδοσία συνδέεται με την άρση των ανισοτήτων. Αυτή η μορφή ευθύνης κινητοποιεί τον ηγέτη ως μοχλό πίεσης για την ουσία, την αποτελεσματικότητα, όχι για τον τύπο των αρχών και ταυτόχρονα εμπνέει τους καθηγητές για παιδαγωγική παραγωγικότητα (Αθανασόπουλος, 2023).

Καταλυτικά, η εφαρμογή του μοντέλου του Community Based Leadership επιτρέπει την υπέρβαση των αγκυλώσεων του παγιωμένου θεσμικού πλαισίου της ηγεσίας και θέτει τα θεμέλια ενός «ανοιχτού» σχολείου. Κινητήριοις δύναμη της προσπάθειας αυτής είναι η

διαλεκτική σχέση μεταξύ εξωστρέφειας και ηθικής λογοδοσίας. Για να γίνει πιο σαφές, μέσω της εξωστρέφειας, ο σχολικός ηγέτης, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς για ένα αμοιβαίο όραμα, αντλεί το πολιτισμικό κεφάλαιο της κοινότητας και μέσω της λογοδοσίας, εγγυάται την κοινωνική ανταπόδοση, αφού διασφαλίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

2.4 Η Συνεργασία των μορφών: Μετασχηματιστική και Community Based Leadership ως πλαίσιο Εφαρμογής και Δικτύωσης

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αναζήτηση ενός μοντέλου ηγεσίας, το οποίο να αντιμετωπίζει την πολυπλοκότητα της σχολικής μονάδας, κρίνεται ανεπαρκής. Η συνεργασία μεταξύ της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και του Community Based Leadership προσφέρει την αντιμετώπιση των αλληπάλλληλων σύνθετων προκλήσεων των σχολείων. Αναλυτικότερα, τα συγκεκριμένα δύο μοντέλα δεν ενεργούν παράλληλα, αλλά συνεργατικά: η Μετασχηματιστική Ηγεσία προσδίδει το απαραίτητο όραμα και την κουλτούρα, ενώ το Community Based Leadership την επιχειρησιακή δομή και το πλαίσιο εφαρμογής. Επιπλέον, στην συνεργασία αυτή απαραίτητο είναι η ανάπτυξη της Δικτύωσης και του ανοίγματος του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.

Το άνοιγμα της εξωστρέφειας και της δικτύωσης έχει ως αφετηρία την αλλαγή της εσωτερικής της σχολικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Παπαβασιλείου – Πυργιωτάκη και Πυργιωτάκης (2015), η ευόδωση αυτού του σκοπού πραγματοποιείται από τις ενέργειες εκ των «έκδον». Μόνο όταν η συνείδηση της αλλαγής γίνεται κτήμα του διευθυντή και συναινετικά των εκπαιδευτικών, καθώς όλοι μαζί συζητούν και συναποφασίζουν για αυτό, δημιουργείται η γέφυρα για ένα εξωστρεφές όραμα. Επιπρόσθετα, ο Fullan (2001) υπογραμμίζει ότι ο πυρήνας κατά την διάρκεια της αλλαγής της σχολικής ηγεσίας συνίσταται στον «ηθικό σκοπό». Ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί με τρόπο ώστε να επιφέρει την θετική διαφορά στις ζωές των παιδιών, γεγονός που νομιμοποιεί ηθικά το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Εφόσον τεθεί το όραμα, το Community Based Leadership έρχεται να δώσει την δομή. Σύμφωνα με την ανάλυση της Lynch (2004) στο έργο του Sergiionanni, η επιτυχία του σχολικού οργανισμού έρχεται όταν μετασχηματίζεται από τυπικές σχέσεις και γραφειοκρατικές εντολές σε βαθύτερους δεσμούς και κοινές αξίες, για την συλλογική συνοχή του σχολείου με την κοινότητα. Η πρακτική σημαντικότητα αυτής της δομής δεν προκύπτει τυχαία, αλλά η βιώσιμη αλλαγή μέσω «Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης» διασφαλίζει ότι η ηγεσία διαχέεται, οι

ρόλοι μοιράζονται και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ουσιαστικά για την βελτίωση της διδασκαλίας (Teague και Anfara, 2012).

Τα αποτελέσματα της σύζευξης του οράματος και της δομής βελτιώνουν την ικανότητα της δικτύωσης του σχολείου. Η Sanders (2014) εισάγει την κρίσιμη έννοια της «Συστημικής Προσέγγισης», αιτιολογώντας πως ο διευθυντής διαχειρίζεται στρατηγικά τις ροές και τις σχέσεις με το «έξω» περιβάλλον, δεν αναμένει απλώς τον εξοπλισμό από την κοινότητα, αλλά δημιουργεί σχέσεις. Παράλληλα, συστήνει ομάδες δράσεις, ώστε το σύστημα να λειτουργεί ακόμα και με την απουσία του διευθυντή. Η συγκεκριμένη διάθεση ενσαρκώνεται στους Hopkins και Higham (2007), ο οποίος ορίζει έναν νέο είδος διευθυντή, τον «Συστημικό Ηγέτη», που αναλαμβάνει ευρύτερους ρόλους και πρωτοβουλίες, άνευ περιορισμών εντός των τειχών του σχολείου του, συμμετέχει σε δίκτυα με φορείς και στοχεύει στην γενικότερη ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Για να πετύχει το δύσκολο εγχείρημα της δικτύωσης, χρειάζεται μια ισχυρή ηγεσία, γιατί είναι η «πηγή ενέργειας» ολόκληρου του σχολείου, με στόχο να δυναμώνει την αποτελεσματικότητα του (Πασιαρδής, 2015).

Επιλογικά, η επιτυχής πραγμάτωση της εξωστρέφειας και της δικτύωσης καταδεικνύεται ως απόρροια μιας βαθύτερης διοικητικής ωρίμανσης, της αλληλεξαρτώμενης συνεργασίας δύο ηγετικών μοντέλων. Στο Μετασχηματιστικό όραμα ελλοχεύει ο κίνδυνος της θεωρητικής σύλληψης χωρίς την δομή του Community Based Leadership, ενώ οι δομές συνεργασίας παραμένουν ανενεργές χωρίς την ηθική σκοπιμότητα. Συνεπώς, μέσα από αυτή την συνθήκη, ο σχολικός ηγέτης καταφέρνει την μετατροπή του σχολείου από εσωστρεφή γραφειοκρατικό μηχανισμό σε ένα ανοιχτό και ζωντανό οικοσύστημα, το οποίο αλληλοεπιδρά, μαθαίνει και εξελίσσεται μαζί με την κοινωνία.

2.5 Community Based Leadership και η Διασφάλιση της Ισότητας

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ηγεσία καλείται να υπερβεί την τυπική διαχείριση και να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη. Το Community Based Leadership αποτελεί έναν σημαντικό μηχανισμό, μέσω του οποίου διασφαλίζονται οι δίκαιες και συμπεριληπτικές πρακτικές συνεργασίας. Με άλλα λόγια, προωθείται η ουσιαστική ισότητα και η άρση των φραγμών, με αποτέλεσμα να μην αποκλείονται οι πιο ευάλωτες κοινωνικά ομάδες από τον απώτερο σκοπό της μάθησης.

Η ηγεσία, ως μηχανισμός ισότητας, σύμφωνα με την εκτεταμένη έρευνα του Leithwood (2021), δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό στύλ ηγεσίας, αλλά ο διευθυντής προσαρμόζει τις κατάλληλες πρακτικές για να υπηρετήσει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς. Ακόμη, ο Leithwood (2021) αναφέρει ότι αυτό το «δίκτυο ασφαλείας» είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη, να επιδιώκει την συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα σε υψηλά επίπεδα ποικιλομορφίας, και αναδεικνύει ότι η ηθική ηγεσία αποτελεί τον δεύτερο καθοριστικό παράγοντα για την άσκηση της επιρροής σε «μειονεκτικά» περιβάλλοντα (με πρώτο παράγοντα τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης).

Με στόχο την επίτευξη των παραπάνω, κρίνεται σαφής η ανάγκη της συστημικής οργάνωσης για την προσέγγιση των «λιγότερο ορατών» οικογενειών (μειωμένου μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου). Η Sanders (2014) εξηγεί ότι εάν η σχολική διοίκηση αναμένει παθητικά τους γονείς να έρθουν, θα προσέλθουν μόνο οι ορατοί αφήνοντας τους αόρατους στο περιθώριο. Γι' αυτό τον λόγο, ο διευθυντής οφείλει να οργανώνει δομές ενεργής εμπλοκής όλων των οικογενειών. Συνεπώς, η σύνδεση όλων επιδιώκει την «εκπαιδευτική ανθεκτικότητα», καθώς κινητοποιεί τους κοινοτικούς πόρους ως εργαλείο υπέρβασης των εμποδίων για τους ευάλωτους μαθητές (Bryan, 2005). Ο Khalifa *et al.* (2016), εμβαθύνοντας στην ποιοτική διάσταση, προτείνει την «πολιτισμικά ανταποκρινόμενη ηγεσία», κατά την οποία ο διευθυντής ασκεί κριτική αυτογνωσία, υπερασπίζεται την πολιτισμική ταυτότητα και κουλτούρα των παιδιών και αμφισβητεί τις μεθόδους περιθωριοποίησης και διακρίσεων.

Στην ελληνική σχολική κοινωνία, η ανάγκη για μια ηγεσία, η οποία προάγει την ισότητα, είναι ολοένα και πιο επιτακτική. Η σύγχρονη σχολική διοίκηση χρειάζεται έναν «ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό», εναρμονίζοντας την αποτελεσματικότητα του ηγέτη με την κοινωνική δικαιοσύνη (Λαρεντζάκη, 2020). Μάλιστα, ο προσανατολισμός αυτός συνάδει πλήρως με τις θέσεις της Καντιμοίρη (2018), ως θεμελιώδης προϋπόθεση (και όχι ως απλή επιλογή) για την άρση των αποκλεισμών και την ισότιμη πρόσβαση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τους Savnoroulos *et al.* (2022), οποίοι θεωρούν τον σχολικό ηγέτη κομβικό για την υιοθέτηση της συμπερίληψης, γεφυρώνοντας το χάσμα μέσω της εμπιστοσύνης στο πολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι το Community Based Leadership προβάλλει την ισότητα ως ηθική επιταγή για το σύγχρονο σχολείο. Η διασφάλιση της δεν ακολουθεί ούτε την τήρηση

κανονισμών, ούτε τις τυχαίες πρωτοβουλίες, αλλά βασίζεται στην συστημική μετεξέλιξη του διεκπεραιωτικού ηγέτη σε κοινωνικό ηγέτη. Μέσα από οργανωμένη εξωστρέφεια και πολιτισμική ενσυναίσθηση, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αλλάζει καθοριστικά, επειδή προάγει σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας για την θωράκιση της ανθεκτικότητας των μαθητών.

2.6 Ανακεφαλαίωση

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε, συμπεραίνεται ότι η εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και η οργανική σύνδεση της σύνδεση με την οικογένεια συνιστά μια δομική αναγκαιότητα στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Ο μετασχηματισμός από το «κλειστό» συγκεντρωτικό» μοντέλο διοίκησης στο «ανοιχτό» συνεργατικό σχολείο κρίνει απαραίτητο την ριζική αλλαγή της ηγετικής μορφής (Fullan, 2001· Sanders, 2014).

Κυρίως, ο Μετασχηματιστικός Ηγέτης παροτρύνει τον σύλλογο των καθηγητών, κάμπτοντας τις συχνές αντιδράσεις, για να πιστέψουν το άνοιγμα του οράματος, ενώ παράλληλα ο Community Based Leader προσφέρει τους μηχανισμούς θωράκισης των συνεργασιών και της κοινωνικής λογοδοσίας. Επομένως, δεν αρκεί μόνο η επικοινωνία σχολείου - γονέων, αλλά η δημιουργία ομάδας που «συν-λειτουργεί», ώστε να αξιοποιηθεί το κοινωνικό κεφάλαιο ως πολλαπλασιαστική ισχύος υπέρ της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιπλέον, εφόσον ο διευθυντής παίρνει αποφάσεις καθοριστικές για τις βιοτικές τροχιές των ανθρώπων και σκοπός του είναι η ενδυνάμωση των σχέσεων, σημαντική προϋπόθεση κρίνεται η εγγύηση της ισότητας σε όλους, αίροντας τους αποκλεισμούς των αδύναμων. Άρα, ο σχολικός ηγέτης χρησιμοποιεί το θεσμικό κύρος της θέσης του και τα κοινωνικά του δίκτυα, προκειμένου να σιγουρεύσει την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών (Bryan, 2005· Khalifa *et al.*, 2016· Leithwood, 2021).

Για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, καθίσταται σαφής η απομάκρυνση από το πρότυπο του αποκλειστικού ηγέτη - διαχειριστή των σχολικών κανόνων ή νόμων και η στροφή προς την ανάδειξη ηγετών με οργανωσιακή «νοημοσύνη» και κοινωνική ενσυναίσθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, ο οποίος υιοθετήθηκε για την εμπειρική διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος, το οποίο εστιάζει στην έλλειψη εφαρμοσμένων στρατηγικών συνεργασίας από τους ηγέτες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με γνώμονα την συνεργασία σε ένα πλαίσιο περιορισμένων πόρων και αυξημένων απαιτήσεων. Πρωτίστως, παρουσιάζεται ο επιστημονικός σκοπός της παρούσης έρευνας και περιγράφεται λεπτομερώς το πλαίσιο της διεξαγωγής της, η δειγματοληψία καθώς και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων). Ακολούθως, δίνεται έμφαση στα ερευνητικά εργαλεία, με ιδιαίτερη μνεία στην προσαρμογή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τέλος, το κεφαλαίο ολοκληρώνεται με την εξέταση των ζητημάτων της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της ηθικής δεοντολογίας, τα οποία διασφαλίζουν την ακεραιότητα και την ποιότητα της επιστημονικής έρευνας (Cohen *et al.*, 2018).

3.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη εδράζεται στην φιλοσοφική βάση της Μεικτής μεθόδου για την συλλογή δεδομένων, η οποία ακολουθεί τον «πραγματισμό». Κατά τον Creswell (2014), ο «πραγματισμός» απορρίπτει την δογματική προσήλωση είτε στην ποσοτική είτε στην ποιοτική προσέγγιση. Αντιθέτως, εστιάζει στο ίδιο το ερευνητικό πρόβλημα συνδυάζοντας όσα εργαλεία έχει διαθέσιμα και χρήσιμα για την πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων. Υπό αυτό το πρίσμα, η μελέτη επιλέγει την ανάλυση των αντιλήψεων όλων των εμπλεκόμενων μελών (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να συσχετίσει το Μετασχηματιστικό και το Community Based στυλ ηγεσίας με την πραγμάτωση πρακτικών εξωστρέφειας και δικτύωσης.

Για την επίτευξη του ανωτέρου σκοπού, η έρευνα δομείται γύρω στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία κατευθύνουν την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα αναλύονται ως εξής:

- προς τους διευθυντές, πως νοηματοδοτούν τον ρόλο τους στα πλαίσια του Community Based, ποιες συγκεκριμένες στρατηγικές εφαρμόζουν για την διαχείριση των περιορισμένων πόρων προς όφελος της εξωστρέφειας και ποια είναι τα κυριότερα

εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους για το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινότητα;

- προς τους εκπαιδευτικούς, κατά πόσο το στυλ ηγεσίας επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη συνεργασιών με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα και πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην διαδικασία της κοινωνικής δικτύωσης του σχολείου;
- προς τους γονείς, πως βιώνουν την επικοινωνία και την συνεργασία με την σχολική μονάδα, σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η σχολική ηγεσία προάγει την ισότιμη συμμετοχή τους και ποιες είναι οι προσδοκίες τους από τον διευθυντή για την βελτίωση του σχολικού κλίματος και της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών τους;

3.3 Ερευνητική Στρατηγική: Μεικτή Μέθοδος

Για την ολοκληρωμένη προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος, κρίθηκε ως βέλτιστη η υιοθέτηση της μεικτής μεθοδολογίας, διότι αυτοσκοπός είναι η εξήγηση της έλλειψης συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ενσωματώνοντας τον συγκλίνοντα παράλληλο σχεδιασμό, σύμφωνα με τον Creswell (2014), τα ποιοτικά και ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται χρονικά ταυτόχρονα, αναλύονται ξεχωριστά και στην συνέχεια συνθέτουν τα τελικά πορίσματα, επιτρέποντας τον τριγωνισμό τους, την διασταύρωση των ευρημάτων από διαφορετικές πηγές, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν αλληλεπιβεβαιώνονται, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Cohen *et al.*, 2018).

