



**Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική  
Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης**

***ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ  
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:  
Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΕΞΩΓΕΝΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ  
ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ  
Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ***

**ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΚΚΑΣ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών  
στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Νοέμβριος, 2020**

© Ιωάννης Σακκάς, 2020

ISBN 978-9963-695-71-3

## ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

**Υποψήφιος Διδάκτορας:** Ιωάννης Σακκάς

**Τίτλος Διατριβής:** Το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ στα Δημόσια Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης: η Εμπλοκή Εξωγενών Παραγόντων στο Δημόσιο Σχολείο και η Σχέση της με τα Μαθησιακά Αποτελέσματα

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική» και εγκρίθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2020 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.*

**Εξεταστική Επιτροπή:**

**Πρόεδρος Εξεταστικής Επιτροπής:** Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Επιβλέπων:** Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Μέλος Επιτροπής:** Καλυψώ Ιορδάνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παν. UCLan Cyprus

**Μέλος Επιτροπής:** Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Μέλος Επιτροπής:** Αγγελική Λαζαρίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

.....  
Πέτρος Πασιαρδής – Επιβλέπων  
Καθηγητής στη Σχολή Οικονομικών  
Επιστημών και Διοίκησης  
Πρύτανης, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....  
Μιχαλίνος Ζεμπύλας - Πρόεδρος  
Καθηγητής στη Σχολή Οικονομικών  
Επιστημών και Διοίκησης  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ**

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Ιωάννης Σακκάς

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή έθεσε ως στόχο τη διερεύνηση της εμπλοκής εξωγενών παραγόντων – εκτός των γονέων – στο δημόσιο σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης και, του ενδεχομένου αυτή να συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, προέβη σε αξιολόγηση των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν αυτή την εμπλοκή, με τη χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ. Από τη μια, η αναγκαιότητά της έγκειται στο γεγονός ότι συμβάλλει σε μια περαιτέρω συζήτηση σε θέματα επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας, καθώς ο κεντρικός της στόχος υπήρξε η μελέτη στρατηγικών του σχολείου που πιθανόν να οδηγούν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από την άλλη, η πρωτοτυπία της αφορά στο ότι υπήρξε η πρώτη μελέτη η οποία συνεξετάζει δύο, μέχρι πρότινος, ξένα μεταξύ τους θεωρητικά πλαίσια: τη θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1987) και του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ των Narver and Slater (1990) και Oplatka and Hemsley-Brown (2007· 2012).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν αυτός του Διαδοχικού Σχεδιασμού Μικτών Μεθόδων και, συγκεκριμένα, του Πλήρως Μικτού Σχεδιασμού Ισότητας Θέσης. Για το πρώτο σκέλος, αρχικά, μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007), το οποίο χορηγήθηκε στους 63 διευθυντές/ντριες και τους 2649 εκπαιδευτικούς των επαρχιών Λάρνακας, Λευκωσίας και Αμμοχώστου. Πρόκειται, δηλαδή, για την περίπτωση ενός Δειγματοληπτικού Ερευνητικού Σχεδιασμού Αντιπροσωπευτικού Δείγματος. Τελικά, στην έρευνα συμμετείχε το 76% (N=48) των σχολείων και τα απαντημένα ερωτηματολόγια ανήλθαν στο 36% (N=945). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συλλογή μαθησιακών αποτελεσμάτων στα Μαθηματικά και τα Νέα Ελληνικά, μέσω ενός Εντύπου που σχεδιάστηκε από τον ερευνητή και, ακολουθήθηκαν οι διαδικασίες του Διαχρονικού Σχεδιασμού «Προστιθέμενης Αξίας». Τον πληθυσμό αποτέλεσαν οι μαθητές της Β΄ Τάξης Γυμνασίων και Λυκείων των τριών επαρχιών και, για την επιλογή του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Συστηματικής Δειγματοληψίας. Τελικά, συλλέγηκαν δεδομένα από 1483 μαθητές στα Μαθηματικά και 1634 στα Νέα Ελληνικά. Για το δεύτερο σκέλος, διεξάχθηκαν συνεντεύξεις σε αριθμό σχολικών διευθυντών, με τη χρήση ενός Πρωτοκόλλου Συνέντευξης, το οποίο ετοιμάστηκε από τον ερευνητή. Εδώ, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Σκόπιμης Δειγματοληψίας, όπως επίσης και η διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης. Τέλος, για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα προγράμματα AMOS, SPSS και NVivo.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαφάνηκαν οι τρεις σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, οι τρόποι με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται στο σχολικό έργο, όπως και οι λόγοι για τους οποίους τα σχολεία επιθυμούν την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με αυτούς. Επίσης, αναδείχθηκε ο κεντρικός ρόλος, τον οποίο κατέχει ο σχολικός ηγέτης στην οικοδόμηση αυτών των σχέσεων, και οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνεί με αυτούς τους παράγοντες. Περαιτέρω, αξιολογήθηκε ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ), τον οποίο υιοθετούν τα σχολεία και εξηγήθηκε γιατί η πλειοψηφία αυτών εμπίπτει στην κατηγορία του Μέτρια Θετικού ΠΜ. Τέλος, εκτός των άλλων αποτελεσμάτων, αποδείχθηκε επιπλέον πως, στα Μαθηματικά οι μαθητές/τριες που ανήκουν στα σχολεία του Θετικού ΠΜ έχουν καλύτερους βαθμούς στα διαγωνίσματα από τους μαθητές/τριες που ανήκουν στα σχολεία του Μέτρια Θετικού ΠΜ και, στα Ελληνικά, τα αγόρια επωφελούνται μαθησιακά περισσότερο, σε σχέση με τα κορίτσια, από τον ΠΜ που υιοθετεί το σχολείο τους.

## **ABSTRACT**

The aim of this dissertation was to investigate the involvement of external stakeholders - other than parents - in the public secondary education and whether this is correlated to learning outcomes. Furthermore, it evaluated the communication strategies used by school principals in their attempt to achieve this involvement, using a tool that evaluates Educational Marketing techniques. On the one hand, its necessity lies in the fact that it contributes to a further discussion on issues of successful school leadership and school improvement since its main goal was to study school strategies that are likely to lead to improved learning outcomes. On the other hand, its originality concerns the fact that it was the first study to co-examine two, previously non-correlated, theoretical frameworks - the theory of "Overlapping Spheres of Influence" by Epstein (1987) and the theory of Marketing Orientation by Narver and Slater (1990) and Oplatka and Hemsley-Brown (2007, 2012).

The research design was that of a Sequential Mixed Design and, in particular, of the Fully Mixed Sequential Equal Status Design. For the first part of the research, the Oplatka and Hemsley-Brown questionnaire (2007) was translated and used, which was given to the 63 principals and 2649 teachers in the school districts of Larnaca, Nicosia and Famagusta. Basically, this was a case of a Cross-sectional Survey Design. Finally, 76% (N = 48) of the schools participated in the research and the returned questionnaires amounted to 36% (N = 945). Then, a collection of learning outcomes in Mathematics and Modern Greek was carried out, through a Form designed by the researcher, and the procedures of the Longitudinal " Value Added " Design were followed. The sample consisted of 2nd Grade High School students and, for the selection of the sample, the method of Systematic Sampling was used. Finally, data were collected from 1483 students in Mathematics and 1634 in Modern Greek. For the second part of the research, interviews were conducted with a number of school principals, using an Interview Protocol prepared by the researcher. Here, the Convenience Sampling method was used, as well as the semi-structured interview process. Finally, AMOS, SPSS and NVivo programs were used for data analysis.

The results revealed the three most important external stakeholders of secondary schools, the ways in which they are involved in school life, as well as the reasons why schools seek to build cooperative relations with them. They also highlighted the central role of the school leader in building these relationships, and the ways in which he or she communicates with those factors. Furthermore, the schools' Marketing Orientation (MO) was evaluated and an explanation was given to why the majority falls into the category of Moderately Positive

MO. Finally, among other results, it was also shown that, in Mathematics, students who belong to the Positive MO schools achieve higher scores in tests than those who belong to the Moderately Positive MO schools, and, in Modern Greek, boys benefit more than girls from the MO adopted by their school.



## Ευχαριστίες

Για την πραγματοποίηση της έρευνας σημαντική υπήρξε η συμβολή των εκατοντάδων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο και παρέχοντας στοιχεία για τους μαθητές τους. Οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές, που αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο είτε για να προωθήσουν, να συγκεντρώσουν και να ταχυδρομήσουν τα ερωτηματολόγια είτε για να μου παραχωρήσουν συνέντευξη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στις Διευθύντριες Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, κ. Άντρη Χρίστου και Δρ. Μαρία Γεωργίου, όπως επίσης και στους φίλους Δρ. Αντώνη Καφά, Δρ. Σωτηρούλα Λιασίδου και Δρ. Ξένια Χατζηχαραλάμπους, για τη συμπαράσταση και την καθοδήγηση στις κρίσιμες στιγμές της συγγραφής της διατριβής μου. Ταυτόχρονα, ευχαριστίες οφείλονται στις καθηγήτριες Αγγλικών, Ελεονώρα Μιχαηλίδου, Ελένη Καλαϊτζάκη και Άντρη Πουλλίδου για την πολύτιμη βοήθεια στη μετάφραση του ερωτηματολογίου. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στις φίλες και συναδέλφους Έλενα Χατζηγεωργίου και Χριστιάνα Μάκη, για τις πολύωρες συζητήσεις που είχαμε, όταν κάποτε και οι τρεις οραματιζόμασταν και σχεδιάζαμε τη μεθοδολογία των ερευνών μας.

Θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στον Καθηγητή, κ. Πέτρο Πασιαρδή, Πρύτανη του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, για τη στήριξη, επίβλεψη και συνεχή καθοδήγηση που μου προσέφερε, από την έναρξη της διατριβής μέχρι και την ολοκλήρωσή της. Πάντοτε θεωρούσα ιδιαίτερη τιμή για το άτομό μου το γεγονός ότι υπήρξα διδακτορικός φοιτητής ενός ανθρώπου, το έργο του οποίου θαυμάζω. Επιπλέον, ευχαριστώ τον Καθηγητή, κ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, κ. Καλυψώ Ιορδάνου, για τις υποδείξεις και την καθοδήγηση που μου προσέφεραν σε διάφορα στάδια της όλης διαδικασίας. Αισθάνομαι, επίσης, την ανάγκη να ευχαριστήσω τον Δρ. Γιάννη Σαββίδη και τον Δρ. Ανδρέα Τσιάκκιρο, μέλη ΣΕΠ του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, οι οποίοι με τις συστάσεις τους συνέβαλαν ώστε να γίνω δεκτός ως διδακτορικός φοιτητής του ΑΠΚΥ.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και τα αδέρφια μου, όπως, επίσης, τις φίλες και τους φίλους μου, για την υπομονή που επέδειξαν αυτά τα χρόνια και τη συνεχή εμπύχωση που μου προσέφεραν, σε όλα τα στάδια των σπουδών μου. Εγκάρδιες ευχαριστίες εκφράζω στον αδελφικό μου φίλο Ανδρέα Αλέξη Χατζηχαραλάμπους και στους φίλους μου Γιώργο Ευαγγελίδη, Γεννάδιο Τοπορόφ, Λουκά Πέδιο, Μάριο Ζορπά, Χριστίνα Γεωργίου, Πολύβιο Κωνή, Νεκταρία Πιερίδου, Πέτρη Δανιήλ, Χριστιάνα Στέλιου, Ευδοκία Χαρίτου, Ελένη Αλεξίου και Δέσποινα Τοσουνίδου. Η αγάπη και η θετική τους διάθεση με κράτησαν δυνατό σε πολλές δύσκολες στιγμές της ζωής μου!

Στη μνήμη των παππούδων μου  
Γιαννή και Ανδρέα

και των γιαγιάδων μου  
Ελένης, Μαρίας και Χριστίνας

## Πίνακας Περιεχομένων

	Σελ.
1 Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	1
1.1 Το διεθνές περιβάλλον και η γέννηση του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ	1
1.1.1 Ιστορική ανάλυση	1
1.1.2 Κοινωνιολογική ανάλυση	7
1.2 Το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ στα Δημόσια Σχολεία	17
1.3 Ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα	21
1.4 Η έρευνα για τα μαθησιακά αποτελέσματα	23
1.5 Η έρευνα για το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ	26
1.6 Η αναγκαιότητα της έρευνας και η συνεισφορά της στη θεωρία και την πρακτική	28
1.7 Διευκρίνιση εννοιών	30
1.7.1 Το Μάρκετινγκ	30
1.7.2 Τι δεν είναι το Μάρκετινγκ	32
1.7.3 Το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ	32
1.7.4 Η έννοια της αξίας	33
1.7.5 Η έννοια του καταναλωτή-πελάτη	34
1.7.6 Οι εξωγενείς παράγοντες του σχολείου	34
1.7.7 Η έννοια της Κοινότητας	36
1.7.8 Οι Στόχοι του Σχολείου	37
1.8 Περίληψη	39
2 Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	40

2.1 Το θεωρητικό πλαίσιο	40
2.2 Η συνεργασία και η συμμετοχικότητα	46
2.2.1 Νοηματοδοτώντας την έννοια της συνεργασίας	46
2.2.2 Η συνεργασία δημόσιου και ιδιωτικού τομέα	51
2.2.3 Νοηματοδοτώντας της έννοια της συμμετοχικότητας	55
2.2.4 Η θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου	58
2.2.5 Η συμμετοχικότητα και η δημοκρατικότητα	64
2.2.6 Η συμμετοχικότητα και ο τύπος του σχολείου	67
2.2.7 Δυσκολίες και εμπόδια στην προώθηση συνεργατικών σχέσεων	69
2.2.8 Τα προγράμματα εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων	75
2.2.9 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας	81
2.2.10 Ανακεφαλαιώνοντας	88
2.3 Η συνεργασία σχολείου-εξωγενών παραγόντων	89
2.3.1 Η συνεργασία με την οικογένεια	90
2.3.2 Η συνεργασία με τα μέλη/φορείς της τοπικής κοινότητας	92
2.3.3 Η συνεργασία με την Εκκλησία	100
2.3.4 Η συνεργασία με την αστυνομία	101
2.3.5 Η συνεργασία με τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	109
2.3.6 Ανακεφαλαιώνοντας	117
2.4 Οι σχέσεις σχολείου-εξωγενών παραγόντων στο συγκεκριμένο του Ελληνοκυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.	119
2.4.1 Τα χαρακτηριστικά του δημόσιου κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος	119

2.4.2 Οι σχέσεις σχολείου-εξωγενών παραγόντων στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο	121
2.5 Πώς συνδέονται όλα αυτά με το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ;	123
2.6 Το Μάρκετινγκ και το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ: Παράλληλες πορείες	125
2.6.1 Η ιστορία του Μάρκετινγκ	125
2.6.2 Η σύγχρονη αντίληψη για το Μάρκετινγκ: Το Μάρκετινγκ Σχέσεων	129
2.7 Η αναγκαιότητα του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ	135
2.7.1 Γιατί είναι σημαντικός ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ;	136
2.7.2 Γιατί είναι σημαντικό το Μάρκετινγκ Σχέσεων;	140
2.7.3 Ανακεφαλαιώνοντας	143
2.8 Η διαδικασία του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ	144
2.9 Τα εργαλεία αξιολόγησης του μάρκετινγκ στην εκπαίδευση	149
2.10 Περίληψη	152
3 Κεφάλαιο 3: Ερευνητική Μεθοδολογία	154
3.1 Εισαγωγή	154
3.2 Ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα	154
3.3 Η Έρευνα Μικτών Μεθόδων	156
3.3.1 Αναλύοντας τον ορισμό της EMM	157
3.3.2 Η Ιστορία της EMM	161
3.3.3 Η διαμάχη των παραδειγματικών αξόνων	163
3.3.4 Η αιτιολόγηση της χρήσης μικτών ερευνών	168
3.3.5 Οι τυπολογίες της Έρευνας Μικτών Μεθόδων	176

3.3.6 Η εγκυρότητα της Έρευνας Μικτών Μεθόδων	192
3.3.7 Ανακεφαλαιώνοντας	200
3.4 Ο σχεδιασμός της έρευνας	202
3.4.1 Εισαγωγή	202
3.4.2 Αιτιολόγηση της υλοποίησης μιας EMM	204
3.5 Το πρώτο σκέλος της έρευνας: Η ποσοτική μελέτη της εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και η σχέση της με τα μαθησιακά αποτελέσματα	207
3.5.1 Το πρώτο στάδιο: Η μελέτη του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ	207
3.5.2 Το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007)	208
3.5.3 Η εγκυρότητα της ποσοτικής έρευνας-Πιλοτική Έρευνα	211
3.5.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	214
3.5.5 Η χορήγηση του ερωτηματολογίου	215
3.5.6 Οι στατιστικές αναλύσεις	216
3.5.7 Το δεύτερο στάδιο: Η μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων	219
3.5.8 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	220
3.5.9 Η χορήγηση του εντύπου	221
3.5.10 Οι στατιστικές αναλύσεις	222
3.6 Το δεύτερο σκέλος της έρευνας: Η κατανόηση του φαινομένου της εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας	223
3.6.1 Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα	223
3.6.2 Οι συμμετέχοντες	224
3.6.3 Η δειγματοληψία	225
3.6.4 Το μέσο συλλογής των δεδομένων	226

3.6.5 Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων	229
3.6.6 Η επεξεργασία των δεδομένων	229
3.7 Περίληψη	231
4 Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	233
4.1 Εισαγωγή	233
4.2 Τα αποτελέσματα της Ποσοτικής Έρευνας	233
4.2.1 Αποτελέσματα της Α΄ Φάσης	233
4.2.1.1 Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων	238
4.2.1.1.1 Η αξιολόγηση της επιτυχίας του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ	238
4.2.1.1.2 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και το Φύλο	239
4.2.1.1.3 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και ο Τύπος Σχολείου (Γυμνάσιο/Λύκειο)	240
4.2.1.1.4 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και η Τοποθεσία του Σχολείου (Αστικό/Υπαίθρου)	241
4.2.1.1.5 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και ο Τίτλος Σπουδών	242
4.2.1.1.6 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και τα Έτη Υπηρεσίας	245
4.2.2 Αποτελέσματα της Β΄ Φάσης	249
4.2.2.1 Τα αποτελέσματα στα Μαθηματικά	250
4.2.2.1.1 Η κύρια επίδραση του χρόνου	251
4.2.2.1.2 Η κύρια επίδραση του φύλου	251
4.2.2.1.3 Η κύρια επίδραση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ	252
4.2.2.1.4 Η αλληλεπίδραση του χρόνου και του φύλου	253

4.2.2.1.5 Η αλληλεπίδραση του χρόνου και του ΠΜ	253
4.2.2.1.6 Η αλληλεπίδραση φύλου και ΠΜ	254
4.2.2.1.7 Η αλληλεπίδραση χρόνου, φύλου και ΠΜ	254
4.2.2.2 Τα αποτελέσματα στα Νέα Ελληνικά	254
4.2.2.2.1 Η κύρια επίδραση του χρόνου	255
4.2.2.2.2 Η κύρια επίδραση του φύλου	256
4.2.2.2.3 Η κύρια επίδραση του ΠΜ	257
4.2.2.2.4 Η αλληλεπίδραση του χρόνου και του φύλου	257
4.2.2.2.5 Η αλληλεπίδραση του χρόνου και του ΠΜ	257
4.2.2.2.6 Η αλληλεπίδραση φύλου και ΠΜ	258
4.2.2.2.7 Η αλληλεπίδραση χρόνου, φύλου και ΠΜ	258
4.3 Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας	259
4.4 Τα αποτελέσματα της Ποιοτικής Έρευνας	261
4.4.1 Διερεύνηση του Πρώτου Ερωτήματος	263
4.4.1.1 Η Σχολική Εφορεία ως εξωγενής παράγοντας	263
4.4.1.2 Το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο ως εξωγενής παράγοντας	264
4.4.1.3 Η Εκκλησία ως εξωγενής παράγοντας	266
4.4.1.4 Άλλοι σημαντικοί εξωγενείς παράγοντες	267
4.4.1.4.1 Η Αστυνομία	267
4.4.1.4.2 Οι χορηγοί	269
4.4.1.4.3 Η κυβέρνηση/Υπουργείο Παιδείας	270
4.4.1.4.4 Η Ανώτατη Εκπαίδευση	272



4.4.1.4.5 Οι Επαγγελματικοί Οργανισμοί της κοινότητας	272
4.4.1.4.6 Οι ΜΚΟ	273
4.4.1.4.7 Ο Οργανισμός Νεολαίας	273
4.4.1.4.8 Οι Προμηθευτές Επαγγελματικών Υπηρεσιών	274
4.4.1.4.9 Οι Συντεχνίες	275
4.4.1.4.10 Οι τοπικές Επιχειρήσεις	276
4.4.1.4.11 Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	276
4.4.1.4.12 Άλλοι παράγοντες	277
4.4.2 Διερεύνηση του Δεύτερου Ερωτήματος	277
4.4.3 Διερεύνηση του Τρίτου Ερωτήματος	278
4.4.4 Διερεύνηση του Τέταρτου Ερωτήματος	280
4.4.5 Διερεύνηση του Πέμπτου Ερωτήματος	284
4.4.6 Διερεύνηση του Έκτου Ερωτήματος	286
4.4.7 Διερεύνηση του Έβδομου Ερωτήματος	290
4.4.8 Διερεύνηση του Ογδού Ερωτήματος	291
4.4.9 Διερεύνηση του Ένατου Ερωτήματος	293
4.4.10 Διερεύνηση του Δέκατου Ερωτήματος	296
4.4.11 Διερεύνηση του Ενδέκατου Ερωτήματος	297
4.4.12 Διερεύνηση του Δωδέκατου Ερωτήματος	299
4.4.13 Διερεύνηση του Δέκατου Τρίτου Ερωτήματος	301
4.4.14 Διερεύνηση του Δέκατου Τέταρτου Ερωτήματος	303
4.4.15 Διερεύνηση του Δέκατου Πέμπτου Ερωτήματος	305

4.4.16 Διερεύνηση του Δέκατου Έκτου Ερωτήματος	307
4.4.17 Διερεύνηση του Δέκατου Έβδομο Ερωτήματος	309
4.5 Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας	313
4.6 Περίληψη (Τα τελικά Αποτελέσματα)	316
5 Κεφάλαιο 5: Συζήτηση Αποτελεσμάτων	320
5.1 Εισαγωγή	320
5.1.1 Επισκόπηση Προηγούμενων Κεφαλαίων	320
5.1.1.1 Ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα	320
5.1.1.2 Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας	322
5.1.1.3 Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	323
5.1.1.4 Μεθοδολογία έρευνας	324
5.1.1.5 Αποτελέσματα	324
5.2 Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας	325
5.2.1 Οι σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες του δημόσιου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και οι τρόποι εμπλοκής τους στο σχολικό έργο	325
5.2.2 Τα μέσα και οι προϋποθέσεις επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες	334
5.2.3 Η σχέση της εμπλοκής εξωγενών παραγόντων και του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ	337
5.2.4 Ο ρόλος του ηγέτη στο Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ	347
5.2.5 Η σχέση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων	352
5.3 Οι περιορισμοί της έρευνας	356
5.4 Οι επιπτώσεις της έρευνας	357

5.4.1 Οι επιπτώσεις για τους ερευνητές - Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες	357
5.4.2 Οι επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς	359
5.4.3 Οι επιπτώσεις για όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική	361
5.5 Περίληψη	362
Κατάλογος Βιβλιογραφικών Αναφορών	364
Παραρτήματα	416

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

		Σελ.
Διάγραμμα 1	Οι Εξωγενείς Παράγοντες του Σχολείου	11
Διάγραμμα 2	Οι Εσωτερικές και οι Εξωτερικές Αγορές του Σχολείου	15
Διάγραμμα 3	Η Τυπολογία της Epstein	21
Διάγραμμα 4	Η Τυπολογία του Bronfenbrenner	41
Διάγραμμα 5	Η Τυπολογία της Epstein (προσαρμογή)	45
Διάγραμμα 6	Εννοιολογικό μοντέλο (προσαρμογή από Chrispeels)	61
Διάγραμμα 7	Η ιδεατή μορφή του Μάρκετινγκ Δημιουργίας Σχέσεων	142
Διάγραμμα 8	Τα τρία κύρια ερευνητικά παραδείγματα	159
Διάγραμμα 9	Οι Ταυτόχρονοι Μικτοί Σχεδιασμοί	183
Διάγραμμα 10	Οι Διαδοχικοί Μικτοί Σχεδιασμοί	185
Διάγραμμα 11	Η Τυπολογία των Cresswell and Plano Clark	188
Διάγραμμα 12	Η Τυπολογία των Leech and Onwuegbuzie	190
Διάγραμμα 13	Θηκόγραμμα για τις μεταβλητές Προσανατολισμός προς τον Πελάτη, Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικός Συντονισμός και Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ, πριν την απομάκρυνση των ακραίων τιμών	217
Διάγραμμα 14	Θηκόγραμμα για τις μεταβλητές Προσανατολισμός προς τον Πελάτη, Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικός Συντονισμός και Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ, μετά την απομάκρυνση των ακραίων τιμών	217
Διάγραμμα 15	Διάγραμμα μέσων για τον Εσωτερικό Συντονισμό ανάμεσα στις κατηγορίες της μεταβλητής έτη υπηρεσίας	244
Διάγραμμα 16	Διάγραμμα μέσων για Προσανατολισμός προς τον Πελάτη και προς το Μάρκετινγκ ανάμεσα στις κατηγορίες της μεταβλητής έτη υπηρεσίας	249

Διάγραμμα 17		251
	Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα μαθηματικά ανάμεσα στις χρονικές στιγμές διεξαγωγής των διαγωνισμάτων	
Διάγραμμα 18		252
	Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα μαθηματικά ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου	
Διάγραμμα 19		252
	Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα μαθηματικά ανάμεσα στις κατηγορίες του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ	
Διάγραμμα 20		254
	Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα μαθηματικά ανάμεσα στον χρόνο και τις κατηγορίες του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ για κάθε κατηγορία του φύλου	
Διάγραμμα 21		256
	Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά ανάμεσα στις χρονικές στιγμές διεξαγωγής των διαγωνισμάτων	
Διάγραμμα 22		256
	Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου	
Διάγραμμα 23		257
	Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά ανάμεσα στις κατηγορίες του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ	
Διάγραμμα 24		258
	Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά ανάμεσα στον χρόνο και τις κατηγορίες του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ για κάθε κατηγορία του φύλου	
Διάγραμμα 25	Η κατ' άξονα κωδικοποίηση	262

## Κατάλογος Πινάκων

		Σελ.
Πίνακας 1	Οι σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους κυριότερους εξωγενείς παράγοντες, σύμφωνα με την προσέγγιση του Μάρκετινγκ (προσαρμογή από Yang & Robson, 2012, σ. 198)	13
Πίνακας 2	Οι έξι τύποι εμπλοκής της Epstein	44
Πίνακας 3	Οι Τυπολογίες της EMM	179
Πίνακας 4	Κατανομή δείγματος σχολείων	215
Πίνακας 5	Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα	225
Πίνακας 6	Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	234
Πίνακας 7	Περιγραφικά στατιστικά για τον Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ ανά σχολείο	235
Πίνακας 8	Περιγραφικά στατιστικά για τους παράγοντες Προσανατολισμός προς τον Πελάτη, Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικός Συντονισμός και Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	237
Πίνακας 9	Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στην κατηγορία κατάταξης προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ	238
Πίνακας 10	Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες της θέσης υπηρεσίας που κατέχουν	239
Πίνακας 11	Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου	240

Πίνακας 12	Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στον Τύπο σχολείου που εργάζονται	241
Πίνακας 13	Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στην τοποθεσία του σχολείου	241
Πίνακας 14	Περιγραφικά στατιστικά για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες του ανώτερου τίτλου σπουδών	242
Πίνακας 15	Έλεγχος one-way between-groups ANOVA (ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης) για διαφορές των παραγόντων Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες του ανώτερου τίτλου σπουδών	243
Πίνακας 16	Πολλαπλές συγκρίσεις Bonferroni για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες του ανώτερου τίτλου σπουδών	243
Πίνακας 17	Περιγραφικά στατιστικά για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας	245
Πίνακας 18	Έλεγχος one-way between-groups ANOVA (ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης) για διαφορές των παραγόντων Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας	246
Πίνακας 19	Πολλαπλές συγκρίσεις Scheffe για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας	246

Πίνακας 20	Περιγραφικά στατιστικά για τα επίπεδα βαθμολογίας των μαθηματικών εντός του χρόνου, ανάμεσα στο τύπο φύλου και των κατηγοριών προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ	250
Πίνακας 21	Περιγραφικά στατιστικά για τα επίπεδα βαθμολογίας στα Ελληνικά εντός του χρόνου, ανάμεσα στο τύπο φύλου και των κατηγοριών προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ	255
Πίνακας 22	Οι τρεις σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες ανά σχολείο	263
Πίνακας 23	Οι πέντε πιο συχνά εμφανιζόμενες λέξεις στις συνεντεύξεις	286



## Ευρετήριο Παραρτημάτων

	<b>Σελ.</b>
Παράρτημα Α΄: Το Ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007)	416
Παράρτημα Β΄: Εξασφάλιση άδειας χρήσης του ερωτηματολογίου των Oplatka and Hemsley-Brown (2007) από τους ερευνητές	419
Παράρτημα Γ΄: Το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007)	420
Παράρτημα Δ΄: Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση	425
Παράρτημα Ε΄: Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση	430
Παράρτημα ΣΤ΄: Συλλογή Δεδομένων από διαγωνίσματα	431
Παράρτημα Ζ΄: Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης	433

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

### 1.1 Το διεθνές περιβάλλον και η γέννηση του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, η εμφάνιση πολιτικών ιδεολογιών προσανατολισμένων στην εξυπηρέτηση του κεφαλαίου και των επιχειρήσεων και η ταυτόχρονη επικράτηση συντηρητικών κυβερνήσεων σε χώρες της Δύσης, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο (ΗΒ) και οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ), οδήγησαν στην ενσωμάτωση των ιδεών και της φιλοσοφίας της αγοράς στον χώρο της εκπαίδευσης και στην, κατ' επέκταση, ανάγκη των σχολικών ηγετών για ενασχόληση με το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ (Foskett, 2012). Το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM), σύμφωνα με τον Maringe (2012), αναδύθηκε από τον κόσμο των επιχειρήσεων, όπου η έννοια του κέρδους αποτελεί βασικό κίνητρο. Στην εκπαίδευση, η έννοια αυτή μπορεί να περιλαμβάνει πολλά πράγματα που δεν έχουν σχέση με το οικονομικό κέρδος, όπως για παράδειγμα την προστιθέμενη αξία στην εμπειρία του διδασκόμενου, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές, την προετοιμασία που λαμβάνουν ώστε να καταστούν ικανοί στον εργασιακό χώρο και την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου που τρέφει υγιείς κοινωνίες και προωθεί την πολιτική σταθερότητα και τις δημοκρατικές αξίες.

#### 1.1.1 Ιστορική ανάλυση

Εκείνη την εποχή, πολλοί κοινωνικοί παράγοντες συλλειτούργησαν με αποτέλεσμα να πιάσουν το σχολείο να εγκαταλείψει την μέχρι τότε κατάσταση στην οποία βρισκόταν και η οποία έμοιαζε, σύμφωνα με τον Sayer (1989, όπ. αναφ. στο Maringe, 2012), με μυστικό κήπο μοναστηριού, απομονωμένο από την κοινωνία την οποία υπηρετούσε και επιδιώκοντας να υλοποιεί τους σκοπούς του χωρίς να λαμβάνει υπόψη εξωτερικές πιέσεις. Γενικά, αυτοί οι παράγοντες έθεσαν ως προτεραιότητες τη δημιουργία συναιτηρισμών και συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και των εξωγενών του παραγόντων. Ως αποτέλεσμα, η δυνατότητα του σχολείου

να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του έγινε προϋπόθεση για την επιβίωσή του (Foskett, 2012). Τέτοιες κοινωνικές αλλαγές υπήρξαν η παγκοσμιοποίηση, η διασύνδεση των κρατών, δημογραφικές και περιβαλλοντικές αλλαγές, η παγκόσμια οικονομική κρίση, η αύξηση του φαινομένου της μετανάστευσης και η έκρηξη της γνώσης μέσω της ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας (Savvides & Pashiardis, 2016). Ο Marginson (1999) και ο Pashiardis (2014) αναφέρονται σε τρεις κατηγορίες αλλαγών: τις δημογραφικές μετατοπίσεις στις κοινωνίες όλου του κόσμου, τις αλλαγές στις κοινωνικές και οικογενειακές δομές και, τέλος, στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης και της επίδρασης των κοινωνικών δικτύων, των κινητών τηλεφώνων και, κυρίως, του διαδικτύου.

Παράλληλα με τα πιο πάνω, η δεκαετία του 1980 σηματοδότησε τη δημιουργία των συνεταιρισμών μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Ο Bovaird (2004) ορίζει αυτούς τους συνεταιρισμούς ως «τις εργασιακές ρυθμίσεις που βασίζονται στην αμοιβαία δέσμευση (πέρα και πάνω από αυτήν που υπονοείται σε κάθε εργασιακό συμβόλαιο) μεταξύ ενός οργανισμού στον δημόσιο τομέα και ενός οποιουδήποτε οργανισμού εκτός αυτού του τομέα» (σ. 200). Ως αποτέλεσμα, αυτές οι ρυθμίσεις περιλαμβάνουν τους συνεταιρισμούς που αναπτύσσει ο δημόσιος τομέας με τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς στην κοινωνία των πολιτών, συμπεριλαμβανομένων των κοινοτικών, των εθελοντικών και των μη κυβερνητικών οργανισμών (ο.π.π., 2004). Παρόλο που τέτοιοι συνεταιρισμοί έχουν δεκτεί σφοδρή κριτική, είτε ιδεολογική είτε σχετική με την πρακτικότητα της εφαρμογής τους, εδώ και σχεδόν σαράντα χρόνια συνεχίζουν να αποκτούν πιστούς οπαδούς (Gibelman & Demone, 1983· Kettner & Martin, 1986, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2004) και να κυριαρχούν στον εκπαιδευτικό τομέα πολλών χωρών.

Παρενθετικά, αναφέρεται πως στις αρχές της ίδιας δεκαετίας αναδύεται, ως πολιτική αντζέντα των συντηρητικών κυβερνήσεων που κερδίζουν τις εκλογές στις ΗΠΑ και το ΗΒ, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης (Yonah, Dahan, & Markovich, 2008). Η έννοια αυτή μπορεί να ιδωθεί ως μια κλίμακα, η οποία ξεκινά από την ανάθεση σε εξωτερικούς φορείς *μη πυρηνικών* σχολικών δραστηριοτήτων – όπως υπηρεσιών καθαριότητας των σχολικών κτιρίων, υπηρεσιών μεταφορών, ετοιμασίας γευμάτων, εξωδιδασκτικών υπηρεσιών, συντήρησης βιβλιοθηκών κτλ –, φτάνει στη συνεργασία με ιδιώτες προμηθευτές *πυρηνικών* δραστηριοτήτων, όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ καταλήγει στην πλήρη ιδιωτικοποίηση των σχολείων ως κερδοφόρων

οντοτήτων που διοικούνται από τον ιδιωτικό τομέα. Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ιδιωτικοποίησης είναι η ανάδειξη του ανταγωνισμού ως κεντρική κινητήρια δύναμη που στοχεύει στη βελτιωμένη αποδοτικότητα, η οποία με τη σειρά της μεταφράζεται σε βελτιωμένη παροχή υπηρεσιών, μικρότερο κόστος για τους καταναλωτές και δυνατότητα του ιδιώτη-ιδιοκτήτη του εκπαιδευτικού οργανισμού να επενδύει σε περαιτέρω ανάπτυξη και μεγιστοποίηση των υπηρεσιών του (Yemini & Sagie, 2015).

Το γεγονός ότι η σφοδρή κριτική, που δέχθηκαν οι συνεταιρισμοί του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, δεν κατάφερε να ανακόψει την κυριαρχία τους στο εκπαιδευτικό συγκείμενο πολλών δυτικών χωρών, οφείλεται σε δύο κύριους λόγους: πρώτον, τα δημοσιονομικά προβλήματα του κράτους που κατέστησαν ως πολύ σημαντική την ενεργοποίηση της ιδιωτικής χρηματοδότησης για τις δημόσιες υπηρεσίες, γεγονός που ενθαρρύνεται πολλές φορές και από την κρατική νομοθεσία (Simons, Lundahl, & Serpieri, 2013). Φυσικά, αναφέρει ο Bovaïrd (2004), τέτοιες συμπράξεις πιθανόν να μην μοιάζουν με γάμους που βασίζονται στην αγάπη ή ακόμη και στην αμοιβαία ειλκρίνεια, αλλά με γάμους που βασίζονται στο χρήμα. Παρόλα αυτά, οι δημόσιοι οργανισμοί, στερημένοι από την κρατική χρηματοδότηση, συνειδητοποιούν πως δεν έχουν άλλη εναλλακτική επιλογή πέραν αυτών των συνεργασιών. Δεύτερο, η ραγδαία ανάπτυξη της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης έχει οδηγήσει τις κυβερνήσεις να δουλέψουν πολύ στενά με ιδιωτικές εταιρείες που δραστηριοποιούνται στον τομέα των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, τόσο για να αποκτήσουν πρόσβαση σε απαραίτητα κεφάλαια, όσο (και κυρίως) για να αποκτήσουν πρόσβαση στην εμπειρογνωμοσύνη αυτών των εταιρειών. Από την άλλη, μερικοί από τους λόγους που καθιστούν αυτούς τους συνεταιρισμούς τόσο μισητούς από κάποιους είναι, σύμφωνα με τον Bovaïrd, (α) ο φόβος των δημοσίων υπαλλήλων για ενδεχόμενη απώλεια της εργασίας τους ή για επιβολή χειρότερων εργασιακών συνθηκών (Whitfield, 2001), (β) ο φόβος των πολιτικών για ενδεχόμενη απώλεια ελέγχου της λήψης αποφάσεων και της διοίκησης των οργανισμών, (γ) ο φόβος του αγοραστικού κοινού για ενδεχόμενη μετατροπή του σε αντικείμενο κερδοσκοπίας (Rosenau, 2000) και, (δ) ο φόβος των εθελοντικών και των μη κυβερνητικών οργανισμών για ενδεχόμενη απώλεια της ανεξαρτησίας τους και της δυνατότητάς τους να ασκούν κριτική σε πολιτικές και πρακτικές (Osborne, 2002).

Οι πιο πάνω αντεγκλήσεις, πολλές φορές δημόσιες, οδήγησαν στην περαιτέρω ανάπτυξη του τομέα της δημόσιας διοίκησης, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990. Ο Bovaïrd (2004), επίσης, αναφέρει πως το εναρκτήριο λάκτισμα για την ανάπτυξη αυτού του τομέα δεν ήταν η ανάγκη της μετατροπής των οργανισμών του δημοσίου τομέα σε πιο αποτελεσματικούς –

παρόλο που αυτό δεν έπαψε ποτέ να είναι ένα βασικό ζητούμενο -, αλλά, κυρίως, η ανάγκη της επίλυσης δύσκολων κοινωνικών προβλημάτων, για τα οποία είχε διαφανεί πως δεν θα μπορούσαν να τύχουν αντιμετώπισης μόνο από φορείς του δημοσίου, αλλά μόνο μέσα από τη συνεργασία αυτών των φορέων με ένα μεγάλο εύρος άλλων οργανισμών, δημοσίων, ιδιωτικών ή και εθελοντικών (Kooiman, 1993· Rhodes, 1997). Μία από τις κύριες ιδέες που αναδύθηκαν μέσα από αυτό τον τομέα είναι πως η λογοδοσία και η λήψη αποφάσεων πρέπει να μοιράζονται ανάμεσα σε συνεργασίες και δίκτυα (Bovaird, Löffler, & Parrado-Díez, 2002, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2004). Αυτό υπονοεί σημαντικές δραστηριότητες οικοδόμησης εμπιστοσύνης και ικανοτήτων, ώστε τα διάφορα μέλη των συνεργασιών και των δικτύων να μπορούν να παίξουν τον ρόλο που τους ανατίθεται με ταχύτητα και ευελιξία, χωρίς να παραβιάζουν τα όρια του ρόλου τους (Newman, 2001).

Ο Bovaird (2004) παραθέτει τα εξής χαρακτηριστικά των συνεργασιών που αναπτύσσονται ανάμεσα στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, όπως γίνονται κατανοητά στο πλαίσιο της θεωρίας της δημόσιας διοίκησης: (α) η εμπλοκή των πολιτών και άλλων φορέων στη λήψη αποφάσεων, (β) οι διαφανείς συνθήκες εργασίας για όλους τους συνεργάτες, ως κριτήριο για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, (γ) η λογοδοσία, με την έννοια ότι ο κάθε εταίρος της συνεργασίας πρέπει να είναι έτοιμος να λογοδοτήσει στους συνεργάτες του σχετικά με τις ενέργειες και την αποδοτικότητά του σε κάθε θέμα που τίθεται, αλλά και σε κάθε φορέα σχετικά με τη γενική αποδοτικότητα της συνεργασίας, (δ) η ισότητα, η κοινωνική ενσωμάτωση, η ηθική και ειλικρινής συμπεριφορά και, τέλος, η δικαιοσύνη (με την έννοια των δίκαιων διαδικασιών), θεωρούνται ως βασικές αξίες της συνεργασίας και, για αυτό, ο κάθε συνεργάτης θα πρέπει να αναζητεί καινοτόμους τρόπους βελτίωσης της επίδοσής του έχοντας ως βάση αυτές τις αξίες, (ε) η προθυμία, η ικανότητα για σύμπραξη αλλά και για συναγωνισμό θεωρούνται ως σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας για τον κάθε συνεργάτη ξεχωριστά αλλά και για τη συνεργασία ως σύνολο, (στ) η ηγεσία θεωρείται απαραίτητη σε όλα τα επίπεδα της συνεργασίας, σε κάθε εταίρο οργανισμό και στις κοινότητες που η συνεργασία υπηρετεί και, (ζ) η βιωσιμότητα, με την έννοια πως οι συνεργάτες θα πρέπει συνεχώς να αναζητούν βελτιωμένους τρόπους ανάπτυξης της βιωσιμότητας των πολιτικών και των δράσεών τους. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως μία βασική απόρροια της ανάπτυξης του τομέα της δημόσιας διοίκησης ήταν, σύμφωνα με τον Bovaird, η περαιτέρω διασαφήνιση της έννοιας της αποδοτικότητας. Ως αποτέλεσμα, η αποδοτικότητα θεωρήθηκε έκτοτε πως θα έπρεπε να κρίνεται στο επίπεδο της συνεργασίας ως σύνολο και όχι στο επίπεδο του μεμονωμένου εταίρου της συνεργασίας. Στην αντίθετη περίπτωση, εξηγεί ο Bovaird, δηλαδή στην περίπτωση

που θα ζητείτο από τον κάθε εταίρο να λογοδοτήσει σχετικά με τη συμβολή του στη συνεργασία ή σχετικά με το αν λαμβάνει τα οφέλη που αναμένει από αυτή τη συμβολή, θα ήταν σαν να ξερίζωνε κανείς μία προς μία τις ρίζες ενός φυτού με στόχο να καταλάβει ποια από αυτές συμβάλλει τα μέγιστα στην υγεία του. Το αποτέλεσμα θα ήταν η καταστροφή του φυτού. Από τη στιγμή που ο κάθε εταίρος καλείται να λογοδοτήσει δημόσια σχετικά με το κατά πόσο λαμβάνει περισσότερα από τη συνεργασία από ό,τι προσφέρει, τότε οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της συνεργασίας τίθενται σε κίνδυνο. Είναι, λοιπόν, πιο σωστό να ζητείται από τους εταίρους να λογοδοτούν σχετικά με το αν η συνεργασία, ως σύνολο, είναι επιτυχής και σχετικά με το κατά πόσο ο καθένας από αυτούς θα μπορούσε να συμβάλει περισσότερο στην επιτυχία της (ο.π.π., 2004).

Ταυτόχρονα, από τη δεκαετία του 1980 μέχρι σήμερα, το ζητούμενο στις δυτικές χώρες υπήρξε η διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των δημοσίων οργανισμών, της αποδοτικότητας του έργου που παράγεται και της εξοικονόμησης δαπανών (Oplatka, 2006). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, εισήχθη σταδιακά στις δημόσιες υπηρεσίες η έννοια του μάρκετινγκ (Chan & Mok, 2001). Ουσιαστικά, αυτή η έννοια συνδέεται στενά με τη μεταβίβαση της ευθύνης, που μέχρι τότε βάραινε το κράτος, στον ιδιωτικό τομέα ή και με την αλλαγή στη μορφή της κρατικής παρέμβασης στους δημόσιους οργανισμούς. Με αυτό τον τρόπο, επιδιώχθηκε η μετατροπή του δημόσιου τομέα σε πιο αποτελεσματικό, αποδοτικό, ικανό να λογοδοτεί στο κοινό, έτοιμο να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του κοινού, αλλά και ανταγωνιστικό (Kenway, Bigum, & Fitzclarence, 1993). Οι απόψεις αυτές στηρίζονται στη φιλοσοφία πως ο ανταγωνισμός αυξάνει το κίνητρο που έχουν οι οργανισμοί να βελτιώσουν την απόδοσή τους και πως η βελτίωση ενός οργανισμού δεν μπορεί να είναι επιτυχής αν αυτός ο οργανισμός δεν είναι ικανός να λογοδοτεί στο κοινό, ακόμα και αν του δοθούν από το κράτος τα μέσα για να βελτιώνεται (ο.π.π., 2001). Όσο αφορά συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι κυβερνήσεις των δυτικών χωρών θεώρησαν πως η εισαγωγή της έννοιας του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων, η αποβολή του συγκεντρωτικού τους χαρακτήρα και η παραχώρηση σε αυτούς της δυνατότητας αυτοδιοίκησης, θα διευκόλυναν τη διαδικασία της λογοδοσίας τους προς το κοινό, γεγονός που θα γινόταν δυνατόν με την εισαγωγή των ιδεών και των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (Oplatka, Foskett, & Hemsley-Brown, 2002).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της εφαρμογής αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών πολιτικών, τα σχολεία αναμένεται να κερδίσουν δύναμη και αυτονομία, να διαθέτουν μεγαλύτερη ποικιλομορφία στη σχολική διοίκηση και να αυξάνουν την εξάρτησή τους από το τοπικό

περιβάλλον (Addi-Racah, 2006· Gibton, 2011· Goldring & Schuermann, 2009· Nir, 2009, όπ. αναφ. στο Yemini & Sagie, 2015). Όπως διατείνονται οι Moos and Miller (2003), τα σχολεία λειτουργούν σε μια εξαιρετικά περίπλοκη κοινωνία, όπου θα πρέπει να δρουν ως αυτοκατευθυνόμενοι οργανισμοί, οι οποίοι οφείλουν να διαχειρίζονται τις δικές τους υποθέσεις μέσα στα πλαίσια που τους παρέχονται από τις αρχές, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι και υπόλογοι σε αυτές. Σήμερα, τα σχολεία είναι εκτεθειμένα σε περίπλοκες και αντικρουόμενες πιέσεις, οι οποίες επηρεάζουν τις δράσεις και τις πρακτικές τους. Αντιμετωπίζονται ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα, που, ακολουθώντας αποκεντρωτικές μεταρρυθμίσεις, βρίσκονται μέσα στο κέντρο πολύπλοκων δικτύων που σχηματίζονται από ομάδες, φορείς και άτομα της τοπικής κοινότητας, ενώ ταυτόχρονα εξαναγκάζονται να επιδιώξουν συνεργασίες με όλους αυτούς (Leithwood, Jantzi, & McElheron-Hopkins, 2006). Παρόμοια με τους κερδοσκοπικούς οργανισμούς, τα δημόσια σχολεία φιλοδοξούν πλέον να επιτύχουν μεγαλύτερη αποδοτικότητα, έτσι ώστε να αυξήσουν την ποιότητα του προϊόντος τους και την αξία τους στην κοινωνία. Για τον σκοπό αυτό, στρέφονται σταδιακά σε εξωγενείς παράγοντες, δηλαδή σε εξωτερικούς συνεργάτες (Wohlstetter, Malloy, Smith, & Hentschke, 2004).

Τα αποτελέσματα των προαναφερόμενων διαδικασιών υπήρξαν δύο· από τη μια, κατέστησαν το σχολικό περιβάλλον πιο δυναμικό και πιο περίπλοκο σε σχέση με το παρελθόν (Crow, 2006). Από την άλλη, δημιούργησαν κλίμα αβεβαιότητας και πίεσης στα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών. Μέσα σε αυτό το αβέβαιο περιβάλλον, τα σχολεία αναγκάστηκαν, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα που εσωτερικεύουν τις όποιες αλλαγές, να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοπροστασίας, όπως ο έλεγχος των συνόρων και η «εξέταση του περιβάλλοντος» (environmental scanning, Hoy & Miskel, 2013), που έχει ως στόχο τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με το περιβάλλον και προσφέρει τη δυνατότητα στους οργανισμούς να μεταβάλλουν τις στρατηγικές τους τη στιγμή που αλλάζουν και οι περιβαλλοντικές συνθήκες. Σύμφωνα με τους Daft and Weick (1984), οι οργανισμοί οφείλουν να αναπτύξουν μηχανισμούς επεξεργασίας πληροφοριών (π.χ. κοινωνικές τάσεις, γεγονότα, ανταγωνιστές, αγορές, τεχνολογική πρόοδος) που είναι απαραίτητες για την επιβίωσή τους. Ως ένας άλλος μηχανισμός αναφέρεται και η συνειδητή προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος του σχολείου μέσω της δημιουργίας ομάδων επιρροής (Πασιαρδής, 2004). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ενεργοποίησης ορισμένων τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ στα σχολεία, όπως είναι η αξιοποίηση των δημοσίων σχέσεων του σχολείου και των τοπικών Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, η διαφήμιση των σχολικών δραστηριοτήτων σε περιοδικά και στο διαδίκτυο κτλ (Oplatka & Hemsley-Brown, 2007).

### 1.1.2 Κοινωνιολογική ανάλυση

Ο δημόσιος τομέας παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη χρηματοδότηση και στην παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ο κυρίαρχος ρόλος του κράτους προκύπτει από τα χαρακτηριστικά και την έννοια του όρου «δημόσια αγαθά». Η εκπαίδευση – όπως και η υγεία – θεωρείται γενικά ως δημόσιο αγαθό, ιδιαίτερα στο βασικό της επίπεδο, καθώς συμβάλλει στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Πολλές έρευνες, στους τομείς της κοινωνιολογίας και της οικονομίας έχουν αποδείξει πως οι καλύτερα μορφωμένοι (και υγιείς) πολίτες είναι ταυτοχρόνως και πιο παραγωγικοί οικονομικά. Μέσω της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η κυβέρνηση αναλαμβάνει τη μέγιστη ευθύνη της προστασίας του δημόσιου αγαθού με στόχο την καλύτερευση της ζωής και της κοινωνικής και οικονομικής προόδου των πολιτών. Όμως, τη στιγμή που οι κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν συνεχώς αυξανόμενους οικονομικούς και φορολογικούς περιορισμούς, στρέφονται υποχρεωτικά στην παροχή υπηρεσιών από τον ιδιωτικό τομέα. Η εμπειρία, λοιπόν, έχει δείξει πως η αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών χαρακτηρίζεται από ένα βαθμό συγκεντρωτισμού στις πολιτικές και στην οικονομική διαχείριση, συνδυασμένο με αποκεντρωμένη τοπική διεύθυνση και μερική ιδιωτική χρηματοδότηση (Wang, 2000).

Αντιμετωπίζοντας τις σημερινές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, όσοι βρίσκονται σε θέσεις οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων, αντιλαμβάνονται πως δεν έχουν άλλη επιλογή από το να εντείνουν τις προσπάθειές τους για αναδιοργάνωση και μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των διαδικασιών. Οφείλουν, σύμφωνα με τον Shaeffer (1994), να κατανοήσουν τη σημασία των συνεργατικών σχέσεων στην ανάπτυξη του ατόμου και να αντιληφθούν πως ο ρόλος τους δεν έγκειται μόνο στον έλεγχο της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του δικού τους οργανισμού αλλά επεκτείνεται και στη σύμπραξη με άλλους οργανισμούς ή παράγοντες με στόχο την ενθάρρυνση πιο συνεργατικών διαδικασιών. Τέτοιες διαδικασίες, εν αντιθέσει με τις παραδοσιακές, τεχνοκρατικές, «από πάνω μέχρι κάτω» (top down) πρακτικές, μπορούν να αυξήσουν τον έλεγχο που έχουν τα άτομα πάνω στις διαδικασίες ανάπτυξης, να εξασφαλίσουν για τα σχολεία περισσότερους πόρους από μια μεγαλύτερη γκάμα εξωγενών παραγόντων, να αυξήσουν τις απαιτήσεις, την αποδοτικότητα και τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και, τέλος, να αναπτύξουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές σε αυτούς που συμμετέχουν στις διαδικασίες.



Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει διατυπωθεί ένας μεγάλος αριθμός επιχειρημάτων υπέρ της συμμετοχής των κοινωνικών/κοινοτικών φορέων στο σχολικό έργο. Οι υποστηρικτές αυτής της συμμετοχής δίνουν έμφαση στη σημασία της για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, την ευημερία των μαθητών και την ανάπτυξη της ίδιας της κοινότητας (Sanders, 2003). Περιγράφοντας τη σημασία της συμμετοχής της κοινότητας για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των σχολείων, οι υποστηρικτές της, πολύ συχνά, επικεντρώνονται στην αυξανόμενη ευθύνη που ανατίθεται στα σχολεία από τα κράτη, ο μαθητικός πληθυσμός των οποίων βρίσκεται σήμερα σε κρίση. Οι υποστηρικτές διατείνονται πως τα σχολεία χρειάζονται επιπρόσθετους πόρους ώστε να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές και πως αυτοί οι πόροι, είτε σε έμψυχο είτε σε άψυχο υλικό, μπορούν να ανευρεθούν στις κοινότητες μέσα στις οποίες ζουν οι μαθητές (Epstein, 2010). Υποστηρίζουν, επίσης, πως ο παραδοσιακός, απομονωμένος από την κοινωνία, τρόπος με τον οποίο λειτουργούσαν μέχρι πρόσφατα τα σχολεία είναι αναχρονιστικός σε μια εποχή που παρουσιάζονται αλλαγές στα δημογραφικά στοιχεία των οικογενειών, στις συνθήκες εργασίας των γονέων και στην αυξανόμενη ποικιλομορφία των μαθητών (Crowson & Boyd, 1993). Οι Huffman and Jacobson (2003) επικαλούνται την άποψη των Boyer (1995) και Fullan (1997), σύμφωνα με τους οποίους αυτό που χρειάζεται είναι η οικοδόμηση της αίσθησης της κοινότητας στα σχολεία που θα οδηγήσει σε πολλαπλά οφέλη, όπως την επικράτηση ενός κοινού οράματος, την επίτευξη θετικών αλλαγών στη σχολική κουλτούρα και τη βελτιωμένη ικανότητά τους να υπηρετούν τους μαθητές.

Η σημασία του κοινού οράματος και η έμφαση στην κοινότητα ενισχύονται και από τον Senge (1993, όπ. αναφ. στο Huffman & Jacobson, 2003), ο οποίος χαρακτηρίζει τον οργανισμό, στον οποίο τα άτομα σε όλα τα επίπεδα, από κοινού και συνεχώς, βελτιώνουν τις ικανότητές τους να δημιουργούν πράγματα τα οποία πραγματικά επιθυμούν να δημιουργήσουν, ως οργανισμό μάθησης. Σημειώνει δε πως οι οργανισμοί μάθησης βελτιώνουν τη συλλογική ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν και να επιδιώκουν τα οράματά τους και τονίζει πως η πιο ουσιαστική μονάδα μάθησης σε κάθε οργανισμό είναι η ομάδα και όχι το άτομο. Άλλοι ερευνητές έχουν χαρακτηρίσει τους σχολικούς οργανισμούς ως «κοινότητες εν εξελίξει». Η έρευνα των Snyder, Acker-Hocevar and Snyder (1996) σε 28 σχολικούς διευθυντές έχει δείξει πως η εμπλοκή των σχολείων τους σε συνεργατικές σχέσεις με κοινωνικούς φορείς έχει μετατρέψει την κουλτούρα του σχολείου, από κουλτούρα του «εγώ» σε κουλτούρα του «εμείς». Βασισμένοι στη μελέτη τους πάνω σε αυτές τις σχέσεις, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας καινούριας ζωτικότητας στον σχολικό χώρο, η οποία ενώνει

μαθητές, προσωπικό, γονείς και μέλη της κοινότητας σε ένα περιβάλλον συνεχούς αγάπης, σεβασμού και οικογενειακών σχέσεων.

Στις ΗΠΑ, τα επιχειρήματα υπέρ της συμμετοχής της κοινότητας για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων συνδέονται στενά με αυτά που δίνουν έμφαση στη σημασία της συμμετοχικότητας στην ανταγωνιστικότητα της οικονομίας (Sanders, 2003). Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης αναφέρουν πως η πρωταρχική ευθύνη των σχολείων είναι να προετοιμάσουν το εργατικό δυναμικό του κράτους. Ένα αρκετά μορφωμένο εργατικό δυναμικό αντιμετωπίζεται ως ζωτικής σημασίας για την παραγωγικότητα της οικονομίας και τη διεύρυνση των δυνατοτήτων της. Η συμμετοχή της κοινότητας θεωρείται λοιπόν ως ένας τρόπος με τον οποίο τα σχολεία θα βοηθηθούν σε αυτό το στόχο. Σύμφωνα με τον Sanders, στον 21<sup>ο</sup> αιώνα η αγορά εργασίας λειτουργεί σε ένα όλο και πιο περίπλοκο περιβάλλον και απαιτεί εργατικό δυναμικό που κατέχει δεξιότητες πέραν αυτών που αποκτούνται με τις βασικές γνώσεις. Οι μαθητές σήμερα χρειάζονται ανώτερου επιπέδου γλωσσικές ικανότητες, όπως και τεχνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να επιτύχουν στις υπάρχουσες εργασίες. Ως εκ τούτου, οι υποστηρικτές αυτής της άποψης διατείνονται πως οι συνεργασίες σχολείου-κοινότητας, ειδικά αυτές στις οποίες εμπλέκονται και επιχειρήσεις, είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς το προσωπικό των επιχειρήσεων (διευθυντές, προσωπάρχες, εργάτες) είναι μοναδικά εξοπλισμένο με εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα βοηθούσαν τα σχολεία να προετοιμάσουν τους μαθητές για αυτό το ανταγωνιστικό περιβάλλον (Fitzgerald, 1997).

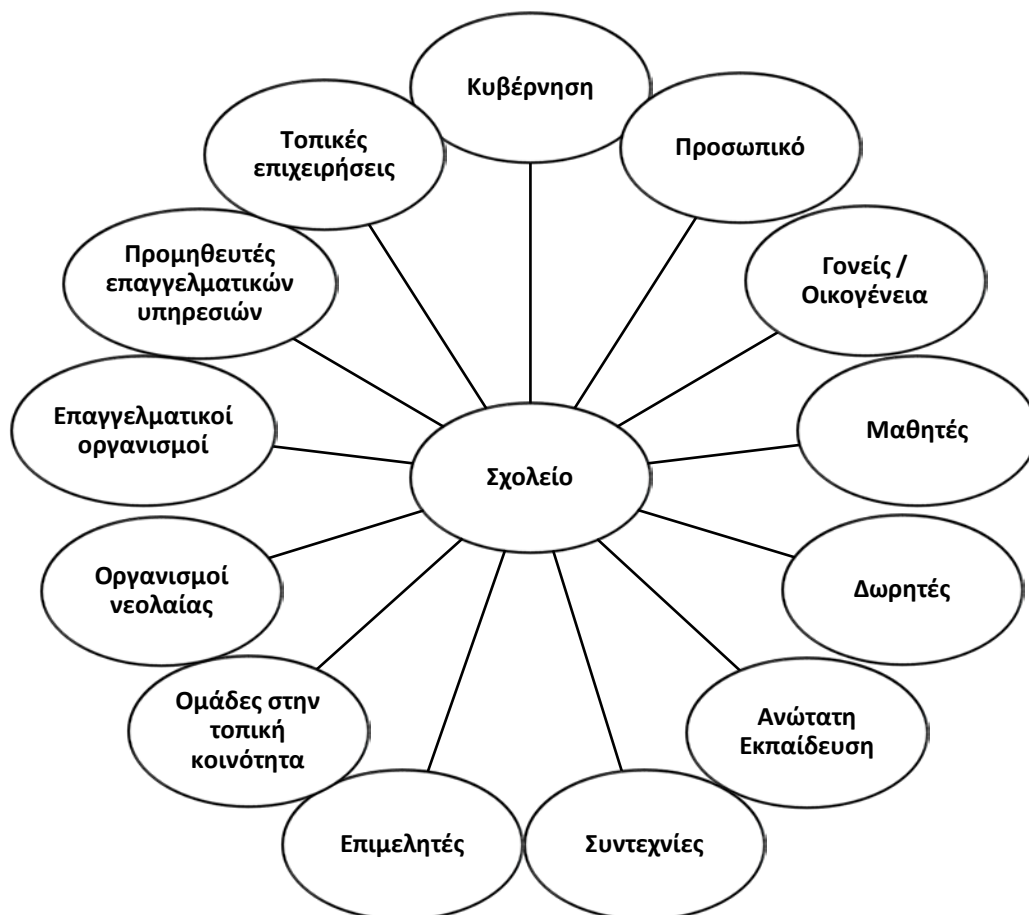
Από την άλλη, όσοι αναδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχικότητας της κοινωνίας στην ευημερία των μαθητών υποστηρίζουν πως, εξαιτίας των αλλαγών στη δομή και στη λειτουργία των σύγχρονων οικογενειών, η σημερινή νεολαία, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, ανατρέφεται χωρίς το κοινωνικό κεφάλαιο που είναι απαραίτητο για την υγιή της ανάπτυξη (Sanders, 2003). Το κοινωνικό κεφάλαιο διαμορφώνεται και μεταδίδεται μέσω θετικών, υποστηρικτικών σχέσεων, μέσω των οποίων διαμοιράζονται γνώσεις, καθοδήγηση και αξίες (Coleman, 1987). Επιπλέον, οι υποστηρικτές αυτής της άποψης θεωρούν πως τα σχολεία μπορούν να αυξήσουν το κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών, μέσω των συνδέσεων που διατηρούν με τις κοινότητές τους (Benson, Leffert, Scales, & Blyth, 2012· Toffler & Toffler, 1995). Υποστηρίζουν δε πως, μέσω διαφόρων εθελοντικών δράσεων και προγραμμάτων της κοινότητας, τα σχολεία μπορούν να καταστούν σανίδα σωτηρίας για εκείνους τους μαθητές που το κοινωνικό τους περιβάλλον είναι όλο και περισσότερο προβληματικό (Nettles, 1991). Τέλος, κάποιοι υποστηρικτές της εμπλοκής της κοινωνίας στο σχολικό έργο υποστηρίζουν πως

αυτή είναι σημαντική και για τη δημιουργία και διατήρηση υγιών κοινοτήτων (Senge, 1993, όπ. αναφ. στο Huffman & Jacobson, 2003). Για παράδειγμα, οι Bailey and Combs (1992, όπ. αναφ. στο Sanders, 2003) τονίζουν πως τα σχολεία, ως ο πιο μεγάλος και συχνά πιο εμφανής οργανισμός κυρίως σε αγροτικές κοινότητες, θα έπρεπε να εμπλέκεται στην οικονομική ανάπτυξη τους. Επιπλέον, διατείνονται πως οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχαγωγικές ανάγκες των ενηλίκων σε αυτές τις κοινότητες μπορούν να ικανοποιηθούν, όταν χρησιμοποιηθούν οι εγκαταστάσεις και η πραγματογνωμοσύνη των σχολείων. Ως αντάλλαγμα, καταλήγουν, τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιούν τις κοινότητες ως εκπαιδευτικούς πόρους.

Παρομοίως, η Keth (1996) περιγράφει μια καινούρια αντίληψη για την εμπλοκή της κοινότητας στο σχολείο. Υποστηρίζει πως τα σχολεία θα έπρεπε να αναπτύξουν οριζόντιους δεσμούς με την κοινότητα ώστε να προωθήσουν τα κοινωνικά δίκτυα, τις εκπαιδευτικές και οικονομικές ευκαιρίες και τον πολιτιστικό πλούτο, στοιχεία απαραίτητα για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της κοινότητας θα έπρεπε να είναι ένας από τους στόχους των συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, επειδή τέτοιες συνεργασίες απαιτούν κοινωνίες που είναι υγιείς και επιτυχημένες στην εξυπηρέτηση των αναγκών της νεολαίας. Οι υγιείς κοινωνίες, σύμφωνα με τον Benson (1996, όπ. αναφ. στο Sanders, 2003), είναι αυτές οι οποίες διαθέτουν όχι μόνο ισχυρές κοινωνικοοικονομικές υποδομές και υποδομές παροχής υπηρεσιών αλλά και πλούσιο κοινωνικό κεφάλαιο. Παρόλα αυτά, οι επιτυχημένες συνεργασίες σχολείου-κοινότητας δεν πρέπει να θεωρούνται ως πανάκεια για τις παθογένειες των σύγχρονων σχολείων. Δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις γερές εκπαιδευτικές πολιτικές, την επαρκή χρηματοδότηση και την άριστη διδασκαλία. Μπορούν όμως να επαυξήσουν τις επιδράσεις αυτών των στοιχείων. Όταν υιοθετείται με τον σωστό τρόπο, η εμπλοκή της κοινότητας στα σχολεία μπορεί, σύμφωνα με τον Sanders (2003), να αποτελέσει ένα μικρό πλεονέκτημα που θα κάνει τη μεγάλη διαφορά.

Τα σχολεία αναπτύσσουν μια ευρεία και πολύπλοκη ποικιλία σχέσεων. Τέτοιες σχέσεις δεν περιορίζονται μόνο στους «πελάτες» τους, δηλαδή στους μαθητές και στους γονείς τους, αλλά περιλαμβάνουν σχέσεις και με άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, με ομάδες στην τοπική κοινότητα και δωρητές/χορηγούς (Grönroos, 1994). Ο ακριβής αριθμός και ο τύπος των σχέσεων που αναπτύσσει ένα σχολείο ποικίλει ανάλογα με το ίδιο το σχολείο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί, ενώ μπορεί να διαφοροποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου (Yang & Robson, 2012). Το Διάγραμμα 1 δείχνει τις κύριες σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες. Από τη μία, οι σχέσεις αυτές μπορεί να

αναπτύσσονται με τους «καταναλωτές», δηλαδή αφορούν σχέσεις μεταξύ του σχολείου και ενός ατόμου (π.χ. μαθητή, γονέα) και στη θεωρία του μάρκετινγκ χαρακτηρίζονται ως σχέσεις «μεταξύ επιχείρησης και καταναλωτή» (business-to-consumer, ο.π.π., 2012, σ. 188). Από την άλλη, οι σχέσεις μπορεί να αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, στην πραγματικότητα δηλαδή αφορούν σχέσεις μεταξύ δύο οργανισμών (π.χ. το σχολείο και μια τοπική επιχείρηση ή η κυβέρνηση) και χαρακτηρίζονται ως σχέσεις «μεταξύ επιχείρησης και επιχείρησης» (business-to-business, ο.π.π., 2012, σ. 189).



Διάγραμμα 1: Οι Εξωγενείς Παράγοντες του Σχολείου (Yang, H.P., & Robson, J., 2012)

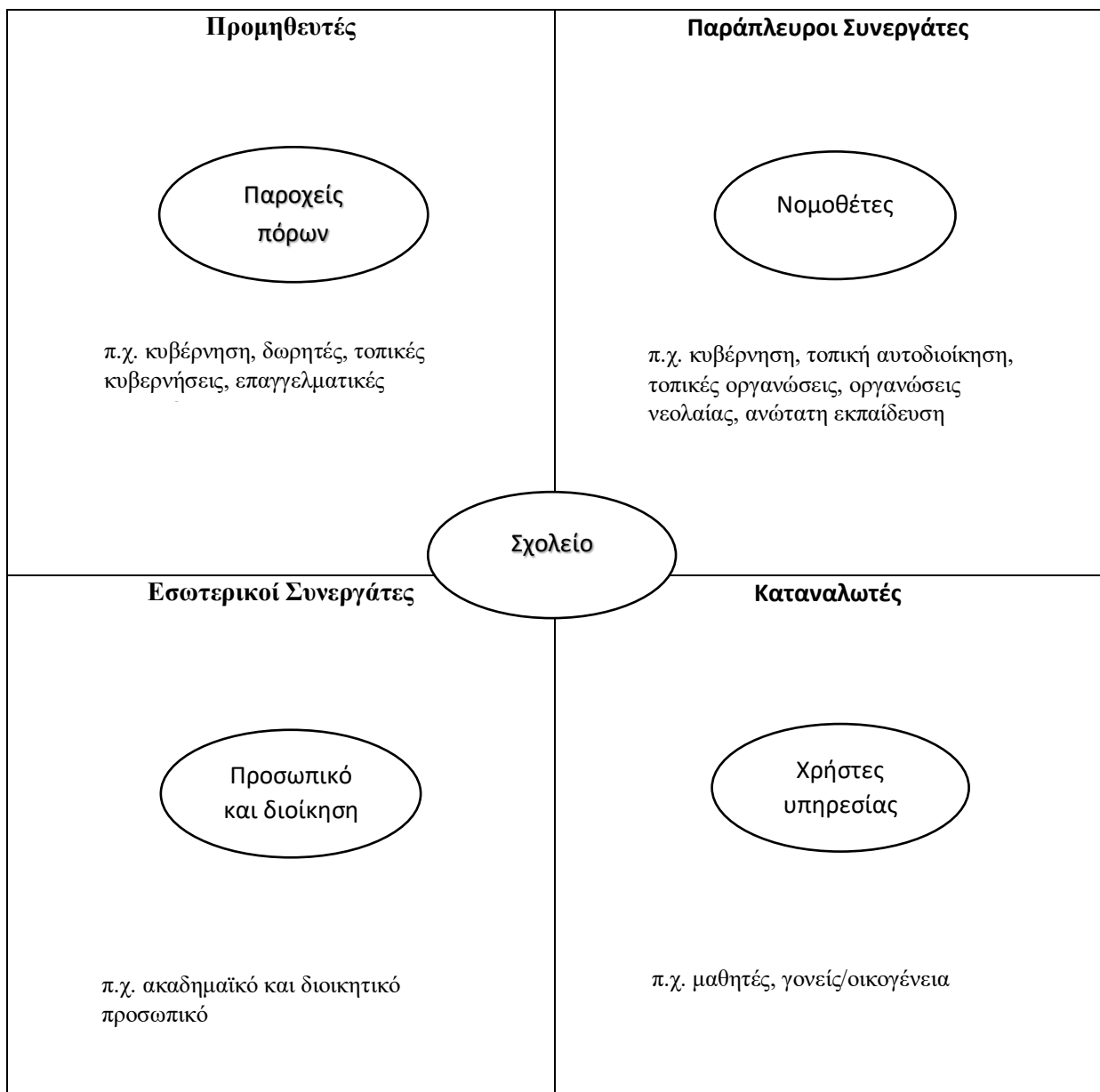
Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, τα σχολεία αναπτύσσουν σχέσεις με ένα ευρύ και ποικίλο εύρος ατόμων και οργανισμών. Σύμφωνα με τους Yang and Robson (2012), για την επιτυχή διαχείριση αυτών των σχέσεων θα ήταν βοηθητικό τα σχολεία να ταξινομούν και να ομαδοποιούν αυτές τις σχέσεις που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Αυτό, αφενός, επιτρέπει την ανάδειξη της σημασίας που λαμβάνουν οι διάφορες ομάδες σε κάθε χρονική στιγμή και σε διαφορετικά συγκείμενα και, αφετέρου, παρέχει μια καλύτερη κατανόηση της

φύσης κάθε μίας σχέσης. Ο Trim (2003), μελετώντας τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο της συνεχιζόμενης και της ανώτατης εκπαίδευσης, αναγνωρίζει τέσσερις ομάδες εξωγενών παραγόντων με τους οποίους το σχολείο αναπτύσσει τέτοιες σχέσεις: α) τους εσωτερικούς πελάτες (π.χ. ακαδημαϊκό προσωπικό, βοηθητικό προσωπικό και διοίκηση), β) τους εξωτερικούς πελάτες, στα πλαίσια των σχέσεων οργανισμού με καταναλωτή (π.χ. μαθητές και τοπικούς ηγέτες), γ) τους εξωτερικούς πελάτες, στα πλαίσια των σχέσεων οργανισμού με οργανισμό (π.χ. προσωπικό της τοπικής αυτοδιοίκησης, υπάλληλοι κεντρικής κυβέρνησης, τραπεζίτες, λογιστές, δωρητές) και, δ) το ευρύτερο κοινό (π.χ. γονείς και αδέρφια μαθητών, καταστηματάρχες, προσωπικό τοπικών επιχειρήσεων, ομάδες τοπικής κοινότητας). Λαμβάνοντας υπόψη τις κυριότερες σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους πιο πάνω παράγοντες, οι Yang and Robson τοποθέτησαν τον κάθε ένα από αυτούς σε ένα από τα τέσσερα τεταρτημόρια ενός πλαισίου που δημιούργησαν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Οι *Καταναλωτές*, στη δημόσια εκπαίδευση, διαφοροποιούνται από τους πελάτες ενός ιδιωτικού οργανισμού, διότι παρόλο που «καταναλώνουν» την υπηρεσία, δεν πληρώνουν κατευθείαν για αυτήν, καθώς τα δημόσια σχολεία χρηματοδοτούνται εμμέσως από τους φορολογούμενους πολίτες. Ως χρήστες της υπηρεσίας μπορεί να θεωρηθούν οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους, αφού οι τελευταίοι, σε κάποια σχολικά συστήματα και υπό προϋποθέσεις, λαμβάνουν την απόφαση για το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Επίσης, ως χρήστης της υπηρεσίας μπορεί θεωρηθεί και η ευρύτερη οικογένεια, η οποία μπορεί να επηρεάσει αυτή την απόφαση (Yang & Robson, 2012). Οι *Εσωτερικοί Συνεργάτες* είναι το προσωπικό του σχολικού οργανισμού, τόσο το ακαδημαϊκό όσο και το διοικητικό (Trim, 2003), ενώ τους *Προμηθευτές* αποτελούν όσοι συνεργάτες του σχολείου, άμεσα ή έμμεσα, παρέχουν σε αυτό πόρους, αγαθά ή υπηρεσίες. Για παράδειγμα, στο κυπριακό συγκεκριμένο, η κυβέρνηση είναι η βασική πηγή χρηματοδότησης των σχολείων, ενώ οι σχολικές εφορείες εξασφαλίζουν σε αυτά τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά υλικά. Τέλος, τους *Παράπλευρους Συνεργάτες* αποτελούν όσοι έχουν την εξουσία να καθορίσουν ή να περιορίσουν τη δράση των σχολείων (ο.π.π., 2012). Στην Κύπρο, η Κυβέρνηση διαμέσου του αρμοδίου Υπουργείου και η Βουλή αποτελούν τους κεντρικούς νομοθέτες που έχουν αυτή την εξουσία.