Η επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής υπαγορεύτηκε από την ανάγκη για να εξυπηρετήσει τρεις ιδιότητες, οι οποίες είναι οι εξής:

- Πληρότητα: η ποσοτική έρευνα επιτρέπει την οργάνωση των γενικών τάσεων των εκπαιδευτικών και την διερεύνηση της στατιστικής επίδρασης του στυλ ηγεσίας στις πρακτικές συνεργασίας, παρέχοντας μια γενική εικόνα (Bryman, 2006).
- Βάθος και Συμπληρωματικότητα: η ποιοτική έρευνα συμπληρώνει τις λανθάνουσες πτυχές του φαινομένου, αναδεικνύοντας τις υποκείμενες αιτίες, τα κίνητρα και τις προσωπικές εμπειρίες των γονέων και των διευθυντών, στοιχεία που προσδίδουν το απαραίτητο ερευνητικό βάθος στα ποσοτικά ευρήματα (Cohen *et al.*, 2018· Greene *et al.*, 1989).
- Πλαισίωση: η μεικτή προσέγγιση καθιστά εφικτή την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι θεωρητικές πρακτικές εφαρμόζονται πρακτικά και προσαρμόζονται στις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Bryman, 2006).

3.4 Δείγμα και Πλαίσιο της Έρευνας

Η επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού πλαισίου και η συγκρότηση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος αποτελούν θεμελιώδεις παραμέτρους για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Γι' αυτό, η παρούσα μελέτη διεξάγεται σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια) της περιφερειακής ενότητας της Θεσσαλονίκης. Η επιλογή της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής κρίθηκε αναγκαία, καθώς, ως αστικό κέντρο, διαθέτει σχολικές μονάδες, οι οποίες καλύπτουν από όλα τα κοινωνικά στρώματα, και διασφαλίζει την συνέπεια στην συλλογή των δεδομένων και την άμεση επαφή της ερευνήτριας με το πεδίο.

Λαμβάνοντας υπόψη τον μεικτό σχεδιασμό της έρευνας, ακολουθήθηκαν δύο διαφορετικές στρατηγικές δειγματοληψίας, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δείγματα.

Για την ακρίβεια, για την ποσοτική διερεύνηση, το δείγμα αποτέλεσαν εκατό τριάντα τρεις (133) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, με μοναδικό κριτήριο την ενεργό υπηρεσία τους στο τρέχον σχολικό έτος, διασφαλίζοντας την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η μέθοδος, που εφαρμόστηκε, είναι η Δειγματοληψία Ευκολίας, η οποία, αν και μη πιθανοτική, αποτελεί τη βέλτιστη εκπαιδευτική έρευνα όταν υπάρχουν περιορισμοί χρόνου και πρόσβασης (Cohen *et al.*, 2018).

Για την ποιοτική έρευνα, το δείγμα συγκροτήθηκε από δέκα (10) διευθυντές/-ντριες σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δέκα (10) γονείς παιδιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην περίπτωση τους, ανατέθηκε η Σκόπιμη Δειγματοληψία, κατά την οποία προσεγγίστηκαν άτομα με ειδική γνώση και εμπειρία, ώστε η καταγραφή των απόψεων να είναι ουσιαστική γύρω από το ερευνητικό πρόβλημα (Robson, 2011).

Συνοψίζοντας, το συνολικό δείγμα της έρευνας αριθμείται σε εκατό πενήντα τρεις (153) ερωτηθέντων και διακρίνεται από επαρκή ποικιλομορφία και εξειδίκευση, επιτρέποντας τον απαραίτητο τριγωνισμό των δεδομένων για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.5 Ερευνητικά Εργαλεία

Η επιλογή του μεικτού σχεδιασμού της έρευνας αναδεικνύει δύο διακριτά ερευνητικά εργαλεία, ένα δομημένο ερωτηματολόγιο για το ποσοτικό σκέλος και ένας ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης για το ποιοτικό σκέλος. Η προτίμηση διαφορετικών εργαλείων κρίθηκε

απαραίτητη για την εξυπηρέτηση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα των ευρημάτων (Cohen *et al.*, 2018).

Για την καταγραφή των δεδομένων των εκπαιδευτικών, διαλέχθηκε η χρήση του ανώνυμου και αυτό-συμπληρωμένου ερωτηματολογίου, το οποίο καταμερίζεται σε τρεις διακριτές ενότητες. Η πρώτη ενότητα κατέγραψε το προφίλ των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετεί, έτη υπηρεσίας, καθεστώς εργασίας, διοικητικός ρόλος). Η δεύτερη ενότητα εστίασε στον βαθμό εξωστρέφειας του διευθυντή, χρησιμοποιώντας τέσσερις ερωτήσεις (L6-L9), βασισμένες στη βιβλιογραφία περί σχολικής ηγεσίας (Leithwood & Jantzi, 2005), οι οποίες διερευνούν την σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Η τρίτη ενότητα διερεύνησε την συχνότητα και την ποιότητα της συνεργασίας με τους γονείς, αποτελούμενη από εννέα ερωτήσεις (C1-C9), βασισμένες στην τυπολογία της Epstein (2011). Όλες οι ερωτήσεις των κλιμάκων απαντήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα), επιτρέποντας την ποσοτικοποίηση ποιοτικών χαρακτηριστικών.

Προκειμένου να περισυλλεχθούν τα υποκειμενικά ευρήματα των διευθυντών και των γονέων, αξιολογήθηκε ο ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης και περιλαμβάνει έναν βασικό σκελετό ανοιχτών ερωτήσεων. Η μορφή αυτή παρέχει την απαραίτητη ευελιξία έναντι των αυστηρών δομών, επιτρέποντας την ανάδυση νέων ζητημάτων κατά την ροή της συζήτησης. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις στρατηγικές διαχείρισης των πόρων και τα εμπόδια της εξωστρέφειας και οι γονείς εστίασαν στην εμπειρία της επικοινωνίας και στις προσδοκίες τους από την σχολική ηγεσία.

Ακόμη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για την διασφάλιση της επιστημονικής αρτιότητας. Αρχικά, η εγκυρότητα του περιεχομένου διασφαλίστηκε μέσω της βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης των ερωτήσεων, καθώς οι χρησιμοποιημένες κλίμακες προέρχονται από τα θεωρητικά μοντέλα της Epstein (2011) και των Leithwood & Jantzi (2005). Όσον αφορά την αξιοπιστία, δηλαδή την συνέπεια με την οποία το εργαλείο μετράει τις υπό εξέταση μεταβλητές, εφαρμόστηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha (α). Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση, εάν οι τιμές του δείκτη δείξουν άνω του 0,70, τότε θεωρούνται ικανοποιητικές για τις κοινωνικές επιστήμες (Cronbach, 1951). Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, η ανάδειξη των δεδομένων έφερε υψηλούς

βαθμούς αξιοπιστίας και για τις δύο κλίμακες του ερωτηματολογίου (για την κλίμακα του Community Based $a=0,74$ και για την κλίμακα των πρακτικών συνεργασίας $a= 0,82$).

3.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Δεκέμβριο του 2025 έως τον Ιανουάριο του 2026 και εξελίχθηκε σε δύο διακριτές φάσεις, με γνώμονα τον σεβασμό προς τους συμμετέχοντες και την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Κατά την πρώτη φάση και στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας απευθυνόμενη στους εκπαιδευτικούς, η προσέγγιση των σχολικών μονάδων έγινε μέσω επιτόπιων επισκέψεων της ερευνήτριας στα σχολεία. Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων για την ενημέρωσή τους και την λήψη της σχετικής έγκρισης για την είσοδο στην μονάδα. Για την διανομή του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η μέθοδος του έντυπου ενημερωτικού σημειώματος. Πιο συγκεκριμένα, διαμοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς ένα έντυπο το οποίο περιείχε τις απαραίτητες πληροφορίες για τον σκοπό και τη φύση της έρευνας (βλέπε Παράρτημα Α) και έναν κωδικό ταχείας απόκρισης (QR Code). Οι καθηγητές, αφού σάρωναν τον κωδικό με το κινητό τους τηλέφωνο, οδηγούνταν αυτόματα στην ψηφιακή φόρμα του ερωτηματολογίου (Microsoft Forms). Η μέθοδος αυτή εξασφάλισε την εύκολη πρόσβαση και την πλήρη ανωνυμία, καθώς δεν απαιτήθηκε η καταγραφή email ή προσωπικών στοιχείων.

Στην δεύτερη φάση, κατά την διάρκεια της ποιοτικής έρευνας, διευθυντών και γονέων, αποφασίστηκαν οι προσωπικές συνεντεύξεις, οι οποίες οργανώθηκαν κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας. Όσον αφορά τους διευθυντές, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στα γραφεία των διευθυντών εντός των σχολικών μονάδων, σε ώρες που δεν παρακώλυαν το εκπαιδευτικό έργο. Για τους γονείς, οι συνεντεύξεις επιτεύχθηκαν κατ' οίκον, ύστερα από τηλεφωνική συνεννόηση, εξασφαλίζοντας ένα οικείο περιβάλλον. Η συνολική διάρκεια της κάθε συζήτησης κυμάνθηκε στα 5 έως 15 λεπτά, χρόνος που κρίθηκε επαρκής για την ολοκληρωμένη απάντηση των ερωτημάτων του οδηγού συνέντευξης. Πριν την έναρξη, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά για την διαδικασία και έδωσαν την συγκατάθεσή τους για την ηχογράφηση της συνομιλίας. Τέλος, δόθηκε έμφαση στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, στην τήρηση ανωνυμίας και στην εθελοντική συμμετοχή, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπρέπεια και η προστασία όσων συμμετείχαν στην έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Το τέταρτο κεφάλαιο περιγράφει αναλυτικά τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ποσοτικών δεδομένων της εργασίας, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων σε δείγμα εκατό τριάντα τρία (N=133) εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Το πρόγραμμα, το οποίο επιλέχθηκε, για την ανάλυση των δεδομένων είναι η γλώσσα προγραμματισμού R (R Core Team., 2023), διασφαλίζοντας την ακρίβεια και την αρτιότητα των υπολογισμών.

Δομικά, το κεφάλαιο διαιρείται σε πέντε επιμέρους ενότητες, ακολουθώντας την λογική σειρά της στατιστικής διερεύνησης. Πρωτίστως, σκιαγραφείται το δημογραφικό και το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων μέσω της παρουσίασης των συχνοτήτων και των ποσοστών. Ακολούθως, ελέγχεται η εσωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων καταμέτρησης με την χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha, προκείμενου να τεκμηριωθεί η συνοχή του ερευνητικού εργαλείου. Στην συνέχεια, παρατίθενται περιγραφικά τα στατιστικά στοιχεία (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις), τα οποία αποτυπώνουν τις επικρατούσες τάσεις αναφορικά με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και την συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Τέλος, προβάλλονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής, η οποία περιλαμβάνει τον έλεγχο συσχετίσεων και την διερεύνηση διαφορών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

4.2 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Η πρώτη φάση της ανάλυσης εστίασε στην περιγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Στον Πίνακα 4.1 (βλέπε παρακάτω) συγκεντρώνονται οι συχνότητες και τα ποσοστιαία μεγέθη ως προς το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης υπηρετήσης, τα έτη υπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τον διοικητικό ρόλο. Από τη μελέτη των στοιχείων, διαμορφώνεται το προφίλ ενός εξαιρετικά έμπειρου και υψηλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού δυναμικού.

Εκτενέστερα, σχετικά με την κατανομή του φύλου, παρατηρείται σαφής υπεροχή των γυναικών, οι οποίες αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος. Η συμμετοχή των γυναικών ανέρχεται σε 111 άτομα (83.5%) έναντι 22 ανδρών (16.5%), γεγονός το οποίο

αντικατοπτρίζει τη γενικότερη τάση θηλυκοποίησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία.

Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανήκει στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (69.2%). Συγκεκριμένα, 46 άτομα εμπίπτουν στην κατηγορία 46-55 ετών (34.6%) και ισάριθμα 46 άτομα στην κατηγορία άνω των 56 ετών (34.6%). Η ενδιάμεση ηλικιακή ομάδα (36-45 ετών) συγκεντρώνει το 20,3% του δείγματος (27 άτομα), ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (25-35 ετών) αποτελούν τη μικρότερη πληθυσμιακή ομάδα (10.5%), το οποίο οφείλεται στην ηλικιακή ωρίμανση του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, το δείγμα χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής εξειδίκευσης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, σε ποσοστό 53.4% (71 άτομα), ενώ το 5.3% (7 άτομα) διαθέτει Διδακτορικό Δίπλωμα. Αντιθέτως, το 39.1% (52 άτομα) κατέχουν ως ανώτατο τίτλο σπουδών το βασικό πτυχίο, ενώ ένα μικρό μέρος του δείγματος (2.3%, 3 άτομα) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει την ισχυρή τάση των εκπαιδευτικών για δια βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας, επιτεύχθηκε ικανοποιητική διασπορά του δείγματος. Το 48.9% (65 άτομα) υπηρετεί σε Γυμνάσια, ενώ το 43.6% (58 άτομα) εργάζεται σε Λύκεια (γενικά και επαγγελματικά), εξασφαλίζοντας την αντιπροσωπευτικότητα των απόψεων και των δύο βαθμίδων. Το υπολειπόμενο ποσοστό (7.5%, 10 άτομα) δεν διευκρίνισε την βαθμίδα υπηρετήσεως.

Όσον αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το 50.4% του δείγματος (67 άτομα) διαθέτει προϋπηρεσία άνω των 21 ετών. Ακολουθεί η ομάδα με 11-20 έτη υπηρεσίας (27.1%, 36 άτομα). Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί, με 1-5 έτη (12.0%, 16 άτομα) και 6-10 έτη (9.8%, 13 άτομα), αποτελούν τη μειοψηφία, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό (0.7%, 1 άτομο) δεν δήλωσε τα έτη της προϋπηρεσίας του. Η υψηλή συγκέντρωση έμπειρων εκπαιδευτικών προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στα αποτελέσματα της έρευνας.

Στη σχέση εργασίας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (85%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (113 άτομα), έναντι 19 αναπληρωτών (14.3%), ενώ 1 άτομο (0.6%) δεν διευκρίνισε την υπηρεσιακή του κατάσταση. Το γεγονός αυτό εξασφαλίζει τη σταθερότητα του δείγματος και τη βαθιά γνώση του σχολικού περιβάλλοντος.

Ως προς τον διοικητικό ρόλο, το 11.3% του δείγματος (15 άτομα) κατέχει επιτελική θέση (διευθυντές, υποδιευθυντές ή υπεύθυνοι τομέα), ένα σημαντικό ποσοστό (40.6%, 54 άτομα) δηλώνει ενεργό συμμετοχή ως μέλος του συλλόγου, ενώ το υπόλοιπο 48.1% (64 άτομα) δεν κατέχει κάποιον συγκεκριμένο διοικητικό ρόλο.

Πίνακας 4.1

Κατανομή Δημογραφικών και Επαγγελματικών Χαρακτηριστικών Δείγματος (N=133)

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Γυναίκα	111	83.5
	Ανδρας	22	16.5
Ηλικία	25-35 ετών	14	10.5
	36-45 ετών	27	20.3
	46-55 ετών	46	34.6
	56+ ετών	46	34.6
Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο Α.Ε.Ι	52	39.1
	Δεύτερο Πτυχίο	3	2.3
	Μεταπτυχιακό	71	53.4
	Διδακτορικό	7	5.3
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Γυμνάσιο	65	48.9
	Λύκειο	58	43.6
	Δεν απάντησαν	10	7.5
Διδακτική Εμπειρία	1-5 έτη	16	12.0
	6-10 έτη	13	9.8
	11-20 έτη	36	27.1
	21+ έτη	67	50.4
	Δεν απάντησαν	1	0.7
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/-η	113	85.0
	Αναπληρωτής/-τρια	19	14.3
	Δεν απάντησαν	1	0.7
Διοικητικός Ρόλος	Διευθυντής/Υποδιευθυντής/Υπευθ. Τομέα	15	11.3
	Μέλος Συλλόγου	54	40.6
	Όχι (χωρίς θέση ευθύνης)	64	48.1
Σύνολο		133	100.0

Πηγή: *ιδία επεξεργασία βασισμένη στο δείγμα*

4.3 Έλεγχος Αξιοπιστίας Κλιμάκων

Πριν την διενέργεια των κύριων στατιστικών αναλύσεων, κρίθηκε απαραίτητος ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων, που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό εργαλείο. Για

τον σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha, ο οποίος αποτελεί τον πλέον διαδομένο δείκτη ελέγχου αξιοπιστίας στις κοινωνικές επιστήμες (Cronbach, 1951). Σύμφωνα με αυτόν, οι τιμές του δείκτη άνω των 0.70 θεωρούνται αποδεκτές και υποδηλώνουν ικανοποιητική αξιοπιστία, ενώ οι τιμές άνω των 0.80 χαρακτηρίζονται ως υψηλές (Cohen *et al.*, 2018· Field, 2009).