## Πίνακας 1

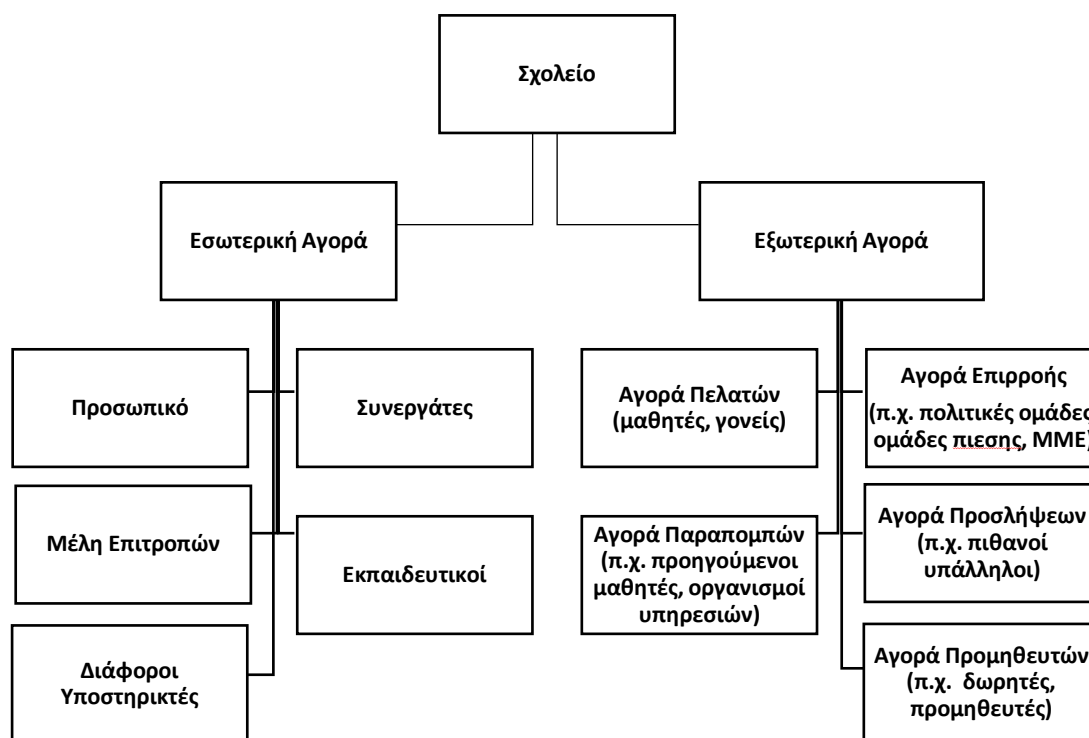
Οι σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους κυριότερους εξωγενείς παράγοντες, σύμφωνα με την προσέγγιση του Μάρκετινγκ (προσαρμογή από Yang & Robson, 2012, σ. 198)



Τοποθετώντας τις σχέσεις του σχολείου σε ένα από τα τέσσερα τεταρτημόρια του πιο πάνω πλαισίου, γίνεται πιο εφικτό για τα σχολεία να κατανοήσουν πληρέστερα τις διαφορετικές σχέσεις που αναπτύσσουν με κάθε μία ομάδα παραγόντων (καταναλωτές, προμηθευτές, εσωτερικούς και παράπλευρους συνεργάτες). Επιπλέον, τους δίνεται η δυνατότητα να διαχειριστούν αυτές τις σχέσεις αποτελεσματικότερα σε επίπεδο στρατηγικής και τακτικής, αφού θα μπορούν να αναγνωρίσουν ταχύτατα ποιες ομάδες συμβαδίζουν κάθε φορά με τους τρέχοντες και μελλοντικούς σχεδιασμούς του σχολείου (Yang & Robson, 2012). Για παράδειγμα, εάν το σχολείο χρειάζεται πιο σύγχρονο εξοπλισμό, πρέπει να επικεντρώσει τις

προσπάθειές του στην ομάδα των Προμηθευτών και, μέσα από αυτήν, να βρει τους κατάλληλους φορείς που θα το εξυπηρετήσουν. Οι Yang and Robson (2012) τονίζουν πως τα σχολεία δεν έχουν απεριόριστους πόρους για να αναπτύξουν και να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους με τους εξωγενείς παράγοντες και, ως εκ τούτου, οφείλουν να θέτουν σε προτεραιότητα τις σημαντικότερες σχέσεις που ήδη έχουν. Από την άλλη, τα σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το γεγονός πως, παρόλο που και οι τέσσερις παράγοντες που βρίσκονται στο πιο πάνω πλαίσιο έχουν κοινές πεποιθήσεις για τον ρόλο του οργανισμού στην κοινωνία, η κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες και ο κάθε παράγοντας μέσα σε κάθε ομάδα είναι πολύ πιθανό να έχει διαφορετικές ανάγκες και στόχους από την εκπαίδευση. Είναι, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη τα σχολεία να διερευνούν και να κατανοούν ποιες ανάγκες και στόχους επιδιώκει να ικανοποιήσει από αυτή τη σχέση με το σχολείο ο καθένας από αυτούς τους παράγοντες, γεγονός που θα επιτευχθεί μέσω συνεχούς διαλόγου (Gwin, 1990, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2012).

Μια διαφορετική οπτική γωνία υιοθετείται από τον Sanders (2001), ο οποίος κατηγοριοποιεί τις συνεργασίες σχολείου-κοινότητας σε αυτές που έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή (student centered), την οικογένεια (family centered), το σχολείο (school centered), την κοινότητα (community centered) και αυτές που συνδυάζουν τις προηγούμενες. Οι μαθητοκεντρικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν όσους παρέχουν άμεσες υπηρεσίες ή αγαθά στους μαθητές, όπως, για παράδειγμα, βραβεία ή κίνητρα σε μαθητές, υποτροφίες, φροντιστήρια και ευκαιρίες εργοδότησης. Αυτές που έχουν ως επίκεντρο την οικογένεια εστιάζονται στους γονείς ή σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως εκπαιδευτικά εργαστήρια και σχολές για γονείς, κίνητρα και βραβεία σε οικογένειες, υπηρεσίες συμβουλευτικής και βραδιές ψυχαγωγίας. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει δραστηριότητες που επωφελούν τα σχολεία ως ολότητες, όπως σχέδια εξωραϊσμού, δωρεές εκπαιδευτικού υλικού και βοήθεια στην τάξη. Τέλος, οι συνεργασίες που έχουν ως επίκεντρο την κοινότητα έχουν ως σημείο εστίασης την κοινότητα και τους πολίτες της, όπως, για παράδειγμα, φιλανθρωπικές δράσεις, εκθέσεις τέχνης ή επιστημονικές εκθέσεις και σχέδια εξωραϊσμού της κοινότητας.



Διάγραμμα 2: Οι Εσωτερικές και οι Εξωτερικές Αγορές του Σχολείου (σύμφωνα με Drysdale, 1999)

Τέλος, μια άλλη οπτική γωνία (βλ. Διάγραμμα 2) δίνεται από την Drysdale (1999), η οποία υποστηρίζει πως τα σχολεία έχουν μια «εσωτερική αγορά» (internal market, ο.π.π., 1999, σ. 37) και πολλές «εξωτερικές αγορές» (external markets, ο.π.π., 1999, σ. 37). Η εσωτερική αγορά συνίσταται στους εκπαιδευτικούς, τα μέλη του προσωπικού, τα μέλη επιτροπών και διάφορους υποστηρικτές και είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία. Τα σχολεία, λοιπόν, θα πρέπει να φροντίσουν για την οικοδόμηση σχέσεων σε αυτό το επίπεδο, όπως επίσης και στο επίπεδο των εξωτερικών τους αγορών. Σε αυτό το επίπεδο, συναντούνται (1) η πολύ βασική «αγορά πελατών», που αποτελείται από τους μαθητές και τους γονείς τους, (2) η «αγορά επιρροής», την οποία δημιουργούν διάφορες ομάδες πίεσης στο πλαίσιο της κοινωνίας, τα ΜΜΕ, οι πολιτικοί φορείς του τόπου κ.α., οι οποίοι έχουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, (3) η «αγορά παραπομπών», που μπορεί να αποτελείται από υπάρχοντες καταναλωτές, αλλά, επιπλέον, μπορεί να περιλαμβάνει και άτομα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τους καταναλωτές υπέρ του σχολείου, όπως είναι οι προηγούμενοι μαθητές, οι σχολικοί σύμβουλοι, τοπικοί επιχειρηματίες και οργανισμοί υπηρεσιών, (4) η «αγορά προσλήψεων», στην οποία ανήκουν οι κατάλληλα εκπαιδευμένοι διευθυντές, εκπαιδευτικοί και σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι θα μπορούσαν να είναι μελλοντικοί εργαζόμενοι στο σχολείο και, τέλος, (5) η «αγορά προμηθευτών», την οποία απαρτίζουν όσα άτομα, καθοδηγούμενα από τις αρχές της



συνεργασίας, συχνά οδηγούνται στους σχολικούς οργανισμούς ως εταίροι και συνεργάτες. Τέτοιοι μπορεί να είναι οι προμηθευτές τεχνολογικού υλικού, επιχειρηματίες ένδυσης ή επίπλων, πωλητές αθλητικών ειδών, δωρητές κ.α. (ο.π.π., 1999).

Από τα πιο πάνω, γίνεται αντιληπτό πως τα σχολικά συστήματα δεν έχουν άλλη επιλογή σήμερα από το να επαυξήσουν τις συνεργασίες τους με τις τοπικές κοινότητες και τους άλλους εξωγενείς παράγοντες. Για τον σκοπό αυτό οφείλουν να ενστερνιστούν τη φιλοσοφία και τις πρακτικές του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, υιοθετώντας «Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ» (marketing orientation, Kotler & Fox, 1995, σ. 10). Όπως έχει λεχθεί και προηγουμένως, οι σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες απαιτούν από τα σχολεία να επαυξήσουν τις σχέσεις συνεργασίας τους με τους εξωγενείς τους παράγοντες, επιδιώκοντας, μέσω αυτής της πολιτικής, την απόκτηση περισσότερων πόρων και τεχνογνωσίας, δύο στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την επιβίωσή τους στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπως, επίσης, και για την ικανοποίηση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού (Erstein, 2010· Sanders, 2003). Η πρόσφατη οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας επηρέασε σημαντικά τη διεξόδυση του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ στα σχολεία, αυξάνοντάς την. Αυτό αποδεικνύεται μέσα από έρευνες που διεξάχθηκαν την τελευταία δεκαετία, ιδιαίτερα δε μέσα από τις έρευνες των Pashiardis and Savvides (2011), Brauckmann and Pashiardis (2016) και Kafa, Pashiardis, & Brauckmann (2019), στις οποίες διαπιστώθηκε πως ένα κοινό χαρακτηριστικό των σύγχρονων επιτυχημένων σχολικών ηγετών στις Ευρωπαϊκές χώρες είναι η κατοχή εκείνων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους κατάλληλους εξωγενείς παράγοντες των σχολείων, που είναι σε θέση να παράσχουν σε αυτό οικονομική και άλλου είδους έξωθεν βοήθεια. Μάλιστα, οι Pashiardis and Brauckmann (2019) έχουν διαπιστώσει πως ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης, για να είναι επιτυχημένος, οφείλει να εξισορροπεί αυτήν την ανάγκη για ανάπτυξη επιχειρηματικών σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου του με τον έλεγχο της παιδαγωγικής διαδικασίας που επισυμβαίνει στον σχολικό χώρο, ορίζοντας αυτό το στυλ ηγεσίας που καλείται να ενστερνιστεί ως Edupreneurial Leadership Style.

Οι Narver and Slater (1990) ορίζουν τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) ως «την οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία δημιουργεί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εκείνες τις απαραίτητες συμπεριφορές που συμβάλλουν στη δημιουργία ανώτατης αξίας για τους καταναλωτές και, ως εκ τούτου, ανώτατης και συνεχούς απόδοσης για τους οργανισμούς» (σ.

21). Οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον ΠΜ ως μια έννοια που αποτελείται από τρία συστατικά στοιχεία της οργανωσιακής συμπεριφοράς: τον Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, τον Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή και τον Εσωτερικό Συντονισμό. Υποστηρίζουν δε πως αυτά τα στοιχεία αποτελούν βασικές ιδιότητες της οργανωσιακής κουλτούρας (ο.π.π., 1990).

Στον πυρήνα αυτής της έννοιας βρίσκεται η σημασία που πρέπει να δίνεται προς τον πελάτη (Oplatka & Hemsley-Brown, 2007). Οι Kotler and Fox (1995) υποστηρίζουν πως ένας οργανισμός δεν αρκεί να εφαρμόζει κάποια από τα εργαλεία του μάρκετινγκ (π.χ. δραστηριότητες προσέλκυσης χρημάτων, διαφήμιση, δημόσιες σχέσεις) ώστε να θεωρείται πως είναι προσανατολισμένος προς το μάρκετινγκ. Τα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να πληροί ένας τέτοιος οργανισμός, είναι δύο: να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πελατών του και να υπηρετεί τα μακροπρόθεσμα σχέδια αυτών και της κοινωνίας. Διάφοροι ορισμοί έχουν προταθεί για το EM, οι οποίοι, σε σημαντικό βαθμό, παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες με τους ορισμούς που δίνονται για το μάρκετινγκ στο συγκεκριμένο των ιδιωτικών επιχειρήσεων και των εταιρειών που δραστηριοποιούνται στον τομέα των υπηρεσιών (Oplatka & Hemsley-Brown, 2012). Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου, η έννοια του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM), όπως και άλλες που απασχολούν την παρούσα διατριβή, τυγχάνουν διευκρίνισης. Προς το παρόν, στην επόμενη ενότητα, αναλύεται περαιτέρω η αναγκαιότητα της εισαγωγής του EM, ειδικά στη δημόσια εκπαίδευση.

## **1.2 Το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ στα Δημόσια Σχολεία**

Οι Kotler and Fox (1995) αναφέρουν πως οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν ένα σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό) να αναζητήσει τη βοήθεια του μάρκετινγκ ποικίλουν. Συνήθως πρόκειται για περιόδους κατά τις οποίες οι μαθητές, οι λοιποί παράγοντες, τα κεφάλαια και τα άλλα απαραίτητα μέσα καθίστανται σπάνια ή είναι δύσκολο να τα προσελκύσει κανείς. Πρόκειται δε για περιόδους οικονομικής κρίσης, κοινωνικών αλλαγών (π.χ. αλλαγές στη σύσταση του πληθυσμού) και απαξίωσης της εικόνας του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα της εκπαίδευσης από την κοινωνία. Εάν η χρηματοδότηση των σχολείων μειωθεί ή γίνει άστατη ή εάν αυτές οι κοινωνικές αλλαγές αναδείξουν νέες ανάγκες των καταναλωτών της εκπαίδευσης, τότε οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί συνήθως αποδέχονται πιθανές λύσεις, όπως το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM). Κυρίως όμως για τη δημόσια εκπαίδευση τα οφέλη είναι πολλαπλά. Ο

Lubienski (2005) υποστηρίζει πως το EM σπρώχνει τα δημόσια σχολεία να συμπεριφέρονται ως ιδιωτικές οντότητες, όπως είναι οι επιχειρήσεις, υποχρεώνοντάς τα να προβούν σε δομικές αλλαγές και να ενστερνιστούν κάποιες από τις ιδιότητες των ιδιωτικών οργανισμών, όπως είναι η αποδοτικότητα, η καινοτομία και η αποτελεσματικότητα. Εκτός αυτού, πολλοί από τους υποστηρικτές της υιοθέτησης του EM (π.χ. Elmore, 1986· Coleman, 1990, όπ. αναφ. στο Orplatka, 2004· Tooley, 1992) υποστηρίζουν πως αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός βελτιωμένου συστήματος παροχής της εκπαίδευσης στον δημόσιο τομέα. Διατείνονται δε πως η ανάγκη για ανταγωνισμό με τον ιδιωτικό τομέα θα κάνει τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα πιο αποτελεσματικά, πιο παραγωγικά και πιο ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων τους και των κοινοτήτων (Peterson & Hassel, 1998, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2004).

Για καλύτερη κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί το EM, είναι σημαντικό να τοποθετήσει κανείς τους τρόπους με τους οποίους παρέχεται η εκπαίδευση, στις δυτικές χώρες, πάνω σε ένα συνεχές. Στο ένα άκρο αυτού του συνεχούς, βρίσκεται η εκπαίδευση που παρέχεται από το κράτος σε παραδοσιακά συγκεντρωτικά συστήματα, όπως αυτό της Κύπρου, όπου τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να δέχονται όλους τους μαθητές οι οποίοι κατοικούν συνήθως σε συγκεκριμένες γειτονικές τους περιοχές. Στο αντίθετο άκρο, βρίσκεται η εκπαίδευση που παρέχεται από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σε αυτή την περίπτωση, από τη μια τα σχολεία έχουν το δικαίωμα επιλογής των μαθητών τους και, από την άλλη, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα επιλογής του σχολείου των παιδιών τους μέσα από ένα σύνολο εναλλακτικών επιλογών. Αυτό το γεγονός υποχρεώνει τα ιδιωτικά σχολεία να ανταγωνίζονται μεταξύ τους για τον αριθμό των μαθητών που θα εγγράψουν, χρησιμοποιώντας για τον σκοπό αυτό το EM, καθώς η διατήρηση ή η αύξηση ενός συγκεκριμένου αριθμού μαθητών είναι για αυτά καθοριστικοί παράγοντες επιβίωσης (Watts, 2005).

Ο Witte (2001, όπ. αναφ. στο Watts, 2005) σημειώνει πως ανάμεσα στα δύο άκρα του συνεχούς παρατηρούνται διάφοροι τύποι σχολείων (δημόσιων και ιδιωτικών), ανάλογα με το ποσοστό κρατικής παρέμβασης στα αναλυτικά τους προγράμματα, στις προσλήψεις εκπαιδευτικών και στους κανονισμούς λειτουργίας τους. Μια τέτοια περίπτωση αποτελούν οι λεγόμενες «ψευδο-αγορές» (quasi-markets, Ball & Youdell, 2008). Τα σχολεία αυτά είναι δημόσια με την έννοια ότι χρηματοδοτούνται από το κράτος που καθορίζει τους κανονισμούς λειτουργίας τους. Όμως, τα ίδια έχουν την ελευθερία σχεδιασμού του δικού τους αναλυτικού προγράμματος, προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς, δέχονται ή απορρίπτουν μαθητές και λειτουργούν στο

πλαίσιο του ανταγωνισμού με τα ιδιωτικά, για την επιβίωση ή το κλείσιμό τους<sup>1</sup> (Bunnell, 2012· Oplatka, 2002· Oplatka et al., 2002).

Εκτός των πιο πάνω, ο Hanson (1992) επεξηγεί την αναγκαιότητα υιοθέτησης του ΕΜ και από τη δημόσια εκπαίδευση αντιμετωπίζοντας το θέμα και από μια άλλη οπτική γωνία. Υποστηρίζει πως μέσα και έξω από τον σχολικό οργανισμό, πληροφορίες από ένα ευρύ φάσμα πηγών (π.χ. εφημερίδες, τηλεόραση, επιστημονικές ανακοινώσεις, δελτία τύπου), σχετικές με την υπάρχουσα κατάσταση όσο αφορά την ποιότητα και την ποσότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, διαμορφώνουν αντιλήψεις και εικόνες. Αυτές οι εικόνες συχνά αποκρυσταλλώνονται σε στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την υποστήριξη που λαμβάνουν οι σχολικές πολιτικές και τα σχολικά προγράμματα. Παράλληλα, όμως, μπορούν να επηρεάσουν και τη χρηματοδότηση που δίνεται στα σχολεία από το κράτος. Δυστυχώς, συνεχίζει ο Hanson, όλο και πιο συχνά, οι πληροφορίες, που επεξεργάζεται το κοινό για να σχηματίσει τις αντιλήψεις του, προέρχονται από τα ΜΜΕ, για τα οποία ισχύει ο κανόνας πως τα κακά νέα υπερिशύουν των καλών. Αυτό σημαίνει πως, για τη μεμονωμένη πράξη ενός κακού εκπαιδευτικού ή ακόμα και για το απλό ορθογραφικό λάθος πάνω στο πανό ενός εκπαιδευτικού που απεργεί, δίδεται τεράστια κάλυψη από τα ΜΜΕ, γεγονός που παραμορφώνει την πραγματική σχολική εικόνα. Επειδή η εικόνα που έχουν σχηματίσει για το σχολείο οι διάφοροι φορείς της τοπικής κοινότητας είναι πολύ σημαντική για την εκπαίδευση, τα σχολεία καλούνται να αντιμετωπίσουν την ίδια ανάγκη την οποία αντιμετωπίζουν σήμερα και οι ιδιωτικοί οργανισμοί· τη διαχείριση της εικόνας τους. Η έννοια της εικόνας μεταφράζεται σε διαφορετικά αποτελέσματα στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα από ότι στον ιδιωτικό. Για τον ιδιωτικό τομέα, επί παραδείγματι, το αποτέλεσμα μιας εξαιρετικής εικόνας (π.χ. η φήμη για την ποιότητα, ο σεβασμός για τον οργανισμό, η ικανότητα επιβίωσης) οδηγεί σε αυξημένες πωλήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στο κέρδος. Στην εκπαίδευση, το απότοκο μιας τέτοιας εικόνας (π.χ. η ποιοτική διδασκαλία, τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, η πειθαρχία) οδηγεί στην πολιτική υποστήριξη, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη δυνατότητα προώθησης δύσκολων αλλαγών (Easton, 1965, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 1992). Με άλλα λόγια, η οικοδόμηση της εικόνας στην εκπαίδευση σημαίνει, στην πραγματικότητα, την απόκτηση πολιτικής υποστήριξης για ό,τι το σχολείο κάνει ή επιθυμεί να κάνει (Wirt & Kirst, 1989, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 1992).

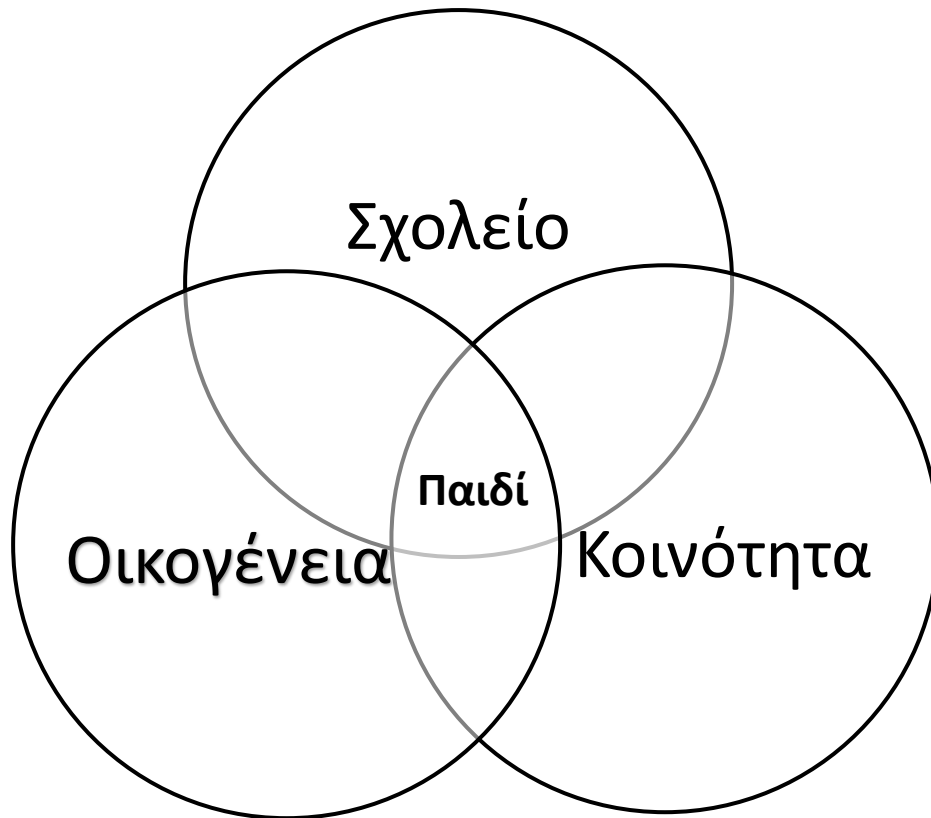
---

<sup>1</sup> Για τα quasi-markets, βλ. και Hartley (1999).

Από τα πιο πάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM) είναι στενά συνδεδεμένο με την έννοια του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων και με το δικαίωμα επιλογής σχολείου από τους μαθητές και τους γονείς τους (Woods, 1996). Είναι φανερό, λοιπόν, πως θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως η υιοθέτηση του EM αφορά περισσότερο την ιδιωτική παρά τη δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα όμως με τον Hanson (1992) και τους Dolnicar and Lazarevski (2009), η υιοθέτηση των τεχνικών του EM είναι απαραίτητη και στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς και αυτή καλείται να ανταποκριθεί στις ίδιες προκλήσεις με την ιδιωτική εκπαίδευση: να επιτύχει στην αποστολή της, να οικοδομήσει τη φήμη της στην κοινωνία, να κινητοποιήσει πόρους, να αναπτύξει προγράμματα, να ενισχύσει την ικανοποίηση και την αποδοχή των πελατών της και να εξασφαλίσει τη δημόσια πολιτική υποστήριξη, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην υιοθέτηση σημαντικών για την εκπαίδευση αλλαγών και βελτιώσεων. Ο κυριότερος, όμως, στόχος του EM, είτε στον δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, είναι το να φέρει κοντά το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες, σε μια υγιή και λειτουργική σχέση, η οποία θα βελτιώσει την παραγωγική του ικανότητα και την ποιότητα και των δύο (Gotts & Purnell, 1986).

Αυτή τη σχέση, την οποία οφείλει να καλλιεργήσει το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες, αναπτύσσει η θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» (overlapping spheres of influence) της Epstein (1987), η οποία αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής. Η εν λόγω θεωρία τοποθετεί τους μαθητές σε τρία περιβάλλοντα, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, τα οποία αντιμετωπίζονται ως σφαίρες επιρροής που αλληλοεπικαλύπτονται σε μεγάλο ή μικρό βαθμό (βλ. Διάγραμμα 3). Όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό επικάλυψής τους, δηλαδή, όσο περισσότερο συνεργάζονται και επικοινωνούν αυτοί οι τρεις παράγοντες (σχολείο-οικογένεια-κοινότητα) έχοντας ως κοινούς στόχους την καθοδήγηση και την παρώθηση των μαθητών, τόσο θετικότερα αποτελέσματα προκύπτουν στην ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των τελευταίων (Driessen, Smit, & Sleegers, 2005· Epstein, 2010· Epstein & Sanders, 2006). Ενώ όμως η βιβλιογραφία είναι εξαντλητική στα θέματα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και της επίδρασης που έχει η εμπλοκή των γονέων στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, παρατηρείται εμφανής έλλειψη ερευνών σχετικά με εκείνες τις ουσιώδους σημασίας σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με την κοινότητα αλλά και με τους άλλους εξωγενείς του παράγοντες. Αυτός είναι, εν μέρει, ο σκοπός της παρούσας διατριβής. Ως εκ τούτου, στις επόμενες ενότητες, αφού αρχικά διατυπωθούν ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα τεθούν στην έρευνα, θα δοθούν, εν συντομία, βασικές πληροφορίες που

αφορούν στην έρευνα για τα μαθησιακά αποτελέσματα και στην έρευνα για το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ και θα υποστηριχθεί η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της, όπως επίσης και η συνεισφορά της στη θεωρία και την πρακτική.



Διάγραμμα 3: Η Τυπολογία της Epstein (1987)

### **1.3 Ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τα πιο πάνω, γίνεται αντιληπτό πως οι σχέσεις που αναπτύσσει το δημόσιο σχολείο, όχι μόνο με τους γονείς των μαθητών του, αλλά και με τους φορείς της τοπικής κοινότητας και άλλους εξωγενείς παράγοντες, είναι ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη των μαθητών και για τη σχολική τους επιτυχία. Ως εκ τούτου, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο δημόσιο σχολείο συμβάλλει, στην πραγματικότητα, σε μια λειτουργική και παραγωγική σχέση τους με το σχολείο και κατά πόσο αυτή η εμπλοκή συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι επιμέρους στόχοι της ήταν:

1) Η αξιολόγηση, με τη χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM), των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1α. Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους ίδιους, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του EM;

1β. Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του EM;

1γ. Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ γυμνασίων και λυκείων, αστικών σχολείων και σχολείων της υπαίθρου, διευθυντών και καθηγητών, ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, περισσότερο και λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών και κατόχων προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών;

2) Η διερεύνηση της ενδεχόμενης σχέσης του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ερευνητικό ερώτημα:

2. Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που χρησιμοποιούν «καλές / επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που δεν χρησιμοποιούν «επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ;

3) η διερεύνηση της εμπλοκής στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου εξωγενών παραγόντων που εμπλέκονται στο σχολικό έργο και των τρόπων με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται, σύμφωνα με τις απόψεις των σχολικών διευθυντών.

Ερευνητικά ερωτήματα:

3α. Ποιοι εξωγενείς παράγοντες, σύμφωνα με τους σχολικούς διευθυντές, εμπλέκονται στο σχολικό έργο του δημοσίου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και ποιον από αυτούς τους παράγοντες θεωρούν ως τον πιο σημαντικό ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;

3β. Ποιοι τρόποι εμπλοκής αυτών των παραγόντων στο σχολικό έργο αναφέρονται από τους σχολικούς διευθυντές και ποιον από αυτούς τους τρόπους θεωρούν ως τον πιο σημαντικό ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;

4) Η διερεύνηση της σημασίας που αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο.

Ερευνητικό ερώτημα:

4. Ποια σημασία αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στην εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;

5) Η διερεύνηση των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν αυτή την εμπλοκή.

Ερευνητικό ερώτημα:

5. Ποιες στρατηγικές επικοινωνίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;

6) Η διερεύνηση του νοήματος (εξήγησης) που αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στα αποτελέσματα των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων και των προσωπικών τους απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους.

Ερευνητικά ερωτήματα:

6α. Πώς προσλαμβάνουν οι σχολικοί διευθυντές [τα αποτελέσματα των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων-ποσοτική έρευνα];

6β. Ποιες αντιλήψεις έχουν σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν;

## **1.4 Η έρευνα για τα μαθησιακά αποτελέσματα**

Η έρευνα για τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι στενά συνυφασμένη με την Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (EEA). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 μέχρι και τις



αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η ΕΕΑ επικεντρώθηκε στα μαθησιακά αποτελέσματα των σχολικών μονάδων ερευνώντας (α) τις διαφορές μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών ως προς την επίδρασή τους σε αυτά, (β) τους παράγοντες που θα συνέβαλλαν στην ερμηνεία των διαφορών μεταξύ των σχολικών μονάδων ως προς το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους, (γ) τον τρόπο με τον οποίο παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι εντάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα, επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και (δ) τις στρατηγικές βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, μέσω της ανάπτυξης και εδραίωσης πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης. Μάλιστα, ως το κυριότερο κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας θεωρήθηκε η μάθηση και, για αυτό, οποιοσδήποτε ερευνητικός σχεδιασμός ή παρεμβατικό πρόγραμμα στην εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει οπωσδήποτε μετρήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010· Κυριακίδης & Αντωνίου, 2012).

Η βιβλιογραφία για την ΕΕΑ περιλαμβάνει πολλές προσεγγίσεις για τη μέτρηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, διάφορα θεωρητικά μοντέλα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και αρκετά θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (βλ. Κυριακίδης & Αντωνίου, 2012). Οι παθογένειες των θεωρητικών μοντέλων που είχαν αναπτυχθεί μέχρι και πριν δέκα χρόνια οδήγησαν στην ανάπτυξη του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) από τους Creemers and Kyriakides (2006). Το εν λόγω μοντέλο αναγνωρίζει πως η αποτελεσματικότητα έχει πολυεπίπεδη δομή, με την έννοια πως διαφορετικοί παράγοντες μπορεί να επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα, εξετάζει και τις σχέσεις που μπορεί να υφίστανται μεταξύ των παραγόντων αυτών (Creemers & Kyriakides, 2008). Αυτοί οι παράγοντες ορίζονται ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και όχι ως τρόποι για τη δημιουργία ενός τέτοιου σχολείου (Σαββίδης, 2012).

Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν τους κεντρικούς πυρήνες του μοντέλου και επηρεάζονται από παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που εντάσσονται στα επίπεδα του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, όμως, λαμβάνεται υπόψη πως αυτές οι δύο διαδικασίες επηρεάζονται και από το γενικότερο εκπαιδευτικό συγκείμενο στο οποίο λειτουργούν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, παράγοντες όπως οι επικρατούσες κοινωνικές αξίες για τη μάθηση και για την αξία της εκπαίδευσης θεωρούνται παράγοντες της αποτελεσματικότητας, αφού μπορούν να επηρεάσουν τις γενικότερες

αντιλήψεις των εμπλεκομένων σχετικά με θέματα που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2012). Είναι αυτές οι επικρατούσες κοινωνικές αξίες για τη μάθηση και για την αξία της εκπαίδευσης, που σε περιόδους απαξίωσης της κοινωνίας προς το εκπαιδευτικό έργο, οδηγούν, όπως προαναφέρθηκε, τα σχολεία στην αναζήτηση λύσεων από τον χώρο του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ.

Διάφοροι παράγοντες έχουν αναγνωριστεί πως επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Για παράδειγμα, οι Adediran and Adeyemi (2016) αναφέρονται σε αποτελέσματα ερευνών που είχαν διεξαχθεί στην Γκάνα και τα οποία καταδεικνύουν πως η ακαδημαϊκή επίδοση είναι υψηλότερη στα ιδιωτικά σχολεία από ότι στα δημόσια, λόγω αποτελεσματικότερης επίβλεψης των εκπαιδευτικών. Οπότε, κατά τους Nord, Lennon, Liu and Chandler (2000), η αποτελεσματική εποπτεία της διδακτικής πράξης βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία. Ένας άλλος παράγοντας είναι και η έλλειψη παρώθησης και επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών των δημοσίων σχολείων (Young, 1997), παράγοντας που συμβάλλει σε αντιεπαγγελματικές στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών τους, που με τη σειρά τους επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των τελευταίων (Lockheed & Verspoor, 1991). Εκτός αυτών, συχνά στα δημόσια σχολεία παρουσιάζονται ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και συγκέντρωση μεγάλου αριθμού μαθητών στην ίδια τάξη, παράγοντες καθοριστικοί στην ακαδημαϊκή βελτίωση και επίδοση των μαθητών. Αυτό οφείλεται στο μεγάλο εύρος που παρουσιάζεται σε μία σχολική αίθουσα – και που αυξάνεται όσο αυξάνεται και ο αριθμός των μαθητών –, στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους (ο.π.π., 2016).

Πολλοί άλλοι παράγοντες έχουν αναγνωριστεί ως υπεύθυνοι για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά που αφορούν τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, κοινωνικά κίνητρα, το περιβάλλον του σπιτιού και της οικογένειας, την εμπλοκή των γονέων κτλ (Gianzero, 1999· Olatoye, 2002, όπ. αναφ. στο Olatoye & Agbatogun, 2009· Olatoye & Ogunkola, 2008). Πάντως, από τα προαναφερθέντα, η βιβλιογραφία τονίζει ιδιαίτερα την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, θεωρώντας την ως άμεσα συνδεδεμένη με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Olatoye and Agbatogun (2009), όσο πιο ενεργά εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο υψηλότερες είναι οι επιδράσεις στην επίδοσή τους και αυτό ισχύει για όλους τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής, όπως επίσης και για όλους τους τύπους και τις ηλικίες των μαθητών. Οι Epstein (2010) και Gianzero (1999, ο.π.π., 2009)

αναφέρουν πως οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι οικογένειες για να εμπλακούν στο σχολικό έργο και στην εκπαίδευση των παιδιών τους – για παράδειγμα, η παρουσία τους σε σχολικές δράσεις, η ανταπόκρισή τους σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, η παροχή ενθάρρυνσης στα παιδιά τους, η φροντίδα ώστε αυτά να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο και χώρο για μελέτη, το να λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς, η ενεργός συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κτλ (Cotton & Wikelund, 1989) – είναι τόσο (ή και περισσότερο) σημαντικές από ότι οι οικογενειακοί παράγοντες, στο να καθορίσουν εάν και πώς οι μαθητές θα προοδεύσουν και θα επιτύχουν στο σχολείο. Παρόλο που αρκετοί ερευνητές αναγνωρίζουν πως υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, υποστηρίζουν ταυτόχρονα πως οι γονείς που παρωθούνται να βοηθήσουν τα παιδιά τους και που δημιουργούν για αυτά ένα οικογενειακό περιβάλλον που υποστηρίζει τη μάθηση, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, μπορούν να τα βοηθήσουν ώστε να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση (Flouri & Buchanan, 2004· Henderson & Berla, 1997· Houtenville & Conway, 2008).

## **1.5 Η έρευνα για το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ**

Η έρευνα για το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM), η οποία πρωτοεμφανίστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 1980, υπήρξε αρχικά μόνο θεωρητική και περιελάμβανε βιβλία και οδηγούς σχετικά με το πώς θα μπορούσαν οι σχολικοί διευθυντές να εισαγάγουν το μάρκετινγκ στα σχολεία τους (Oplatka, 2007). Αυτά τα συγγράμματα στηρίζονταν σε μοντέλα του μάρκετινγκ που είχαν αναπτυχθεί σε τομείς εκτός της εκπαίδευσης (π.χ. Kotler & Fox, 1995). Οι Olson Beal and Beal (2016) κατατάσσουν τις έρευνες για το EM σε τέσσερις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι έρευνες που διερευνούν τα σύμβολα, τις εικόνες και τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στα διαφημιστικά φυλλάδια, στα σχολικά ενημερωτικά έντυπα και στις ιστοσελίδες, τα οποία βοηθούν τα σχολεία να διαχειρίζονται την εικόνα που προβάλλουν εξωτερικά (π.χ. Drew, 2013· Headington & Howson, 1995· Johnsson & Lindgren, 2010). Σε αυτά, τα σχολεία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα συναισθηματικά, άλλα πλεονεκτήματά τους, όπως είναι η σχολική ατμόσφαιρα, η έννοια της κοινότητας και οι κοινές αξίες, παρά σε πληροφορίες για τα αποτελέσματα των εξετάσεων και τα ποσοστά αποφοίτων (Lubienski, 2007).

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι έρευνες που υπογραμμίζουν τη σημασία του μάρκετινγκ και διερευνούν τον βαθμό στον οποίο ορισμένοι γονείς στηρίζονται σε κοινωνικά δίκτυα για την πληροφόρησή τους σχετικά με το σχολείο (π.χ. Ball & Vincent, 1998· Holme, 2002). Οι Goldring and Phillips (2008) διακρίνουν τα κοινωνικά δίκτυα σε επίσημα (διαφημιστικά φυλλάδια, ταχυδρομικές επιστολές, συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου κτλ) και σε διαπροσωπικά (φίλοι, γείτονες, κοινότητα κτλ) και διαπιστώνουν πως οι γονείς επηρεάζονται περισσότερο από τα διαπροσωπικά κοινωνικά δίκτυα. Η τρίτη ομάδα ερευνών επικεντρώνεται στον ρόλο του σχολικού διευθυντή και των εκπαιδευτικών στο EM (π.χ. DiMartino & Jessen, 2016· Jennings, 2010). Ο σχολικός διευθυντής αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην υιοθέτηση του EM και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του ώστε να εγκαταλείψουν την αρχικά αρνητική τους στάση απέναντι σε αυτό (Oplatka et al., 2002). Τέλος, η τέταρτη και μικρότερη ομάδα ερευνών ασχολείται με τον ρόλο των γονέων στην επιλογή σχολείου και στο πώς ο ρόλος τους άλλαξε από παθητικών δεκτών, στο πλαίσιο της παραδοσιακής συγκεντρωτικής δημόσιας εκπαίδευσης, σε συνεργατών (π.χ. Wilkins, 2011).

Από τη μεριά τους, οι Oplatka and Hemsley-Brown (2004· 2012) κατηγοριοποιούν τις έρευνες για το EM σε δύο είδη: σε έρευνες που στοχεύουν με άμεσο τρόπο να κατανοήσουν τους μηχανισμούς του μάρκετινγκ μέσα στα σχολεία και σε έρευνες οι οποίες έμμεσα αναφέρονται σε στοιχεία του μάρκετινγκ σε συνδυασμό με άλλες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, που με τη σειρά τους προκαλούνται ή επηρεάζονται από την εισαγωγή του μάρκετινγκ στο σχολικό συγκείμενο. Στην πρώτη ομάδα (άμεσες έρευνες), ανήκουν οι μελέτες οι οποίες απλά στοχεύουν στο να καταγράψουν τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του μάρκετινγκ στα σχολεία που δρουν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα. Αυτές οι έρευνες είναι κυρίως ποσοτικές και στηρίζονται σε μοντέλα του μάρκετινγκ που σχηματίστηκαν στον μη εκπαιδευτικό τομέα. Ασχολούνται δε, κατά κόρον, με τις απόψεις των σχολικών διευθυντών και των εκπαιδευτικών για το EM και διερευνούν πρακτικά ζητήματα που αφορούν στο μάρκετινγκ (π.χ. πώς τα σχολεία προωθούν την εικόνα τους στην κοινωνία, ποιους μηχανισμούς του μάρκετινγκ ενεργοποιούν κτλ). Τέλος, δεν ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη θεωρίας που θα οδηγήσει σε μια πληρέστερη κατανόηση του EM αλλά απλώς περιγράφουν τις διαδικασίες του.

Η δεύτερη ομάδα ερευνών (έμμεσες έρευνες) αποτελείται από διάφορες μελέτες που γενικά στοχεύουν στο να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία ανταποκρίνονται στο περιβάλλον των «εκπαιδευτικών αγορών» (educational markets, Oplatka & Hemsley-

Brown, 2004, σ. 380). Αυτές οι έρευνες συνήθως υιοθετούν τη μέθοδο της τριγωνοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών. Ο στόχος τους είναι να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία, ενεργητικά και παθητικά, άμεσα και έμμεσα, ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές αγορές. Επιπλέον, σε αυτή την ομάδα ανήκουν οι έρευνες που έχουν ως στόχο την κατανόηση της επίδρασης που έχει το δικαίωμα επιλογής σχολείων (ιδιωτικών και δημόσιων) από τους γονείς στις δομές και στις διαδικασίες των σχολείων, όπως επίσης και το να καθορίσουν τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία έχουν αλλάξει ως αποτέλεσμα της έκθεσής τους στο περιβάλλον των εκπαιδευτικών αγορών. Εξαιτίας αυτού, οι συγκεκριμένες έρευνες είναι κυρίως διαχρονικές. Πάντως και οι δύο ομάδες ερευνών (άμεσες ή έμμεσες), εκτός από σπάνιες εξαιρέσεις (π.χ. Woods, 1994, όπ. αναφ. στο Oplatka & Hemsley-Brown, 2004· 2012), χρησιμοποιούν συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια ως μεθόδους συλλογής δεδομένων.

## **1.6 Η αναγκαιότητα της έρευνας, η πρωτοτυπία της και η συνεισφορά της στη θεωρία και την πρακτική**

Οι Oplatka and Hemsley-Brown (2012) αναφέρουν πως το πεδίο και η έκταση της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας για το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM) – της οποίας ο πρωταρχικός της σκοπός είναι η διερεύνηση των διαδικασιών και των πρακτικών του μάρκετινγκ στα σχολεία – είναι εξαιρετικά περιορισμένα όσο αφορά την ποσότητα, τη μεθοδολογία, την τοποθεσία, τους σκοπούς και τα θέματα που εξετάζουν. Επικεντρώνονται δε, σε μεγάλο βαθμό, σε σχολικούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς στο ΗΒ και συνήθως εφαρμόζουν ποιοτικές μεθοδολογίες, με στόχο να παράσχουν τεκμηρίωση στις διαδικασίες και στις αντιλήψεις για το EM. Επιπρόσθετα, τονίζουν την αναγκαιότητα η έρευνα για το σχολικό μάρκετινγκ να εξυπηρετήσει δύο στόχους: από τη μια, χρειάζεται να περιγράψει, να εξηγήσει, να προβλέψει και να κατανοήσει τις δραστηριότητες και τα φαινόμενα του μάρκετινγκ που ήδη υπάρχουν στα σχολεία και, από την άλλη, οφείλει να αναπτύξει γνώση που θα έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί από τους σχολικούς διευθυντές, με στόχο τη βελτίωση των προσπαθειών τους για προώθηση του σχολείου τους στην κοινωνία. Επίσης, σημειώνουν πως, παρόλο που πολλά βιβλία έχουν γραφτεί για το EM, αυτά δεν βασίζονται στη γνώση που αποκτάται μέσω της έρευνας για το σχολικό μάρκετινγκ, αλλά, αντίθετα, δανείζονται μοντέλα και τεχνικές που είχαν αναπτυχθεί προηγουμένως σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Είναι σαφές πως η βιβλιογραφία που επιθυμεί να καταθέσει τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία θα έπρεπε να υιοθετούν το μάρκετινγκ, όπως επίσης και τις προκλήσεις που πιθανόν

να αντιμετωπίσουν στην πορεία της διαδικασίας, θα πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην αναφερόμενη έρευνα για το σχολικό μάρκετινγκ παρά σε μοντέλα που παίρνονται απευθείας από τον χώρο των επιχειρήσεων και των υπηρεσιών (Oplatka & Hemsley-Brown, 2012). Ως εκ τούτου, η παρούσα διατριβή καθίσταται αναγκαία καθώς, από τη μια θα ανταποκριθεί στο αίτημα των Oplatka and Hemsley-Brown για τη διενέργεια περισσότερων ποσοτικών ερευνών στο χώρο του EM και, από την άλλη, θα συμβάλει σε μια περαιτέρω συζήτηση σε θέματα επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας, αφού κεντρικός της στόχος είναι η μελέτη στρατηγικών του σχολείου που οδηγούν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, θα προσφέρει μεγαλύτερη εγκυροποίηση του Επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας των Brauckmann and Pashiardis (2011), όπως και του ΔΜΕΑ.

Η παρούσα διατριβή καθίσταται πρωτότυπη για πολλούς λόγους. Αρχικά, θα καλύψει ένα μεγάλο κενό στη βιβλιογραφία, αφού καμία έρευνα στο πλαίσιο κανενός εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτικό/μη συγκεντρωτικό, δημόσιο/ιδιωτικό) δεν έχει ασχοληθεί με τη διερεύνηση της ενδεχόμενης σχέσης που έχει η εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων (εκτός των γονέων) με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Δεύτερο, η έρευνα θα επιδιώξει να συμβάλει στην κάλυψη ενός ακόμα μεγαλύτερου κενού, αφού θα στρέψει την προσοχή της στη Μέση Εκπαίδευση. Οι περισσότερες έρευνες, οι οποίες ασχολούνται κυρίως με την εμπλοκή των γονέων στο σχολικό έργο, έχουν διεξαχθεί είτε στη Δημοτική Εκπαίδευση είτε στην Ανώτατη. Τρίτο, στη βιβλιογραφία υπάρχει ένα τεράστιο κενό όσο αφορά στη μελέτη των τεχνικών-στρατηγικών επικοινωνίας του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες σε άκρως συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το κυπριακό. Όλες οι προϋπάρχουσες έρευνες καταπιάνονται με θέματα επικοινωνίας και μάρκετινγκ σε μη συγκεντρωτικά συστήματα. Είναι ενδιαφέρον να ερευνηθεί κατά πόσο, για ποιους λόγους και με ποιους τρόπους ένα σχολείο, που λειτουργεί με τα δεσμά του συγκεντρωτισμού και της απουσίας οποιασδήποτε ενδυνάμωσης των εξωγενών του παραγόντων, επιδιώκει την ανάπτυξη δεσμών με αυτούς, χρησιμοποιώντας και τεχνικές του EM.

Τέταρτο, η έρευνα θα δει το θέμα του EM στο πλαίσιο μόνο της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς η πλειοψηφία των ερευνών ασχολείται με την ιδιωτική. Όσες έρευνες έχουν επικεντρώσει τη μελέτη τους στα δημόσια σχολεία, αυτό έχει γίνει στα πλαίσια εκπαιδευτικών συστημάτων όπου ακόμα και η δημόσια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα βαθμό αυτονομίας, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στα quasi-markets (βλ. Ball & Youdell, 2008). Αυτό το κενό στη βιβλιογραφία – σχετικά με τη μελέτη των διαφόρων μορφών συνεργασίας που αναπτύσσονται

ανάμεσα στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα – επισημαίνεται και από τον Wang (2000), ο οποίος αναφέρει πως, παρόλο που τέτοιες συνεργασίες αναπτύσσονται σε πάρα πολλές χώρες, παρατηρείται κενό στην ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού πλαισίου που θα βοηθά στην κατανόηση των συνεργασιών. Με ποιο τρόπο αλληλεπιδρούν ο δημόσιος με τον ιδιωτικό τομέα και πώς αυτή η αλληλεπίδραση επιδρά στην πρόσβαση και στην ποιότητα της εκπαίδευσης; Αυτοί λοιπόν που λαμβάνουν τις αποφάσεις για την εκπαίδευση θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν με πληρότητα τις δυνατότητες και τις συνθήκες υπό τις οποίες αναπτύσσονται οι συνεργασίες, συμπεριλαμβάνοντας στη μελέτη τους τα νομικά και κανονιστικά πλαίσια που τις περιβάλλουν, όπως επίσης τα οφέλη και το κόστος που περιλαμβάνουν. Μόνο έτσι, καταλήγοντας, θα είναι σε θέση να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα και, αντιστοίχως, να μειώσουν τις αδυναμίες τους.

Τέλος, όσο αφορά τη συνεισφορά της έρευνας στη θεωρία και την πρακτική, η παρούσα διατριβή επιδιώκει να δώσει χρήσιμα εργαλεία-τεχνικές του EM στους σχολικούς διευθυντές, ώστε να βελτιώσουν την επικοινωνία του σχολείου τους με τους εξωγενείς του παράγοντες και να αξιολογούν την πολιτική που εφαρμόζουν σχετικά με αυτήν. Ως τέτοια εργαλεία μπορεί να θεωρηθούν, από τη μια, το ερωτηματολόγιο και, από την άλλη, το Πρωτόκολλο Συνέντευξης, που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, σχετικά με την αξιολόγηση των στρατηγικών μάρκετινγκ που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν αυτή την εμπλοκή.

## **1.7 Διευκρίνιση εννοιών**

Η τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζει τις βασικές έννοιες που θα χρησιμοποιηθούν στο επόμενο κεφάλαιο της Ανασκόπησης της Βιβλιογραφίας. Στόχος της ενότητας είναι η σαφής διευκρίνιση αυτών των εννοιών, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να κατανοήσει ευκολότερα το περιεχόμενο του κεφαλαίου.

### **1.7.1 Το Μάρκετινγκ**

Οι διάφοροι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς για το μάρκετινγκ είναι πολλοί και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτούς που βλέπουν το μάρκετινγκ ως λειτουργία και σε αυτούς που το βλέπουν ως φιλοσοφία (Tubin, 2012). Από τη μια, το μάρκετινγκ ως λειτουργία ορίζεται από την Drysdale (2001, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2012) ως ένα σύνολο προγραμματισμένων και συντονισμένων δραστηριοτήτων, τις οποίες αναλαμβάνει ένας οργανισμός με στόχο την πρόκληση μιας ευνοϊκής ανταπόκρισης από μελλοντικούς ή υπάρχοντες πελάτες. Από την

άλλη, το μάρκετινγκ ως φιλοσοφία ή τρόπος σκέψης ορίζεται ως «μια διαδικασία διαχείρισης με την οποία οι πόροι του οργανισμού χρησιμοποιούνται με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών επιλεγμένων ομάδων πελατών, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και των δύο μερών (οργανισμού και πελάτη)» (McDonald, 1989, σ. 8).

Οι ορισμοί που απαντώνται στη βιβλιογραφία για το μάρκετινγκ αποτυπώνουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες του κάθε ερευνητή. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς περιλαμβάνουν έννοιες όπως το κέρδος, τις πωλήσεις και την προώθηση προϊόντων στην αγορά, έννοιες οι οποίες όχι μόνο απορρίπτονται από τον εκπαιδευτικό κόσμο, αλλά και δεν συνάδουν καθόλου με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Evans, 1995). Ορισμένοι μελετητές αντιμετωπίζουν το μάρκετινγκ ως μια διαδικασία, άλλοι ως φιλοσοφία και άλλοι ως ένα σύνολο πρακτικών. Όμως, με βάση τον επικρατέστερο ορισμό που δόθηκε από τους Kotler and Fox (1995), το μάρκετινγκ είναι και φιλοσοφία αλλά και οργανωμένη διαδικασία που έχει ως στόχο τη συνεχή ικανοποίηση των «πελατών» του οργανισμού, με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ζωτικότητα και η ανάπτυξη και του ιδίου (Michael, 1990).

Η παρούσα διατριβή υιοθετεί αυτόν τον ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο «το μάρκετινγκ αποτελεί τη διαδικασία ανάλυσης, προγραμματισμού, εφαρμογής και ελέγχου προσεκτικά σχεδιασμένων προγραμμάτων, που σχεδιάστηκαν ώστε να προκαλέσουν την εθελοντική ανταλλαγή αξιών με τις αγορές-στόχους, με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Το μάρκετινγκ περιλαμβάνει τον σχεδιασμό όσων έχει να προσφέρει ο οργανισμός ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και οι επιθυμίες της αγοράς που αποτελεί στόχο και τη χρήση αποτελεσματικής τιμολόγησης, επικοινωνίας και διανομής, ώστε να ενημερωθεί, να ενεργοποιηθεί και να εξυπηρετηθεί η αγορά-στόχος» (Kotler & Fox, 1995, σ.7).

Το μάρκετινγκ αποτελεί βασική δραστηριότητα των σύγχρονων οργανισμών. Για να επιβιώσει και να επιτύχει τους στόχους του, ένας οργανισμός οφείλει να αναγνωρίζει την «αγορά-στόχο» του, δηλαδή τους διάφορους καταναλωτές των προϊόντων του, να προσελκύει ικανοποιητικούς πόρους, τους οποίους να μετατρέπει σε κατάλληλα προγράμματα, υπηρεσίες και ιδέες, τα οποία στη συνέχεια πρέπει να διανέμει αποτελεσματικά σε αυτούς τους καταναλωτές (Kotler & Fox, 1995). Σύμφωνα με τον Watts (2005), η διαδικασία του μάρκετινγκ περιλαμβάνει ένα διάλογο με τους καταναλωτές, ο οποίος επιτρέπει τον εντοπισμό των αναγκών τους, τον προγραμματισμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας στρατηγικής από τον οργανισμό για την ικανοποίησή τους. Οι σύγχρονοι οργανισμοί στηρίζονται κυρίως στην προσφορά και στην



ανταλλαγή αξιών με τα διάφορα συμβαλλόμενα μέρη, στοχεύοντας στο να εκμαιεύσουν τη συνεργασία και, ως αποτέλεσμα, να επιτύχουν τους στόχους τους. Ως εκ τούτου, η έννοια της ανταλλαγής είναι κεντρική έννοια στο μάρκετινγκ. Μέσω ανταλλαγών, κοινωνικές ομάδες (άτομα, μικρές ομάδες ατόμων, οργανισμοί, ολόκληρα έθνη) επιτυγχάνουν τις εισδοχές που τους είναι απαραίτητες, δηλαδή αυτό που έχουν περισσότερο ανάγκη (ο.π.π., 1995).

### **1.7.2 Τι δεν είναι το Μάρκετινγκ**

Η Lockhart (2011) συμπληρώνει στον ορισμό των Kotler and Fox (1995) σημειώνοντας πως το μάρκετινγκ περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως οι δημόσιες σχέσεις, η επικοινωνία, η διαφήμιση, οι σχέσεις με τα ΜΜΕ κτλ, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους διευθυντές των οργανισμών να αναπτύξουν τον οργανισμό τους εσωτερικά και να τον προβάλουν εξωτερικά. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο οργανισμός κερδίζει διότι αυτοβελτιώνεται. Άρα, το μάρκετινγκ δεν έχει σχέση με τα χρηματικά κέρδη και τις πωλήσεις, καθώς οι δραστηριότητές του είναι στρατηγικές, περιεκτικές και έμμεσες και προάγουν τη μακροπρόθεσμη σχέση του οργανισμού με τους πελάτες του. Αντίθετα, οι πωλήσεις είναι βραχυπρόθεσμες, άμεσες και επιχειρηματικές δραστηριότητες, που αποτελούν ένα μόνο μέρος της διαδικασίας του μάρκετινγκ (ο.π.π., 1995). Πάντως, οι Davis and Ellison (1997, όπ. αναφ. στο Stachowski, 2008) τονίζουν πως το μάρκετινγκ (α) δεν αφορά αποκλειστικά την προώθηση/διαφήμιση του οργανισμού και (β) δεν είναι δουλειά ενός μόνο ατόμου.

### **1.7.3 Το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ**

Οι Davis and Ellison (1997) ορίζουν το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM) ως τα μέσα με τα οποία το σχολείο επικοινωνεί ενεργητικά και προωθεί τον σκοπό, τις αξίες και το εκπαιδευτικό του προϊόν στους πελάτες. Τον ορισμό συμπληρώνει ο Pardey (1991, όπ. αναφ. στο Oplatka & Hemsley-Brown, 2012) τονίζοντας πως το EM αποτελεί τις διαδικασίες με τις οποίες οι ανάγκες των πελατών αναγνωρίζονται και ικανοποιούνται, ούτως ώστε οι στόχοι του σχολείου να επιτυγχάνονται. Προκύπτει, λοιπόν, πως το EM αποτελεί απαραίτητη λειτουργία της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς, χωρίς αυτήν, το σχολείο δεν μπορεί να επιβιώσει στο σημερινό ανταγωνιστικό περιβάλλον, υπό την έννοια ότι ένα σχολείο δεν αρκεί να είναι απλά αποτελεσματικό· χρειάζεται, επιπλέον, να προβάλλει και μια αποτελεσματική εικόνα προς τους γονείς και τους άλλους εξωγενείς παράγοντες (ο.π.π., 2012).

Το EM διαφέρει από τις δημόσιες σχέσεις. Όταν τα σχολεία αλληλεπιδρούν με τις κοινότητες που τα περιβάλλουν, συχνά αναπτύσσουν προγράμματα δημοσίων σχέσεων. Οι δημόσιες σχέσεις μπορούν να οριστούν ως «μια σχεδιασμένη και συστηματική, διπλής κατεύθυνσης, διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και των εσωτερικών και εξωτερικών του κοινών, η οποία σχεδιάστηκε με στόχο την οικοδόμηση ηθικού, καλής θέλησης, κατανόησης και υποστήριξης για τον οργανισμό» (Davis & Ross, 1986, σσ. 27-28, όπ. αναφ. στο Hanson & Henry, 1992). Τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι συνήθως η καλή θέληση, η θετική στάση, ο σεβασμός, η κατανόηση και η υποστήριξη (Kotler & Fox, 1995). Παρόλο που ένα καλό πρόγραμμα δημοσίων σχέσεων μπορεί να θεωρηθεί ως μια σημαντική βάση (ή πιθανόν και ένα σημείο εκκίνησης) για ένα πρόγραμμα μάρκετινγκ, τα δύο δεν αποτελούν το ίδιο πράγμα. Οι δημόσιες σχέσεις τείνουν να είναι μια ευρεία, πολύπλευρη προσέγγιση για την οικοδόμηση της γνώσης του κοινού σχετικά με το εύρος των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα οργανισμό, όπως το σχολείο. Από την άλλη, το EM αφορά στην ανάπτυξη και την τελειοποίηση συγκεκριμένων σχολικών προγραμμάτων, ως απάντηση στις ανάγκες και τις επιθυμίες μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων (π.χ. μαθητών, γονέων, ψηφοφόρων) και, τη χρήση αποτελεσματικών μέσων επικοινωνίας, με στόχο την κατανόηση αυτών των αναγκών ή και την ενημέρωση και παρώθηση αυτών των ομάδων (ο.π.π., 1992).

#### **1.7.4 Η έννοια της αξίας**

Η έννοια της αξίας λαμβάνει σημαντική θέση στον πιο πάνω ορισμό. Η έννοια της αξίας στο μάρκετινγκ μπορεί να μετρηθεί είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά. Στην ποιοτική της θεώρηση, η αξία ορίζεται ως το κέρδος που κάποιος αντιλαμβάνεται πως θα λάβει από μια συναλλαγή και το οποίο καθορίζεται από τη συναισθηματική, διανοητική και φυσική του κατάσταση, όπως επίσης και από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στην ποσοτική της θεώρηση, η αξία ορίζεται ως το πραγματικό κέρδος, το οποίο μετριέται με οικονομικούς όρους (αριθμοί, ποσοστά, χρήματα). Η αξία μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τον χρόνο, τον χώρο και τους ανθρώπους. Πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία ανταλλαγών μεταξύ των ατόμων και των οργανισμών, που συνδιαμορφώνεται μέσω κοινών προσπαθειών από όλα τα συμβαλλόμενα μέρη. Αυτή η διαδικασία συνδιαμόρφωσης, διαλόγου και εμπιστοσύνης είναι ιδιαιτέρως σημαντική στο σύγχρονο μάρκετινγκ (Seligman, 2012).

Στη θεωρία του μάρκετινγκ η έννοια της «δημιουργίας αξίας» (value creation, Yang & Robson, 2012, σ. 190) κατέχει κεντρική θέση και η ικανότητα ενός οργανισμού να διασφαλίζει και να

παρέχει ανώτατου επιπέδου αξία στους πελάτες του θεωρείται ως προαπαιτούμενο για την εγκαθίδρυση και τη διατήρηση μακροπρόθεσμων σχέσεων με αυτούς (Gummesson, 2004· Raval & Grönroos, 1996· Ulaga, 2003). Ο Vargo (2009) υποστηρίζει πως η δημιουργία αξίας είναι μια αλληλοεξαρτώμενη και συνεργατική διαδικασία αμοιβαίας παροχής υπηρεσιών, με την έννοια ότι αναπτύσσεται μέσα από συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές δράσεις μεταξύ του οργανισμού και των πελατών του, αφού ο οργανισμός έχει ανάγκη να παρέχει αξία στους πελάτες και, την ίδια στιγμή, να κερδίζει από αυτούς. Παρόλο λοιπόν που τα δημόσια σχολεία είναι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, εξακολουθούν να έχουν ανάγκη από ροές εσόδων για να καλύψουν επιπρόσθετες ανάγκες της καθημερινής τους λειτουργίας ή των πελατών τους (Yang & Robson, 2012).

### **1.7.5 Η έννοια του καταναλωτή-πελάτη**

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ως καταναλωτές ή πελάτες θεωρούνται εκείνα τα άτομα για τα οποία η εκπαιδευτική πράξη έχει σχεδιαστεί, εκείνα δηλαδή στα οποία απευθύνεται και στα οποία οφείλει να λογοδοτεί. Κυρίως, πρόκειται για τους μαθητές, τους γονείς τους, τους ενδεχόμενους μελλοντικούς εργοδότες και ευρύτερα την κοινωνία (Harvey, 1996), δηλαδή πρόκειται για όλους όσους δεν εργάζονται στον σχολικό χώρο ή δεν είναι σε θέσεις όπου λαμβάνονται πολιτικές ή διοικητικές αποφάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση (Woods, 1996). Η όλη φιλοσοφία του μάρκετινγκ στηρίζεται στο ότι το να επιτύχει ένας οργανισμός τους στόχους του εξαρτάται από τον καθορισμό των αναγκών και των επιθυμιών των πελατών του, όπως επίσης και από την αλλαγή των σχεδιασμών και των δραστηριοτήτων του, ώστε να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες και επιθυμίες με επιτυχία. Αυτή η διαδικασία θα αυξήσει την ικανοποίηση των πελατών, γεγονός που είναι απαραίτητο για τη βελτίωση της εικόνας του οργανισμού στην κοινωνία (Oplatka, Foskett, & Hemsley–Brown, 2002). Υπό αυτή την έννοια, οι καταναλωτές-πελάτες ενός σχολικού οργανισμού δεν πρέπει να θεωρούνται ως παθητικοί δέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος που τους προσφέρεται αλλά ως ενεργητικοί συμμετοχοί στη διαδικασία σχεδιασμού και μορφοποίησης αυτού του προϊόντος (Chung & McLarney, 2000).

### **1.7.6 Οι εξωγενείς παράγοντες του σχολείου**

Στην ευρύτερη τους έννοια, ως εξωγενείς παράγοντες ενός οργανισμού μπορούν να θεωρηθούν κάθε αναγνωρίσιμη ομάδα ή κάθε μεμονωμένο άτομο, που μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη των στόχων του και, περιλαμβάνει ενδιαφερόμενες κοινωνικές ομάδες, φορείς του κράτους,

συντεχνίες υπαλλήλων, ανταγωνιστές, ενώσεις, πελάτες και εργοδότες. Στην πιο στενή τους έννοια, οι εξωγενείς παράγοντες μπορεί να είναι κάθε ομάδα ή άτομο από το οποίο ο οργανισμός εξαρτάται για τη συνεχιζόμενη του επιβίωση, όπως είναι οι εργοδότες, οι πελάτες, κάποιιοι συγκεκριμένοι προμηθευτές ή φορείς του κράτους (Freeman, 1983, όπ. αναφ. στο Chung & McLarney, 2000). Σε κάθε περίπτωση, η κοινή πεποίθηση που υπάρχει είναι πως οι οργανισμοί είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με μια ομάδα εξωγενών παραγόντων, όπως και αν αυτοί ορίζονται, η οποία επιδρά άμεσα στη διαμόρφωση της στρατηγικής και, ως αποτέλεσμα, της επίδοσης του οργανισμού (ο.π.π., 2000).

Ο Trim (2003) αναφέρει πως στον εκπαιδευτικό τομέα οι εξωγενείς παράγοντες δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα και πως (α) είναι σημαντικό να γίνει μια κατηγοριοποίηση αυτών των φορέων και (β) πρέπει να γίνει κατανοητό πως οι ηγέτες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλουν να λογοδοτούν σε όλους αυτούς τους φορείς. Για αυτό, προτάσσει την άποψη πως η παροχή της εκπαίδευσης πρέπει να τοποθετηθεί μέσα στο πλαίσιο ενός «μοντέλου φορέων» (stakeholder model, ο.π.π., 2003, σ. 59). Αυτό το μοντέλο αντιμετωπίζει τους οργανισμούς ως ανοικτά, κοινωνικοοικονομικά συστήματα που απαρτίζονται από διάφορα υποσυστήματα, σαν εκλογικές περιφέρειες ενός κράτους (Hinterhuber & Krauthammer, 1998). Οι διάφοροι φορείς-εξωγενείς παράγοντες (stakeholders) ενός οργανισμού, όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω, είναι εκείνα τα άτομα ή οι ομάδες από τους οποίους εξαρτάται ο οργανισμός. Όμως, σύμφωνα με τους Johnson and Scholes (1999) αυτοί οι παράγοντες εξαρτώνται και οι ίδιοι από τον οργανισμό ώστε να πραγματοποιήσουν τους δικούς τους στόχους. Ως εκ τούτου, διάφοροι παράγοντες μπορούν να αναγνωριστούν ως εξωγενείς του εκπαιδευτικού οργανισμού: το ακαδημαϊκό και το υποστηρικτικό προσωπικό, οι μαθητές, τα άτομα σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, οι κυβερνητικοί παράγοντες, το προσωπικό της τοπικής κοινότητας, οι πολιτικοί, οι τραπεζίτες, οι λογιστές, οι δωρητές και διάφοροι άλλοι (γονείς, αδέρφια, καταστηματάρχες, εργαζόμενοι σε τοπικές επιχειρήσεις, ομάδες στην κοινότητα). Στο εξής, στην παρούσα εργασία, όλοι οι κοινωνικοί φορείς πλην των μαθητών και των γονέων τους θα ονομάζονται «εξωγενείς παράγοντες» του σχολείου. Η σωστή επιλογή εκείνων των φορέων/εξωγενών παραγόντων, με τους οποίους το σχολείο επιθυμεί να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας, πρέπει να στηρίζεται απαραίτητα στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην ομαδικότητα (Trim, 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Trim (2003), οι ηγέτες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη κατά πόσο ένας υποψήφιος συνεργάτης του σχολείου έχει το ίδιο ή παρόμοιο αξιακό σύστημα με το σχολείο και, επιπρόσθετα, κατά πόσο η δηλωμένη αποστολή του υποψήφιου συνεργάτη είναι αντιπροσωπευτική των ενεργειών του. Ο Kirk (1995, όπ. αναφ.

στο ο.π.π., 2003) αναφέρει πως η δήλωση της αποστολής<sup>2</sup> κάθε οργανισμού πρέπει να είναι συμβατή με αυτού με τον οποίο συνεργάζεται.

Για την πληρέστερη κατανόηση του όρου «εξωγενείς παράγοντες», μπορεί κανείς να δει και τον διαχωρισμό που κάνει ο Wang (2000) ανάμεσα στους όρους «δημόσιος» και «ιδιωτικός» τομέας. Σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή, ως δημόσιος τομέας ορίζεται ο κάθε κυβερνητικός ή δημόσιος οργανισμός, ενώ στον ιδιωτικό τομέα περιλαμβάνονται οι μη κυβερνητικοί οργανισμοί ή ομάδες. Σχετικά με την εκπαίδευση, οι ομάδες στον ιδιωτικό τομέα που λειτουργούν ως εξωγενείς παράγοντες του σχολείου είναι (α) οι εμπορικές επιχειρήσεις, (β) τα ιδιωτικά σχολεία, (γ) οι Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί (ΜΚΟ), (δ) οι εθελοντικές ομάδες, (ε) οι θρησκευτικές ομάδες, (στ) οι οικογένειες και οι γονείς, (ζ) οι τοπικές κοινότητες και, (η) οι λεγόμενοι συνήγοροι (συμπεριλαμβανομένων των συντεχνιών και των συνδικαλιστικών οργανώσεων). Ο ιδιωτικός τομέας περιλαμβάνει πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορούν, επιπρόσθετα, να κατηγοριοποιηθούν σε ιδιωτικούς κερδοσκοπικούς οργανισμούς και σε ιδιωτικούς μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Για παράδειγμα, οι εμπορικές επιχειρήσεις ανήκουν στην πρώτη κατηγορία. Υπάρχουν επίσης και εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολεία και πανεπιστήμια) που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, ενώ υπάρχουν και άλλα που ανήκουν στην κατηγορία των μη κερδοσκοπικών οργανισμών. Επιπλέον, ο όρος ΜΚΟ περιλαμβάνει πολλούς τύπους ιδρυμάτων ή ομάδων, όπως εθελοντικά ιδρύματα, θρησκευτικές ομάδες και κοινοτικούς οργανισμούς. Οι ΜΚΟ στις αναπτυσσόμενες χώρες ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό όσο αφορά το μέγεθος, την πείρα και την εμπειρογνωμοσύνη τους. Από την άλλη, οι οικογένειες θεωρούνται ως λήπτες αλλά και ως συνεργάτες/συνεισφέροντες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (ο.π.π., 2000).

### **1.7.7 Η έννοια της Κοινότητας**

Η έννοια της κοινότητας επιτρέπει πολλαπλές σημασίες. Όπως δηλώνεται από τους Veeman, Ward and Walker (2006, όπ. αναφ. στο Preston, 2013), υπάρχουν πολιτικοί, γεωγραφικοί, πολιτιστικοί και ιστορικοί τύποι κοινότητας. Οι κοινότητες μπορεί να είναι συμπεριληπτικές ή να επιτρέπουν αποκλεισμούς, μπορεί να σχετίζονται με χαμηλού ή με υψηλού επιπέδου

---

<sup>2</sup> «Η δήλωση της αποστολής αποτελεί την απεικόνιση των βασικών κανόνων συμπεριφοράς ενός οργανισμού και συμβαδίζει με το όραμά του. Βασίζεται στις αξίες, προσανατολισμούς και νόρμες συμπεριφοράς, όπως αυτά βιώνονται μέσα στην εταιρική κουλτούρα. Ο σκοπός είναι να προσανατολίσει, να νομιμοποιήσει και να παρωθήσει όλους τους εργαζομένους ώστε να ξεδιπλώσουν την ενέργειά τους με στόχο την ικανοποίηση όλων των βασικών φορέων του οργανισμού» (Hinterhuber & Krauthammer, 1998, σ. 153, όπ. αναφ. στο Trim, 2003).

κοινωνικοοικονομικές τάξεις, όπως επίσης και με ομοιογενείς ή ανομοιογενείς ομάδες. Παρόλα αυτά, στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο ορισμός της Preston (2013), σύμφωνα με τον οποίο η έννοια της κοινότητας καθορίζεται από τους κοινωνικούς δεσμούς και τον γεωγραφικό χώρο. Συγκεκριμένα, η κοινότητα είναι μια ομάδα ατόμων που ζουν σε ένα συγκεκριμένο μέρος, όπου τα άτομα μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, αξίες, γνώσεις και δράσεις, που βρίσκουν την έκφρασή τους σε στοιχεία όπως η εθνικότητα, η κουλτούρα, η γλώσσα, η θρησκεία, η αναπαραγωγή, οι επιχειρηματικές δραστηριότητες, η εγγύτητα και ο τρόπος ζωής.

Σύμφωνα με τον Willie (2000), ο κοινωνικός έλεγχος, ο κοινός γεωγραφικός χώρος, η κοινωνικοποίηση και η συμμετοχικότητα αποτελούν τις τέσσερις βασικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν μια αποτελεσματική κοινότητα. Τα μέλη μιας κοινότητας, σύμφωνα με τον ίδιο, χρειάζεται, μεμονωμένα και συλλογικά, να εμπλέκονται σε αυτές τις τέσσερις συνιστώσες ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της κοινότητάς τους. Οι δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας εμφανίζονται ως αποτέλεσμα των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται συνήθως μέσα σε οργανισμούς, όπως για παράδειγμα το σχολείο. Ως ενοποιητική ουσία, αυτοί οι δεσμοί επιτρέπουν στα άτομα να οικοδομήσουν μια αίσθηση ελέγχου πάνω σε ζητήματα που προκύπτουν, σε πηγές πληροφοριών και σε πόρους. Ο κοινωνικός έλεγχος, συνεχίζει ο Willie, δίνει στις κοινότητες ένα αίσθημα στόχου και τις βοηθά να καθοδηγήσουν τις προσπάθειές τους προς την επίλυση κοινωνικών ζητημάτων και προκλήσεων. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως, παρόλο που ο γεωγραφικός χώρος είναι στοιχείο κλειδί για μια κοινότητα, οι ενέργειές της μπορεί να προεκτείνονται πέρα από τα γεωγραφικά της όρια και, για αυτό, η έννοια της γεωγραφίας σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να ορίζεται πιο γενικά παρά ως μια απλή οριοθετημένη περιοχή, αφού οι ενέργειες μιας κοινότητας συχνά βρίσκουν την έκφρασή τους διαμέσου πολύπλοκων κοινωνικών δικτύων, πέρα από συγκεκριμένα σύνορα (Aragiaza, 2004).

### **1.7.8 Οι Στόχοι του Σχολείου**

Οι Hoy and Miskel (2013) αναφέρουν πως κάθε οργανισμός έχει ένα «τεχνικό πυρήνα» (technical core), ο οποίος ασχολείται πρωτίστως με την κυριότερη αποστολή του κοινωνικού συστήματος. Στα σχολεία, η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελούν τον πυρήνα του οργανισμού ή αλλιώς θεωρούνται ως η καρδιά και η ψυχή του. Παρόλο που θα μπορούσε, λοιπόν, να θεωρηθεί αυτή η διαδικασία ως ο μοναδικός στόχος κάθε σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου (ΥΠΠΑΝ) καθορίζει κάθε σχολικό έτος μια σειρά από στόχους, τους «Στόχους της Σχολικής Χρονιάς», ζητώντας

από τις σχολικές μονάδες την προώθηση ενεργειών και δραστηριοτήτων για την επίτευξή τους. Όμως, αρχής γενομένης από τη σχολική χρονιά 2017-2018, η πολιτική αυτή έχει τροποποιηθεί. Διαβάζει κανείς στην ιστοσελίδα του ΥΠΠΑΝ τα εξής: «Από τη σχολική χρονιά 2017-2018, στο πλαίσιο της πολιτικής για λειτουργία των σχολικών μονάδων περισσότερο αυτόνομα, υπεύθυνα και δημοκρατικά και λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση από τα σχολεία, δεν θα ακολουθηθεί η μέχρι τώρα πολιτική [...] Από φέτος, κάθε σχολείο καλείται να καθορίσει τους δικούς του υπό έμφαση στόχους, οι οποίοι θα είναι προσαρμοσμένοι στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών και γενικότερα της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο πάντα των πολιτικών του ΥΠΠΑΝ. Ειδικότερα, με τους υπό έμφαση στόχους του κάθε σχολείου, θα επιδιώκεται, διαχρονικά, η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως αυτά καθορίζονται στα αναλυτικά προγράμματα, μέσω ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη μάθηση και την περαιτέρω ανέλιξη των μαθητών. Παράλληλα, ο διαχρονικός στόχος «Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ, Διεκδικώ» [...] σε καμία περίπτωση δεν θα παραμεριστεί ή υποβαθμιστεί» (ΥΠΠ, 2017).

Το ενδιαφέρον στοιχείο στην εν λόγω ιστοσελίδα αποτελεί το γεγονός πως η υλοποίηση αυτών των στόχων θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα της ενεργού συμμετοχής «των εκπαιδευτικών και μαθητών του σχολείου, καθώς και των γονέων/κηδεμόνων της περιβάλλουσας κοινότητας [που] μέσα από εμφάσεις που θα καθορίσουν και μέσα από δράσεις που θα οργανώσουν οι ίδιοι, θα συμβάλουν στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας [...] Η κάθε σχολική μονάδα αναμένεται ότι θα συνεργάζεται στενά με όσους μπορούν να την στηρίξουν σε αυτή την προσπάθεια, όπως είναι οι οικείοι επιθεωρητές, οι σύμβουλοι των διάφορων μαθημάτων, οι λειτουργοί του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή/και άλλοι ειδικοί. Επομένως, το κάθε σχολείο έχει την ευχέρεια να ζητήσει στήριξη, όταν κριθεί αυτό απαραίτητο» (ΥΠΠ, 2017). Ως εκ τούτου, στην παρούσα διατριβή, με τον όρο «στόχοι του σχολείου» θα εννοούνται, εκτός από τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και οι υπό έμφαση στόχοι που καθορίζονται μεμονωμένα από κάθε σχολική μονάδα και υλοποιούνται σε συνεργασία με τους μαθητές, τους γονείς τους και άλλους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου.

## 1.8 Περίληψη

Στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής, αρχικά, παρουσιάστηκαν οι ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες επέβαλαν τη γέννηση του τομέα του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM). Έγινε, επίσης, μια εκτενής κοινωνιολογική ανάλυση της αναγκαιότητας υιοθέτησης του EM από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, συνδέοντας τον τομέα αυτό με τη σημασία των συνεργατικών σχέσεων στην ανάπτυξη του ατόμου, στην αποτελεσματικότητα των οργανισμών και στην αύξηση της αποδοτικότητας και της βιωσιμότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκαν και οι κύριοι εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, δηλαδή εκείνοι οι φορείς στην κοινωνία που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα σχολικά τεκτονόμενα. Στη συνέχεια, δόθηκε μια πληρέστερη επεξήγηση της αναγκαιότητας υιοθέτησης του EM ειδικά από τα δημόσια σχολεία και διευκρινίστηκαν οι λόγοι για τους οποίους το EM δεν αφορά αποκλειστικά την ιδιωτική εκπαίδευση, γεγονός που αποτελεί συχνή παρεξήγηση. Τονίστηκε, δηλαδή, πως ο κυριότερος στόχος του EM, είτε στον δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, είναι το να φέρει κοντά το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες, σε μια υγιή και λειτουργική σχέση, η οποία θα βελτιώσει την παραγωγική του ικανότητα και την ποιότητα και των δύο. Αυτός ο στόχος αποτέλεσε και την αφορμή για να διατυπωθεί, περιληπτικά, το θεωρητικό πλαίσιο, γύρω από το οποίο στηρίζεται η παρούσα διατριβή και αναφέρεται στο μοντέλο των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1987), στο οποίο υποστηρίζεται πως η συνεργασία του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες και η συμμετοχή των τελευταίων στο σχολικό έργο συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη και στη σχολική επιτυχία των μαθητών. Συνεχίζοντας, διατυπώθηκε ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την έρευνα και έγινε μια σύντομη συζήτηση στα θέματα της έρευνας για τα μαθησιακά αποτελέσματα και της έρευνας για το EM. Κατόπιν, υποστηρίχθηκε η αναγκαιότητα της έρευνας, η πρωτοτυπία της και η συνεισφορά της στη θεωρία και την πρακτική και, τέλος, δόθηκε μια απαραίτητη διευκρίνιση των βασικών εννοιών που θα απασχολήσουν τη θεωρητική θεμελίωση του θέματος στο επόμενο κεφάλαιο.



# Κεφάλαιο 2

## Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

### 2.1 Το θεωρητικό πλαίσιο

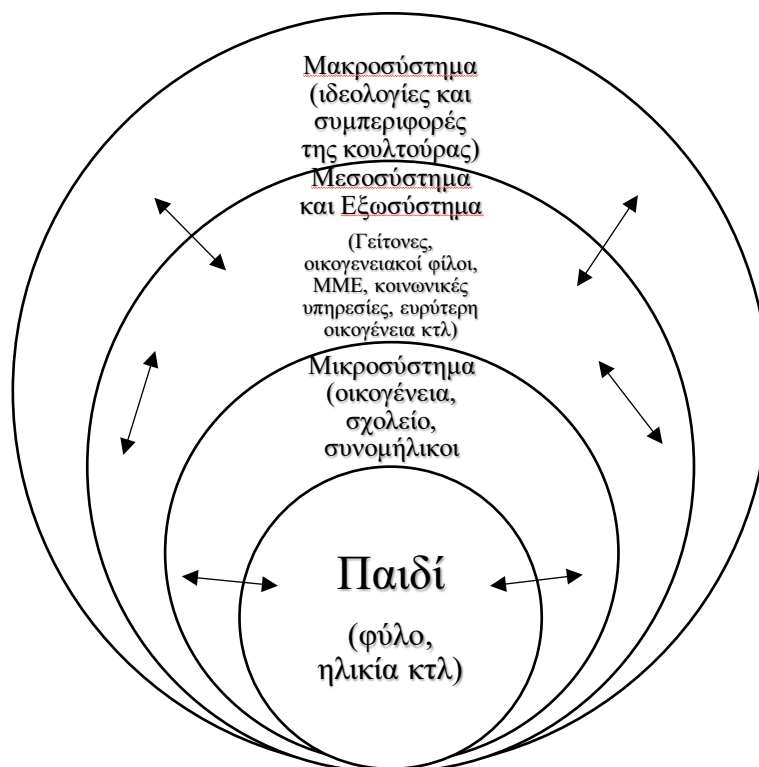
Ένα μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική πολιτική, που ασχολείται με την εμπλοκή των γονέων και άλλων εξωγενών παραγόντων στο σχολείο, αντλεί την έμπνευσή της από τη θεωρία – ή μοντέλο – των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» (overlapping spheres of influence) της Epstein (1987), η οποία τοποθετεί τους μαθητές σε τρία κύρια περιβάλλοντα (την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα), που λειτουργούν σε άριστο βαθμό μόνο όταν οι στόχοι, η αποστολή και οι ευθύνες τους αλληλοεπικαλύπτονται (Baquedano-López, Alexander, & Hernández, 2013). Το μοντέλο αυτό συνδυάζει ψυχολογικές, εκπαιδευτικές και κοινωνιολογικές προοπτικές στη λειτουργία των κοινωνικών συστημάτων, ώστε να περιγράψει και να εξηγήσει με ολοκληρωμένο τρόπο τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους γονείς, τα σχολεία και τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς. Με αυτό τον τρόπο, διακρίνει αυτά τα τρία σημαντικά περιβάλλοντα – ή κοινωνικά συστήματα –, τα οποία είναι σε θέση να επηρεάζουν την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών<sup>3</sup>. Το μοντέλο στηρίζεται στην υπόθεση πως τουλάχιστον κάποιοι από τους στόχους αυτών των κοινωνικών συστημάτων, όπως, για παράδειγμα, η στήριξη στην ανάπτυξη των παιδιών και στη σχολική τους επιτυχία, είναι κοινοί και, ως εκ τούτου, μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας αυτών των συστημάτων.

Το μοντέλο που προτείνεται από την Epstein (1987) στηρίζεται στη θεωρία που αναπτύχθηκε προηγουμένως από τον Bronfenbrenner (1977· 1979· 1986) και η οποία αμφισβητεί την ορθότητα της μελέτης της επίδρασης που έχει η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, ως

---

<sup>3</sup> Βλ. Διάγραμμα 3, σ. 21.

διαχωρισμένες σφαίρες, στην ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα, ο Bronfenbrenner (1977) καθόρισε το λεγόμενο «οικολογικό περιβάλλον» (ecological environment) ως «ένα σύνολο ένθετων δομών, η μια μέσα στην άλλη, σαν Ρώσικες κούκλες» (σ. 514). Σύμφωνα με αυτή την άποψη (βλ. Διάγραμμα 4), το άτομο βρίσκεται στο ενδότερο επίπεδο, που περιβάλλεται από το σπίτι στο επόμενο επίπεδο, το οποίο με τη σειρά του ακολουθείται από το σχολείο και άλλους οργανισμούς στο εξωτερικό επίπεδο. Οι διασυνδέσεις μεταξύ του ατόμου με κάθε επίπεδο του περιβάλλοντος και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα διαφορετικά περιβάλλοντα επιδρούν, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, στην ανάπτυξη του ατόμου (Mapp, Johnson, Strickland, & Meza, 2008). Βασισμένη στην εν λόγω θεωρία, η Epstein (2001) αντιμετωπίζει αυτά τα τρία περιβάλλοντα ως σφαίρες επιρροής οι οποίες μπορούν να επικαλύπτονται σε μεγάλο ή σε μικρό βαθμό. Το ποσοστό επικάλυψης αυτών των σφαιρών επιρροής θεωρείται τεράστιας σημασίας για την όσο το δυνατό καλύτερη ανάπτυξη των μαθητών, για αυτό και η συνεργασία των τριών περιβαλλόντων-κοινωνικών συστημάτων θεωρείται ως το μέσο επίτευξης αυτού του στόχου (Driessen et al., 2005). Περιγραφικά, το μοντέλο θεωρείται πως έχει μια εξωτερική δομή, η οποία απεικονίζει το σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα ως δυναμικά περιβάλλοντα που μπορούν, μετά από κατάλληλο σχεδιασμό, να ενωθούν ή να χωριστούν ώστε να αυξήσουν ή να μειώσουν την επικοινωνία και τη συνεργασία. Το μοντέλο, επίσης, καθορίζει και μια εσωτερική δομή από διαπροσωπικές σχέσεις και από συναλλαγές πληροφοριών μεταξύ των γονέων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των μελών της κοινότητας (Epstein & Sanders, 2006).



Διάγραμμα 4: Η Τυπολογία του Bronfenbrenner (1977)

Σύμφωνα με τους Sheldon and Epstein (2002) και την Epstein (2010), τα σχολεία συνήθως επιλέγουν είτε να έρχονται σε σχετικά μικρή επικοινωνία και επαφή με τις οικογένειες και την κοινότητα, κρατώντας έτσι τις τρεις σφαίρες επιρροής – οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών – ξεχωριστά, είτε το αντίθετο, οπότε και φέρνουν κοντά τις τρεις σφαίρες επιρροής. Με τις συχνές επαφές μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, είναι πιο πιθανό περισσότεροι μαθητές να εκλαμβάνουν κοινά μηνύματα από διάφορους ανθρώπους σχετικά με την αξία του σχολείου, της σκληρής δουλειάς, της αλληλοβοήθειας, της δημιουργικής εργασίας κτλ. Ως αποτέλεσμα, το εν λόγω μοντέλο τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο του σχολείου. Ο μαθητής θεωρείται ως ο κύριος παράγοντας της δικής του σχολικής επιτυχίας. Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας δεν είναι σε θέση από μόνη της να δημιουργήσει επιτυχημένους μαθητές. Κυρίως, όμως, αυτή η συνεργασία μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να καθοδηγεί, να ενεργοποιεί και να παρωθεί τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους επιτυχία. Όλο αυτό στηρίζεται στην υπόθεση πως, εάν τα παιδιά λαμβάνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον και τη φροντίδα των ενηλίκων και αν παρωθούν να δουλεύουν σκληρά στο σχολείο, τότε είναι μεγαλύτερες οι πιθανότητες να επιτύχουν.

Με απλά λόγια, όπως επισημαίνει η Epstein (2001), οι μαθητές αναπτύσσονται και εκπαιδεύονται, ταυτόχρονα, συνεχώς και με επιτυχία, όταν οι γέφυρες ανάμεσα στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινωνία διασυνδέονται. Μοιάζει σαν οι μαθητές να ταξιδεύουν καθημερινά πάνω σε αυτές τις γέφυρες, για να ανακαλύψουν ποιοι είναι οι ίδιοι και πού κατευθύνονται. Σε συμβολικό επίπεδο, η επιτυχία ή η αποτυχία αυτών των γεφυρών έγκειται στον σχεδιασμό τους. Οι γέφυρες που συνδέουν το σπίτι, το σχολείο και την κοινωνία μπορεί να είναι σχεδιασμένες με επιτυχία ή όχι. Άρα, ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντικό να δώσει έμφαση στον σχεδιασμό των πιο επιτυχημένων δομών, διαδικασιών και πρακτικών, οι οποίες θα παράξουν καλές συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά τα τρία περιβάλλοντα και θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Για το σκοπό αυτό, η Sullivan (2003) προτείνει τις εξής τέσσερις ενέργειες που χρειάζεται να γίνουν από ένα δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα: (α) να δημιουργηθούν νέες δομές ή να ενδυναμωθούν οι υπάρχουσες, ώστε να επιτρέπεται στους γονείς και τους άλλους κοινωνικούς φορείς να έχουν μια ουσιαστική επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, (β) να εξασφαλιστεί η πρόσβαση των κοινωνικών παραγόντων σε αυτές τις δομές και να δημιουργηθεί ένα φιλόξενο περιβάλλον για αυτούς, (γ) να διασφαλιστεί πως οι γονείς και οι λοιποί κοινωνικοί παράγοντες έχουν πρόσβαση σε ικανοποιητικού βαθμού πληροφόρηση για την εκπαιδευτική πολιτική, τις αποφάσεις και το

εκπαιδευτικό έργο με διαφάνεια και, (δ) να αναπτυχθεί η ικανότητα των κοινωνικών παραγόντων να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Ο καλός σχεδιασμός αυτών των γεφυρών ανάμεσα στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινωνία, καταλήγει η Epstein (2001), μπορεί να αυξήσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και να συντηρήσει τη συμμετοχή της οικογένειας και των άλλων εξωγενών παραγόντων του σχολείου στην εκπαίδευση. Ο κακός ή ο ανύπαρκτος σχεδιασμός αφήνει, από τη μια, τους μαθητές χωρίς την υποστήριξη που χρειάζονται για να αποδώσουν, στον μέγιστο βαθμό, στο σχολείο και, από την άλλη, εμποδίζει τις οικογένειές τους από το να αναπτύξουν την απαραίτητη σχέση με το σχολείο των παιδιών τους. Ως εκ τούτου, η Epstein προτείνει ένα πλαίσιο (βλ. Πίνακας 2) που περιλαμβάνει έξι στρατηγικές ή τύπους εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων στο σχολείο: (1) εθελοντισμός (το σχολείο στρατολογεί τους γονείς ως εθελοντές), (2) επικοινωνία (το σχολείο επικοινωνεί με τους γονείς για σχολικές δραστηριότητες), (3) λήψη αποφάσεων (το σχολείο περιλαμβάνει τους γονείς στη λήψη αποφάσεων και στη διοίκησή του), (4) ανατροφή (το σχολείο βοηθά τους γονείς στις γονεϊκές δεξιότητες), (5) μάθηση στο σπίτι (το σχολείο περιλαμβάνει τους γονείς σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επισυμβαίνουν στο σπίτι) και, (6) συνεργασία με την κοινότητα, όπου το σχολείο συντονίζει την εργασία και τους πόρους των κοινοτικών φορέων για να ενδυναμώσει τα σχολικά προγράμματα (Auerbach, 2007· Driessen et al., 2005· Fan, 2001· Hamlin & Flessa, 2018· Kyriakides, 2005· McBride, Schoppe-Sullivan, & Ho, 2005· Sanders & Epstein, 2000· Smith, Wohlstetter, Kuzin, & De Pedro, 2011).

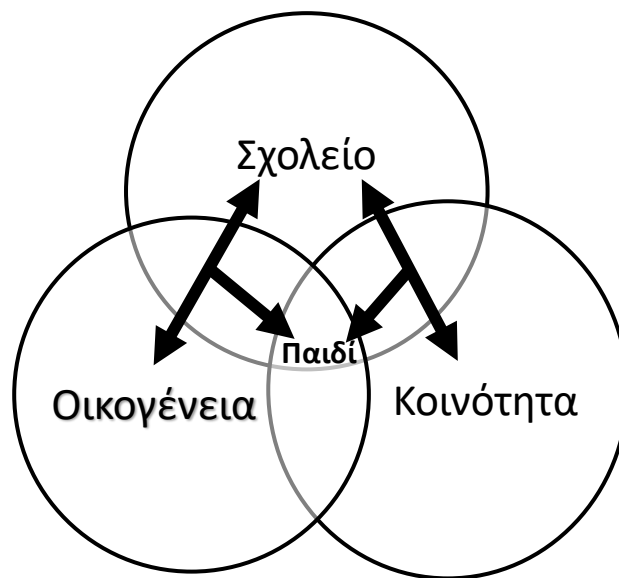
Οι Hill and Tyson (2009) κατηγοριοποιούν τις τρεις πρώτες στρατηγικές σε «στρατηγικές εμπλοκής με βάση το σχολείο» (school-based involvement strategies) και τις άλλες τρεις σε «στρατηγικές εμπλοκής με βάση το σπίτι» (home-based involvement strategies). Υιοθετώντας δραστηριότητες και από τις έξι προαναφερόμενες στρατηγικές-τύπους εμπλοκής, τα σχολεία είναι σε θέση να βοηθήσουν τους γονείς να έχουν μεγαλύτερη και διαφορετικού τύπου εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους, στο σχολείο και στο σπίτι, η οποία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Μάλιστα, η ανατροφοδότηση από τους γονείς που μπορεί να προκύψει από αυτές τις δραστηριότητες θα μπορούσε να βοηθήσει και τα σχολεία να βελτιώσουν τους σχεδιασμούς και τις δραστηριότητές τους, ώστε να συμπεριλάβουν μελλοντικά όλες τις οικογένειες, θεωρώντας τους γονείς ως παραγωγικούς εταίρους στη σχολική επιτυχία των μαθητών.

Πίνακας 2

Οι έξι τύποι εμπλοκής της Epstein (προσαρμογή από Epstein & Salinas, 2004)

Τύπος εμπλοκής	Ονομασία	Περιγραφή	
Τύπος 1	Εθελοντισμός	Βελτίωση των προσλήψεων, της κατάρτισης, των δραστηριοτήτων και των χρονοδιαγραμμάτων, ώστε να εμπλέκονται οι οικογένειες ως εθελοντές και ως παρατηρητές στο σχολείο. Καθίσταται δυνατό οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με όσους εθελοντικά υποστηρίζουν τους μαθητές και το σχολείο.	Στρατηγικές εμπλοκής με βάση το σχολείο
Τύπος 2	Επικοινωνία	Επικοινωνία με τις οικογένειες σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των μαθητών. Εγκαθίδρυση καναλιών αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.	
Τύπος 3	Λήψη αποφάσεων	Συμπερίληψη των οικογενειών στη λήψη αποφάσεων και τη διοίκηση του σχολείου μέσω των σχολικών συμβουλίων ή βελτίωση των ομάδων, των επιτροπών και των οργανώσεων των γονέων.	
Τύπος 4	Ανατροφή	Παροχή βοήθειας προς τις οικογένειες σχετικά με γονικές δεξιότητες. Παροχή υποστήριξης προς τις οικογένειες. Κατανόηση των διαδικασιών ανάπτυξης των παιδιών. Δημιουργία συνθηκών στο σπίτι που να υποστηρίζουν τη μάθηση σε κάθε ηλικία και επίπεδο σπουδών. Παροχή βοήθειας προς το σχολείο για την κατανόηση του υποβάθρου των οικογενειών, των διαφορετικών κουλτούρων και των επιδιώξεων των μαθητών.	Στρατηγικές εμπλοκής με βάση το σπίτι
Τύπος 5	Μάθηση στο σπίτι	Εμπλοκή των γονέων στην ακαδημαϊκή μάθηση στο σπίτι, μέσω της επίβλεψης της κατ' οίκον εργασίας, της παροχής βοήθειας στους μαθητές για καθορισμό στόχων και για άλλες δραστηριότητες που αφορούν τη διδακτέα ύλη του σχολείου. Ενθάρρυνση εκπαιδευτικών για σχεδιασμό της κατ' οίκον εργασίας που θα ενθαρρύνει τους μαθητές να μοιράζονται μεταξύ τους και να συζητούν ενδιαφέροντα ζητήματα.	
Τύπος 6	Συνεργασία με την κοινότητα	Συντονισμός κοινοτικών πόρων και υπηρεσιών προς όφελος των μαθητών, των οικογενειών και του σχολείου. Ενεργοποίηση όλων των παραγόντων για παροχή υπηρεσιών προς την κοινότητα.	

Συμπερασματικά και με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί σχετικά με τη θεωρία της Epstein (1987) και, κατ' επέκταση του Bronfenbrenner (1977), προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα πως η συνεργασία που αναπτύσσει το σχολείο με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και την κοινότητα – η οποία, στην πιο διευρυμένη της έννοια, περιλαμβάνει πολλούς εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό έργο και επηρεάζονται από αυτό (π.χ. μέλη της τοπικής κοινότητας, ΜΚΟ, ιδιώτες κτλ) – και, η συμμετοχή των τελευταίων στο σχολικό έργο, αποτελούν βασικούς παράγοντες που είναι σε θέση να οδηγήσουν στην ανάπτυξη και στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Epstein, 2001). Κοιτάζοντας κανείς το πιο κάτω Διάγραμμα, μπορεί να διαπιστώσει πως απαιτείται η θεωρητική ανάλυση τριών ζητημάτων. Αρχικά, υπάρχει ανάγκη αναλυτικής παρουσίασης των εννοιών της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας, ώστε να γίνει κατανοητό το εύρος των ωφελημάτων που μπορούν να προσφέρουν στο σχολικό έργο οι συνεργασίες του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες. Στη συνέχεια, πρέπει να γίνει μια αναλυτική παρουσίαση των σχέσεων που αναπτύσσει το σχολείο, από τη μια, με τους γονείς και, από την άλλη, με τους υπόλοιπους εξωγενείς του παράγοντες. Αυτά τα τρία ζητήματα, αποτελούν το περιεχόμενο των επόμενων ενοτήτων του παρόντος κεφαλαίου.



Διάγραμμα 5: Η Τυπολογία της Epstein (1987, προσαρμογή)

## **2.2 Η συνεργασία και η συμμετοχικότητα**

Η συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών του και τους εξωγενείς του παράγοντες και η συμμετοχή των τελευταίων στο σχολικό έργο έχουν τοποθετηθεί, από την Epstein (1987), στο κέντρο της διαδικασίας ανάπτυξης των μαθητών, ως δύο βασικοί παράγοντες που οδηγούν στη σχολική τους επιτυχία. Στην παρούσα ενότητα, (1) αφού νοηματοδοτηθούν οι έννοιες της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας και τεθούν τα κύρια θεωρητικά ζητήματα που τις αφορούν, όπως απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία, στη συνέχεια, η προσοχή του ερευνητή θα στραφεί (2) στη σχέση της συμμετοχικότητας των εξωγενών παραγόντων του σχολείου με τη δημοκρατικότητα και (3) στη σχέση της με τον τύπο του σχολείου. Μετέπειτα, (4) θα περιγραφούν και θα επεξηγηθούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην προώθηση συνεργατικών σχέσεων και (5) θα γίνει ειδική αναφορά στην αναγκαιότητα υιοθέτησης προγραμμάτων εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων του σχολείου στο σχολικό έργο. Τέλος, (6) θα επισημανθεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στις προσπάθειες οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας σχολείου-εξωγενών παραγόντων.

### **2.2.1 Νοηματοδοτώντας την έννοια της συνεργασίας**

Ο όρος «συνεργασία» αναφέρεται, σύμφωνα με τον Wang (2000), ως η κάθε μορφή συνεταιριστικής προσπάθειας ή δραστηριότητας ανάμεσα σε δύο εταίρους – όπως στην περίπτωση ενός δημόσιου και ενός ιδιωτικού οργανισμού – που στοχεύει στην επίτευξη κοινών στόχων. Κάποιες φορές το να μοιράζονται δύο εταίροι τους ίδιους στόχους μπορεί να μην αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συνεργατικής σχέσης, καθώς είναι πιθανόν ο καθένας να διατηρεί τις δικές του απόψεις και να θέτει τους δικούς του στόχους. Η εμπειρία, κατά τον Wang, έχει δείξει πως ο σχηματισμός μιας σχέσης συνεργασίας δεν σημαίνει πως οι εταίροι θα πρέπει να εγκαταλείψουν τη φιλοσοφία που τους καθοδηγεί. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι εταίροι κατά τη χρονική στιγμή της έναρξης της σχέσης, αλλά το τι προσδοκούν να επιτύχουν μέσω αυτής και το πώς θα καταφέρουν να ενώσουν τις δυνάμεις τους, ώστε στο τέλος να επωφεληθούν και οι δύο. Σύμφωνα με τον Paoletto (2000), η συνεργασία μπορεί να οριστεί ως «οι συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ ενδιαφερόμενων ομάδων, που βασίζονται στην αμοιβαία αναγνώριση των εκατέρωθεν δυνατοτήτων και αδυναμιών και που εργάζονται προς την κατεύθυνση κοινών και συμφωνημένων στόχων, οι οποίοι αναπτύσσονται μέσω αποτελεσματικής και έγκαιρης επικοινωνίας» (σ.42). Κατά τον Paoletto, τέσσερα είναι τα συστατικά στοιχεία μιας συνεργασίας:

1. Οι κοινοί στόχοι. Οι συνεργασίες οικοδομούνται με στόχο την πραγματοποίηση στόχων, οι οποίοι έχουν συμφωνηθεί από τις ομάδες που εμπλέκονται σε αυτήν. Οι στόχοι δημιουργούνται, ιδανικά, μέσω μιας διαδικασίας επικοινωνίας, η οποία είναι αποδεκτή από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.

2. Η συμφωνία για ανάληψη δραστηριοτήτων.

3. Η ύπαρξη δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται με βάση τις δυνάμεις του καθενός.

4. Η δράση που ξεπερνά τις αδυναμίες. Το ξεπέραςμα των αδυναμιών πιθανόν να εμπεριέχει το μοίρασμα της πραγματογνωμοσύνης, της γνώσης ή της εμπειρίας από μία ή περισσότερες ομάδες με άλλες ομάδες. Επιπλέον, σημαίνει αρχικά τον εντοπισμό των αδυναμιών.

Αποτελεί κοινό τόπο, συνεχίζει ο Wang (2000), πως οι εταίροι θα πρέπει, ως προϋπόθεση, να μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά εκτός από κοινούς στόχους. Η πραγματικότητα, όμως, διδάσκει πως οι εταίροι είναι περισσότερο διαφορετικοί παρά όμοιοι. Για παράδειγμα, οι οργανισμοί του δημοσίου τομέα διαφέρουν από αυτούς του ιδιωτικού στις στρατηγικές και στη φιλοσοφία που τους διέπει. Ως γενική αρχή, οι δημόσιοι οργανισμοί – όπως και η κυβέρνηση γενικά – στοχεύουν στην παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης (και της υγείας) είτε δωρεάν είτε στο πιο μικρό κόστος. Επίσης, η κυβέρνηση αναπτύσσει πολιτικές ισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση. Από την άλλη, οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί και οι τοπικές κοινότητες, σε πολλές περιπτώσεις, ασχολούνται με εκείνες τις κοινωνικές ομάδες για τις οποίες το κράτος συχνά αδιαφορεί, όπως είναι οι φτωχοί πολίτες ή όσοι βρίσκονται με οποιοδήποτε τρόπο σε μειονεκτική θέση. Η συνεργασία, λοιπόν, του δημόσιου τομέα με τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς μπορεί να λειτουργήσει ως βάση για αλληλοεπικάλυψη των ρόλων του καθενός. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, ο πολίτης βγαίνει κερδισμένος. Αντίθετα, οι ιδιωτικές εταιρείες και επιχειρήσεις ενδιαφέρονται κυρίως για την παραγωγή κέρδους. Σε αντιδιαστολή προς την κυβέρνηση, οι κερδοσκοπικοί οργανισμοί επιδεικνύουν ελάχιστο ενδιαφέρον για ζητήματα όπως η ίση πρόσβαση σε υπηρεσίες. Ο λόγος, όμως, που αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα είναι διότι και οι δύο αντιλαμβάνονται τα κέρδη που θα μπορούσαν να προκύψουν μέσω της συνεργασίας. Από τη μια, ο δημόσιος τομέας έχει ανάγκη την υποστήριξη του ιδιωτικού τομέα, είτε για να επεκτείνει το πεδίο κάλυψης των υπηρεσιών που παρέχει είτε για να καταφέρει να προσφέρει μεγαλύτερη ποικιλία υπηρεσιών. Από την άλλη, ο ιδιωτικός τομέας έχει τα δικά του κίνητρα για να προσεγγίσει την κυβέρνηση επιδιώκοντας την υποστήριξή της. Ο τομέας αυτός επιδιώκει συνήθως να επηρεάσει τις πολιτικές της κυβέρνησης όσο αφορά τη φορολόγηση, την



αναγνώριση, τη ρύθμιση τελών κτλ. Το βασικό, λοιπόν, πλεονέκτημα που παρέχουν οι συνεργασίες, είναι αυτή η αλληλοεπικάλυψη των ρόλων, η οποία επωφελεί όλα τα συνεργαζόμενα μέρη (ο.π.π., 2000).

Η εμπειρία, σύμφωνα με τον Paoletto (2000), μας διδάσκει τα εξής: (α) οι συνεργασίες σχηματίζονται μεταξύ οργανισμών, αλλά επιτυγχάνουν λόγω των ατόμων, (β) η επιτυχημένη συνεργασία, συνήθως, έχει ένα δυνατό ηγέτη, ο οποίος προασπίζεται τους σχεδιασμούς και τους στόχους της συνεργασίας με όραμα, ενέργεια και ενθουσιασμό, (γ) οι συνεργασίες περιλαμβάνουν άτομα που επηρεάζονται άμεσα από αυτές, καθώς αυτά είναι που συνήθως εργάζονται με ζήλο για την επιτυχία τους, (δ) οι κοινές αντζέντες, η συλλογική λήψη αποφάσεων και τα αμοιβαία πλεονεκτήματα αποτελούν τα συστατικά στοιχεία μιας συνεργασίας, ενώ το χρήμα απλά την διευκολύνει, (ε) οι οργανισμοί θα πρέπει να είναι πρόθυμοι να λάβουν υπόψη νέες ιδέες και προσεγγίσεις, να μοιραστούν την ευθύνη και να μπουν στη συνεργατική σχέση με την πρόθεση να αποτελέσουν ενεργητικό μέλος της διαδικασίας, (στ) η συνεργασία αποτελεί μια ευκαιρία για τους οργανισμούς για να δουλέψουν μαζί, πέρα από τις συνηθισμένες, επιχειρηματικές, καθημερινές δράσεις που αναλαμβάνουν, (ζ) οι περισσότερες συνεργασίες είναι ενεργητικές, με την έννοια ότι περιλαμβάνουν δράσεις πέρα από αυτές που απαιτούνται από τη νομοθεσία, (η) η ηγεσία είναι σημαντικός παράγοντας, ιδιαίτερα σε περίπλοκες συνεργασίες, (θ) όταν οι συνεργασίες δεν λαμβάνουν ανατροφοδότηση σε τακτά χρονικά διαστήματα, τότε η σημασία τους μπορεί να υποβαθμιστεί και, τέλος, (ι) ένα προσοντούχο και αφοσιωμένο προσωπικό, το οποίο είναι ενδυναμωμένο να υλοποιεί τους σχεδιασμούς της συνεργασίας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία.

Η έρευνα των Heffernan and Poole (2005), για τις επιτυχημένες διεθνείς εκπαιδευτικές συνεργασίες των πανεπιστημίων της Αυστραλίας με αντίστοιχα ιδρύματα στην Ασία και την Ωκεανία – επεκτεινόμενη στο θέμα της συνεργασίας του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες – θα μπορούσε να δώσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη φύση και τις προϋποθέσεις επιτυχίας των συνεργασιών. Οι ίδιοι αναφέρονται στην άποψη των Green and Gerber (1997), σύμφωνα με την οποία οι επιτυχημένες συνεργασίες εξαρτώνται από την επιλογή των συν-εταίρων, οι οποίοι θα πρέπει να μοιράζονται τους ίδιους στόχους και αντικειμενικούς σκοπούς, όπως επίσης και από την ανάπτυξη σχέσεων βασισμένων στην εμπιστοσύνη και στην ύπαρξη υψηλών επιπέδων δέσμευσης (Kameoka, 1996). Η σημασία αυτών των δύο στοιχείων (εμπιστοσύνη και δέσμευση) έχει αναγνωριστεί και από μελετητές στον τομέα του μάρκετινγκ των επιχειρήσεων. Συγκεκριμένα, οι Ahmed, Patterson and Styles

(1999) έχουν αναγνωρίσει την επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση ως τα τρία βασικά στοιχεία που οικοδομούν μια σχέση συνεργασίας, καθώς μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία της. Αρχικά, η επικοινωνία ορίζεται ως η ανταλλαγή νοήματος και έγκαιρης πληροφόρησης με τη χρήση επίσημων και ανεπίσημων μέσων (Anderson & Weitz, 1992a). Η επιτυχημένη ή η υψηλής ποιότητας επικοινωνία διαθέτει το στοιχείο της σχετικότητας και της αξιοπιστίας και, επισυμβαίνει με έγκαιρο τρόπο (Morgan & Hunt, 1994). Η επιτυχημένη επικοινωνία οδηγεί στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των εταίρων της σχέσης (Anderson & Narus, 1990; Moorman, Zaltman, & Deshpande, 1992), καθώς βοηθά στην επίλυση των διαφωνιών, στην ευθυγράμμιση των αντιλήψεων και των επιδιώξεων και στη μείωση των παρεξηγήσεων (Beamish & Killing, 1997, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2005). Επίσης, η επιτυχημένη επικοινωνία οδηγεί και σε υψηλού βαθμού δέσμευση μεταξύ των εταίρων (ο.π.π., 1992b).

Από την άλλη, η εμπιστοσύνη ορίζεται ως η πεποίθηση, η σιγουριά ή η αντίληψη πως οι προθέσεις και τα κίνητρα του συνεταίρου είναι έντιμα και πως οι συνέταιροι θα συμπεριφερθούν στο μέλλον με ακεραιότητα. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα είναι διατεθειμένα να βασιστούν στον συνέταιρό τους σε μια σχέση ανταλλαγών με σκοπό να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα για τον εαυτό τους<sup>4</sup> (Meenaghan, 1997, όπ. αναφ. στο Heffernan & Poole, 2005). Η Sako (1992, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2005) επισημαίνει πως η εμπιστοσύνη μπορεί να εκδηλωθεί με τρεις μορφές: (α) η συμβατική εμπιστοσύνη, που αναφέρεται στην προσκόλληση των δύο μερών της συνεργασίας σε γραπτά ή προφορικά συμβόλαια, (β) η εμπιστοσύνη επάρκειας, που αναφέρεται στην προσδοκία πως ο εταίρος θα αποδώσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο και, (γ) η καλόπιστη εμπιστοσύνη, η οποία αποτελεί την απόδειξη και την αμοιβαία προσδοκία για ειλικρίνεια και καλή πρόθεση μεταξύ των δύο μερών. Το τρίτο συστατικό στοιχείο μιας σχέσης είναι η δέσμευση, που κατά τους Anderson and Weitz (1992b), μπορεί να οριστεί ως «η επιθυμία για ανάπτυξη μιας σταθερής σχέσης, η προθυμία να γίνουν μικρής διάρκειας θυσίες ώστε να διατηρηθεί η σχέση και, τέλος, η σιγουριά στη σταθερότητα της σχέσης» (σ. 19)<sup>5</sup>. Σύμφωνα με τους Morgan and Hunt (1994), η ανάγκη την οποία μοιράζονται τα ενδιαφερόμενα μέρη για δέσμευση σε μια σχέση είναι το κλειδί για την επίτευξη πολύτιμων αποτελεσμάτων για τον εαυτό τους. Υπάρχουν διάφορες μορφές δέσμευσης, οι οποίες περιλαμβάνουν τη

---

<sup>4</sup> Επίσης, οι Moorman et al. (1992) ορίζουν την εμπιστοσύνη ως τη «διαρκή επιθυμία για διατήρηση μιας αξιόλογης σχέσης» (σ. 316).

<sup>5</sup> Ένας άλλος ορισμός της δέσμευσης δίνεται από τους Morgan and Hunt (1994) οι οποίοι την ορίζουν ως την «εμπιστοσύνη στην αξιοπιστία και στην ακεραιότητα ενός συνεταίρου» (σ. 23).

συναισθηματική δέσμευση, η οποία αποτελεί τη θετική διάθεση για συνέχιση της σχέσης και την υπολογιστική δέσμευση, που αναφέρεται στον υπολογισμό του κόστους που θα προκύψει από τη διακοπή ή την εγκατάλειψη της σχέσης (Mathieu & Zajac, 1990).

Στην προαναφερόμενη έρευνα, οι Heffernan and Poole (2005) χρησιμοποίησαν το μοντέλο των Dwyer, Schurr and Oh (1987), το οποίο προέρχεται από τη βιβλιογραφία του μάρκετινγκ και υποστηρίζει πως οι σχέσεις επισυμβαίνουν μέσα σε ένα κύκλο ζωής πέντε φάσεων: (α) επίγνωση, (β) εξερεύνηση, (γ) επέκταση, (δ) δέσμευση και, (ε) διάλυση. Η κάθε φάση αντιπροσωπεύει μια σημαντική μετάβαση-αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο το κάθε μέλος της σχέσης συνδέεται με το άλλο και σκέφτεται για αυτό. Κατά τη φάση της επίγνωσης, τα δύο μέρη της σχέσης αντιλαμβάνονται πως αυτή θα μπορούσε να αναπτυχθεί. Στη δεύτερη φάση, οι σημαντικές δραστηριότητες των δύο μερών είναι η διερεύνηση και η δοκιμή. Υπάρχουν πέντε υποκατηγορίες αυτής της φάσης: η έλξη, η επικοινωνία και διαπραγμάτευση, η εξουσία και η δικαιοσύνη, η ανάπτυξη κανόνων και η ανάπτυξη προσδοκιών. Η επόμενη φάση του μοντέλου αφορά στην επέκταση της σχέσης, όπου παρατηρείται συνεχής αύξηση στα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν τα δύο μέρη από αυτήν. Η προτελευταία φάση του κύκλου ζωής είναι η δέσμευση, που αποτελεί το πιο ανεπτυγμένο επίπεδο της ανάπτυξης μιας σχέσης. Οι τρεις σημαντικότεροι παράγοντες που οδηγούν σε υψηλά επίπεδα δέσμευσης είναι οι εισδοχές σε μία σχέση, η αντοχή της και η συνέπειά της. Τέλος, η διάλυση αντιπροσωπεύει την τελευταία φάση μιας σχέσης και αφορά στη χρονική φύση των σχέσεων. Καταληκτικά αναφέρεται πως από αυτές τις πέντε προαναφερόμενες φάσεις μιας σχέσης, η σημαντικότερη, κατά τους Dwyer et al. (1987), είναι η πρώτη, καθώς πρόκειται για την πρώτη φορά, κατά την οποία οι συνέταιροι αλληλεπιδρούν και όπου οι εντυπώσεις και οι προσδοκίες για τη σχέση – οι οποίες επιδρούν σημαντικά στην ποιότητα της σχέσης – σχηματίζονται. Επίσης, το εύρος των σκοπών και των ορίων της σχέσης, που καθορίζονται σε αυτό το πρώτο στάδιο, θα έχει σοβαρές επιπτώσεις στα μετέπειτα στάδια, εάν δεν καθοριστούν σωστά και από την αρχή (Borys & Jemison, 1989).

Όσο αφορά την εκπαίδευση, η εγκαθίδρυση μιας συνεταιριστικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινωνία ορίζεται ως η κοινή συνεργασία, η υποστήριξη και η εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων του σχολείου (οικογένεια, κοινότητα, άλλοι φορείς), που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα σε δραστηριότητες που άμεσα και με θετικό τρόπο επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση και ανάπτυξη των παιδιών (Chrispeels, 1996). Σύμφωνα με τους Bryan and Henry (2012), η επίτευξη των σχέσεων μεταξύ του

σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας προϋποθέτει τη συνεργατική προσπάθεια μεταξύ των μελών του σχολείου, των μελών της οικογένειας και των μελών της κοινωνίας (π.χ. εκκλησία, βιβλιοθήκες, επιχειρήσεις, κοινωνικές υπηρεσίες κτλ). Όλοι αυτοί οι παράγοντες οφείλουν να συνεργάζονται στον σχεδιασμό, στον συντονισμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα όχι μόνο στον χώρο του σχολείου αλλά και στην κοινωνία, με στόχο την παροχή εκείνων των δεξιοτήτων στα παιδιά, οι οποίες θα προωθήσουν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, προσωπικών και κοινωνικών τους αποτελεσμάτων (Bryan, 2005· ο.π.π., 1996). Σε ορισμένες κοινότητες, οι φορείς της κοινωνίας (οικογένειες, εκπαιδευτικοί, κοινοτικοί οργανισμοί και επιχειρήσεις) αναγνωρίζουν τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας για τον εντοπισμό των προβλημάτων της εκπαίδευσης των νέων και για την εύρεση λύσεων. Ορισμένοι ερευνητές (π.χ. Medoff & Sklar, 1994· Friedman, Kadlec, & Birnback, 2007· Poynton, 2012) πιστεύουν πως αυτή η δέσμευση που αναλαμβάνεται από τους φορείς της κοινότητας και οι προσπάθειες που καταβάλλονται αποτελούν το κλειδί για την πραγματοποίηση βαρυσήμαντων και μακροπρόθεσμων βελτιώσεων στη δημόσια εκπαίδευση (Agenda, 2014).

### **2.2.2 Η συνεργασία δημόσιου και ιδιωτικού τομέα**

Προτού αναπτυχθεί η έννοια του όρου «συμμετοχικότητα», κρίνεται απαραίτητο να θιγούν, παρενθετικά, ορισμένα σημαντικά ζητήματα που αφορούν γενικά στις συνεργασίες μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, τα οποία τίθενται στις ερευνητικές εργασίες των Wang (2000) και Schaeffer and Loveridge (2002). Εισάγοντας το θέμα, οι Schaeffer and Loveridge και οι Patrinos, Osorio and Guáqueta (2009) καταθέτουν τη μακρά παράδοση συνεργασίας του δημοσίου με τον ιδιωτικό τομέα, ειδικά στην εκπαίδευση, αναφέροντας πως τέτοιες συνεργατικές απόπειρες στην Ευρώπη χρονολογούνται, κατά τον Savitch (1998), από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, ενώ στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τον Beauregard (1998), παρουσιάζονται στα μέσα της δεκαετίας του 1880. Μόλις τα τελευταία 40 χρόνια, αυτές οι συνεργασίες έχουν μετατραπεί, σε τοπικό επίπεδο, σε ένα σημαντικό μέρος των οικονομικών πολιτικών διαφορών κρατών (Brooks, Liebman, & Schelling, 1984· Committee for Economic Development, 1982· Fosler & Berger, 1982· Walzer & Jacobs, 1998, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2002· Weaver & Dennert, 1987), ακολουθώντας τις προσπάθειες των κρατών να ανανεώσουν το πολιτικό προφίλ των κυβερνήσεών τους, γεγονός που έλαβε χώρα ταυτόχρονα σε διάφορες χώρες κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 (Osborne & Gaebler, 1992, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2002).

Οι Schaeffer and Loveridge (2002) αναφέρουν πως μία απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργοποίηση μιας συνεργασίας – όταν αυτή είναι εθελοντική, με την έννοια της απουσίας καταναγκασμού – αποτελεί το γεγονός πως όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτήν αναμένουν ότι θα καταλήξουν σε καλύτερη θέση, σε σχέση με αυτήν που θα βρίσκονταν εάν δρούσαν ατομικά. Η συνεργασία είναι ευεργετική για τους συμμετέχοντες (α) εάν με το να συγκεντρώνουν τους πόρους των άλλων, θα κερδίσουν σε αποδοτικότητα ή (β) εάν με το να ενώνουν τις δυνάμεις τους, θα μπορούν να αυξήσουν το πεδίο των δράσεών τους και/ή (γ) εάν η συνεργασία ενισχύει την αποστολή τους ή ικανοποιεί τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους. Παρόλα αυτά, η πρόθεση για συνεργασία δεν εγγυάται και την επιτυχία της. Η πιθανότητα να επιτύχει η συνεργασία εξαρτάται από το πόσο καλά οι συμμετέχοντες θα συντονίζουν τις αποφάσεις και τις πράξεις τους. Φυσικά, επιτρέπεται να μην υπάρχει ο απόλυτος συντονισμός των δράσεων, φτάνει οι συμμετέχοντες να κινούνται και να δρουν ταυτόχρονα προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου ή οράματος. Ένα από τα πλεονεκτήματα της εθελοντικής συμμετοχής σε μια συνεργασία είναι και το γεγονός ότι ο κάθε συμμετέχων σε αυτήν κερδίζει για τον εαυτό του ένα ποσοστό επίδρασης πάνω στις αποφάσεις όλων των άλλων συμμετεχόντων. Εννοείται όμως πως, σε αντάλλαγμα, ο κάθε συμμετέχων χάνει κάποιο από τον έλεγχο που έχει πάνω στις δικές του αποφάσεις. Η έκταση, δηλαδή το πόσο πολύ οι αποφάσεις του ενός μέρους υποστηρίζουν και ενισχύουν τις αποφάσεις των άλλων μερών, αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο για τον χαρακτηρισμό μιας προσπάθειας ως συνεργατικής (ο.π.π., 2002).

Οι συνεργατικές προσπάθειες καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Από τη μια, υπάρχουν οι σύντομης διάρκειας, μη επαναλαμβανόμενες, προσπάθειες που ασχολούνται με απλά ζητήματα και δράσεις και οι συνεχιζόμενες συνεργατικές προσπάθειες, οι οποίες απαιτούν σημαντική δέσμευση ανθρωπίνων και οικονομικών πόρων και οι οποίες μπορούν να λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια μιας παρατεταμένης περιόδου (Schaeffer & Loveridge, 2002). Οι συνεργατικές προσπάθειες που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία είναι οι δεύτερες. Εκείνο που πρέπει να τονιστεί είναι πως, όσο πιο δυνατή είναι η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις αναμενόμενες ανταμοιβές των συμμετεχόντων, τόσο πιο δυνατό είναι και το κίνητρο για συντονισμό των πράξεών τους με σκοπό το αμοιβαίο όφελος (Gray, 1985, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2002). Όταν η συνεργασία αποτύχει, παρόλη την ύπαρξη δυνατών θετικών συσχετίσεων μεταξύ των αναμενόμενων ανταμοιβών των συμμετεχόντων, τότε πρόκειται για περίπτωση χαμένης ευκαιρίας όπου όλοι οι συμμετέχοντες είναι χαμένοι. Υπάρχουν πολλοί λόγοι αποτυχίας μιας συνεργασίας. Είναι πιθανόν, κατά τους Schaeffer and Loveridge, η συνεργασία ενός κρατικού οργανισμού με τον

ιδιωτικό τομέα να απαγορεύεται από τον νόμο. Επίσης, είναι πιθανόν οι εργαζόμενοι στον τομέα αυτό να μην αντιλαμβάνονται – ή να μην έχουν την υπομονή για – τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που ακολουθούνται στον δημόσιο τομέα. Υπάρχουν φυσικά και περιπτώσεις όπου τα συμφέροντα των διάφορων παραγόντων είναι ασύμβατα. Σε αυτή την περίπτωση, η επιμονή στη συνεργασία θα ήταν λανθασμένη, εκτός φυσικά εάν αυτή είναι αποτέλεσμα εξαναγκασμού. Τότε, είτε οι διάφοροι παράγοντες θα μάθουν από τα λάθη τους και θα μεταβάλουν τη συμπεριφορά τους, είτε άλλοι παράγοντες, οι οποίοι επιδιώκουν τα δικά τους συμφέροντα με μεγαλύτερη ικανότητα, θα τους αντικαταστήσουν. Παρομοίως, οι παράγοντες εκείνοι, που αποτυγχάνουν να εκμεταλλευτούν τα πλεονεκτήματα που μπορούν να κερδίσουν από μια συνεργασία, θα αντικατασταθούν τελικά από εκείνους που επιδιώκουν τις συνεργατικές προσπάθειες (Wang, 2000).

Συζητώντας το ίδιο θέμα, ο Wang (2000) αναφέρεται στις εξής προϋποθέσεις, ώστε οι συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα να είναι επιτυχείς και να διατηρούνται στον χρόνο:

1. Θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες από την αρχή σχετικά με τους στόχους που θέτουν και διανυγείς όσο αφορά τους ρόλους, δηλαδή το ποιος κάνει τι, με ποιον και με ποιο αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, οι εταίροι πιθανόν να αντιμετωπίσουν περιορισμούς στην προσπάθειά τους για οικοδόμηση λειτουργικών και αποτελεσματικών σχέσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους οργανισμούς του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, η οικοδόμηση συνεργασιών σημαίνει τον διαμοιρασμό πλεονεκτημάτων αλλά και ευθυνών στην κοινή προσπάθεια για επίλυση προβλημάτων.
2. Χρειάζεται να καθοριστεί ένα ξεκάθαρο νομικό πλαίσιο που να διευκρινίζει (α) τους ρόλους που θα αναλάβουν οι οργανισμοί του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, (β) τις σχέσεις που θα αναπτύξουν και, (γ) τις περιοχές κάλυψης της συνεργασίας. Σε πολλές χώρες, τέτοιου είδους πλαίσια δεν υπάρχουν, ώστε να επιτρέπεται ένας σωστός και δίκαιος διαμοιρασμός των ευθυνών σε κάθε έτερο μέλος. Ο ρόλος του δημόσιου τομέα σε διάφορα επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό και τοπικό) πρέπει να γίνει ξεκάθαρος, όπως ξεκάθαρες πρέπει να γίνουν και οι ευθύνες του ιδιωτικού τομέα, των κερδοσκοπικών οργανισμών, των ΜΚΟ και της οικογένειας, εάν και εφόσον όλοι αυτοί στοχεύουν στην κοινή δράση για εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας.
3. Οι συνεργασίες κτίζονται πάνω σε αμοιβαίες σχέσεις εμπιστοσύνης και κατανόησης. Όμως, για πολλούς λόγους, ο δημόσιος και ο ιδιωτικός τομέας αποτυγχάνουν να

καλλιεργήσουν αυτή την εμπιστοσύνη. Παρόλο που πολλές φορές ο ιδιωτικός τομέας μπορεί να προσφέρει σημαντικά στην εκπαίδευση του τόπου, η κυβέρνηση μπορεί να μην αναγνωρίσει τη συμβολή του ή να την υποβαθμίσει. Σε πολλές περιπτώσεις, οι κυβερνήσεις συμπεριφέρονται ως οι μοναδικοί νόμιμοι παροχείς της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη η συνεισφορά και οι ρόλοι άλλων μερών. Σε άλλες, οι κυβερνήσεις επιδεικνύουν έλλειψη εμπιστοσύνης και ίσης αντιμετώπισης προς τον ιδιωτικό τομέα, εισάγοντας μη κατάλληλους όρους και νομοθεσίες.

4. Η λογοδοσία είναι ένα θέμα που αφορά τόσο τον δημόσιο όσο και τον ιδιωτικό τομέα. Συχνά, οι παροχείς των δημόσιων υπηρεσιών θεωρούν πως δεν υποχρεούνται να λογοδοτήσουν για την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν και την αμεροληψία που πρέπει να επιδεικνύουν. Το ίδιο, φυσικά, μπορεί να συμβαίνει συχνά και με τον ιδιωτικό τομέα. Για παράδειγμα, οι ΜΚΟ συνήθως λογοδοτούν μόνο στον εαυτό τους, ενώ οι κερδοσκοπικοί οργανισμοί αισθάνονται πως η μοναδική τους ευθύνη είναι η επίτευξη των στόχων που οι ίδιοι θέτουν για τον εαυτό τους.

5. Όλα τα προαναφερθέντα θα μπορούσαν να αποφευχθούν εάν όσοι καθορίζουν τις πολιτικές είναι καλύτερα ενημερωμένοι προκαταβολικά σχετικά με τις δυνατότητες και τις επιπτώσεις που έχει ο σχηματισμός συνεργασιών.

Όσο αφορά, τέλος, συγκεκριμένα την εκπαίδευση, οι Bloom, Craig and Mitchell (2000) αναφέρονται σε πέντε λόγους για τους οποίους θεωρείται αδύνατη η παροχή της αποκλειστικά από τον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα: (α) η περιορισμένη δυνατότητα της κυβέρνησης να παράσχει μοντέρνα εκπαίδευση, (β) η αποτυχία της ανάπτυξης-εξέλιξης του διδασκαλικού επαγγέλματος αποκλειστικά από τον δημόσιο τομέα, (γ) η ανάγκη για αύξηση των δεσμών και του διαλόγου ανάμεσα στις επιχειρήσεις και την εκπαίδευση, εάν η τελευταία θα καταφέρει να παράσχει στους μαθητές τις σωστές δεξιότητες. Η κυβέρνηση θα πρέπει να κατανοήσει τις ανάγκες των επιχειρήσεων, με στόχο τον σχεδιασμό καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων. Από την άλλη, οι επιχειρήσεις χρειάζονται την εκπαίδευση, διότι μέσω αυτής θα αναπτυχθεί η ανταγωνιστικότητα και η οικονομική πρόοδος, (δ) η ανάγκη για αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση. Η επιτυχία της εκπαίδευσης είναι, σε μεγάλο βαθμό, πολιτιστική επιτυχία. Εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο η κοινωνία δίνει αξία στα επιτεύγματα της εκπαίδευσης. Πολλοί φορείς μπορούν να βοηθήσουν στην αύξηση του σεβασμού και της εκτίμησης προς τα επιτεύγματα της εκπαίδευσης. Σε αυτό το σημείο, οι ιδιωτικές επιχειρήσεις έχουν σημαντικό ρόλο να επιτελέσουν, καθώς μπορούν να πείσουν το παρόν και το μελλοντικό εργατικό προσωπικό πως τα ακαδημαϊκά προσόντα είναι πολύτιμα και, (ε) η ανάγκη για ύπαρξη

τυποποιημένων συστημάτων αξιολόγησης και πιστοποίησης. Η εκπαίδευση βασίζεται σε αναγνωρισμένα πρότυπα επιτυχίας, που ο ιδιωτικός τομέας δεν είναι σε θέση να τα παράσχει. Ταυτόχρονα, το κόστος και η ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως και η αξία του πτυχίου στην αγορά εργασίας, είναι όλα θέματα που απασχολούν τους γονείς. Οι πληροφορίες που χρειάζονται δεν θα είναι ολοκληρωμένες εάν είτε ο δημόσιος είτε ο ιδιωτικός τομέας έχουν το μονοπώλειο στη διανομή τους. Για αυτό, ένα μικτό σύστημα, σύμφωνα με τους Bloom et al (2000), θα ήταν πιο αποτελεσματικό, τονίζοντας έτσι τη σημασία που έχει η συνεργασία του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα στην εκπαίδευση.

### **2.2.3 Νοηματοδοτώντας της έννοια της συμμετοχικότητας**

Η έννοια της συμμετοχικότητας – ή εμπλοκής – εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο δεν είναι μονοδιάστατη. Όπως υποστηρίζει η Chrispeels (1996), ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται αυτή η έννοια εξαρτάται από το ποιος την ορίζει. Για παράδειγμα, η έρευνα των Harris, Kagay and Ross (1987, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 1996) απέδειξε πως και οι εκπαιδευτικοί και οι ίδιοι οι γονείς επιθυμούν μεγαλύτερη εμπλοκή των τελευταίων, όμως το είδος της σχέσης που όλοι επιθυμούν εξαρτάται από το ποιος την ορίζει (Moles, 1987). Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Chavkin and Williams Jr (1987), οι γονείς επιθυμούν να έχουν περισσότερο λόγο στα σχολικά τεκτενόμενα από ό,τι οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να τους παραχωρήσουν. Επιπλέον, επιθυμούν περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, αυτό που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και αναμένουν από τους γονείς είναι να κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους με τους εξής τρόπους: (α) να τους μεταδίδουν την αξία της εκπαίδευσης, (β) να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς με το να καθιστούν ως προτεραιότητές τους την ανελλιπή φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο, την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους σε κάθε μάθημα και την επίτευξη υψηλών βαθμών και, (γ) να είναι διατεθειμένοι να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Συμπερασματικά, το πιο πάνω παράδειγμα δείχνει πως υπάρχουν πολλές διαστάσεις και όψεις στην έννοια της εμπλοκής. Η Chrispeels καταλήγει αναφέροντας πως ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται αυτή η έννοια εξαρτάται από το αν την ορίζει το σχολείο ή το σπίτι και από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σχολείου και του σπιτιού.

Ο Shaeffer (1994) ορίζει τη συμμετοχικότητα ως τον βαθμό στον οποίο τα άτομα επιλέγουν – νοητικά, συναισθηματικά και σωματικά – να εμπλακούν στη θέσπιση, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση τόσο της γενικής κατεύθυνσης ενός προγράμματος όσο και στις επιχειρησιακές του λεπτομέρειες. Η έννοια της επιλογής, σε αυτό το πλαίσιο, υπονοεί κάτι περισσότερο από



μια απλή συμφωνία εκ μέρους του ατόμου να ακολουθήσει μια διαδικασία αλλά μια ενεργητική απόφαση να αναλάβει την ευθύνη για τις επιπτώσεις και τα πιθανά αποτελέσματα αυτού του προγράμματος (Bernard, 1990, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 1994). Η συμμετοχικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια κλίμακα<sup>6</sup> που περιλαμβάνει τις εξής διαβαθμίσεις:

1. Απλή χρήση μιας υπηρεσίας.
2. Εμπλοκή μέσω της συνεισφοράς (ή εξαγωγής) πόρων, υλικών ή εργασίας.
3. Εμπλοκή μέσω της φυσικής παρουσίας και της απόκτησης πληροφοριών (π.χ. σε συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών στο σχολείο), υπονοώντας την παθητική αποδοχή αποφάσεων που λαμβάνονται από άλλους.
4. Εμπλοκή μέσω της διαβούλευσης (ή της παροχής ανατροφοδότησης) σε ένα συγκεκριμένο θέμα.
5. Συμμετοχή στην παροχή μιας υπηρεσίας, συχνά ως συνέταιρος με άλλους παράγοντες.
6. Συμμετοχή του ατόμου ως κατόχου μιας εξουσίας που του έχει ανατεθεί.
7. Συμμετοχή στην πραγματική λήψη αποφάσεων σε κάθε στάδιο (εντοπισμός προβλημάτων, μελέτη δυνατοτήτων, οργάνωση, εφαρμογή, αξιολόγηση). Αυτό υπονοεί πως το άτομο έχει την εξουσία να αναλάβει δράση και την αυτοπεποίθηση πως θα τα καταφέρει με τις δικές του δυνάμεις.

Οι τέσσερις πρώτες διαβαθμίσεις της κλίμακας περιλαμβάνουν τον όρο «εμπλοκή», ο οποίος υπονοεί σε μεγάλο βαθμό μια παθητική συμμετοχικότητα του ατόμου. Πέρα όμως από αυτή την εμπλοκή, στα τρία τελευταία στάδια της κλίμακας, ο όρος «συμμετοχή» υπονοεί έναν περισσότερο ενεργητικό ρόλο για το άτομο και, για αυτό, θεωρείται ως ο πιο κατάλληλος για να ορίσει την έννοια της συμμετοχικότητας. Ένας τέτοιος ορισμός απαιτεί από τα άτομα να έχουν μια εκτεταμένη επιρροή στη λήψη αποφάσεων και, ως εκ τούτου, μια περισσότερη εμπλοκή στην εφαρμογή αυτών των αποφάσεων. Δύο ζητήματα τίγονται σε αυτό το σημείο: πρώτο, ότι ο βαθμός – δηλαδή το στάδιο στην κλίμακα – της συμμετοχικότητας, στον οποίο μπορεί να φτάσει μια δεδομένη κοινωνία εξαρτάται από τον βαθμό ανάπτυξής της και από το πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό της περιβάλλον και, δεύτερο, η επίτευξη μεγαλύτερης συμμετοχικότητας σε μια κοινωνία είναι μια εξελικτική, μακρόχρονη διαδικασία μάθησης και όχι ένα εργαλείο στα χέρια μιας διοίκησης (Shaeffer, 1994).

---

<sup>6</sup> Για άλλου είδους διαβαθμίσεις της συμμετοχικότητας, βλ. Arnstein (1969) και Fung (2006) και, για συνδυασμό των δύο, βλ. Quesel, Näpfl, & Buser (2017).

Τα συνεργατικά προγράμματα σχολείου-κοινωνίας μπορεί να δημιουργήσουν τα κατάλληλα περιβάλλοντα, τις σχέσεις και τις εμπειρίες που θα οδηγήσουν εκτός των άλλων και στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και στην προώθηση του θετικού σχολικού κλίματος<sup>7</sup> (Bryan & Henry, 2008· Epstein & Van Voorhis, 2010). Συζητώντας το θέμα της σχέσης ανάμεσα στη συνεργατικότητα και την προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος, οι Ice et al. (2015) υποστηρίζουν πως μια επιτυχής διαδικασία βελτίωσης του σχολικού κλίματος εμπλέκει τους μαθητές, τους γονείς/κηδεμόνες, το σχολικό προσωπικό και τα μέλη της τοπικής κοινότητας σε μία ουσιαστική και δημοκρατική διαδικασία μάθησης, συν-ηγεσίας και σχολικής βελτίωσης. Η βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι μια σκόπιμη, συνεργατική, διαφανής και συντονισμένη προσπάθεια ενδυνάμωσης του περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο. Το θεμέλιο αυτής της διαδικασίας είναι η δημοκρατικά ενημερωμένη λήψη αποφάσεων, δηλαδή αυτή στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες λαμβάνουν συνεχή και δημοκρατική ενημέρωση για τα τεκτονόμενα και στην οποία συμμετέχουν όλοι οι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες του σχολείου (εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, οικογένειες, μέλη της κοινότητας κτλ) στους οποίους μοιράζονται διαφορετικοί ρόλοι. Κατ' ακρίβεια, οι έρευνες δράσης του Prew (2009), σε 96 σχολεία του δήμου Soshanguve της Νοτίου Αφρικής, έχουν αποδείξει πως στα σχολεία όπου παρουσιαζόταν χαμηλός βαθμός συμμετοχικότητας των εξωγενών παραγόντων, παρουσιάζονταν και χαμηλά αποτελέσματα στις τελικές εξετάσεις των μαθητών. Σταδιακά, τα συγκεκριμένα σχολεία άρχισαν να αναπτύσσουν στενές σχέσεις συνεργασίας με φορείς της τοπικής τους κοινότητας, με αποτέλεσμα αυτοί να αυξάνουν την υποστήριξή τους προς το σχολικό έργο και να επιβάλλουν στα σχολεία επίπεδα λογοδοσίας, τα οποία με τη σειρά τους έσπρωχναν τα σχολεία προς την αναζήτηση τρόπων αυτοβελτίωσης. Παρομοίως, ο Shirley (2009) αναφέρεται στα αποτελέσματα αξιολόγησης των προγραμμάτων συνεργασίας των σχολείων και της κοινότητας στο Austin του Texas και αναφέρει πως όπου παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά εμπλοκής των σχολείων σε τέτοια προγράμματα, παρατηρείται ταυτόχρονα και μια κουλτούρα προσανατολισμένη στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, όπως επίσης και υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων – στοιχείο απαραίτητο για την άνοδο των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών –, αλλά και υψηλά ποσοστά στα επίπεδα ασφάλειας του σχολείου. Τέλος, αυτά τα υψηλά επίπεδα συνεργατικότητας συνδέονται και με

---

<sup>7</sup> Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής (Ice, Thapa, & Cohen, 2015). Είναι, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος» (σ. 165).

την αύξηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, της δέσμευσής τους στο σχολικό έργο και της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους.

Ένα μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, στους τομείς της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας, υποστηρίζει την άποψη πως η μάθηση και η ανάπτυξη των μαθητών επηρεάζονται θετικά όχι μόνο μέσω μιας επιτυχούς συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (π.χ. Henderson, Mapp, Johnson, & Davies, 2007· Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005, όπ. αναφ. στο Ice et al., 2015), αλλά και μέσω των κοινωνικών δικτύων και νορμών της ευρύτερης κοινότητας, όπως επίσης και μέσω της εμπλοκής της σε σχέσεις συνεργασίας (Berg, Melaville, & Blank, 2006· Glickman & Scally, 2008). Παρόλο που είναι κοινή πεποίθηση πως η υποστήριξη, που προσφέρουν προς το σχολείο οι διάφοροι οργανισμοί που εντοπίζονται στην ευρύτερη κοινότητα, είναι κυρίως οικονομική, η αλήθεια είναι πως υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους η κοινότητα μπορεί να υποστηρίξει το σχολείο (ο.π.π., 2015). Οι DeHavilland Associates (2007) αναγνωρίζουν διάφορους τύπους τέτοιας υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων της οικονομικής βοήθειας, της παροχής αγαθών και υπηρεσιών στα σχολεία, της ενεργοποίησης εθελοντών και μεντόρων, της ανάπτυξης ταλέντων και της παροχής υπηρεσιών, οδηγιών, πραγματογνωμοσύνης και νομικής υποστήριξης στους μαθητές. Είναι ενδιαφέρον, λοιπόν, να μελετήσει κανείς τις συνεργασίες που αναπτύσσει το σχολείο με τους διάφορους εξωγενείς του παράγοντες, έτσι ώστε να κατανοήσει το εύρος της υποστήριξης που ενδεχομένως αυτοί παρέχουν στα σχολεία – με στόχο να τα βοηθήσουν να εκπληρώσουν την αποστολή τους – όπως επίσης και στους μαθητές, ούτως ώστε να συμβάλουν στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

#### **2.2.4 Η θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου**

Τα πιο πάνω – όσο αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την τοπική κοινότητα – έχουν ως φιλοσοφικό υπόβαθρο τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου. Ο Putnam (1995· 2000· 2007) ορίζει το κοινωνικό κεφάλαιο ως τις «πτυχές της κοινωνικής ζωής (δίκτυα, νόρμες και παρακαταθήκες), οι οποίες επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να δρουν μαζί πιο αποτελεσματικά επιδιώκοντας κοινούς στόχους» (ο.π.π., 1995, σσ. 664-665). Η ιδέα πίσω από τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου είναι ότι η εμπιστοσύνη των ανθρώπων αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση (Preston, 2013). Όταν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και οι κοινωνικοί φορείς έρχονται σε επαφή μέσα από κοινωνικές εκδηλώσεις, αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Ταυτοχρόνως, όταν οι σχέσεις των ατόμων βασίζονται στην

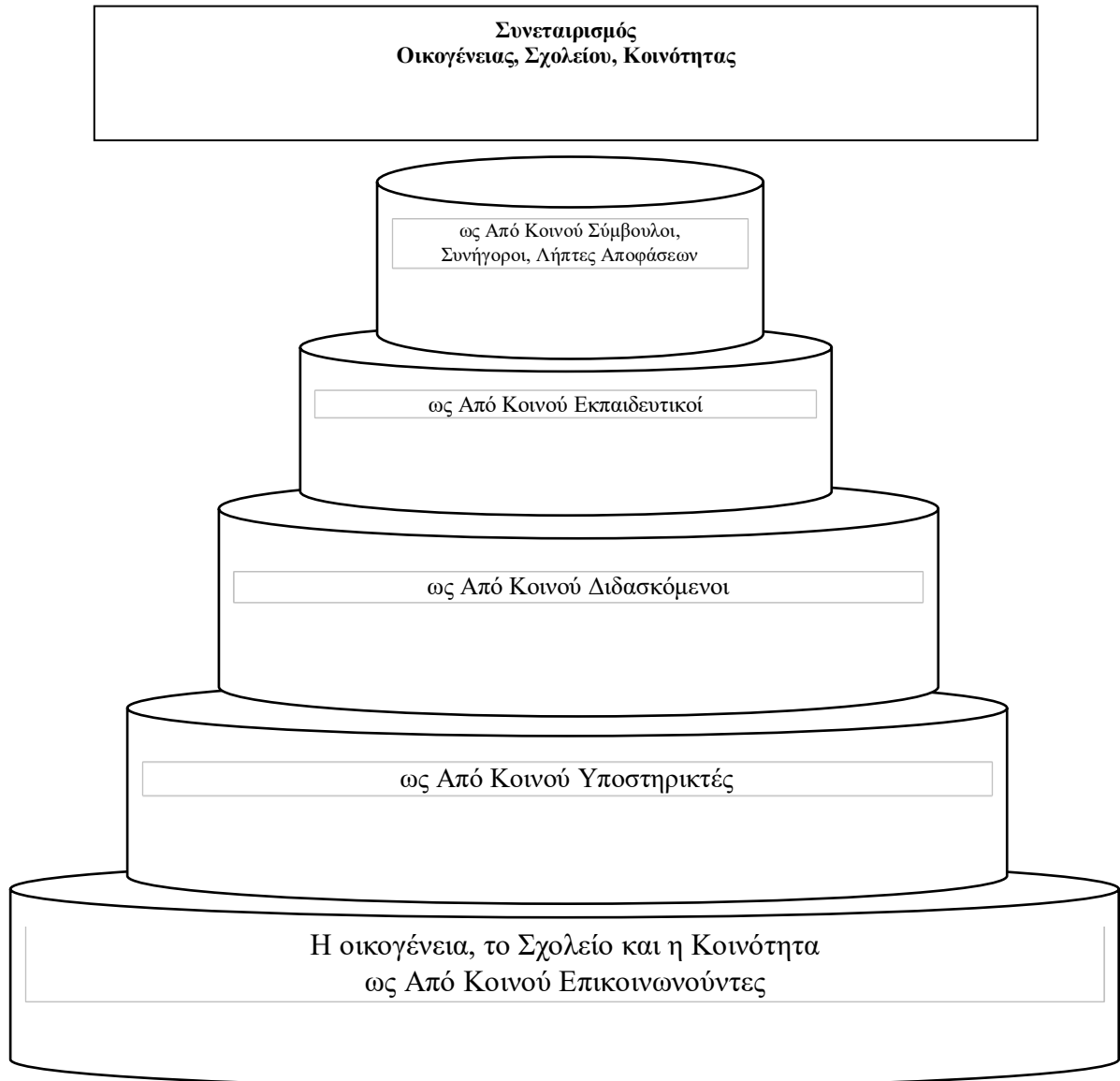
εμπιστοσύνη, τότε τα άτομα αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά και με περισσότερη ειλικρίνεια, επιδεικνύοντας υψηλά επίπεδα συνεργατικότητας και επικοινωνίας. Η υποστηρικτική εμπλοκή κοινωνικών φορέων στο σχολείο δημιουργεί κοινωνικό κεφάλαιο στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στους γονείς και στα μέλη της κοινότητας, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει τη συλλογική ευθύνη που αισθάνονται αυτοί οι πολίτες μεταξύ τους και για τα παιδιά τους. Το τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει από αυτές τις δυνατές σχέσεις, οι οποίες στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, είναι πως οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας μπορούν να εργάζονται πιο αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς διευθυντές, με στόχο την από κοινού επίτευξη της ευημερίας των μαθητών και της κοινότητας (Bryan & Henry, 2012· ο.π.π., 2000).