Στην παρούσα έρευνα, ελέγχθηκαν δύο κύριες διαστάσεις, η κλίμακα «Community Based Leadership», η οποία απαρτίζεται από 4 ερωτήσεις (L6-L9), και η κλίμακα «Πρακτικές Συνεργασίας», η οποία απαρτίζεται από 9 ερωτήσεις (C1-C9).

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.2, οι δύο κλίμακες εμφάνισαν δείκτες υψηλότερους από το αποδεκτό όριο του 0.70. Συγκεκριμένα, η κλίμακα του «Community Based Leadership» σημείωσε δείκτη 0.74 και η κλίμακα «Πρακτικές Συνεργασίας» επέδειξε υψηλή αξιοπιστία 0.82. Συνεπώς, τα εργαλεία μέτρησης κρίνονται αξιόπιστα και κατάλληλα για την περαιτέρω διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Πίνακας 4.2

Δείκτες Αξιοπιστίας Εσωτερικής Συνέπειας

Κλίμακα	Αριθμός Ερωτήσεων	Cronbach's Alpha	Ερμηνεία
Community Based Leadership	4	0.74	Ικανοποιητική Αξιοπιστία
Πρακτικές Συνεργασίας	9	0.82	Υψηλή Αξιοπιστία

Πηγή: *ιδία επεξεργασία βασισμένη στο δείγμα*

4.4 Περιγραφικά Στατιστικά

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τις δύο κεντρικές διαστάσεις της μελέτης, του «Community Based Leadership» και των «Πρακτικών Συνεργασίας». Στόχος είναι η αποτύπωση των κεντρικών τάσεων και της διασποράς των απαντήσεων του δείγματος. Για την περιγραφή των δεδομένων έγινε χρήση του Μέσου Όρου (M), ως δείκτης κεντρικής τάσης που αντιπροσωπεύει την τυπική απάντηση του δείγματος, και της Τυπικής Απόκλισης (SD), ως δείκτης διασποράς που δείχνει τον βαθμό μεταβλητότητας των απαντήσεων γύρω από τον μέσο όρο (Field, 2009). Η χρήση περιγραφικών δεικτών κρίνεται απαραίτητη για την αρχική χαρτογράφηση των τάσεων πριν τη διενέργεια επαγωγικών ελέγχων.

Σημαντική επισήμανση αποτελεί πως οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 5=Συμφωνώ Απόλυτα), όπου η τιμή 3 θεωρείται το ουδέτερο σημείο. Επομένως, οι τιμές μέσων όρων άνω του 3 υποδηλώνουν θετική στάση/συμφωνία, ενώ οι τιμές κάτω του 3 αρνητική στάση/διαφωνία.

Στον Πίνακα 4.3 συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα. Όπως παρατηρείται, οι δύο μεταβλητές εμφανίζουν μέσους όρους άνω του μεσαίου σημείου της κλίμακας (3.00), γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετικές αντιλήψεις. Πιο αναλυτικά, η μεταβλητή «Community Based Leadership» κινείται σε θετικά επίπεδα με μέσο όρο 3.51 και τυπική απόκλιση 0.69. Ερμηνευτικά, το αποτέλεσμα αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη ηγετικών πρακτικών που συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα. Από την άλλη, η μεταβλητή «Πρακτικές Συνεργασίας» εμφανίζει τον υψηλότερο μέσο όρο 3.82 και τυπική απόκλιση 0.55. Η τιμή αυτή προσεγγίζει το 4 («Συμφωνώ»), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σχολείο τους εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό πρακτικές συνεργασίας με την οικογένεια. Η χαμηλή τυπική απόκλιση δείχνει ότι υπάρχει ομοιογένεια στις απόψεις των εκπαιδευτικών, άρα προκύπτει μικρή διασπορά.

Πίνακας 4.3

Περιγραφικοί Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς (N=133)

Μεταβλητή	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Community Based Leadership	1.00	5.00	3.51	0.69
Πρακτικές Συνεργασίας	1.89	5.00	3.82	0.55

Πηγή: ίδια επεξεργασία βασισμένη στο δείγμα

4.5 Έλεγχος Συσχετίσεων

Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των δύο κεντρικών μεταβλητών της έρευνας, του «Community Based Leadership» και των «Πρακτικών Συνεργασίας», μπορεί να διαπιστώσει εάν ο βαθμός άσκησης ηγεσίας συνδέεται με την ένταση των πρακτικών συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Για τον έλεγχο της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε ο Συντελεστής Συσχέτισης Pearson, ο οποίος μετράει τη γραμμική συσχέτιση ανάμεσα σε δύο ποσοτικές μεταβλητές. Ο συντελεστής λαμβάνει τιμές από -1 έως +1, όπου το -1 δηλώνει την τέλεια αρνητική συσχέτιση, το 0 την απουσία συσχέτισης και το +1 την τέλεια θετική

συσχέτιση (Field, 2009). Σύμφωνα με τους Cohen *et al.* (2018) και Field (2009), για την ερμηνεία του μεγέθους της συσχέτισης, προτείνουν τα εξής κριτήρια: αν η συσχέτιση είναι 0.10, τότε είναι ασθενής, αν είναι 0.30, είναι μέτρια, και εάν είναι 0.50, πρόκειται για ισχυρή συσχέτιση.

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.4. Σύμφωνα με αυτόν, εντοπίζεται θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του «Community Based Leadership» και των «Πρακτικών Συνεργασίας» ($r=0.53$). Η τιμή του συντελεστή χαρακτηρίζεται ως ισχυρή και το εύρημα φανερώνει ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός, ο οποίος ασκείται το «Community Based Leadership» στην σχολική μονάδα, τόσο συχνότερες και ουσιαστικότερες είναι οι πρακτικές συνεργασίας, οι οποίες αναπτύσσονται με την οικογένεια. Αποτελεσματικά, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνει ότι οι δύο έννοιες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες.

Πίνακας 4.4
Συσχέτιση Pearson (N=133)

Μεταβλητή	Συντελεστής Συσχέτισης (r)	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)
Community Based Leadership - Πρακτικές Συνεργασίας	0.530	0.000

Πηγή: ίδια επεξεργασία βασισμένη στο δείγμα

4.6 Διερεύνηση Διαφορών

Στο τελικό στάδιο της ανάλυσης, έγινε εξέταση του ενδεχόμενου εάν η βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (γυμνάσιο έναντι λυκείου), διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με το «Community Based Leadership» και τις «Πρακτικές Συνεργασίας». Προκειμένου να διεκπεραιωθεί ο συγκεκριμένος έλεγχος, έγινε χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το συγκεκριμένο τεστ είναι το πλέον κατάλληλο για την σύγκριση των μέσων όρων δύο διαφορετικών ομάδων, για να διαπιστωθεί αν η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ή αν οφείλεται στην τύχη (Field, 2009).

Όπως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 4.5, αναδείχθηκε μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση. Για να γίνει πιο σαφής, στην κλίμακα του «Community Based Leadership», οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε Λύκεια (ΓΕΛ/ΕΠΑΛ), σημείωσαν

μεγαλύτερο μέσο όρο σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους, που υπηρετούν σε Γυμνάσια. Επομένως, διακρίνεται ότι, στην βαθμίδα του λυκείου, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται εντονότερα την άσκηση ηγετικών πρακτικών που συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα. Αντίθετα, στην κλίμακα «Πρακτικές Συνεργασίας», δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι σχεδόν ταυτόσημοι, γεγονός που αποδεικνύει ότι η κουλτούρα συνεργασίας με την οικογένεια είναι ενιαία και στις δύο βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 4.5

Έλεγχος Διαφορών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Μεταβλητή	Βαθμίδα	N	Μέσος Όρος	T-value	p-value
Community Based Leadership	Γυμνάσιο	65	3.40	-2.17	0.032*
	Λύκεια (ΓΕΛ/ΕΠΑΛ)	58	3.67		
Πρακτικές Συνεργασίας	Γυμνάσιο	65	3.73	0.05	0.963
	Λύκεια (ΓΕΛ/ΕΠΑΛ)	58	3.73		

*Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < 0.05$.

Πηγή: *ιδία επεξεργασία βασισμένη στο δείγμα*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας

5.1 Εισαγωγή στην Ανάλυση Περιεχομένου

Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει και αναλύει τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων με δέκα (10) διευθυντές/-τριες και δέκα (10) γονείς μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Σκοπός της ποιοτικής διερεύνησης είναι η εμβάθυνση στα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας και η ανάδειξη των υποκειμενικών εμπειριών, των αντιλήψεων και των προκλήσεων που βιώνουν τα εμπλεκόμενα μέρη στη σχολική πραγματικότητα. Η συλλογή απόψεων και από τις δύο πλευρές (ηγεσία και γονείς) επιτρέπει την «τριγωνοποίηση» των δεδομένων, προσφέροντας μια ολιστική εικόνα για το υπό μελέτη θέμα.

Αρχικά, αφού συλλέχθηκαν οι συνεντεύξεις, έγινε πλήρης η απομαγνητοφώνηση τους και στην συνέχεια ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης, όπου εντοπίστηκαν

επαναλαμβανόμενα μοτίβα και λέξεις – κλειδιά. Τα μοτίβα αυτά ομαδοποιήθηκαν σε κεντρικές θεματικές κατηγορίες, οι οποίες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων δομείται σε δύο μέρη. Το μέρος Α' αφορά τις αντιλήψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το όραμα του Community Based Leadership, τις στρατηγικές δικτύωσης και τα εμπόδια που συναντούν. Το μέρος Β' περιλαμβάνει τις εμπειρίες των γονέων αναφορικά με την ποιότητα της επικοινωνίας, τη συμμετοχή τους σε δράσεις και τον ρόλο του διευθυντή στην ενεργοποίησή τους.

5.2 ΜΕΡΟΣ Α': Η Οπτική των Διευθυντών/-τριών Σχολικών Μονάδων

5.2.1 Δημογραφικό Προφίλ Διευθυντών/-τριών

Το ερευνητικό δείγμα της μελέτης συνίσταται από δέκα (10) διευθυντές και διευθύντριες δημόσιων σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια) της περιφερειακής ενότητας Θεσσαλονίκης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα ως προς το φύλο και τον τύπο του σχολείου, ώστε να διασφαλιστεί η πολυφωνία και η σφαιρική αποτύπωση της διοικητικής πραγματικότητας. Στο δείγμα συμμετέχουν έξι (6) διευθυντές γυμνασίων και τέσσερις (4) διευθυντές λυκείων.

Αναλυτικότερα, ως προς την κατανομή του φύλου, το δείγμα είναι απόλυτα ισορροπημένο, αφού αποτελείται ισάριθμα από πέντε (5) άνδρες και πέντε (5) γυναίκες, αντιπροσωπεύοντας τη διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στον τρόπο άσκησης διοίκησης, η οποία ενδεχομένως να συνδέεται με το φύλο του ηγέτη. Αξιοσημείωτο στοιχείο των χαρακτηριστικών των διευθυντών αποτελεί η οικογενειακή τους κατάσταση, σύμφωνα με την οποία η πλειοψηφία τους είναι έγγαμοι και γονείς (με εξαίρεση τρεις διευθυντές που είναι άγαμοι), γεγονός το οποίο ερμηνεύει πως βιώνουν παράλληλα τον ρόλο του γονέα και ενισχύει την ενσυναίσθησή τους απέναντι στις αγωνίες των οικογενειών των μαθητών τους. Επιπλέον, ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και επιστημονικής κατάρτισης, διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα, δηλαδή τρεις (3) εξ αυτών (Δ1, Δ2, Δ4) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, ενώ οι υπόλοιποι επτά (7) διευθυντές κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία, πρόκειται για εκπαιδευτικούς με πολυετή θητεία στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας κυμαίνεται μεταξύ 21 και 36

ετών, γεγονός που συνεπάγεται βαθιά γνώση της σχολικής κουλτούρας και των παθογενειών του συστήματος, και αντίστοιχα η εμπειρία τους σε θέσεις ηγετικές ποικίλλει, κυμαινόμενη από 2,5 έως 10 έτη, προσφέροντας ένα μείγμα απόψεων τόσο από νέους όσο και από παλαιότερους διευθυντές.

Πίνακας 5.1

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Διευθυντών/-ντριών

Κωδικός	Φύλο	Οικογενειακή Κατάσταση	Τίτλος Σπουδών	Έτη Υπηρεσίας	Έτη στην Διοίκηση	Τύπος Σχολείου
Δ1	Γυναίκα	Διαζευγμένη, 1 παιδί	Διδακτορικό	30	10	Λύκειο
Δ2	Άνδρας	Άγαμος	Διδακτορικό	36	3	Γυμνάσιο
Δ3	Γυναίκα	Έγγαμη, 2 παιδιά	Μεταπτυχιακό	26	9	Γυμνάσιο
Δ4	Γυναίκα	Έγγαμη, 4 παιδιά	Διδακτορικό	23	3	Γυμνάσιο
Δ5	Άνδρας	Έγγαμος, 1 παιδί	Μεταπτυχιακό	21	2,5	Λύκειο
Δ6	Άνδρας	Έγγαμος, 4 παιδιά	Μεταπτυχιακό	25	5	Γυμνάσιο
Δ7	Άνδρας	Άγαμος	Μεταπτυχιακό	25	7	Λύκειο
Δ8	Άνδρας	Άγαμος	Μεταπτυχιακό	27	2,5	Γυμνάσιο
Δ9	Γυναίκα	Έγγαμη, 1 παιδί	Μεταπτυχιακό	29	3	Λύκειο
Δ10	Γυναίκα	Έγγαμη, 2 παιδιά	Μεταπτυχιακό	32	10	Γυμνάσιο

Πηγή: ίδια επεξεργασία βασισμένη στο δείγμα

Συνοπτικά, το προφίλ των συμμετεχόντων σκιαγραφεί μια ομάδα έμπειρων και άρτια καταρτισμένων ηγετών, οι οποίοι καλούνται να καλούνται να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα σε ένα απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

5.2.2 Το Όραμα του Community Based Leadership και η Κινητοποίηση των Εκπαιδευτικών

Η υιοθέτηση ενός εξωστρεφούς προσανατολισμού από τη σχολική μονάδα προϋποθέτει τη σαφή διατύπωση ενός οράματος από την πλευρά της ηγεσίας και την ικανότητα του διευθυντή να το μεταλαμπαδεύσει στον σύλλογο διδασκόντων. Αναλύοντας τις συνεντεύξεις των διευθυντών, αναδύεται μια πολυδιάστατη εικόνα σχετικά με τον τρόπο κατά τον οποίο οι

σχολικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και τις στρατηγικές, τις οποίες μετέρχονται για να υπερβούν την εσωστρέφεια της παραδοσιακής εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων διευθυντών απορρίπτουν συνειδητά το μοντέλο του «κλειστού» σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, προσδοκούν τη μετατροπή του οργανισμού τους σε ένα δυναμικό και «ανοιχτό» σύστημα, το οποίο αλληλοεπιδρά οργανικά με το υπερσύστημα της τοπικής κοινωνίας. Μάλιστα, η διευθύντρια Δ10 (Γυμνάσιο) συμπυκνώνει απόλυτα την ουσία του Community Based Leadership, δηλώνοντας χαρακτηριστικά *«το όραμά μου είναι ένα ανοιχτό, εξωστρεφές σχολείο, που λειτουργεί ως ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και όχι ως ένας απομονωμένος θεσμός. Η σχολική μονάδα οφείλει να συνεργάζεται ουσιαστικά με γονείς, τοπικούς φορείς, πολιτιστικούς συλλόγους, επιστημονικούς και επαγγελματικούς οργανισμούς, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο και να αναπτύσσουν κοινωνικές, πολιτισμικές και δημοκρατικές δεξιότητες.»*

Στον ίδιο άξονα κυμαίνεται και η Δ3 (Γυμνάσιο), καθώς περιγράφει το σχολείο *«ως κυψέλη πολιτισμού»* το οποίο αποτελεί *«αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινότητας... συμμετέχει σε όλα τα δρώμενα της κοινότητας, είναι μέλος της κοινότητας, δεν είναι κάτι ξεκομμένο»*, ενώ η Δ9 (Λύκειο), αξιοποιώντας και την εντοπιότητά της, τονίζει την προσωπική της δέσμευση *«να ενωθεί το σχολείο με την κοινότητα»*. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την θεωρητική προσέγγιση της Eden (2015), σύμφωνα με την οποία ο σύγχρονος διευθυντής καλείται να μετασχηματιστεί από έναν απλό διεκπεραιωτή σε «Community Leader» και να υπερβεί τα στενά όρια της σχολικής αυλής. Ωστόσο, καταγράφεται μια πιο συγκρατημένη οπτική ως προς την διατήρηση θεσμικών ορίων από την Δ1 (Λύκειο), η οποία, μολονότι αναγνωρίζει την αξία της εξωστρέφειας, σπεύδει να διευκρινίσει ότι η εμπλοκή της κοινότητας πρέπει να είναι μεν *«ενισχυτική... αλλά ταυτόχρονα να κρατιούνται και μερικές αποστάσεις, ειδικά σε ζητήματα παιδαγωγικά, σε ζητήματα διοικητικά πρέπει να υπάρχει μια απόσταση»*. Η διάκριση αυτή αντανάκλα την ενδημική αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρέμβαση τρίτων στο αμιγώς επαγγελματικό τους έργο και τον φόβο περί της αμφισβήτησης της παιδαγωγικής αυθεντίας (Πολυζοπούλου, 2018· Συμεού, 2003).