Ουσιαστικά, το κοινωνικό κεφάλαιο αφορά στις ανθρώπινες σχέσεις. Μέσα στα σχολεία, οι δυνατές σχέσεις, που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους γονείς και άλλους κοινοτικούς φορείς, μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του σχολείου. Όταν οι γονείς και άλλοι παράγοντες της κοινότητας εμπλέκονται στη σχολική ζωή, μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και να ενδυναμώσουν το περιβάλλον μάθησης (Epstein, et al., 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Coleman (1988), όταν σε μια κοινωνία ενηλίκων (π.χ. γονέων, εκπαιδευτικών, φορέων της κοινότητας) αναπτύσσεται ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ αυτών των ενηλίκων, αυτές οι σχέσεις δημιουργούν «κοινωνικό κλείσιμο» (social closure, ο.π.π., 1988, σ. 105), δηλαδή ένα περιβάλλον στο οποίο όλοι οι ενήλικες, τους οποίους γνωρίζουν τα παιδιά, ταυτόχρονα γνωρίζονται μεταξύ τους και συντονίζουν τις ενέργειές τους. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να ανατρέφονται με ένα κοινό σύνολο προσδοκιών και συμπεριφορών και ότι η ανάπτυξή τους μπορεί να αντιμετωπιστεί ολιστικά. Τέλος, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βασίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις και τις σχέσεις τους με τους γονείς στην εμπιστοσύνη, τότε μπορούν να αναπτύξουν ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση του σχολείου και να εργαστούν συλλογικά για την προώθηση των απαραίτητων αλλαγών στο σχολείο (Warren, 2005). Εκεί που σφυρηλατούνται δυνατές σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, τα οφέλη είναι τεράστια και πολλαπλασιαστικά για όλους. Σε αυτά περιλαμβάνονται η κινητοποίηση των μέχρι τότε αναξιοποίητων ανθρώπινων και οικονομικών πόρων της κοινότητας και η σταδιακή αύξηση στην εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας στο σχολείο, ειδικά όταν αυτή αφορά στην παιδαγωγική διαδικασία (Prew, 2009).

Οι συνηθέστερες μορφές κοινωνικού κεφαλαίου είναι το «κοινωνικό κεφάλαιο που συνδέει» (bonding social capital, Preston, 2013, σ. 417) και το «κοινωνικό κεφάλαιο που γεφυρώνει» (bridging social capital, ο.π.π., 2013, σ. 417). Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται συνήθως σε ισχυρούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και στους φίλους. Οι κοινότητες που χαρακτηρίζονται από κοινωνική συνοχή και συνεργατικό τρόπο σκέψης ανάμεσα στα μέλη τους παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτής της μορφής κοινωνικού κεφαλαίου. Από την άλλη, το κοινωνικό κεφάλαιο που γεφυρώνει έχει πιο ευρεία έννοια. Είναι αυτό που συνενώνει ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες και κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Οι δεσμοί που γεφυρώνουν χρησιμοποιούνται συνήθως για να περιγράψουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που κατέχουν αντικρουόμενες κοινωνικές ταυτότητες αλλά μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και στόχους (Pelling & High, 2005). Μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου που γεφυρώνει, η σχολική κοινότητα μπορεί να εκμεταλλεύεται εξωτερικές γνώσεις, κουλτούρες και πόρους, τις οποίες άλλοι άνθρωποι, εκτός του σχολείου, κατέχουν. Μια σχολική κοινότητα, που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό κοινωνικού κεφαλαίου που γεφυρώνει, είναι πιο καινοτόμα και πιο ανθεκτική σε περιόδους αλλαγών ή/και κινδύνου (Auld, 2008, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2013· Green, 2018). Τέλος, σύμφωνα με τον Preston (2013), η επιτυχής προώθηση της εμπλοκής της κοινότητας στο σχολείο συμβαδίζει στενά με τη δύναμη του κοινωνικού κεφαλαίου, είτε αυτού που συνδέει είτε αυτού που γεφυρώνει και που υπάρχει (ή όχι) ανάμεσα στους ανθρώπους που ζουν μέσα στη συγκεκριμένη κοινότητα.

Η επίτευξη πραγματικής συνεργασίας με την τοπική κοινωνία είναι μια αμφίδρομη, διαλεκτική σχέση, η οποία χρειάζεται προγραμματισμό και δέσμευση (Chrispeels, 1996· DePlanty, Coulter-Kern, & Duchane, 2007). Στην προαναφερόμενη έρευνα του Prew (2009), σημειώνεται πως οι πιο επιτυχείς και παραγωγικές σχέσεις εμφανίζονται εκεί όπου το σχολείο επιτρέπει στην κοινωνία να οριοθετήσει αυτή τη σχέση στο πλαίσιο της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου, ερωτώντας τι μπορεί να κάνει το σχολείο για την κοινωνία και όχι τι μπορεί να κάνει η κοινωνία για αυτό. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου θεωρείται η συνεργασία διαφόρων παραγόντων (εκπαιδευτικών, γονέων, ομάδων στην τοπική κοινότητα). Αυτοί οι παράγοντες έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών, όπως και διαφορετικά συμφέροντα. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό αυτοί οι παράγοντες να συνεργάζονται και να επικοινωνούν μεταξύ τους αποτελεσματικά, αναγνωρίζοντας ο καθένας τον ρόλο του στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011). Συμπερασματικά, η οικοδόμηση του κοινωνικού κεφαλαίου μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων εξωγενών παραγόντων – διαμέσου της εμπλοκής των γονέων και της

κοινότητας στο σχολικό έργο και της οικοδόμησης προσωπικών σχέσεων μεταξύ των διαφόρων παραγόντων – διευρύνει τις δυνατότητες του σχολείου με πολλούς τρόπους· αυξάνοντας την υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς προς το σχολείο, μεταφέροντας αυτή την υποστήριξη μέσα στη σχολική αίθουσα και σε ενδοσχολικές δραστηριότητες, βελτιώνοντας τη



Διάγραμμα 6: Εννοιολογικό μοντέλο (προσαρμογή από Chrispeels, 1996, σ. 309).

διαδικασία της διδασκαλίας μέσω της βελτίωσης της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των μαθητών, δημιουργώντας συντονισμένες δράσεις από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλους παράγοντες, με στόχο την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών κτλ (Warren, 2005).

Σύμφωνα με τις έρευνες των Lyons, Robbins and Smith (1982) και των Chrispeels and Walker (1987, όπ. αναφ. στο Chrispeels, 1996), οι συνεταιριστικές προσπάθειες σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, όσο πιο περιεκτικές και μακράς διάρκειας είναι, τόσο είναι και πιο πιθανές να ενδυναμώσουν την παρώθηση των μαθητών και, ως αποτέλεσμα, να επηρεάσουν την απόδοσή τους. Το Διάγραμμα 6 παρουσιάζει μια τυπολογία σχετικά με τους ρόλους που μπορούν να αναλάβουν οι τρεις συνέταιροι (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) και η οποία προτείνεται από την Chrispeels (1996). Οι πέντε ρόλοι που προτείνονται είναι επικαλυπτόμενοι, ώστε να φαίνεται πως ο ένας δομείται μέσα από τον άλλο και είναι διατεταγμένοι σε πυραμοειδή μορφή. Στο κατώτατο επίπεδο, ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας ως *Από Κοινού Επικοινωνούντων* σε μια συνεταιριστική σχέση είναι η βάση οποιουδήποτε προγράμματος συνεργασίας. Σε αυτό το επίπεδο, όλες οι οικογένειες και όλα τα μέλη του προσωπικού του σχολείου πρέπει να εμπλέκονται (Chrispeels, Boruta, & Daugherty, 1988, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 1996). Επιπλέον, όπως αφήνεται να νοηθεί από τον χαρακτηρισμό «από κοινού», η επικοινωνία μεταξύ των τριών συνεταίρων πρέπει να είναι αμφίδρομη και πολυδιάστατη. Πολλές περιστάσεις επικοινωνίας τείνουν να είναι μονόδρομες, από το σχολείο προς το σπίτι και λίγη προσπάθεια καταβάλλεται από μέρους τους σχολείου να ακούσει τις απόψεις που πιθανόν να έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους. Για παράδειγμα, αφού έχει αποδειχθεί πως η συχνή επίβλεψη των παιδιών από τους γονείς τους είναι σημαντική για τη σχολική τους επιτυχία (Walberg, 1984a), οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πρέπει να εμπλέκονται σε μια διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών σχετικά με τις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας των παιδιών και την πρόοδό τους. Από την άλλη, στο επόμενο επίπεδο, ο συνεταιριστικός ρόλος των τριών παραγόντων ως *Από Κοινού Υποστηρικτών* απαιτεί την εμπλοκή όλου του σχολικού προσωπικού, των γονέων και των μελών της κοινότητας σε υποστηρικτικές δραστηριότητες για τα παιδιά. Αυτός ο ρόλος έχει τρεις βασικές διαστάσεις: (α) όλα τα μέλη της οικογένειας πρέπει να εκπληρώνουν τις βασικές υποχρεώσεις τους που αφορούν στην ανατροφή των παιδιών, όπως είναι η παροχή τροφής, ένδυσης, φροντίδας και αγάπης (Erstein, 1987), (β) τα μέλη της οικογένειας πρέπει να υποστηρίζουν το σχολικό έργο μέσω εράνων, εθελοντικής εργασίας, συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες και άλλες σχολικές εκδηλώσεις κτλ και, (γ) το σχολείο και η κοινότητα πρέπει να προσφέρουν τυχόν βοήθεια και συμπαράσταση στην οικογένεια (Heath & McLaughlin, 1987· Kagan, 1989).

Στο τρίτο και τέταρτο επίπεδο, οι συνεταιριστικοί ρόλοι αφορούν στην οικογένεια και στο σχολείο ως *Από Κοινού Διδασκομένων* και ως *Από Κοινού Εκπαιδευτικών*. Ο πρώτος ρόλος απαιτεί όπως οι γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό αξιοποιούν τις δυνατότητες να

διδάσκονται τόσο με επίσημους όσο και με ανεπίσημους τρόπους. Σε αυτή τη διαδικασία μάθησης, η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Η επικοινωνία δίνει συνήθως τη δυνατότητα στους γονείς να μάθουν για το σχολείο, ενώ θα μπορούσε να δώσει και τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μάθουν από τους γονείς και την κοινότητα, γεγονός όμως που δεν συμβαίνει συχνά (Chavkin & Williams Jr, 1987). Είναι γεγονός πως τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν έχουν θέσει ως προτεραιότητα την εκπαίδευσή τους σε θέματα οικοδόμησης σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου. Επίσης, πολλές από τις πρωτοβουλίες για εμπλοκή της οικογένειας στο σχολικό έργο επικεντρώνονται συνήθως στην προσαρμογή των γονέων στις απαιτήσεις του σχολείου και αγνοούν την ανάγκη μετασχηματισμού των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δομούν τις σχέσεις τους με τους γονείς. Εάν τα σχολεία θέλουν τους γονείς να εμπλέκονται πιο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τότε πρέπει να προσφέρουν σε αυτούς μαθησιακές ευκαιρίες με τρόπο οργανωμένο και συνεκτικό. Η Chrispeels (1996) δίνει ως παράδειγμα το «Κέντρο Γονέων» (Parent Center, σ. 312) που ιδρύθηκε στο Norfolk των ΗΠΑ, στο οποίο προσφέρονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες για γονείς. Εκεί οι γονείς έχουν την ευκαιρία να συναντηθούν και να αναπτύξουν τις γραμματικές και μαθηματικές τους γνώσεις και δεξιότητες, με αποτέλεσμα, σταδιακά, μερικοί από αυτούς να αναλάβουν και εκπαιδευτικό ρόλο, προσφέροντας εθελοντική εργασία μέσα στην τάξη. Οπότε, τέτοιου είδους ή παρόμοιες δράσεις μπορούν να χρησιμεύσουν για την προώθηση και των δύο ρόλων των γονέων, δηλαδή ως από κοινού διδασκομένων και εκπαιδευτικών.

Ο τελευταίος συνεταιριστικός ρόλος αφορά στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα ως *Από Κοινού Συμβούλων, Συνηγόρων και Ληπτών Αποφάσεων*. Αυτός ο ρόλος δεν αφορά μόνο στον τυχόν συμβουλευτικό ρόλο που συνήθως αναλαμβάνουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ή μέλη της κοινότητας προς τους μαθητές. Αντίθετα, ο ρόλος απαιτεί και την εμπλοκή τους σε επιτροπές του σχολείου στις οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως σύμβουλοι ή και να μοιραστούν από κοινού την ευθύνη της λήψης αποφάσεων, ένα ρόλο που, σύμφωνα με την Chrispeels (1996), πολύ λίγοι τολμούν να αναλάβουν. Πάντως, για να έχει νόημα η παρουσία τους σε τέτοιες δράσεις, δεν πρέπει να αναμένεται από τους συμμετέχοντες απλά να επικυρώνουν προειλημμένες αποφάσεις, οι οποίες λαμβάνονται πριν οι ίδιοι αναλάβουν τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Επίσης, εάν οι γονείς αντιλαμβάνονται πως ο ρόλος τους περιορίζεται στον έλεγχο και την κριτική απέναντι στις πράξεις του σχολείου, τότε είναι αδύνατο να κτιστεί η οποιαδήποτε συνεταιριστική σχέση (Flaxman & Inger, 1992). Αντίθετα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται ως από κοινού λήπτες αποφάσεων και



επιλυτές προβλημάτων, παρόλα τα εμπόδια – πολιτιστικά, κοινωνικοοικονομικά κτλ – που μπορεί να τίθενται ανάμεσά τους. Καταληκτικά, η Chrispeels (1996) τονίζει πως, για να εφαρμοστεί πλήρως η τυπολογία που η ίδια προτείνει, πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα του συστήματος λήψης αποφάσεων που λειτουργούν στην εκπαίδευση.

### **2.2.5 Η συμμετοχικότητα και η δημοκρατικότητα**

Ένα άλλο θέμα που τίθεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συμμετοχικότητα των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο είναι και η θεώρηση της συμμετοχικότητάς τους ως στοιχείο δημοκρατικότητας, αφού η συμμετοχή του ιδιώτη στα κοινά αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δημοκρατίας (Arnstein, 1969). Σύμφωνα με τις Gordon and Louis (2009), η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών (τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο) προωθεί και το αίσθημα ιδιοκτησίας σε αυτή τη σχέση συνεργασίας. Ταυτίζουν δε τη δημοκρατική συμμετοχικότητα με την ίδια τη δημοκρατία, δηλαδή ως άμεση, ενεργητική και αποκλειστικά δημόσια. Στο σχολικό περιβάλλον, αυτό μεταφράζεται ως ευρείες πρακτικές συμπερίληψης των γονέων και της κοινότητας στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Άλλωστε, κατά τους Quesel et al. (2017), μπορούν να αναγνωριστούν τέσσερα επίπεδα εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων του σχολείου στο σχολικό έργο: το δικαίωμα στην ενημέρωση, το δικαίωμα στο να ακούγεται η άποψή τους, το δικαίωμα να συμμετέχουν εθελοντικά και το δικαίωμα να αποφασίζουν. Η δημοκρατική συνεργασία, επίσης, συνδέεται άρρηκτα και με την ενδυνάμωση της οικογένειας και της κοινότητας. Για να επιτευχθεί η ενδυνάμωση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόσουν, εκτός των άλλων και τις εξής πρακτικές: (α) να εγκαταλείψουν τον ρόλο τους ως «ειδικοί», (β) να σέβονται τις γνώσεις και τους τρόπους σκέψης όλων των παραγόντων, (γ) να συμπεριλαμβάνουν όλους τους ενδιαφερόμενους σε μια διαδικασία ανάπτυξης δίκαιης και κοινής λήψης αποφάσεων για τους στόχους, τις δράσεις και τα αποτελέσματα της συνεργασίας και, (δ) να αποφεύγουν την επίρριψη ευθυνών. Ως εκ τούτου, η ενδυνάμωση και η κοινωνική δικαιοσύνη είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες. Από τη μια, η ενδυνάμωση αποσκοπεί στην αύξηση της συμμετοχικότητας και της δυνατότητας έκφρασης διαφορετικών απόψεων στο πλαίσιο μιας εταιρικής-συνεργατικής σχέσης. Από την άλλη, η κοινωνική δικαιοσύνη εστιάζει στην αύξηση της πρόσβασης στους πόρους, τις πληροφορίες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις για όλους τους εμπλεκόμενους (Bryan & Henry, 2012).

Οι Torre and Fine (2006) τονίζουν πως η συμμετοχικότητα βρίσκεται στον πυρήνα της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης. Παρομοίως, οι Apple and Beane (2007), συζητώντας το

θέμα της αξίας που έχει η συμμετοχικότητα στο πλαίσιο του δημοκρατικού σχολείου, υποστηρίζουν πως όλοι οι φορείς της σχολικής κοινότητας – εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπικοί φορείς, μαθητές – θα πρέπει να έχουν λόγο στη διοίκηση του σχολείου και στη δημιουργία πολιτικής. Για να είναι όμως η συμμετοχή τους αποτελεσματική, όλοι οι φορείς θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι ολοκληρωμένα και να έχουν την ευκαιρία να εκφράζονται κριτικά απέναντι σε κάθε ιδέα. Επίσης, θεωρούν πως η κάθε προσπάθεια εμπλοκής των προαναφερθέντων φορέων θα πρέπει να είναι ειλικρινής και να μην στοχεύει απλά στη στρατολόγηση υποστηρικτών από την κοινότητα για προειλημμένες αποφάσεις. Στο ίδιο πλαίσιο, η έρευνα των Shatkin and Gershberg (2007), για τη συμμετοχή των γονέων και των φορέων της κοινότητας στα σχολικά συμβούλια, διαπίστωσε πως μερικά από αυτά λειτουργούν ως «δημοκρατικοί δικτάτορες» όπου οι διευθυντές των σχολείων τελικά διατηρούν στα χέρια τους όλο τον έλεγχο, παρόλες τις υποσχέσεις που δίνουν για δημοκρατική συνεργασία όλων των συμμετεχόντων. Όταν όμως οι διευθυντές είναι διατεθειμένοι να συμπράξουν ουσιαστικά, τότε οι γονείς και η κοινότητα είναι πιο πιθανόν να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Παρόλα αυτά, είναι πολύ σύνηθες το φαινόμενο οι διευθυντές οποιουδήποτε οργανισμού να επιδιώκουν να διατηρούν τον έλεγχο στις αποφάσεις που λαμβάνονται και να ενορχηστρώνουν με μεγάλη ικανότητα τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες οι εξωγενείς παράγοντες καλούνται να συμμετέχουν (Thomas, 1995, όπ. αναφ. στο Schultz & McGinn, 2013). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι έρευνες που διεξήχθησαν και σε άλλα περιβάλλοντα, εκτός του σχολικού πλαισίου. Για παράδειγμα, στην ανάλυσή του σχετικά με τη συμμετοχή του κοινού σε δημόσια συμβούλια, ο Thomas καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι προεδρεύοντες στις συνεδρίες των συμβουλίων τείνουν να μην εμπιστεύονται τη συμβολή και τις ιδέες των πολιτών και, ως αποτέλεσμα, τείνουν να διαχειρίζονται στενά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ώστε να αντανakλά τους δικούς τους σκοπούς. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η ανάλυση των Schultz and McGinn σχετικά με τη συμμετοχή της κοινότητας στις αποφάσεις που λαμβάνονταν από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συμβούλιο στο Clarksville των ΗΠΑ. Παρόλο που το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συμβούλιο, όντας διορισμένο από το κράτος, δήλωνε δημόσια τη δέσμευσή του στην τοπική κοινότητα του Clarksville, η υιοθέτηση από αυτό μιας δημοκρατικής και συμμετοχικής στάσης αποδείχθηκε πολύ δύσκολη. Τελικά, όπως αναφέρεται από τους Schultz and McGinn, η συμμετοχικότητα μπορεί να αναλυθεί μόνο με βάση τους ρόλους και τις ευθύνες των συμμετεχόντων, με βάση το ποιος την προωθεί, όπως

επίσης και με βάση τους σκοπούς που τίθενται, τη χρονική στιγμή και το περιβάλλον (ο.π.π., 2013).

Η ανάπτυξη και η διατήρηση σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου περιλαμβάνει, όπως έχει αναφερθεί, και ένα βαθμό ανταπόκρισης στις ανάγκες και τις επιθυμίες αυτών των παραγόντων (Olson Beal & Beal, 2016). Όμως, σύμφωνα με τον Watts (2005), ο καθορισμός της έννοιας, της έκτασης και του βαθμού ανταπόκρισης δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Για να θεωρηθεί πως ένα σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες των εξωγενών (και εσωγενών) του παραγόντων, θα πρέπει να κάνει ένα βήμα πέρα από το να ακούει απλά τα παράπονα ή τις εισηγήσεις τους. Θα πρέπει, επιπλέον, να είναι πρόθυμο να σκεφτεί κατά πόσο αυτά τα παράπονα ή οι εισηγήσεις έχουν παιδαγωγική αξία, έτσι ώστε να τα εντάξει σε μια διαδικασία εσωτερικής αλλαγής. Ως εκ τούτου, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να έχουν τις κατάλληλες στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν, αρχικά, να αποδέχονται την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο έργο του σχολείου και, στη συνέχεια, να ενδυναμώνουν αυτούς τους παράγοντες εντάσσοντάς τους σε μια σχέση δημοκρατικής συνεργασίας. Πρόκειται για μια περίπτωση μεταβίβασης της δύναμης από τα χέρια των εκπαιδευτικών σε όλους τους ενδιαφερόμενους (Robinson & Timperley, 1996). Όμως, ερευνητές στις ΗΠΑ, όπως η Malen (1994) και ο Hess Jr (1999), έχουν υποστηρίξει πως τέτοιες πρωτοβουλίες σπάνια αμφισβητούν τις υπάρχουσες δομές εξουσίας και διαδικασίας λήψης αποφάσεων, αλλά αντίθετα, όπως αναφέρει ο Anderson (1998), εργάζονται με στόχο να πείσουν και να συμπεριλάβουν τους εξωγενείς παράγοντες στο υπάρχον πλαίσιο αναφοράς του σχολείου. Για παράδειγμα, η Malen (1999) έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι σε σχολικά συμβούλια όπου συμμετέχουν και γονείς, οι διευθυντές παραμένουν κυρίαρχοι της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο στις αποφάσεις για τους σχολικούς κανονισμούς.

Επειδή, λοιπόν, υπάρχει εμφανέστατα ένα χάσμα ανάμεσα στη ρητορική για τη συμμετοχικότητα και στην πράξη, αρκετοί μελετητές έχουν διερευνήσει τους παράγοντες που οδηγούν σε πιο ανοικτές και συμμετοχικές δομές στα σχολεία (Gordon & Louis, 2009). Για παράδειγμα, η Miretzky (2004) υποστηρίζει πως η ενθάρρυνση μεγαλύτερης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι απαραίτητη, ούτως ώστε να δημιουργηθεί και να επιβιώσει μια δημοκρατική κοινότητα μάθησης, όπως επίσης και να υποστηριχθούν οι προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Miretzky υπονοούν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί και γονείς επιθυμούν την ανάπτυξη σχέσεων στο πλαίσιο μιας

δημοκρατικής κοινότητας αλλά δεν διαθέτουν τους τρόπους και την υποστήριξη για την επιβίωση αυτών των σχέσεων. Τα ιδεώδη μιας δημοκρατικής κοινότητας, σύμφωνα με την Tschannen-Moran (2001) και την Giles (2006), μπορούν να επιβιώσουν μόνο όταν υπάρχουν αμοιβαία συναισθήματα ευθύνης, επικοινωνίας, συνεργασίας, κυριότητας, σεβασμού και υποστήριξης από το σχολείο και τους ηγέτες μέσα στην κοινότητα. Θεωρητικά, λοιπόν, η συμμετοχικότητα της κοινότητας στα σχολεία παρέχει μια ευκαιρία για την υιοθέτηση πιο δημοκρατικών και συμμετοχικών αντιλήψεων στη λειτουργία του σχολείου. Αντιλήψεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να ενισχυθούν τα επιτεύγματα και η ευημερία των μαθητών, να οικοδομηθούν ισχυρότερα σχολεία, να βοηθηθούν οι οικογένειες και να αναζωογονηθούν οι κοινότητες. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτές οι αντιλήψεις προσκρούουν στην έλλειψη βούλησης για υιοθέτηση συμπεριληπτικών στρατηγικών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Sanders, 2003).

### **2.2.6 Η συμμετοχικότητα και ο τύπος του σχολείου**

Για αρκετούς λόγους, στα αστικά σχολεία παρουσιάζεται υψηλότερος βαθμός συμμετοχικότητας των γονέων και των άλλων εξωγενών παραγόντων παρά στα ημιαστικά ή στα σχολεία της υπαίθρου (Preston, 2013). Αυτό μπορεί να φανεί περίεργο, διότι εξαιτίας του μεγέθους τους και του περιορισμένου αριθμού μαθητών, τα σχολεία της υπαίθρου και οι κοινότητές τους τείνουν να παρουσιάζουν ισχυρότερους κοινωνικούς δεσμούς και να έχουν μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή, χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή της κοινότητας στο σχολείο (Mitchell, 2000· Parker, 2001, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2013). Οι γονείς στην ύπαιθρο είναι πιο πιθανό να διατηρούν επαφές με το σχολείο των παιδιών τους και να θεωρούν τη διοίκηση του σχολείου ως πιο προσιτή. Οι Prater, Bermudez and Owens (1997) διαπίστωσαν πως η συχνότητα εμφάνισης των γονέων από την ύπαιθρο σε σχολικές εκδηλώσεις είναι μεγαλύτερη από αυτήν των γονέων από την πόλη.

Παρόλα αυτά, τα σχολεία της υπαίθρου αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμμετοχή της κοινότητας. Για παράδειγμα, οι κοινότητες της υπαίθρου, σύμφωνα με την Isernhagen (2010), παρουσιάζουν την τάση να μην προωθούν τη διοργάνωση τόσων πολλών και ποικίλων πολιτιστικών εκδηλώσεων ή να έχουν τόσο μεγάλη ποικιλία επαγγελματικών προτύπων, όσο οι αστικές κοινότητες. Επιπρόσθετα, στα σχολεία της υπαίθρου παρουσιάζεται η τάση να απουσιάζει η υποδομή και το ανθρώπινο δυναμικό, δύο στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη διάφορων συνεργασιών μεταξύ της κοινότητας και του σχολείου (Minner & Hiles, 2005). Συγκριτικά με τις αστικές κοινότητες, οι

μικρές επαρχιακές πόλεις και οι κοινότητες της υπαίθρου παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικού κεφαλαίου που συνδέει και χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικού κεφαλαίου που γεφυρώνει<sup>8</sup>. Στις μικρές επαρχιακές πόλεις ή στην ύπαιθρο, τα μέλη της κοινότητας παραδοσιακά μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα και, εξαιτίας της τοποθεσίας τους, η κουλτούρα τους και οι ομοιογενείς απόψεις των κατοίκων τους τείνουν να είναι προστατευμένες και απομονωμένες από εξωγενείς επιδράσεις. Φυσικά, στη σημερινή εποχή η τεχνολογική ανάπτυξη και η ανάπτυξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων έχουν τη δυνατότητα να γκρεμίζουν τα γεωγραφικά σύνορα και να αυξάνουν το κοινωνικό κεφάλαιο που γεφυρώνει ακόμα και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές. Σε σύγκριση με μια κοινότητα στην ύπαιθρο, ένας αστικός πληθυσμός παρουσιάζει μεγαλύτερη εθνοτική και επαγγελματική ποικιλία. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην κατάλληλη θέση ώστε να εκμεταλλεύονται το κοινωνικό κεφάλαιο που γεφυρώνει. Με άλλα λόγια, η ετερογένεια στις πεποιθήσεις, τις εθνότητες, τα ενδιαφέροντα και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο παρέχει πλούσιες προοπτικές ανάπτυξης ποικιλόμορφων δικτύων μεταξύ των σχολείων και της κοινότητας (Preston, 2013).

Εξαιτίας της τοποθεσίας τους, τα αστικά σχολεία είναι σε τέτοια ιδανική θέση ώστε να εκμεταλλεύονται μια ποικιλία εκπαιδευτικών πόρων. Για παράδειγμα, τα αστικά σχολεία έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες για να εγκαθιδρύσουν συνεργασίες με μεταλκειακούς οργανισμούς (π.χ. κολλέγια, πανεπιστήμια), με επιχειρήσεις και κοινοτικές ενώσεις (Snipes, Williams, Petteruti, & Casserly, 2006). Οι εκπαιδευτικοί στα αστικά σχολεία συχνά χρησιμοποιούν αυτούς τους πόρους με στόχο την προώθηση της πολιτισμικής συνείδησης και της αντιρατσιστικής αγωγής (Auerbach, 2009). Επιπλέον, αυτοί οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκμεταλλεύονται τη μεγάλη ποικιλία που τους παρέχεται από επιλογές σε σχολικές εκδρομές στο πλαίσιο της κοινότητάς τους. Μαζί με τους σχολικούς διευθυντές, τείνουν να στηρίζονται σε επίσημες πολιτικές και διαδικασίες όταν προωθούν τη συμμετοχή της κοινότητας στο σχολείο. Σε μερικές περιπτώσεις δε, παρουσιάζεται το φαινόμενο η συμμετοχή της κοινότητας να είναι μια διαδικασία πιο περίπλοκη και λιγότερο προσωπική από ότι στα σχολεία της υπαίθρου (Preston, 2012). Από την άλλη όμως, συγκριτικά με τις κοινότητες της υπαίθρου, οι κάτοικοι των αστικών κέντρων συμμετέχουν σε λιγότερες κοινωνικές συγκεντρώσεις ή σε εθελοντικές δράσεις (Putnam, 2000, όπ. αναφ. στο Preston, 2013) και, ως εκ τούτου, σε σχολικές δραστηριότητες.

---

<sup>8</sup> Για τη θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου, βλ. σ. 58.

### 2.2.7 Δυσκολίες και εμπόδια στην προώθηση συνεργατικών σχέσεων

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους είναι δύσκολη η προώθηση συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την ευρύτερή του κοινωνία. Ο Shaeffer (1994) και ο Sanders (2003) αναφέρονται στους εξής λόγους:

1. Πολλές κοινωνίες είναι εκ φύσεως ανομοιογενείς. Κοινωνικά φαινόμενα, όπως η κοινωνική διαστρωμάτωση, ο χωρισμός των ανθρώπων σε κάστες, θρησκείες και εθνότητες, οι προσωπικές αντιπαλότητες, η κομματικοποίηση και, τέλος, η ασυμβατότητα των συμφερόντων, αποτελούν παράγοντες που καθιστούν δύσκολη την παρόθηση μιας κοινωνίας προς τη συνεργατικότητα.
2. Ακόμα και όταν τα μέλη μιας κοινότητας δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων, ένα εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη απαραίτητης πείρας και δεξιοτήτων συνεργασίας.
3. Κάποιοι πιθανοί συμμετέχοντες σε δραστηριότητες ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων, ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, μπορεί να στερούνται αυτοεκτίμησης.
4. Ορισμένοι σκεπτικιστές υποστηρίζουν πως οι οικονομικά φτωχές κοινωνίες μπορεί να διστάζουν να αναλάβουν το πρόσθετο βάρος που προϋποθέτει η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, ιδιαίτερα όσο αφορά το κόστος σε χρήματα και χρόνο.
5. Οι συνεργατικές δραστηριότητες δεν παρουσιάζονται εκ του μηδενός ούτε και επιβάλλονται με διατάγματα. Αντίθετα, απαιτούν την καλλιέργεια νέων και πολύπλοκων διοικητικών δομών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και στάσεων. Απαιτούν κατανεμημένη ηγεσία, διερεύνηση των αναγκών της κοινότητας, τόλμη για συνεργασία με ιδιωτικούς οργανισμούς και γενικά ό,τι παρουσιάζεται ως δύσκολο σε παραδοσιακά γραφειοκρατικά συστήματα.
6. Πολλοί οργανισμοί, όπως το σχολείο, αλλά και πολλά άτομα μέσα σε αυτό, παρουσιάζουν μια εκπληκτική ανικανότητα ή αντίσταση στην αλλαγή. Η αδράνεια των άκαμπτων συστημάτων, η προσήλωση στη γραφειοκρατία, η έλλειψη πνεύματος ομαδικότητας και συντονισμού, η απουσία ξεκάθαρων κανονισμών για το ποιος θα κάνει τι και πότε και ο φόβος της απώλειας του ελέγχου και της δύναμης από άτομα σε κατώτερες κλίμακες της ιεραρχίας ή από εξωγενείς παράγοντες, καθιστούν πολύ δύσκολη, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια, την προώθηση νέων πρωτοβουλιών.

Ένα ακόμη φαινόμενο, το οποίο χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών δυτικών χωρών, όπως της Κύπρου, είναι και η απουσία λογοδοσίας προς την κοινωνία. Η απουσία

λογοδοσίας, κατά τη Sullivan (2003), συνδέεται στενά με την αποτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων να διασφαλίσουν την ύπαρξη αποτελεσματικής συμμετοχής των γονέων και άλλων κοινωνικών φορέων σε αυτά. Ως βασικά μέλη της κοινωνίας, οι γονείς και άλλοι φορείς της τοπικής κοινότητας διεκδικούν το θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα να συμμετέχουν στη διοίκηση των σχολείων τους. Αυτή η συμμετοχή παρουσιάζεται ως εγγύηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση και ως απαραίτητος παράγοντας για τον έλεγχο της απόδοσης των σχολείων. Συγκεκριμένα, συνεχίζει η Sullivan, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα δεν δίνουν στους γονείς ικανοποιητικού βαθμού εξουσία ούτε εξασφαλίζουν για αυτούς ένα φιλόξενο περιβάλλον, το οποίο θα τους παρέχει τους απαραίτητους πόρους, την πληροφόρηση ή την τεχνική υποστήριξη ώστε η συμμετοχή τους να έχει ουσιαστικό νόημα.

Οι δυσκολίες, όμως, μπορεί να μην προέρχονται μόνο εξαιτίας τέτοιων παθογενειών των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά μπορεί να αφορούν σε προβλήματα που παρατηρούνται μέσα στην ίδια την κοινωνία. Ιδιαίτερα σε μη ανεπτυγμένες κοινωνίες παρουσιάζεται το φαινόμενο η κοινότητα αλλά και οι γονείς ή οι μαθητές να μην δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για αυτό. Ειδικά σε κοινωνίες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, εμπόδια προβάλλει η έλλειψη αυτοπεποίθησης των μελών της στις ικανότητες που χρειάζονται για την εμπλοκή στην εκπαίδευση. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα φαινόμενα τα μέλη αυτών των κοινωνιών να στερούνται της εκτίμησης προς τους σκοπούς της εκπαίδευσης ή να υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στο τι αναμένουν αυτά από το σχολείο και τι θεωρούν πως το σχολείο τελικά τους προσφέρει. Επίσης, είναι κυρίαρχη σε τέτοια περιβάλλοντα η πεποίθηση πως η εκπαίδευση είναι αποκλειστική ευθύνη του κράτους και όχι της κοινωνίας ή η άγνοια για τις δομές και τις λειτουργίες των σχολείων. Τέλος, παρουσιάζεται το φαινόμενο της υποτίμησης της δικής τους επάρκειας σε εκπαιδευτικά θέματα ή του φόβου της επίρριψης της ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002· Shaeffer, 1994).

Ιδιαίτερα για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση, η έρευνα έχει δείξει πως κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ο τύπος (ένας/δύο γονείς) της οικογένειας ή οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των γονέων για την εκπαίδευση και το σχολείο, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στο επίπεδο και στον τύπο της εμπλοκής (Barnyak & McNelly, 2009· Berg, et al., 2006· Hiatt-Michael, 2006· LaRocque et al., 2011). Οι Williams and Sánchez (2013) εντοπίζουν τέσσερις παράγοντες που περιορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή: (α) η έλλειψη χρόνου, (β) η αδυναμία στην πρόσβαση, (γ) οι οικονομικές αδυναμίες

και, (δ) η έλλειψη πληροφόρησης. Παρομοίως, ο Moles (1999) αναφέρεται σε πέντε παράγοντες-προκλήσεις που απασχολούν τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της κοινότητας: (α) έλλειψη χρόνου και πόρων, (β) πολιτιστικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές διαφορές, (γ) έλλειψη εξωγενούς υποστήριξης προς τη συνεργασία από τους εργοδότες, τους σχολικούς διευθυντές και τους πολιτικούς, (δ) ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου που δεν ενθαρρύνει τη σύμπραξη σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και που χρησιμοποιεί παραδοσιακές πρακτικές, οι οποίες είναι αποτελεσματικές μόνο για ορισμένο αριθμό οικογενειών και, (ε) έλλειψη στην πληροφόρηση και σε εκπαίδευση σχετική με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.

Για παράδειγμα, οι έρευνες των Manz, Fantuzzo and Power (2004), Lee and Bowen (2006), και Waanders, Mendez and Downer (2007) έχουν αποδείξει πως οι γονείς που ανήκουν στη μεσαία κοινωνική τάξη εμπλέκονται εμφανώς πιο ενεργά από ότι οι γονείς που ανήκουν σε κατώτερες κοινωνικές τάξεις ή οι αλλοδαποί. Αυτό εξηγήθηκε από το γεγονός πως τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι, όπως η γλώσσα και το ωράριο, οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα εμπλοκής (Brener, Dittus, & Hayes, 2001· Gordon & Louis, 2009· Mapp, 2003· Agenda, 2014· Vera, et al., 2012). Μάλιστα, οι έρευνες των Koonce and Harper (2005) σε Αфро-Αμερικανούς γονείς, αλλά και άλλοι ερευνητές (π.χ. Sullivan, 2003), καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα. Κατ' ακρίβεια, οι ερευνητές διαπιστώνουν πως η εργασία πολλών γονέων θέτει εμπόδια στην ικανότητά τους να εμπλακούν στο σχολείο στις κανονικές ώρες λειτουργίας του, γεγονός που τους δυσχεραίνει. Επιπρόσθετα, όμως, η απουσία τους από τις σχολικές δραστηριότητες οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να τους εκλαμβάνουν ως δύσκολους ή αδιάφορους ανθρώπους, καταδικάζοντας ή απορρίπτοντας συνήθως τις οποιεσδήποτε απόψεις εκφράζουν σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η απόρριψη των απόψεών τους επιτείνει την αποξένωσή τους από το σχολείο και από τον ρόλο του συνηγόρου των παιδιών τους, τον οποίο οι γονείς συνηθέστατα αναλαμβάνουν.

Οι Edwards and Young (1992) εξηγούν πως μια πλειάδα παραγόντων – όπως ο καθορισμός συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε εργάσιμες ώρες, ο περιορισμός στην πληροφόρηση της οικογένειας από το σχολείο και οι περιορισμένες ευκαιρίες που λαμβάνουν οι γονείς για παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη – κάνουν τους γονείς να αισθάνονται ανεπιθύμητοι ή δυσάρεστα από τις σχέσεις τους με το σχολείο. Οι πρακτικές επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας καθορίζονται από πεποιθήσεις που επιβάλλει το σχολείο σχετικά με τον ρόλο των γονέων και της κοινότητας στην εκπαίδευση. Όταν όμως αυτές οι



πεποιθήσεις σχετικά με τους ρόλους δεν βρίσκουν ανταπόκριση από τους γονείς, τότε οι εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν την ευθύνη αυτής της αποτυχίας σε αυτούς και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τα παιδιά τους ή στην έλλειψη δεξιοτήτων σωστής ανατροφής. Με αυτό τον τρόπο, αυξάνονται οι εντάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, με την κάθε παράταξη να επιρρίπτει ευθύνες στην άλλη. Η Sullivan (2003), επίσης, αναφέρει πως η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο περιορίζεται συνήθως σε δραστηριότητες όπως η πώληση προϊόντων για φιλανθρωπικούς σκοπούς ή η διοργάνωση διαλέξεων για τους γονείς και δεν εκτείνεται στην παροχή ευκαιριών σε αυτούς για συμμετοχή σε ένα εκτεταμένο διάλογο με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών και τη διοίκηση του σχολείου. Αυτό συμβαίνει διότι τα σχολεία αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν την πραγματική συμβολή που οι γονείς μπορεί να θέλουν να έχουν, είτε ατομικά είτε συλλογικά, στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μάλιστα, οι Binns, Steinberg and Amorosi (1998, όπ. αναφ. στο Hiatt-Michael, 2006) αναφέρουν πως πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες με αδιαμφισβήτητες και ακριβείς γνώσεις και πιστεύουν πως η γονεϊκή εμπλοκή θα έπρεπε να είναι μια μονόδρομη διαδικασία επικοινωνίας, εννοώντας ότι οι γονείς θα έπρεπε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και να περιορίζονται στην αποδοχή πληροφοριών από αυτούς. Τέτοιες αντιλήψεις τοποθετούν τους εκπαιδευτικούς σε ένα καθοδηγητικό ρόλο και τους γονείς σε παθητικό ρόλο (ο.π.π., 2006).

Συναφής με αυτό το εύρημα είναι και η άποψη του David Levin, συνιδρυτή του Knowledge Is Power Program (KIPP), ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα πως, βασικά, οι γονείς χαμηλού εισοδήματος μπορεί συχνά να είναι απορροφημένοι από τις προκλήσεις που επιβάλλει ο αγώνας της επιβίωσης, αλλά μόνο όταν τα παιδιά τους επιτύχουν στο σχολείο θα δείξουν το ενδιαφέρον τους σε αυτό. Η καλή εκπαίδευση, για αυτές τις οικογένειες, έρχεται πριν από την υποστήριξή τους προς το σχολείο, όχι το αντίθετο, γράφει ο Mathews (2009). Επίσης, συναφής είναι και η άποψη της Auerbach (2002), η οποία υποστηρίζει πως η εμπλοκή των γονέων είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και πολιτικά αμφισβητούμενη διαμέσου του φακού της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της κουλτούρας και του φύλου. Η Desimone (1999), μελετώντας το πολιτιστικό υπόβαθρο των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών, ανακάλυψε πως η κουλτούρα κάποιων γονέων μπορεί να θέσει εμπόδια στην εμπλοκή τους στο σχολείο. Για παράδειγμα, σε ορισμένες κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως «ειδικοί με εξειδικευμένες δεξιότητες» και η αμφισβήτησή τους μπορεί να θεωρείται από κάποιες κουλτούρες ως απαράδεκτη ασέβεια (Vera, et al., 2012). Παράλληλα, η έρευνα της Mapp (2003) στο Patrick O'Hearn Elementary School στη Βοστώνη της Αμερικής έδειξε ένα άλλο

ενδιαφέρον πολιτιστικό στοιχείο. Οι γονείς στην εν λόγω έρευνα ανέφεραν πως ο τύπος και το επίπεδο της εμπλοκής των δικών τους γονέων στο σχολείο επηρέασε την παρόθηση των ιδίων για εμπλοκή και, σε ορισμένες περιπτώσεις, τον τρόπο με τον οποίο επέλεξαν να εμπλακούν. Αυτό το εύρημα, σύμφωνα με την Mapp, υπονοεί πως ο τρόπος με τον οποίο τα σημερινά σχολεία εργάζονται ώστε να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους (είτε με σαφείς οδηγίες για την ακαδημαϊκή στήριξη των παιδιών τους στο σπίτι είτε με τη δραστηριοποίησή τους σε δράσεις και εκδηλώσεις στον σχολικό χώρο), μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις. «Ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκονται σήμερα οι γονείς αποτελεί μοντέλο για το πώς θα εμπλέκονται τα δικά τους παιδιά στο μέλλον» (ο.π.π., 2003, σ. 53).

Ίσως η πιο γνωστή θεωρία που προσπάθησε να κατανοήσει τις διαφορές στα επίπεδα της γονεϊκής εμπλοκής είναι η θεωρία του «πολιτιστικού κεφαλαίου» (cultural capital), η οποία αναπτύχθηκε από τον Bourdieu (1977, όπ. αναφ. στο Feuerstein, 2000). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα σχολεία αντιπροσωπεύουν και αναπαράγουν τις αξίες και τις μορφές επικοινωνίας της μεσαίας ή της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Τα σχολεία ενσωματώνουν αυτές τις αξίες επειδή οι εκπαιδευτικοί προέρχονται κυρίως από αυτές τις κοινωνικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα με τους γονείς που ανήκουν στη μεσαία ή την ανώτερη κοινωνική τάξη, διότι μοιράζονται με αυτούς παρόμοιες πεποιθήσεις για την εκπαίδευση, αλλά δυσκολεύονται να συσχετιστούν με τους γονείς που προέρχονται από διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς ή έχουν διαφορετικό τρόπο ζωής. Αυτή η προκατάληψη υπέρ συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων τοποθετεί τους γονείς που προέρχονται από την κατώτερη κοινωνική τάξη σε εμφανώς μειονεκτική θέση, διότι τους αναγκάζει να προσαρμοστούν στην κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου, ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Αυτή η διαδικασία προάγει την εμπλοκή των γονέων συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων στο σχολείο και περιορίζει την εμπλοκή όσων προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (ο.π.π., 2000).

Πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα εξάγονται και από τις έρευνες των Bloom (1984) και Walberg (1984a). Από τη μια, η έρευνα του Bloom κατέληξε σε τέσσερις οικογενειακές αξίες και γονεϊκές πρακτικές που διεγείρουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Αυτές είναι: (α) οι ρουτίνες εργασίας και το ημερήσιο πρόγραμμα της οικογένειας, (β) η γονεϊκή καθοδήγηση και βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, (γ) η πνευματική διέγερση, ειδικά μέσω εκείνων των δράσεων που προωθούν τη γλωσσική ανάπτυξη και, (δ) η ακαδημαϊκή φιλοδοξία και οι προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους. Από την άλλη, ο Walberg έχει προσδιορίσει

ένα «πρόγραμμα μαθημάτων για το σπίτι» (curriculum of the home, σ. 400), δηλαδή ένα σύνολο παραγόντων που υποστηρίζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Αυτοί οι παράγοντες είναι: (α) οι πληροφοριακές συζητήσεις γονέων-παιδιού επί καθημερινών ζητημάτων, (β) η ενθάρρυνση για εξωσχολικό διάβασμα και συζήτηση επί του θέματος, (γ) ο έλεγχος και η κοινή με το παιδί ανάλυση της τηλεθέασης, (δ) η αναβολή της άμεσης επιβράβευσης με στόχο την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, (ε) η έκφραση του ενδιαφέροντος για την ακαδημαϊκή και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και, (στ) οι περιοδικές δόσεις άμεσων απολαύσεων και η περιορισμένη ικανοποίηση ιδιοτροπιών. Το ενδιαφέρον στοιχείο και με τις δύο μελέτες είναι πως, παρόλο που οι προαναφερθείσες οικογενειακές πρακτικές βρέθηκε να είναι πιο σχετικές με υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οικογένειες, όταν οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου τις εφάρμοσαν, τα παιδιά και αυτών των οικογενειών παρουσίασαν αύξηση της σχολικής τους επιτυχίας (Chrispeels, 1996).

Το πιο πάνω εύρημα έχει, σύμφωνα με την Chrispeels (1996), σοβαρές και σημαντικές προεκτάσεις. Πρώτο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο φαίνεται να μην είναι τόσο σημαντικός παράγοντας όσο οι οικογενειακές αξίες και συμπεριφορές ή οι ακαδημαϊκές φιλοδοξίες των γονέων και οι πολιτιστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές της οικογένειας όσο αφορά την εκπαίδευση των παιδιών. Δεύτερο, αυτές οι στρατηγικές προώθησης της μάθησης εντοπίστηκαν μέσα σε μια ποικιλία οικογενειακών δομών, όπως για παράδειγμα τις μικρές ή τις μεγάλες οικογένειες, τις μονογονεϊκές οικογένειες ή αυτές με δύο γονείς, τις οικογένειες που δεν έχουν διαφορετική γλώσσα από αυτήν του κράτους στο οποίο ζουν, αλλά και σε οικογένειες χαμηλής, μεσαίας και υψηλής κοινωνικής τάξης (Bloom, 1984· Caplan, Choy, & Whitmore, 1992· Walberg, 1984b). Άρα, η οικογενειακή δομή, καθ' εαυτή, δεν περιορίζει τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές της οικογένειας. Τρίτο, πολλές υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δράσεις λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, έξω από τα όρια του σχολείου. Ως επακόλουθο, οι εκπαιδευτικοί, ειδικά εάν δεν ομιλούν τη γλώσσα των γονέων ή έχουν μικρή επαφή με τις οικογένειες, μπορεί να μην γνωρίζουν ότι οι γονείς έχουν υψηλές φιλοδοξίες για τα παιδιά τους και πως τα βοηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Delgado-Gaitan, 1990· Delgado-Gaitan & Trueba, 1991· Griffiths & Hamilton, 1984, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 1996). Εάν οι γονείς δεν έχουν επισκεφθεί το σχολείο, τότε οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να εκλάβουν το γεγονός ως χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών τους και να σχηματίσουν μια αρνητική εικόνα και για τους γονείς αλλά και για τα παιδιά (Johnson, Brookover, & Farrell, 1989). Ως αποτέλεσμα, το σχολείο χαμηλώνει τις δικές του φιλοδοξίες για τους μαθητές (Grant & Sleeter, 1988). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η Chrispeels (1996) είναι πως,

δεδομένης της σημασίας που έχουν οι οικογενειακές πρακτικές στην προώθηση της μάθησης των μαθητών, το πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν τα σχολεία είναι το πώς θα βοηθήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις οικογένειες, ώστε αυτές να ενδυναμώσουν το μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι τους.

Τα εμπόδια όμως στην ανάπτυξη μιας λειτουργικής συνεργατικής σχέσης μεταξύ σχολείου και γονέων δεν αφορούν μόνο στους γονείς αλλά και στα σχολεία. Κύριος παράγοντας, στο επίπεδο του σχολείου, ο οποίος καθορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή είναι ο τρόπος με τον οποίο η σχολική κοινότητα εμπλέκει τις οικογένειες. Όταν το προσωπικό του σχολείου εμπλέκεται σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους γονείς, αναγνωρίζοντάς τους ως συνεργάτες στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, τότε αυτές οι σχέσεις ενισχύουν την επιθυμία τους για εμπλοκή και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο (Mapp, 2003· Tett, 2001). Σε διάφορες έρευνες έχει διαπιστωθεί πως τα σχολεία, λόγω έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης στις δεξιότητες συνεργασίας με τις οικογένειες και την κοινωνία, δεν γνωρίζουν πώς να αξιοποιήσουν τους γονείς ή άλλους παράγοντες της τοπικής κοινότητας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Ferrara, 2009· Welton & Freelon, 2018). Ακόμα και όσοι από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται να έχουν κάποιες τέτοιες δεξιότητες, αναφέρουν πως αυτές περιορίζονται στη διαχείριση δύσκολων γονέων (LaRocque et al., 2011). Η Lareau (1987) καταγράφει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα και το ενδιαφέρον τους να συνεργάζονται με τους γονείς. Αυτά είναι η ηλικία, η εμπειρία, η φυλή και η προδιάθεσή τους προς τους γονείς. Παράλληλα, ο Shouse (1997, όπ. αναφ. στο Feuerstein, 2000) υποστηρίζει πως παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως το περιβάλλον (αγροτικό/αστικό), το μέγεθος, το κλίμα και η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα, μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα της γονεϊκής εμπλοκής. Τέλος, ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εμπλοκή των γονέων είναι η ασάφεια ή η πλήρης απουσία καθοδήγησης προς τους γονείς για το πώς να εμπλέκονται παραγωγικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι) ή η αντίσταση στην πρόσβαση σε σχετικές, με τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες, πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς (Epstein & Dauber, 1991· Mapp, 2003· Shatkin & Gershberg, 2007).

## **2.2.8 Τα προγράμματα εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων**

Είναι κοινή διαπίστωση στη βιβλιογραφία πως πολύ λίγα σχολεία συμπεριλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους δραστηριότητες που εμπλέκουν τις οικογένειες των μαθητών – ή άλλους

εξωγενείς παράγοντες – ή έχουν καλά οργανωμένα, στοχοκεντρικά και υποστηρικτικά προγράμματα εμπλοκής αυτών των παραγόντων (Epstein & Salinas, 2004). Ένα συμπεριληπτικό πρόγραμμα συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου θα πρέπει, κατά την άποψη των Epstein and Jansorn (2004), να συμπεριλαμβάνει, εκτός των άλλων, εργαστήρια για γονείς, ενημερωτικά δελτία, συνέδρια εκπαιδευτικών-γονέων-μαθητών και εθελοντικές δράσεις. Φυσικά, το πρόγραμμα που θα αναπτύξει ένα σχολείο θα διαφέρει από το αντίστοιχο ενός άλλου, καθώς το κάθε πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται ώστε να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένους στόχους, να υπηρετεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εξωγενών του παραγόντων και να στοχεύει σε όσο περισσότερες οικογένειες γίνεται, ανεξάρτητα από την ποικιλομορφία τους (Catsambis & Garland, 1997· Dauber & Epstein, 1993). Οι γονείς, σύμφωνα με τον Deslandes (2006), εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι, όταν βλέπουν πως το σχολείο ενθαρρύνει την εμπλοκή τους. Ως εκ τούτου, οι σχολικές πρακτικές είναι που επηρεάζουν τις πρακτικές της οικογένειας.

Τα οφέλη από αυτά τα προγράμματα είναι πολλά. Αρχικά, οι έρευνες των Van Voorhis (2001) και Sheldon (2003) έχουν δείξει πως όταν τα σχολεία αναπτύσσουν εξαιρετικά προγράμματα εμπλοκής εξωγενών παραγόντων, τότε ακόμα και οι πιο διστακτικές οικογένειες εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, οι μαθητές αναπτύσσουν μια πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση. Ειδικά για τα προγράμματα που στοχεύουν στην εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, τέτοια θετικά αποτελέσματα έχουν διαπιστωθεί (α) στη βελτίωση της συχνότητας της φοίτησης των μαθητών και της συμπεριφοράς τους, (β) στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στην τάξη, όταν οι μαθητές λαμβάνουν βοήθεια από τους γονείς τους στο σπίτι, (γ) στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς, (δ) στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της προσωπικής ικανοποίησης των μαθητών εξαιτίας της εμπλοκής των γονέων τους, (ε) στην ενεργητική υποστήριξη των γονέων στα εκπαιδευτικά προγράμματα και, (στ) στην αύξηση της παροχής εκπαιδευτικών πόρων από τους γονείς (Lyons et al., 1982). Ως εκ τούτου, αυτά τα προγράμματα θεωρούνται απαραίτητα για τη δημιουργία ενός φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος, για την επιτυχία των μαθητών και για τη σύνδεση των προσπαθειών βελτίωσης του σχολείου με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Epstein & Salinas, 2004). Σε αυτό το σημείο, η τυπολογία που έχει προταθεί από την Epstein

(1987)<sup>9</sup> παρέχει μια δομή στα σχολεία ώστε να τα βοηθήσει να οργανώνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επειδή, όμως, μπορούν να υπάρξουν πολλές πιθανές δραστηριότητες για κάθε στρατηγική εμπλοκής, τα σχολεία θα πρέπει να επιλέξουν ποιες συνεργατικές πρακτικές πιθανόν να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένους στόχους και πώς θα εφαρμόσουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις επιλεγμένες δραστηριότητες (Sheldon & Epstein, 2005).

Η Catsambis (2001) και οι Catsambis and Beveridge (2001) υποστηρίζουν πως, στον σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων εμπλοκής, τα σχολεία δεν πρέπει να θεωρούν ως δεδομένο το γεγονός ότι ένας μόνος τύπος-στρατηγική εμπλοκής ή μια μεμονωμένη δραστηριότητα μπορεί να επηρεάσει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα σε όλα τα μαθήματα. Επιπλέον, πρέπει να γίνει κατανοητό πως η κάθε στρατηγική εμπλοκής θέτει συγκεκριμένες προκλήσεις, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν, έτσι ώστε τα σχολεία να είναι σε θέση να αγκαλιάσουν και να γίνουν συνέταίροι με όλες τις οικογένειες, ακόμα και με αυτές που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, τις μονογονεϊκές οικογένειες, τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και με άλλες οικογένειες, με τις οποίες παραδοσιακά τα σχολεία είχαν περιορισμένη αλληλεπίδραση (Epstein & Sanders, 2006). Προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί ώστε να προωθούν την ανάπτυξη δεσμών ανάμεσα στις οικογένειες και το σχολείο, έχουν αποδειχθεί πως λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στους περιορισμένους οικονομικούς και εκπαιδευτικούς πόρους που μπορεί να προσφέρει μια οικογένεια στα παιδιά της και, επιπλέον, βοηθούν στην άρση της παραδοσιακής σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών και στη σχολική επίδοση (Olatoye & Agbatogun, 2009). Αυτό συνάδει με την άποψη των Flouri and Buchanan (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια πιο ισχυρή δύναμη σε σχέση με παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό υπόβαθρο, όπως, για παράδειγμα, την κοινωνική θέση, το μέγεθος της οικογένειας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Οι έρευνες, επίσης, έχουν δείξει πως κάθε δραστηριότητα εμπλοκής οδηγεί σε ορισμένα διαφορετικά αποτελέσματα για τους μαθητές αλλά και για τις οικογένειες, τα σχολεία και την κοινότητα. Είναι, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη να γίνουν κατανοητές οι στρατηγικές εμπλοκής, οι προκλήσεις που τίθενται και τα πιθανά αποτελέσματα των συνεργασιών με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και άλλοι παράγοντες να

---

<sup>9</sup> Βλ. Πίνακας 2, σ. 44.

σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκείνες τις δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Epstein & Sanders, 2006). Οι έρευνες των Epstein and Sheldon (2006), σε πάνω από χίλια σχολεία, 120 σχολικές περιφέρειες και άλλους φορείς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα National Network of Partnership Schools (NNPS) του Johns Hopkins University, έχουν καταλήξει σε επτά αρχές οι οποίες μπορούν, από τη μια, να καθοδηγήσουν τους ερευνητές να θέτουν καταλληλότερα ερευνητικά ερωτήματα και να εφαρμόζουν αυστηρότερες μεθόδους όταν μελετούν τα συνεργατικά προγράμματα και, από την άλλη, να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους παράγοντες της κοινότητας να συνεργάζονται με επιτυχία για να υποστηρίξουν την επιτυχία των μαθητών. Αυτές οι αρχές είναι:

1. Ο όρος «συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας» είναι προτιμότερος από τον όρο «εμπλοκή των γονέων», καθώς αναγνωρίζει πως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινοτικοί φορείς μοιράζονται την ευθύνη της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Η θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1987)<sup>10</sup> έχει βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η επίδραση του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη των μαθητών.
2. Η συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας είναι πολυδιάστατη έννοια. Ο κάθε τύπος-στρατηγική εμπλοκής θέτει ορισμένες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν ώστε το σχολείο να αγκαλιάσει όλες τις οικογένειες και να παράξει θετικά αποτελέσματα (Epstein & Sanders, 2006). Αυτό απαιτεί εστιασμένες και συγκεκριμένες μετρήσεις των πρακτικών συνεργασίας και όχι γενικευμένες και επιπόλαιες μετρήσεις της εμπλοκής μόνο των γονέων.
3. Ένα πρόγραμμα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας αποτελεί βασικό συστατικό για την οργάνωση του σχολείου και της τάξης. Οι έρευνες πρέπει να περιλαμβάνουν μετρήσεις των δράσεων που αναλαμβάνει το σχολείο για να εφαρμόσει αυτά τα προγράμματα συνεργασίας και για να εμπλέξει όλους τους γονείς. Σε επίπεδο πολιτικής και πρακτικής, αυτές οι δράσεις συνδέουν την εμπλοκή των οικογενειών και της κοινότητας στο σχολείο με τις διαδικασίες σχολικής βελτίωσης (Hill & Tyson, 2009· Prew, 2009).
4. Τα προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας απαιτούν πολυεπίπεδη ηγεσία. Το κράτος και οι σχολικές περιφέρειες παίζουν σημαντικό

---

<sup>10</sup> Βλ. σσ. 20-21 και σσ. 40-45.

ρόλο στην καθοδήγηση των σχολείων για το πώς να δημιουργούν, να ενδυναμώνουν και να διατηρούν αυτά τα προγράμματα (Sheldon, 2005).

5. Τα προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας πρέπει να επικεντρώνονται στη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Όταν οι σχεδιασμοί για τα προγράμματα συνδέονται με τους στόχους του σχολείου για βελτίωση της σχολικής επιτυχίας, τότε η εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Sheldon, 2003). Αυτό απαιτεί τη διενέργεια μετρήσεων που να εξετάζουν την ποιότητα της εφαρμογής των προγραμμάτων, τα ενδιαμέσα και τα τελικά αποτελέσματα στη σχολική επιτυχία, στη συμπεριφορά των μαθητών κτλ.
6. Όλα τα προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας σχετίζονται με θέματα δικαιοσύνης. Η δικαιοσύνη, σύμφωνα με τους Epstein and Sheldon (2006), κατέχει κεντρική θέση στην προσπάθεια ανάπτυξης και διατήρησης προγραμμάτων συνεργασίας, όταν αυτά στοχεύουν στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλες τις οικογένειες στο να εμπλακούν με τρόπους που να υποστηρίζεται η πρόοδος και η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Είναι επιτακτική η ανάγκη οι ερευνητές να διεξάγουν μελέτες που να προχωρούν πέρα από την απλή καταγραφή των ανισοτήτων, στην αναγνώριση προγραμμάτων και πρακτικών που προωθούν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τη δικαιοσύνη στην εμπλοκή διαφορετικών οικογενειών και την ισότητα στα αποτελέσματα των μαθητών. Είναι, ως εκ τούτου, επιτακτικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ότι τα προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας μπορούν να σχεδιαστούν, να εφαρμοστούν, να αξιολογηθούν και να βελτιωθούν μέσα στον χρόνο.
7. Η μεθοδολογία της έρευνας για τα προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας πρέπει να συνεχίσει να βελτιώνεται.

Για την υιοθέτηση ενός τέτοιου συνεργατικού προγράμματος, οι Epstein et al. (2013) εισηγούνται τη σύσταση μιας ομάδας δράσης, της Action Team for Partnerships (ATP), η οποία αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των κατάλληλων προγραμμάτων συνεργασίας που στοχεύουν στην εμπλοκή των οικογενειών και της κοινότητας με παραγωγικούς τρόπους, ώστε περισσότεροι μαθητές να επιτύχουν σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η μάθηση και η σχολική επιτυχία. Επίσης, στοχεύει στη δημιουργία ενός φιλόξενου σχολικού κλίματος για τις οικογένειες και την κοινότητα. Ένα πρώτο σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται από την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργασίας από την ATP είναι η



ανάγκη ενσωμάτωσής του στο σχολικό έργο και στον σχεδιασμό των δράσεων του σχολείου, ώστε να καταστεί προτεραιότητα για αυτό. Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο αφορά στην κατάλληλη για την περίπτωση σχολική ηγεσία, η οποία πρέπει να επιδείξει με σαφήνεια, μέσω των δράσεών της, την αποφασιστικότητα να κινηθεί προς την επίτευξη μεγαλύτερης σύμπραξης μεταξύ σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Ο σχολικός διευθυντής, που πιστεύει πραγματικά στη συνεργασία αυτών των τριών παραγόντων, θα διασφαλίσει το γεγονός πως μόνο οι κατάλληλοι και οι πιο κινητοποιημένοι, προς την κατεύθυνση της συνεργασίας, εκπαιδευτικοί θα στελεχώσουν την ΑΤΡ. Επιπλέον, θα προωθήσει την ανάπτυξη μεγαλύτερης επαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ τους και θα τους ενδυναμώσει, δίνοντάς τους την ευκαιρία να μοιράζονται, μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό ή άλλους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, ιδέες και πληροφορίες (Deslandes, 2006).

Ο τρόπος με τον οποίο το προσωπικό του σχολείου αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τις οικογένειες και την τοπική κοινότητα μπορεί επίσης να επηρεάσει και το σχολικό κλίμα, το οποίο, με τη σειρά του, επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Sheldon, Epstein, & Galindo, 2010). Το σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί με όλες τις παραμέτρους της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων του στυλ ηγεσίας, της αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινότητα, των απαιτήσεων για τους μαθητές και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Goddard, Sweetland, & Hoy, 2000· Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005· Sweetland & Hoy, 2010). Οι έρευνες για το σχολικό κλίμα επικεντρώνονται πολλές φορές και στην ανάπτυξη θετικών συνεργασιών ανάμεσα στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα και στη θετική επίδραση αυτών των συνεργασιών στα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. Goddard, 2003). Οι Sheldon et. al. (2010) υποστηρίζουν πως η συνεργατική διάσταση του σχολικού κλίματος αντανάκλα τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία και οι οικογένειες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη μιας κοινότητας, τον βαθμό στον οποίο μοιράζονται την ίδια αξία για την εκπαίδευση και τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινοτικοί φορείς συνεργάζονται και συμπράττουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να βελτιωθούν. Επιπλέον, αυτή η διάσταση του σχολικού κλίματος συνδέεται άμεσα και με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού οι έρευνες των Sheldon et al. έχουν αποδείξει τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εμπλοκή των οικογενειών στο σχολείο και στα αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά.

Τέλος, οι έρευνες των Hoover-Dempsey, Bassler and Brissie (1987) έχουν αποδείξει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών – το συναίσθημα της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας του εαυτού – και στα προγράμματα συνεργασίας

σχολείου-γονέων. Επιπλέον, έχουν αποδείξει την ίδια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και στη συμπαράστασή τους από τους γονείς. Η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να εκτοξευθεί από την εκτίμηση που λαμβάνουν από τους γονείς και τους διευθυντές τους, η οποία είναι αποτέλεσμα της χρήσης περισσότερων πρακτικών συμπερίληψης των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο (Epstein & Dauber, 1991).

### **2.2.9 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας**

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη βιβλιογραφία στον ρόλο του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση αυτής της δημοκρατικής συνεταιριστικής σχέσης. Το έργο του σχολικού διευθυντή είναι ποικίλο και πολύπλοκο. Εκτείνεται από τη διασφάλιση υψηλών ακαδημαϊκών επιπέδων και αποτελεσμάτων, τη διαχείριση οικονομικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού, τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ως και τον σχεδιασμό των δημοσίων σχέσεων του σχολείου και το κτίσιμο συνασπισμών (Brauckmann & Pashiardis, 2012). Κατ' ακρίβεια, η σχολική ηγεσία έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές ως βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού (Brauckmann & Pashiardis, 2009· Kythreotis, Pashiardis, & Kyriakides, 2010). Στη βιβλιογραφία σχετικά με τον επαγγελματικό ρόλο των σχολικών διευθυντών τονίζονται εμφατικά οι επικοινωνιακές δεξιότητες ως το κλειδί για την επιτυχημένη ηγεσία (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007· Hallinger & Heck, 1998· Leithwood & Riehl, 2003). Για αυτό, ιδανικά, οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες αναγνωρίζουν και μεταδίδουν ένα όραμα σχετικά με την ποιότητα του σχολείου, της διδασκαλίας και της μάθησης. Επικοινωνούν υψηλές προσδοκίες, δημιουργούν ένα αμοιβαίο αίσθημα κοινού στόχου και διατηρούν τη θέση τους ως υποστηρικτικής για το προσωπικό και τους μαθητές. Όλα αυτά διευκολύνουν τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα και εξισορροπούν την αμεροληψία και τα επιτεύγματα ως υπέρτατες αξίες. Σχετικά με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες ακολουθούν μια προσέγγιση επικεντρωμένη στον πελάτη (client-centered approach) και είναι ικανοί να αναπτύξουν προληπτικά ισχυρούς δεσμούς μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, αυτοί οι ηγέτες θα πρέπει να είναι ικανοί να θωρακίσουν το σχολείο από τις εξωτερικές πιέσεις και να αναπτύξουν επιλογές, που θα οδηγήσουν στην οργανωσιακή ανάπτυξη και τη σχολική βελτίωση. Προς τούτο, θα πρέπει να επιδιώξουν την οικοδόμηση εσωτερικών πιέσεων, ούτως ώστε να προωθήσουν μια κουλτούρα επιτευγμάτων στο σχολείο τους. Για αυτό, ο ρόλος τους στη διοίκηση του σχολείου σημαδεύεται από την αναγκαιότητα να επιτύχουν τον κατάλληλο συνδυασμό μεταξύ δέσμευσης και άγχους, με ένα παρωθητικό τρόπο (Quesel et al., 2017).

Ο σχολικός ηγέτης έχει τη σημαντική υποχρέωση να λειτουργήσει ως πρότυπο στην αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας, ώστε αυτή να διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων δημοκρατικής συνεργασίας με όλους τους (εξωγενείς και ενδογενείς) παράγοντες του σχολείου. Ο ίδιος θα πρέπει να ενστερνιστεί ένα ενοποιητικό όραμα για το σχολείο του, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες αυτών των παραγόντων και να το μεταδίδει αποτελεσματικά στους εκπαιδευτικούς του (Oplatka & Hemsley-Brown, 2007). Το να επαφίεται ο σχολικός ηγέτης αποκλειστικά στην προσωπική του εμπειρία για την ανάλυση των γεγονότων που έχει να αντιμετωπίσει ή για τη λήψη αποφάσεων, θεωρείται από τον Geier (2014), ως μία πολύ στενή και μονόφθαλμη αντιμετώπιση των καταστάσεων, καθώς, με αυτό τον τρόπο, αγνοεί και απορρίπτει τις γνώσεις και την εμπειρία των άλλων. Αντίθετα, οι σχολικοί διευθυντές οφείλουν να εμπλέκονται στη διαχείριση τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών δημοσίων σχέσεων του οργανισμού, τον οποίο ηγούνται. Παράλληλα, η κοινωνία αναμένει από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να λειτουργούν με βάση το δίκαιο, να προωθούν το κοινό καλό και να επιδεικνύουν, σύμφωνα με τους Owings and Kaplan (2012, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2014), ηθική και επαγγελματική λογοδοσία. Όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι ηγέτες έχουν την ηθική ευθύνη να είναι παραγωγικοί, όσο αφορά τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός ηθικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση. Ως ηγέτες, έχουν να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους προκλήσεις καθημερινά και, για αυτό, οφείλουν να τοποθετούν τον εαυτό τους πάνω από κάθε προσωπικό συμφέρον, ώστε να επιτύχουν την προώθηση του κοινού καλού.

Ο σχολικός ηγέτης θεωρείται η «πύλη» του ίδιου του σχολείου, με την έννοια ότι είναι το πρόσωπο που με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, το ηγετικό του στυλ, το όραμα και την ηθική του καθορίζει την εικόνα που προβάλλει το σχολείο στην κοινωνία (Oplatka, 2007· Sanders & Harvey, 2002). Ταυτόχρονα, μέσω της αποτελεσματικότητάς του, του ενδιαφέροντος που δείχνει για τις ανάγκες των συνεργατών του και του καινοτόμου του χαρακτήρα, θεωρείται πως αυξάνει την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων τους, η οποία με τη σειρά της αυξάνει την πιθανότητα αυτοί να λειτουργήσουν ως προωθητές της αποστολής και των στόχων του σχολείου στην κοινωνία. Αυτός ο κύκλος σχετίζεται με την έννοια του Μάρκετινγκ Σχέσεων<sup>11</sup> (Relationship Marketing, ο.π.π., 2007, σ. 214), σύμφωνα με την οποία η επίτευξη, η διατήρηση και η ενίσχυση σχέσεων με τους πελάτες ενός οργανισμού είναι σημαντικοί και καθοριστικοί παράγοντες της γενικότερης ικανοποίησής τους από τον

---

<sup>11</sup> Το θέμα του Μάρκετινγκ Σχέσεων αναπτύσσεται εκτενώς στις σελίδες 129-135.

οργανισμό (Brown, Fisk, & Jo Bitner, 1994). Υπό αυτή την έννοια, το μάρκετινγκ θεωρείται πως έχει ως στόχο την αναγνώριση, την εγκαθίδρυση, τη διατήρηση και την ενίσχυση (και, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, τον τερματισμό) των σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες, με στόχο το όφελος, ώστε να ικανοποιούνται οι στόχοι όλων των συμβαλλομένων μερών, γεγονός που επισυμβαίνει μετά από αμοιβαίες συνδιαλλαγές και κοινές υποσχέσεις συνεργασίας (Gronroos, 1994· Tubin, 2012· Yang & Robson, 2012).

Ενώ στο παρελθόν ο ρόλος του σχολικού διευθυντή ήταν αποκλειστικά παιδαγωγικός, τα τελευταία χρόνια οι διευθυντές υποχρεούνται να επιδεικνύουν επαγγελματική και ηθική σχολική ηγεσία, ενώ ταυτόχρονα να υιοθετούν αποτελεσματική διοίκηση, επικεντρωμένη στις αρχές του μάρκετινγκ και των επιχειρήσεων (Eyal & Berkovich, 2010). Οι Goldring and Schuermann (2009) έχουν αναγνωρίσει διάφορες ανάγκες που επηρεάζουν τον νέο ρόλο της σχολικής διοίκησης, μερικές από τις οποίες είναι πως οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να αντιμετωπίζουν τις επαυξημένες απαιτήσεις για λογοδοσία και ανταγωνισμό, όπως και τις συνεχώς αυξανόμενες προσδοκίες για εμπλοκή της κοινότητας στο σχολικό σύστημα, ενώ, ταυτόχρονα, να εφαρμόζουν μια ηγεσία επικεντρωμένη στη μάθηση και στις αναλυτικές δεξιότητες (περιλαμβανομένων των ερευνών που βασίζονται στη συλλογή δεδομένων και της λήψης αποφάσεων που συνδέεται με τη συλλογή τεκμηρίων). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές σήμερα δρουν ως το επίκεντρο πιο περίπλοκων δικτύων, φορέων και ατόμων και, συγκριτικά με αυτούς που εργάζονται σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, δέχονται μεγαλύτερη πίεση στο να αναζητούν νέες συνεργασίες με διάφορους εξωγενείς παράγοντες (π.χ. γονείς, επιχειρήσεις, κοινότητα κτλ). Ως αποτέλεσμα, τη στιγμή που το δημόσιο σχολείο μοχθεί σήμερα να εφαρμόσει τους κυβερνητικούς κανονισμούς και να ανταποκριθεί στην τυποποίηση των αποτελεσμάτων, ακολουθώντας μια συνεχώς αυξανόμενη προσπάθεια των κυβερνήσεων να επηρεάσουν την εμπειρία της τάξης, οι διευθυντές παράλληλα είναι σε θέση να επηρεάσουν την πολιτική και τη διάθεση των σχολικών πόρων, ενώ ταυτόχρονα να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα για καινοτομία, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα (Seashore Louis, Thomas, Gordon, & Febey, 2008). Θα πρέπει, δηλαδή, να διερευνούν εκείνους τους πόρους, οι δράσεις των οποίων προάγουν νέες πρωτοβουλίες και θα πρέπει να βρίσκουν τα κονδύλια που είναι απαραίτητα για τη σχολική ανάπτυξη (Yemini & Sagie, 2015). Μέσω των προαναφερθέντων, οι σημερινοί σχολικοί διευθυντές αναπτύσσουν εμπορικές και επιχειρηματικές σχέσεις με διάφορους εξωγενείς παράγοντες, γεγονός που τους υποχρεώνει να υιοθετήσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των επιχειρηματιών (Pashiardis & Brauckmann, 2019· Pashiardis, Brauckmann, & Kafa, 2018· Yemini & Addi-Raccach, 2013· ο.π.π., 2015). Αυτά, εκτός των

άλλων, είναι ο ριψοκίνδυνος χαρακτήρας, η επιδίωξη για ευκαιρίες και υψηλές επιδόσεις, η ανάγκη για εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί, η ανεξάρτητη-ανεπηρέαστη σκέψη και η δημιουργικότητα που τους οδηγεί να παράγουν μοναδικά αγαθά και υπηρεσίες (Fernald Jr, Solomon, & Tarabishy, 2005). Η επιχειρηματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα χαρακτηριστικά των ηγετών που ξεχωρίζουν, των οποίων η καινοτόμος σκέψη και οι καινοτόμες λύσεις σε ακανθώδη ζητήματα προκαλούν, κατά τον Sheingate (2003), πλεονεκτήματα οικονομικής ή και άλλης φύσης.

Ως εκ τούτου, ξεχωριστή θέση στο πολυποίκιλο έργο του σύγχρονου σχολικού διευθυντή λαμβάνει σήμερα η υποχρέωσή του να ενδυναμώσει τις συνεργασίες του σχολείου του, σχηματίζοντας συνασπισμούς με εξωγενείς παράγοντες και να υποστηρίζει ενεργά τη λογική της κατανομής ηγεσίας, την οποία προηγουμένως ασκούσε ο ίδιος (Gordon & Louis, 2009). Οι σχολικοί ηγέτες, σύμφωνα με τους Leithwood and Prestine (2002), πρέπει τώρα να ενεργούν ως μέλη μιας ομάδας παρά ως οι μοναδικοί λήπτες αποφάσεων, που καθορίζουν τις ευθύνες των άλλων. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως, διαμέσου των συμμετοχικών δημοκρατικών δομών του σχολείου που τώρα καλούνται να δημιουργήσουν και της από κοινού άσκησης της εξουσίας και της λήψης αποφάσεων, τα σχολεία θα είναι σε θέση να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις και να δημιουργούν ένα αίσθημα συνιδιοκτησίας και συνυπευθυνότητας για τα αποτελέσματα αυτών των κοινών αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Για αυτό, ο Dinham (2005) τονίζει πως ένα από τα συστατικά στοιχεία της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας είναι η επίγνωση του εξωτερικού περιβάλλοντος και η εμπλοκή του στο σχολείο. Ο διευθυντής οφείλει να προσεγγίσει αυτούς τους παράγοντες που δρουν στο κοντινό περιβάλλον του σχολείου και να κτίσει με αυτούς συνεργασίες. Παρομοίως, οι Lasker and Weiss (2003) τονίζουν πως, χωρίς την κατάλληλη ηγεσία, δεν είναι δυνατό άνθρωποι από διαφορετικά υπόβαθρα, οι οποίοι σπάνια καλούνται να συνεργαστούν και που συχνά δείχνουν δυσπιστία προς τα κίνητρα των άλλων, να ενώσουν τους πόρους που ο καθένας εισάγει στη συνεργασία ώστε να δημιουργήσουν μαζί κάτι νέο και πολύτιμο.

Στην έρευνα των Weiss, Anderson and Lasker (2002), η οποία διεξήχθη στη Νέα Υόρκη και δημοσιεύτηκε με τον τίτλο «National Study of Partnership Functioning», αποδείχθηκε πως συγκεκριμένοι τύποι ηγεσίας και διοίκησης συνδέονται με εκείνες τις συνεργασίες που επιτυγχάνουν υψηλό βαθμό συνέργειας σχολείου-εξωγενών παραγόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπονοούν πως οι ηγέτες που υιοθετούν με επιτυχία τη συνεργατική ηγεσία δεν μοιάζουν με τους παραδοσιακούς ηγέτες που τείνουν να κατέχουν ένα περιορισμένο εύρος

πραγματογνωμοσύνης και να επικοινωνούν σε μια γλώσσα που γίνεται κατανοητή μόνο από τους συναδέλφους τους ή που είναι συνηθισμένοι να έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων και να αντιλαμβάνονται τα άτομα ως υφισταμένους παρά ως συνεργάτες τους. Αντίθετα, οι συνεργασίες που επιδιώκουν τη συνέργεια πετυχαίνουν διότι έχουν ηγέτες που κατέχουν υπόβαθρο και εμπειρία σε πολλούς τομείς, που κατανοούν και εκτιμούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες, που μπορούν να γεφυρώσουν διαφορετικές κουλτούρες και που αισθάνονται άνετα να μοιραστούν τις ιδέες, τους πόρους και τη δύναμή τους (Lasker, Weiss, & Miller, 2001). Όλα τα πιο πάνω συγκαταλέγονται στα χαρακτηριστικά του λεγόμενου Μετασχηματιστικού Ηγέτη. Αυτός ο τύπος ηγέτη έχει την ικανότητα να αφυπνίζει τους συνεργάτες του, ώστε αυτοί να κοιτούν πέρα από το ατομικό τους συμφέρον, προς το συμφέρον του συνόλου (Bass, 1990). Ο ίδιος είναι οραματιστής, καθοδηγητής και στοχεύει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Epitropaki & Martin, 2005; Huffman & Jacobson, 2003). Τέλος, έχει χαρισματικό όραμα και συμπεριφορά που εμπνέει τους συνεργάτες του (idealized influence, Πασιαρδής, 2012, σ. 21), όπως επίσης και την ικανότητα να παρακινεί τους άλλους για να δεσμευτούν με το δικό του όραμα (inspirational motivation, ο.π.π., 2012, σ. 21). Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντική η άσκηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας για την ανάπτυξη συνεργασιών, καθώς ο ηγέτης που καλείται να ηγηθεί αυτών των προσπαθειών πρέπει, σύμφωνα με τον Trim (2003), να είναι ταυτόχρονα ικανός αλλά και να εμπνέει τη συνεργασία.

Καταλήγοντας, οι Weiss et al. (2002), προτείνουν τους εξής τρόπους με τους οποίους η ηγεσία μιας συνεργασίας θα μπορέσει να καταστήσει ικανή μια ποικιλόμορφη ομάδα συμμετεχόντων να δημιουργήσουν συνέργεια και, ως εκ τούτου, να επιτύχουν τα μέγιστα από τις προσπάθειές τους. Οι ηγέτες, λοιπόν, χρειάζεται (α) να απευθυνθούν σε ένα ευρύ φάσμα κοινοτικών παραγόντων, ώστε να εφοδιάσουν τη συνεργασία με τις απόψεις, τις ικανότητες και τους πόρους που χρειάζεται, (β) να εμπνεύσουν και να παρωθήσουν τους συμμετέχοντες, υποδεικνύοντάς τους πως η σύμπραξή τους θα επωφελήσει όχι μόνο την κοινότητα αλλά και τους ίδιους ως άτομα, (γ) να ενδυναμώσουν τους συμμετέχοντες, επιβεβαιώνοντάς τους πως έχουν πραγματική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο η συνεργασία επιλύει τα προβλήματα, (ε) να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους και να εμπλακούν σε μια συνεχή και ουσιαστική διαδικασία και, τέλος (στ) να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να συνδημιουργήσουν κάτι νέο και πολύτιμο, διεγείροντάς τους ώστε να αμφισβητήσουν τη συμβατική γνώση και να κοιτάζουν τα πράγματα διαφορετικά μέσω της συσχέτισης και της σύνθεσης διαφορετικών ιδεών και της ανακάλυψης αποτελεσματικών τρόπων συνδυασμού των ικανοτήτων και των πόρων τους. Οι ηγέτες ενός επιτυχημένου οργανισμού, κατά τον O'Neil

(1995) και τους Snyder et al. (1996), δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα, όπου τα άτομα εργάζονται συλλογικά και όπου οι αλλαγές και η δημιουργικότητα προωθούνται μέσω ενός αμοιβαία αποδεκτού οράματος και συνεργατικής προσπάθειας.

Οι Orlatka et al. (2002) και ο Maringe (2012) αναφέρουν πως ανάμεσα στις νέες διοικητικές ικανότητες που πρέπει να έχει ένας σχολικός διευθυντής συγκαταλέγονται και αυτές που αφορούν στο μάρκετινγκ και στην ανάπτυξη σχέσεων με όλους τους εξωγενείς παράγοντες. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής οφείλει να τους εμπλέκει στα σχολικά δρώμενα τοποθετώντας το σχολείο του σε κεντρική θέση μέσα στην κοινωνία, ώστε, στη συνέχεια, να είναι εύκολη η άντληση πόρων από αυτήν (Hargreaves, Halasz, & Pont, 2008· Hopkins, 2007). Μάλιστα, η έρευνα των Brauckmann and Pashiardis (2012) σε χώρες της Κοινοπολιτείας κατέδειξε πως οι εντονότερες ανάγκες για εκπαίδευση και βελτίωση των σχολικών ηγετών εντοπίζονται στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασιών με τους γονείς και την κοινωνία, στην προώθηση της συνεργασίας με άλλους τοπικούς οργανισμούς και επιχειρήσεις για την εξυπηρέτηση, μέσω αυτών, των αναγκών των μαθητών και, τέλος, στη μύησή τους σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στο κτίσιμο σχέσεων με την τοπική κοινότητα. Ουσιαστικά, οι οποιοσδήποτε συμμετοχικές πολιτικές απαιτούν συγκεκριμένο είδος ηγεσίας ώστε να είναι αποτελεσματικές. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο ηγέτης να αποδέχεται να μοιράζεται τον πρωτεύοντά του ρόλο και να είναι ικανός να κατανέμει τη δύναμή του ανάμεσα σε διάφορους (συχνά αλληλοσυγκρουόμενους) εξωγενείς παράγοντες, παραμένοντας την ίδια στιγμή ο καθοδηγητής των διαδικασιών. Ο Griffith (2001) υποστηρίζει πως τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών και των σύγχρονων σχολείων απαιτούν την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων από τους σχολικούς διευθυντές. Όπως αναφέρεται και από την Giles (2006), οι διευθυντές που αντιμετωπίζουν τους γονείς ως ίσους εταίρους, είναι ικανοί όχι μόνο να προωθήσουν μια μεγαλύτερη αίσθηση ευθύνης προς την κοινότητα, αλλά και να μεταδώσουν στους γονείς και στους άλλους εξωγενείς παράγοντες το αίσθημα της κυριότητας στις διαδικασίες του σχολείου.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε μέσα από το ερευνητικό πρόγραμμα Leadership Improvement for Student Achievement (LISA) των Brauckmann and Pashiardis (2011). Στην έρευνα, η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως μια πολυεπίπεδη έννοια που πιθανόν να επηρεάζεται από μεταβλητές του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο ενεργεί ο ηγέτης. Επιπλέον, παρουσιάζονται πέντε στυλ ηγεσίας, δηλαδή πέντε σύνολα συμπεριφορών και πρακτικών που οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην προσπάθειά τους να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων. Ένα από

αυτά είναι το Επιχειρηματικό στυλ, το οποίο αφορά στη δημιουργική αξιοποίηση εκείνων των δικτύων και πόρων που βρίσκονται στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εφαρμογή της σχολικής αποστολής. Τέτοιες πρακτικές, οι οποίες αποδείχθηκε πως είχαν θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, ήταν οι συνεργασίες με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου (Πασιαρδής, 2012· Pashiardis, 2014). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούν δύο ενδιαφέροντα στοιχεία που εξάγονται από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Πρώτο, οι πρόσφατες έρευνες των Pashiardis and Brauckmann (2017) έχουν αποδείξει πως σχεδόν σε όλες τις χώρες, οι οποίες είχαν λάβει μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα LISA, το Επιχειρηματικό και το Παιδαγωγικό<sup>12</sup> στυλ ηγεσίας αναγνωρίστηκαν ως τα δύο σημαντικότερα στυλ που είναι σε θέση να διαμορφώσουν τις βάσεις μιας επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης της σημερινής εποχής θα πρέπει να συνδυάζει τα χαρακτηριστικά και των δύο προαναφερόμενων στυλ ηγεσίας, χαρακτηρίζοντάς τον ως «Edupreneurial leader» (Pashiardis & Brauckmann, 2019). Θα πρέπει, δηλαδή, να είναι σε θέση (α) να προβαίνει σε διερεύνηση του περιβάλλοντος του σχολείου του, (β) να παρέχει μια καλή διάγνωση σχετικά με το προσωπικό του, (γ) να είναι αρκετά ευέλικτος ώστε να υιοθετεί μια ποικιλία από στυλ ηγεσίας και τα υβρίδιά τους, (δ) να επηρεάζει τόσο το εξωτερικό όσο και το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου του και, (ε) να ενθαρρύνει τη διαδικασία ανάπτυξης του σχολείου, δημιουργώντας την αίσθηση της κοινότητας μεταξύ των εσωτερικών και εξωγενών παραγόντων του σχολείου, η οποία θα χαρακτηρίζεται από αίσθημα αμοιβαίας ευθύνης. Δεύτερο, οι Oplatka and Hemsley-Brown (2007) ταυτίζουν την ικανότητα του σχολείου να προσανατολίζεται προς το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM), πέραν του Επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας και με το Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας<sup>13</sup>, αναφέροντας, επίσης, πως το Δομικό στυλ<sup>14</sup> έχει αρνητική σχέση με αυτό τον προσανατολισμό.

---

<sup>12</sup> «Αυτό το στυλ ηγεσίας εστιάζεται στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. [...] οι σχολικοί ηγέτες καθοδηγούν μέσω της οικοδόμησης μιας αποστολής που κεντρικό στόχο έχει τη μάθηση και την ευθυγράμμιση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης με προκαθορισμένους στόχους. Επιπλέον [...] εμπλέκονται σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης [και] είναι σταθεροί οπαδοί της συνεχούς εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών» (Πασιαρδής, 2012, σ.25).

<sup>13</sup> Ο Πασιαρδής (2012) αναφέρει πως το Συμμετοχικό στυλ ηγεσίας «αναγνωρίζει ότι οι ηγέτες μπορούν να οργανώσουν τις διοικητικές δραστηριότητές τους μέσω άλλων με πολλούς διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, τον τύπο των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζονται και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού στον οποίο λειτουργούν [και] προωθούν την ομαδική ηγεσία καθώς και τη διοίκηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (σ.27).

<sup>14</sup> «Το Δομικό στυλ ηγεσίας αφορά στα χαρακτηριστικά της δημιουργίας του οράματος, κυρίως να δοθεί κατεύθυνση και συντονισμός στο σχολείο» (Πασιαρδής, 2012, σ.25).



Οι Oplatka et al. (2002) στηρίζουν την άποψη πως το EM συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών αλλά και στην «αυτοανανέωσή» τους (self-renewal, σ.427). Η αυτοανανέωση επιτυγχάνεται μέσω της αναζήτησης νέων ευκαιριών και στόχων που προκαλούν την απομάκρυνση από τα παλιά και τετρημμένα, προάγοντας έτσι τον ενθουσιασμό, την προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση (Oplatka, 2001). Οι διευθυντές, λοιπόν, κερδίζουν από το EM στους τομείς της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και αυτοανανέωσης, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με νέες εμπειρίες αλλά και μεγαλύτερες ευθύνες. Επίσης, αποκτούν και νέες ικανότητες οι οποίες συνεπάγονται την ανάπτυξη μιας πιο θετικής αυτοεικόνας. Όσο αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η ανάγκη που αισθάνονται για να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και γνώσεις (π.χ. η αντιμετώπιση των εξωγενών παραγόντων ως πελατών, το μάρκετινγκ, οι δημόσιες σχέσεις) και η ποικιλία των νέων τους καθηκόντων, τα οποία οφείλονται στις διάφορες απαιτήσεις του EM (π.χ. ανταπόκριση στις ανάγκες πολλών παραγόντων), μπορεί να αποτελέσουν ισχυρά κίνητρα (ο.π.π., 2002).

### **2.2.10 Ανακεφαλαιώνοντας**

Σε αυτή την ενότητα, αφού νοηματοδοτήθηκαν οι έννοιες της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας, αναπτύχθηκαν τα θέματα των σχέσεων της συμμετοχικότητας των εξωγενών παραγόντων του σχολείου με τη δημοκρατικότητα και τον τύπο του σχολείου. Μετέπειτα, έγινε μια αναλυτική περιγραφή των εμποδίων που παρουσιάζονται στην προώθηση συνεργατικών σχέσεων, όπως επίσης και μια ειδική αναφορά στην αναγκαιότητα υιοθέτησης προγραμμάτων εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων του σχολείου στο σχολικό έργο. Τέλος, επισημάνθηκε ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στις προσπάθειες οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας σχολείου-εξωγενών παραγόντων. Η συνεργασία που αναπτύσσει το σχολείο με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και τους εξωγενείς του παράγοντες και, η συμμετοχή των τελευταίων στο σχολικό έργο, αποτελούν βασικούς παράγοντες που είναι σε θέση να οδηγήσουν στην ανάπτυξη και στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Epstein, 2001). Μεγάλη σημασία σε κάθε συνεργατική προσπάθεια έχουν, κατά τον Wang (2000), οι προσδοκίες όσων εμπλέκονται σε αυτήν και οι ενέργειες στις οποίες θα προβούν ώστε να αποκομήσουν αμοιβαία οφέλη. Οι προϋποθέσεις επιτυχίας μιας συνεργασίας είναι, εκτός των άλλων, το ξεκαθάρισμα των στόχων της και των ρόλων των συμμετεχόντων, η ύπαρξη σχέσεων αμοιβαίας επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και δέσμευσης και, η λογοδοσία (Paoletto, 2000).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, πολλές είναι οι προκλήσεις που θέτουν εμπόδια στη συμμετοχή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο. Αρχικά, τονίζεται πως με τον όρο

«συμμετοχικότητα» των εξωγενών παραγόντων δεν εννοείται η απλή εμπλοκή τους σε σχολικές δράσεις που αποτελούν προϊόν προειλημμένων αποφάσεων, αλλά η εκτεταμένη επιρροή τους στη διαδικασία λήψης και εφαρμογής αποφάσεων που αφορούν το σχολείο (Shaeffer, 1994), γεγονός που αποτελεί ένδειξη δημοκρατικότητας εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Σχετικά με τις προκλήσεις που εμποδίζουν τη συμμετοχικότητα των εξωγενών παραγόντων, αυτές μπορεί να αφορούν σε χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στην κοινωνία ή στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Όσο αφορά στην κοινωνία, μια σημαντική πρόκληση αποτελεί η έλλειψη πείρας και δεξιοτήτων συνεργασίας από τα μέλη μιας κοινότητας, ενώ, όσο αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρείται απουσία κουλτούρας λογοδοσίας προς την κοινωνία (Sullivan, 2003).

Ουσιαστική σημασία στην προσπάθεια συνεργασίας του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες και στη συμμετοχή τους στο σχολικό έργο κατέχει και η σχολική ηγεσία, η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από όραμα και ενθουσιασμό (Wang, 2000). Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά του Επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας, όπως έχουν οριστεί από τους Brauckmann and Pashiardis (2011), κυρίως όμως να είναι σε θέση να αξιοποιεί όλα εκείνα τα εξωτερικά δίκτυα και πόρους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εφαρμογή της σχολικής αποστολής. Τέλος, σύμφωνα με τους Oplatka and Hemsley-Brown (2007) και τον Geier (2014), θα πρέπει να επιδεικνύει ηθική και επαγγελματική λογοδοσία και να ενστερνίζεται ένα ενοποιητικό όραμα για το σχολείο του. Ένα ενοποιητικό όραμα που να περιλαμβάνει όλες τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου του, όπως και όλους τους άλλους εξωγενείς παράγοντες. Ποιες όμως σχέσεις συνεργασίας μπορεί να αναπτύξει το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες και ποια τα οφέλη και οι προκλήσεις σε αυτή την προσπάθεια; Στα ερωτήματα αυτά θα απαντήσει η επόμενη ενότητα.

## **2.3 Η συνεργασία σχολείου-εξωγενών παραγόντων**

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστεί η βιβλιογραφία σχετικά με τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και τους εξωγενείς του παράγοντες. Η ενότητα δομείται ως εξής: (α) στην αρχή, παρουσιάζεται η βιβλιογραφία σχετικά με τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς, (β) έπειτα, αναπτύσσεται το θέμα των σχέσεων του σχολείου με τα μέλη της τοπικής κοινότητας, (γ) στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο θέμα της συνεργασίας του σχολείου με την Εκκλησία, (δ) ακολούθως, παρουσιάζονται οι σχέσεις συνεργασίας σχολείου-αστυνομίας και, (ε) τέλος, η ενότητα καταλήγει με τις σχέσεις σχολείου-Μη Κυβερνητικών

Οργανώσεων. Σημειώνεται πως η ενότητα θα ασχοληθεί μόνο με τις πιο πάνω σχέσεις – και όχι με άλλες, όπως για παράδειγμα τις σχέσεις σχολείου-χορηγών – διότι μόνο για αυτές τις σχέσεις κατέστη δυνατό να εντοπιστεί σχετική βιβλιογραφία.

### **2.3.1 Η συνεργασία με την οικογένεια**

Σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein (1987), οι οικογένειες των μαθητών αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, με τον οποίο θα πρέπει να επιδιώκεται η συνεργασία και εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες, ώστε να προκύψουν τα απαραίτητα οφέλη για την ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Η οικογένεια είναι ο πρώτος δάσκαλος για τα παιδιά και αποτελεί το πλέον σημαίνον πρότυπο και παρωθητή για αυτά. Όπως υποστηρίζεται από τους Berg et al (2006), η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση – μαζί με άλλους παράγοντες, όπως το στυλ γονικής μέριμνας, η συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες μάθησης και οι επιδιώξεις των γονέων – αποτελεί την πιο ακριβή πρόβλεψη για τα μαθησιακά αποτελέσματα παρά το οικογενειακό εισόδημα και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Όταν οι οικογένειες εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τότε τα παιδιά είναι πιο πιθανόν να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Blank, Melaville, & Shah, 2003). Τα παιδιά λαμβάνουν ισχυρά μηνύματα μέσα από τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Όταν τα παιδιά βλέπουν ότι οι γονείς τους επιδεικνύουν ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο και όταν τους βλέπουν να αναπτύσσουν συχνές επαφές με το σχολικό προσωπικό, που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, είναι πιο πιθανόν να αναπτύξουν και τα ίδια πιο στενούς δεσμούς με τους εκπαιδευτικούς τους και να μάθουν περισσότερα από αυτούς. Αυτά τα παιδιά τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα αποτελέσματα σε διαγωνίσματα και εξετάσεις (ο.π.π., 2006) και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Adediran & Adeyemi, 2016· Olatoye & Agbatogun, 2009). Ο στόχος, σύμφωνα με τους Sprick and Rich (2010), είναι η δημιουργία μιας αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και όλων ανεξαιρέτως των οικογενειών, όχι μόνο αυτών που είναι πρόθυμες να εμπλακούν σε μια σχέση συνεργασίας. Αυτό περιλαμβάνει γονείς που εργάζονται σε δύο δουλειές, που ζουν μακριά από το σχολείο, που έχουν και άλλα νεαρότερα παιδιά στο σπίτι ή γονείς που μπορεί να είναι επιφυλακτικοί με το σχολείο ή που είναι αλλόγλωσσοι. Όλα τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από αυτή τη συνεργατική σχέση.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους αυτοί που λαμβάνουν πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση – οι ακαδημαϊκοί, οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί – τονίζουν την

αναγκαιότητα της εμπλοκής της οικογένειας – και άλλων κοινωνικών φορέων – στα σχολεία. Είναι διάσπαρτη μέσα σε πολλές εκπαιδευτικές πολιτικές η πεποίθηση πως ένα σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να παράσχει όλες τις προϋποθέσεις και τα εφόδια που χρειάζονται οι μαθητές για να αναπτυχθούν (Preston, 2013). Η εμπλοκή των γονέων είναι το μέσο για την αύξηση και την ενίσχυση της κοινωνικής, γνωστικής, συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών. Μπορεί να θεωρηθεί, μάλιστα, και ως μια έτοιμη και διαθέσιμη πηγή διαχείρισης δύσκολων κοινωνικών ζητημάτων, όπως είναι ο αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή των μεταναστών μαθητών (Tymchak, 2001, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2013). Εκτός από άλλα οφέλη, όπως είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ (Cox, 2005· Edwards & Young, 1992) και της συμπεριφοράς τους (Nettles, 1991· Sheldon & Epstein, 2002), αναφέρονται και η βελτίωση στη συχνότητα φοίτησής τους (Epstein & Sheldon, 2002· Simon, 2001), όπως επίσης και στην αυτονόμηση ή στις ακαδημαϊκές τους φιλοδοξίες (Deslandes, 2006).

Επιπρόσθετα, οι έρευνες της Epstein (1996) έχουν δείξει πως όταν το σχολείο ανοιχθεί στην κοινωνία με δραστηριότητες που επιζητούν τη συνεργασία, παρουσιάζεται το φαινόμενο να εμπλέκονται σε αυτό περισσότεροι γονείς και όχι μόνο αυτοί που θα το έκαναν με δική τους πρωτοβουλία. Είναι ενδιαφέρον το εύρημα πως οι εκπαιδευτικοί, που εμπλέκουν συχνά τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, θεωρούν τους γονείς ως πιο ικανούς να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι, ενώ οι εκπαιδευτικοί, που δεν εμπλέκουν συχνά τους γονείς, είναι πιο πιθανόν να καθοδηγούνται από στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις φτωχές, τις μονογονεϊκές ή τις χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οικογένειες, θεωρώντας τους γονείς ως αδιάφορους για τα παιδιά τους και για το σχολείο. Μια σχολική κοινότητα μάθησης – η οποία, σύμφωνα με τους Epstein and Salinas (2004), περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους κοινωνικούς φορείς, οι οποίοι εργάζονται στενά προς τη βελτίωση του σχολείου και στην αύξηση των ευκαιριών που δίνονται στους μαθητές για μάθηση – αγκαλιάζει όλες τις οικογένειες. Πολλά σχολεία εξυπηρετούν σήμερα ένα ευρύ φάσμα μαθητών, περιλαμβανομένων και των μεταναστών ή των προσφύγων. Οι γονείς αυτών των μαθητών, όπως όλοι οι γονείς, θέλουν τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο. Παράλληλα, αυτά τα παιδιά, όπως όλα τα παιδιά, αποδίδουν καλύτερα όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται. Σε ένα φιλόξενο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα και εμπλέκουν όλες τις οικογένειες, με πολλούς τρόπους, καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Για αυτό, πάρα πολλές από τις σύγχρονες προσπάθειες συμπερίληψης των οικογενειών στο σχολικό έργο επαναπροσδιορίζουν τη σχέση σχολείου, οικογένειας και

κοινότητας και, για να το πετύχουν αυτό, επεκτείνουν την έννοια της «οικογένειας», ώστε να περιλαμβάνει τις μονογονεϊκές και τις ανάδοχες οικογένειες, όπως επίσης τους παππούδες ή οποιουδήποτε άλλους έχουν σημαντική ευθύνη για τα παιδιά (Berg et al., 2006· Edwards & Young, 1992).

Ένα άλλο επιχείρημα που χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία για να υποστηριχθεί η αναγκαιότητα της εγκαθίδρυσης στενών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των γονέων αφορά στα οφέλη που προκύπτουν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αναμφίβολα, η προετοιμασία των μαθητών για τους πολυποίκιλους τρόπους ζωής που μπορούν να ακολουθήσουν έξω από τον σχολικό χώρο αποτελεί βαρυσήμαντο έργο για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο μπορεί να γίνει καλύτερα εφικτό αν αναληφθεί από κοινού με τους γονείς, τα μέλη της τοπικής κοινότητας και άλλους κοινωνικούς φορείς. Αυτός ο στόχος υλοποιείται όταν οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τους γονείς ως συνδιαμορφωτές ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αφιερωμένου στη διανοητική, φυσική, συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη και επιτυχία των μαθητών. Ορισμένα συγκεκριμένα παραδείγματα εμπλοκής των γονέων στα σχολεία αποτελούν οι εθελοντικές και οι φιλανθρωπικές δράσεις τους στον σχολικό χώρο, οι επιστημονικές διαλέξεις στους μαθητές, η παρουσία και η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες, η παροχή υποτροφιών σε μαθητές από μέλη της κοινότητας και η διεξαγωγή εράνων για την κάλυψη αναγκών των μαθητών (Preston, 2013).

Συμπερασματικά, το σχολείο και η οικογένεια καλούνται να συνεργαστούν ώστε να δίνονται στους μαθητές, με σαφήνεια και συνέπεια, τα σωστά μηνύματα για τη ζωή, να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς, να δίνεται βοήθεια σε αυτούς μέσω της παροχής της απαραίτητης προληπτικής φροντίδας και, επίσης, να τους παρέχεται η πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους και υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα. Εν κατακλείδι, οι συνεργασίες σχολείου-οικογένειας-κοινότητας μπορούν, σύμφωνα με τους Michael, Dittus and Epstein (2007), να βοηθήσουν στη μεγιστοποίηση των πόρων και της πραγματογνωμοσύνης που θα ενθαρρύνουν την υγιή ανάπτυξη των μαθητών, των οικογενειών και της κοινότητάς τους.

### **2.3.2 Η συνεργασία με τα μέλη/φορείς της τοπικής κοινότητας**

Το σχολείο και η κοινότητα, μέσα στην οποία λειτουργεί, είναι αναπόσπαστα μέρη της κοινωνίας. Είναι, όπως σημειώνει ο Αναξαγορου (2007), κοινωνικά υποσυστήματα, τα οποία δεν μπορούν να λειτουργήσουν απομονωμένα από το υπερσύστημα του κοινωνικού

περιβάλλοντος. Παρομοίως, οι Hoy and Miskel (2013) διατυπώνουν τη θέση πως τα σχολεία είναι ανοικτά συστήματα, τα οποία εξαρτώνται από τις ανταλλαγές με στοιχεία του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να επιβιώσουν. Πολλές περιβαλλοντικές επιδράσεις προέρχονται από διαφορετικά επίπεδα της κοινωνίας και επηρεάζουν το τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο. Για αυτό, η συνεργασία του σχολείου και της κοινότητας αποτελεί εδώ και χρόνια ένα σημαντικό ερευνητικό ζήτημα στους τομείς της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Πολλοί ερευνητές, μελετώντας το θέμα, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η κατανόηση της σημασίας που έχει αυτή η συνεργασία θα μπορούσε να ανοίξει καινούριες εκπαιδευτικές προοπτικές, να κτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης, να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς πόρους για τα παιδιά και να ευαισθητοποιήσει σχετικά με τη χρησιμότητα της αληθινής συνεργασίας (Georgiou, 1998α· Symeou, 2002· 2005α). Κυρίως, όμως, συμπεραίνουν πως το σχολείο δεν μπορεί να εκπληρώσει τους σκοπούς του μόνο του και, για αυτό, σε πολλές χώρες οι σχολικοί διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και όσοι άλλοι λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση στρέφονται προς τις τοπικές κοινότητες για την άντληση των απαραίτητων πόρων που χρειάζονται τα σχολεία, για την αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων – αφού, όταν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, μπορεί να αφαιρέσει ένα μεγάλο βάρος, το οποίο μέχρι πρότινος επωμίζονταν μόνοι τους οι σχολικοί διευθυντές – και για την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Berg et al., 2006· Sprick & Rich, 2010).

Κατά τους Sprick and Rich (2010), η έννοια της συνεργασίας αφορά κάτι περισσότερο από την απλή πρόσκληση των οικογενειών και των μελών/φορέων της κοινότητας να συμμετάσχουν στο σχολικό έργο. Απαιτεί το μοίρασμα της εξουσίας και της ευθύνης με αυτούς, όπως επίσης και των πόρων, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι, δηλαδή η ακαδημαϊκή επίδοση και η αναπτυξιακή πρόοδος των μαθητών. Οι Ellis and Hughes (2002) άλλωστε υποστηρίζουν πως η συνεργασία σχολείου-φορέων της κοινότητας αποτελεί μια συνεταιριστική σχέση, σχεδιασμένη πρωτίστως για να παράξει θετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα για τα παιδιά, ενώ παράλληλα είναι και ευεργετική για όλους τους παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται σε αυτήν. Οι συνεργασίες, συνεχίζουν, αξιώνουν αμοιβαία ευθύνη και αμοιβαίο σεβασμό. Για να είναι, λοιπόν, επιτυχής μια συνεργασία μεταξύ αυτών των παραγόντων – όπως συμβαίνει και με κάθε είδους συνεργασία – θα πρέπει ο κάθε εταίρος να αναγνωρίζει και να σέβεται την ιδιαίτερη συνεισφορά των άλλων εταίρων στην εκπαίδευση των παιδιών. Όπως έχει γραφεί πολλές φορές στη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές επωφελούνται όταν όλοι οι παράγοντες της ανάπτυξής τους είναι ενωμένοι σε αυτή την προσπάθεια. Φυσικά, οι επιτυχημένες συνεργασίες χρειάζονται χρόνο για να δημιουργηθούν, ιδιαίτερα όταν υποβόσκει

ανομολόγητη αντιπάθεια – παλιά ή σύγχρονη, δικαιολογημένη ή αδικαιολόγητη – μεταξύ των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών φορέων. Το να ξεπεραστούν οι εσφαλμένες αντιλήψεις και το να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης απαιτεί χρόνο. Για αυτό, το να απορρίπτεται μια αποτυχημένη συνεργατική προσπάθεια από τον πρώτο μήνα ή χρόνο της υιοθέτησής της, θα επιδεινώσει τη δυσπιστία και την κακή επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των φορέων της κοινότητας. Επιπρόσθετα, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως το να βρεθούν οι κατάλληλοι ρόλοι, τους οποίους θα αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς αυτοί, είναι εξίσου δύσκολο, καθώς οι ρόλοι αυτοί είναι διαφορετικοί σε κάθε σχολείο. Ως εκ τούτου, χρειάζεται υπομονή και επιμονή στη δοκιμασία τέτοιων προσπαθειών, ώστε οι συνεργασίες να είναι επιτυχείς και αμοιβαία επωφελείς (ο.π.π., 2010).

Μιλώντας για τους φορείς της τοπικής κοινότητας, η παρούσα εργασία εννοεί το προσωπικό του τοπικού δημαρχείου/κοινότητας, των τοπικών αθλητικών οργανώσεων, των τοπικών τραπεζικών ιδρυμάτων, των ιδιωτικών οργανισμών και διάφορων πολιτιστικών ομάδων που δραστηριοποιούνται στην περιοχή όπου λειτουργεί το σχολείο. Η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας στο σχολικό έργο, ως όρος, είναι μία αμφίδρομη διαδικασία όπου το σχολείο και η κοινότητα εργάζονται μαζί, ώστε να δημιουργήσουν δίκτυα αμοιβαίας ευθύνης για τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Είναι, επίσης, και ένα εργαλείο με το οποίο προάγεται η κοινωνική ευημερία και ενδυναμώνεται η ικανότητα των σχολείων, των οικογενειών και των κοινοτήτων να υποστηρίξουν την ολιστική ανάπτυξη της νέας γενιάς (Berg et al., 2006). Ένα μεγάλο κομμάτι της έρευνας για τη σχολική βελτίωση υποστηρίζει πως η εμπλοκή όλων των μελών της τοπικής κοινότητας – συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των μελών της αστυνομικής δύναμης, των εκπροσώπων της Εκκλησίας, των ΜΚΟ κτλ –, με στόχο αυτοί να μεταβληθούν σε εγγενώς παρωθούμενοι συν-διδασκόμενοι και συν-ηγέτες, δημιουργεί το πιο βασικό θεμέλιο για την επίτευξη επιτυχών προσπαθειών σχολικής βελτίωσης (Bryk & Schneider, 2002· Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Luppescu, 2010· Fullan, 2011· 2014, όπ. αναφ. στο Ice et al., 2015· Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010· Tucker, 2011). Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα για την εμπλοκή των φορέων της τοπικής κοινότητας στο σχολικό έργο έχουν δώσει πολλά θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα του Αναξαγόρου (2007) – η οποία διεξήχθη σε αστικά και μη αστικά σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο – είχαν χαρακτηρίσει τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας ως πολύ θετική και σημαντική τόσο για το σχολείο και τον τρόπο λειτουργίας του όσο και για την ίδια την κοινότητα. Με ποιους τρόπους υλοποιείται αυτή η εμπλοκή; Η έρευνα των Berg et al. (2006) παραθέτει σωρεία δράσεων: οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στην τοπική

κοινότητα ή τοπικές επιχειρήσεις να εργάζονται ως συνέταιροι του σχολείου· κάτοικοι της κοινότητας να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των νέων· κοινοτικές ενώσεις να φέρνουν πόρους στο σχολείο· τέλος, το ίδιο το σχολείο να γίνεται πόρος για την τοπική του κοινότητα.

Οι Lasker and Weiss (2003) αντιμετωπίζουν το πιο πάνω θέμα από μια διαφορετική οπτική γωνία, εισάγοντας στη συζήτησή του την έννοια της συνέργειας (synergy). Ως συνέργεια ορίζεται «η δυναμική του συνδυασμού των απόψεων, των πόρων και των ικανοτήτων μιας ομάδας ανθρώπων και οργανισμών» (Lasker, Weiss, & Miller, 2001, σ. 183). Αντιμετωπίζεται δε ως μια επανάσταση στη σκέψη και στη δράση, η οποία δημιουργείται όταν οι συνεργατικές προσπάθειες συνδυάζουν με επιτυχία τις γνώσεις, τις ικανότητες και τους πόρους μιας ομάδας συμμετεχόντων (Fried & Randall, 1994· Richardson & Allegrante, 2000, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2003). Η συνέργεια είναι το πλεονέκτημα που κερδίζουν οι συνεργατικές προσπάθειες όταν σε αυτές εμπλέκονται διαφορετικοί άνθρωποι και οργανισμοί. Επιπλέον, είναι και ένας μηχανισμός που εξηγεί πώς η ευρεία συμμετοχή της κοινότητας ενισχύει την ικανότητα τέτοιων συνεργασιών να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να επιλύουν περίπλοκα προβλήματα. Οι Lasker and Weiss επίσης αναφέρουν πως το εύρος των παραγόντων της κοινότητας παίζει ένα βασικό ρόλο στον προσδιορισμό του ποσοστού της συνέργειας, το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από μια συνεργασία. Καταλήγουν, όμως, τονίζοντας πως εάν οι συμμετέχοντες σε αυτή τη συνεργασία-συνεταιρισμό δεν εμπλακούν με ένα τρόπο που να τους επιτρέπει να συνεισφέρουν με τις γνώσεις, τους πόρους και τις ικανότητές τους, τότε ακόμα και ο πιο ποικιλόμορφος συνεταιρισμός δεν μπορεί να παράξει την απαιτούμενη συνέργεια.

Οι Lasker and Weiss (2003) διακρίνουν δύο τύπους ή μοντέλα συνεργασίας-συνεταιρισμού. Από τη μια, βρίσκεται το «μοντέλο του ηγετικού οργανισμού» (lead agency model, ο.π.π., 2003, σ. 126), το οποίο αναφέρεται σε συνεργασίες ή συνεταιρισμούς που δημιουργούνται για να βοηθήσουν ένα οργανισμό, είτε δημόσιο είτε ιδιωτικό, να φέρει εις πέρας ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα. Αυτού του είδους οι συνεργασίες – αρκετά συχνές στους τομείς της υγείας, των κοινωνικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή των κοινοτικών οργανισμών – έχουν πολύ περιορισμένη ικανότητα να δημιουργήσουν συνέργεια, ανεξάρτητα από την ποικιλία των συμμετεχόντων. Ο λόγος είναι ότι σε αυτές τις περιπτώσεις το μεγαλύτερο μέρος της σκέψης και του προγραμματισμού παράγεται από τον οργανισμό που ηγείται της συνεργασίας (π.χ. το νοσοκομείο, το σχολείο κτλ). Συνήθως, είναι αυτός ο οργανισμός που διαγιγνώσκει το πρόβλημα και αναπτύσσει την απαραίτητη παρέμβαση. Από την άλλη, το «μοντέλο της σύμπλεξης της κοινότητας» (community engagement model, ο.π.π.,



2003, σ. 127) έχει περισσότερες πιθανότητες να δημιουργήσει συνέργεια, επειδή σε αυτό οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία, στο πλαίσιο της συνεργασίας, να επηρεάσουν τη σκέψη, τον προγραμματισμό και τις δράσεις της. Ως αποτέλεσμα, ένα μεγάλο εύρος παραγόντων της κοινότητας μπορούν συνεργαζόμενοι να παράξουν νέες ιδέες και στρατηγικές και να κατανοήσουν πληρέστερα τους τρόπους με τους οποίους θα επιλυθούν τα αναδυόμενα προβλήματα. Με την εμπλοκή ενός μεγάλου εύρους παραγόντων της κοινότητας, σε όλες τις φάσεις της, οι συνεργασίες που επιτυγχάνουν υψηλού βαθμού συνέργεια είναι σε πλεονεκτικότερη θέση διότι μπορούν όχι μόνο να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις και να τις διατηρούν μέσα στον χρόνο, αλλά και να δημιουργούν για τους συμμετέχοντες το συναίσθημα της ιδιοκτησίας σε αυτές τις παρεμβάσεις (ο.π.π., 2003).

Στην προαναφερθείσα έρευνα του Αναξαγορου (2007), όμως, σημειώνονται και διαφορές στις αντιλήψεις των φορέων της τοπικής κοινότητας που ζουν σε αστικές περιοχές και αυτών που ζουν σε μη αστικές. Για παράδειγμα, οι φορείς των τοπικών κοινοτήτων της υπαίθρου και τα εκεί σχολεία δηλώνουν περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν σε μια τέτοια συνεργασία, από ότι οι αστικές κοινότητες και τα σχολεία τους. Επιπρόσθετα, παρόλο που αναγνωρίζουν την αξία που μπορεί να έχει η συνεργασία σχολείου-κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί των αστικών κοινοτήτων θεωρούν πως η εκτός ωραρίου δουλειά τους αφορά αποκλειστικά στη διδακτική πράξη και όχι στη συνεργασία με φορείς της κοινότητας. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι σε μη αστικές περιοχές (εκπαιδευτικοί και φορείς της τοπικής κοινότητας) δηλώνουν περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν σε εθελοντικές δραστηριότητες, που αφορούν το σχολείο ή την κοινότητα, σε απογευματινό χρόνο ή στα Σαββατοκυριάκα. Εκτός αυτού, η έρευνα ανέδειξε και σημαντικές διαφορές στο εύρος των φορέων της τοπικής κοινότητας με τους οποίους τα σχολεία ήταν πρόθυμα να συνεργαστούν. Παραδείγματος χάρη, οι εκπαιδευτικοί σε μη αστικές περιοχές και οι υπάλληλοι των τοπικών κοινοτήτων καθόρισαν ως τους πιθανούς μελλοντικούς τους συνεργάτες όλες τις ομάδες που δραστηριοποιούνται στο τοπικό περιβάλλον, ενώ οι εργαζόμενοι στις αστικές περιοχές υπέδειξαν λιγότερες ομάδες με τις οποίες θα ήθελαν να συνεργαστούν (ο.π.π., 2007).

Τέλος, διαφορές εντοπίζονται και στο εύρος των δραστηριοτήτων στις οποίες αφορά η συνεργασία σχολείου-κοινότητας, με αυτούς που εργάζονται στις αστικές περιοχές να επικεντρώνονται κυρίως σε οικονομικής φύσεως σχέσεις (π.χ. συνεισφορά χρημάτων στο σχολείο) και αυτούς που εργάζονται σε μη αστικές περιοχές να αναφέρουν περισσότερες δράσεις, όχι μόνο οικονομικές. Πάντως, αναγνωρίζεται από όλους τους συμμετέχοντες στην

έρευνα η σημασία μιας τέτοιας συνεργασίας ιδιαίτερα για τους μαθητές, οι οποίοι μέσω αυτής θα κατανοήσουν πως αποτελούν μέλη μιας κοινότητας και θα μάθουν να ενεργούν ως υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες (Αναξαγορου, 2007). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Scales, Blyth, Berkas and Kielsmeier (2000), οι οποίοι θεωρούν πως η εμπλοκή κοινωνικών φορέων στο σχολικό έργο οδηγεί τους μαθητές στο να βιώσουν μια αυξανόμενη αίσθηση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και ευθύνης. Αυτή η άποψη συνάδει με τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν στην Κύπρο. Χαρακτηριστικά, η εθνογραφική έρευνα του Symeou (2005α) σχετικά με τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας υποστηρίζει πως οι στενές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων – τους οποίους αντιμετωπίζει ως φορείς της τοπικής κοινότητας – μπορούν να ενδυναμώσουν το κοινωνικό κεφάλαιο<sup>15</sup> των οικογενειών και να οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία και τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως στην έρευνα του Αναξαγορου (2007) οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να διατηρούν περισσότερο συντηρητικές παρά φιλελεύθερες απόψεις σχετικά με τη συνεργασία τους με την τοπική κοινότητα, θεωρώντας πως η επαγγελματική τους αυτονομία μπορεί να απειληθεί από την παρέμβαση των φορέων της τοπικής κοινότητας στο σχολικό έργο. Παρομοίως, ο Georgiou (1996α, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2007) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι τότε σχέσεις σχολείου-οικογένειας στην Κύπρο ελέγχονταν βασικά από το σχολικό σύστημα και πως οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί διευθυντές ήταν ευχαριστημένοι με αυτή τη διεύθυνση ενώ, παράλληλα, συμπεριφέρονταν αμυντικά όταν αυτή απειλούνταν. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Smit and Driessen (2005), οι οποίοι υποστηρίζουν πως στη Γαλλία και στη Γερμανία δεν υπάρχει τέτοια επικρατούσα κουλτούρα συνεργασίας, όπως υπάρχει σε άλλες χώρες. Φαίνεται πως εκεί οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να κρατήσουν μια *επαγγελματική* απόσταση ανάμεσα στους ίδιους και τους γονείς και αποδέχονται να εμπλακούν σε μια συνεργατική σχέση με αυτούς μόνο εάν αισθάνονται πως έχουν κάτι να κερδίσουν από αυτήν. Το ίδιο, λοιπόν, αισθάνονται και οι εκπαιδευτικοί (όπως και οι φορείς της τοπικής κοινότητας) που εργάζονται σε αστικές περιοχές της Κύπρου, οι οποίοι πράγματι παρουσιάζονται περισσότερο συντηρητικοί απέναντι στη δημιουργία τέτοιων σχέσεων και θεωρούν πως αυτές οι συνεργατικές σχέσεις θα πρέπει να είναι περιορισμένες (ο.π.π., 2007).

Οι Berg et al. (2006) αναφέρονται λεπτομερώς στις προϋποθέσεις επιτυχίας μίας ενδεχόμενης συνεργασίας σχολείου-κοινότητας:

---

<sup>15</sup> Για τη θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου, βλ. σ. 58.

1. Να γνωρίζεις πού κατευθύνεσαι. Ο πρώτος και πιο βασικός παράγοντας επιτυχίας μιας τέτοιου είδους συνεργασίας είναι η ύπαρξη μιας σαφέστατα προσδιορισμένης ιδέας σχετικά με το τι είδους σχολείο θέλει κανείς να δημιουργήσει, όπως επίσης και ένα λεπτομερές σχέδιο για να το πετύχει αυτό. Οι σχολικοί ηγέτες, που συμμετείχαν στην έρευνα των Berg et al. (2006), δηλώνουν πως χρησιμοποιούν μια καλά διατυπωμένη και προσυμφωνημένη δήλωση οράματος<sup>16</sup>, η οποία τους παρέχει καθοδήγηση και εξασφαλίζει την υποστήριξη του κοινού. Ένα τέτοιο όραμα έχει τη δυνατότητα να βοηθά τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να δικαιολογούν και να επεξηγούν τις αποφάσεις τους, οι οποίες πολλές φορές μπορεί να μην είναι δημοφιλείς σε κάποιους από τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Σημαντικό δε είναι να ενισχύεται αυτό το όραμα με ερευνητικά δεδομένα και αφηγήσεις ιστοριών, ώστε να καθίσταται το πιο σημαντικό μέσο για την επίτευξη της εμπλοκής του κοινού και την υποστήριξη των ενδεχόμενων αλλαγών (ο.π.π., 2006). Φυσικά, αυτό το όραμα θα πρέπει να διαμορφωθεί συνεργατικά και να αντανakλά τις ανάγκες και τις επιθυμίες των οικογενειών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και της κοινότητας. Οι Cady, Wheeler, DeWolf and Brodke (2011) και οι O'Connell, Hickerson and Pillutla (2011) συμπληρώνουν πως το όραμα πρέπει να εμπνέει όλους τους εμπλεκόμενους, κυρίως τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να προάγεται η επικοινωνία, η αυτοπαράθεση και η δέσμευσή τους.

2. Να μοιράζεσαι την ηγεσία. Το όραμα που αντανakλά τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πιο πάνω παραγόντων είναι το αποτέλεσμα μιας σθεναρής ηγεσίας, η οποία είναι ταυτόχρονα κατανοητή και στρατηγικά επικεντρωμένη σε αυτό. Οι σχολικοί ηγέτες συνεργάζονται στενά με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου (γονείς, φορείς της τοπικής κοινότητας κτλ) ώστε να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα που θα μεταβάλει το παραδοσιακό σχολείο σε σύγχρονο. Αυτοί οι ηγέτες μοιράζονται την ευθύνη της λήψης αποφάσεων, είτε εσωτερικά, με τους εκπαιδευτικούς τους, είτε εξωτερικά, με τους φορείς της κοινότητας, χωρίς να χάνουν τον έλεγχο ή να εκμηδενίζουν την ηγεσία τους. Αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με τους Berg et al. (2006), η κατανοητή ηγεσία διασφαλίζει τη δέσμευση του προσωπικού στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου, όπως επίσης οδηγεί και στην επαγγελματική του ικανοποίηση<sup>17</sup>. Αντίθετα, η έρευνα των Hulria, Devos and Rosseel (2009) διαφωνεί με αυτή την άποψη. Πάντως, πολλές έρευνες έχουν αποδείξει πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην

---

<sup>16</sup> Το όραμα αποτελεί μια αποτελεσματική σύνθεση των πεποιθήσεων, των ιδανικών, των αξιών και των μελλοντικών φιλοδοξιών του οργανισμού (Τσιάκκιρος, 2012).

<sup>17</sup> Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως η ευχάριστη και θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα της εκτίμησης που απολαμβάνει κάποιος για τη δουλειά του ή για την εργασιακή του εμπειρία (Locke, 1976, όπ. αναφ. στο Hulria et al., 2009).

οργανωσιακή δέσμευση και στην επαγγελματική ικανοποίηση, με την οργανωσιακή δέσμευση να επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση (ο.π.π., 2009· Mathieu, 1991).

3. Να τείνεις το χέρι σου. Μια πραγματικά αυθεντική στρατηγική εμπλοκής της κοινότητας στο σχολικό έργο απαιτεί καλή γνώση αυτής της κοινότητας και παρώθηση του προσωπικού να εμπλακεί στη συνεργασία. Αυτή η γνώση απαιτεί τη διεξαγωγή έρευνας από μέρους των σχολικών ηγετών για τις ανάγκες των οικογενειών, των μαθητών και των άλλων φορέων της κοινότητας.

4. Να μην αγνοείς τα προφανή. Η αύξηση της διαφορετικότητας στα σχολεία αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός. Τα σχολεία οφείλουν πλέον να βρουν και να εφαρμόσουν τους κατάλληλους τρόπους ώστε να συνενώσουν τις διάφορες και διαφορετικές κουλτούρες, τρόπους ζωής και εισοδηματικές κατηγορίες που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς τους και το προσωπικό, ώστε να κατορθώσουν να δημιουργήσουν μια συνεκτική κοινότητα μάθησης. Αυτή η διαφορετικότητα, κατά τους Berg et al. (2006), είναι πηγή δύναμης αλλά και πρόκληση για τη σχολική ηγεσία, η οποία οφείλει να θέσει αυτά τα θέματα σε ανοικτές και ειλικρινείς συζητήσεις, παρά να προσποιείται πως δεν υπάρχουν. Μόνο όταν το διδακτικό προσωπικό κατανοήσει καλύτερα τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πραγματικότητες μέσα στις οποίες ζουν οι οικογένειες, θα βελτιωθεί η ικανότητά του για επικοινωνία με την κοινότητα.

5. Να μοιράζεσαι την ιστορία του σχολείου σου. Οι συμμετέχοντες (σχολικοί ηγέτες) στην έρευνα των Berg et al. (2006) επιτυγχάνουν να τραβήξουν το ενδιαφέρον και να ενεργοποιήσουν τους φορείς της κοινότητας, όταν μοιράζονται με αυτούς ειλικρινείς ιστορίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση στα σχολεία τους και όταν χρησιμοποιούν τεκμήρια για αυτό τον σκοπό. Ψάχνουν για συμμάχους και ενεργοποιούν άτομα που μπορούν να τους εκπροσωπήσουν σε διάφορες ομάδες στην κοινότητα· σε θρησκευτικές ή κοινωνικές ομάδες, σε ομάδες που ασχολούνται με θέματα νεολαίας και εκπαίδευσης, σε ομάδες που ενισχύουν οικονομικά, με διάφορους τρόπους, τη δημόσια εκπαίδευση κτλ.

6. Να παραμένεις σταθερός στην προκαθορισμένη πορεία. Οι καλά ευθυγραμμισμένες συνεργασίες βασίζονται σε στρατηγικές που έχουν συνοχή και έχουν ως σκοπό την παροχή όλων των απαραίτητων συνθηκών για τη μάθηση. Οι υπηρεσίες, η υποστήριξη και οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται αποτελούν προϊόν επιλογής ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο όραμα για το σχολείο. Αυτή η συνεχής προσοχή, που πρέπει να δίνεται στην ευθυγράμμιση με την προκαθορισμένη πορεία, θα πρέπει να ενισχύεται με συνεχή αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και λήψη αποφάσεων βασισμένη σε δεδομένα. Η συνεχής αξιολόγηση όλων των πτυχών της στρατηγικής για εμπλοκή της κοινότητας στο σχολικό έργο είναι μέγιστης σημασίας και πρέπει

να περιλαμβάνει τον έλεγχο τού κατά πόσο οι φορείς που συμμετέχουν στη συνεργασία βοηθούν πραγματικά το σχολείο να εκπληρώσει την αποστολή του. Οι σχολικοί ηγέτες, καταλήγουν οι Berg et al. (2006), θα πρέπει να επιβεβαιώνουν πως οι δράσεις και οι πόροι που παρέχονται από τους συνεργάτες τους, θα παραμείνουν σταθερές μέσα στον χρόνο, ακόμα και όταν αυτοί θα πάνε να ηγούνται του σχολείου.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η έρευνα των Adediran and Adeyemi (2016), στις κατώτερες τάξεις των δημοτικών σχολείων της Νοτιοδυτικής Νιγηρίας, κατέδειξε πως η συνεργασία κοινότητας-σχολείου δεν επηρεάζει σημαντικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, παρόλο που – όπως και η συνεργασία οικογένειας-σχολείου – έχει σημαντικό ρόλο να παίζει στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Από την άλλη, οι Fayemi and Macaulay-Adeyelu (2009) περιγράφουν τέτοιες συνεργασίες ως μακροχρόνιες διαδικασίες που έχουν διαμορφωτική επίδραση στη διάνοια, τον χαρακτήρα, τις δεξιότητες και τις σωματικές και πνευματικές ικανότητες του ατόμου, επιτρέποντάς του να ζει υπεύθυνα και επιτυχημένα στην κοινωνία.

### **2.3.3 Η συνεργασία με την Εκκλησία**

Στη διεθνή βιβλιογραφία μόνο ένα άρθρο έχει εντοπιστεί, το οποίο ασχολείται με τη σχέση της εκκλησίας και της δημόσιας εκπαίδευσης. Το άρθρο των Purdy and Meneely (2015) αναφέρεται στον ρόλο που μπορεί να παίζει η εκκλησία στην αντιμετώπιση των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και της κακής οικονομικής κατάστασης των μαθητών στο Belfast της Βόρειας Ιρλανδίας. Δυστυχώς, δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστεί κάποια άλλη έρευνα που να αναφέρεται στις σχέσεις σχολείου-Εκκλησίας σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εκκλησία, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές έχει να επιδείξει μακρά ιστορία εμπλοκής στην εκπαίδευση πολλών χωρών και, ιδιαίτερα η Καθολική Εκκλησία, λειτουργεί ως το μεγαλύτερο μη κυβερνητικό εκπαιδευτικό ίδρυμα στον κόσμο. Παρόλο, όμως, που είναι κοινά αποδεκτό πως οι τοπικές εκκλησίες εμπλέκονται σε σημαντικό βαθμό στην τοπική τους εκπαιδευτική κοινότητα, παρατηρείται ανυπαρξία συγκεκριμένης πολιτικής ή και έρευνας που να σχετίζεται με τη φύση αυτής της εμπλοκής και, συγκεκριμένα, με το πώς αυτή θα μπορούσε να παίζει ένα ενεργητικό ρόλο στην αύξηση της ακαδημαϊκής φιλοδοξίας και επιτυχίας των μαθητών, ιδιαίτερα σε περιοχές που θεωρούνται πως βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτική θέση (ο.π., 2015).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Purdy and Meneely (2015) καταγράφουν τον ρόλο που αναλαμβάνει η τοπική εκκλησία στη συγκεκριμένη κοινωνικά και οικονομικά ευαίσθητη περιοχή. Συγκεκριμένα, η εκκλησία εμπλέκεται με διάφορους τρόπους, όπως με την ενεργό συμμετοχή της στο τοπικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, την εθελοντική παρουσία των μελών της στα σχολεία ως παιδονόμων κατά την ώρα του ημερήσιου διαλείμματος, τη διοργάνωση διαγωνισμών για μαθητικά ταλέντα, τη χρηματοδότηση προγραμμάτων που προωθούν τον υγιή τρόπο ζωής, τη διενέργεια προγραμμάτων απογευματινής μελέτης των μαθητών και τη διεξαγωγή Σχολής Γονέων. Συμπερασματικά, όλα αυτά αποτελούν ένα πολύ θετικό παράδειγμα μιας καινοτόμου συνεργασίας σχολείου-εκκλησίας. Αυτή η συνεταιριστική σχέση αφορά την επίδρασή της στην εκπαίδευση, η οποία εκτείνεται, από τη συμμετοχή της στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο της κοινότητας, στον ενεργό ρόλο που παίζει στην καθημερινή σχολική ζωή. Η εκκλησία παίζει καταλυτικό ρόλο μέσα στο σχολείο, ανταποκρινόμενη στις ακαδημαϊκές ανάγκες των παιδιών μέσω της υποστήριξης που παρέχει στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Παίζει, όμως, και σημαντικό πνευματικό ρόλο έξω από το σχολείο, μέσω του προγράμματος απογευματινής μελέτης και της ευρύτερης υποστήριξης που παρέχει στην τοπική κοινότητα (ο.π.π., 2015). Αξίζει εδώ να επαναληφθεί πως, πέραν των προαναφερθέντων, καμία έρευνα δεν έχει εντοπιστεί, η οποία να ασχολείται με την ενδεχόμενη συνεισφορά της εκκλησίας στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

### **2.3.4 Η συνεργασία με την αστυνομία**

Εκτενέστερη είναι η βιβλιογραφία σχετικά με την εμπλοκή της τοπικής αστυνομίας στο σχολείο και όλες οι σχετικές μελέτες αφορούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον των ΗΠΑ, το οποίο μαστίζεται από υψηλή εγκληματικότητα. Τα τελευταία 30 χρόνια, η παρουσία της τοπικής αστυνομίας, των σχολικών αστυνομικών και των ιδιωτικών υπηρεσιών ασφαλείας αποτελεί συχνό φαινόμενο στη χώρα, επιτελώντας ένα αυξητικά σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην εποπτεία της ασφάλειας στον σχολικό χώρο (Brown, 2006). Το προσωπικό των εν λόγω υπηρεσιών εξυπηρετεί τα σχολεία με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι περιλαμβάνουν την αστυνόμευση των σχολικών χώρων και εκδηλώσεων, τον έλεγχο των σχολικών εισόδων και εξόδων, την επιβολή της προβλεπόμενης μαθητικής στολής, τη διεξαγωγή τυχαίων ελέγχων για ναρκωτικά και την ανταπόκριση σε διάφορα, μικρής ή μεγάλης έκτασης, επεισόδια παραβατικής συμπεριφοράς, τα οποία εκτείνονται από την απλή ανυπακοή των μαθητών ως την κατοχή όπλων (Ayers, Dohrn, & Ayers, 2001· Casella, 2003, όπ. αναφ. στο Irby & Thomas, 2013· Reyes, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη πως ένας όλο και αυξανόμενος αριθμός μαθητών στις ΗΠΑ δηλώνουν πως αισθάνονται την έλλειψη ασφάλειας στο σχολείο

τους, πολλοί εκπαιδευτικοί ηγέτες υιοθετούν, ως απάντηση, σχέσεις συνεταιρισμού με την τοπική αστυνομία, ιδιαίτερα δε όταν πρόκειται για σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές και, αυτό, σε μια προσπάθεια να ανακόψουν την αύξηση εγκληματικών συμπεριφορών και βίας εντός του σχολικού χώρου (Brady, Balmer, & Phenix, 2007).

Η έκθεση με τίτλο *Indicators of School Crime and Safety* των DeVoe et al. (2004) συνδέει τη σχολική βία με την αύξηση στα φαινόμενα της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών, των φτωχών ποσοστών παρουσίας τους στα σχολεία, της σχολικής αποτυχίας και του αγχωτικού σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, η έκθεση αποκαλύπτει πως τα αστικά σχολεία βρίσκονται στατιστικά σε μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν τη σχολική βία, σε σύγκριση με τα σχολεία της υπαίθρου ή τα ημιαστικά σχολεία. Επιπλέον έρευνες αποκαλύπτουν πως ο φόβος των μαθητών για μελλοντικά περιστατικά βίας στα σχολεία έχει αρνητική επίδραση στα ποσοστά επίδοσής τους, όπως επίσης και στο αίσθημα του ανήκειν σε μία σχολική κοινότητα μάθησης (Comer, 1984· Jenkins, 1995). Αυτός ο αυξανόμενος φόβος για τη σχολική βία στα αμερικανικά σχολεία, συνδυασμένος με την παρεξηγημένη εντύπωση που έχει το κοινό σχετικά με τον πραγματικό βαθμό στον οποίο παρουσιάζονται τα περιστατικά βίας σε αυτά, οδήγησαν πολλούς εκπαιδευτικούς ηγέτες (κυρίως των αστικών σχολείων) να υιοθετήσουν πιο τιμωρητικές πρακτικές και πολιτικές, με στόχο να αντιμετωπίσουν και να εμποδίσουν τη σχολική εγκληματικότητα και βία (Casella, 2003, όπ. αναφ. στο Brady et al., 2007). Ανάμεσα στις πιο γνωστές μορφές τιμωρητικής πολιτικής στις ΗΠΑ είναι και οι «πολιτικές της μηδενικής ανοχής» (zero-tolerance policies, Skiba & Knesting, 2001, σ. 3). Ορισμένα παραδείγματα εφαρμογής των εν λόγω πολιτικών είναι η επιβολή της μαθητικής στολής, ο έλεγχος της πρόσβασης στους σχολικούς χώρους, ο σωματικός έλεγχος για ναρκωτικά και η χρήση ανιχνευτών μετάλλων. Οι πολιτικές αυτές απολαμβάνουν τεράστια δημοτικότητα και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι περισσότερα από το 90% των αμερικανικών σχολείων εφαρμόζουν σήμερα τουλάχιστον μία από τις μορφές τους (Brady et al., 2007).

Η τέτοιων μορφών αστυνόμευση των σχολικών χώρων προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις. Από τη μια, όσοι υποστηρίζουν την αύξηση της παρουσίας και της δράσης της στα σχολεία, διατείνονται πως αυτή λειτουργεί κατασταλτικά έναντι της βίας και της γενικότερης παραβατικής συμπεριφοράς και πως προάγει το αίσθημα της ασφάλειας, με τρόπους που βελτιώνουν το σχολικό κλίμα (Brown, 2006· Johnson, 1999). Επίσης, τονίζουν πως συμβάλλει στην ασφάλεια του σχολείου, όχι μόνο μέσω της παρακολούθησης ή της επιβολής αλλά και επειδή δημιουργούνται δεσμοί εμπιστοσύνης μεταξύ αστυνομικών και μαθητών, οι οποίοι

μαθητές, στη συνέχεια, είναι πιο πιθανόν να απευθυνθούν στην αστυνομία για να καταγγείλουν κάποιο έγκλημα (McDevitt & Panniello, 2005). Με αυτό τον τρόπο, η αστυνομική παρουσία συμβάλλει και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ αστυνομίας και νεολαίας (Jackson, 2002). Φυσικά, η παρουσία της αστυνομίας στα σχολεία παρέχει και άμεση ανταπόκριση σε πραγματικά κατεπείγοντα περιστατικά και βοηθά τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να καθορίσουν κατά πόσο συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών και άλλων συμβάλλουν στην παραβίαση των νόμων (Na & Gottfredson, 2013). Οι υποστηρικτές της αστυνομικής παρουσίας στα σχολεία διατείνονται πως ακόμα και η απλή παρουσία των ένστολων αστυνομικών στο σχολικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να δράσει κατασταλτικά έναντι των μαθητών που σκέφτονται να προβούν σε εγκληματικές ή βίαιες ενέργειες (Crouch & Williams, 1995· Kipper, 1996, όπ. αναφ. στο Brady et al., 2007).

Από την άλλη, όσοι αντιτίθενται στην παρουσία αστυνομικών στα σχολεία, θεωρούν πως μία από τις πιο προβληματικές επιπτώσεις που αυτή προκαλεί είναι το γεγονός πως καθορίζει τη σχολική πειθαρχία με τρόπους που πιθανόν να μπορούσαν να βλάψουν τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει καθώς οι σχολικοί διευθυντές τείνουν να θεωρούν την αστυνομία ως τον νομικό τους σύμβουλο όταν έχουν αμφιβολίες σχετικά με την ερμηνεία διατάξεων του νόμου (Kurchik, 2010). Με αυτό τον τρόπο, η ευθύνη για την πειθαρχία τείνει να μετακινείται μακριά από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές (Na & Gottfredson, 2013). Επιπλέον, τονίζεται πως η αυξημένη παρουσία της – ιδιαίτερα σε κοινωνίες, στις οποίες παρουσιάζεται δυσπιστία απέναντι στην αστυνομία – συμβάλλει στην ποινικοποίηση των μαθητών, ανοίγει τη δίοδο μεταξύ σχολείου και φυλακής και υπονομεύει το σχολικό κλίμα (Christle, Jolivette, & Nelson, 2005). Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται από την Wacquant (2001), η συνεχής παρουσία (ιδιαίτερα ένοπλων) αστυνομικών ή η εγκατάσταση συστημάτων παρακολούθησης τελευταίας τεχνολογίας, δημιουργούν ένα περιβάλλον παρόμοιο με αυτό της φυλακής και επιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξοικειώνουν τους νέους σε συνθήκες στέρησης της ελευθερίας. Άλλοι έχουν υποστηρίξει πως η αστυνομία στα σχολεία επιβάλλει μια καινούρια μορφή εξουσίας σε αυτά (Brown, 2006· Maranzano, 2001). Επιπρόσθετα, υπάρχουν και τα θέματα των πολιτικών ελευθεριών που απασχολούν όσους εκφράζουν αμφιβολίες για την αστυνομική παρουσία στα σχολεία. Τέλος, οι Na and Gottfredson (2013) αναφέρονται σε μια έρευνα που δημοσιεύτηκε τον Ιανουάριο του 2009 στη New York Times και η οποία ανέφερε ότι η αξιολόγηση της αστυνομικής παρουσίας στα σχολεία του Hartford στο Connecticut κατέδειξε πως αυτή επηρεάζει δυσανάλογα τη νεολαία που προέρχεται από οικογένειες αλλοδαπών.



Σε γενικές γραμμές, οι σχολικοί διευθυντές δέχονται καθημερινά τεράστια πίεση ώστε να διασφαλίσουν την ασφάλεια στον σχολικό τους χώρο. Σε πολλές σχολικές κοινότητες, αυτή η πίεση οδηγεί τους σχολικούς ηγέτες, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, να αναζητούν την αυξημένη αστυνομική παρουσία (Travis & Coon, 2005). Αυτό το γεγονός έρχεται σε αντιδιαστολή με τις έρευνες που έχουν διαπιστώσει πως, σε ορισμένα σχολεία, τα υψηλά επίπεδα αστυνόμευσης συσχετίζονται με υψηλά επίπεδα σχολικής απειθαρχίας και αταξίας (Chen, 2008; Christie, Nelson, & Jolivette, 2004). Φυσικά, σύμφωνα με τους Irby and Thomas (2013), αυτό δεν σημαίνει πως η παρουσία των αστυνομικών προκαλεί την αταξία, όμως η έρευνα παρέχει αδιάσειστα τεκμήρια που καταδεικνύουν πως ούτε και την μειώνει. Πάντως, στις ΗΠΑ δεν υπάρχει μέχρι σήμερα κανένα πλαίσιο πολιτικής που να καθορίζει την αποδεκτή φύση που πρέπει να έχουν οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ σχολείου και αστυνομίας. Οι Travis and Coon (2005) στη δική τους έρευνα σημειώνουν πως οι σχολικοί διευθυντές και οι γονείς καθορίζουν «το πιο επιθυμητό επίπεδο της παρουσίας και της εμπλοκής των αστυνομικών σε κάθε σχολείο ως μια ισορροπία μεταξύ *διαθεσιμότητας* και *συνεργασίας* χωρίς όμως αυτή να γίνεται *παρεμβατική*» (σ. 203). Παρόλο που μια τέτοια σχέση ισορροπίας θα ήταν ιδανική, οι Irby and Thomas τονίζουν πως τίθενται διάφορες προκλήσεις σε επίπεδο πρακτικής και πως αυτό επισυμβαίνει διότι η αστυνομική παρουσία και η επιβολή του νόμου διαφέρει σε κάθε περίπτωση, καθώς εξαρτάται από τις πολιτιστικές αξίες και την ιστορία της κάθε κοινότητας. Για παράδειγμα, σε πολλές φτωχές κοινότητες των ΗΠΑ, σε κοινότητες που ανήκουν στην εργατική τάξη ή σε κοινότητες έγχρωμων Αμερικανών, οι σχέσεις κοινότητας-αστυνομίας παραμένουν τεταμένες.