Η ύπαρξη ενός ελκυστικού οράματος δεν επαρκεί εάν δεν συνοδεύεται από την ικανότητα του ηγέτη να κινητοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό. Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων κατέστη προφανές ότι οι διευθυντές επιστρατεύουν τις πρακτικές της Μετασχηματιστικής

Ηγεσίας. Η πλέον κυρίαρχη στρατηγική είναι η ηγεσία διά του προσωπικού παραδείγματος, δηλαδή της «εξιδανικευμένης επιρροής» (Bass & Riggio, 2006). Πράγματι, ο Δ7 (Λύκειο) περιγράφει *«Με το παράδειγμα πρώτα απ' όλα. Εγώ θα συμμετάσχω, θα οργανώσω, θα συνεργαστώ με τους εκπαιδευτικούς... Δεν αναθέτω μόνο, έτσι; Μπαίνω και πολλές φορές μπροστά. Με το παράδειγμα θεωρώ είναι ο καλύτερος τρόπος για να ενθαρρύνεις τον άλλον.»* Την ίδια πρακτική υιοθετεί η Δ3 (Γυμνάσιο), η οποία θεωρεί τον εαυτό της *«ενεργό πολίτη»* και τονίζει ότι η εμπλοκή της στα κοινά πείθει τους εκπαιδευτικούς, *«σίγουρα το περνάω αλλά και σε κάποιους συναδέλφους, που είναι γόνιμο το έδαφος, με το παράδειγμα μου, επειδή με βλέπουν να ασχολούμαι και εγώ»*. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Δ2 (Γυμνάσιο), προσθέτει ότι η κινητοποίηση δεν είναι θεωρητική, αλλά βιωματική, *«η έμπνευση δημιουργείται εν τοις πράγμασι μέσα από την ίδια την φωτιά της πράξης... σιγά σιγά, βήμα βήμα να οικοδομηθεί αυτό το πνεύμα»*. Τα δεδομένα αυτά εναρμονίζονται πλήρως με την θέση του Fullan (2001) ότι ο ηγέτης ενσαρκώνει πρώτα ο ίδιος τον ηθικό σκοπό της αλλαγής που επιθυμεί. Παράλληλα, καταγράφονται τεχνικές βασισμένες στην ενσυναίσθηση και στην συμμετοχικότητα, εφαρμόζοντας την εξατομικευμένη στήριξη (Bass & Riggio, 2006), όπως αυτές της Δ10 (Γυμνάσιο) *«ενθαρρύνοντας τον διάλογο, την ανταλλαγή ιδεών και τη συνδιαμόρφωση δράσεων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες κάθε εκπαιδευτικού»* και του Δ6 (Γυμνάσιο) *«προσπαθώ να τους πείσω... να τους βάλω στην αντίπαλη πλευρά, ότι και αυτοί είναι γονείς... ποια θα ήταν η δικιά τους συμβουλή στο τομέα της συνεργασίας»*.

Από την άλλη, το μετασχηματιστικό όραμα παραγκωνίζεται από την παθογένεια του συγκεντρωτικού ελληνικού συστήματος. Οι προθέσεις και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών προσκρούουν σε μια διαδικασία παρεμποδίσεων και το θεσμικό πλαίσιο δημιουργεί την επαγγελματική τους εξουθένωση και εσωστρέφεια, αποθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών (Ουζούνη, 2017· Savvopoulos, Saiti & Agar, 2022). Ο Δ8 (Γυμνάσιο) περιγράφει με έντονο ρεαλισμό το φαινόμενο της ηλικιακής και επαγγελματικής κόπωσης, το οποίο λειτουργεί ως τροχοπέδη στην εξωστρέφεια, *«Δύσκολα πολύ δύσκολα ειδικά όταν πηγαίνεις ξένος σε ένα χώρο που δεν σε γνωρίζουν από πριν και χρειάζεται ο απαιτούμενος χρόνος για να σε μάθουν και επιπλέον... βρίσκεσαι σε ένα σχολικό χώρο που υπάρχουνε μεγάλες ηλικίες καθηγητών... οι οποίοι είναι χρόνια μέσα στο χώρο γιατί αυτοί έχουν ξεπεράσει το στάδιο να οραματίζονται κάτι καλύτερο ή να προσπαθούν για κάποια βελτίωση... κάθε χρόνο λένε βγαίνω στην σύνταξη βγαίνω στην σύνταξη... πολύ δύσκολα συμμετέχουν... θέλουν να κάνουν το ωράριο τους και να αποσυρθούν... ίσως γιατί είναι κουρασμένοι από τα χρόνια υπηρεσίας ίσως*

γιατί... είναι κουρασμένοι από το ότι είναι στο ίδιο σχολικό περιβάλλον 20 χρόνια... οι νεότεροι ακολουθούν περισσότερο, πιο εύκολα εμπλέκονται». Η τοποθέτηση αυτή συνδέεται άμεσα με την υπαλληλική νοοτροπία εντός των αυστηρών συστημάτων της γραφειοκρατίας (Saiti, 2009) και, όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται εγκλωβισμένος σε μία στείρα ρουτίνα διεκπεραίωσης της ύλης, χωρίς ουσιαστική θεσμική υποστήριξη και χωρίς κίνητρα εξέλιξης, το Community Based Leadership φαντάζει ως ένας πρόσθετος φόρτος.

5.2.3 Στρατηγικές Δικτύωσης και Ανίχνευση Αναγκών της Κοινότητας

Προκειμένου να εφαρμοστεί το Community Based Leadership, η σχολική ηγεσία σχεδιάζει και υλοποιεί στοχευμένες στρατηγικές δικτύωσης, καθώς ανιχνεύει αποτελεσματικά τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, οι πρακτικές σύνδεσης με την ευρύτερη κοινότητα δεν αποτελούν μια αυστηρά τυποποιημένη διοικητική διαδικασία, αλλά μια δυναμική εμπειρική προσέγγιση.

Πρώτον, αναφορικά με την ανίχνευση των κοινωνικών αναγκών, διαπιστώνεται η απουσία θεσμοθετημένων ή αυστηρά μεθοδολογικών εργαλείων. Οι περισσότεροι σχολικοί διευθυντές βασίζονται στην άτυπη επικοινωνία και στην παρατήρηση. Χαρακτηριστική αναφορά είναι αυτή του Δ5 (Λύκειο), ο οποίος εξηγεί *«συχνά μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων μπορούμε να διαπιστώσουμε κάποιες άλλες ανάγκες... το καλό είναι ότι η περιοχή ξέρει, γνωρίζει αυτήν την κουλτούρα του σχολείου πάνω σε αυτό το θέμα και πολύ συχνά άνθρωποι που θέλουν την συνεργασία, έρχονται οι ίδιοι και την ζητούν»*. Μέσα σε αυτόν τον άτυπο διάλογο, οι διευθυντές αφουγκράζονται τα τρέχοντα κοινωνικά προβλήματα και επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις. Στο πλαίσιο του Community Based Leadership, ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως κοινωνικός μεσολαβητής, αφού ευθυγραμμίζει τις ανησυχίες της τοπικής κοινότητας με στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Willems & Gonzalez-DeHass, 2012).

Στο πεδίο των στρατηγικών δικτύωσης, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν δύο βασικούς άξονες δράσης, τις άτυπες πολιτιστικές/φιλανθρωπικές πρωτοβουλίες και την τυπική θεσμική συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση (δήμος) και εξωτερικούς φορείς. Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις θεωρούνται από τους διευθυντές το πλέον αποτελεσματικό εργαλείο προσέγγισης, καθώς άρουν τα επικοινωνιακά εμπόδια και αποδαιμονοποιούν τον αυστηρό και αξιολογικό χαρακτήρα του σχολείου. Η Δ10 (Γυμνάσιο) αναφέρει την πιο επιτυχημένη δράση του σχολείου της, *«η πιο επιτυχημένη δράση ήταν η συνεργασία της σχολικής μονάδας με τον Δήμο Επανομής και τον τοπικό Πολιτιστικό Σύλλογο για την συμμετοχή του σχολείου στη*

χριστουγεννιάτικη γιορτή... καθώς και στο χριστουγεννιάτικο παζάρι με δημιουργίες των μαθητών, τα έσοδα από το οποίο διατέθηκαν για την οικονομική ενίσχυση οικογενειών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Η δράση αυτή ενίσχυσε τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική πολιτιστική ταυτότητα... και καλλιέργησε το αίσθημα της αλληλεγγύης». Επιπλέον, καινοτόμες δράσεις κοινωνικής αλληλεγγύης και ευαισθητοποίησης αναδεικνύονται, οι οποίες δικτυώνουν το σχολείο με ποικίλους φορείς. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Δ7 (Λύκειο), «ας πούμε η πιο πετυχημένη δράση μας θεωρώ ότι έχουμε ιδρύσει τράπεζα αίματος σαν σχολείο εδώ και τρία χρόνια. Σαν συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο και μια φορά τον χρόνο οργανώνουμε εθελοντική συνεισφορά αίματος εδώ στο σχολείο έρχεται κινητό συνεργείο με το ΑΧΕΠΑ συνεργαζόμαστε και έχουμε τράπεζα αίματος». Στην ίδια λογική κινείται ο Δ2 (Γυμνάσιο), ο οποίος περιγράφει μια πολυεπίπεδη σύμπραξη με αφορμή την Ημέρα Φιλοζωίας, «συγκεντρώθηκαν σωματεία φιλοζωικά από όλο τον Νομό, ο Δήμος συμμετείχε σε επίπεδο διευθύνσεων πολλών τμημάτων... ολόκληρη η μέρα που ήταν αφιερωμένη στην φιλοζωία είχε γίνει μια πραγματικά δράση ολόκληρου του Νομού στο δικό μας το σχολείο».

Παράλληλα, κομβικής σημασίας κρίνεται η θεσμική συνεργασία με τον δήμο. Άλλωστε, οι διευθυντές με κοινοτικό όραμα διεκδικούν μια ουσιαστική σύμπραξη, εκπληρώνοντας την ενημέρωση και την υποστήριξη των μαθητών και των γονέων. Η Δ9 (Λύκειο) παραθέτει αυτήν την πρακτική, «κρατάω σημειώσεις από τις ανάγκες των γονέων είτε με παίρνουν τηλέφωνο, για παράδειγμα υπάρχει, βλέπω ανάγκη να ενημερωθούν τα παιδιά τους για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, τότε τι κάνω έρχομαι σε επαφή με τον δήμο και ζητάω μέσω του δήμου να διοργανωθούν ημερίδες».

Όλες οι παραπάνω πρακτικές έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τον Έκτο Τύπο («συνεργασία με την κοινότητα») της συμμετοχής των γονέων του μοντέλου της Epstein (2011), με τον οποίο η ενσωμάτωση πόρων και υπηρεσιών από την κοινωνία ενδυναμώνει πολυδιάστατα το σχολικό πρόγραμμα. Μέσα από τέτοιες στρατηγικές, ο σύγχρονος ηγέτης διασφαλίζει ότι το σχολείο αλληλοεπιδρά οργανικά με το περιβάλλον του, προσφέρει ένα διευρυμένο δίκτυο προστασίας και ενισχύει το κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών.

Συνοψίζοντας, υπάρχει μία άμεση αιτιώδης σχέση μεταξύ της ανίχνευσης των αναγκών και της υλοποίησης των στρατηγικών δικτύωσης. Οι διευθυντές φαίνεται να μην οργανώνουν δράσεις αυθαίρετα ή αποκομμένα από την πραγματικότητα της κοινότητας, αλλά χρησιμοποιούν τα μηνύματα, τα οποία λαμβάνουν από τους γονείς για τις συνεργασίες τους.

Το συγκεκριμένο εγχείρημα τεκμηριώνει την ουσία του Community Based Leadership, το σχολείο παύει να είναι ένας παθητικός δέκτης κοινωνικών προβλημάτων και μετασηματίζεται σε έναν ενεργό φορέα επίλυσής τους.

5.2.4 Εμπόδια και Προκλήσεις στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αξιοσημείωτα είναι τα εμπόδια στα οποία προσκρούει η προσπάθεια υλοποίησης του Community Based Leadership. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των διευθυντών, γίνεται σαφές ότι οι προκλήσεις αυτές πηγάζουν κυρίως από τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, από τις εγγενείς παθογένειες και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πλέον συχνά αναφερόμενο εμπόδιο από την πλευρά της οικογένειας είναι η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και η εργασιακή εξουθένωση των γονέων. Ο Δ7 (Λύκειο) περιγράφει με χαρακτηριστική έμφαση αυτή την πραγματικότητα, αναφέροντας *«από τους γονείς είναι πολλές φορές η αδιαφορία που δείχνουν για τις δράσεις που κάνουμε, βέβαια οι άνθρωποι είναι φορτωμένοι και αυτοί έχουν τις δουλειές τους, υποχρεώσεις τους, δεν έχουν πολύ χρόνο. Και υπάρχει και μια νοοτροπία όμως από τους γονείς ότι εντάξει είναι το σχολείο εκεί θα τα κάνει όλα δεν χρειάζεται εμείς να συνεισφέρουμε»*. Επιπρόσθετα, ο Δ5 (Λύκειο) επισημαίνει *«οι πολλές ώρες εργασίας των γονέων, πολλοί γονείς εργάζονται σε οικοδομικές εργασίες και είναι μακριά από την πόλη... μου λέει τι να κάνω με αυτό το παιδί είμαι στη Χαλκιδική και δουλεύω δεν μπορώ να περάσω από το σχολείο»*. Αυτή η πεποίθηση ευθυγραμμίζεται με την έρευνα των DePlanty et al. (2007), οι οποίοι επισημαίνουν ότι ο διαθέσιμος χρόνος των γονέων αποτελεί τον πιο καθοριστικό προγνωστικό δείκτη για την συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των εφήβων. Ανεξάρτητα από τον χρόνο, ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί και η ίδια στάση ορισμένων γονέων απέναντι στο σχολικό πλαίσιο. Ο Δ6 (Γυμνάσιο) εντοπίζει ως εμπόδιο τη δυσκολία αποδοχής των σχολικών κανόνων, *«έχουν καλομάθει πάρα πολύ τα παιδιά τους με αποτέλεσμα να συμφωνούν με συμπεριφορές οι οποίες δεν συνάδουν των μαθητών με το σχολείο... και καμιά φορά πηγαίνουν και στην δευτεροβάθμια για να πουν τα παράπονα τους. Εδώ έχουμε ένα πρόβλημα, με τους γονείς οι οποίοι δεν καταλαβαίνουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου»*.