Η ιστορία της αστυνομικής παρουσίας στους αμερικανικούς σχολικούς χώρους είναι μακρά. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 έχει εφαρμοστεί στη χώρα το πρόγραμμα «Υπεύθυνος Σχολικών Πόρων» (School Resource Officer, Weiler & Cray, 2011, σ. 160), όμως στο πρόγραμμα αυτό δεν είχε δοθεί η απαραίτητη σημασία μέχρι και τη δεκαετία του 1990, όπου επανήλθε στην επιφάνεια εξαιτίας διάφορων περιστατικών χρήσης όπλων στα σχολεία. Σήμερα, το πρόγραμμα αυτό εξυπηρετεί το 35% των σχολείων στις ΗΠΑ, ανεξαρτήτως επιπέδου, μεγέθους ή μαθητικού πληθυσμού και αποτελεί, κατά την Black (2009, όπ. αναφ. στο Weiler & Cray, 2011), την τελευταία προσπάθεια των σχολικών και των κυβερνητικών ηγετών για προαγωγή της σχολικής ασφάλειας. Οι Lavarello and Trump (2001, όπ. αναφ. στο Weiler & Cray, 2011) και ο Trump (2002) παρέχουν μια εξήγηση σχετικά με αυτή την υπηρεσία, ορίζοντας τον συγκεκριμένο υπάλληλο ως ένα «εγκεκριμένο υπάλληλο υπηρεσιών ασφαλείας, ο οποίο εργοδοτείται από τις τοπικές ή τις κρατικές αστυνομικές υπηρεσίες για τη

συγκεκριμένη θέση και τοποθετείται σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή σχολεία» (σ. 32). Σήμερα, ο υπάλληλος αυτός αναγνωρίζεται ως ένας πτυχιούχος αστυνομικός, στον οποίο έχει ανατεθεί ένα σχολείο και ο οποίος εργάζεται κάτω από την επίβλεψη της σχολικής διεύθυνσης έχοντας την ευθύνη της επιβολής του νόμου στα σχολεία (Coon & Travis III, 2012). Ο συγκεκριμένος υπάλληλος/αστυνομικός έχει την εξουσία να προβαίνει σε συλλήψεις, να παρέχει στήριξη σε θέματα επιβολής του νόμου, να βοηθά στην παραπομπή παιδιών στις κατάλληλες κοινοτικές υπηρεσίες, να διδάσκει τον νόμο στα σχολεία ή να τα επισκέπτεται για να δίνει σε αυτά διαλέξεις και παρουσιάσεις. Ουσιαστικά, ο βασικός ρόλος τον οποίο έχει να επιτελέσει αφορά στη βελτίωση της σχολικής ασφάλειας και του μαθησιακού κλίματος στα σχολεία, καθώς καθίσταται σαφές πως όταν ένα σχολείο αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να διατηρήσει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον τότε και η ίδια η διαδικασία μάθησης αντιμετωπίζει εξίσου ανυπέρβλητες δυσκολίες (Kennedy, 2004· Kim & Geronimo, 2010· Mulqueen, 1999, όπ. αναφ. στο Weiler & Cray, 2011).

Δύο είναι οι στόχοι της πιο πάνω υπηρεσίας ασφαλείας. Από τη μια, σημαντικός στόχος είναι η εξασφάλιση της ασφάλειας στους σχολικούς χώρους. Η σχολική ασφάλεια ορίζεται ως η δημιουργία και η ανάπτυξη ενός σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές θα νιώθουν την αίσθηση του ανήκειν, όπως επίσης και της προσωπικής αποτελεσματικότητας, θα μάθουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές προσεγγίσεις στη βία και θα αισθάνονται ασφαλείς. Τέλος, στο πλαίσιο αυτού του περιβάλλοντος, θα αναγνωρίζονται και θα αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά όλα τα πρώιμα σημάδια της βίας (Haynes, 1996· Johnson & Johnson, 1996· Noonan, 2004). Ο δεύτερος στόχος είναι, σαφέστατα, η διασφάλιση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται, εξ ορισμού, από μια υγιή και παρωθητική σχολική κουλτούρα, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι ασφαλείς, ότι λαμβάνονται υπόψη και ότι έχουν όλες τις δυνατότητες για μάθηση (Weiler & Cray, 2011). Ο Trump (1998) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές, οι γονείς τους, το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων και τα μέλη της τοπικής κοινότητας, τοποθετούν το θέμα της ασφάλειας στην κορυφή των ανησυχιών τους. Παραθέτοντας, όμως, τον προβληματισμό του Dunn (2002), οι Weiler and Cray (2011) τονίζουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ηγετών στερούνται της εκπαίδευσης και των ικανοτήτων που χρειάζονται για τη σωστή αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων ασφαλείας, τα οποία απειλούν να διαταράξουν το ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον των σχολείων τους και, πως σαφέστατα δεν μπορούν να το επιτύχουν αυτό μόνοι τους. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, συνήθως, καταρτίζονται σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, χωρίς να λαμβάνουν καμία εκπαίδευση σχετική με την

αντιμετώπιση ακραίων φαινομένων βίας. Αυτή τη δουλειά αναλαμβάνουν στις ΗΠΑ οι προαναφερόμενοι ειδικοί αστυνομικοί. Αποτέλεσμα αυτού είναι πως τα σχολεία, στα οποία υπηρετεί ένας τέτοιος αστυνομικός, εμφανίζονται να είναι καλύτερα εξοπλισμένα στο να αντιμετωπίσουν με επιτυχία την κάθε εχθρική συνθήκη που θα μπορούσε να εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Το πρόγραμμα εργοδότησης αυτών των αστυνομικών καλύπτει το κενό ανάμεσα στο σχολείο και την αστυνομία και αναγνωρίζει πως οι απειλές έναντι της σχολικής ασφάλειας είναι μεγαλύτερες από ό,τι γίνεται συνήθως αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες (McDaniel, 2001· Umphrey, 2009, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2011).

Πρέπει, όμως, σύμφωνα με τους Weiler and Cray (2011), να λαμβάνεται υπόψη πως απλά η παρουσία των αστυνομικών σε σχολεία δεν διασφαλίζει αυτόματα ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται οι συγκεκριμένοι αστυνομικοί να κατέχουν εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να εργάζονται με τον συγκεκριμένο ευαίσθητο πληθυσμό. Φυσικά, τίθενται ορισμένες προϋποθέσεις για την επιτυχή εμπλοκή των αστυνομικών (ειδικών ή μη) στα σχολεία. Για να λειτουργήσει επιτυχώς ένα τέτοιο πρόγραμμα και για να έχει θετική επίδραση στη σχολική ασφάλεια, ορισμένα θέματα θα πρέπει να διευκρινίζονται εξ αρχής. Αρχικά, η διοίκηση του σχολείου και η αστυνομία θα πρέπει να έχουν μια σαφή κατανόηση για τους εκατέρωθεν ρόλους (Bond, 2001). Η έλλειψη τέτοιας κατανόησης θα μπορούσε, κατά τον Price (2009), να οδηγήσει στην παραβίαση των συνταγματικών δικαιωμάτων και των πολιτικών ελευθεριών των μαθητών, ιδιαίτερα όταν οι αστυνομικοί προβαίνουν σε ανακρίσεις και έρευνες κατόπιν οδηγιών από τη σχολική διεύθυνση. Πάντως, η έρευνα των Na and Gottfredson (2013) δεν κατέληξε σε κανένα συμπέρασμα που να υπονοεί πως το προαναφερόμενο πρόγραμμα συμβάλλει πράγματι στην επίτευξη σχολικής ασφάλειας. Αντίθετα, η πλειοψηφία των ευρημάτων της έρευνας δείχνουν πως στα σχολεία των ΗΠΑ όπου έχει τοποθετηθεί ένας τέτοιος αστυνομικός παρουσιάζονται περισσότερα περιστατικά κατοχής όπλων και ναρκωτικών, από ό,τι στα σχολεία που δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Επιπλέον, δείχνουν πως, όσο τα σχολεία αυξάνουν τη χρήση τέτοιων αστυνομικών, τόσο αυξάνεται και το ποσοστό που αφορά σε καταγγελίες μη σοβαρών περιστατικών βίας στην αστυνομία. Αυτά, κατά τους Na and Gottfredson, συμφωνούν με τα συμπεράσματα της έρευνας του Kupchik (2010), στην οποία διαπιστώθηκε πως η παρουσία των αστυνομικών συμβάλλει στον επανακαθορισμό των απλών περιστατικών απειθαρχίας των μαθητών σε θέματα που αφορούν την ποινική δικαιοσύνη παρά σε κοινωνικά, ψυχολογικά ή ακαδημαϊκά προβλήματα, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες προσαγωγής των μαθητών στην αστυνομία. Από την άλλη, η τοποθέτηση

αστυνομικών στους σχολικούς χώρους, δεν αυξάνει τις καταγγελίες σοβαρών περιστατικών βίας.

Ο Jackson (2002) έχει αναγνωρίσει ως εμπόδιο στην εφαρμογή του προγράμματος «Υπεύθυνος Σχολικών Πόρων» και τις διαφορές στην κουλτούρα μεταξύ της αστυνομίας και των εκπαιδευτικών. Τονίζει δε πως είναι συχνά δύσκολο να ενσωματωθεί ένα κλειστό κοινωνικό σύστημα, όπως η αστυνομία, στο ανοικτό περιβάλλον ενός σχολείου. Οι αστυνομικοί, οι οποίοι εξ επαγγέλματος ασχολούνται με θέματα ασφάλειας και επιβολής του νόμου, μπορεί να «παγώσουν» το ανοικτό, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης του σχολείου. Από την άλλη, όπως τονίζεται από την Green (2005), η εκπαιδευτική διοίκηση συχνά ανθίσταται στην αστυνομική εμπλοκή εξαιτίας του φόβου πως αυτή θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου και πως θα δώσει στην κοινωνία το λανθασμένο μήνυμα πως τα σχολεία δεν είναι ασφαλή. Φυσικά, όπως διατείνονται οι Coon and Travis III (2012), αυτοί οι φόβοι μπορεί να στηρίζονται στην περιορισμένη αντίληψη που έχουν τα σχολεία σχετικά με τον ρόλο της αστυνομίας σε αυτά. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί και σχολικοί διευθυντές αντιμετωπίζουν τους αστυνομικούς απλά ως ένα πόρο, τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με πειθαρχικά ζητήματα, αγνοώντας τον προληπτικό ρόλο που αυτοί μπορεί να επιτελέσουν. Ο Lawrence (1995, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2012), εξετάζοντας τις διασυνδέσεις μεταξύ του συστήματος δικαιοσύνης και των σχολείων, δικαιολογεί τα πιο πάνω αναφέροντας ως εμπόδιο στη συνεργασία σχολείου-αστυνομίας την έλλειψη εμπιστοσύνης, η οποία στηρίζεται, από τη μια, στον «φόβο του εγκλήματος» (fear of crime, ο.π.π., 2012, σ. 5) από την αστυνομία και, από την άλλη, «στον φόβο της ταυτοποίησης» (fear of labeling, ο.π.π., 2012, σ.5) από το σχολικό προσωπικό. Σαφέστατα, καταλήγει ο Lawrence, εάν δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τις προσδοκίες του ρόλου του εν λόγω αστυνομικού, τότε είναι πιθανόν να προκληθεί σύγκρουση μεταξύ του και του σχολείου.

Οι Brady et al. (2007) αναφέρονται και σε ένα άλλο πρόγραμμα συνεργασίας σχολείου-αστυνομίας, το οποίο ονομάστηκε «Ασφαλές Σχολείο» (Safe School, σ. 458) και αναπτύχθηκε στα δημόσια σχολεία του Σικάγο. Βασισμένο στη φιλοσοφία πως η εγκληματική και η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στην κοινωνία και όχι στο σχολείο, το πρόγραμμα αποτελεί μια διεπιστημονική συνεργασία που περιλαμβάνει τους γονείς, τους τοπικούς άρχοντες, τη διοίκηση και το προσωπικό των σχολείων και την αστυνομία. Στο πρόγραμμα αυτό, η ευθύνη της ασφάλειας των σχολείων μοιράζεται συνεταιριστικά από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο του Σικάγο, την τοπική αστυνομική διεύθυνση

και την ιδιωτική αστυνομία, την οποία προσλαμβάνουν τα δημόσια σχολεία. Μία τετραετής διαχρονική μελέτη για την επίδραση που είχε αυτό το πρόγραμμα κατέδειξε πως η εγκληματικότητα – συμπεριλαμβανομένων των συλλήψεων που έγιναν μέσα στον σχολικό χώρο για τα εγκλήματα του φόνου, της ληστείας και άλλων σοβαρών αδικημάτων – μειώθηκε περίπου στο 46% (Crouch & Williams, 1995, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2007). Το πρόγραμμα αυτό, όπως και το προαναφερθέν, μοιράζονται το εξής κοινό χαρακτηριστικό: οι επιτυχείς συνεργασίες μεταξύ σχολείου και αστυνομίας πρέπει να είναι συμπληρωματικές της παρουσίας των αστυνομικών στα σχολεία και να περιλαμβάνουν εντατική παρακολούθηση, συμβουλευτική και άλλες σχετικές υπηρεσίες. Όλα αυτά ενδυναμώνουν τη συνεργασία και τη σύμπραξη με άλλες ομάδες που εντοπίζονται στην τοπική κοινότητα και οι οποίες έχουν έννομο ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα συνταγματικά δικαιώματα των μαθητών (Ascher, 1988; Comer, 1984; Epstein, 2010; Garry, 1996; Sanders, 2001; Stone, 1993). Μέσω της ανάπτυξης και διατήρησης ισχυρότερων συνεργασιών μεταξύ σχολείου, αστυνομίας και κοινότητας, τα σχολεία μπορούν να εκμεταλλεύονται περισσότερους απαραίτητους πόρους, όπως επίσης και να επιτύχουν μεγαλύτερη εμπλοκή της κοινότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (ο.π.π., 2007). Σύμφωνα με τους Stone (1993), Johnson (1999), Sanders (2001) και Epstein (2010), τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν σήμερα σχετικά με τις επιτυχημένες συνεργασίες σχολείου-αστυνομίας δείχνουν πως συχνά αυτές μοιράζονται τα εξής τρία χαρακτηριστικά: (α) επιτυχείς συνεργασίες με την τοπική κοινότητα, (β) υποστηρικτικές υπηρεσίες συμβουλευτικής για τους μαθητές και, (γ) επαρκείς υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες.

Συμπερασματικά, όπως διατείνονται οι Brady et al. (2007), κανένα πρόγραμμα, όπως τα προαναφερθέντα, δεν πρέπει να θεωρείται ως πανάκεια ή ως μαγική συνταγή για τη βελτίωση της σχολικής ασφάλειας. Αντίθετα, μεγαλύτερη και πιο επικεντρωμένη προσοχή πρέπει να δίνεται προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης ισχυρότερων δεσμών με τους γονείς και τα μέλη της τοπικής κοινότητας. Δύο ερωτήματα αναφέρονται μέσα από τις αντεγκλήσεις σχετικά με την ορθότητα ή μη της αστυνομικής παρουσίας στα σχολεία και τα οποία τίθενται προς προβληματισμό από τους Travis and Coon (2005) και τους Dickmann and Cooner (2007). Πρώτο, ποιος πρέπει ιδανικά να είναι υπεύθυνος για την πειθαρχία στον σχολικό χώρο; Δεύτερο, ποιος είναι ο σκοπός και ο ιδανικός ρόλος των υπηρεσιών ασφαλείας στην επιβολή της πειθαρχίας; Η αστυνομία, σύμφωνα με τους Ward (1970) και Goldstein (1977), βρίσκει συχνά τον εαυτό της σε κίνδυνο σύγκρουσης ρόλων. Από πολύ παλιά, ο Yinger (1965, όπ.

αναφ. στο Coon & Travis III, 2012) είχε ορίσει τη σύγκρουση ρόλων ως το παράγωγο-αποτέλεσμα της διαφωνίας μεταξύ εκφάνσεων των κοινωνικών ρόλων.

Κάθε ρόλος έχει τρία συστατικά στοιχεία: τον καθορισμένο ρόλο, τον υποκειμενικό ρόλο και τον ισχύοντα ρόλο. Ο καθορισμένος ρόλος αναφέρεται στις προσδοκίες που έχει η κοινωνία σχετικά με τη συμπεριφορά ενός ατόμου, ο υποκειμενικός ρόλος συνδέεται με το πώς πιστεύει το άτομο ότι οφείλει να συμπεριφέρεται και, τέλος, ο ισχύων ρόλος αφορά στην πραγματική συμπεριφορά του ατόμου. Οποτεδήποτε δύο ή περισσότεροι από τους πιο πάνω ρόλους είναι ασύμβατοι, τότε εμφανίζεται το φαινόμενο της σύγκρουσης ρόλων. Στην προκειμένη περίπτωση, η εισαγωγή ένστολων αστυνομικών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ιδανική συνθήκη για την εμφάνιση της σύγκρουσης ρόλων. Έχει γίνει πολλές φορές εμφανής η διαφωνία μεταξύ της αστυνομίας και του προσωπικού των σχολείων σχετικά με το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος της στα σχολεία, γεγονός που καταδεικνύει σύγκρουση μεταξύ του καθορισμένου ρόλου και του υποκειμενικού. Πολύ λίγα στοιχεία, όμως, παρέχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τον ισχύοντα ρόλο της αστυνομίας, δηλαδή για το τί πραγματικά κάνει στα σχολεία (Coon & Travis III, 2012). Από τις λίγες πληροφορίες που λαμβάνει κανείς από τη βιβλιογραφία είναι και η αναφορά της McDaniel (2001, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2012), σύμφωνα με την οποία οι αστυνομικοί που εργοδοτούνται στο πρόγραμμα «Υπεύθυνος Σχολικών Πόρων» τείνουν να επικεντρώνονται σε τρία πεδία δράσης: την επιβολή του νόμου, την παροχή συμβουλευτικής σχετικά με θέματα που αφορούν τον νόμο και τη διδασκαλία του νόμου. Από τα τρία, η επιβολή του νόμου κυριαρχεί του χρόνου που αφιερώνουν οι αστυνομικοί στα σχολεία, αλλά, σύμφωνα με την McDaniel, αυτό εξαρτάται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς οι αστυνομικοί στα δημοτικά και τα γυμνάσια ασχολούνται περισσότερο με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και τη διδασκαλία, παρά με την επιβολή του νόμου. Για αυτό, κατά τους Coon and Travis III, τα χαρακτηριστικά του σχολείου πιθανόν να αποτελούν σημαντικό παράγοντα στον καθορισμό του ρόλου και της μορφής που θα πάρει η αστυνομική εμπλοκή.

### **2.3.5 Η συνεργασία με τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις**

Οι Goldring and Schuermann (2009) αναφέρουν πως, κάτω από τη σημερινή κυριαρχία της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, τα σχολεία αναγκάζονται να αγωνίζονται για την επιβίωσή τους σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, με αυξημένη έμφαση στη λογοδοσία, τα υψηλά επιτεύγματα και την αποδοτικότητα. Ένα εμφανές απότοκο αποτελεί η παροχή, στον δημόσιο τομέα, υπηρεσιών από τομείς που ανήκουν έξω από αυτόν (Brauckmann & Pashardis, 2011). Τέτοιο

παράδειγμα αποτελούν οι ΜΚΟ, οι οποίοι, κατά τους Katan and Lowenstein (2009), παίζουν σήμερα τον πιο σημαντικό ρόλο στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες. Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον ακριβή ορισμό των ΜΚΟ (Yemini & Sagie, 2015). Ο Ichilov (2012) σημειώνει πως οι ΜΚΟ αντιπροσωπεύουν ένα δίκτυο από ομάδες συμφερόντων, στις οποίες απουσιάζει η επίσημη, αντιπροσωπευτική δομή. Οι ΜΚΟ συχνά συσχετίζονται με φιλανθρωπικούς, μη κερδοφόρους σκοπούς, παρόλο που μερικές από τις μεγαλύτερες επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα δρουν μέσω των ΜΚΟ. Ως εκ τούτου, μπορεί να καθοδηγούνται από αλλότρια κίνητρα. Συχνά, εγκαθιδρύονται ειδικά ως μέσο για την απόκτηση πόρων από δωρητές. Ενώ το νομικό τους πλαίσιο τους απαγορεύει την επίσημη διανομή κέρδους μεταξύ των εργαζομένων τους, όσοι εργάζονται στους οργανισμούς αυτούς είναι συνήθως οι κύριοι δικαιούχοι των πόρων που έχουν δωρηθεί. Άρα, τα κίνητρα των ΜΚΟ μπορεί να μην είναι πάντοτε φιλανθρωπικά, αλλά και οικονομικά (Rose, 2009). Αυτό το γεγονός μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις μεταξύ της κυβέρνησης και των ΜΚΟ. Σε πολλές χώρες οι κυβερνήσεις αμφισβητούν τα κίνητρα των ΜΚΟ. Η αμφιβολία των κυβερνήσεων προέρχεται από το γεγονός πως αυτοί οι οργανισμοί δεν είναι κυβερνητικοί. Είναι ιδιωτικοί οργανισμοί και, όπως όλοι, έχουν την ανάγκη να προσελκύσουν κεφάλαια για να επιβιώσουν. Έτσι, πολλές φορές οι ΜΚΟ θεωρούνται ομοιογενιστικοί (Miller-Grandvaux, Welmond, & Wolf, 2002).

Οι ΜΚΟ αντιμετωπίζονται συνήθως ως οργανισμοί λιγότερο ιεραρχικοί στη δομή, πιο δημοκρατικοί και ευέλικτοι, αφοσιωμένοι περισσότερο στην εξυπηρέτηση των φτωχών και αδυνάτων παρά στην αναζήτηση κέρδους. Το αποτέλεσμα είναι να αντιμετωπίζεται η παροχή των υπηρεσιών τους ως οικονομικά αποδοτικότερη. Σε σύγκριση με το ίδιο το κράτος, η οργανωσιακή τους δομή, η οποία είναι πιο ευέλικτη και η αντζέντα που παρουσιάζουν προς τα έξω, η οποία είναι περισσότερο αφοσιωμένη στον προαναφερθέντα ρόλο, έχουν ως απόρροια τη δημιουργία μιας δημόσιας εικόνας πιο καινοτόμων, υπεύθυνων και αποτελεσματικών οργανισμών σε σχέση με τις εισροές και τις εκροές των πόρων τους, όπως επίσης και πιο ενημερωμένων για τις ανάγκες της κοινότητας (Callet, 2010· DeStefano & Schuh Moore, 2010). Ως αποτέλεσμα, οι ΜΚΟ έχουν μετατραπεί τις τελευταίες δεκαετίες σε μια κεντρική κοινωνική δύναμη στις δυτικές χώρες, ενώ πολλές από αυτές, λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τομέα και, πρόσφατα, παρουσιάζονται ως σημαντικοί παράγοντες της δημόσιας εκπαίδευσης (Berkovich & Jonathan Foldes, 2012· Bulkley & Burch, 2011). Οι DeStefano and Schuh Moore (2010) σημειώνουν πως η συνεχώς αυξανόμενη εμπλοκή των ΜΚΟ στην εκπαίδευση απορρέει κυρίως από την ικανότητα ανταπόκρισης τέτοιων

οργανισμών στην αποτυχία του κράτους να παράσχει αποτελεσματικά και επαρκώς τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Οι ΜΚΟ αναλαμβάνουν μια δέσμη από ρόλους, με στόχο την υποστήριξη της δημόσιας εκπαίδευσης στην παροχή των υπηρεσιών της. Μερικές από αυτές εμπλέκονται πρωτίστως υπό μορφή συνηγόρου, πιέζοντας τις κυβερνήσεις να ανταποκριθούν στη δέσμευσή τους για παροχή εκπαίδευσης σε όλους. Μερικές στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ άλλες εμπλέκονται κατευθείαν στην παροχή εκπαίδευσης, έχοντας ως κύριο στόχο την παροχή μορφωτικών ευκαιριών σε εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι αποκλείονται από το επίσημο, κρατικό σχολικό σύστημα (Miller-Grandvaux et al., 2002; Rose, 2009). Σε κάθε περίπτωση, τα τελευταία χρόνια οι ρόλοι διαφόρων ΜΚΟ στην εκπαίδευση έχουν αλλάξει ποικιλοτρόπως, καθώς έχουν γίνει πιο αλληλένδετοι με την καθημερινή λειτουργία του δημοσίου σχολείου (ο.π.π., 2011).

Συζητώντας το θέμα των ρόλων που μπορεί να αναλάβουν οι ΜΚΟ, ο Young (2000) – ο οποίος αντιμετωπίζει αυτούς τους οργανισμούς ως μη κερδοσκοπικούς – διατυπώνει την άποψη πως οι σχέσεις κυβέρνησης-ΜΚΟ μπορούν να μελετηθούν υπό τον φακό τριών οικονομικών θεωριών. Ο Young, επηρεαζόμενος, όπως δηλώνει, από το αδημοσίευτο έργο του Najam (1997), διαπιστώνει πως οι σχέσεις αυτές θα μπορούσαν να οριστούν είτε ως συμπληρωματικές, είτε ως συνδυαστικές, είτε ως αντιφατικές. Στην πρώτη περίπτωση, οι ΜΚΟ, όπως όλοι οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, θεωρούνται πως συμπληρώνουν τις απαιτήσεις για κοινωνικά αγαθά, οι οποίες αφήνονται ανικανοποίητες από την κυβέρνηση. Αυτό σημαίνει πως, όσο η κυβέρνηση αναλαμβάνει μεγαλύτερη ευθύνη για την παροχή των κοινωνικών αγαθών, τόσο μειώνεται η ανάγκη για εξεύρεσή τους μέσω εθελοντικών προσπαθειών και δραστηριοτήτων. Στη δεύτερη περίπτωση, οι ΜΚΟ αντιμετωπίζονται ως συνέταιροι της κυβέρνησης, καθώς βοηθούν στην παροχή των κοινωνικών αγαθών, τα οποία κυρίως χρηματοδοτούνται από το κράτος. Εδώ, οι δαπάνες, τόσο του κράτους όσο και των οργανισμών αυτών, έχουν άμεση, αλληλένδετη, σχέση. Στην τελευταία περίπτωση, οι ΜΚΟ υποχρεώνουν τις κυβερνήσεις να προβούν σε αλλαγές στην κοινωνική τους πολιτική και να διατηρήσουν ένα υψηλό επίπεδο λογοδοσίας προς το κοινό. Ταυτόχρονα, οι κυβερνήσεις προσπαθούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των οργανισμών αυτών, μέσω, παραδείγματος χάρι, του περιορισμού του πεδίου δράσεώς τους. Φυσικά, καταλήγει ο Young, ο καθορισμός των τριών προαναφερθέντων ρόλων που μπορεί να αναλάβουν οι ΜΚΟ δεν σημαίνει πως είναι αυστηρός, καθώς ο ένας ρόλος μπορεί να συμπληρώνεται και με κάποιον άλλο. Για παράδειγμα, ένας ΜΚΟ μπορεί ταυτόχρονα να χρηματοδοτεί και να παρέχει υπηρεσίες εκεί που το κράτος αδυνατεί ή να παρέχει υπηρεσίες που έχουν χρηματοδοτηθεί από το κράτος ή



να ασκεί πιέσεις για αλλαγές στις κυβερνητικές πολιτικές και πρακτικές, ενώ την ίδια ώρα να επηρεάζεται ο ίδιος από τις πιέσεις που ασκούνται από την κυβέρνηση. Επιπλέον, δεν πρέπει να αγνοείται και το γεγονός πως τα πιο πάνω ισχύουν σε χώρες όπου η κυβέρνηση και οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί αποτελούν ξεκάθαρα διακριτές οντότητες, καθώς σε ορισμένες χώρες, όπως στις ΗΠΑ, το Ισραήλ και την Ιαπωνία, τα όριά τους είναι συχνά δυσδιάκριτα (ο.π.π., 2000).

Όσο αφορά την εκπαίδευση, ένα παράδειγμα συνεργασίας ΜΚΟ και δημοσίου σχολείου, αποτελεί η εμπλοκή των πρώτων στο ισραηλινό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τους Weinheber, Ben Nun and Shiffman (2008, όπ. αναφ. στο Yemini & Sagie, 2015), η εμπλοκή αυτή αυξήθηκε δραματικά τα τελευταία χρόνια, λόγω εν μέρει της υποχώρησης της κυβέρνησης από τη λειτουργία ή τη χρηματοδότηση κοινωνικών υπηρεσιών. Η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών στον εκπαιδευτικό τομέα της χώρας από αυτούς τους οργανισμούς στοχεύει πρωτίστως τα δημόσια σχολεία που διοικούνται ή λειτουργούν υπό την εποπτεία του κράτους (Berkovich & Jonathan Foldes, 2012). Οι ΜΚΟ προσφέρουν προγράμματα, τα οποία επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στα μαθησιακά αποτελέσματα, στον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής ή αξιακού συστήματος (ο.π.π., 2008). Η έρευνα των Yemini and Sagie (2015) κατέδειξε πως, δεδομένου του παραδοσιακού, γραφειοκρατικού και θεσμοθετημένου τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το ισραηλινό εκπαιδευτικό σύστημα, η είσοδος μιας νέας οντότητας (π.χ. οι ΜΚΟ) θεωρείται ευρέως ως ένας φορέας αλλαγής, καταλύτης των προσπαθειών αναδόμησης του συστήματος.

Η εμπλοκή των ΜΚΟ στην εκπαίδευση θεωρείται, από τους Yemini and Sagie (2015), ως μία «πράξη επιχειρηματικότητας» (entrepreneurial act, σ. 556) εκ μέρους του σχολείου και των σχολικών ηγετών. Κατά τους ίδιους ερευνητές, υπάρχουν πολλές όψεις της «επιχειρηματικής διαδικασίας» (entrepreneurial process, σ. 556): (α) Η προληπτικότητα, η οποία ορίζεται ως η ενεργητική διερεύνηση νέων ευκαιριών (Eyal & Inbar, 2003) και, ως εκ τούτου, διαφέρει από πιο παθητικές μορφές συμπεριφοράς, όπως η αντίδραση ή η αγνόηση της αλλαγής, (β) η ανάληψη ρίσκου, καθώς η συνεργασία σχολείου-ΜΚΟ θεωρείται ένα τόλμημα υψηλού ρίσκου. Το ρίσκο εντοπίζεται στο γεγονός πως κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει προκαταβολικά τι θα γίνει στο σχολείο μετά την ενδεχόμενη αποχώρηση του ΜΚΟ από τη συνεργασία ή τι θα γίνει εάν ο ΜΚΟ έχει διαφορετικούς στόχους και αντζέντες από αυτές του σχολείου, (γ) η εκμετάλλευση των ευκαιριών που παρουσιάζονται, η οποία αποτελεί την άλλη όψη του νομίσματος, αφού μαζί με το ρίσκο που αναλαμβάνουν όσοι εμπλέκονται στη συνεργασία αναμένουν και τα

ανάλογα κέρδη, τα οποία δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν διαφορετικά, (δ) η καινοτομία. Η επιχειρηματικότητα θεωρείται ως η κινητήρια δύναμη της αλλαγής και της καινοτομίας, αφού εισάγει ευκαιρίες, είτε στον δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, για την επίτευξη αποτελεσματικής και αποδοτικής επίδοσης (Shane & Venkataraman, 2000), (ε) πρόσβαση στους πόρους. Πολλές φορές, η επιχειρηματικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη δυσκολία απόκτησης πόρων (Baker & Nelson, 2005). Ένα από τα εμφανέστερα συστατικά στοιχεία της επιχειρηματικότητας είναι η καινοτόμος δυνατότητά της να διαχειρίζεται και να προωθεί δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια περιορισμένων οικονομικών δυνατοτήτων (ο.π.π., 2003: Jarillo, 1989).

Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στη συνεργασία σχολείου-ΜΚΟ στοχεύουν στην προώθηση των δικών τους ατομικών στόχων. Τα σχολεία επιδιώκουν να βελτιώσουν τα αποτελέσματά τους: οι ΜΚΟ, να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Η εμπλοκή των ΜΚΟ, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος υψηλής πίεσης, από τη μια μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους σχολικούς διευθυντές να εξασφαλίσουν επιπρόσθετους πόρους και ελευθερία, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτονομία την οποία αντιλαμβάνονται πως έχουν. Από την άλλη, αυτοί οι επιπρόσθετοι πόροι μπορεί να οδηγήσουν και τους δύο εταίρους της συνεργασίας στην αναζήτηση περισσότερης δέσμευσης σε αυτήν, ως μέσο απόκτησης ακόμη περισσότερων πόρων (Yemini & Sagie, 2015). Οι Yemini and Sagie χαρακτηρίζουν τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου-ΜΚΟ ως συμβιωτική, με την έννοια ότι κι οι δύο οργανισμοί κερδίζουν, από την εκατέρωθεν σχέση, ατομικά οφέλη. Αυτό σημαίνει πως απαιτείται η συμβολή και των δύο, ώστε να καταστεί δυνατή η αύξηση της αξίας του καθενός. Από τη μια, το σχολείο κερδίζει επιπρόσθετη βοήθεια από τους εξωγενείς του παράγοντες, γεγονός που οδηγεί στην αύξηση των αποτελεσμάτων του. Από την άλλη, οι ΜΚΟ κερδίζουν την πρόσβαση σε πόρους του σχολείου αλλά και την επίδραση που έχει αυτό στην κοινωνία, γεγονός που μπορεί να μεταφραστεί σε δημόσιες σχέσεις και άλλα πλεονεκτήματα. Όμως αυτά τα πλεονεκτήματα δεν αφορούν μόνο τις διοικήσεις των δύο οργανισμών αλλά και τους μαθητές. Η έρευνα των McMurray and Niens (2012), η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο του συγκεκριμένου του εκπαιδευτικού συστήματος της Βορείου Ιρλανδίας, έχει αποδείξει, πως (α) η συνεργασία σχολείου-ΜΚΟ μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και (β) πως οι εργαζόμενοι στους ΜΚΟ θεωρούνται πως έχουν μεγαλύτερη εμπειρία σε εργασίες που αφορούν κοινωνικά και πολιτικά θέματα και με άτομα διαφόρων ηλικιών και κοινωνικών στρωμάτων. Η συσσωρευμένη εμπειρία τους σε συνεργασίες με διάφορες ομάδες ανθρώπων και η ενασχόλησή τους με μια πληθώρα κοινωνικών θεμάτων,

μπορεί να αποβεί ωφέλιμη όταν μοιράζονται αυτή την πραγματογνωμοσύνη με τους μαθητές, βοηθώντας τους ταυτόχρονα να δημιουργήσουν συνδέσεις με την κοινότητα (ο.π.π., 2012).

Ένα θέμα που απασχολεί τη βιβλιογραφία σχετικά με την εμπλοκή των ΜΚΟ στον εκπαιδευτικό τομέα είναι η αντίσταση που προβάλλεται σε αυτή. Οι Patrinos et al. (2009), για παράδειγμα, αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους σχολικούς υπαλλήλους, οι οποίοι μπορεί να αντιμετωπίσουν τέτοιους εξωγενείς παράγοντες ως απειλητικούς προς τη σταθερότητα της δουλειάς τους. Ένα άλλο παράδειγμα παρατίθεται από τους Miller-Grandvaux et al. (2002) στην έρευνά τους, που διεξάχθηκε σε τέσσερις Αφρικανικές χώρες και η οποία αφορά στις εντάσεις εξαιτίας των αξιώσεων που προβάλλουν οι κυβερνήσεις σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και των πεποιθήσεων που έχουν οι ΜΚΟ σχετικά με την ευθύνη τους να παρεμβαίνουν εκεί που οι κυβερνήσεις αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν σε αυτές τις υποχρεώσεις. Διάφορα ενδιαφέροντα στοιχεία προκύπτουν από την εν λόγω έρευνα. Αρχικά, αναφέρεται πως, ενώ οι κυβερνητικοί υπάλληλοι μιλούν συχνά για συνεργασίες με τις ΜΚΟ, την ίδια στιγμή πιστεύουν πως αυτές οι σχέσεις θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από τον έλεγχο που ασκεί η κυβέρνηση σε αυτούς τους οργανισμούς. Οι ενδεχόμενοι ενδοιασμοί της κυβέρνησης να επιτρέψει στους ΜΚΟ να εμπλακούν στον εκπαιδευτικό τομέα είναι, κατά την άποψη των ερευνητών, απολύτως κατανοητοί, καθώς η ίδια η εκπαίδευση είναι, εν μέρει, σχετική με τον κοινωνικό και τον πολιτικό έλεγχο. Ως αποτέλεσμα, όταν αυτοί οι οργανισμοί εμπλέκονται στη δημόσια εκπαίδευση, αναπότρεπτα θα απαιτήσουν κάποιου είδους «φιλοξενία» από την κυβέρνηση. Το ποσοστό του πεδίου που θα τους δοθεί από το κράτος για να δράσουν, σε οποιαδήποτε χώρα, καθορίζεται από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει η κυβέρνηση και από την εκτίμηση στην οποία θα προβεί σχετικά με τη συμβολή των ΜΚΟ στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. Ο βαθμός, στον οποίο οι κυβερνήσεις ρυθμίζουν (ή όχι) το πεδίο δράσης των ΜΚΟ, εξαρτάται πάντα από την πολιτική που υιοθετούν, την οικονομική κατάσταση της χώρας και τις προηγούμενες εμπειρίες συνεργασιών με αυτούς τους οργανισμούς (ο.π.π., 2002).

Το ερώτημα που τίθεται είναι το πώς οι κυβερνήσεις προσπαθούν να ρυθμίσουν το πεδίο δράσης των ΜΚΟ. Οι Miller-Grandvaux et al. (2002) αναφέρονται στους εξής τρόπους:

1. Μέσω παροχής αδειών. Το παράδειγμα των τεσσάρων αφρικανικών χωρών της έρευνας των Miller-Grandvaux et al. αποδεικνύει πως, παρόλες τις διαφορές που υπάρχουν σχετικά με τον βαθμό και τις τεχνικές που εφαρμόζει μια κυβέρνηση για να ελέγξει τους ΜΚΟ, συνήθως σε όλες τις χώρες απαιτείται από αυτούς να αιτηθούν για άδεια λειτουργίας.

2. Μέσω του περιορισμού του πεδίου δράσης. Παρόλο που οι κυβερνήσεις επιθυμούν πράγματι να ελέγξουν τους ΜΚΟ, αντιλαμβάνονται ταυτόχρονα πως οι δικές τους δυνατότητες δράσης μπορεί να είναι περιορισμένες. Πέρα από ιδεολογικές ή φιλοσοφικές ανησυχίες που μπορεί να παρουσιάζονται σχετικά με τον ρόλο της κυβέρνησης στην κοινωνία και, ειδικά, στη δημόσια εκπαίδευση, υπάρχουν και πιο πραγματιστικοί περιορισμοί: οι κυβερνήσεις μπορεί να μην έχουν πάντα τους απαιτούμενους πόρους για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της χώρας. Οι περισσότερες κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να παραδεχθούν πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις υποχρεώσεις τους. Ένας τρόπος, λοιπόν, για να αισθάνονται οι κυβερνήσεις πως, από τη μια, πράγματι κάνουν το καθήκον τους και, από την άλλη, να επιτρέπουν στους ΜΚΟ να αναλάβουν κάποιο από το βάρος, αποτελεί το να περιορίσουν τα προγράμματα εμπλοκής των ΜΚΟ, καθορίζοντας πού γεωγραφικά και, ποιον τύπο δράσεων μπορούν αυτοί να αναλάβουν. Τέτοιοι τύποι δράσεων, συνήθως, αφορούν σε προγράμματα ευαισθητοποίησης της κοινωνίας. Για παράδειγμα, ενώ η κυβέρνηση τείνει να επικεντρώνεται κυρίως στην πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, ταυτόχρονα, επιτρέπει στις ΜΚΟ να ασχοληθούν με επιμέρους, ευαίσθητα θέματα, όπως είναι οι εκπαιδευτικές ανισότητες, η αποδοχή της διαφορετικότητας ή, στις αφρικανικές χώρες, η ένταξη των κοριτσιών στην εκπαίδευση.

3. Μέσω του καθορισμού και της επιβολής εκπαιδευτικών επιπέδων. Οι κυβερνήσεις, παρά να κρατούν τους ΜΚΟ μακριά από τον εκπαιδευτικό τομέα, συχνά τους ελέγχουν μέσω της επιβολής σε αυτούς εκπαιδευτικών επιπέδων, τα οποία είναι δύσκολο να καταστρατηγηθούν.

Ένα δεύτερο ερώτημα που τίθεται στη βιβλιογραφία σχετικά με την εμπλοκή των ΜΚΟ στον εκπαιδευτικό τομέα (ειδικά στη δημόσια εκπαίδευση) και για το οποίο δίνει απαντήσεις η έρευνα των Miller-Grandvaux et al. (2002), είναι το γιατί οι ΜΚΟ προσπαθούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους. Δύο είναι τα κίνητρα που οδηγούν τους ΜΚΟ προς αυτή την κατεύθυνση. Πρώτο, οι ΜΚΟ εμπλέκονται σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής λόγω ανάγκης. Επειδή η βασική τους επιδίωξη είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχονται από το κράτος, οι ΜΚΟ εργάζονται προς την κατεύθυνση της αλλαγής των προτεραιοτήτων και των δράσεων της κυβέρνησης προς το βέλτιστο δυνατό. Δεύτερο, ορισμένοι ΜΚΟ αντιμετωπίζουν την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής ως, κατά βάση, υποχρέωσή τους, αφού θεωρούν πως οι κυβερνήσεις δεν λογοδοτούν στον λαό αρκετά ή οι πράξεις τους μερικές φορές δεν συμβαδίζουν με τον νόμο. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που υποστηρίζονται από ΜΚΟ μπορούν, κατά τους Miller-Grandvaux et al. να κατηγοριοποιηθούν

με πολλούς τρόπους. Μερικές πολιτικές τίθενται σε διεθνές επίπεδο και έχουν πολύ σημαντικές επιπτώσεις στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως, για παράδειγμα, η υιοθέτηση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος στα σχολεία. Άλλες είναι πιο μετριοπαθείς και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιοχή ή μόνο σε τοπικό επίπεδο. Επιπλέον, η εφαρμογή ορισμένων πολιτικών μπορεί να αλλάξει την εκπαιδευτική πράξη, όπως στην περίπτωση του αναλυτικού προγράμματος, ενώ άλλες στοχεύουν στο να επηρεάσουν τη διοίκηση των σχολείων, όπως, για παράδειγμα, η αποστολή εκπαιδευτών στα σχολεία για ένα συγκεκριμένο κοινωνικό θέμα. Σε κάθε περίπτωση, η αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της εμπλοκής των ΜΚΟ μπορεί να γίνει με τους εξής επτά τρόπους: (α) μέσω διαλόγου με τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, (β) μέσω της οικοδόμησης συνεργασιών με κοινωνικούς φορείς, (γ) μέσω της ενεργοποίησης δωρητών που πιέζουν για αλλαγή, (δ) μέσω της παροχής πόρων στα σχολεία, (ε) μέσω της παροχής παραδειγμάτων προς μίμηση από το κράτος, (στ) μέσω των συνεργασιών με την κυβέρνηση και, (ζ) μέσω της πραγματοποίησης εκστρατειών ευαισθητοποίησης (ο.π.π., 2002).

Τέλος, η έρευνα των Miller-Grandvaux et al. (2002) έχει καταλήξει και σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση των ΜΚΟ με τη δημοκρατικότητα μιας χώρας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η προεξάρχουσα πεποίθηση, η οποία έχει πυροδοτήσει τη συνεχώς αυξανόμενη εμπλοκή των ΜΚΟ στον εκπαιδευτικό τομέα με στόχο την αλλαγή των εκπαιδευτικών πολιτικών του κράτους, είναι αυτή που υποστηρίζει πως οι ΜΚΟ είναι σημαντικοί για την ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών, που με τη σειρά της πιστεύεται ότι είναι καθοριστική για την εγκαθίδρυση και τη διατήρηση της δημοκρατίας. Στις τέσσερις αφρικανικές χώρες, στις οποίες είχε διεξαχθεί η εν λόγω έρευνα, οι διεθνείς ΜΚΟ θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι η ενδυνάμωση του ατόμου, μια διαδικασία που προωθεί την ικανότητα του ατόμου να διεκδικήσει τα ανθρώπινα του δικαιώματα, τον απελευθερώνει από πολιτικά και γραφειοκρατικά συστήματα που τον επηρεάζουν αρνητικά και ασκεί πιέσεις για την υλοποίηση των απαιτήσεών του από το κράτος. Τα ενδυναμωμένα άτομα και οι ενδυναμωμένες κοινωνίες, τότε, μπορούν να οδηγήσουν σε μια πιο δυνατή κοινωνία των πολιτών. Συνδεδεμένη με την έννοια της κοινωνίας των πολιτών είναι και η έννοια του εκδημοκρατισμού μιας χώρας, καθώς η φύση του δημοκρατικού πολιτικού συστήματος απαιτεί την ευρεία συμμετοχικότητα των πολιτών. Η κοινωνία των πολιτών, αυτή η σύνθεση από κοινωνικές σχέσεις, θεσμικούς ρόλους, δικαιώματα και υποχρεώσεις, μέσω της οποίας οι πολίτες μιας χώρας αποκτούν τα μέσα για να επηρεάσουν τους κυβερνώντες, μπορεί, εν τέλει, να παράσχει τη δομή για τη δημιουργία μιας συμμετοχικής, δημοκρατικής κοινωνίας (ο.π.π., 2002).

### 2.3.6 Ανακεφαλαιώνοντας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκε η διεθνής βιβλιογραφία που αφορά στις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν τα σχολεία με τους γονείς, τους φορείς της τοπικής τους κοινότητας, με την εκκλησία, την αστυνομία και τις ΜΚΟ. Αρχικά, αναφέρθηκε πως ο βασικός λόγος για την ανάπτυξη συνεργασιών με τις οικογένειες των μαθητών είναι η βοήθεια που αυτές μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές για να επιτύχουν στο σχολείο και στη μετέπειτά τους ζωή. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με την Epstein (2010), διότι όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο ως συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών, τότε σχηματίζεται γύρω από αυτούς μια κοινότητα που λειτουργεί με αποκλειστικούς στόχους τη φροντίδα και την ανάπτυξή τους. Υπάρχει, λοιπόν, η ανάγκη για δημιουργία μιας αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών, όχι όμως μονάχα αυτών που είναι πρόθυμες να εμπλακούν σε μια σχέση επικοινωνίας με το σχολείο, αλλά όλων ανεξαιρέτως, καθώς τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία δικαιούνται να τα απολαμβάνουν όλα τα παιδιά (Sprick & Rich, 2010). Αυτά τα οφέλη εντοπίζονται στην αύξηση και ενίσχυση της κοινωνικής, γνωστικής, συναισθηματικής και πνευματικής τους ανάπτυξης (Preston, 2013).

Έπειτα, όσο αφορά στις σχέσεις σχολείου-τοπικής κοινότητας, αναφέρθηκε πως αυτές προέκυψαν μέσα από την ανάγκη των σχολικών ηγετών είτε να αντλήσουν απαραίτητους για την εκπαιδευτική διαδικασία πόρους είτε να ενισχύσουν τις προσπάθειές τους για αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολείων τους. Ως εκ τούτου, αποδέκτηκαν το γεγονός πως αυτές οι συνεργασίες απαιτούν το μοίρασμα της ευθύνης με τους φορείς της τοπικής κοινότητας, ώστε να επιτευχθούν οι αμοιβαίοι τους στόχοι που αφορούν στην αναπτυξιακή και ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Ως άλλα οφέλη αυτών των συνεργασιών αναφέρθηκαν, εκτός των άλλων, η κοινωνική ευημερία, η ενδυνάμωση των σχολείων και των κοινοτήτων ώστε να υποστηρίξουν την ολιστική ανάπτυξη της νέας γενιάς και η επίτευξη επιτυχών προσπαθειών σχολικής βελτίωσης (Berg, et al., 2006; Sprick & Rich, 2010).

Όσο αφορά στη συνεργασία σχολείου-εκκλησίας, η περιορισμένη έκταση της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την αναγκαιότητά της. Πάντως, στο άρθρο των Purdy & Meneely (2015), σχετικά με τον ρόλο της εκκλησίας της Βορείου Ιρλανδίας στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας, υποστηρίζεται πως η εκκλησία μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο, τόσο μέσα στο σχολείο, ανταποκρινόμενη στις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών, όσο και έξω από αυτό ασκώντας σημαντικό πνευματικό

ρόλο. Αντίθετα, εκτενέστερη είναι η βιβλιογραφία που αφορά στις σχέσεις συνεργασίας σχολείου-αστυνομίας, παρόλο που όλες οι μελέτες επί του θέματος αφορούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον των ΗΠΑ. Εκεί, τα αυξημένα περιστατικά εγκληματικότητας και ο αυξημένος φόβος για τη σχολική βία οδήγησαν πολλούς σχολικούς ηγέτες – ιδιαίτερος των αστικών σχολείων – να υιοθετήσουν σχέσεις συνεταιρισμού με την τοπική αστυνομία (Brady, et al., 2007). Η αστυνόμευση των σχολικών χώρων οδήγησε σε ποικίλες αντιδράσεις. Από τη μια, όσοι την υποστηρίζουν, διατείνονται πως αυτή λειτουργεί κατασταλτικά έναντι της βίας και πως προάγει το αίσθημα ασφάλειας (Brown, 2006· Johnson, 1999). Από την άλλη, όσοι αντιτίθενται σε αυτήν, υποστηρίζουν πως η συνεργασία σχολείου-αστυνομίας μετακινεί την ευθύνη για την πειθαρχία των σχολείων μακριά από τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει στην ποινικοποίηση των μαθητών και υπονομεύει το σχολικό κλίμα (Christle, et al., 2005· Na & Gottfredson, 2013). Πάντως, για να λειτουργήσει με επιτυχία το οποιοδήποτε πρόγραμμα συνεργασίας σχολείου-αστυνομίας, θα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις: (α) να υπάρχει σαφής κατανόηση για τους εκατέρωθεν ρόλους από τη σχολική διοίκηση και την αστυνομία, (β) η συνεργασία θα πρέπει να είναι συμπληρωματική της φυσικής παρουσίας των αστυνομικών στα σχολεία και, (γ) η συνεργασία να περιλαμβάνει εντατική παρακολούθηση και συμβουλευτική (Ascher, 1988· Bond, 2001· Comer, 1984· Epstein, 2010· Garry, 1996· Sanders, 2001· Stone, 1993).

Τέλος, στην ενότητα παρουσιάστηκε και η βιβλιογραφία που αφορά στις σχέσεις σχολείου-ΜΚΟ. Οι ΜΚΟ παίζουν σήμερα τον πιο σημαντικό ρόλο στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες (Katan & Lowenstein, 2009), παρόλο που πολλές κυβερνήσεις αμφισβητούν τα κίνητρά τους. Η συνεχώς αυξανόμενη εμπλοκή τους στην εκπαίδευση οφείλεται κυρίως στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στην αποτυχία του κράτους να παράσχει αποτελεσματικά τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες (DeStefano & Schuh Moore, 2010). Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν μπορεί να είναι (α) συμπληρωματικοί, δηλαδή να συμπληρώνουν τις κοινωνικές απαιτήσεις που αφήνονται ανικανοποίητες από το κράτος, (β) συνδυαστικοί, δηλαδή να λειτουργούν ως συνέταιροι της κυβέρνησης στην παροχή κοινωνικών αγαθών, είτε, τέλος, (γ) αντιφατικοί, δηλαδή να ασκούν πιέσεις στην κυβέρνηση για αλλαγή της κοινωνικής της πολιτικής (Young, 2000). Σε οποιαδήποτε περίπτωση, οι έρευνες των Miller-Grandvaux et al. (2002) και των McMurray and Niens (2012) έχουν αποδείξει πως η συνεργασία σχολείου-ΜΚΟ μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τους μαθητές, λόγω, κυρίως, της συσσωρευμένης εμπειρογνομosύνης των

εργαζομένων σε αυτούς τους οργανισμούς και διότι οδηγεί στην ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών, γεγονός που αποτελεί στοιχείο δημοκρατικότητας σε μία χώρα.

Στην επόμενη ενότητα, το θέμα των σχέσεων του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες εξετάζεται στο πλαίσιο του τοπικού, ελληνοκυπριακού, εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, δίνονται κάποιες απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και, στη συνέχεια, παρουσιάζεται η τοπική βιβλιογραφία που αφορά στο υπό εξέταση θέμα.

## **2.4 Οι σχέσεις σχολείου-εξωγενών παραγόντων στο συγκείμενο του Ελληνοκυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1960 μέσα σε δύσκολες για τον τόπο συγκυρίες. Όταν το 1960 η Κύπρος έγινε ανεξάρτητο κράτος, η εκπαίδευση των πολιτών της τέθηκε υπό την ευθύνη και την εποπτεία δύο παράλληλων Κοινοτικών Συνελεύσεων, της Ελληνικής και της Τουρκικής, γεγονός που συνεχίστηκε να ισχύει μέχρι το 1965 (Pashiaridis, 2004). Τη χρονιά εκείνη, τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες της παιδείας και του πολιτισμού ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο το 1993 μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ενώ το 2019 σε Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ). Πρώτος υπουργός έγινε ο Δρ Κωνσταντίνος Σπυριδάκης, ο οποίος από το 1960 ήταν πρόεδρος της Ελληνικής Κοινοτικής Συνέλευσης. Στο Υπουργείο Παιδείας υπάγονταν το Τμήμα Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, το Τμήμα Μέσης και Ανώτερης Εκπαίδευσης και το Τμήμα Τεχνικής Εκπαίδευσης, το οποίο αυτονομήθηκε από τη Μέση Εκπαίδευση. Από το 1980 τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης διαχωρίζονται με ξεχωριστές διευθύνσεις σε Γυμνάσια και Λύκεια. Σε ό,τι αφορά τη διάρθρωση της Τεχνικής Εκπαίδευσης, καθιερώθηκαν δύο κατευθύνσεις: η Τεχνική και η Επαγγελματική (ΥΠΠ, 2015).

### **2.4.1 Τα χαρακτηριστικά του δημόσιου κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος**

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει αναλλοίωτο από τη δεκαετία του 1960 και έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

(1) Ο συγκεντρωτισμός αποτελεί το κυριότερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος, με την έννοια ότι το ΥΠΠΑΝ ακολουθεί μια συγκεντρωτική και ομοιογενή



προσέγγιση όσο αφορά τη διοίκηση των σχολείων (Eteokleous, 2008). Ο Tsiakkiros (2005) επικαλείται την επεξήγηση του γεγονότος αυτού, όπως παρατίθεται από τον Maratheftis (1992), σύμφωνα με τον οποίο, όταν η βρετανική κυβέρνηση αποφάσισε να κηρύξει την Κύπρο ως αποικία της, το εκπαιδευτικό σύστημα μεταβλήθηκε σε συγκεντρωτικό επειδή ο στόχος της Βρετανίας ήταν ο έλεγχος της εκπαίδευσης των Κυπρίων. Μετά δε από την ανεξαρτησία, το σύστημα παρέμεινε ως τέτοιο, χωρίς όμως να παραμείνει στατικό, αφού συνέχισε να αναπτύσσεται ραγδαία (ο.π.π., 2005). Κάποιες αποκεντρωτικές προσπάθειες έγιναν κατά καιρούς, οι οποίες όμως περιορίστηκαν στην απόδοση περιορισμένης εξουσίας, από τη μια, στα τοπικά σχολικά συμβούλια για τη διαχείριση αναγκών υποδομής και, από την άλλη, στους σχολικούς διευθυντές για τη διαχείριση θεμάτων που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών (ο.π.π., 2008).

(2) Το ΥΠΠΑΝ αποτελεί το ανώτερο όργανο λήψης αποφάσεων και σχολικής διοίκησης του κράτους. Είναι αυτό που καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τον σχολικό προγραμματισμό και τα σχολικά εγχειρίδια. Ρυθμίζει και ασκεί έλεγχο σε όλες τις υπηρεσίες που βρίσκονται υπό τον έλεγχό του. Είναι, επίσης, υπεύθυνο για την επιβολή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, την ετοιμασία νέων νομοθετημάτων και για τη χρηματοδότηση των σχολείων. Η εξουσία εκπηγάζει κυρίως από το ΥΠΠΑΝ διαμέσου των Επιθεωρητών. Το σχολείο και οι σχολικοί διευθυντές είναι, ως εκ τούτου, υποχρεωμένοι να υπακούουν στο σύστημα και στην εξουσία του, χωρίς να έχουν ουσιαστική δυνατότητα αμφισβήτησης της οποιασδήποτε απόφασης (Zembylas & Papanastasiou, 2004· Pashiardis, 2004). Συμπερασματικά, η δημοκρατία, όπως τονίζεται από τον Pashiardis, βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο, καθώς οι σχολικοί διευθυντές, παρόλο που έχουν πάρα πολλές ευθύνες, δεν διαθέτουν τα χρήματα ή την εξουσία που είναι απαραίτητα για την άσκηση αυτών των ευθυνών.

(3) Οι διορισμοί, οι αποσπάσεις, οι μετακινήσεις, οι προαγωγές και η επιβολή της πειθαρχίας για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό της δημόσιας εκπαίδευσης αποτελούν καθήκον της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ενός ανεξάρτητου πενταμελούς οργάνου το οποίο διορίζεται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας για περίοδο έξι ετών. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονται από ένα κατάλογο, ο οποίος δομείται στη βάση της ημερομηνίας κατάθεσης του πτυχίου τους στο ΥΠΠΑΝ (Pashiardis, 2004). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται από τους Επιθεωρητές, οι οποίοι επισκέπτονται το σχολείο και παρέχουν σε αυτούς καθοδήγηση και συμβουλευτική. Η αξιολόγηση των Επιθεωρητών, από τη μια και, η αρχαιότητα, από την άλλη, αποτελούν τους δύο καθοριστικούς παράγοντες που καθορίζουν την προαγωγή των εκπαιδευτικών. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βελτιώνεται με την αρχαιότητα και την ηλικία τους και, ως αποτέλεσμα, οι μεγαλύτεροι (σε ηλικία και έτη

υπηρεσίας) προωθούνται για προαγωγή (Tsiakkiros, 2005). Μπορεί, λοιπόν, να λεχθεί πως και σε αυτό το σημείο η δημοκρατία βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, αφού οι σχολικοί διευθυντές δεν έχουν κανένα λόγο στη στελέχωση των σχολείων τους, ενώ, μόλις τα τελευταία χρόνια, απέκτησαν κάποιο περιορισμένο δικαίωμα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

(4) Οι σχολικοί διευθυντές βρίσκονται σε διαρκή επαφή και συνεργασία με το ΥΠΠΑΝ, την τοπική εκκλησία, τον Σύνδεσμο Γονέων, τα Μαθητικά Συμβούλια (ανά τμήμα και κεντρικά), τον Σύνδεσμο Συμβουλευτικής και άλλους εξωγενείς παράγοντες, μέσα και έξω από το υπουργείο. Είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος στο σχολείο τους. Είναι, επίσης, υπεύθυνοι για την επίβλεψη του εκπαιδευτικού, του βοηθητικού και του τεχνικού προσωπικού. Παρακολουθούν και αξιολογούν τη διδασκαλία, παρόλο που και αυτό συμβαίνει με ένα ανεπίσημο και ανοργάνωτο τρόπο, αφού δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα, επιστημονικά τεκμηριωμένα, εργαλεία αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, είναι υπεύθυνοι για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Pashiardis, 2004· Tsiakkiros, 2005). Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί πως, λόγω φόρτου εργασίας, οι σχολικοί διευθυντές αφιερώνουν τον περισσότερο τους χρόνο σε διοικητικά θέματα ρουτίνας, αυτά που ο Pashiardis (2001, όπ. αναφ. στο Eteokleous, 2008) ονομάζει *administrivia*.

#### **2.4.2 Οι σχέσεις σχολείου-εξωγενών παραγόντων στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο**

Από τα δεκατέσσερα ερευνητικά άρθρα που εντοπίστηκαν στην εγχώρια βιβλιογραφία σχετικά με τις σχέσεις του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες, τα δεκατρία αφορούν στις σχέσεις με τους γονείς/οικογένεια των μαθητών (και μόνο τέσσερα αφορούν σε ερευνητικές εργασίες που διεξήχθησαν σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης)<sup>18</sup>. Η μοναδική εγχώρια ερευνητική εργασία που ασχολείται με τις σχέσεις του σχολείου και με άλλους εξωγενείς του παράγοντες εκτός των γονέων, ανήκει στον Anaxagorou (2007). Σε αυτή την ποιοτική έρευνα μελετήθηκαν οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αστικά και ημιαστικά σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας με ομάδες των τοπικών κοινοτήτων, στις οποίες ανήκουν. Τις συγκεκριμένες ομάδες εκπροσωπούσαν, εκτός από τα μέλη των Συνδέσμων Γονέων (ΣΓ) των σχολείων και μέλη του τοπικού δημαρχείου ή κοινοτικού συμβουλίου, αθλητικών ομάδων, της τοπικής Εκκλησίας, των τραπεζών και των τοπικών πολιτιστικών συλλόγων. Είναι σημαντικό να λεχθεί

---

<sup>18</sup> Για το θέμα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, ο αναγνώστης προτρέπεται να μελετήσει τις ερευνητικές εργασίες των Georgiou (1996α· 1996β· 1998β), Zaoura & Aubrey (2010), Hadjitheodoulou-Loizidou & Symeou (2007), Kyriakides (2005), Phtiaka (1996· 1998), Symeou (2001· 2002· 2005β· 2007) και Theodorou (2008).

πως η συγκεκριμένη έρευνα είναι η μοναδική στην Κύπρο που καταγράφει τους εξωγενείς παράγοντες του δημόσιου κυπριακού σχολείου και, επιπλέον, δίνει λόγο σε αυτούς ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη σημαντικότητα των σχέσεών τους με το σχολείο της περιοχής στην οποία εδρεύουν.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας παρουσιάζουν, και σε αυτή την περίπτωση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτά μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

(α) όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα χαρακτηρίζουν τη συνεργασία σχολείου-φορέων της κοινότητας ως πολύ θετική και σημαντική τόσο για το ίδιο το σχολείο και το έργο που παράγει όσο και για την κοινότητα αλλά και για τους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν μέσω αυτής της συνεργασίας να είναι ενεργοί πολίτες και να δρουν ως μέλη της κοινότητας στην οποία ανήκουν. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα συμπεράσματα της εθνογραφικής έρευνας του Symeou (2005α), στην οποία υποστηρίζεται πως οι στενές επαφές μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μπορούν να ενδυναμώσουν το κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών και, ως αποτέλεσμα, να συμβάλουν θετικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την ανάπτυξη των παιδιών.

(β) τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φορείς των τοπικών κοινοτήτων που εντοπίζονται στην ύπαιθρο, παρουσιάζονται περισσότερο πρόθυμοι να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που ζουν και εργάζονται στην πόλη. Για παράδειγμα, τα άτομα που εργάζονται σε περιοχές εκτός του αστικού κέντρου φαίνονται πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε εθελοντικές δράσεις (π.χ. δέντροφύτευση στον σχολικό χώρο ή σε χώρο της κοινότητας, καθαρισμός περιβάλλοντος χώρου) τα Σαββατοκυρίακα ή τα απογεύματα, όταν, δηλαδή, το σχολείο είναι κλειστό και οι ίδιοι δεν εργάζονται. Αντίθετα, τα άτομα που ζουν και εργάζονται σε αστικές περιοχές δεν ανέφεραν πως θα ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δράσεις. Αυτοί μάλιστα αντιπρότειναν ιδέες για δράσεις που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα μέσα ή έξω από τον σχολικό χώρο, εν ώρα λειτουργίας του σχολείου.

(γ) οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα αστικά κέντρα πιστεύουν πως η δουλειά τους το απόγευμα συνίσταται στην προετοιμασία για τη διδασκαλία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και, ως εκ τούτου, δεν έχει σχέση με την προσφορά προς την κοινότητα ή την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με αυτήν. Διατηρούν, δηλαδή, μια πιο συντηρητική στάση απέναντι στις σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με την τοπική κοινότητα, πιστεύοντας πως η επαγγελματική τους αυτονομία απειλείται από τις παρεμβάσεις των φορέων της τοπικής κοινότητας. Παρομοίως, σε παρόμοια έρευνα ο Georgiou (1996α) αναφέρει πως οι τότε σχέσεις σχολείου-οικογένειας ελέγχονταν από το εκπαιδευτικό σύστημα, με την έννοια ότι οι

εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ήταν ευχαριστημένοι με αυτή τη διευθέτηση και συμπεριφέρονταν αμυντικά όταν αυτή απειλούνταν.

(δ) στην ερώτηση «ποιοι συνεργάζονται αυτή τη στιγμή με το σχολείο και με ποιους θα έπρεπε να επιδιωχθεί συνεργασία στο μέλλον», παρατηρήθηκε μια σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων που ζουν και εργάζονται στην πόλη και αυτών που ζουν και εργάζονται στην ύπαιθρο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εξωγενείς παράγοντες στην ύπαιθρο ανέφεραν στην απάντησή τους όλους τους κοινοτικούς φορείς, όπως το κοινοτικό συμβούλιο, τον ΣΓ, την τοπική τράπεζα, τα νηπιαγωγεία, την εκκλησιαστική επιτροπή, τις αθλητικές ομάδες, τα τοπικά συμβούλια ευημερίας, τις πολιτιστικές ομάδες και τις ομάδες χορού. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και οι εξωγενείς παράγοντες στις αστικές περιοχές ανέφεραν στην απάντησή τους πολύ περιορισμένο αριθμό κοινοτικών ομάδων, όπως, για παράδειγμα, τον ΣΓ, τις τοπικές τράπεζες, το δημαρχείο και, φυσικά, την ομάδα την οποία εκπροσωπούσε ο εκάστοτε ερωτώμενος (π.χ. εκκλησιαστική επιτροπή ή αθλητική ομάδα).

(ε) οι συμμετέχοντες στην έρευνα που ανήκουν στα αστικά κέντρα θεωρούν πως οι δράσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους τοπικούς κοινοτικούς φορείς είναι αποκλειστικά οικονομικής φύσης, πρόκειται δηλαδή μόνο για την παροχή οικονομικής βοήθειας εκ μέρους μιας κοινοτικής ομάδας προς το σχολείο της περιοχής στην οποία ανήκει. Σε κάποιες περιπτώσεις, αυτές οι δράσεις μπορεί να αφορούν και στην παρακολούθηση εκδηλώσεων που διοργανώνει το σχολείο. Αντίθετα, στην ύπαιθρο οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν περισσότερες δράσεις, πέραν της οικονομικής βοήθειας, όπως, για παράδειγμα, την κοινή συμμετοχή σε παρελάσεις για τις εθνικές επετείους, τη διοργάνωση χριστουγεννιάτικων φιλανθρωπικών ή πασχάλινων εκδηλώσεων, τη διοργάνωση διαγωνισμών ζωγραφικής κτλ.

## **2.5 Πώς συνδέονται όλα αυτά με το Εκπαιδευτικό**

### **Μάρκετινγκ;**

Στις προηγούμενες ενότητες έγινε μια αναλυτική παρουσίαση της διεθνούς βιβλιογραφίας που αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες. Η ανάλυση αυτή στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο-μοντέλο των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1987), σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές αναπτύσσονται και εκπαιδεύονται επιτυχώς όταν το σχολείο, η οικογένεια και οι κοινωνικοί φορείς, που εντοπίζονται στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, διατηρούν στενές σχέσεις συνεργασίας και, όταν οι δύο τελευταίοι παράγοντες συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στο σχολικό έργο. Το ερώτημα, που τίθεται (και που δεν έχει ακόμα απαντηθεί στην παρούσα διατριβή) αφορά στον πρακτικό

τρόπο με τον οποίο η σχολική διοίκηση θα επιτύχει την ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων. Την απάντηση, όπως θα διαφανεί στις επόμενες ενότητες, αποτελεί το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM).

Ο κυριότερος στόχος του EM είναι η εγκαθίδρυση υγιών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των παραγόντων που δρουν στο εξωτερικό του περιβάλλον με οφέλη και για τις δύο πλευρές (Gotts & Purnell, 1987). Βασικό στοιχείο στην επίτευξη αυτής της λειτουργικής σχέσης είναι η έννοια της ανταλλαγής πολύτιμων αγαθών και υπηρεσιών μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας. Η εισαγωγή της διαδικασίας του EM θεωρείται ως το μέσο με το οποίο ένας οργανισμός θα επιτύχει αυτή τη διαδικασία ανταλλαγών σε ικανοποιητικό βαθμό (Hanson, 1992). Υπό το πρίσμα του EM, ο πελάτης-καταναλωτής γίνεται το επίκεντρο της προσοχής του σχολείου (Foskett, 1998). Η εκπαιδευτική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των πελατών της, όταν σχεδιάζει το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, αυξάνει την ικανοποίησή τους, παράγοντας ο οποίος είναι απαραίτητος για τη δημιουργία μιας καλής εικόνας του σχολείου στην κοινωνία και για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας του με τους εξωγενείς παράγοντες (Michael, 1990· Oplatka et al., 2002). Η φιλοσοφία του EM προέκυψε μέσα από το ενδιαφέρον των σύγχρονων κοινωνιών για δημιουργία πιο δημοκρατικών δομών στα σχολικά συστήματα και ως αντίδραση στην επικρατούσα πρακτική της θεώρησης των γονέων και των μελών της κοινότητας ως «ξένων» και «επισκεπτών» μέσα στο σχολείο και όχι ως πραγματικών μελών της σχολικής κοινότητας. Πρόσφατα, ερευνητές και φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν επανακαθορίσει τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας χρησιμοποιώντας τον φακό της λογοδοσίας. Η ρητορική έχει μετατοπιστεί, από τη θεώρηση των οικογενειών και των μελών της κοινότητας ως ξένων, στη θεώρηση των σχολείων ως υπόχρεων να λογοδοτούν στους πελάτες τους, δηλαδή στους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Gordon & Louis, 2009).

Από τα πιο πάνω συνάγεται το συμπέρασμα πως η μελέτη των θεωρητικών πτυχών του EM συνδέεται άμεσα με αυτήν που έχει ήδη προηγηθεί και που σχετίζεται με την αναγκαιότητα ανάπτυξης συνεργασιών και συμμετοχικότητας των εξωγενών παραγόντων του σχολείου στο σχολικό έργο. Ως εκ τούτου, στις ενότητες που ακολουθούν θα γίνει μια αναλυτική παρουσίαση των θεωρητικών πτυχών που αφορούν στο θέμα του EM. Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι πέντε φάσεις στην ιστορία του μάρκετινγκ και θα διαφανεί η παράλληλη πορεία που έχει αυτός ο επιστημονικός τομέας με το EM. Επιπλέον, θα γίνει ανάλυση και της σύγχρονης θεώρησης του μάρκετινγκ, η οποία θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντός της την ανάπτυξη και τη διατήρηση

σχέσεων με τους πελάτες-καταναλωτές. Στη συνέχεια, θα υποστηριχθεί η αναγκαιότητα υιοθέτησης του μάρκετινγκ από τα σύγχρονα σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά και, τέλος, θα γίνει μία σύντομη παρουσίαση άλλων θεμάτων που απασχολούν τους ερευνητές στους τομείς του μάρκετινγκ και του ΕΜ.

## **2.6 Το Μάρκετινγκ και το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ: Παράλληλες πορείες**

Στις επόμενες δύο ενότητες, αρχικά, θα παρουσιαστούν οι πέντε φάσεις της εξέλιξης του μάρκετινγκ και θα διαφανεί πως η κάθε μία από αυτές συμβαδίζει με τις φάσεις της εξέλιξης του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (ΕΜ). Πρόκειται, δηλαδή, για μια ταυτόχρονη, παράλληλη πορεία εξέλιξης αυτών των δύο επιστημονικών κλάδων. Επιπλέον, θα παρουσιαστεί και η σύγχρονη αντίληψη για το μάρκετινγκ, η οποία χαρακτηρίζεται ως «Μάρκετινγκ Σχέσεων». Στη συνέχεια, η βιβλιογραφία θα επικεντρωθεί στην αναγκαιότητα υιοθέτησης του ΕΜ από τα σύγχρονα σχολεία. Όπως θα διαφανεί, αυτή η αναγκαιότητα έγκειται σε δύο παράγοντες: (α) στα πλεονεκτήματα των συνεργασιών σχολείου-εξωγενών παραγόντων στην ανάπτυξη και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και, (β) στις ελλείψεις και παθογένειες του δημόσιου σχολείου.

### **2.6.1 Η ιστορία του Μάρκετινγκ**

Ο Maringe (2012) παρέχει μια εκτενή ιστορική ανάλυση της ιδέας του μάρκετινγκ. Αναφερόμενος σε αυτήν, παραπέμπει στον Kotler (2003), ο οποίος παρουσιάζει τις πέντε φάσεις ή φιλοσοφίες κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Kotler, στην αρχή παρουσιάστηκε η «φιλοσοφία προϊόντων» (product philosophy, ο.π.π., 2012, σ. 65), η οποία βασιζόταν στην υπόθεση πως οι πελάτες πάντα θα αγοράζουν τα καλύτερα προϊόντα. Για την εξασφάλιση περισσότερων κερδών, όλες οι προσπάθειες του οργανισμού θα έπρεπε να είναι επικεντρωμένες στη διαρκή βελτίωση των προϊόντων του. Αυτή η ιδέα απέκτησε γρήγορα πολλούς υποστηρικτές, από τη στιγμή μάλιστα που είχε αναπτυχθεί παράλληλα και η έννοια της συνεχούς και ολικής ποιότητας από τον Edward Deming<sup>19</sup>. Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, αυτό θα σήμαινε πως οι μαθητές θα διεκδικούσαν θέσεις σε ένα σχολείο, τα προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί του οποίου θα θεωρούνταν ύψιστης ποιότητας. Έτσι, όλες οι προσπάθειες του

---

<sup>19</sup> Βλ. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, στο Chaffee & Sherr (1992) και Πασιαρδής (2004, σσ. 119-129).

μάρκετινγκ στα σχολεία επικεντρώνονταν στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών τους. Παρόλα αυτά, η εστίαση στην ποιότητα των προϊόντων είχε παραμείνει στην αρμοδιότητα των υπευθύνων ανάπτυξης προϊόντων, οι οποίοι θεωρούσαν πως γνώριζαν καλύτερα από τον καθένα τι χρειαζόνταν και τι ήθελαν οι πελάτες. Το αποτέλεσμα ήταν πως αυτή η φιλοσοφία του μάρκετινγκ παρείχε μια εσωτερικά καθοδηγούμενη προσέγγιση για την ανάπτυξη των οργανισμών (ο.π.π., 2012).