Ταυτόχρονα, η έρευνα ανέδειξε τη βαθμίδα εκπαίδευσης ως στοιχείο μεταστροφής της στάσης των γονέων κατά την μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο. Η Δ4 (Γυμνάσιο) τονίζει ότι ο εξετασιοκεντρικός ρόλος του λυκείου είναι καθοριστικός για την απουσία των γονέων,

«στο γυμνάσιο οι γονείς ακόμα έχουν πολύ πιο ενεργή εμπλοκή, γιατί είναι η νοοτροπία του δημοτικού, δεν την έχουν αποβάλει... που στο λύκειο αυτές εκμηδενίζονται. Γιατί εκεί πλέον είναι η εστίαση απόλυτα στο στόχο που είναι η στοχοπροσήλωση στις πανελλήνιες, αυτό. Οπότε εκεί λίγο εκεί μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα οι γονείς». Η διαφοροποίηση και τα εμπόδια της δευτεροβάθμιας συμπυκνώνονται εξαιρετικά από την Δ10 (Γυμνάσιο), «Η έμφαση, επίσης, στην επίδοση, η ανάγκη κάλυψης της ύλης και οι εξετάσεις, περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο και το ενδιαφέρον για εξωστρεφείς δράσεις και συνεργασίες με την κοινότητα... Τέλος, η αναπτυξιακή φάση της εφηβείας συχνά λειτουργεί ανασταλτικά στη συμμετοχή των γονέων, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές επιθυμούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και λιγότερη εμπλοκή της οικογένειας στον σχολικό χώρο». Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν απόλυτα ότι το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα μετατρέπει το λύκειο σε μηχανισμό προετοιμασίας και αποδυναμώνει τον κοινωνικό τους ρόλο (Γούλα, 2017· Saiti, 2009).

Τέλος, σύμφωνα με την Δ1 (Λύκειο), καθοριστικό εμπόδιο εντοπίζεται στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού, για αυτό θίγει το ζήτημα της υποχρηματοδότησης, *«το πρόβλημα το μεγάλο είναι το οικονομικό ότι δεν υπάρχει οικονομική στήριξη... αυτό αμέσως για εμάς είναι μια μεγάλη δυσχέρεια και μας κάνει επιφυλακτικούς σε κάθε άλλη ανάμιξη»*. Ακόμη, όπως εξηγεί η Δ3 (Γυμνάσιο), η πραγμάτωση κοινοτικών δράσεων απαιτεί προσωπική απλήρωτη υπερεργασία για τον ηγέτη, *«ένα εμπόδιο... ότι ένας διευθυντής έχει ένα ωράριο και αυτός για το σχεδιασμό δράσεων που αφορούν και την τοπική κοινωνία, πρέπει να διαθέσει από τον ελεύθερο χρόνο του οπωσδήποτε»*.

5.3 ΜΕΡΟΣ Β': Η Οπτική των Γονέων

5.3.1 Δημογραφικό Προφίλ Γονέων

Το δεύτερο μέρος της ποιοτικής ανάλυσης εστιάζει στην οπτική των γονέων, ώστε να πραγματοποιηθεί η τριγωνοποίηση των δεδομένων και η σφαιρική κατανόηση της σχέσης σχολείου – οικογένειας στο πλαίσιο του Community Based Leadership. Το ερευνητικό δείγμα της συγκεκριμένης ομάδας συνίσταται από δέκα (10) γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια). Η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα ως προς τη σχολική μονάδα των παιδιών, το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, προκειμένου να διασφαλιστεί η πολυφωνία.

Εκτενέστερα, ως προς την κατανομή του φύλου, στο δείγμα συμμετέχουν επτά (7) μητέρες και τρεις (3) πατέρες. Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και επιστημονικής κατάρτισης, λαμβάνουν μέρος γονείς με υψηλά τυπικά προσόντα, γεγονός το οποίο συνάδει με το αυξημένο ενδιαφέρον τους για τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις (4) εξ αυτών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, τρεις (3) διαθέτουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τρεις (3) είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή Ι.Ε.Κ.. Επιπρόσθετα, σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, η πλειονότητα των γονέων (8 γονείς) εργάζεται με καθεστώς πλήρους απασχόλησης, το οποίο θέτει στο επίκεντρο το ζήτημα του διαθέσιμου χρόνου για συμμετοχή στις σχολικές δράσεις, ενώ ένας (1) γονέας δήλωσε μερική απασχόληση και για μία (1) περίπτωση δεν υπήρξε αναφορά. Στο τελευταίο σκέλος των χαρακτηριστικών, αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, η διερεύνηση εστίασε αποκλειστικά στον αριθμό των παιδιών της οικογένειας που φοιτούν την δεδομένη χρονική στιγμή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και οι δέκα (10) συμμετέχοντες έχουν από ένα (1) παιδί, το οποίο φοιτά σε αυτή την βαθμίδα, εκ των οποίων τρία (3) παιδιά εκπροσωπούν το γυμνάσιο και επτά (7) το λύκειο. Για την διασφάλιση της ανωνυμίας και της ερευνητικής ηθικής, τα ονόματα των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν με το γράμμα «Γ» (γονέας) και έναν αύξοντα αριθμό (Γ1 έως Γ10).

Πίνακας 5.2

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Γονέων

Κωδικός	Φύλο	Τίτλος Σπουδών	Επαγγελματική Απασχόληση	Παιδιά στην Δευτεροβάθμια	Σχολική Τάξη Παιδιού
Γ1	Γυναίκα	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	Μη αναφερόμενη	1	Α' λυκείου
Γ2	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	Πλήρης Απασχόληση	1	Γ' γυμνασίου
Γ3	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	Πλήρης Απασχόληση	1	Α' λυκείου
Γ4	Γυναίκα	Λύκειο/ Ι.Ε.Κ	Μερική Απασχόληση	1	Α' λυκείου
Γ5	Γυναίκα	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	Πλήρης Απασχόληση	1	Β' λυκείου
Γ6	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	Πλήρης Απασχόληση	1	Γ' λυκείου
Γ7	Γυναίκα	Λύκειο/ Ι.Ε.Κ.	Πλήρης Απασχόληση	1	Γ' λυκείου
Γ8	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	Πλήρης Απασχόληση	1	Α' λυκείου

Γ9	Γυναίκα	Λύκειο/ Ι.Ε.Κ.	Πλήρης Απασχόληση	1	Β' γυμνασίου
Γ10	Άνδρας	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	Πλήρης Απασχόληση	1	Γ' γυμνασίου

Πηγή: ίδια επεξεργασία βασισμένη στο δείγμα

Συνοψίζοντας, το προφίλ των γονέων, των οποίων συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, σκιαγραφεί μία ομάδα εργαζόμενων γονέων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι βιώνουν καθημερινά τις προκλήσεις της επικοινωνίας και της συνεργασίας με το σύγχρονο σχολείο, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση της εξωστρέφειας των σχολικών μονάδων από την σκοπιά των ληπτών της εκπαίδευσης.

5.3.2 Ποιότητα Επικοινωνίας και Συνεργασία με το Σχολείο

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και την εδραίωση του Community Based Leadership, καθώς η ουσιαστική επικοινωνία προϋποθέτει έναν αμφίδρομο, τακτικό και ουσιώδη διάλογο, ο οποίος δεν περιορίζεται στην απλή μεταφορά πληροφοριών (Erstein, 2011). Ωστόσο, όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των γονέων, γίνεται γνωστό ότι η επικοινωνία στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο παραμένει, στην συντριπτική πλειονότητα, διεκπεραιωτική, μονοδιάστατη και αυστηρά θεσμική.

Ένα από τα ισχυρότερα ευρήματα της έρευνας είναι η κυριαρχία της μονόδρομης ψηφιακής ενημέρωσης, η οποία αντικαθιστά τη ζωντανή αλληλεπίδραση. Πολλοί γονείς επισημαίνουν ότι το σχολείο περιορίζεται στην αποστολή email για διαδικαστικά ζητήματα, δυσχεραίνοντας τον ουσιαστικό διάλογο. Χαρακτηριστικά, η Γ8 (παιδί Α' λυκείου) αναφέρει ότι *«επικοινωνία πάλι μέσω email μόνο, πολύ αυστηρά, το τηλέφωνο δεν απαντάει... όταν χρειάζονται υπεύθυνες δηλώσεις είναι απαραίτητο να τις εκτυπώνουμε και να τις στέλνουμε εμείς, το σχολείο μόνο τα στέλνει με email αλλά δεν δέχεται email»*. Στο ίδιο πλαίσιο, η Γ2 (παιδί Γ' γυμνασίου) επιβεβαιώνει ότι η ενημέρωση γίνεται *«κυρίως μέσω email... τηλεφωνικώς μόνο όταν πρόκειται το παιδί, αν έχει κάποια θέμα και μας παίρνουν τηλέφωνο να μας πουν ότι αν μπορεί να φύγει από το σχολείο»*, ενώ η Γ5 (παιδί Β' λυκείου) τονίζει την έλλειψη οργάνωσης και την προβληματικότητα της ενημέρωσης, *«όλα τελευταία στιγμής είτε το βράδυ πριν είτε και την ίδια μέρα, οπότε είναι δύσκολο να έχεις μια ενημέρωση, υπάρχουν πολλές φορές που προσπαθείς να καλέσεις και δεν υπάρχει κάποιος διαθέσιμος»*.

Πέρα από τη διαδικαστική φύση της επικοινωνίας, αναδεικνύεται έντονα μια παθογένεια σύμφωνα με την οποία το σχολείο κινητοποιείται και επικοινωνεί με την οικογένεια σχεδόν αποκλειστικά όταν προκύπτει κάποιο αρνητικό ζήτημα (Erstein, 2011· Μπόνια, 2010). Ο Γ3 (παιδί Α' λυκείου) υπογραμμίζει ότι *«δεν λειτουργεί καλά το ότι δεν έχουνε αυτοί επικοινωνία με εμάς παρά μόνο όταν συμβαίνει κάτι άσχημο, που αυτό είναι σπάνιο, και για να οποιαδήποτε επικοινωνία, πρέπει να γίνει με δικιά μας πρωτοβουλία»*. Η συγκεκριμένη εστίαση στη διαχείριση των κρίσεων αντί για την πρόληψη αναδεικνύεται με εξαιρετική κριτική διάθεση από τον Γ10 (παιδί Γ' γυμνασίου), ο οποίος στέκεται και στην έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, *«συχνά η επικοινωνία περιορίζεται σε αρνητικά γεγονότα αντί να λειτουργεί προληπτικά για την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, όπως και η έλλειψη επιμόρφωσης δηλαδή αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση σε εξειδικευμένες επικοινωνιακές δεξιότητες για την διαχείριση θα έλεγα της σχέσης με την οικογένεια»*. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική γονέων αποτελεί τροχοπέδη στη συνεργασία (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013· Συμεού, 2003).

Επίσης, πιο προβληματική εμφανίζεται η απουσία ολιστικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών, με το σχολείο να περιχαράκωνεται στη στείρα αξιολόγηση. Πράγματι, η Γ1 (παιδί Α' λυκείου) καταθέτει την προσωπική της εμπειρία για την αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την ψυχική υγεία του εφήβου, παρά μόνο κατόπιν παρέμβασης των γονέων, *«θεωρώ ότι δεν είναι σωστό να περιμένω σαν γονέας να πάω στο σχολείο για να ενημερωθώ... η καθηγήτρια δεν της έδινε σημασία μες στην τάξη και γενικώς της συμπεριφερόταν άσχημα... όταν εγώ πήγα και εξήγησα στην κυρία ότι το παιδί έχει ψυχολογικά προβλήματα και βλέπει ψυχολόγο και είναι δυστυχισμένο, άλλαξαν όλα... να μην περιμένεις το τέλος του τριμήνου να έρθουν να του το πεις»*.

Η ανάγκη για διευρυμένη υποστήριξη καθίσταται εντονότερη στην σχολική βαθμίδα του λυκείου, όπου οι μαθητές υφίστανται την πίεση των πανελλαδικών εξετάσεων. Ειδικότερα, ο Γ6 (παιδί, Γ' λυκείου), παρότι αξιολογεί θετικά την βασική ενημέρωση, λέγοντας πως *«όσες φορές χρειάστηκα να ενημερωθώ από εκπαιδευτικούς, αυτό έγινε... άρα αξιολογώ θετική την συνεργασία την επικοινωνία»*, επισημαίνει ένα δομικό κενό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *«Θα περίμενα ειδικά στους μαθητές της μεγαλύτερων τάξεων... μεγαλύτερη υποστήριξη... δεν αναφέρομαι μόνο στο εκπαιδευτικό αναφέρομαι σε μια παράλληλη υποστήριξη... την διαχείριση*

του άγχους, την σωστή επιλογή των κατευθύνσεων... την επιλογή των τμημάτων στα οποία θα είναι υποψήφιοι κτλ. Αυτό νομίζω είναι κάτι που λείπει από το δημόσιο σχολείο».

Στον αντίποδα των ανωτέρω δυσλειτουργιών, η ερευνητική διαδικασία ανέδειξε και ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος, το οποίο βιώνει ένα κλίμα εξαιρετικής επικοινωνιακής ετοιμότητας και υποστήριξης, αναδεικνύοντας τις καλές πρακτικές του δημόσιου σχολείου. Χαρακτηριστική τοποθέτηση είναι της Γ4 (παιδί Α' λυκείου), η οποία κάνει λόγο για ένα περιβάλλον απόλυτης συμπόνιας, *«είναι πολύ καλή η σχέση με το σχολείο, ειδικά φέτος στο λύκειο με τους καθηγητές υπάρχει πολύ καλή επικοινωνία... υπάρχει τρομερή επικοινωνία, τρομερή συνεργασία για το καλό του παιδιού, και το έχω ακούσει και από άλλους γονείς αυτό».* Επίσης, την ίδια ικανοποίηση συμμερίζεται και η Γ9 (παιδί β' γυμνασίου), *«Η ενημέρωση στους γονείς, αυτό λειτουργεί... καθημερινά μπορείς να επικοινωνήσεις με τους δασκάλους και αυτοί σε ενημερώνουνε κάθε φορά αν βλέπουν ότι γίνεται κάτι με το παιδί είτε...βλέπουν αλλαγή συμπεριφοράς είτε γίνει κάτι... όχι εγώ δεν έχω κάποιο παράπονο».* Τέλος, σε επίπεδο οργανωτικής αναβάθμισης, ο Γ10 (παιδί Γ' γυμνασίου) εξάρει τη συστηματοποίηση της ενημέρωσης, αναφέροντας ότι *«υπάρχει προγραμματισμένη ενημέρωση δηλαδή το σχολείο δημοσιεύει πλέον συγκεκριμένα ωράρια επικοινωνίας ανά εκπαιδευτικό, και μας διευκολύνει τον προγραμματισμό».*

Παρά τις αντιξοότητες, η έρευνα καταγράφει ότι, όταν οι ίδιοι οι γονείς υπερβαίνουν τα εμπόδια του ωραρίου και επιδιώκουν επίμονα τη δια ζώσης αλληλεπίδραση, η ποιότητα επικοινωνίας βελτιώνεται ραγδαία. Προς επίρρωση αυτού, έρχεται η δήλωση του Γ3 (παιδί Α' λυκείου), *«όσο περισσότερες επαφές και επικοινωνία έχω μαζί τους τόσο πιο άνετα νιώθουν και αυτοί να μου μιλήσουν και για μεγαλύτερα πιο πολλές λεπτομέρειες... όσο περισσότερη επικοινωνία έχουμε ποσοτικά, τόσο καλύτερη γίνεται και ποιοτικά».* Αναμφισβήτητα, εξακολουθεί να υφίσταται το πρακτικό πρόβλημα, κατά την Γ4 (παιδί Α' λυκείου), επισημαίνοντας ότι *«ένα πρόβλημα με τις ώρες και τον χρόνο που μπορούμε να βρούμε τον καθηγητή».*

Εν κατακλείδι, μολονότι ένα μέρος της σχολικής κοινότητας απολαμβάνει συνθήκες ουσιαστικής επικοινωνίας, το κυρίαρχο μοντέλο αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και οικογένειας τείνει να λειτουργεί με διαδικαστικό τρόπο. Διαφαίνεται έντονα η ανάγκη για καθολική μετάβαση από το παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο ενημέρωσης σε μια

κουλτούρα ολιστικής και προληπτικής συνεργασίας, η οποία θα αφουγκράζεται τις πραγματικές ψυχολογικές και μαθησιακές ανάγκες των έφηβων μαθητών.

5.3.3 Αντιλήψεις για την Αξιοποίηση της Κοινότητας και την Ισότιμη

Συμμετοχή

Η σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα αποτελεί τον Έκτο Τύπο Εμπλοκής των γονέων στο θεωρητικό μοντέλο της Epstein (2011), με αποτέλεσμα την ενίσχυση του κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών μέσα από συμπράξεις με τοπικούς φορείς. Ταυτόχρονα, όμως, η αποτελεσματικότητα του Community Based Leadership κρίνεται από την ισότιμη προσβασιμότητα όλων των οικογενειών σε αυτές τις παροχές, ανεξαρτήτως κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου (Leithwood, 2021· Ουζούνη, 2017). Αξιοποιώντας τις πληροφορίες των συνεντεύξεων των γονέων, διακριβώνεται μια έντονη διχογνωμία τόσο ως προς την ορατότητα των κοινοτικών δράσεων του σχολείου, όσο και ως προς τον βαθμό συμπερίληψης.

Πρώτον, σε επίπεδο θεσμικής σύμπραξης της σχολικής μονάδας με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και τους πολιτιστικούς συλλόγους, αναδεικνύονται ορισμένες βέλτιστες πρακτικές. Συγκεκριμένα, η Γ2 (παιδί Γ' γυμνασίου) αναφέρει ότι το σχολείο συμμετέχει σε πολλά προγράμματα, *«έχει Erasmus, έχει ανταλλαγές μαθητών, έχει αδερφοποιήσεις... κάνει φιλανθρωπικό έργο... συγκεντρώνει... τρόφιμα και φάρμακα... τα πηγαίνουν μετά σε ανάλογους φορείς του δήμου, με τον δήμο έχουν... πάρε δώσε»*. Ο Γ10 (παιδί Γ' γυμνασίου) προσθέτει ότι το σχολείο αναπτύσσει *«αναπτύσσει προγράμματα, όπως την περιβαλλοντική εκπαίδευση όπου οι μαθητές... συμμετείχαν σε βιωματικά προγράμματα στη φύση, υπάρχει και θεατρική ομάδα»*. Εντούτοις, για μια σημαντική μερίδα του ερευνητικού δείγματος, οι πρωτοβουλίες δικτύωσης των μονάδων στερούνται ορατότητας και δεν καθίστανται αντιληπτές. Γονείς όπως η Γ1 (παιδί Α' λυκείου) και η Γ5 (παιδί Β' λυκείου) δηλώνουν χαρακτηριστικά *«δεν έχω αντιληφθεί κάτι τέτοιο»* και *«δεν έχω κάποια σχετική ενημέρωση»*. Η συγκεκριμένη διαπίστωση υποδηλώνει ένα βαθύ επικοινωνιακό χάσμα, καθώς οι πρακτικές κοινοτικής διασύνδεσης και εξωστρέφειας, έστω και αν υφίστανται, δεν τυγχάνουν της δέουσας προβολής προς όλα τα μέλη της κοινότητας, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την ενεργό γονεϊκή συμμετοχή. Αναλόγως, ο Γ6 (παιδί Γ' λυκείου) θίγει τη στρεβλή αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων, τονίζοντας ότι το σχολείο τους χρησιμοποιεί κυρίως *«για τις λειτουργικές τους ανάγκες, όχι όμως για την παράλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη μέσω καινοτόμων προγραμμάτων»*.

Ο πλέον καθοριστικός προβληματισμός, ωστόσο, που αναδείχθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα αφορά το έλλειμμα εκπαιδευτικής ισοτιμίας, το οποίο υπαγορεύεται από τις κοινωνικοοικονομικές διαφοροποιήσεις των οικογενειών. Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ενίοτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, καθότι η πρόσβαση στις σχολικές δράσεις εξαρτάται άμεσα από το διαθέσιμο οικονομικό κεφάλαιο της εκάστοτε οικογένειας (Lareau, 1987· OECD, 2018). Ερμηνεύοντας τα δεδομένα των συνεντεύξεων, ο Γ3 (παιδί Α' λυκείου) υπογραμμίζει την απουσία κρατικής μέριμνας, *«ό,τι γίνεται είναι σε ιδιωτική πρωτοβουλία του εκάστοτε καθηγητή, ο οποίος θα οργανώσει κάτι... συνήθως θα πληρώσουμε από την τσέπη μας για να το παρακολουθήσουμε... δεν το θεωρώ νομίζω ότι το κόστος δεν είναι απ' όλους, ειδικά αν υπάρχει δεύτερο και τρίτο παιδί, εκεί ανεβαίνει πάρα πολύ το κόστος συνολικά για την οικογένεια και το βάρος, άρα δεν νομίζω ότι μπορεί να το αντέξει κάθε οικογένεια»*. Αντίστοιχα, την σκληρή πραγματικότητα του κοινωνικού αποκλεισμού περιγράφει με εξαιρετικά γλαφυρό τρόπο η Γ1 (παιδί Α' λυκείου), στηλιτεύοντας το κόστος των σχολικών δράσεων, *«πριν ξεκινήσουμε τα μαθήματα υπήρχε μια πρόσκληση για εκδήλωσης ενδιαφέροντος, για να συμμετάσχει το παιδί σε μια εκδρομή, αν θυμάμαι στη Γαλλία, με ένα υπέρογκο ποσό, πριν καν ξεκινήσουν τα μαθήματα και ήτανε... εννοείται ότι αυτό δεν μπορεί ο άλλος να δώσει, όταν ο άλλος παίρνει 800€ το μήνα, ο άνθρωπος, δεν μπορεί να δώσει 600 για τα εισιτήρια μόνο του παιδιού και χώρια τα φαγητά του... δεν βοηθάει το κράτος»*. Στον ίδιο άξονα κινούνται και οι απαντήσεις της Γ8 (παιδί Α' λυκείου), η οποία θεωρεί τις δράσεις *«μερικές φορές ακριβές»*, αλλά και της Γ9 (παιδί Β' γυμνασίου), η οποία επισημαίνει ότι *«για κάποιες οικογένειες, οι οποίες δεν έχουνε την οικονομική δυνατότητα, είναι λίγο δύσκολο για τους γονείς αυτούς και είναι κρίμα για τα παιδιά, γιατί δεν βοηθάει το κράτος»*.

Παράλληλα με τους οικονομικούς περιορισμούς, η παρούσα μελέτη ανέδειξε επιπρόσθετες διαστάσεις αποκλεισμού, οι οποίες συναρτώνται τόσο με τη χρονική στενότητα των γονέων, όσο και με την αξιολόγηση της μαθητικής συμπεριφοράς. Ο Γ10 (παιδί Γ' γυμνασίου) παρουσιάζει το ζήτημα του ασύμβατου ωραρίου για την εργατική τάξη, δηλώνοντας ότι *«η ελκυστικότητα των προσκλήσεων για συμμετοχή στο σχολείο αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινότητας, δυστυχώς στο δικό μας σχολείο οι ώρες των εκδηλώσεων/συνελεύσεων δεν εξυπηρετούν τους γονείς με πιο δύσκολα ωράρια εργασίας»*. Ακόμη πιο ανησυχητική, από παιδαγωγική πλευρά, είναι η μαρτυρία της Γ7 (παιδί Γ' λυκείου), *«διαχωρίζουν και τα παιδιά, δηλαδή υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι πάρα πολύ ζωηρά και δεν γίνονται εκδρομές γιατί θέλουνε να αφαιρέσουν από τις εκδρομές αυτά τα παιδιά»*.

Συμπερασματικά, μολονότι αναγνωρίζονται μεμονωμένες πρωτοβουλίες και δράσεις εξωστρέφειας και σύμπραξης του σχολείου με το κοινοτικό περιβάλλον, οι προϋποθέσεις συμμετοχής δεν διασφαλίζουν συνθήκες καθολικής προσβασιμότητας και εκπαιδευτικής ισοτιμίας. Απεναντίας, οι δυσανάλογες οικονομικές απαιτήσεις, οι χρονικοί περιορισμοί της εργασιακής καθημερινότητας και οι πρακτικές περιθωριοποίησης των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά, υπονομεύουν στην πράξη το όραμα του Community Based Leadership, συμβάλλοντας στη διαιώνιση των υφιστάμενων κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος.

5.3.4 Ο Ρόλος του Διευθυντή ως Κίνητρο Εμπλοκής

Η διευθυντική ηγεσία της σχολικής μονάδας τεκμηριώνεται ως θεμελιώδης δομικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας και την προώθηση της ενεργού εμπλοκής των γονέων (Epstein, 2011· Fullan, 2001· Sanders, 2014· Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015). Στο θεωρητικό πλαίσιο του Community Based Leadership, ο διευθυντής αναλαμβάνει τον ρόλο διευκολυντή και ενορχηστρωτή των συνεργατικών δράσεων, με στόχο την υπέρβαση των στεγανών του παραδοσιακού, εσωστρεφούς σχολικού οργανισμού. Από την επεξεργασία των αφηγήσεων του ερευνητικού δείγματος, συνάγεται ότι τα χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς του εκάστοτε διευθυντή λειτουργούν είτε ως καταλύτης υποκίνησης είτε ως ισχυρό ανάχωμα στην προθυμία των γονέων να συμμετάσχουν στα σχολικά δρώμενα.

Πρωτίστως, τα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση των πρακτικών της Μετασηματιστικής Ηγεσίας, καθώς, όταν η διοίκηση επιδεικνύει εξωστρέφεια και ενσυναίσθηση, η οικογένεια μεταβαίνει από την παθητική παρακολούθηση στην ενεργή συμπόρευση (Bass & Avolio, 1993· Leithwood & Jantzi, 2005). Χαρακτηριστική τοποθέτηση προς αυτή την κατεύθυνση είναι του Γ10 (παιδί Γ' γυμνασίου), ο οποίος συσχετίζει άμεσα τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων με την οικοδόμηση θεσμικής εμπιστοσύνης, *«η ανοιχτότητα στη λήψη αποφάσεων του σχολικού διευθυντή αποτελεί νομίζω καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος. Δημοκρατική ηγεσία και διαφάνεια χαρακτηρίζουν θα έλεγα την δική μας διευθυντική θέση γεγονός που εμπνέει εμπιστοσύνη σε κάθε γονέα για την διεκπεραίωση οποιουδήποτε σχολικού θέματος»*. Συγκλίνοντας με την προαναφερθείσα άποψη, ο Γ3 (παιδί Α' λυκείου) εστιάζει στην ικανότητα της ηγεσίας να διαμορφώνει το οργανωσιακό κλίμα μέσω της διαλογικής επικοινωνίας, υπογραμμίζοντας ότι *«ο διευθυντής και η προσέγγιση*

του είναι αυτός που θέτει και τον τόνο και τον ρυθμό... ένας διευθυντής ο οποίος είναι πραγματικός ηγέτης παρασέρνει με την καλή έννοια και ο δικός μας διευθυντής ειδικά τα τρία πρώτα χρόνια της φοίτησης του εεε είχε μια προσέγγιση ήπια... προσπαθούσε να το λύνει με διάλογο με συνεργασία με τους γονείς και χωρίς να σηκώνει τους τόνους». Συμπληρωματικά, ο Γ6 (παιδί Γ' λυκείου) αναδεικνύει την αναγκαιότητα ανάληψης θεσμικών πρωτοβουλιών εκ μέρους της διεύθυνσης για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας, επισημαίνοντας ότι «το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνεται είναι από την πλευρά του σχολείου... ώστε... να δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον και τις κατάλληλες συνθήκες μέσω διαφόρων πρωτοβουλιών, ώστε οι γονείς ως μέρος του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος να είναι περισσότερο συμμετέχοντες».

Στον αντίποδα, η ερευνητική ανάλυση ανάδειξε μία έντονη προβληματική, την οποία ακολουθεί ένα σημαντικό ποσοστό των διευθυντών, δηλαδή να εφαρμόζουν έναν απόμακρο πρότυπο διοίκησης (Saiti, 2009). Υπό αυτές τις συνθήκες, η σχολική ηγεσία λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου των ορίων, προκαλώντας την αποστασιοποίηση των γονέων. Ενδεικτική της συγκεκριμένης παθογένειας είναι η μαρτυρία της Γ5 (παιδί Β' λυκείου), η οποία αναφέρει μια αποτρεπτική επικοινωνιακή εμπειρία, «Όχι θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολος στην επικοινωνία του, είναι γενικός ένας έντονος άνθρωπος και απότομος οπότε όχι, κρατάς μια απόσταση δυστυχώς... όχι δεν είναι καθόλου επικοινωνιακός... ήταν κάπως σαν μια απειλή το να πάω εκεί που δεν θα το θεωρούσα απειλή με μεγάλη μου χαρά θα πήγαινα να συζητήσω». Αντίστοιχες αναφορές εντοπίζονται και σε έτερα μέλη του δείγματος, όπως η Γ7 (παιδί Γ' λυκείου), η οποία δηλώνει κατηγορηματικά ότι «ο δικός μας ο διευθυντής είναι τόσο αρνητικός που δεν σε κάνει καθόλου πρόθυμο να εμπλακείς στο σχολείο», ενώ η Γ8 (παιδί Α' λυκείου) παρατηρεί πως «δεν υπάρχει προθυμία από τον διευθυντή να εμπλακούμε εύκολα και όταν υπάρχει συνήθως υπάρχουν αντιπαραθέσεις». Το έλλειμμα διοικητικής ευελιξίας και σύγχρονης παιδαγωγικής αντίληψης επιβεβαιώνεται και από τη Γ4 (παιδί Α' λυκείου), η οποία σημειώνει «δεν είναι τόσο ανοιχτόμυαλος... δεν τον βρίσκω ανοιχτό στο να δημιουργήσει καλή κατάσταση για να μπορέσουμε να φτάσουμε σε αυτό».

Συνεπώς, ο οργανωσιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας εξαρτάται τόσο από τις θεωρητικές διακηρύξεις όσο και από τις εφαρμοζόμενες πρακτικές άσκησης της εξουσίας. Όπως εύστοχα συνοψίζει η Γ1 (παιδί Α' λυκείου), η υπέρβαση των συγκεντρωτικών προτύπων αποτελεί προαπαιτούμενο για την ουσιαστική διασύνδεση, «αν δω έναν άνθρωπο, ο οποίος είναι θετικός άνθρωπος, έχει όρεξη και δίνει σημασία σε αυτό που του λες και δεν κοιτάει να ασκήσει εξουσία, γιατί οι περισσότεροι το έχουν αυτό, εγώ πάρα πολύ με χαρά και προτάσεις έχω,

και συνεργασία έχω, το έχω κάνει, μου έχει συμβεί και πράγματα να φέρω στο σχολείο και να εμπλακώ κα σε εκδηλώσεις ναι».

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η διευθυντική συμπεριφορά αποτελεί τον κρίσιμο ρυθμιστικό παράγοντα για την υλοποίηση της κοινοτικής εξωστρέφειας. Τα στελέχη που εφαρμόζουν συμμετοχικά και μετασχηματιστικά μοντέλα διοίκησης λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές της γονεϊκής κινητοποίησης. Αντιθέτως, η προσήλωση σε συγκεντρωτικές δομές εξουσίας και η περιφρούρηση της διοικητικής αυθεντίας επιτείνουν τη θεσμική απομόνωση του σχολείου και ακυρώνουν στην πράξη τις προοπτικές του Community Based Leadership.

5.4 Σύνοψη και Σύγκριση Ευρημάτων

Μέσα από την σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων (διευθυντές σχολικών μονάδων και γονείς), επιχειρείται η αντιπαραβολή των απόψεων μεταξύ τους και, ταυτόχρονα, με το υφιστάμενο θεωρητικό πλαίσιο, με απώτερο σκοπό την κριτική κατανόηση της εφαρμογής του Community Based Leadership στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας (Δεύτερος Τύπος Εμπλοκής κατά Epstein, 2011), η σύγκριση των αφηγήσεων αναδεικνύει μία σημαντική διάσταση μεταξύ της διοικητικής πρόθεσης και της γονεϊκής πρόσληψης. Αν και οι διευθυντές συχνά αναφέρονται στην ύπαρξη θεσμοθετημένων διαύλων επικοινωνίας, όπως προγραμματισμένες συναντήσεις και ψηφιακή ενημέρωση, οι γονείς βιώνουν τη συγκεκριμένη συνθήκη ως μια ψυχρή, μονοδιάστατη και αυστηρά διεκπεραιωτική διαδικασία. Επιπλέον, η παραδοσιακή και προβληματική προσέγγιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιβεβαιώνεται από τη συχνή διαπίστωση ότι η σχολική μονάδα επικοινωνεί με την οικογένεια αποκλειστικά για την αναφορά αρνητικών περιστατικών λόγου χάρη την βαθμολογία, τις απουσίες και τα πειθαρχικά παραπτώματα, γιατί η απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες συμβουλευτικής μετατρέπει την επικοινωνία από εργαλείο προληπτικής παιδαγωγικής υποστήριξης σε ένα γραφειοκρατικό εργαλείο ελέγχου και διαχείρισης των κρίσεων (Συμεού, 2003· Μπόνια, 2010· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Εντονότερη αντίφαση εντοπίζεται στην διασύνδεση με την κοινότητα, στον Έκτο Τύπο Εμπλοκής της Epstein (2011). Από την μία πλευρά, η μερίδα των διευθυντών προβάλλει την

υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων, περιβαλλοντικών δράσεων και συμπράξεων με φορείς τη τοπικής αυτοδιοίκησης ως τεκμήρια σχολικής εξωστρέφειας. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς αναδεικνύουν ένα σοβαρό επικοινωνιακό χάσμα, κυρίως έλλειψης ορατότητας των δράσεων, και εγείρουν μείζονα ζητήματα κοινωνικού και οικονομικού αποκλεισμού. Ιδιαίτερα, η διαπίστωση των γονέων ότι η συμμετοχή σε καινοτόμες κοινοτικές και εξωσχολικές δράσεις προϋποθέτει δυσανάλογα υψηλό οικονομικό κόστος, έρχεται σε ευθεία ρήξη με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η γονεϊκή αναφορά φανερώνει τον αποκλεισμό μαθητών με συμπεριφορικές δυσκολίες από δράσεις εξωστρέφειας ως μηχανισμό πειθαρχίας, υπονομεύοντας τον πυρήνα του Community Based Leadership. Επομένως, όταν το σχολείο δεν διασφαλίζει θεσμικά την ισότιμη πρόσβαση, μετατρέπεται ακούσια σε μηχανισμό αναπαραγωγής των προϋπαρχουσών ταξικών και οικονομικών ανισοτήτων.