Η δεύτερη φάση στην ανάπτυξη της ιδέας του μάρκετινγκ χαρακτηρίζεται από τη «φιλοσοφία της παραγωγής» (production philosophy, Maringe, 2012, σ. 65). Βασικά, θεωρήθηκε πως, ενώ η ποιότητα των προϊόντων θα έπρεπε να είναι καλή, αυτό που είχε τη μεγαλύτερη σημασία ήταν η ανάπτυξη τρόπων για αύξηση της πρόσβασης σε αυτά τα προϊόντα. Στον τομέα των επιχειρήσεων, αυτό θα προϋπέθετε τη βελτίωση των εγκαταστάσεων διανομής των προϊόντων μέσω πιο αποτελεσματικών μέσων μεταφοράς, την ανάπτυξη της ιδέας των καταστημάτων-αλυσίδων και την ανάπτυξη μεθόδων μέσω των οποίων οι πελάτες θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σε αυτά τα αγαθά χωρίς να αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σπίτι τους (π.χ. μέσω διαδικτυακών αγορών). Στον εκπαιδευτικό τομέα, η φιλοσοφία της παραγωγής αντικατοπτρίζεται στη γιγαντιαία ανάπτυξη των θεσμών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της φοίτησης μερικώς απασχόλησης (part time) ή της διαδικτυακής μάθησης. Το μάρκετινγκ, με αυτή την έννοια, αποτελούσε μια διαδικασία που απαιτούσε για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να προσεγγίσουν την κοινωνία, ώστε να κερδίσουν το μεγαλύτερο μερίδιο στην εκπαιδευτική αγορά. Παρόλα αυτά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η μερικής απασχόλησης και η διαδικτυακή μάθηση, απευθύνονταν σε ένα μάλλον περιορισμένο και συγκεκριμένο κομμάτι του συνόλου των εκπαιδευομένων, όπως, για παράδειγμα, τους ενήλικες, τους εργαζόμενους και όσους επιστρέφουν στην εκπαίδευση μετά από μακροχρόνια απουσία (ο.π.π., 2012).

Η τρίτη φάση του μάρκετινγκ αναπτύχθηκε την ίδια χρονική στιγμή που οι οργανισμοί-εταιρείες είχαν ξεκινήσει να γίνονται πιο δημοκρατικοί και τη στιγμή που διάφοροι παίκτες ξεκίνησαν να ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο, για τους ίδιους πόρους και πελάτες, στην αρένα της αγοράς. Ξαφνικά, η ποιότητα και η διανομή των προϊόντων θεωρήθηκαν ως ανεπαρκή κριτήρια που δεν ήταν σε θέση να εξασφαλίσουν αρκετά έσοδα για τον οργανισμό. Τότε ήταν που οι οργανισμοί-εταιρείες ξεκίνησαν να ανταγωνίζονται στις τιμές των προϊόντων (Maringe, 2012). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια γεννήθηκε ο «πόλεμος των υπεραγορών» και ταυτόχρονα παρατηρήθηκε πως τα μεγάλα εκπτωτικά πολυκαταστήματα ήταν πιο προσοδοφόρα από ότι τα παραδοσιακά, δηλαδή εκείνα που εξακολουθούσαν να βασίζονται το μάρκετινγκ της εταιρείας

τους στην ποιότητα αντί στην τιμή. Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο όμως, η έννοια της τιμής παρέμεινε σχετικά αόριστη, γεγονός που συμβαίνει και σήμερα. Οι άνθρωποι είναι διατεθειμένοι να θυσιάσουν σε σημαντικό βαθμό άλλα έξοδα ώστε να εξασφαλίσουν την καλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία και πιστοποίηση. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Maringe, Foskett and Roberts (2009) – με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Μπορώ να επιβιώσω με σάντουιτς μαρμελάδας για τα επόμενα τρία χρόνια» – η πλειοψηφία των μαθητών είχε δηλώσει πως η πρόσφατη αύξηση των διδάκτρων στα πανεπιστήμια δεν ήταν ικανή να τους αποτρέψει από την επιδίωξή τους για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η τέταρτη φάση του μάρκετινγκ παρουσιάστηκε στη χρονική στιγμή κατά την οποία η έννοια της υπεροχής του πελάτη κέρδιζε έδαφος. Η περίοδος-φιλοσοφία αυτή, γνωστή και ως «επικέντρωση του μάρκετινγκ στον πελάτη» υποστηρίζει, πρωτίστως, πως η ουσία κάθε επιχειρηματικής δραστηριότητας βρίσκεται στην πρόβλεψη και ικανοποίηση των αναγκών των πελατών, πως οι πελάτες αποτελούν τον λόγο ύπαρξης κάθε εταιρείας και πως είναι αποκλειστικά η δική τους γνώμη που μετρά. Οι πελάτες συναλλάσσονται με τις εταιρείες-οργανισμούς επειδή επιδιώκουν λύσεις στα δικά τους προβλήματα και, για αυτό, η δική τους ικανοποίηση με αυτό που τους παρέχεται, μέσω της συναλλαγής τους με την εταιρεία-οργανισμό, είναι θεμελιώδης. Οι πελάτες θα πρέπει να μένουν απόλυτα ικανοποιημένοι από την πρώτη κιόλας επαφή τους με την εταιρεία-οργανισμό, είτε αυτή είναι η ιστοσελίδα της είτε το κτήριο που την στεγάζει και, να παραμένουν το ίδιο ικανοποιημένοι και μετά την εμπειρία αυτή. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία ανταλλαγής, στην οποία ανταλλάσσεται ένα προϊόν με την ικανοποίηση του πελάτη (Maringe, 2012). Αυτή η φιλοσοφία είναι που, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προκάλεσε τις περισσότερες αντιδράσεις, καθώς πολλοί δυσκολεύονται να αντιληφθούν την εκπαίδευση ως μια διαδικασία ανταλλαγής, αλλά προτιμούν να την βλέπουν ως διαδικασία οικοδόμησης γνώσης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές παίζουν ένα δημιουργικό ρόλο (Gibbs, 2010). Όμως, αυτή η φιλοσοφία, όχι μόνο δεν περιθωριοποιεί τη σημασία των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αντίθετα αντιμετωπίζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ως συνδιαμορφωτές της γνώσης. Τονίζεται όμως, ως προϋπόθεση, η ανάγκη για ανάπτυξη μιας αμοιβαίας κατανόησης, σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες και τις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών, ως θεμελιώδης βάση για τη διατήρηση αυτής της δημιουργικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, πρέπει να τονιστεί πως στα έργα των Maringe and Gibbs (2009, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2012), Baron, Warnaby and Conway (2010, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2012) και Grönroos (2011), το μάρκετινγκ αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία δημιουργίας αξίας, μέσω της οποίας όσοι εμπλέκονται σε



αυτήν δημιουργούν και συνδημιουργούν την αξία που χρειάζονται. Είτε αυτοί αποκαλούνται πελάτες, καταναλωτές ή μαθητές, αυτό που συμβαίνει στο εκπαιδευτικό συγκείμενο δεν ακολουθεί τους κλασικούς κανόνες της ανταλλαγής και αγοράς προϊόντων, αλλά αντιμετωπίζει τους μαθητάνοντες ως ενεργητικούς παραγωγούς της γνώσης (ο.π.π., 2012).

Τέλος, ο Kotler (2003, όπ. αναφ. στο Maringe, 2012) υποστηρίζει πως από τις σύγχρονες εταιρείες-οργανισμούς απαιτείται να επιδείξουν μια αυξημένη αίσθηση ηθικής πρακτικής, αμεροληψίας και κοινωνικής δικαιοσύνης, συνοδευόμενης από μια ειλικρινή δέσμευση για μείωση των περιβαλλοντικών τους απορριμμάτων και για βιώσιμη ανάπτυξη. Επίσης, υποστηρίζει πως τα πιο πάνω αποτελούν νέες και θεμελιώδεις απαιτήσεις της κοινωνίας, οι οποίες χρειάζεται τώρα να αποτελέσουν τη βάση για μια νέα φιλοσοφία του μάρκετινγκ, την οποία ο ίδιος χαρακτηρίζει ως «κοινωνικό μάρκετινγκ» (societal marketing, ο.π.π., 2012, σ. 68). Ο Maringe (2012) διαπιστώνει παραλληλισμούς με την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ως αποτέλεσμα του συνεχώς αυξανόμενου φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, η οποία έχει οδηγήσει σε μεγαλύτερη διασύνδεση μεταξύ των κοινωνιών, σε αποδόμηση των εθνικών κρατών, σε αφαίρεση των γεωγραφικών ορίων μεταξύ των εθνών και σε μεγαλύτερη κινητικότητα των ταλέντων μέσα στις κοινωνίες, οι σχολικές αίθουσες και οι άλλοι σχολικοί ή, ευρύτερα, μαθησιακοί χώροι έχουν γίνει δημογραφικά ετερογενείς. Περισσότερο από ποτέ άλλοτε, σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα συναντώνται τάξεις που αποτελούνται από ετερογενείς ομάδες μαθητών, που προέρχονται από διάφορα μέρη του κόσμου. Η ανάγκη δίκαιης και ισότιμης διαχείρισης αυτών των ετερογενών οντοτήτων έχει καταστεί επιτακτική και θεμελιώνει τις βασικές αρχές του σύγχρονου εκπαιδευτικού μάρκετινγκ, με τους τρόπους μέσω των οποίων ανοίγονται ευκαιρίες για αυτές τις ομάδες μαθητών και αναπτύσσεται η παιδαγωγική βάση των αναγκών τους, παρά των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται δηλαδή για μια φιλοσοφία του μάρκετινγκ που προνοεί την υπεύθυνη, ηθική και βιώσιμη εκπαιδευτική πρακτική και που αναγνωρίζει τη σημασία του «άλλου» στη διαδικασία επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. Είναι, λοιπόν, μια εξωστρεφής φιλοσοφία, η οποία σχεδιάζεται συνυπολογίζοντας τη συλλογική ενέργεια διαφόρων προσωπικοτήτων και η οποία στοχεύει στην πρόοδο και την επιτυχία του σχολείου. Ως εκ τούτου, ο σύγχρονος στόχος του εκπαιδευτικού μάρκετινγκ είναι η καλλιέργεια σχέσεων με τους «πελάτες», με στόχο την οικοδόμηση των αξιών που χρειάζεται το κάθε σχολείο (ο.π.π., 2012). Το στοιχείο αυτό αποτελεί οδοδείκτη για την κατανόηση της σύγχρονης αντίληψης για το μάρκετινγκ, η οποία αναπτύσσεται στη συνέχεια.

### 2.6.2 Η σύγχρονη αντίληψη για το Μάρκετινγκ: Το Μάρκετινγκ Σχέσεων

Η Tubin (2012) σχολιάζει ως παράδοξη την αναφορά των Morgan and Hunt (1994), σύμφωνα με τους οποίους το να είναι κάποιος επιτυχημένος ανταγωνιστής προϋποθέτει το να είναι και έμπιστος συνεργάτης. Όμως, πράγματι, το να λειτουργεί ένας οργανισμός στο πλαίσιο ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος, όπου οι πόροι είναι λίγοι και κάποιιοι από τους στόχους που θέτει δεν μπορούν να υλοποιηθούν, σημαίνει πως ο οργανισμός αυτός θα πρέπει να εγκαθιδρύσει σχέσεις μάρκετινγκ με διάφορους συνεργάτες· σχέσεις, που σύμφωνα με τους Morgan and Hunt θα είναι προσανατολισμένοι στην εγκαθίδρυση, την ανάπτυξη και τη διατήρηση επιτυχημένων ανταλλαγών. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ανάπτυξης των σχέσεων του οργανισμού με τους εξωγενείς του παράγοντες, η βιβλιογραφία του Μάρκετινγκ εισήγαγε τον όρο «Μάρκετινγκ Σχέσεων» (ΜΣ), μιας στρατηγικής που επιχειρεί να εγκαθιδρύσει, να αναπτύξει, να ενισχύσει και να διατηρήσει σχέσεις και που εμπλέκει πολλούς παράγοντες σε μια μακρόχρονη διαδικασία, έτσι ώστε αυτοί να καταστούν υποστηρικτές του οργανισμού και πιστοί σε αυτόν (Drysdale, 1999). Μέσω αυτής της στρατηγικής, οι οργανισμοί θα πρέπει να εκλαμβάνουν (α) τους εξωγενείς παράγοντες ως συνεργάτες, (β) τη διαδικασία διαχείρισης αυτών των παραγόντων ως ένα μέσο δημιουργίας αξίας και, (γ) τις σχέσεις που θα δημιουργηθούν ως εργαλείο για αύξηση της ικανότητας του οργανισμού να ανταγωνίζεται (Sheth & Parvatiyar, 1995).

Στη δεκαετία του 1950, το μάρκετινγκ ήταν αποκλειστικά συνδεδεμένο με τις πωλήσεις και τη διαφήμιση. Από τότε, – παράλληλα με κοινωνιολογικές και οικονομικές αλλαγές που έλαβαν χώρα, όπως, για παράδειγμα, την εμφάνιση τεχνολογικών ανακαλύψεων που επιτρέπουν στους οργανισμούς να αναλύουν τη συμπεριφορά των πελατών και να προτείνουν εξατομικευμένες πολιτικές για τον κάθε ένα από αυτούς – η προσέγγιση του μάρκετινγκ έχει μετατοπιστεί, από την έμφαση στις συναλλαγές με ανώνυμους πελάτες, στην ανάπτυξη και διαχείριση σχέσεων με επώνυμους (Grönroos, 1994· Sheth & Parvatiyar, 2002). Ως αποτέλεσμα των πιο πάνω, ο ρόλος του μάρκετινγκ έχει αλλάξει. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η σχέση πωλητή-αγοραστή αντιμετωπιζόταν ως μια σειρά από συναλλαγές, η κάθε μία από τις οποίες έχει ένα ευδιάκριτο σημείο εκκίνησης, μικρή διάρκεια και απότομο τέλος (McLaughlin, Osborne, & Chew, 2009). Για την περίοδο αυτή, οι Harker and Egan (2006) χρησιμοποιούν τον όρο «Συναλλακτικό Μάρκετινγκ» (Transactional Marketing, ο.π.π., 2006, σ. 216), ο οποίος βρίσκει τις ρίζες του στον τομέα των επιχειρήσεων και στηρίζεται στις εξής πεποιθήσεις: (α) οι καταναλωτές είναι απεριόριστοι και συμπεριφέρονται παθητικά, (β) η συμμετοχή του

καταναλωτή σταματά στο σημείο που επισυμβαίνει η συναλλαγή και, (γ) οι στόχοι του μάρκετινγκ υλοποιούνται σε αυτό το σημείο.

Όμως, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, το έργο του Berry (1983, όπ. αναφ. στο Harker & Egan, 2006) ασκεί κριτική στην πιο πάνω θεώρηση του μάρκετινγκ, υποστηρίζοντας πως οι επιχειρηματίες αλλά και οι ερευνητές στον τομέα αυτό ενδιαφέρονταν περισσότερο για την προσέλκυση των καταναλωτών παρά για τη διατήρησή τους και πως ο στόχος πλέον θα έπρεπε να είναι αυτός. Ως αποτέλεσμα, το μάρκετινγκ θα έπρεπε πια να γίνεται αντιληπτό με όρους όπως οι μακροχρόνιες σχέσεις μεταξύ συνεργατών και έχοντας ως στόχους όχι μόνο την προσέλκυσή τους, αλλά επιπλέον τη διατήρηση και την ενίσχυση αυτών των σχέσεων (McLaughlin et al., 2009). Για τον σκοπό αυτό, εισάγεται από τον Berry ο όρος «Μάρκετινγκ Σχέσεων» (Relationship Marketing, ο.π.π., 2006, σ. 221), ο οποίος τελικά επικράτησε στη βιβλιογραφία, ενώ έχουν προταθεί και οι όροι «Διαχείριση επικεντρωμένη στον πελάτη» (Customer-focused management, Gummesson, 1994α, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2006) και «Διαχείριση σχέσεων» (Relationship management, Payne, 1995, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2006). Στον πυρήνα των πιο πάνω ιδεών, που προέρχονται από τον χώρο του μάρκετινγκ και που υιοθετούν οι οργανισμοί που παρέχουν υπηρεσίες, βρίσκεται η διαπροσωπική αλληλεπίδραση μεταξύ του καταναλωτή και του πωλητή. Σαφής είναι η πεποίθηση σε αυτές τις ιδέες, πως οι σχέσεις μεταξύ των δύο μερών αναπτύσσονται και ισχυροποιούνται μέσω επανειλημμένων ανταλλαγών μέσα στον χρόνο, δηλαδή δεν παράγονται στιγμιαία (Gummesson, 1991).

Η οπτική γωνία με την οποία οι ερευνητές του Μάρκετινγκ Σχέσεων (ΜΣ) αντιμετωπίζουν τα πράγματα στηρίζεται στην πεποίθηση πως, επιπρόσθετα με την πραγματική αξία των προϊόντων ή και των υπηρεσιών που ανταλλάσσονται στο πλαίσιο μιας σχέσης, η ύπαρξη της σχέσης αυτής καθεαυτής δημιουργεί επιπρόσθετη αξία για όλους τους εμπλεκόμενους, πελάτες/καταναλωτές και πωλητές/οργανισμούς (Grönroos, 2004). Οι σχέσεις ως όροι, σύμφωνα με τον Vargo (2009), δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτοί ούτε να περιοριστούν σε δυαδικά συστήματα. Αντίθετα, εμφωλεύουν μέσα σε δίκτυα σχέσεων και παρουσιάζονται μεταξύ τέτοιων δικτύων. Αυτά τα δίκτυα δεν είναι στατικές οντότητες, αλλά μάλλον δυναμικά συστήματα, τα οποία συνεργάζονται με στόχο την επίτευξη κοινών ωφελημάτων – κυρίως αξίας – μέσω της παροχής υπηρεσιών. Άρα, για να γίνει κατανοητή στον μέγιστο βαθμό η διαδικασία δημιουργίας αξίας για τους πελάτες, πρέπει να ληφθεί υπόψη αυτή η ευρεία έννοια των σχέσεων. Επιπλέον, υπονοείται πως η πραγματική διαχείριση σχέσεων απαιτεί κάτι περισσότερο από την απλή διαχείριση δυαδικών δεσμών. Παραδείγματος χάρη, σε μια

επιχείρηση, ο μεμονωμένος πελάτης της μιας φοράς, ο περιστασιακός προμηθευτής, ο ενδιαφερόμενος πελάτης που δεν αγόρασε τελικά κάτι, ο φιλόδοξος αγοραστής, ο τυχαίος καταναλωτής κτλ, όπως επίσης και το κοινωνικό περιβάλλον, αποτελούν όλοι μέρος του περιβάλλοντος δημιουργίας αξίας και συχνά είναι πιο σημαντικοί από τους μακροπρόθεσμους πελάτες και προμηθευτές (ο.π.π., 2009).

Το ΜΣ επικεντρώνεται στην αμοιβαία ανταλλαγή και την ικανοποίηση υποσχέσεων που δίδονται μεταξύ των εξωγενών παραγόντων ενός οργανισμού και του ιδίου (Grönroos, 1994; Harker, 1999). Ένα αναπόσπαστο στοιχείο στο ΜΣ είναι η «έννοια της υπόσχεσης» (promise concept, Grönroos, 1997, σ. 327). Σύμφωνα με τον Calonius (1988, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 1997), οι υποχρεώσεις του μάρκετινγκ δεν περιλαμβάνουν μόνο ή αποκλειστικά την παροχή υποσχέσεων, δηλαδή το να πειστεί ο πελάτης να ενεργήσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, θεωρούμενος ως παθητικός εταίρος μιας σχέσης. Ένας οργανισμός που αναλώνεται στο να δίνει υποσχέσεις, μπορεί να προσελκύσει νέους πελάτες και, αρχικά, να οικοδομήσει σχέσεις με αυτούς. Όμως, εάν αυτές οι υποσχέσεις δεν εκπληρωθούν, η αναφερόμενη σχέση δεν θα αναπτυχθεί ούτε θα διατηρηθεί. Η εκπλήρωση των υποσχέσεων που έχουν δοθεί, λοιπόν, είναι εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο, διότι αποτελεί μέσο επίτευξης της ικανοποίησης του πελάτη, διατήρησης της πελατειακής βάσης και μακροπρόθεσμου κέρδους (Reichheld & Sasser, 1990, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 1997). Τονίζεται το γεγονός πως, για να διατηρηθεί μια μακροπρόθεσμη σχέση, οι υποσχέσεις πρέπει να δίνονται και να εκπληρώνονται αμοιβαία (ο.π.π., 1988). Αυτή η σχέση θα μπορεί να δώσει στον πελάτη το αίσθημα της ασφάλειας, του ελέγχου και της εμπιστοσύνης σε αυτήν (Grönroos, 2004).

Επιπλέον, το ΜΣ επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μιας αδιάλειπτης σχέσης με τους καταναλωτές, διαμέσου της παροχής σε αυτούς μιας ομάδας προϊόντων και υπηρεσιών. Ο βασικός του σκοπός είναι η προώθηση ενός δεσμού με τον κάθε καταναλωτή προς όφελος και των δύο πλευρών (Grönroos, 1994). Το Μάρκετινγκ Σχέσεων ορίζεται ως «η ολοκληρωμένη προσπάθεια καθορισμού, διατήρησης και ενίσχυσης ενός δικτύου σχέσεων με κάθε ξεχωριστό καταναλωτή και η συνεχής ενδυνάμωση αυτού του δικτύου για το κοινό όφελος και των δύο πλευρών, μέσω αλληλεπιδραστικών, εξατομικευμένων και προστιθέμενης αξίας επαφών για μεγάλο χρονικό διάστημα» (Shani & Chalasani, 1992, σ. 34). Το ΜΣ αφορά λοιπόν όχι μόνο στην απόκτηση νέων «πελατών» αλλά, κυρίως, στην καλλιέργεια της αφοσίωσης εκείνων, με τους οποίους ο οργανισμός έχει ήδη αναπτύξει σχέσεις. Οι οργανισμοί χρειάζεται να δούν τις σχέσεις που αναπτύσσουν κάτω από την οπτική γωνία του «πελάτη» και να κατανοήσουν τι

επιδιώκει αυτός μέσα από αυτή τη σχέση. Για αυτό, οι οργανισμοί που υιοθετούν το ΜΣ θα πρέπει να επικεντρώνονται στην υποστήριξη και τη διατήρηση των πελατών τους, ούτως ώστε να επιτευχθούν αμοιβαία οφέλη για όλες τις πλευρές μέσω μιας μακρόχρονης σχέσης (Grönroos, 1997· 2011· Gummesson, 1994β· Harker & Egan, 2006). Η οικοδόμηση σχέσεων αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο στο ΜΣ. Εδώ, η εστίαση βρίσκεται στο κτίσιμο μακροπρόθεσμων σχέσεων στις οποίες ο καταναλωτής ενθαρρύνεται να διατηρήσει την εμπλοκή του με τον οργανισμό. Αυτό παρέχει τη δυνατότητα στον οργανισμό να μεγιστοποιήσει τις αλληλεπιδράσεις του με τον καταναλωτή και να ενισχύσει τις όποιες ευκαιρίες παρουσιάζονται προς το κοινό όφελος. Για την ενίσχυση αυτής της αφοσίωσης στο σχολικό συγκείμενο, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη δέσμευσης, εμπιστοσύνης, αξιοπιστίας, ειλικρίνειας, επιμέλειας και καλοσύνης (Drysdale, 1999).

Με στόχο την ανάπτυξη, λοιπόν, μακροπρόθεσμων σχέσεων με τους πελάτες-καταναλωτές, στη βιβλιογραφία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες της εμπιστοσύνης και της δέσμευσης (Palmatier, Dant, Grewal, & Evans, 2006). Για παράδειγμα, ο Gounaris (2005) – συζητώντας το θέμα της δημιουργίας αξίας μεταξύ δύο οργανισμών μέσω του ΜΣ – εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της εμπιστοσύνης και της δέσμευσης και υποστήριξε πως αυτές οι δύο έννοιες αποτελούν τα πιο σημαντικά στοιχεία που παρωθούν τους πελάτες ενός οργανισμού να υποστηρίζουν μια σχέση με τον οργανισμό και πως η εμπιστοσύνη προηγείται της δημιουργίας δέσμευσης. Όσον αφορά την εμπιστοσύνη, ο Grönroos (1997) αναφέρει πως «οι πόροι που παρέχονται από τον πωλητή – προσωπικό, τεχνολογία και συστήματα – πρέπει να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε η εμπιστοσύνη του πελάτη για αυτούς τους πόρους και, ως αποτέλεσμα, για τον ίδιο τον οργανισμό, να διατηρείται και να ενισχύεται» (σ. 327). Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη πίστης στην αξιοπιστία του εταίρου, γεγονός που αποτελεί απότοκο της πραγματογνωμοσύνης του και των αγαθών του προθέσεων. Από την άλλη, η δέσμευση είναι η επιθυμία για συνέχιση μιας διαδικασίας και εκδηλώνεται μέσω της πρόθεσης για επένδυση σε μία σχέση (ο.π.π., 2005). Επιπλέον, είναι και ένα απαραίτητο συστατικό για την εγκαθίδρυση επιτυχημένων μακροπρόθεσμων σχέσεων του οργανισμού με τους πελάτες του. Βασικά, η δέσμευση δεν αποτελεί μόνο ένα προηγούμενο της ικανοποίησης του πελάτη αλλά και έπεται αυτής (Selnes, 1998). Ως εκ τούτου, όταν τα σχολεία διαχειρίζονται τις σχέσεις τους με άλλους εξωγενείς οργανισμούς, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις επιδιώξεις των πελατών τους, ούτως ώστε να αυξάνουν την εμπιστοσύνη και τη δέσμευσή τους σε αυτή τη σχέση. Παράλληλα, η ηγεσία του σχολείου πρέπει να αναγνωρίσει πως η οικοδόμηση

δέσμευσης βασίζεται στη συνεχή ικανοποίηση των πελατών, στόχος που είναι μακροπρόθεσμος και που μπορεί να μην έχει άμεσα αποτελέσματα (ο.π.π., 2005).

Η βιβλιογραφία, που ασχολείται με τα οφέλη από την οικοδόμηση σχέσεων, στηρίζεται στην πεποίθηση πως θα πρέπει και τα δύο συμβαλλόμενα μέρη μίας σχέσης να απολαμβάνουν τα οφέλη της, ούτως ώστε αυτή να διατηρηθεί στον χρόνο (Hennig-Thurau, Gwinner, & Gremler, 2002). Αυτά τα οφέλη, για τον πελάτη, μπορεί να αφορούν είτε την ίδια την υπηρεσία που του παρέχεται είτε την ίδια τη σχέση (Hennig-Thurau, 2000). Στη δεύτερη περίπτωση, πρόκειται για οφέλη που ο πελάτης πιθανόν να λάβει ως αποτέλεσμα της συμβολής του στην οικοδόμηση μιας μακροπρόθεσμης σχέσης με τον παροχέα της υπηρεσίας (Guterk, Bhappu, Liao-Troth, & Cherry, 1999). Σύμφωνα με τους Gwinner, Gremler and Bitner (1998) και τις Reynolds and Beatty (1999), οι σχέσεις αυτές περιλαμβάνουν (α) οφέλη στην αυτοπεποίθηση του πελάτη, τα οποία αναφέρονται στις αντιλήψεις που αφορούν το μειωμένο άγχος και στην ασφάλεια από τη γνώση του τι να αναμένεται από τον παροχέα της υπηρεσίας, (β) κοινωνικά οφέλη, που αφορούν στο συναισθηματικό κομμάτι της σχέσης και που χαρακτηρίζονται από την προσωπική αναγνώριση του πελάτη από τον πωλητή και την εξοικείωση του ίδιου του πελάτη με τον πωλητή, όπως και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ τους και, (γ) οφέλη ειδικής μεταχείρισης, τα οποία λαμβάνουν τη μορφή γρηγορότερης εξυπηρέτησης ή επιπρόσθετης υπηρεσίας. Αυτά τα οφέλη, καταλήγουν οι εν λόγω ερευνητές, υπάρχουν πέρα και πάνω από τη βασική υπηρεσία που παρέχεται στους πελάτες.

Οι Gwinner et al. (1998) αντιλαμβάνονται τα οφέλη στην αυτοπεποίθηση του πελάτη ως «συναισθήματα μειωμένου άγχους, εμπιστοσύνης και σιγουριάς για τον παροχέα της υπηρεσίας» (σ. 104). Αυτή η νοηματοδότηση του όρου «οφέλη στην αυτοπεποίθηση» ομοιάζει αρκετά, σύμφωνα με τους Gwinner et al. και τους Hennig-Thurau et al. (2002), με τη διάσταση του όρου «εμπιστοσύνη» στην ποιότητα των σχέσεων, που προτείνεται από τους Hennig-Thurau and Klee (1997). Εδώ, η εννοιοδότηση της εμπιστοσύνης συνάδει με την άποψη των Moorman et al. (1992), σύμφωνα με τους οποίους αυτή αφορά στην «προθυμία [ενός ατόμου] να στηριχθεί πάνω σε ένα εταίρο στον οποίο έχει εμπιστοσύνη» (σ. 315). Η εμπιστοσύνη παράγει οφέλη για τον πελάτη (π.χ. αποτελεσματικότητα μέσω της μείωσης του κόστους της συναλλαγής) που, με τη σειρά τους, υποθάλπουν τη δέσμευση και την αφοσίωσή του προς τη σχέση (Garbarino & Johnson, 1999· Morgan & Hunt, 1994). Ως εκ τούτου, (α) τα οφέλη στην αυτοπεποίθηση και τα οφέλη από την εμπιστοσύνη θα πρέπει να αναμένεται πως επηρεάζουν θετικά τη δέσμευση του πελάτη προς τη σχέση, (β) η εμπιστοσύνη σε μία σχέση μπορεί να

μειώσει την αβεβαιότητα και την ευπάθεια και, (γ) η αυτοπεποίθηση του πελάτη και η εμπιστοσύνη του σε μια συνδιαλλαγή έχουν θετική επίδραση και στην ικανοποίησή του (Berry, 1995· ο.π.π., 2002).

Τα κοινωνικά οφέλη, που αναφέρονται πιο πάνω, επικεντρώνονται στην ίδια τη σχέση αυτή καθαυτή, παρά στο αποτέλεσμα της συνδιαλλαγής μεταξύ πελάτη-πωλητή. Οι Goodwin and Gremler (1996, όπ. αναφ. στο Hennig-Thurau et al., 2002), ισχυρίζονται πως τα κοινωνικά οφέλη συνδέονται θετικά με την αφοσίωση του πελάτη στη σχέση. Παράλληλα, ο Berry (1995) υποστηρίζει πως οι κοινωνικοί δεσμοί μεταξύ πελατών και πωλητών οδηγούν τους πελάτες σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης προς τον οργανισμό. Για αυτό, οι Hennig-Thurau et al. (2002) διατείνονται πως, όσο αυξάνεται η κοινωνική σχέση μεταξύ του πελάτη και του πωλητή, τόσο θα αυξάνεται και η αφοσίωση του πελάτη προς τον παροχέα της υπηρεσίας. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως, σύμφωνα με τις Reynolds and Beatty (1999), τα κοινωνικά οφέλη είναι αναμενόμενο να έχουν θετική επίδραση και στην ικανοποίηση του πελάτη. Οι Hennig-Thurau et al. (2002) συμπληρώνουν πως, από τη στιγμή που η αλληλεπίδραση μεταξύ των πελατών και των πωλητών θεωρείται κεντρική για την αντίληψη που έχουν οι πελάτες σχετικά με την ποιότητα μιας υπηρεσίας και, αφού οι πελάτες επιζητούν τα κοινωνικά οφέλη παράλληλα με τα πιθανά άλλα, τότε θα ήταν λογικό να αναμένεται μια θετική σχέση ανάμεσα στα κοινωνικά οφέλη και στην ικανοποίηση του πελάτη.

Η μελέτη διαφόρων παλαιότερων ερευνών, σχετικά με το θέμα της ικανοποίησης του πελάτη και της θετικής από στόμα σε στόμα διαφήμισης, από τους Hennig-Thurau and Klee (1997), έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα πως αυτές επιδρούν θετικά στη δέσμευσή του. Ένα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης παρέχει στον πελάτη επαναλαμβανόμενη θετική ενίσχυση, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών που παρακινούνται από τη δέσμευση. Επιπλέον, η ικανοποίηση συνδέεται με την ανταπόκριση στις κοινωνικές ανάγκες του πελάτη. Η επαναλαμβανόμενη ικανοποίηση αυτών των αναγκών πιθανόν να οδηγεί σε συναισθηματικούς δεσμούς, που οδηγούν και αυτοί με τη σειρά τους στη δέσμευση (ο.π.π., 1997). Η συνάφεια που έχει η ικανοποίηση στην απόκτηση πιστών πελατών και στην ενθάρρυνση της θετικής από στόμα σε στόμα διαφήμισης τονίζεται έντονα από τους Anderson and Sullivan (1993) και τον Oliver (1996). Πράγματι, οι έρευνες των Anderson and Fornell (1994) έχουν δείξει πως η ικανοποίηση αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα που καθορίζει τη δέσμευση. Παράλληλα, η ικανοποίηση έχει αναγνωριστεί ως το κλειδί στην ανάπτυξη της θετικής από στόμα σε στόμα επικοινωνίας (Maru File, Cermak, & Alan Prince, 1994).

Συμπερασματικά, η ικανοποίηση και η δέσμευση του πελάτη έχουν σημαντική και άμεση επίδραση τόσο στην αφοσίωσή του όσο και στη θετική από στόμα σε στόμα διαφήμιση (ο.π.π., 1997).

Οι Harker and Egan (2006) αναφέρουν πως το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας για το ΜΣ επικεντρώνεται στη σχέση παροχέα-πελάτη. Υποστηρίζουν, όμως, πως αυτή δεν είναι η μόνη σχέση που πρέπει να απασχολεί ένα οργανισμό, αλλά τον οργανισμό θα έπρεπε να τον απασχολεί και το μεγάλο εύρος των σχέσεων που αναπτύσσει με άλλους παροχείς, με τους εσωτερικούς καταναλωτές της υπηρεσίας που προσφέρει και με άλλους οργανισμούς. Για παράδειγμα, στον εκπαιδευτικό τομέα, το σχολείο δεν πρέπει να το ενδιαφέρουν μόνο οι σχέσεις του με τους μαθητές και τους γονείς τους, που είναι οι άμεσοι καταναλωτές/πελάτες της υπηρεσίας που προσφέρει, αλλά, επιπλέον και οι σχέσεις του με άλλους εξωγενείς παράγοντες. Η λογική πίσω από αυτή την άποψη βρίσκεται στη θεώρηση του ΜΣ ως «εξίσωσης μέσου-τέλους» (means-end equation, Berry, 1995, σ. 242), σύμφωνα με την οποία οι οργανισμοί οφείλουν να εγκαθιδρύουν σχέσεις με ομάδες μη καταναλωτών (το μέσο), έτσι ώστε να γίνει κατορθωτή η εγκαθίδρυση σχέσεων με τους καταναλωτές (το τέλος). Στον χώρο της εκπαίδευσης, αυτό σημαίνει πως οι σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες, θα ενισχύσουν την προσπάθειά του να αναπτύξει σχέσεις σε γερές βάσεις με τους γονείς και να επηρεάσει θετικά την πρόοδο των μαθητών του (Grönroos, 2004).

Από τα πιο πάνω, συνάγεται το συμπέρασμα πως η υιοθέτηση του Μάρκετινγκ Σχέσεων και, γενικά του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, φαίνεται να έχουν άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ποια είναι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα οφέλη του μάρκετινγκ στον εκπαιδευτικό τομέα και, ειδικά στη δημόσια εκπαίδευση; Στο ερώτημα αυτό θα αποπειραθεί να απαντήσει η επόμενη ενότητα.

## **2.7 Η αναγκαιότητα του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ**

Αυτή η ενότητα επικεντρώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά στην αναγκαιότητα υιοθέτησης του μάρκετινγκ στη δημόσια εκπαίδευση. Η έρευνα, που επιχειρεί να πείσει για την αναγκαιότητα εισαγωγής του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM) στη δημόσια εκπαίδευση, αφορμάται από τις ελλείψεις και τις παθογένειές της. Σύμφωνα με τους Gewirtz, Ball and Bowe (1995), Godwin and Kemerer (2002), Schneider, Teske and Marschall (2002), Hanushek and Lindseth (2009) και Moe and Chubb (2009, όπ. αναφ. στο Olson Beal & Beal, 2016), αυτές



αφορούν στην ανικανότητά της να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους, στην αποτυχία της να δώσει κίνητρα στους μαθητές και να τους εμπνεύσει, στην αντίσταση που προβάλλει στις σύγχρονες τεχνολογικές αλλαγές, στην απάθειά της μπροστά στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις και στο γεγονός πως παραμένει ένα συνεχώς αυτοδιαϊωνιζόμενο γραφειοκρατικό σύστημα. Οι υποστηρικτές του EM προβάλλουν ως βασικό επιχείρημα πως, αφού ο πρωταρχικός ρόλος του μάρκετινγκ είναι η ικανοποίηση των αναγκών των πελατών του, τότε μπορεί να σπρώξει το σχολείο προς αποδοτικότερους και αποτελεσματικότερους τρόπους λειτουργίας, αξιοποιώντας, σε αυτή την προσπάθεια, τον επαγγελματισμό και τη συνεργασία των εξωγενών του παραγόντων.

### **2.7.1 Γιατί είναι σημαντικός ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ;**

Οι Kotler and Fox (1995) υποστηρίζουν πως ένας προσανατολισμένος προς το μάρκετινγκ οργανισμός έχει δύο κύριους σκοπούς. Από τη μια, να διακρίνει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των αγορών-στόχων και να τις ικανοποιεί μέσω του σχεδιασμού, της επικοινωνίας, της κοστολόγησης και της διανομής κατάλληλων, ανταγωνιστικών και βιώσιμων προγραμμάτων και υπηρεσιών. Από την άλλη, αφού διακρίνει αυτές τις ανάγκες και τις επιθυμίες των καταναλωτών του, να προσαρμόζεται με τρόπο ώστε να είναι σε θέση να παρέχει τέτοιου είδους ικανοποίηση που να διαρκεί και η οποία να αυξάνει την ευημερία των καταναλωτών και της κοινωνίας, όπως και τα μακροπρόθεσμά τους ενδιαφέροντα. Θεωρητικά, τα σχολεία που υιοθετούν τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) είναι περισσότερο ικανά να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις επιθυμίες των μαθητών και των γονέων τους και δίνουν περισσότερη έμφαση στις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία. Αυτά τα σχολεία είναι περισσότερο ικανά να εστιαστούν στους μαθητές και στους γονείς τους και θεωρούν ως πρώτιστή τους προτεραιότητα την ικανοποίησή τους (Oplatka & Hemsley-Brown, 2004; 2012).

Το γεγονός ότι τα σχολεία που υιοθετούν τον ΠΜ θεωρούνται πιο ικανά να ανταποκριθούν στις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία (Oplatka & Hemsley-Brown, 2004) υποδηλώνει την ανάγκη της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο – τουλάχιστον εκείνα τα σχολεία που λειτουργούν σε περιβάλλον ανταγωνισμού – ανταποκρίνονται στις πιέσεις της αγοράς. Οι Olson Beal and Beal (2016) διατείνονται πως, επειδή αυτά τα σχολεία (και σε κάποιο βαθμό και οι εκπαιδευτικές περιφέρειες) λειτουργούν σε ένα περιβάλλον συνεχούς αυξανόμενης πίεσης, αναμένεται από αυτά να ανταποκρίνονται στις ανταγωνιστικές πιέσεις με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο οι επιχειρήσεις ανταποκρίνονται στις πιέσεις της αγοράς. Με αυτό το σκεπτικό, είναι ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο τα συγκεκριμένα

σχολεία επιλέγουν να προωθήσουν στην αγορά τον εαυτό τους, ώστε να γίνουν κατανοητοί και οι τρόποι με τους οποίους και τα σχολεία, που λειτουργούν σε μη ανταγωνιστικά περιβάλλοντα – όπως τα δημόσια σχολεία της Κύπρου – πράττουν το ίδιο.

Αρχικά, οι Olson Beal and Beal (2016) στρέφουν την προσοχή τους προς τη μελέτη της βιβλιογραφίας που ασχολείται με τις επιχειρήσεις και, ειδικά, την έρευνα για τη διοίκηση των επιχειρήσεων. Σε γενικές γραμμές, τέτοιου είδους οργανισμοί ανταποκρίνονται στις ανταγωνιστικές απειλές υιοθετώντας μία από τις εξής τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: (α) τη χαμηλού κόστους στρατηγική διοίκηση (low-cost leadership strategy), (β) τη στρατηγική διαφοροποίησης (differentiation strategy) ή (γ) τη στρατηγική εστίασης (focus strategy). Η επιλογή της στρατηγικής καθοδηγείται από δύο γενικές εκτιμήσεις: (1) μια εσωτερική αξιολόγηση των πόρων, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων του οργανισμού και, (2) μια εξωτερική αξιολόγηση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και του ανταγωνιστικού περιβάλλοντος. Στην πρώτη περίπτωση, τίθενται ερωτήματα όπως «τι μπορούμε να κάνουμε» και «σε τι είμαστε καλοί», ενώ στη δεύτερη περίπτωση, ερωτήματα όπως «ποιοι είναι οι πελάτες μας», «σε τι θα ανταποκριθούν» και «ποιους άλλους ανταγωνιζόμαστε». Η χαμηλού κόστους στρατηγική διοίκηση δίνει έμφαση σε παράγοντες, όπως η τυποποίηση, η αυτοματοποίηση, η κατανόηση οικονομικών κλιμάκων, και συνεπάγεται σημαντικές επενδύσεις κεφαλαίου. Ο στόχος αυτής της στρατηγικής είναι η μείωση του κόστους παραγωγής κάτω από τα κόστη των ανταγωνιστών. Η στρατηγική διαφοροποίησης, αντίθετα, επικεντρώνεται στην παροχή προϊόντων και υπηρεσιών, τα οποία οι πελάτες θεωρούν ως μοναδικά και τα οποία θα διασφαλίσουν, από τη μια, την αφοσίωσή τους και, από την άλλη, θα επιτρέψουν στον οργανισμό να χρεώνει για αυτά το ανώτατο δυνατό ποσό. Χαρακτηριστικά αυτής της στρατηγικής είναι η προσήλωση στις ανάγκες του κάθε ξεχωριστού πελάτη, η προθυμία να προσαρμόζονται τα προϊόντα με τρόπους ώστε να προστίθεται αξία για τον αγοραστή και η έμφαση στο μάρκετινγκ και στις λειτουργίες των αγορών. Η στρατηγική εστίασης, τέλος, μπορεί να συνδυάζει δράσεις από τις δύο προηγούμενες στρατηγικές, όμως στοχεύει σε πιο μικρές αγορές, με καλά προσδιορισμένες ομάδες δυνητικών πελατών (ο.π.π., 2016).

Οι Olson Beal and Beal (2016), επίσης, εισάγουν στη συζήτηση του θέματος και μια άλλη εννοιολογική κατασκευή, αυτήν της «κοινότητας της μάρκας» (brand community, ο.π.π., 2016, σ. 85), η οποία προέρχεται από τον χώρο του μάρκετινγκ. Η ιδέα της «μάρκας» (brand) – η οποία ορίζεται ως ένα διακριτικό σύμβολο ή αναγνωριστικό σημάδι, το οποίο συνδέεται στο

μυαλό του καταναλωτή με μια μοναδική δήλωση αξίας (Aroga, 2009, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2016) – έχει απασχολήσει εδώ και καιρό τους τομείς της ψυχολογίας του καταναλωτή και της έρευνας για το μάρκετινγκ (π.χ. Sheth & Park, 1974). Παρομοίως, η έννοια της κοινότητας έχει και αυτή απασχολήσει εδώ και δεκαετίες ένα μεγάλο αριθμό κοινωνικών επιστημών (π.χ. McMillan & Chavis, 1986). Αυτές οι δύο έννοιες – η μάρκα και η κοινότητα – όταν ενωθούν σε μία παράγουν αυτήν της «κοινότητας της μάρκας», η οποία ορίζεται από τους Muniz and O'Guinn (2001) ως η «εξειδικευμένη, μη γεωγραφικά προσδιορισμένη κοινότητα, η οποία βασίζεται σε ένα δομημένο σύνολο από κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των θαυμαστών μιας μάρκας» (σ. 412). Παρόλο που οι κοινότητες, ιστορικά, προσδιορίζονται από γεωγραφικά όρια (π.χ. γειτονιές, πόλεις) ή/και από κοινωνικές σχέσεις, κοινές δεξιότητες ή ενδιαφέροντα (π.χ. διευρυμένη οικογένεια, θρησκευτικές κοινότητες, ενώσεις), οι ερευνητές που μελετούν το φαινόμενο της κοινότητας της μάρκας υποστηρίζουν πως παράγοντες, όπως η βιομηχανοποίηση, η ανάδυση της κουλτούρας του καταναλωτισμού και η ευρεία αποδοχή της σύγχρονης πολιτικής οικονομίας, έχουν διευρύνει τη βάση των κοινοτήτων πέρα από τους γεωγραφικούς προσδιορισμούς και τις παραδοσιακές κοινωνικές σχέσεις. Ως αποτέλεσμα, στον προσδιορισμό των κοινοτήτων συγκαταλέγονται τώρα δράσεις όπως η αγοραπωλησία και η κατανάλωση των ίδιων αγαθών και υπηρεσιών από μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων (ο.π.π., 2001). Οι ερευνητές διατείνονται, επίσης, πως οι καταναλωτές που αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη μιας κοινότητας μάρκας, είναι πιο πιθανόν να συστήσουν ένα συγκεκριμένο προϊόν ή υπηρεσία στους φίλους τους (π.χ. να εμπλακούν σε μια θετική, από στόμα σε στόμα, επικοινωνία), να αναζητήσουν και να στρατολογήσουν νέους πελάτες – φαινόμενο που ονομάζεται «ευαγγελισμός μάρκας» (brand evangelism, ο.π.π., 2016, σ. 85) – και να πληρώσουν το υψηλότερο δυνατό ποσό για ένα προϊόν ή μια υπηρεσία που αποτελεί τη βάση μιας κοινότητας (Algesheimer & Dholakia, 2006, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2016· Dholakia & Vianello, 2011).

Ο Lubinski (2005· 2007) υποστηρίζει πως οι έρευνες για τις στρατηγικές των επιχειρήσεων και για την κοινότητα μάρκας θα μπορούσαν να παράσχουν χρήσιμες πληροφορίες για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα σχολεία και οι σχολικές περιφέρειες ανταποκρίνονται στα συνεχώς αυξανόμενα επίπεδα ανταγωνιστικής πίεσης. Πράγματι, η έρευνα των Olson Beal and Beal (2016) έχει αποδείξει πως οι οργανισμοί που υιοθετούν τη στρατηγική διαφοροποίησης είναι περισσότερο σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των πελατών τους – στην προκειμένη περίπτωση, των γονέων στο South Boulevard Foreign Language Academic Immersion Magnet, που βρίσκεται στο Baton Rouge της Louisiana –,

γεγονός που είχε επισημανθεί αρχικά από τον Porter (1985, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2016). Η συγκεκριμένη έρευνα είχε μελετήσει τη συμβολή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους στις προσπάθειες διαφήμισης και μάρκετινγκ του σχολείου. Τα αποτελέσματα της εν λόγω ποιοτικής έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι προσπάθειες αυτές μοιράζονται πολλά από τα χαρακτηριστικά που τυπικά συνδέονται με τις κοινότητες της μάρκας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι γονείς (και τα παιδιά τους) αντιπροσωπεύουν μία αναγνωρίσιμη κοινωνική ομάδα, η οποία προσδιορίζεται από την κοινή, μεταξύ τους, κατανάλωση μίας εκπαιδευτικής μάρκας. Οι γονείς αυτοί καθοδηγούνταν από μια δική τους αντίληψη σχετικά με το ποια άτομα θα μπορούσαν να ανήκουν στο σχολείο τους και επεδίωξαν να στρατολογήσουν υποψήφιες οικογένειες, για τις οποίες πίστευαν πως ταιριάζουν ακριβώς σε αυτήν. Οι προσπάθειές τους αυτές, σύμφωνα με τους Olson Beal and Beal ανέδειξαν και τους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται μία κοινότητα. Για παράδειγμα, μέσω της διοργάνωσης βραδιών διασκέδασης σε δημόσια πάρκα ή σε τοπικά εστιατόρια, οι γονείς προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν αυτές τις ευκαιρίες για να προσκαλέσουν εκείνους τους φίλους τους, για τους οποίους πίστευαν πως θα μπορούσαν μελλοντικά να επιλέξουν το συγκεκριμένο σχολείο. Σε μια άλλη περίπτωση, όταν σχεδιάστηκε το καινούριο λογότυπο του σχολείου, οι γονείς συμμετείχαν στην πώληση ρούχων ή αντικειμένων με αυτό το λογότυπο, με στόχο να ενισχύσουν οικονομικά το σχολείο, ή κυκλοφορούσαν στην πόλη φορώντας αυτά τα ρούχα ως μέσο διαφήμισης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχονται στο σχολείο αυτό. Τα πιο πάνω συνάδουν με την άποψη των DiMartino and Jessen (2016), οι οποίοι αναφερόμενοι στην έννοια της μάρκας, υποστηρίζουν πως «το σχολείο μπορεί να εγκαθιδρύσει και να παγιώσει τη δική του μάρκα μέσω διαφόρων οδών, οι οποίες περιλαμβάνουν, εκτός των άλλων, την ανάπτυξη της σχολικής αποστολής, τον σχεδιασμό συμβόλων, σλόγκαν ή ονόματος, τη χρήση της μαθητικής στολής ή την οριοθέτηση των σχολικών χώρων» (σ. 3).

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από τα πιο πάνω παραδείγματα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αρχικά αναφέρεται πως οι γονείς του συγκεκριμένου σχολείου, εκτός του ότι λειτούργησαν ως μέλη μιας ευρύτερης οικογένειας ή κοινότητας που εργάζεται για ένα κοινό στόχο, για τον οποίο αισθάνονταν ιδιαίτερη υπερηφάνεια και ευθύνη, λειτούργησαν και ως δείκτες του τρόπου με τον οποίο σχηματίζεται μια κοινότητα μάρκας και, γενικά, μια σχολική κοινότητα (Olson Beal & Beal, 2016). Στο συγκεκριμένο σχολείο, υπήρχε μια σαφής αίσθηση σε όλους πως οι προσπάθειες προώθησης και διαφήμισης του σχολείου στην κοινωνία ήταν προσπάθειες ολόκληρης της κοινότητας. Είχε καλλιεργηθεί μια κοινή αίσθηση του ανήκειν και μια κοινή ευθύνη την οποία μοιράζονταν όλοι (Muniz & O'Guinn, 2001). Έπειτα, όπως διατείνονται οι

ερευνητές, αυτή η αύξηση της ανάγκης στα σύγχρονα σχολεία για χρήση των στρατηγικών του μάρκετινγκ, είχε – όπως φαίνεται και από τη συγκεκριμένη περίπτωση – σημαντική επίδραση και στη σχολική κουλτούρα. Από τη μια, οι προσπάθειες των γονέων για διαφήμιση του σχολείου και προώθηση των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων ενεργοποίησαν τη σχολική κοινότητα και βοήθησαν στη δημιουργία της αίσθησης του ανήκειν σε αυτήν. Από την άλλη, η αύξηση των δράσεων που ανήκουν στο μάρκετινγκ μετατοπίζει τους παραδοσιακούς ρόλους των γονέων, των εκπαιδευτικών και της σχολικής διοίκησης. Πολλές έρευνες μέχρι στιγμής έχουν επιστήσει την προσοχή της ερευνητικής κοινότητας στο πόσο οι παραδοσιακοί ορισμοί της έννοιας της γονεϊκής συμμετοχής είναι πολύ στενοί και αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τους κοινωνικοπολιτιστικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Giacchino-Baker & Piller, 2006). Στο συγκεκριμένο σχολείο, η προσθήκη των στρατηγικών του μάρκετινγκ στις δράσεις του σχολείου κατάφερε να μετατοπίσει τον ρόλο των γονέων από απλών υποστηρικτών (ίσως και βοηθών) των εκπαιδευτικών, σε ενεργών διαφημιστών-προωθητών των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων. Οι μαθητές και οι γονείς τους έπαψαν πλέον να αντιμετωπίζονται ως απλοί πελάτες και μετατράπηκαν σε ενθουσιασμένους ευαγγελιστές και πιστούς συνηγόρους του σχολείου και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (ο.π.π., 2016).

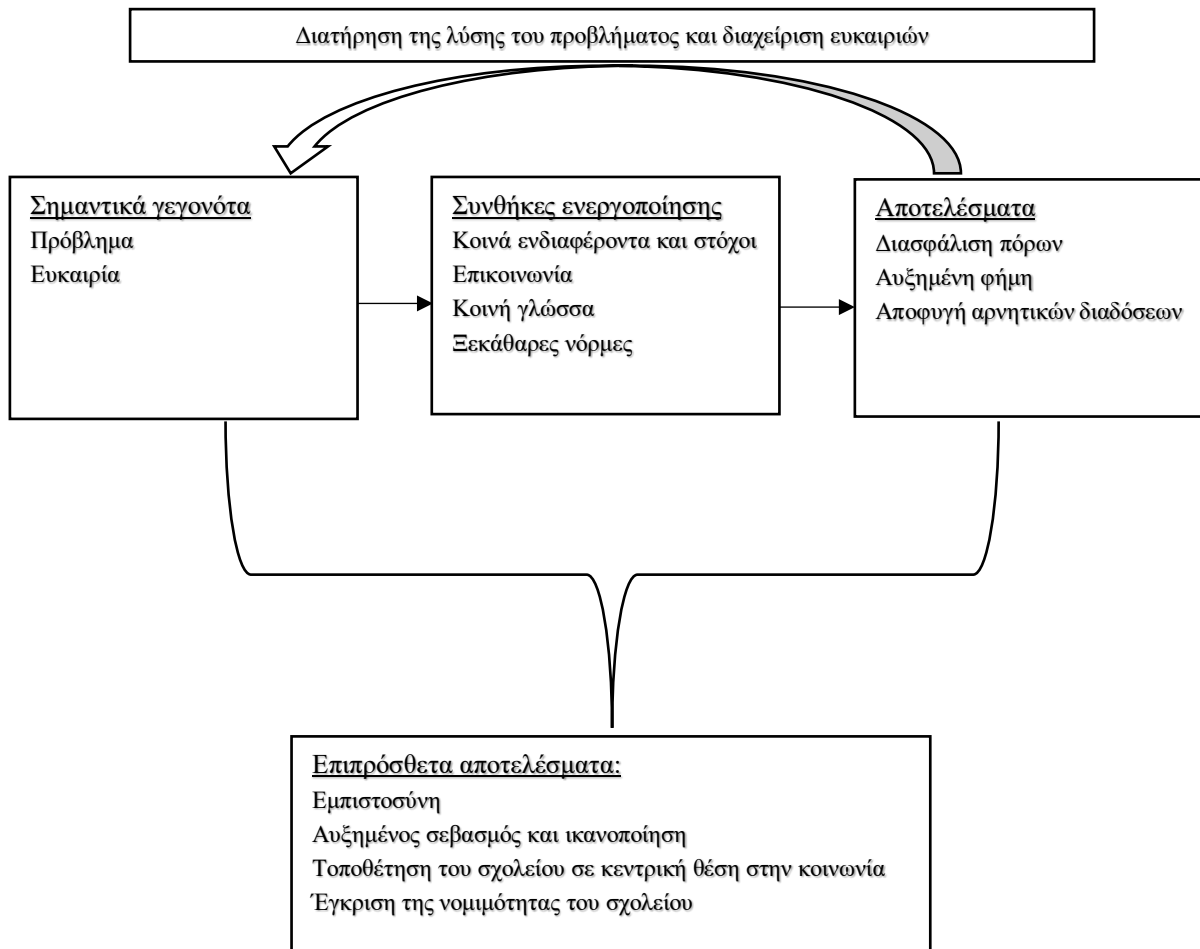
### **2.7.2 Γιατί είναι σημαντικό το Μάρκετινγκ Σχέσεων;**

Στη βιβλιογραφία, επίσης, παρατίθενται και τα οφέλη του Μάρκετινγκ Σχέσεων (ΜΣ) στον εκπαιδευτικό τομέα, τα οποία περιλαμβάνουν την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του πελάτη, την προσέλκυση νέων πελατών (Trim, 2003), την αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη, τη διευκόλυνση της «από στόμα σε στόμα» επικοινωνίας (Oplatka, Hemsley-Brown, & Foskett, 2002), τη βελτίωση των επιδόσεων του οργανισμού (Palmatier et al., 2006), την ενδυνάμωση της αφοσίωσης του πελάτη (Mazzarol, 1998), την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και δέσμευσης (Heffernan & Poole, 2005) και την πιο στενή σύνδεση της αποστολής του σχολείου με τις προσπάθειες για προώθηση του μάρκετινγκ (Foskett, 2012). Ο Foskett (1998) ήταν ο πρώτος που είχε τονίσει τη σημασία της διαχείρισης από το σχολείο των σχέσεών του με τους εξωγενείς παράγοντες, δηλώνοντας πως η στρατηγική του μάρκετινγκ που θα υιοθετήσει το συγκεκριμένο σχολείο πρέπει να συνδέεται με τη διαχείριση των εξωτερικών του σχέσεων και να καθοδηγείται από τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει με το εξωτερικό του περιβάλλον. Για αυτό, ο Oplatka (2002) υποστηρίζει πως οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να εμπλέκουν και το ακαδημαϊκό αλλά και το μη ακαδημαϊκό προσωπικό του σχολείου τους στις προσπάθειες υιοθέτησης του ΜΣ, έτσι ώστε να επιβιώσει το σχολείο στο ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, το ΜΣ είναι απαραίτητο για τα σχολεία που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τη θετική στάση των καταναλωτών απέναντι στις υπηρεσίες που τους προσφέρονται. Ο καταναλωτής των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού οργανισμού γίνεται ισότιμος εταίρος μέσα σε αυτή τη σχέση. Ταυτόχρονα, η ίδια η σχέση εκλαμβάνεται ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των υπηρεσιών που προσφέρει το σχολείο παρά το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης συνδιαλλαγής. Το ΜΣ οδηγεί στην αφοσίωση που δεσμεύει τον καταναλωτή με τον παροχέα της υπηρεσίας, ακόμα και όταν αυτή η αφοσίωση φαίνεται πως εναντιώνεται στα συμφέροντα του καταναλωτή (Shani & Chalasani, 1992).

Η Tubin (2012) παρουσιάζει μια ιδεατή μορφή που μπορεί να πάρει το ΜΣ όταν υιοθετείται από επιτυχημένους σχολικούς διευθυντές (βλ. Διάγραμμα 7). Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα, ένας εταίρος γίνεται συνεργάτης στο πλαίσιο του ΜΣ όταν εμφανιστεί ένα σημαντικό γεγονός που εμποδίζει ή και θέτει προκλήσεις στην καθημερινή ρουτίνα, είτε ως πρόβλημα είτε ως ευκαιρία. Ως πρόβλημα, αυτά τα γεγονότα συνήθως παρουσιάζονται σε ατομική βάση: όταν ένας γονέας έχει πρόβλημα με το παιδί του, όταν θέματα οικονομικής φύσης απαιτούν την παρέμβαση του Υπουργού Οικονομικών κτλ. Ως ευκαιρία θεωρείται, για παράδειγμα, όταν ένας επιτυχημένος διευθυντής πληροφορείται για την πιθανότητα απόκτησης περισσότερων πόρων από νέους συνεργάτες για το σχολείο του και, ως αποτέλεσμα, κινείται προσωπικά για την καθιέρωση του ΜΣ με αυτούς. Ο τελικός στόχος είναι η αύξηση της δέσμευσης του συνεργάτη σε συνεχή βάση, μέσω της αλλαγής της οπτικής του γωνίας, ώστε μελλοντικά να αντιλαμβάνεται τη σημασία των σχέσεων που αναπτύσσονται ως κοινό όφελος. Από την άλλη, πρέπει να υπάρχουν και κάποιες συνθήκες που να ενεργοποιούν τη διαδικασία του ΜΣ. Σε αυτή την περίπτωση, ο διευθυντής του οργανισμού και ο συνεργάτης πρέπει να αναγνωρίσουν τα κοινά τους ενδιαφέροντα και τους κοινούς τους στόχους, να δημιουργήσουν ένα κανάλι επικοινωνίας, να αναπτύξουν μια κοινή γλώσσα και να διατηρήσουν ξεκάθαρες νόρμες συμπεριφοράς (ο.π.π., 2012). Τα άμεσα αποτελέσματα του ΜΣ σχετίζονται αρχικά με τους στόχους αυτών των σχέσεων: να επιλυθεί ένα πρόβλημα ή να αξιοποιηθεί μια ευκαιρία στον μέγιστο βαθμό. Ένα παράδειγμα, στον εκπαιδευτικό τομέα, αποτελεί η εισαγωγή ενός καινούριου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση, ο διευθυντής πρέπει να ελέγξει εάν τα αποτελέσματα του προγράμματος εκπληρώνουν τις διακηρύξεις του και εάν βοηθούν το σχολείο να επιτύχει τους στόχους του ή εάν σπαταλά τους πόρους του σχολείου χωρίς αποτέλεσμα. Εάν το πρόγραμμα αποδειχθεί επιτυχημένο, τότε μπορεί να εξασφαλισθούν για αυτό επιπλέον πόροι. Εάν αποτύχει, το νέο πρόγραμμα μπορεί να σπαταλήσει πολύτιμους πόρους, όπως χρήμα, χρόνο και ενέργεια, βλάπτοντας έτσι το σχολείο. Τέλος, η συνεργασία, η

εμπιστοσύνη και η δέσμευση θεωρούνται ως βασικές παράμετροι και επιπρόσθετα αποτελέσματα του ΜΣ (Morgan & Hunt, 1994; Palmatier et al., 2006).



Διάγραμμα 7: Η ιδεατή μορφή του Μάρκετινγκ Δημιουργίας Σχέσεων (προσαρμογή από Tubin, 2012, σ. 170)

Ανακεφαλαιώνοντας, η διαδικασία λειτουργεί ως εξής: στην αρχή, ένα πρόβλημα ή μια ευκαιρία απασχολούν τον διευθυντή του οργανισμού και, μέσω της αποσαφήνισης των κοινών ενδιαφερόντων, του ανοίγματος των καναλιών επικοινωνίας και του καθορισμού ξεκάθαρων νορμών συμπεριφοράς, το ΜΣ αναδύεται και προκαλεί τα επιθυμητά αποτελέσματα (συνήθως πόρους και νομιμοποίηση), όπως και επιπρόσθετα (όπως εμπιστοσύνη και σεβασμό). Όλα αυτά μαζί προάγουν τη σχολική επιτυχία και τοποθετούν το σχολείο σε περίοπτη θέση στην κοινωνία. Άρα το ΜΣ είναι ικανό όχι μόνο να οδηγεί στην επίλυση προβλημάτων ή στην απόκτηση πλεονεκτημάτων από καινούριες ευκαιρίες που παρουσιάζονται, αλλά και στην αυξημένη θετική φήμη, στην αποφυγή αρνητικών διαδόσεων και στην αύξηση της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της ικανοποίησης των συνεργατών (Tubin, 2012).

Η έρευνα έχει καταλήξει πως οι γονείς είναι οι πιο πολύτιμοι συνεργάτες του σχολικού διευθυντή, όσο αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσει στο πλαίσιο του ΜΣ και πως το επιτυχημένο ΜΣ προάγει την ικανοποίηση και την αφοσίωση των γονέων (Tubin, 2012). Οι Li and Hung (2009) καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα μέσα από τις έρευνες που διεξήχθησαν στην Ταϊβάν με 769 γονείς. Στις έρευνες διαπιστώθηκε πως η επικοινωνία σχολείου-γονέων αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα προώθησης μιας θετικής σχολικής εικόνας και πως η σχολική εικόνα έχει την ισχυρότερη επίδραση στην αφοσίωση των γονέων. Συμπεραίνει κανείς πως το ΜΣ έχει άμεση συνεισφορά στη σχολική εικόνα και φήμη, όμως η σημασία της σχολικής εικόνας σε άλλους παράγοντες, όπως οι σχολικές επιδόσεις, η σχολική εγκατάλειψη και τα ποσοστά βίας είναι πιθανότατα έμμεση, γεγονός που επιβάλλει περαιτέρω έρευνα σε αυτά τα θέματα (ο.π.π., 2012). Επιπλέον τίθεται το ερώτημα, με ποιους τρόπους οι σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων αναπτύσσονται στο πλαίσιο του ΜΣ. Η απάντηση στο ερώτημα είναι πως, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, θα πρέπει να πληρούνται τρία κριτήρια: (α) να υπάρχουν εξατομικευμένες σχέσεις με τους γονείς, (β) η διαδικασία να είναι αλληλεπιδραστική και, (γ) να εφαρμόζονται δραστηριότητες προστιθέμενης αξίας μέσω συνεργασίας (Sheth & Parvatiyar, 2002).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως το ΜΣ δεν αποτελεί υποχρέωση μόνο του σχολικού διευθυντή (Drysdale, 1999). Εάν, σύμφωνα με την Tubin (2012), το ΜΣ περάσει στη σχολική κουλτούρα, θα μπορεί να διαδοθεί και ως συνήθεια σε όλο το προσωπικό του σχολείου, το οποίο θα ακολουθήσει το μοντέλο ηγεσίας του διευθυντή. Οπότε, ακολουθώντας το παράδειγμα του ηγέτη, κάθε εκπαιδευτικός, που είναι υπεύθυνος για την υιοθέτηση καλών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών του και, κάθε μέλος της διοίκησης του σχολείου, που συμβάλλει στη διαχείριση των σχέσεων του σχολείου με τους εξωγενείς παράγοντες, θα πρέπει να επιλέγουν σε κάθε περίπτωση τις κατάλληλες στρατηγικές του μάρκετινγκ, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην καλή φήμη του σχολείου στο πλαίσιο της κοινότητας. Αυτό δεν σημαίνει πως η κάθε επιστολή που στέλλεται στους γονείς από το σχολείο είναι ικανή να δημιουργήσει ΜΣ. Αυτό θα συμβεί μόνο στην περίπτωση κατά την οποία η επιστολή αποτελεί μέρος μιας συνεχούς συνεργασίας που ενδυναμώνει ταυτόχρονα και τον γονέα και τον εκπαιδευτικό (Arnett, German, & Hunt, 2003· Sheth & Parvatiyar, 2002).

### **2.7.3 Ανακεφαλαιώνοντας**

Στις δύο ενότητες που προηγήθηκαν, παρουσιάστηκαν τρία σημαντικά ζητήματα που αφορούν στο μάρκετινγκ και στο Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ (EM): (α) οι πέντε φάσεις ή φιλοσοφίες κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της ιδέας του μάρκετινγκ, (β) η σύγχρονη αντίληψη για το



μάρκετινγκ και, (γ) η αναγκαιότητα υιοθέτησής του από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Όπως έχει διαφανεί στην πρώτη ενότητα, η εξέλιξη της ιδέας του μάρκετινγκ ακολούθησε παράλληλη πορεία με την ιδέα του ΕΜ και, κατέληξε στη φιλοσοφία πως η σύγχρονη αντίληψη για το μάρκετινγκ αφορά στην επικέντρωση των προσπαθειών ενός οργανισμού για καλλιέργεια σχέσεων με του πελάτες του. Αυτή η σύγχρονη αντίληψη/στρατηγική, γνωστή και ως Μάρκετινγκ Σχέσεων (ΜΣ), θέτει ως στόχο την εγκαθίδρυση, την ανάπτυξη, την ενίσχυση και τη διατήρηση σχέσεων με τους πελάτες του οργανισμού που την υιοθετεί, όπως και την εμπλοκή πολλών (εξωγενών) παραγόντων σε μια μακρόχρονη διαδικασία, ώστε αυτοί να καταστούν υποστηρικτές του οργανισμού και πιστοί σε αυτόν (Drysdale, 1999). Σε αυτή την προσπάθεια, η επιδίωξη της συνεχούς ικανοποίηση των εξωγενών παραγόντων του οργανισμού και η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και δέσμευσης είναι κεφαλαιώδους σημασίας (Hennig-Thurau & Klee, 1997· Palmatier, et al., 2006).

Στη δεύτερη ενότητα, υποστηρίχθηκε η αναγκαιότητα υιοθέτησης του ΕΜ από τα σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά. Δόθηκε κυρίως έμφαση στην ανάγκη προσανατολισμού των σύγχρονων σχολείων στο μάρκετινγκ και στην ανάγκη υιοθέτησης της φιλοσοφίας του ΜΣ. Τονίστηκαν ζητήματα όπως η ανταπόκριση των σημερινών σχολείων στις περιβαλλοντικές πιέσεις, η διασφάλιση της δέσμευσης των εξωγενών παραγόντων του σχολείου στην επιτυχία του σχολικού έργου και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, διαπιστώθηκε πως ο προσανατολισμός των σύγχρονων σχολείων προς το μάρκετινγκ δεν αποτελεί πλέον επιλογή για τη σχολική ηγεσία αλλά αναγκαιότητα. Στην ενότητα που ακολουθεί, η οποία αποτελεί και την τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, θα παρουσιαστεί η διαδικασία του ΕΜ. Η διαδικασία αυτή προέρχεται από τον τομέα των επιχειρήσεων, δηλαδή έχει αναπτυχθεί έξω από τον χώρο της εκπαίδευσης, αφήνοντας έτσι σοβαρά κενά στην έρευνα για το ΕΜ, κάποια από τα οποία θα προσπαθήσει να καλύψει η παρούσα έρευνα.

## **2.8 Η διαδικασία του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ**

Η διαδικασία του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (ΕΜ) είναι δεδομένη και προέρχεται από τον χώρο των επιχειρήσεων. Πριν από την παρουσίασή της, καθίσταται αναγκαία η αναφορά σε ορισμένα χαρακτηριστικά του μάρκετινγκ, τα οποία παραδίδονται από τους Kotler and Fox (1995) και αποτελούν τη βάση για την κατανόησή της:

1. Το μάρκετινγκ είναι μια διαδικασία που αναλαμβάνεται από τη διεύθυνση του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει ανάλυση, σχεδιασμό, εφαρμογή και έλεγχο.

Εκδηλώνεται μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένα προγράμματα και όχι τυχαίες ή μεμονωμένες ενέργειες.

2. Το μάρκετινγκ δεν είναι μια προσπάθεια που καταβάλλεται ως απάντηση σε μια κρίση, ανησυχία ή ανάγκη και μετά εγκαταλείπεται όταν αυτό το θέμα επιλυθεί. Αντίθετα, θα πρέπει να είναι ένα συνεχές εγχείρημα, το οποίο ενσωματώνεται στις καθημερινές δράσεις και σκέψεις όλου του προσωπικού.

Η διαδικασία του EM αποτελείται από επτά στάδια: (1) την έρευνα του μάρκετινγκ και την ανάλυση περιβάλλοντος, (2) τον καθορισμό της αποστολής του οργανισμού, (3) την ανάλυση των δυνατοτήτων, των αδυναμιών, των ευκαιριών και των απειλών του, (4) τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων, (5) στην ιδιωτική εκπαίδευση, τη στόχευση σε συγκεκριμένους μαθητές, (6) την εφαρμογή της κατάλληλης ανάμειξης προγραμμάτων, με βάση την οποία το σχολείο θα επιτύχει τους στόχους του και, (7) την αξιολόγηση της διαδικασίας (Bunnell, 2005· Hanson & Henry, 1992· Michael, 1990· Oplatka et al., 2002).

Το ερώτημα που τίθεται συχνά στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαδικασία του EM αφορά στο ποιοι πρέπει να εμπλέκονται σε αυτήν και στον βαθμό στον οποίο οι σχολικοί διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη για αυτή τη διαδικασία (Oplatka & Hemsley-Brown, 2012). Είναι σαφές πως η διοίκηση και οργάνωση του EM επιτυγχάνεται κυρίως από τους προαναφερθέντες παράγοντες του σχολείου. Στην έρευνα των James and Phillips (1995) που διεξήχθη σε σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλλίας, κανένας άλλος εκτός από τον σχολικό διευθυντή δεν είχε την αποκλειστική ευθύνη για την εφαρμογή της διαδικασίας του μάρκετινγκ. Το EM αναγνωρίζεται ουσιαστικά ως χαρακτηριστικό της σχολικής διοίκησης (Foskett, 1998), είτε από τους ίδιους τους σχολικούς διευθυντές, οι Ισραηλινοί συνάδελφοι των οποίων αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ηγέτες της διαδικασίας στο σχολείο τους (Oplatka, 2002), είτε από τους εκπαιδευτικούς, οι συνάδελφοι των οποίων στη Νότιο Αγγλία το θεωρούν ως προτεραιότητα της διοίκησης (Oplatka et al., 2002). Αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως, σε όλες τις πιο πάνω περιπτώσεις, οι σχολικοί διευθυντές δεν αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται στη διαδικασία. Είναι καταγεγραμμένο από τους James and Phillips και τον Oplatka, πως οι διευθυντές και στο Ισραήλ και στην Αγγλία τονίζουν την αναγκαιότητα εμπλοκής του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων τους σε αυτήν. Πράγματι, είναι φανερό πως σε περιπτώσεις σχολείων – ή εκπαιδευτικών συστημάτων – που λειτουργούν σε περιβάλλοντα υψηλού ανταγωνισμού, όπως στις χώρες αυτές, είναι πιο πιθανόν το ίδιο το προσωπικό του σχολείου να εμπλέκεται σε διαδικασίες προώθησης των εκπαιδευτικών του

προγραμμάτων, μέσω της διοργάνωσης ημερών/βραδιών γνωριμίας ή της συμμετοχής σε δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές επιδεικνύουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σε υποψήφιους γονείς και άλλους παράγοντες της κοινωνίας (Birch, 1998· Oplatka, 2002· Oplatka et al., 2002· Woods, 1996). Μέσω αυτών των δράσεων, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν στην κοινωνία τα δικά τους μαθήματα και, εξαιτίας αυτού, συμβάλλουν και στις προσπάθειες εφαρμογής της διαδικασίας του EM ολόκληρου του σχολείου.