Το μοναδικό σημείο σύγκλισης μεταξύ διευθυντών και γονέων αφορά την αδιαμφισβήτητη βαρύτητα του ρόλου της σχολικής ηγεσίας. Αναλυτικότερα, και οι δύο ομάδες αναγνωρίζουν τον ρυθμιστικό παράγοντα της διοικητικής νοοτροπίας για την εξωστρέφεια του σχολείου προς την κοινωνία (Sanders, 2014· Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015). Προς επαλήθευση, κατά τη σύνθεση των δεδομένων, αναγνωρίζεται η διττή φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Ελλάδα. Στην πρώτη περίπτωση, οι διευθυντές, ασκώντας Μετασχηματιστική Ηγεσία (Bass & Avolio, 1993), επενδύουν στην ενσυναίσθηση, στη διαφάνεια και στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, και οι γονείς ανταποκρίνονται με προθυμία και λειτουργούν ως «πολλαπλασιαστές» της σχολικής δυναμικής. Στην δεύτερη περίπτωση, η σχολική ηγεσία εγκλωβίζεται σε αυταρχικά και συγκεντρωτικά πρότυπα διοίκησης, λειτουργώντας ως «θεσμοφύλακας» της γραφειοκρατικής κανονικότητας (Saiti, 2009), με αποτέλεσμα οι γονείς να περιθωριοποιούνται και η σχολική μονάδα περιχαρακώνεται στη θεσμική της απομόνωση.

Συνοψίζοντας, η συγκριτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύει ότι το ελληνικό δημόσιο σχολείο βρίσκεται σε μία μεταβατική και έντονα αντιφατική φάση. Μολονότι, η ρητορική της εξωστρέφειας και της διατομεακής συνεργασίας (σχολείο – οικογένεια – κοινότητα) υφίσταται σε θεωρητικό επίπεδο, η πρακτική της εφαρμογή προσκρούει σε ισχυρές δομικές παθογένειες. Η απουσία στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κρατικής μέριμνας για την άρση των οικονομικών φραγμών και η επιβίωση αυταρχικών διοικητικών καταλοίπων, εμποδίζουν την καθολική μετάβαση σε ένα αυθεντικό μοντέλο Community Based Leadership. Για να καταστεί το σχολείο ένας πραγματικός πυρήνας της κοινότητας, απαιτείται ριζικός οργανωσιακός μετασχηματισμός, με

επίκεντρο τη συμπερίληψη, την εκπαιδευτική ισοτιμία και την υιοθέτηση δημοκρατικών προτύπων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα – Προτάσεις

6.1 Βασικά Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, σκοπός είναι η διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής και των προκλήσεων του Community Based Leadership στο ελληνικό δημόσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υιοθετώντας μία μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Μέσω της τριγωνοποίησης των ποσοτικών δεδομένων (133 εκπαιδευτικοί) και των ποιοτικών δεδομένων (10 διευθυντές και 10 γονείς), κατέστη δυνατή η ολόπλευρη κατανόηση της δυναμικής, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Από τη συνθετική ανάλυση, αναδείχθηκαν τρία συμπεράσματα, τα οποία αναδεικνύουν τόσο τις προοπτικές όσο και τις συστημικές παθογένειες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πρώτο συμπέρασμα αφορά το υφιστάμενο χάσμα της αντίληψης ως προς την ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Δεύτερος Τύπος Εμπλοκής κατά Epstein, 2011). Από την ποσοτική ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε πολύ υψηλό βαθμό (Μέσος Όρος 3.82) τις πρακτικές συνεργασίας που εφαρμόζει η σχολική τους μονάδα, θεωρώντας τες επαρκείς. Εντούτοις, η ποιοτική διερεύνηση της οπτικής των γονέων ανέδειξε μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα. Η οικογένεια βιώνει την επικοινωνία ως μια διαδικαστική και διεκπεραιωτική αυστηρά προβληματοκεντρική συνθήκη. Η αντίφαση αυτή επιβεβαιώνει την κυριαρχία της παραδοσιακής προσέγγισης στην ελληνική εκπαίδευση (Συμεού, 2003· Μπόνια, 2010) και υποδηλώνει ότι παρά τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών (άνω του 53% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο), η απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης στη συμβουλευτική γονέων μετατρέπει την επικοινωνία από εργαλείο υποστήριξης σε εργαλείο διοικητικού ελέγχου. Αυτή η προβληματική συνθήκη στερεί από τους μαθητές ένα συνεκτικό και ενιαίο δίκτυο υποστήριξης, γεγονός που αποτελεί μια επιβαρυνμένη κατάσταση στην ακαδημαϊκή τους προόδου.

Το δεύτερο συμπέρασμα επιβεβαιώνει την καταλυτική σημασία της διευθυντικής ηγεσίας ως κεντρικού ρυθμιστικού παράγοντα για την ανάπτυξη εξωστρέφειας. Η επαγωγική στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων κατέδειξε μια ισχυρή, στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0.53$, $p=0.000$) μεταξύ του Community Based Leadership και των πρακτικών

συνεργασίας. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις ποιοτικές αφηγήσεις των διευθυντών και των γονέων. Συνεπώς, όταν ο διευθυντής ασκεί Μετασχηματιστική Ηγεσία (Bass & Avolio, 1993· Sanders, 2014), αφενός εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε κοινοτικές δράσεις και αφετέρου καλλιεργεί ένα κλίμα θεσμικής εμπιστοσύνης, το οποίο προσελκύει τους γονείς. Αντιθέτως, οι περιπτώσεις σχολικών διευθυντών, οι οποίοι εμμένουν σε αυταρχικά πρότυπα, λειτουργούν ανασταλτικά και εγκλωβίζουν την σχολική μονάδα στην γραφειοκρατία και στην εσωστρέφεια.

Το τρίτο βασικό συμπέρασμα εστιάζει στον Έκτο Τύπο Εμπλοκής (Epstein, 2011) και αφορά το ζήτημα της εκπαιδευτικής ισοτιμίας. Η ποσοτική έρευνα φανερώνει ότι η κουλτούρα της δικτύωσης γίνεται εντονότερα αντιληπτή στη βαθμίδα του λυκείου ($p=0.032$) συγκριτικά με το γυμνάσιο. Ωστόσο, τα ποιοτικά δεδομένα αποκαλύπτουν το προβληματικό υπόβαθρο στην υλοποίηση αυτών των καινοτόμων κοινοτικών δράσεων (όπως ευρωπαϊκά προγράμματα, εκδρομές). Διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή συχνά προϋποθέτει δυσανάλογα υψηλό οικονομικό κόστος, αποκλείοντας μαθητές από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, ενώ παράλληλα ο αποκλεισμός μαθητών με παρορμητική συμπεριφορά γίνεται εργαλείο πειθαρχικού μηχανισμού. Επομένως, η συνθήκη αυτή τείνει να λειτουργεί ως δημιουργός και ενισχυτής ταξικών ανισοτήτων, διότι υπονομεύει την ουσία του Community Based Leadership.

Εν κατακλείδι, η συζήτηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων καταδεικνύει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μια μεταβατική φάση. Αν και το εκπαιδευτικό δυναμικό διαθέτει την ακαδημαϊκή ωριμότητα και την πρόθεση να συνεργαστεί, τα δομικά εμπόδια, οι οικονομικές ανισότητες και η προσκόλληση σε παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης αποτελούν ισχυρές ανασχετικές δυνάμεις. Η μετάβαση σε ένα αυθεντικά ανοιχτό και συμπεριληπτικό σχολείο δεν μπορεί να επαφίεται αποκλειστικά στον ζήλο μεμονωμένων ηγετών, αλλά απαιτεί κεντρικό οργανωσιακό και πολιτικό επανασχεδιασμό.

6.2 Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη

Με βάση τη θεωρητική ανασκόπηση και τη σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων της παρούσης μελέτης, καθίσταται σαφές ότι η μετάβαση προς το Community Based Leadership προϋποθέτει ριζικές αλλαγές σε επίπεδο κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και σε επίπεδο σχολικής κουλτούρας. Προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής διασύνδεσης του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις πολιτικής και πράξης.

Πρώτον, εξαιτίας του χάσματος των αντιλήψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η απουσία παιδαγωγικής κατάρτισης μετατρέπει συχνά την επικοινωνία σε εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου. Προτείνεται η θεσμοθέτηση υποχρεωτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η επιμόρφωση είναι αναγκαία να εστιάζει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ενσυναίσθηση, στη διαχείριση συγκρούσεων και στις τεχνικές προσέγγισης ενηλίκων, προκειμένου η σχολική μονάδα να υιοθετήσει προληπτικές πρακτικές συνεργασίας.

Δεύτερον, δεδομένου ότι η διευθυντική ηγεσία τεκμηριώθηκε ερευνητικά ως ο απόλυτος ρυθμιστικός παράγοντας της σχολικής εξωστρέφειας, το σύστημα επιλογής διευθυντών χρήζει άμεσης αναθεώρησης. Εκτός από τη μοριοδότηση των αυστηρά ακαδημαϊκών προσόντων, τα κριτήρια επιλογής πρέπει να αξιολογούν έμπρακτα την ικανότητα άσκησης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Άρα, οι βασικοί δείκτες του διευθυντικού έργου πρέπει να αποτελούνται από την ικανότητα δικτύωσης με τοπικούς φορείς, την προώθηση της συλλογικής λήψης αποφάσεων και την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος, αποθαρρύνοντας τα συγκεντρωτικά πρότυπα.

Τρίτον, η αντιμετώπιση των υπέρογκων κοστών των καινοτόμων κοινοτικών προγραμμάτων καθιστά επιτακτική την κρατική παρέμβαση. Η δημιουργία ειδικών κρατικών κονδυλίων ή η στενότερη χρηματοδοτική σύμπραξη των σχολείων με την τοπική αυτοδιοίκηση, ώστε οι δράσεις εξωστρέφειας να επιδοτούνται πλήρως για τους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα. Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαία η ρητή απαγόρευση αποκλεισμού μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά ως μηχανισμό πειθαρχικής ποινής.

Τέλος, για την υπέρβαση της απρόσωπης ψηφιακής ενημέρωσης, κρίνεται υποστηρικτική η θεσμοθέτηση σταθερού, εβδομαδιαίου χρόνου διαβούλευσης εντός του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, ο οποίος να διατίθεται αποκλειστικά για την ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς. Παράλληλα, εξίσου σημαντική είναι η αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων από απλούς παρατηρητές σε ισότιμους εταίρους του σχολικού προγραμματισμού, προκειμένου να λειτουργήσουν ως συνδεδετικοί κρίκοι για την αυθεντική εφαρμογή του Community Based Leadership.

6.3 Περιορισμοί της Έρευνας

Παρά τη μεθοδολογική αρτιότητα και τη σύνθετη διάσταση που προσφέρει η μεικτή ερευνητική προσέγγιση, η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι καθιστούν αναγκαία την προσεκτική ερμηνεία και γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Πρώτα από όλα, σημειώνεται ο γεωγραφικός περιορισμός του δείγματος, καθώς τόσο τα ποσοτικά δεδομένα (133 εκπαιδευτικοί) όσο και τα ποιοτικά δεδομένα (10 διευθυντές και 10 γονείς) αντλήθηκαν αποκλειστικά από σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Συνεπώς, αν και τα ευρήματα είναι ενδεικτικά για τα αστικά κέντρα, δεν δύνανται να γενικευτούν με απόλυτη ασφάλεια για το σύνολο της ελληνικής επικράτειας και, ιδιαίτερα, για την επαρχία και τις απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές. Ακόμα, η έρευνα υιοθετεί έναν συγχρονικό σχεδιασμό, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι αποτυπώνει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων σε μια συγκεκριμένη χρονική συγκυρία. Αυτό περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων για τη διαχρονική εξέλιξη των σχέσεων σχολείου – οικογένειας και την μακροπρόθεσμη εδραίωση του Community Based Leadership. Επιπλέον, ένας αναπόφευκτος μεθοδολογικός περιορισμός αφορά τη φύση των δεδομένων στο ποιοτικό σκέλος. Η συμμετοχή των γονέων βασίστηκε στη διαθεσιμότητα και την προθυμία τους, το οποίο εγκυμονεί τον κίνδυνο να εκπροσωπούνται εντονότερα γονείς που διαθέτουν αυξημένο ενδιαφέρον για τα σχολικά δρώμενα, αποκλείοντας τις περιθωριοποιημένες απόψεις. Τέλος, η έρευνα επικεντρώθηκε στην οπτική των ενηλίκων (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων) και παραλήφθηκε η άμεση καταγραφή των εμπειριών και των προσδοκιών των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κοινοτικής δικτύωσης.

6.4 Προτάσεις για Μέλλοντική Έρευνα

Οι προβληματισμοί και τα ερευνητικά ευρήματα που αναδείχθηκαν από την παρούσα διπλωματική εργασία ανοίγουν νέους, γόνιμους δρόμους για περαιτέρω ακαδημαϊκή διερεύνηση στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αρχικά, προς την κατεύθυνση της άρσης του γεωγραφικού περιορισμού, προτείνεται η διεξαγωγή μιας εκτεταμένης, πανελλαδικής ποσοτικής έρευνας. Μια τέτοια μελέτη θα επέτρεπε τη χαρτογράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο, για να αναδειχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή του Community Based Leadership μεταξύ μεγάλων αστικών κέντρων, επαρχιακών πόλεων και απομακρυσμένων νησιωτικών περιοχών. Δεύτερον, εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον θα

παρουσίαζε ο σχεδιασμός μιας διαχρονικής μελέτης. Η παρακολούθηση συγκεκριμένων σχολικών μονάδων σε βάθος χρόνου, από την στιγμή ανάληψης καθηκόντων από έναν Μετασηματιστικό Ηγέτη έως την πλήρη ανάπτυξη κοινοτικών δικτύων, θα προσέφερε πολύτιμα δεδομένα. Μέσω αυτής της διαχρονικής παρατήρησης, θα μπορούσε να μετρηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η πραγματική, μακροπρόθεσμη επίδραση των καλών σχέσεων σχολείου – οικογένειας στην ακαδημαϊκή πρόοδο και την ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών. Επίσης, αναγνωρίζοντας το ζήτημα της εκπαιδευτικής ισοτιμίας, το οποίο προκύπτει από τα ποιοτικά δεδομένα, προτείνεται η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών (μέσω συνεντεύξεων) αποκλειστικά σε γονείς, οι οποίοι ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικοοικονομικές ομάδες ή σε γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αποκλίνουσα συμπεριφορά. Τέλος, ως το πλέον σημαντικό βήμα για τη μελλοντική έρευνα, κρίνεται η συμπερίληψη της οπτικής των ίδιων των μαθητών, καθώς οι έφηβοι αποτελούν τους άμεσους και τελικούς αποδέκτες των ηγετικών πρακτικών, της σχολικής κουλτούρας και της γονεϊκής εμπλοκής, η διερεύνηση των δικών τους αντιλήψεων και προσδοκιών θα προσέδιδε την τελική και πιο ουσιαστική ψηφίδα για την πλήρη κατανόηση της δυναμικής του σύγχρονου ανοιχτού σχολείου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α': Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών (Ποσοτική Έρευνα)

Ερωτηματολόγιο για τη Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας και τον Ρόλο της Διεύθυνσης

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας με τίτλο: «Οι Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών, Διευθυντών/Διευθυντριών και Γονέων για τη Συνεργασία Οικογένειας - Σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας στην Ενίσχυση των Σχέσεων και η Συμβολή τους στην Ακαδημαϊκή Πρόοδο των Μαθητών». Η έρευνα απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της Θεσσαλονίκης.

Οδηγίες Συμπλήρωσης: Η συμπλήρωση διαρκεί περίπου 10 λεπτά. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αποτυπώνουν τις απόψεις σας σε πεντάβαθμη κλίμακα (Likert). Παρακαλούμε επιλέξτε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη συμφωνία ή τη διαφωνία σας με κάθε πρόταση, ως εξής:

1 = Διαφωνώ Απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ (Ουδέτερη στάση), 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ Απόλυτα (Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη).

Η συμμετοχή είναι ανώνυμη και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Διευκρίνιση: Με τον όρο «Κοινότητα» αναφερόμαστε σε όλους τους εξωτερικούς φορείς που μπορούν να αλληλοεπιδράσουν με το σχολείο (π.χ. Δήμος, Πολιτιστικοί/Αθλητικοί Σύλλογοι, Πανεπιστήμια, τοπικές επιχειρήσεις).

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο σας!

Με εκτίμηση,

Χαραλαμπία Ντασούδη Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων", Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Δημογραφικά Στοιχεία (Ενότητα 1)

- Δ1. Φύλο: (Επιλογή) Άνδρας Γυναίκα Άλλο / Δεν επιθυμώ να απαντήσω
- Δ2. Ηλικιακή Ομάδα: (Επιλογή) 25-35 36-45 46-55 56+
- Δ3. Επίπεδο Σπουδών: (Επιλογή) Πτυχίο Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι. Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακός Τίτλος (Master) Διδακτορικό Δίπλωμα (PhD)
- Δ4. Βαθμίδα Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετείτε: (Επιλογή) Γυμνάσιο Λύκειο (ΓΕΛ / ΕΠΑΛ)
- Δ5. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας: (Επιλογή) 1-5 έτη 6-10 έτη 11-20 έτη 21+ έτη
- Δ6. Καθεστώς Εργασίας: (Επιλογή) Μόνιμος/η Αναπληρωτής/-τρια
- Δ7. Διοικητικός Ρόλος: (Επιλογή) Όχι Ναι (Μέλος Συλλόγου) Ναι (Διευθυντής/-τρια, Υποδιευθυντής/-τρια, Υπεύθυνος Τομέα)

Απόψεις για την Ηγεσία και την Συνεργασία (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 5=Συμφωνώ Απόλυτα).

A. Μετασχηματιστική Ηγεσία

1. Ο διευθυντής/ τρια δίνει το καλό παράδειγμα με τη στάση του/ της και εμπνέει αφοσίωση στο όραμα του σχολείου.

2. Ο διευθυντής/ τρια αναπτύσσει μια κοινή σχολική αποστολή που ενώνει τους εκπαιδευτικούς.
3. Ο διευθυντής/ τρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρούν τις τρέχουσες εκπαιδευτικές τους πρακτικές.
4. Ο διευθυντής/ τρια προσφέρει προσωπική αναγνώριση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σκληρά.
5. Ο διευθυντής/ τρια προωθεί την εξωστρέφεια του σχολείου προς την τοπική κοινότητα.

B. Community Based Leadership

6. Ο διευθυντής/ τρια αντιδρά άμεσα και ενεργά στις εκφρασμένες ανάγκες της τοπικής κοινότητας/ οικογενειών.
7. Ο διευθυντής/ τρια διασφαλίζει ότι η σχολική αποστολή αντικατοπτρίζει και συμπεριλαμβάνει τους στόχους της κοινότητας.
8. Ο διευθυντής/ τρια αναλαμβάνει προσωπικά την ευθύνη για την επιτυχία των δράσεων που γίνονται με φορείς εκτός σχολείου.
9. Ο διευθυντής/ τρια παρέχει πόρους (χρόνο, χρήματα, εκπαίδευση) για την ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα.

Εφαρμογή Τύπων Συνεργασίας

Γ. Συχνότητα Επικοινωνίας

10. Το σχολείο επικοινωνεί σε τακτική βάση με τις οικογένειες για την πρόοδο των μαθητών.
11. Πόσο συχνά πραγματοποιείται η παραπάνω επικοινωνία; Ποτέ Μια φορά το τετράμηνο (κατά την επίδοση βαθμολογίας) Μια φορά το μήνα Μια φορά την εβδομάδα Καθημερινά.

Δ. Εφαρμογή Συνεργασίας

12. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς είναι ουσιαστική και βοηθά στην επίλυση μαθησιακών θεμάτων.
13. Το σχολείο παρέχει στους γονείς σαφείς πληροφορίες για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τη μάθηση στο σπίτι.
14. Το σχολείο εξασφαλίζει τη δυνατότητα στους γονείς να εκπροσωπούνται και να συμμετέχουν στα όργανα λήψης αποφάσεων.

15. Το σχολείο συνεργάζεται με την Τοπική Αυτοδιοίκηση (Δήμος, Κοινωνικές Υπηρεσίες) για την υποστήριξη του σχολικού έργου.

16. Το σχολείο συνεργάζεται με Πολιτιστικούς Συλλόγους ή άλλους τοπικούς φορείς για εκπαιδευτικές δράσεις.

Ε. Αντίληψη Αποτελεσμάτων

Ακαδημαϊκά Αποτελέσματα

17. Η συνεργασία Σχολείου Κοινότητας έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών της μονάδας.

18. Η εμπλοκή της κοινότητας συμβάλλει στη δημιουργία πιο αυθεντικών (real-world) πλαισίων μάθησης.

Παράρτημα Β': Οδηγοί Ημι-δομημένης Συνέντευξης (Ποιοτική Έρευνα)

B1. Οδηγός Συνεντεύξεων Διευθυντών/ -ντριών

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Επίπεδο Σπουδών: Πτυχίο Α.Ε.Ι. Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακός Τίτλος (Master) Διδακτορικό Δίπλωμα (PhD)
3. Συνολικά Έτη Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση: _____ έτη
4. Έτη Υπηρεσίας σε θέση Διευθυντή: _____ έτη
5. Έτη Υπηρεσίας στη ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ σχολική μονάδα: _____ έτη
6. Οικογενειακή Κατάσταση & Αριθμός Παιδιών: Άγαμος/η Έγγαμος/η (χωρίς παιδιά) Έγγαμος/η με παιδιά (Αριθμός παιδιών: ____) Άλλο

Ερωτήσεις Συνέντευξης:

- . Ποιο είναι το όραμα σας για την εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας στη σχολική μονάδα; Πώς καταφέρνετε να εμπνεύσετε τους εκπαιδευτικούς να ενστερνιστούν αυτό το εξωστρεφές όραμα;
- . Ποια διαδικασία/βήματα ακολουθείτε για να εντοπίσετε και να ιεραρχήσετε τις ανάγκες της τοπικής κοινότητας (π.χ. γονέων, τοπικών φορέων) και πώς τις μεταφράζετε σε σχολικές δράσεις/προγράμματα;

- . Ποια είναι τα συγκεκριμένα βήματα που ακολουθείτε για να δημιουργήσετε και να διατηρήσετε τις συνεργασίες με φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Δήμος) ή Πολιτιστικούς Συλλόγους; Ποια είναι η πιο επιτυχημένη δράση σας;
- . Ποια είναι τα κύρια εμπόδια που αντιμετωπίζετε για να ενισχύσετε τη συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας, ειδικά σε σχέση με την ιδιαιτερότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

B2. Οδηγός Συνεντεύξεων Γονέων

Δημογραφικά Στοιχεία για τους Γονείς

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Σχέση με τον μαθητή/τρια: Πατέρας Μητέρα
3. Μορφωτικό Επίπεδο: Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου Απόφοιτος Λυκείου/IEK Πτυχίο Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι. Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό
4. Εργασιακή Κατάσταση: Πλήρης απασχόληση Μερική απασχόληση Άνεργος/η Οικιακά / Συνταξιούχος (Σημαντικό: Επηρεάζει τον χρόνο που μπορούν να διαθέσουν στο σχολείο).
5. Αριθμός παιδιών που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1 2 3 ή περισσότερα
6. Τάξη φοίτησης του παιδιού: Α' Γυμνασίου Β' Γυμνασίου Γ' Γυμνασίου Α' Λυκείου Β' Λυκείου Γ' Λυκείου

Ερωτήσεις Συνέντευξης

- . Περιγράψτε την ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας σας με το σχολείο αυτήν την περίοδο. Τι είναι αυτό που λειτουργεί καλά και τι δεν λειτουργεί;
- . Έχετε αντιληφθεί αν το σχολείο αξιοποιεί συστηματικά πόρους ή προγράμματα από φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (π.χ. Δήμο) ή Πολιτιστικούς Συλλόγους για να ενισχύσει τη μάθηση του παιδιού σας; Εάν ναι, συμμετέχετε σε τέτοιες ενέργειες;
- . Νιώθετε ότι οι προσκλήσεις για συμμετοχή στο σχολείο είναι προσιτές και ελκυστικές για όλες τις οικογένειες (ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης ή πολιτισμικής προέλευσης);
- . Κατά πόσο η ηγετική συμπεριφορά, όπως η ανοιχτότητα του σχολικού διευθυντή, σας κάνει πιο πρόθυμους να εμπλακείτε σε συνεργασία και να εμπλακείτε στο σχολείο;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αθανασόπουλος, Ε. (2023). *Οι παράγοντες που καθιστούν την σχολική ηγεσία αποτελεσματικό μέσο διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Διώνη. https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/15105/Athanasopoulos_OEK21004.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Γούλα, Μ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εμπλοκή πλειονοτικών και μειονοτικών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Aporthesis. <https://ikee.lib.auth.gr/record/293330/files/GRI-2017-20057.pdf>
- Ζαρκαδούλας, Ι. (2022). Απόψεις των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων για την Επιτυχή Ηγεσία των Σχολείων [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Διώνη. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/15162/ZARKADOULAS-IOANNIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Καλλιοντζή, Β., & Ιωαννίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-118. <https://doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Καντιμοίρη, Π. (2018). Ηγεσία για Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Aporthesis. <https://aporthesis.eap.gr/archive/item/146733>
- Κεραμάρη, Ε. (2017). *Γονεϊκή Εμπλοκή και Αιτιακή Απόδοση Επίδοσης: Οι απόψεις των γονέων μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ολυμπιάς: Ιδρυματικό Αποθετήριο Ιωαννίνων. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28066>
- Λαρεντζάκη, Α. (2020). Μετασχηματίζοντας τη σχολική ηγεσία σε συμπεριληπτική ηγεσία: Σύγχρονες προκλήσεις, μορφές ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη. Στο Πρακτικά

- Διαδικτυακού Επιστημονικού Συνεδρίου «Το σχολείου της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές» (σελ. 57).
- Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ολυμπιάς: Ιδρυματικό Αποθετήριο Ιωαννίνων. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5469>
- Ουζούνη, Δ. (2017). *Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: Ο ρόλος της ηγεσίας* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφίδα. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20402/4/OuzouniDespoinaMsc2017.pdf>
- Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ. & Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 140-157.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016). Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σελ. 37-73). Διάδραση.
- Πασιαρδής, Π. (2015). Education and Transition: Contributions from Educational Research, *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 30, 2-4.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2-26. <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Πολυζοπούλου, Α. (2018). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας. Στο Πρακτικά Συνεδρίου «Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης» (Τόμ. 1). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. <https://doi.org/10.12681/%CF%87%CF%80.1474>
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2020). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Ab Libitum.
- Συμεού, Λ. (2003) Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Ξενόγλωσση

- Arenas, F. J., Connelly, D., & Williams, M. D. (2017). Authentic transformational leadership: Leveraging a transformational approach. In *Developing your full range of leadership* (pp. 53-78). Air University Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership And organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bronfenbrenner,+U.+\(1979\).+The+ecology+of+human+development:+Experiments+by+nature+and+design.+Harvard+University+Press.&ots=yAPYQZTOjf&sig=BaxPCJcdMaFQ9N2DNFaXhVVih1U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bronfenbrenner,+U.+(1979).+The+ecology+of+human+development:+Experiments+by+nature+and+design.+Harvard+University+Press.&ots=yAPYQZTOjf&sig=BaxPCJcdMaFQ9N2DNFaXhVVih1U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 8(3), 219-227.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. https://staibabussalamsula.ac.id/wp-content/uploads/2024/03/Louis-Cohen-Lawrence-Manion-Keith-Morrison-Research-Methods-in-Education-Routledge-2018-staibabussalamsula.ac_id.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications. California.
https://www.google.gr/books/edition/Research_Design/4uB76IC_pOQC?hl=el&gbpv=0
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi:[10.1007/BF02310555](https://doi.org/10.1007/BF02310555)
- David, S. S. (2016). Funds of knowledge for scholars: Reflections on the translation of theory and its implications. *NABE Journal of Research and Practice*, 7(1), 6-36.

- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.6.361-368>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Eccles, J., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 1. Individual bases of adolescent development* (3rd ed., pp. 404-434). John Wiley & Sons.
- Eden, D. (2015). From School leadership to community leadership. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 186, 487 – 494. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.101>
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294. Published by: The University of Chicago Press
- Epstein, J. L. (1987). *Toward an integrated theory of school and family connections* (Report No. 3). Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J. L. (1996). This we believe and now we must act: Improving school-family-community partnerships in the middle grades. *Middle School Journal*. 28(2), 43-48.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Westview Press. <https://books.google.gr/books?id=BxdWDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2nd ed, pp. 407-437). Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.) *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. (pp. 67-87). Sage Publications.

- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Epstein, J. L. Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin Press.
- Epstein, J. L. Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4nd ed.). Corwin Press. https://www.google.gr/books/edition/School_Family_and_Community_Partnerships/cYhlDwAAQBAJ?hl=el&gbpv=1&dq=School,+Family,+and+Community+Partnerships+Your+Handbook+for+Action&printsec=frontcover
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage publications. https://www.researchgate.net/profile/Abdelrahman-Zueter/post/What_are_the_conditions_for_using_Ordinal_Logistic_regression_Can_anyone_share_the_various_regression_methods_and_their_application/attachment/59d637d8c49f478072ea5080/AS%3A273691429015552%401442264529487/download/DISCOVERING+STATISTICS.pdf
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*, Jossey-Bass, https://www.google.gr/books/edition/Leading_in_a_Culture_of_Change_Personal/yS0KAwAAQBAJ?hl=el&gbpv=0
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Greenwood, G. E., & Hickman C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288. <https://doi.org/10.1086/461655>

- Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling, 13*(4), 218-226. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.218>
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 333 – 356. <https://doi.org/10.1108/09578230410534667>
- Hauserman, C. P., & Stick, S. L. (2013). The leadership teachers want from principals: Transformational, *Canadian Journal of Education, 36*(3), 184-203.
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership & Management, 27*(2), 147-166. <https://doi.org/10.1080/13632430701237289>
- Howard, K. M., & Lipinoga, S. (2005). [Review of the book *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*, by N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Ends)]. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8*(6), 628-631.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A, & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of literature. *Review of Educational Research, 86*(4), 1272-1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education., 60*(2), 73-85. American Sociological Association. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences, 11*(8), 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Lynch, S. (2004). [Review of the book, *Building community in schools*, by Thomas J. Sergiovanni]. *Journal of Catholic Education, 8*(2), 253-255.

- Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2013). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships*. SEDL.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307353-en>
- Oughton, H. (2010). Funds of knowledge: A conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78.
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.r-project.org/>
- Raes, E., Decuyper, S., Lismont, B., Van den Bossche, P., Kyndt, E., Demeyere S., & Dochy F. (2013). Facilitating team learning through transformational leadership. *Instructional Science*, 41(2), 287-305. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9228-3>
- Saiti, A. (2009). The development and reform of school administration in greece a primary school perspective. *Educational Management Administration & Leadership*. 37(3) 378–403. <https://doi.org/10.1177/1741143209102790>
- Sanders, M. G. (2001). The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34. <https://doi.org/10.1086/499691>
- Sanders, M. G. (2014). principal leadership for school, family, and community partnerships: The role of a systems approach to reform implementation. *American Journal of Education*, 120(2), 233-255. <https://doi.org/10.1086/674374>
- Savvopoulos, D., Saiti, A., & Arar, K. (2022). The role of the school head in inclusion and cultural responsive leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 55(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2122419>
- Sayed, O. B, & Shanker, M. (2009). Emotionally intelligent managers & transformational leadership styles. *Indian Journal of Industrial Relations*, 44(4), 593-610.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.267-275>

- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/001312402237212>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership, *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Teague, G. M., & Vincent A. Anfara, V. A., Jr. (2012). What research says: Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, 44(2), 58-64.
- Wang, M.-T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Willems, P. P. and Gonzalez-DeHass, A. R. (2012). School–community partnerships: Using authentic contexts to academically motivate students, *School Community Journal*, 22(2), 9-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001611.pdf>