Όσο αφορά τη διαδικασία του EM στην πράξη, η θεωρία του μάρκετινγκ υπογραμμίζει τη σημασία που πρέπει να δίνεται στον συστηματικό σχεδιασμό, συλλογή, ανάλυση και αναφορά δεδομένων για τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της αγοράς-στόχου, ως σημαντικούς παράγοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από ένα οργανισμό (Davis & Ellison, 1997, όπ. αναφ. στο Oplatka & Hemsley-Brown, 2012). Με αυτή τη διαδικασία, ο οργανισμός είναι σε θέση να αφουγκραστεί τους πελάτες του, παρά να λαμβάνει αποφάσεις για αυτούς στηριγμένος στη διαίσθησή του (Michael, 1990). Οι έρευνες των Oplatka and Hemsley-Brown (2012) έχουν δείξει πως υπάρχουν ελάχιστες περιπτώσεις σχολικών διευθυντών που εφαρμόζουν τη συστηματική έρευνα του μάρκετινγκ και, μάλιστα, αναφέρονται μόνο σε μια περίπτωση διευθυντή στο HB ο οποίος χρησιμοποίησε την ανάλυση SWOT<sup>20</sup>, η οποία έχει ως στόχο τον καθορισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σχολείου σε σχέση με τους ανταγωνιστές του. Παρομοίως, τα ερευνητικά δεδομένα από το Ισραήλ, τις ΗΠΑ και το HB δείχνουν πως οι περισσότερες σχολικές διευθύνσεις δεν βασίζονται στις αποφάσεις τους σε μια αξιόπιστη και συστηματική έρευνα βασισμένη σε ερωτηματολόγια, που να διερευνούν τις ανάγκες των γονέων (James & Phillips, 1995· Oplatka, 2002). Παρόλη την προαναφερόμενη αδυναμία, δεν σημαίνει πως οι σχολικοί διευθυντές δεν αποκτούν πληροφορίες για τους γονείς και για τους άλλους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου. Είναι φανερό πως ένας μεγάλος αριθμός πληροφοριών και ανατροφοδότησης συλλέγεται επί τούτου και σποραδικά από το εκπαιδευτικό προσωπικό, συνήθως μέσω προσωπικών τυχαίων συναντήσεων με τους γονείς ή σε συνεδρίες με την οργάνωση των γονέων (Σύνδεσμος Γονέων) ή ακόμη βασίζεται στην προσωπική εκτίμηση του διευθυντή σχετικά με τις ανάγκες των γονέων (Bagley, Woods, & Glatter, 1996, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2012· Oplatka, 2002· Woods, 1993).

Ο Hanson (1992) αναφέρει πως οι οργανισμοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν δύο τρόπους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των πελατών τους: είτε αγνοώντας τις διαφορές που υπάρχουν

---

<sup>20</sup> Για την ανάλυση SWOT, βλ. Τσιάκκιρος και Πασιαρδής (2012).

σε αυτές τις ανάγκες και εφαρμόζοντας μια «προσέγγιση μαζικού μάρκετινγκ» (mass marketing approach, σ. 21), είτε εφαρμόζοντας «κατάτμηση αγοράς» (market segmentation, σ.21). Η πρώτη προσέγγιση είναι πιο ανέξοδη, εύκολη στην εφαρμογή και βολική, όταν οι πελάτες του οργανισμού, ασχέτως των διαφορών στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, δεν μπορούν να στραφούν σε άλλο οργανισμό. Για αυτό, είναι η κυρίαρχη προσέγγιση στην εκπαίδευση. Η δεύτερη προσέγγιση είναι κατάλληλη όταν ο οργανισμός επιδιώκει να προσεγγίσει συγκεκριμένους πελάτες. Για να το πετύχει, τους ταξινομεί ανάλογα με ορισμένα κριτήρια, όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση κτλ. Οποιαδήποτε προσέγγιση και αν επιλέξει να ακολουθήσει ένας οργανισμός, είναι σημαντικό να βρει τα κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας με τους πελάτες του.

Στην εκπαίδευση αυτά τα κανάλια επικοινωνίας ποικίλουν. Πρέπει επίσης να τονιστεί πως, εκτός από μέσα επικοινωνίας του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον, θεωρούνται και ως μέσα διαφήμισης του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται σε αυτό (Drew, 2013). Αυτά τα κανάλια επικοινωνίας μπορεί να είναι επίσημα ή ανεπίσημα. Ως επίσημα, αναφέρονται κυρίως τα σχολικά έντυπα. Στο εξωτερικό και κυρίως στην ιδιωτική εκπαίδευση, αυτά τα έντυπα έχουν τη μορφή «διαφημιστικών ενημερωτικών εντύπων» (prospectuses, ο.π.π., 2013) ή διαφημίσεων στα MME (Prevot, 2015). Στην Κύπρο, τα κυριότερα σχολικά έντυπα είναι το σχολικό περιοδικό (συνήθως έντυπο και σπάνια σε ηλεκτρονική μορφή) και η μαθητική εφημερίδα, όπου και εάν εκδίδεται. Εκτός αυτών, τα σημερινά σχολεία χρησιμοποιούν και ως μέσα επικοινωνίας την ιστοσελίδα του σχολείου και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κυρίως το Facebook και το Twitter, για τα οποία η Yemini (2012) αναφέρει πως, ως προϊόντα της τεχνολογικής ανάπτυξης, παρέχουν στον σχολικό οργανισμό ένα αποτελεσματικό και συνήθως ανέξοδο τρόπο επικοινωνίας με το κοινό που τον ενδιαφέρει και μετάδοσης των μηνυμάτων του.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι ένας σημαντικός και σύγχρονος τρόπος με τον οποίο οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να μοιραστούν με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που ακολουθούνται στο σχολείο και τα επιτεύγματα των μαθητών, σε μια διαρκή βάση. Αυτή η διαδικασία μπορεί, κατά τους Cox and McLeod (2014), να συμβάλει προκαταβολικά στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης εικόνας που κατέχει το κοινό για το σχολείο. Συχνές αναρτήσεις σε blogs, παρεμβάσεις στο Twitter, ανανέωση του υλικού στη σχολική ιστοσελίδα και άλλα, θα μπορούσαν να επιτρέψουν στους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με

το σχολείο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τα μέσα αυτά λειτουργούν συμπληρωματικά στις πιο παραδοσιακές μεθόδους επικοινωνίας του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες (Carr, 2012, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2014) – δηλαδή την προσωπική επικοινωνία, την αποστολή επιστολών και ανακοινώσεων και την έκδοση σχολικών εντύπων – όμως μπορούν επίσης να λειτουργήσουν και ως ένα έναυσμα για αλλαγή στις παραδοσιακές αυτές μεθόδους (ο.π.π., 2014). Πάντως, η ποιοτική έρευνα των Cox and McLeod για τη χρήση των μέσω κοινωνικής δικτύωσης στα σχολεία, με τη συμμετοχή δώδεκα σχολικών διευθυντών από τέσσερις περιοχές των ΗΠΑ και του Καναδά, κατέληξε στα εξής τέσσερα συμπεράσματα: η χρήση και τα εργαλεία των μέσων αυτών (α) επιτρέπουν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των σχολικών διευθυντών με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, (β) παρέχουν πιο δυνατές διασυνδέσεις με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς, τους εκπαιδευτικούς και τον κόσμο γενικότερα, (γ) μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του σχολικού διευθυντή και, τέλος, (δ) αποτελούν μια αυτονόητη απαίτηση από τους σχολικούς διευθυντές, καθώς δεν είναι πια λογική η απόρριψή τους.

Καταληκτικά, αναφέρεται πως στα ανεπίσημα μέσα επικοινωνίας του σχολείου αναφέρονται οι συναντήσεις της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και άλλους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, οι φιλανθρωπικές εκδηλώσεις που διοργανώνονται από το σχολείο κτλ (Birch, 1998· Herbert, 2000· Li & Hung, 2009). Σε οποιαδήποτε περίπτωση, τα κανάλια επικοινωνίας που επιλέγει το σχολείο να ενεργοποιήσει πρέπει να δηλώνουν ρητά την αποστολή του σχολείου. Η αποστολή του σχολείου, η οποία χαρακτηρίζεται από τον David (1989) ως η συνεχής δήλωση των στόχων του και η οποία του επιτρέπει να ξεχωρίζει από άλλα παρόμοια, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επίσημο κανάλι επικοινωνίας, διότι αντικατοπτρίζει την εκπαιδευτική φιλοσοφία και τη στρατηγική υλοποίησής της (Boerema, 2006· Lubiencki & Lee, 2016· Stallworth Williams, 2008). Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλοι τρόποι επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον, όπως είναι η παρουσίαση δράσεων του σχολείου στα ΜΜΕ, η μαθητική στολή, η ανάπτυξη δεσμών με τα σχολεία που βρίσκονται στην προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και η βελτίωση στην εξωτερική εμφάνιση του σχολείου (Herbert, 2000· Jabbar, 2016· Prevot, 2015· Wilson & Carlsen, 2016· Woods, 1993).

Η Chrispeels (1996) υποστηρίζει πως αυτά τα κανάλια επικοινωνίας οφείλουν να υπηρετούν παιδαγωγικούς στόχους, εννοώντας πως πρέπει να προωθούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Για παράδειγμα, τα σχολικά ενημερωτικά

έντυπα (π.χ. το σχολικό περιοδικό ή η εφημερίδα, οι σχολικοί κανονισμοί κτλ) μεταφέρουν στους γονείς και στην κοινότητα την ακαδημαϊκή αποστολή του σχολείου; Εάν είναι απαραίτητο, είναι γραμμένα σε περισσότερες από μία γλώσσες και αντανακλούν την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού; Τα δελτία προόδου των μαθητών ή οι συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών είναι οργανωμένα με τρόπους που να αυξάνουν τις επιδιώξεις των μαθητών και να οδηγούν σε συνεχή ακαδημαϊκή πρόοδο και ανάπτυξη μέσω συγκεκριμένης στοχοθεσίας και σχεδίων δράσης; Ή μήπως αυτές οι μορφές επικοινωνίας χρησιμοποιούνται απλά για να μεταφέρουν κακά νέα στις οικογένειες, τα παιδιά των οποίων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο ή για να επιβραβεύουν αυτούς τους μαθητές που αποδίδουν άριστα;

Το τελευταίο βήμα στη διαδικασία του ΕΜ περιλαμβάνει την αξιολόγησή της. Γενικά, θεωρείται πιθανόν τα σχολεία να μην προβαίνουν σε αξιολογήσεις της επίδρασης των διαδικασιών και των μηχανισμών του μάρκετινγκ με βάση συγκεκριμένα αποτελέσματα (Birch, 1998· Foskett, 1998) και μέσω συγκεκριμένων εργαλείων (Oplatka & Hemsley-Brown, 2012). Για παράδειγμα, οι διευθυντές στην έρευνα των James and Phillips (1995) δηλώνουν πως η διαδικασία του μάρκετινγκ που εφαρμόζουν είναι αποτελεσματική, παρόλο που κανένας από αυτούς δεν προέβη στη διενέργεια συστηματικής αξιολόγησής της. Πάντως, πρέπει να αναφερθεί πως στα προαναφερθέντα εργαλεία περιλαμβάνονται οι συζητήσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η ανάλυση κόστους-οφέλους<sup>21</sup> ή άλλων δεικτών απόδοσης των στόχων που έχουν τεθεί (Watts, 2005).

## **2.9 Τα εργαλεία αξιολόγησης του μάρκετινγκ στην εκπαίδευση**

Η αξιολόγηση των στρατηγικών του μάρκετινγκ, που υιοθετεί ένας οργανισμός, γίνεται μέσω εργαλείων που μετρούν τον «Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ<sup>22</sup>» (ΠΜ). Οι Narver and Slater (1990) και Slater and Narver (2000) ορίζουν τον ΠΜ ως την ικανότητα του οργανισμού να αποκτά γνώσεις σχετικές με τους πελάτες και τους ανταγωνιστές του, με στόχο την ανταπόκριση στις δικές τους ανάγκες, όπως επίσης και η ικανότητα να ενημερώνεται σχετικά με το περιβάλλον, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του. Ένας οργανισμός που υιοθετεί τον ΠΜ συντονίζει τις δράσεις του γύρω από τον στόχο της ικανοποίησης των

<sup>21</sup> Για την ανάλυση κόστους-οφέλους, βλ. Στυλιανίδης (2014).

<sup>22</sup> Εξαιρετικό δείγμα εργασίας σχετικά με τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ αποτελεί το ερευνητικό άρθρο των Liao, Chang, Wu and Katrichis (2011).

ανικανοποίητων αναγκών των πελατών του. Βασικά, η φιλοσοφία του ΠΜ αντικατοπτρίζει μια οργανωσιακή κουλτούρα και ένα σύνολο κοινών αξιών και πεποιθήσεων που τοποθετούν, στον επιχειρησιακό σχεδιασμό του οργανισμού, τον πελάτη σε περίοπτη θέση (Ho Voon, 2006· 2008).

Ο ΠΜ, σύμφωνα με τους Narver and Slater (1990), είναι μια εννοιολογική κατασκευή (construct) που αποτελείται από τρεις διαστάσεις: το προσανατολισμό προς τον πελάτη, τον προσανατολισμό προς τον ανταγωνιστή και τον εσωτερικό συντονισμό. Ο προσανατολισμός προς τον πελάτη (customer orientation) περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας κατανόησης σχετικά με τις ανάγκες των υπαρχόντων και των μελλοντικών πελατών, με απώτερο στόχο την εξασφάλιση σε αυτούς μιας μακροπρόθεσμης ικανοποίησης (Deng & Dart, 1994, όπ. αναφ. στο Ross, Grace, & Shao, 2013). Ο προσανατολισμός προς τον ανταγωνιστή (competitor orientation) περιλαμβάνει την κατανόηση των άμεσων και των μακροπρόθεσμων δυνατοτήτων και αδυναμιών των υπαρχόντων και των πιθανών ανταγωνιστών του οργανισμού. Επίσης, παρέχει μια αντίληψη του τι προσφέρουν στον πελάτη οι ανταγωνιστές, στοχεύοντας στην ικανοποίησή τους, και, έτσι, δίνουν τη δυνατότητα στον οργανισμό να αντιδράσει αστραπιαία στις απειλές και τις ευκαιρίες των ανταγωνιστών (Siguaw & Diamantopoulos, 1995). Τέλος, ο εσωτερικός συντονισμός (inter-functional coordination) αναφέρεται στη δημιουργία ανώτερης αξίας για τους πελάτες-στόχους του οργανισμού, η οποία αποτελεί καθήκον ολόκληρου του οργανισμού και όχι μόνο ενός τμήματός του (ο.π.π., 2013). Οι έρευνες για τον ΠΜ στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν δείξει πως αυτός παίζει σημαντικό ρόλο στην απόδοση του οργανισμού (Hemsley-Brown & Oplatka, 2010· Modi, 2012· Modi & Mishra, 2010· Oplatka & Hemsley-Brown, 2007), ενώ άλλοι ερευνητές (π.χ. Ramachandran, 2010· Salem Khalifa, 2010· Svensson & Wood, 2007) αμφισβητούν την καταλληλότητα υιοθέτησής του.

Για την αξιολόγηση του ΠΜ, οι Narver and Slater (1990) ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 21 ερωτήματα και το οποίο εξετάζει τις προαναφερθείσες τρεις παραμέτρους. Παρόλο που η αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση που διενεργήθηκε από τους Siguaw and Diamantopoulos (1995) απέτυχε να δώσει ικανοποιητικά αποτελέσματα. Όμως, το ερωτηματολόγιο αυτό, όπως και η θεωρία που αναπτύχθηκε από τους δημιουργούς του, δεν παύουν μέχρι τις μέρες μας να καθοδηγούν τις ερευνητικές προσπάθειες πολλών ερευνητών, οι οποίοι όμως ασχολούνται με την εφαρμογή του ΠΜ στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (σχολεία, πανεπιστήμια). Αξίζει εδώ να αναφερθεί και ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο

στηρίζεται στη θεωρία των Narver and Slater και αναπτύχθηκε από τους Rivera-Camino and Molero Ayala (2010), που και αυτό όμως αφορά τον ιδιωτικό τομέα.

Στην προσπάθεια ανάπτυξης ερευνητικών εργαλείων που να αξιολογούν τον ΠΜ, σημαντική, επίσης, υπήρξε και η συμβολή ερευνητών που ανήκουν στον τομέα των ιδιωτικών επιχειρήσεων και που προσπαθούν να εισαγάγουν τις αρχές του μάρκετινγκ, που υιοθετούνται από αυτές τις επιχειρήσεις, στην εκπαίδευση. Οι Kotler and Fox (1995), για παράδειγμα, αναφέρουν πως η αποτελεσματικότητα του μάρκετινγκ που εφαρμόζει ένας οργανισμός (σχολείο ή τμήμα κολλεγίου/πανεπιστημίου) αντικατοπτρίζεται στον βαθμό στον οποίο παρουσιάζει πέντε κύριες ιδιότητες-χαρακτηριστικά ενός οργανισμού που είναι προσανατολισμένος προς το μάρκετινγκ, δηλαδή που στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών των πελατών του και που υπηρετεί τα μακροπρόθεσμα ενδιαφέροντά τους. Αυτές οι ιδιότητες είναι: (α) η φιλοσοφία του οργανισμού είναι προσανατολισμένη προς τον πελάτη, (β) ο οργανισμός έχει δεσμευτεί να εφαρμόσει μια ολοκληρωμένη διαδικασία μάρκετινγκ, (γ) ο οργανισμός συλλέγει επαρκείς πληροφορίες για το μάρκετινγκ, (δ) ο προσανατολισμός στο μάρκετινγκ είναι στρατηγικός προσανατολισμός, δηλαδή αποτελεί μέρος του στρατηγικού σχεδιασμού του σχολείου και, τέλος, (ε) ο οργανισμός εφαρμόζει αποτελεσματικά τη διαδικασία μάρκετινγκ. Βασισμένοι στις προαναφερθείσες πέντε ιδιότητες του προσανατολισμένου προς το μάρκετινγκ οργανισμού, οι ίδιοι προτείνουν μια διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του μάρκετινγκ, η οποία χρησιμοποιεί ένα ερωτηματολόγιο χωρισμένο σε πέντε μέρη (βλ. ο.π.π., 1995, σ. 382-384). Για πληρέστερη αξιολόγηση της στρατηγικής που ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που είναι προσανατολισμένος προς το μάρκετινγκ, οι Kotler and Fox προτείνουν μια δεύτερη, πιο επαγγελματική διαδικασία, τον Έλεγχο Μάρκετινγκ<sup>23</sup>, η οποία διενεργείται από εξωτερικό, ανεξάρτητο αξιολογητή με γνώσεις μάρκετινγκ.

---

<sup>23</sup> Ο Έλεγχος Μάρκετινγκ (Marketing Audit, Kotler & Fox, 1995) ονομάζεται «η περιεκτική, ανεξάρτητη και περιοδική αξιολόγηση των σκοπών, των δραστηριοτήτων και των στρατηγικών του μάρκετινγκ ενός οργανισμού, με σκοπό τον καθορισμό των προβληματικών περιοχών και των ευκαιριών και τη σύσταση ενός σχεδίου δράσης για βελτίωση της αποδοτικότητας του μάρκετινγκ» (σ. 384).



Οι μόνοι ερευνητές που υιοθετούν τη θεώρηση του ΠΜ των Narver and Slater (1990) ως μιας μονοπαραγοντικής εννοιολογικής κατασκευής που αποτελείται από τους προαναφερθέντες τρεις παράγοντες, ώστε να δημιουργήσουν ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στη δημόσια εκπαίδευση, είναι οι Oplatka and Hemsley-Brown (2007, 2012). Για τον λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown θεωρήθηκε από τον ερευνητή της παρούσας διατριβής ως το μόνο κατάλληλο για την αξιολόγηση του ΠΜ στα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Πέραν αυτού, καμία άλλη διαδικασία αξιολόγησης του ΠΜ δεν αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Επαναλαμβάνεται πως οι προαναφερθείσες διαδικασίες, εκτός των Oplatka and Hemsley-Brown, είναι κατάλληλες για εφαρμογή σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (σχολεία, κολλέγια, πανεπιστήμια), οι οποίοι έχουν οργανωμένα τμήματα και υπηρεσίες που ασχολούνται με το μάρκετινγκ. Για αυτό, είναι παντελώς ακατάλληλες για εφαρμογή σε δημόσια σχολεία και, ιδιαίτερα στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, αφού σε αυτά δεν εφαρμόζεται συνειδητά κανένα από τα βήματα της διαδικασίας του μάρκετινγκ. Αξίζει να τονιστεί πάλι πως βασικό στοιχείο του μάρκετινγκ είναι ο ολοκληρωμένος του χαρακτήρας. Μάρκετινγκ δεν είναι κάποιες τυχαίες, σποραδικές ή μεμονωμένες ενέργειες, που πράγματι μπορεί να διενεργούνται από σχολικούς διευθυντές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει η εμπλοκή στο σχολείο τους εξωγενών παραγόντων για την προώθηση των σχολικών εκπαιδευτικών στόχων (Oplatka & Hemsley-Brown, 2012), ασυνείδητα και διαισθητικά (Kotler & Fox, 1995).

## 2.10 Περίληψη

Σε διεθνές επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση και, σε τοπικό επίπεδο, τα σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δεδομένα, έχουν αυξήσει την ανάγκη για υιοθέτηση ενός προσανατολισμένου προς το μάρκετινγκ τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία. Παρόλο που η σημαντικότητα του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM) είναι πλέον αδιαμφισβήτητη, δεν παύει να είναι μια έννοια η οποία προκαλεί ανασφάλεια σε πολλά στελέχη της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα δε της δημόσιας. Η προέλευσή του από τον χώρο των επιχειρήσεων και η εκεί προσήλωσή του στην αύξηση των κερδών των εταιρειών, τον καθιστά μια αμφισβητήσιμη ιδέα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Παρόλα αυτά, το EM φαίνεται πως έχει κερδίσει τη συμπάθεια των στελεχών της εκπαίδευσης και αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα σχολεία – ακριβώς εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης – αναγκάζονται σήμερα να συνεργάζονται με μια πλειάδα οργανισμών-εξωγενών παραγόντων, ώστε να δημιουργήσουν την αξία που χρειάζονται (Maringe, 2012).

Δυστυχώς, όμως, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως το μάρκετινγκ δεν βρίσκεται ακόμα στο κέντρο των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά μάλλον διατηρεί ένα περιφερειακό ρόλο, αφού υπάρχει μόνο ως μια πρόσθετη δραστηριότητα στις πολιτικές που υιοθετεί μια σχολική διεύθυνση (Devlin & Knight, 1990, όπ. αναφ. στο Maringe, 2012). Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση του ΕΜ δεν καθοδηγείται από ένα προσωπικό που έχει επαρκές υπόβαθρο και εμπειρία στον τομέα. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται να υπάρχουν ηγέτες που να διαθέτουν ένα εύρος ηγετικών ικανοτήτων, όχι μόνο παιδαγωγικών αλλά και επιχειρηματικών. Είναι αυτό που ο Πασιαρδής (2012) χαρακτηρίζει ως «Κοκτέιλ Μιξ» των Στυλ Ηγεσίας, τονίζοντας όμως πως δεν υπάρχει μια καλύτερη δοσολογία για όλες τις περιπτώσεις αλλά πως «το κατάλληλο δείγμα σχολικής ηγεσίας επηρεάζεται όχι μόνο στο επίπεδο συστήματος στο οποίο εστιάζεται, αλλά και (ιδιαίτερα) στο σχολικό επίπεδο» (σ. 30).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αναδεικνύονται οι ελλείψεις σε ερευνητικό επίπεδο σε θέματα που αφορούν στην υιοθέτηση του ΕΜ στη δημόσια εκπαίδευση, ιδιαίτερα δε (α) σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το κυπριακό και, (β) στη Μέση Εκπαίδευση. Χρειάζεται να εντοπιστούν οι εξωγενείς παράγοντες του σχολείου που εμπλέκονται στο σχολικό έργο και οι τρόποι με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται. Επίσης, χρειάζεται να διερευνηθούν οι στρατηγικές επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται από τους σχολικούς διευθυντές, με στόχο την προσέλκυση αυτών των παραγόντων και, κατά πόσο αυτές συνάδουν με τις στρατηγικές του ΕΜ. Τέλος, υπάρχει ανάγκη και για διερεύνηση της καταλληλότητας αυτών των τεχνικών, όσο αφορά την επιτυχία τους ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων. Για τους πιο πάνω λόγους, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.

# Κεφάλαιο 3

## Ερευνητική Μεθοδολογία

### 3.1 Εισαγωγή

Στα προηγούμενα κεφάλαια τέθηκε ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και, επιπλέον, συζητήθηκαν οι βασικές θεωρητικές παράμετροι του θέματος. Επιπλέον, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα, τα οποία παρουσιάστηκαν συνοπτικά στην Εισαγωγή της παρούσας διατριβής. Ο σκοπός, τα ερωτήματα, όπως και ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε, παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια:

### 3.2 Ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο δημόσιο σχολείο συμβάλλει, στην πραγματικότητα, σε μία λειτουργική και παραγωγική σχέση τους με το σχολείο και κατά πόσο αυτή η εμπλοκή συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα υπήρξαν τα εξής:

1) Η αξιολόγηση, με τη χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM), των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους.

#### Ερευνητικά ερωτήματα:

1α. Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους ίδιους, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του EM;

1β. Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ

που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του ΕΜ;

1γ. Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ γυμνασίων και λυκείων, αστικών σχολείων και σχολείων της υπαίθρου, διευθυντών και καθηγητών, ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, περισσότερο και λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών και κατόχων προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών;

2) Η ενδεχόμενη σχέση του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ στα μαθησιακά αποτελέσματα.

#### Ερευνητικό ερώτημα:

2. Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που χρησιμοποιούν «καλές / επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που δεν χρησιμοποιούν «επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ;

3) η διερεύνηση της εμπλοκής στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου εξωγενών παραγόντων που εμπλέκονται στο σχολικό έργο και των τρόπων με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται, σύμφωνα με τις απόψεις των σχολικών διευθυντών.

#### Ερευνητικά ερωτήματα:

3α. Ποιοι εξωγενείς παράγοντες, σύμφωνα με τους σχολικούς διευθυντές, εμπλέκονται στο σχολικό έργο του δημοσίου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και ποιον από αυτούς τους παράγοντες θεωρούν ως τον πιο σημαντικό ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;

3β. Ποιοι τρόποι εμπλοκής αυτών των παραγόντων στο σχολικό έργο αναφέρονται από τους σχολικούς διευθυντές και ποιον από αυτούς τους τρόπους θεωρούν ως τον πιο σημαντικό ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;

4) Η διερεύνηση της σημασίας που αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο.

#### Ερευνητικό ερώτημα:

4. Ποια σημασία αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στην εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;

5) Η διερεύνηση των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν αυτή την εμπλοκή.

Ερευνητικό ερώτημα:

5. Ποιες στρατηγικές επικοινωνίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;

6) Η διερεύνηση του νοήματος (εξήγησης) που αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στα αποτελέσματα των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων και των προσωπικών τους απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους.

Ερευνητικά ερωτήματα:

6α. Πώς προσλαμβάνουν οι σχολικοί διευθυντές τα αποτελέσματα των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων-ποσοτική έρευνα;

6β. Ποιες αντιλήψεις έχουν σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν;

Παρουσιάζεται στη συνέχεια η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σημειώνεται πως για να απαντηθούν τα πιο πάνω ερωτήματα είχε επιλεγεί να διενεργηθεί μικτή έρευνα. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η βιβλιογραφία σχετικά με την Έρευνα Μικτών Μεθόδων (Mixed Methods Research). Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται (α) ο ορισμός της Έρευνας Μικτών Μεθόδων, (β) η ιστορία της και (γ) οι φιλοσοφικές διαμάχες που σημάδεψαν την πορεία διαμόρφωσής της, (δ) οι κυριότερες αιτίες διεξαγωγής μιας τέτοιας έρευνας, (ε) οι τύποι/μορφές που μπορεί να λάβει, όπως επίσης και, (στ) θέματα εγκυρότητας σε αυτήν.

### **3.3 Η Έρευνα Μικτών Μεθόδων**

Από το 1960 μέχρι σήμερα, ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός ερευνητών σε διάφορους τομείς των κοινωνικών και συμπεριφορικών επιστημών έχει υποστηρίξει τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων στη μελέτη διαφόρων κοινωνικών φαινομένων (Creswell & Plano Clark, 2007· Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2005· Onwuegbuzie & Daniel, 2006· Tashakkori & Teddlie, 1998, όπ. αναφ. στο Collins, Onwuegbuzie, & Jiao, 2007·

Tashakkori & Teddlie, 2003α). Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων είναι περισσότερο γνωστός ως Έρευνα Μικτών Μεθόδων (EMM), παρόλο που κατά καιρούς έχουν δοθεί σε αυτήν και άλλες ονομασίες, όπως «αναμειγμένη έρευνα» (blended research, Thomas, 2003, όπ. αναφ. στο Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007), «ενσωματωμένη έρευνα» (integrated research, Johnson & Onwuegbuzie, 2004) «πολυμεθοδική έρευνα» (multimethod research, Hunter & Brewer, 2003· Morse, 2003), «σπουδές τριγωνοποίησης» (triangulated studies, Sandelowski, 2003), «εθνογραφική υπολειμματική ανάλυση» (ethnographic residual analysis, Fry, Chantavanich, & Chantavanich, 1981) και «μικτή έρευνα» (mixed research, Johnson & Christensen, 2004, όπ. αναφ. στο Johnson et al., 2007). Η EMM ορίζεται από τους Johnson and Onwuegbuzie (2004), «ως [εκείνος] ο τομέας της έρευνας, στον οποίο ο ερευνητής αναμειγνύει ή συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές τεχνικές, μεθόδους, προσεγγίσεις, έννοιες ή γλώσσα στο πλαίσιο μιας έρευνας. Φιλοσοφικά, πρόκειται για ένα  *τρίτο κύμα*  ή ερευνητικό κίνημα [...] Η EMM είναι επίσης μια προσπάθεια νομιμοποίησης της χρήσης πολλαπλών προσεγγίσεων στην προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων, αντί του περιορισμού των επιλογών του ερευνητή. Πρόκειται για δημιουργική μορφή έρευνας, παρά για περιοριστική [...] Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι το ερευνητικό ερώτημα· οι ερευνητικές μέθοδοι θα πρέπει να *υπηρετούν* τα ερευνητικά ερωτήματα, με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνονται οι καλύτερες ευκαιρίες για την κατάληξη σε χρήσιμες απαντήσεις» (σσ. 17-18).

### 3.3.1 Αναλύοντας τον ορισμό της EMM

Ο πιο πάνω ορισμός – ο οποίος λόγω της συχνότητας εμφάνισής του στη βιβλιογραφία τείνει να είναι και ο επικρατέστερος (Teddlie & Tashakkori, 2010) – απαιτεί ορισμένες διευκρινίσεις:

1. Οι Johnson et al. (2007) διευκρινίζουν ότι στον όρο «Έρευνα Μικτών Μεθόδων», η λέξη «μέθοδοι» θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ευρύτερα και να ταυτίζεται με τον όρο «μεθοδολογία», όπως προτείνεται και από την Greene (2006). Οι Johnson et al. πιστεύουν πως αυτή η ευρύτερη θεώρηση και χρήση του όρου «μέθοδοι» επιτρέπει τη συμπερίληψη θεμάτων και στρατηγικών που αφορούν στις μεθόδους συλλογής δεδομένων (π.χ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις), στις μεθόδους της έρευνας (π.χ. πειράματα, εθνογραφία) και σε σχετικά, με αυτές τις μεθόδους, φιλοσοφικά ζητήματα (π.χ. οντολογικά, επιστημολογικά, αξιολογικά<sup>24</sup>).

2. Οι Creswell and Garrett (2008) διατείνονται ότι ο όρος «κίνημα» υπερτονίζεται στον ορισμό αυτό, καθώς υπονοεί πως η EMM αποτελεί μια αυξανόμενη τάση στην ερευνητική

---

<sup>24</sup> Τα ζητήματα αυτά αναλύονται εκτενώς στις σσ. 163-168.

μεθοδολογία. «Ως λειτουργικός ορισμός», υποστηρίζουν, «οι μικτές μέθοδοι αποτελούν μια προσέγγιση της έρευνας, στην οποία ο ερευνητής ενώνει με κάποιο τρόπο (π.χ. συγχωνεύει, ενσωματώνει, συνδέει) ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, με στόχο να παράσχει μια ενωποιημένη κατανόηση (unified understanding) του ερευνητικού προβλήματος» (ο.π.π., 2008, σ. 322). Αργότερα, οι Creswell, Klassen, Plano Clark and Smith (2011) θα προχωρήσουν ένα βήμα πιο πέρα χαρακτηρίζοντας την EMM ως μια ερευνητική προσέγγιση ή μεθοδολογία, η οποία:

(α) επικεντρώνεται στα ερευνητικά ερωτήματα που απαιτούν «πραγματικές αντιλήψεις των συμφραζομένων» (real-life contextual understandings), «πολυεπίπεδες προοπτικές» (multi-level perspectives) και «πολιτισμικές επιδράσεις» (cultural influences),

(β) χρησιμοποιεί με αυστηρότητα την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Στην πρώτη περίπτωση, στόχος είναι να αξιολογήσει το μέγεθος και τη συχνότητα ενός εννοιολογικού κατασκευάσματος (construct), ενώ στη δεύτερη, να διερευνήσει το νόημα και τον τρόπο πρόσληψής του,

(γ) χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους (π.χ. παρεμβάσεις και συνεντεύξεις),

(δ) ενσωματώνει σκόπιμα ή συνδυάζει αυτές τις μεθόδους, στοχεύοντας στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων της κάθε μιας και,

(ε) πλαισιώνει την έρευνα με φιλοσοφικές και θεωρητικές θέσεις.

Στις πιο πάνω δηλώσεις, ιδιαίτερη θέση προσλαμβάνει η έννοια της «ενσωμάτωσης» (integration) των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων και αποτελεσμάτων. Η Woolley (2009) διευκρινίζει αυτή την έννοια τονίζοντας πως τα ποιοτικά και τα ποσοτικά στοιχεία μιας έρευνας μπορούν να θεωρηθούν ως «ενσωματωμένα» στον βαθμό που αυτά τα στοιχεία συνδέονται ξεκάθαρα μεταξύ τους στο πλαίσιο μιας έρευνας και με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αμοιβαία διαφωτιστικά και, ως εκ τούτου, να παράγουν αποτελέσματα τα οποία είναι μεγαλύτερα/σπουδαιότερα από το άθροισμα των μερών τους. Τονίζει δε πως η ενσωμάτωση απαιτεί αλληλεξάρτηση με στόχο την επίτευξη ενός κοινού θεωρητικού ή ερευνητικού στόχου. Αυτό υπονοεί πως, στην περίπτωση που τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία της EMM απλά παρουσιάζονται ταυτόχρονα ή διαδοχικά, χωρίς να προκύπτει η ενσωμάτωσή τους σε ένα ενιαίο όλον, τότε πιθανόν να μην μπορούν να θεωρηθούν ως μέρη μιας μικτής έρευνας.

3. Ουσιαστικά, μια EMM είναι αυτή που περιλαμβάνει ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό σκέλος. Πολύ συχνά, όμως, προκύπτουν δυσκολίες όταν ο ερευνητής αποπειράται να εκφράσει το πώς αυτά τα δύο σκέλη σχετίζονται μεταξύ τους (Tashakkori & Creswell, 2007a). Επιπλέον,

παρουσιάζεται ασυμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές σχετικά με το τι συνιστά μια EMM (Bryman, 2007· Sandelowski, 2000· Tashakkori & Creswell, 2007α). Ορισμένες επεξηγήσεις του όρου αντιμετωπίζουν την EMM ως τη συλλογή και ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Πιο πρόσφατες μελέτες επί του θέματος έχουν επιδιώξει να προβάλουν τη σημασία της ολοκληρωμένης ενσωμάτωσης των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων (Bryman, 2007· Creswell & Plano Clark, 2007· Hanson, Creswell, Clark, Clark, & Creswell, 2005). Πάντως οι Tashakkori and Creswell (2007β), πρώτοι εκδότες του πολύ σημαντικού για την EMM περιοδικού *Journal of Mixed Methods Research* που πρωτοεκδόθηκε το 2007, γράφουν στο προλογικό σημείωμα της πρώτης τους έκδοσης πως η πλειοψηφία των μέχρι τότε ερευνών χαρακτηρίζονταν ως *μικτές* διότι χρησιμοποιούσαν ποσοτικές ή ποιοτικές προσεγγίσεις με έναν ή περισσότερους από τους εξής τρόπους: (α) δύο τύπους ερευνητικών ερωτημάτων (ποσοτικό και ποιοτικό), (β) δύο τύπους διαδικασιών δειγματοληψίας (π.χ. με πιθανότητα ή σκόπιμη), (γ) δύο τύπους διαδικασιών συλλογής δεδομένων (π.χ. ομάδες εστίασης ή ερωτηματολόγια), (δ) δύο τύπους δεδομένων (π.χ. αριθμητικά ή κειμενικά), (ε) δύο τύπους ανάλυσης δεδομένων (στατιστικά ή θεματικά) και, (στ) δύο τύπους συμπερασμάτων (αντικειμενικά και υποκειμενικά κτλ). Ως εκ τούτου, σε μια προσπάθεια να καταλήξουν σε έναν περιεκτικό ορισμό, ορίζουν την EMM ως την έρευνα στην οποία ο ερευνητής συγκεντρώνει και αναλύει δεδομένα, ενοποιεί τα ευρήματα και καταλήγει σε συμπεράσματα χρησιμοποιώντας τόσο τις ποσοτικές όσο και τις ποιοτικές προσεγγίσεις ή μεθόδους στο πλαίσιο μιας έρευνας (ο.π.π., 2007β).



Διάγραμμα 8: Τα τρία κύρια ερευνητικά παραδείγματα (προσαρμογή από Johnson et al. (2007))



4. Η EMM μπορεί να τοποθετηθεί στο κέντρο ενός συνεχούς (βλ. Διάγραμμα 8), στη μία άκρη του οποίου τοποθετείται ο ποσοτικός παραδειγματικός άξονας<sup>25</sup> (quantitative paradigm), ενώ στην άλλη ο ποιοτικός παραδειγματικός άξονας (qualitative paradigm). Σύμφωνα με το διάγραμμα, η EMM μπορεί να θεωρηθεί πως ενσωματώνει αρκετές επικαλυπτόμενες ομάδες είτε ερευνητών είτε ερευνών μικτής μεθοδολογίας. Η περιοχή στο κέντρο του διαγράμματος, η οποία κινείται εξωστρεφώς, αποκλείοντας όμως να αγγίξει τα άκρα, είναι ο χώρος στον οποίο τοποθετείται η EMM, με το κέντρο να αντιπροσωπεύει την πιο «καθαρή» της μορφή. Οι Johnson et al. (2007) χρησιμοποιούν την εξής αναλογία, λέγοντας ότι είναι απόλυτα δικαιολογημένο ένας ερευνητής να έχει μία κύρια κατοικία (έναν από τους τρεις παραδειγματικούς άξονες, δηλαδή την ποιοτική έρευνα, τη μικτή έρευνα και την ποσοτική έρευνα). Παρόλα αυτά, είναι επίσης δικαιολογημένο για τον ερευνητή να επισκέπτεται κάποτε και τις άλλες κατοικίες, εάν και εφόσον η έρευνά του θα μπορούσε να επωφεληθεί από μια τέτοια επίσκεψη. Η περιοχή γύρω από το κέντρο του διαγράμματος («ισότιμη κατάσταση») αποτελεί την κατοικία του ερευνητή που αυτοπροσδιορίζεται ως ερευνητής της EMM. Αυτός ο ερευνητής θεωρεί ως το σημείο εκκίνησής του τη λογική και τη φιλοσοφία αυτού του παραδειγματικού άξονα. Επίσης, αυτός ο ερευνητής, υπό ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να θεωρήσει πως η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση θα μπορούσαν να προσφέρουν μεγαλύτερη κατανόηση στο ερευνητικό του πρόβλημα ή καλύτερη απάντηση σε κάποιο ή και σε όλα τα ερευνητικά του ερωτήματα. Τέλος, δύο άλλοι τύποι μικτής έρευνας, όπως φαίνονται στο πιο πάνω διάγραμμα, χαρακτηρίζονται ως «κυριαρχία ποιοτικής» και «κυριαρχία ποσοτικής». Στην πρώτη περίπτωση – η οποία συμβολίζεται ως ΠΟΙΟΤ + ποσοτ. έρευνα –, ο ερευνητής μπορεί να πιστεύει πως η συμπερίληψη ποσοτικών δεδομένων και προσεγγίσεων, στην κατά τα άλλα ποιοτική έρευνα, θα μπορούσε είναι προς όφελος της έρευνάς του. Με την ίδια λογική, στη δεύτερη περίπτωση – η οποία συμβολίζεται ως ΠΟΣΟΤ + ποιοτ. έρευνα –, ο ερευνητής μπορεί να διεξάγει μια κατά τα άλλα ποσοτική έρευνα, αλλά να θεωρεί πως χρειάζεται να λάβει υπόψη του και ποιοτικά δεδομένα ώστε να απαντήσει με πληρότητα στα ερευνητικά του ερωτήματα (ο.π.π., 2007). Έτσι εξηγείται η άποψη των Johnson and Onwuegbuzie (2004), σύμφωνα με την οποία αυτό που πρέπει να καθοδηγεί την οποιαδήποτε

---

<sup>25</sup> Το Oxford English Dictionary Online ορίζει το «παράδειγμα» (paradigm) ως «ένα τυπικό παράδειγμα ή μοτίβο για κάτι. Ένα μοτίβο ή ένα μοντέλο» (Dictionaries, 2020). Ένα επιστημονικό παράδειγμα αποτελεί ένα πλαίσιο που περιέχει όλες τις κοινώς αποδεκτές απόψεις για ένα θέμα, όλες τις συμβάσεις σχετικά με το ποια κατεύθυνση πρέπει να πάρει η έρευνα και σχετικά με το πώς πρέπει να εκτελείται (Shuttleworth & Wilson, 2008). Ο Morgan (2007) ορίζει το παράδειγμα – ή αλλιώς, τον παραδειγματικό άξονα – «ως το σύνολο των πεποιθήσεων και των πρακτικών που καθοδηγούν ένα επιστημονικό τομέα» (σ. 47), ενώ οι Doyle, Brady and Byrne (2009) αναφέρουν πως ο παραδειγματικός άξονας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να συνοψίσει τις πεποιθήσεις των ερευνητών.

έρευνα είναι το ερευνητικό ερώτημα ή, με άλλα λόγια, η μεθοδολογία μίας έρευνας πρέπει να σχεδιάζεται ώστε να *υπηρετεί* το ερευνητικό ερώτημα. Ως εκ τούτου, οι Johnson et al. (2007) συμπληρώνουν στον ορισμό που οι ίδιοι έχουν θέσει, αναφέροντας πως η EMM αποτελεί έναν τρίτο μεθοδολογικό και πρακτικό παραδειγματικό άξονα (μαζί με την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα). Αναγνωρίζει τη σημασία της παραδοσιακής ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, αλλά, ταυτοχρόνως, προσφέρει ένα δυναμικό τρίτο παραδειγματικό άξονα, ο οποίος, τις περισσότερες φορές, μπορεί να παράσχει τα πιο ολοκληρωμένα, ισορροπημένα και χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα. Η EMM είναι ένας ερευνητικός παραδειγματικός άξονας, ο οποίος, εκτός των άλλων, συμβαδίζει με τη φιλοσοφία του πραγματισμού ή παραδειγματικού σχετικισμού, σύμφωνα με την οποία αυτό που καθοδηγεί την έρευνα είναι η αναγκαιότητα απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα (Terrell, 2012). Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η ιστορία αυτού του νέου παραδειγματικού άξονα, της EMM.

### 3.3.2 Η Ιστορία της EMM

Είναι κοινά αποδεκτό πως η ιστορία της EMM ξεκινά με τη έρευνα των Campbell and Fiske (1959), στην οποία εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της τριγωνοποίησης<sup>26</sup> (Johnson et al., 2007· Maxwell, 2016). Η πραγματική άνθηση των ερευνών που αυτοπροσδιορίζονται ως μικτές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες θα συντελεστεί τη δεκαετία του 1980, αλλά μέχρι και τα μέσα της επόμενης δεκαετίας θα κυριαρχήσει η θεώρησή τους ως δύο ξεχωριστών σκελών μιας έρευνας – ποσοτικό και ποιοτικό σκέλος – τα οποία μοιάζουν να έχουν ένα τοίχο ανάμεσά τους να τα διαφοροποιεί (Creswell, 2009).

Οι κοινωνικές επιστήμες, όμως, δεν υπήρξαν ο πρώτος χώρος στον οποίο παρουσιάζονται τέτοιου είδους έρευνες. Πράγματι, η μελέτη του Maxwell (2016) αποκαλύπτει πως ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών στρατηγικών στις φυσικές επιστήμες προηγείται χρονικά των κοινωνικών επιστημών, παρόλο που σε καμία περίπτωση δεν γίνεται αναφορά στον όρο EMM. Για παράδειγμα, η αστρονομία, από την εποχή των αρχαίων Ελλήνων, είχε χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της παρατήρησης μαζί με ποσοτικές μετρήσεις, παρόλο που το πρώτο σαφές παράδειγμα έρευνας που συνδυάζει τις δύο μεθόδους εμφανίζεται στις παρατηρήσεις και τις μετρήσεις του Γαλιλαίου σχετικά με τα ουράνια σώματα. Παρόμοια

---

<sup>26</sup> Η τριγωνοποίηση, όπως χρησιμοποιείται στην έρευνα, «σημαίνει ότι οι ερευνητές θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις έρευνές τους με τη συγκέντρωση και τη σύγκλιση (ή την ενοποίηση) διαφορετικών ειδών δεδομένων που αφορούν στο ίδιο φαινόμενο. Αυτή η βελτίωση στις έρευνες θα προερχόταν από την ανάμειξη των πλεονεκτημάτων ενός είδους μεθόδων και την εξουδετέρωση των μειονεκτημάτων ενός άλλου» (Creswell, 2011, σσ. 593-594).

παραδείγματα ενσωμάτωσης ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και δεδομένων μπορούν να εντοπιστούν αργότερα και στη γεωλογία. Ως τέτοιο αποτελεί η έρευνα του Charles Lyell (1830-1833, όπ. αναφ. στο Maxwell, 2016) σχετικά με τη χρονολογική σειρά εμφάνισης των ευρωπαϊκών πετρωμάτων, η οποία βασίστηκε τόσο σε ποιοτικές παρατηρήσεις όσο και σε ποσοτικές μετρήσεις. Στη φαρμακευτική και στην επιδημιολογία, ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων χρησιμοποιήθηκε από τα μέσα, τουλάχιστον, του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Επίσης, ο στατιστικολόγος David Freedman (Freedman, 1991/2010· 2008), παρουσιάζοντας σε δύο ξεχωριστά άρθρα τη σημαντικότητα της ποιοτικής έρευνας ως συμπληρωματικής των στατιστικών αναλύσεων, αναφέρει ένα αριθμό σημαντικών ερευνών από τον 19<sup>ο</sup> και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, στα οποία συνδυάζονται τα ποιοτικά τεκμήρια με τις πειραματικές μεθόδους και τις στατιστικές αναλύσεις. Άλλες επιστήμες, οι οποίες χρησιμοποίησαν μικτές προσεγγίσεις, υπήρξαν η βιολογία, η ανθρωπολογία, η αρχαιολογία κτλ (ο.π.π., 2016).

Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων στις κοινωνικές επιστήμες, αναφέρει ο Maxwell (2016), επίσης παρουσιάζεται πολύ πιο νωρίς από ότι συχνά αναγνωρίζεται. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι έρευνες του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπως αυτή του Charles Booth (π.χ. Booth, 1892-1897, βλ. Alastalo, 2008, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2016), σχετικά με τα κοινωνικά προβλήματα της εποχής του. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί το έργο των Roethlisberger and Dickson (1939, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2016), γνωστό ως «Hawthorne studies», σχετικά με τις συνθήκες εργασίας και την παραγωγικότητα του εργαζομένου της εποχής. Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας συνεχίστηκε και με άλλα πολύ σημαντικά έργα, όμως σε κανένα από αυτά δεν γίνεται αναφορά για τη σημαντικότητα της συνένωσης των ποσοτικών και των ποιοτικών προσεγγίσεων, και, σίγουρα, σε κανένα από αυτά δεν αναγνωρίζεται αυτή η συνένωση ως ξεχωριστή προσέγγιση στην έρευνα (ο.π.π., 2016).

Για να κατανοήσει κανείς την ιστορία των μικτών ερευνών θα πρέπει να στρέψει την προσοχή του στη δεκαετία του 1980. Πριν από αυτήν, οι ερευνητές ευαγγελίζονταν τη σημασία της συγκέντρωσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (π.χ. Jick, 1979) και προβληματίζονταν σχετικά με την αξία της συνένωσής τους (π.χ. Reinhardt & Cook, 1979, όπ. αναφ. στο Creswell, 2009). Αυτοί οι πρώτοι ερευνητές δεν είχαν οριοθετήσει τις μικτές έρευνες ως μια διακριτή προσέγγιση στην έρευνα. Αυτό θα συμβεί με τα πρώτα βιβλία τα οποία εκδίδονται για την EMM, στα οποία υποστηρίζεται με σαφήνεια η σύνθεση των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων. Αυτά υπήρξαν το *Quantity and Quality in Social Research* (Bryman, 1988), το *Multimethod Research: A Synthesis of Styles* (Brewer & Hunter, 1989) και το *Research*

Design: Qualitative and Quantitative Approaches (Creswell, 1994). Οι τρεις προαναφερθέντες ερευνητές καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, θεωρούν δηλαδή πως έχει ωριμάσει πλέον ο καιρός για την προώθηση μιας προσέγγισης στην έρευνα που θα συνδύαζε τόσο τους ποσοτικούς όσο και τους ποιοτικούς τρόπους διερεύνησης (Creswell, 2009). Εκτός, όμως, από τα προαναφερθέντα βιβλία, στην ανάπτυξη της μικτής προσέγγισης συνέβαλαν και διάφορα επιστημονικά περιοδικά όπου δημοσιεύονταν μικτές έρευνες, συνέδρια τα οποία επικεντρώνονταν σε αυτές και ειδικά πανεπιστημιακά μαθήματα σχετικά με αυτές. Σήμερα, τα κυριότερα επιστημονικά περιοδικά, τα οποία δημοσιεύουν μικτές έρευνες είναι το *Journal of Mixed Methods Research* και το *International Journal of Multiple Research Approaches* (Creswell & Garrett, 2008).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μικτές έρευνες θεωρούνταν αρχικά πως αποτελούνταν από δύο ξεχωριστά σκέλη, ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό, με ευδιάκριτα σημεία διαφοροποίησης μεταξύ τους. Μετά την εκδοτική δραστηριότητα, η οποία αναφέρεται πιο πάνω, η συζήτηση για τις μικτές έρευνες πάυει να αφορά πλέον τα δύο σκέλη μιας έρευνας και επανατοποθετείται στη βάση της ρητορικής του συνδυασμού αυτών των δύο σκελών. Μέσα από αυτό τον συνδυασμό προέκυψε η ιδέα της EMM όπως είναι γνωστή σήμερα (Creswell, 2009). Σήμερα, πολλοί και διαφορετικοί επιστημονικοί τομείς χρησιμοποιούν την EMM, όπως, για παράδειγμα, η κοινωνιολογία, η εκπαιδευτική έρευνα, οι σπουδές υγείας, η αξιολόγηση της πολιτικής και η ψυχολογία (Small, 2011). Όμως, αμέσως και ταυτόχρονα με τη γέννηση της EMM, προέκυψαν και διαφωνίες στον ερευνητικό κόσμο σχετικά με τη φύση των μικτών ερευνών (Creswell, 2009). Τα θέματα που απασχόλησαν τις τελευταίες δύο δεκαετίες την ερευνητική κοινότητα περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου λεξιλογίου για τις μικτές έρευνες, τους σχεδιασμούς μικτών ερευνών, το πώς τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην έρευνα, συγκεκριμένες τεχνικές διεξαγωγής μικτών ερευνών, τα στάδια που απαιτούνται για την πραγματοποίηση μικτών ερευνών, τη διαμάχη μεταξύ του ποσοτικού και του ποιοτικού παραδειγματικού άξονα, τη συζήτηση για το ποιος επηρεάζει και καθοδηγεί το πεδίο της μικτής έρευνας και – ίσως η πιο βασική ερώτηση – το τι είναι η μικτή έρευνα (Creswell & Garrett, 2008). Αυτό το τελευταίο θέμα έχει ήδη αναπτυχθεί πιο πάνω. Στη συνέχεια, θα συζητηθούν τα κυριότερα από τα υπόλοιπα θέματα.

### **3.3.3 Η διαμάχη των παραδειγματικών αξόνων**

Αυτό που συνήθως αναμένεται από τον κάθε ερευνητή είναι να τοποθετήσει την έρευνά του στο πλαίσιο ενός παραδειγματικού άξονα. Ο παραδειγματικός άξονας – ή παράδειγμα – είναι

μια συγκεκριμένη φιλοσοφία της ζωής ή της αντίληψης του κόσμου, η οποία καθορίζεται από διακριτά στοιχεία περιλαμβανομένων της επιστημολογίας (πώς γνωρίζουμε αυτά που γνωρίζουμε), της οντολογίας (η φύση της πραγματικότητας), της αξιολογίας (ο ρόλος των αξιών στην έρευνα), της ρητορικής (το λεξιλόγιο/γλώσσα της έρευνας) και της μεθοδολογίας (η διαδικασία της έρευνας) (Creswell, 2007· Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, & Creswell, 2005). Με άλλα λόγια, οι διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στους παραδειγματικούς άξονες επηρεάζουν το πώς γνωρίζουμε κάτι, την ερμηνεία που προσδίδουμε στην πραγματικότητα, τις αξίες που συνοδεύουν την έρευνά μας και τη διαδικασία της (Doyle et al, 2009). Ο παραδειγματικός άξονας θα επηρεάσει, επίσης, τα ερωτήματα που υποβάλλονται από τον ερευνητή και τις μεθόδους που θα εφαρμόσει για να τα απαντήσει (Morgan, 2007). Αυτή η φιλοσοφική τοποθέτηση των ερευνητών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το θετικιστικό (positivist)/ποσοτικό παράδειγμα ή το νατουραλιστικό (naturalistic) ή εποικοδομητικό (constructivist)/ποιοτικό παράδειγμα. Οι παραδοσιακοί ποσοτικοί ή ποιοτικοί ερευνητές υποστηρίζουν πως αυτοί οι δύο παραδειγματικοί άξονες είναι διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο και πως ο συνδυασμός τους απλά δεν είναι κατορθωτός (Bryman, 2007· Howe, 1985· Morgan, 2007· Sandelowski, 2000· Smith & Heshusius, 1986· Yanchar & Williams, 2006). Κυριαρχεί, δηλαδή, μεταξύ τους η παραδοχή πως οι παραδειγματικοί άξονες δεν είναι αμοιβαία συμβατοί επειδή δεν είναι δυνατός ο συνδυασμός των οντολογικών και επιστημολογικών τους θέσεων (Guba & Lincoln, 1988, όπ. αναφ. στο Doyle et al, 2009).

Παραδοσιακά, οι ερευνητές υποχρεώνονταν να επιλέξουν ανάμεσα στο θετικιστικό επιστημονικό μοντέλο της έρευνας, το οποίο ήταν συνυφασμένο με ποσοτικές μεθόδους και, στο νατουραλιστικό μοντέλο που συνδέεται με ποιοτικές μεθόδους (Howe, 1985). Ο θετικισμός υποστηρίζει πως υπάρχει μόνο μία πραγματικότητα και, ως εκ τούτου, επιζητεί να εντοπίσει περιστασιακές σχέσεις μέσω αντικειμενικών μετρήσεων και ποσοτικών αναλύσεων (Firestone, 1987). Στον θετικιστικό παραδειγματικό άξονα, ο ερευνητής θεωρείται ανεξάρτητος και αντικειμενικός όταν χρησιμοποιεί μεγάλο δείγμα για να ελέγξει προσεκτικά τις υποθέσεις του. Η άποψη που κυριαρχεί είναι πως ο ερευνητής μπορεί να αφήσει κατά μέρος τις δικές του αξίες ώστε να αποφύγει την περίπτωση προκατάληψης κατά τη διαδικασία της έρευνας (Doyle et al, 2009). Αναλυτικότερα, οι θετικιστές υποστηρίζουν πως ο ερευνητής/παρατηρητής των κοινωνικών φαινομένων θα πρέπει να εξαλείψει τις προκαταλήψεις του, να παραμείνει συναισθηματικά αποστασιοποιημένος και αμέτοχος προς το αντικείμενο της μελέτης του και να ελέγχει ή να αιτιολογεί εμπειρικά τις δηλωμένες υποθέσεις του (Terrell, 2012). Αυτοί οι ερευνητές, παραδοσιακά, τοποθετούνται υπέρ της ρητορικής της ουδετερότητας, η οποία

περιλαμβάνει ένα επίσημο στυλ γραφής που χρησιμοποιεί την απρόσωπη παθητική φωνή και την ψυχρή, τεχνική ορολογία, όπου η μεγαλύτερη προσοχή δίνεται στην εγκαθίδρυση και στην περιγραφή των κοινωνικών κανόνων (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Από την άλλη, ο εποικοδομητισμός (κονστρουκτιβισμός) – γνωστός και με τις ονομασίες «νατουραλιστική/φυσιοκρατική έρευνα» (naturalistic inquiry), «μετα-θετικισμός» (post-positivist) ή «επεξηγηματική προσέγγιση» (interpretative approach) – ο οποίος εμφανίστηκε στο προσκήνιο ως εναλλακτικό είδος έρευνας στον θετικισμό, υποστηρίζει πως υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες και πως, μέσα από κάθε ερευνητική προσπάθεια, μπορεί να προκύψουν διαφορετικές ερμηνείες. Αυτές οι ερμηνείες σχηματίζονται από συγκεκριμένες περιστάσεις, οι οποίες προκύπτουν καθώς ξετυλίγεται η έρευνα. Οι ερευνητές που εργάζονται στο πλαίσιο του κονστρουκτιβιστικού παραδειγματικού άξονα επιδιώκουν να φέρουν στο φως τις πραγματικότητες των άλλων ατόμων μέσω της λεπτομερούς περιγραφής των εμπειριών τους (Appleton & King, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ερευνητής θεωρείται πως είναι υποκειμενικός όταν η προσοχή του επικεντρώνεται στη βαθύτερη κατανόηση του τι συμβαίνει στην πραγματικότητα ενός μικρού δείγματος ατόμων (Doyle et al, 2009). Αναλυτικότερα, αυτοί οι ερευνητές υποστηρίζουν (α) την ύπαρξη πολλαπλά κατασκευασμένων πραγματικοτήτων, (β) πως δεν είναι δυνατόν ούτε επιθυμητό να προκύπτουν γενικεύσεις ανεξάρτητες από το συγκεκριμένο της έρευνας, (γ) πως η ίδια η έρευνα καθοδηγείται υποχρεωτικά από τις αξίες του ερευνητή, (δ) πως είναι αδύνατη η πλήρης διαφοροποίηση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος, (ε) πως η λογική προκύπτει επαγωγικά (δηλαδή, οι επεξηγήσεις/ερμηνείες προκύπτουν επαγωγικά από τα δεδομένα)<sup>27</sup> και, (στ) πως ο κάτοχος της γνώσης και η ίδια η γνώση δεν μπορούν να διαχωριστούν, επειδή ο υποκειμενικός κάτοχος της γνώσης αποτελεί τη μόνη πηγή της πραγματικότητας (Guba, 1990, όπ. αναφ. στο Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Terrell, 2012). Οι ποιοτικοί ερευνητές, επίσης, χαρακτηρίζονται από την αντιπάθειά τους προς το αποστασιοποιημένο και παθητικό στυλ γραφής, προτιμώντας, αντιθέτως, ένα πιο λεπτομερές, πλούσιο και κάπως ανεπίσημο στυλ (ο.π.π., 2004).

---

<sup>27</sup> Ένας από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους διαφοροποιούνται ο ποσοτικός και ο ποιοτικός παραδειγματικός άξονας είναι η διάκριση ανάμεσα στην επαγωγή (induction) και την αφαίρεση (deduction). Ο απλοϊκός τρόπος θεώρησης της ποσοτικής έρευνας υποστηρίζει πως αυτή είναι μια αντικειμενική διαδικασία αφαίρεσης, ενώ η ποιοτική έρευνα είναι μια υποκειμενική και επαγωγική διαδικασία, η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο συμφραζομένων (Morgan, 2007).

Από τα πιο πάνω προκύπτει πως, τόσο οι ποσοτικοί ερευνητές όσο και οι ποιοτικοί, αντιμετωπίζουν τον παραδειγματικό άξονα που καθοδηγεί την έρευνά τους ως τον ιδανικότερο και, ως αποτέλεσμα, διακηρύσσουν τη λεγόμενη «ασυμβατότητα» (incompatibility) των παραδειγματικών αξόνων (Howe, 1988), η οποία στηρίζεται στη θέση πως το ποσοτικό και το ποιοτικό παράδειγμα, περιλαμβανομένων των σχετικών, με το κάθε ένα, μεθόδων, δεν μπορούν και δεν πρέπει να αναμειγνύονται (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Ορισμένοι, όμως, ερευνητές πιστεύουν ότι ο συναγωνισμός ανάμεσα στους δύο παραδειγματικούς άξονες δεν είναι βοηθητικός και, για αυτό, επικεντρώνουν την προσοχή τους σε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να συνδυάσουν τους δύο άξονες προς όφελος της δικής τους ή της οποιασδήποτε έρευνας (Sale, Lohfeld, & Brazil, 2002; Stevenson, 2005). Η EMM καθοδηγείται από τη φιλοσοφία του πραγματισμού (pragmatism), η οποία στηρίζεται στην πεποίθηση πως τα αποτελέσματα (μιας πράξης, μιας έρευνας κτλ) είναι κατά πολύ σημαντικότερα από τη διαδικασία και, για αυτό, «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα». Υποστηρίζει τον εκλεκτισμό<sup>28</sup> (eclecticism) και μια προσέγγιση στην ερευνητική μεθοδολογία βασισμένη στις ανάγκες ή στις απροσδόκητες συνθήκες (ο.π.π., 2004), έτσι ώστε ο ερευνητής να είναι ελεύθερος να αποφασίσει ο ίδιος τι θα μπορούσε να απαντήσει καλύτερα στα ερευνητικά του ερωτήματα (Doyle et al, 2009). Η φιλοσοφία του πραγματισμού στηρίζεται στην πεποίθηση πως ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιανδήποτε φιλοσοφική ή/και μεθοδολογική προσέγγιση θεωρεί πως ταιριάζει καλύτερα στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα που τον απασχολεί (Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Tashakkori & Teddlie, 1998). Μάλιστα, οι Venkatesh, Brown and Bala (2013) αναφέρονται σε αυτό το φαινόμενο χαρακτηρίζοντάς το ως δικτατορία των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι αποφάσεις σχετικά με τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει να λαμβάνονται ανάλογα με το ποιες μέθοδοι ταιριάζουν καλύτερα στις πρακτικές απαιτήσεις της (Patton, 1988, όπ. αναφ. στο Rocco, Bliss, Gallagher, & Perez-Prado, 2003).

Είναι σημαντικό, όμως, να τονιστεί πως, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του πραγματισμού, ο ερευνητής μπορεί να μην καθοδηγείται από μια a priori δέσμευση στη χρήση της μικτής μεθοδολογίας, καθώς είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει την οποιαδήποτε μέθοδο, η οποία ταιριάζει στις ανάγκες απάντησης των ερευνητικών του ερωτημάτων. Η μίξη των μεθόδων

---

<sup>28</sup> Ο εκλεκτισμός είναι μια εννοιολογική προσέγγιση, η οποία δεν στηρίζεται σε ένα και μόνο παραδειγματικό άξονα ή σύνολο υποθέσεων αλλά αντλεί στοιχεία από πολλαπλές θεωρίες, στυλ ή ιδέες, με στόχο να αντλήσει περισσότερες γνώσεις για ένα θέμα ή εφαρμόζει διαφορετικές θεωρίες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (Hornby, 1989).

μπορεί να προκύψει στο πλαίσιο της έρευνάς του μόνο εάν ο ερευνητής αποφασίσει πως αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε η διαδικασία συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων να γίνει πιο ακριβής ή τα συμπεράσματα που θα προκύψουν πιο χρήσιμα (Rocco et al., 2003). Επιπλέον, ο στόχος της EMM δεν είναι να αντικαταστήσει τον ένα ή τον άλλο παραδειγματικό άξονα, αλλά, μάλλον, να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες του καθενός και να περιορίσει τις αδυναμίες του, στο πλαίσιο μιας έρευνας. Με αυτό το σκεπτικό, η EMM θα μπορούσε να ειπωθεί ως ο τρίτος παραδειγματικός άξονας, ο οποίος μπορεί να γεφυρώσει το σχίσμα ανάμεσα στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Οι Johnson and Onwuegbuzie (2004) και ο Small (2011) διατείνονται πως όταν ο ερευνητής δεν λάβει μια ξεκάθαρη θέση ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις, τότε του δίνεται η δυνατότητα να σχεδιάσει την έρευνά του με τρόπο ώστε, αναμειγνύοντας τις μεθόδους, να έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να απαντήσει στα ερευνητικά του ερωτήματα. Με αυτό τον τρόπο, ο πραγματισμός απορρίπτει την οποιαδήποτε βεβαιωμένη επιλογή μεταξύ του ποσοτικού και του ποιοτικού παραδειγματικού άξονα, η οποία βασίζεται σε λογικά, οντολογικά και επιστημολογικά κριτήρια. Αντίθετα, ο πραγματισμός αντιπροσωπεύει μια πρακτική και εφαρμοσμένη φιλοσοφία στην έρευνα. Μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές που χρησιμοποιούν μικτές μεθόδους (π.χ. Datta, 1994, όπ. αναφ. στο Venkatesh et al., 2013· Howe, 1988· Teddlie & Tashakkori, 2003) προτείνουν πως ο πραγματισμός αποτελεί τον καλύτερο παραδειγματικό άξονα, ο οποίος μπορεί να υποστηρίξει και να δικαιολογήσει τη χρήση της EMM (ο.π.π., 2013).

Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί πως εκτός από την πραγματιστική προσέγγιση, στη βιβλιογραφία αναφέρονται άλλοι τρεις παραδειγματικοί άξονες<sup>29</sup>, που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν ή να δικαιολογήσουν τη χρήση μικτών μεθόδων:

1. η «διαλεκτική προσέγγιση» (dialectical position), σύμφωνα με την οποία η έρευνα θα έχει μεγαλύτερη δυναμική όταν ο ερευνητής αναμειγνύει τον ποσοτικό και τον ποιοτικό παραδειγματικό άξονα, καθώς, με αυτό τον τρόπο μπορεί να προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των φαινομένων. Οι διαλεκτικοί ερευνητές πιστεύουν πως είναι πιο ηθικό να αναμειγνύονται οι μέθοδοι, με στόχο να αντιπροσωπευθεί με πληρότητα το πλήθος των ανθρωπίνων συμφερόντων, φωνών και προοπτικών (Greene & Caracelli, 1997).

2. η «μετασχηματιστική-χειραφετημένη προσέγγιση» (transformative-emancipatory). Η βασική θέση την οποία στηρίζει αυτός ο παραδειγματικός άξονας είναι πως ο απώτερος στόχος διεξαγωγής της οποιασδήποτε έρευνας θα πρέπει να είναι η δημιουργία μιας πιο δίκαιης

---

<sup>29</sup> Για αναλυτικότερη παρουσίαση των τριών παραδειγματικών αξόνων, βλ. Shannon-Baker (2016).



και δημοκρατικής κοινωνίας. Για αυτό, η κυριότερη σημασία δίνεται στις εμπειρίες των ατόμων που υποφέρουν από φαινόμενα διακρίσεων ή καταπίεσης. Επιπλέον, επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα, η οποία απαιτεί την ύπαρξη κατανόησης και εμπιστοσύνης. Επίσης, τονίζεται πως ο ρόλος του ερευνητή θα πρέπει να είναι η προαγωγή, μέσω της έρευνάς του, της κοινωνικής ισότητας και της δικαιοσύνης. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει τη χρήση μικτής έρευνας, λόγω της ικανότητάς της να απαντά στις ανησυχίες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων με τον κατάλληλο κάθε φορά τρόπο (Mertens, 2003).

3. ο «κριτικός ρεαλισμός» (critical realism) αποτελεί μια ιδιαίτερα διαδεδομένη και κατάλληλη, για την EMM, φιλοσοφική προσέγγιση. Παρέχει ένα ισχυρό πλαίσιο για τη χρήση μιας ποικιλίας μεθόδων που στόχο έχουν την απόκτηση καλύτερης κατανόησης σχετικά με το νόημα και τη σημασία του υπό εξέταση φαινομένου. Ο κριτικός ρεαλισμός αποτελεί ένα ιδανικό παραδειγματικό άξονα για τις μικτές μεθόδους, καθώς αποδέχεται πως υπάρχουν διάφοροι τύποι αντικειμένων της γνώσης – φυσικά, κοινωνικά ή εννοιολογικά αντικείμενα γνώσης – τα οποία έχουν διαφορετικό οντολογικό και επιστημολογικό νόημα και χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, επιτρέπει τον συνδυασμό των ερευνητικών μεθόδων, με στόχο την ανάπτυξη μιας πολυεπίπεδης κατανόησης των διαφορετικών αντικειμένων της έρευνας, τα οποία μπορεί να έχουν διαφορετικό νόημα και χαρακτηριστικά (Archer, Bhaskar, Collier, Lawson, & Norrie, 1998· Danermark, Ekstrom, Jakobsen, & Karlsson, 2002· Houston, 2001· Sayer A. , 2000, όπ. αναφ. στο Venkatesh et al., 2013· Mingers, 2004· Patomäki & Wight, 2000).

Επιλογικά, αναφέρεται πως για πληρέστερη και αναλυτικότερη παρουσίαση των παραδειγματικών αξόνων που καθοδηγούν την EMM ή/και δικαιολογούν τη χρήση της, ο αναγνώστης προτρέπεται να μελετήσει και τις εργασίες των Krauss (2005), Mackenzie & Knipe (2006), Creswell (2007) και Atieno (2009). Προς το παρόν, στην επόμενη ενότητα θα δοθεί απάντηση στο ερώτημα «γιατί να χρησιμοποιήσει κανείς την EMM;».

### **3.3.4 Η αιτιολόγηση της χρήσης μικτών ερευνών**

Η απάντηση στο ερώτημα «γιατί να χρησιμοποιήσει κάποιος ερευνητής την EMM;» έχει ουσιαστικά απαντηθεί στις προηγούμενες υποενότητες. Όπως τονίζουν εμφατικά οι Creswell et al. (2011) και οι Venkatesh et al. (2013), η ερευνητική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί σε μία έρευνα θα πρέπει να ταιριάζει στο ερευνητικό πρόβλημα ή στα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται σε αυτήν. Τα ερευνητικά προβλήματα που είναι πιο κατάλληλα για μικτές μεθόδους

είναι εκείνα στα οποία η ποσοτική ή η ποιοτική προσέγγιση, από μόνες τους, είναι ανεπαρκείς για την ανάπτυξη πολλαπλών προοπτικών και την πλήρη κατανόηση των ερευνητικών προβλημάτων. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι που θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν τη χρήση μικτών μεθόδων σε μια έρευνα. Διεξάγοντας μια ανασκόπηση της μέχρι τότε διαθέσιμης βιβλιογραφίας, οι Greene, Caracelli and Graham (1989) αναγνωρίζουν πέντε αιτιάσεις για τη διενέργεια ερευνών μικτών μεθόδων: (α) η τριγωνοποίηση (αναζητώντας τη σύγκλιση και την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από διαφορετικές μεθόδους και ερευνητικούς σχεδιασμούς που μελετούν το ίδιο φαινόμενο), (β) η συμπληρωματικότητα (αναζητώντας την ανάπτυξη, την ενίσχυση, την απεικόνιση και τη διευκρίνιση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη μία μέθοδο με τη χρήση των αποτελεσμάτων της άλλης), (γ) η ανάπτυξη (χρησιμοποιώντας τα ευρήματα που προκύπτουν από τη μία μέθοδο με στόχο την ενημέρωση των αποτελεσμάτων της άλλης), (δ) η παρώθηση (ανακαλύπτοντας παράδοξα και αντιφάσεις που οδηγούν σε επαναπροσδιορισμό του ερευνητικού ζητήματος) και, (ε) η διεύρυνση (επιδιώκοντας την επέκταση του εύρους και της εμβέλειας της έρευνας χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους για κάθε ένα διαφορετικό στοιχείο της έρευνας). Επεξηγώντας και αναπτύσσοντας αυτές τις πέντε αιτιάσεις, ο Bryman (2006) καταλήγει στον δικό του μακροσκελή κατάλογο, ο οποίος παρουσιάζεται στη συνέχεια εμπλουτισμένος με διάφορες απόψεις ερευνητών επί των θεμάτων που τίθενται:

1. Η τριγωνοποίηση. Αναφέρεται στη βεβαιότητα πως η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα μπορούν να συνδυαστούν ώστε να διαπιστωθεί εάν τα αποτελέσματα της μιας μπορούν να επιβεβαιωθούν από τα αποτελέσματα της άλλης (Small, 2011). Αυτό, κατά τους Doyle et al. (2009) και Venkatesh et al. (2013), οδηγεί σε μεγαλύτερη εγκυρότητα της έρευνας, για αυτό και στη βιβλιογραφία προτιμάται ο όρος «συγκλίνουσα επικύρωση» (convergent validation) παρά «τριγωνοποίηση». Με τον όρο αυτό εξηγείται πως, εάν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους συμφωνούν, τότε υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα αυτά να είναι έγκυρα, παρόλο που αυτό δεν είναι πάντα απαραίτητο (Fielding, 2012). Ο Denzin (1989, όπ. αναφ. στο Rocco et al., 2003) προτείνει πως «συνδυάζοντας πολλούς παρατηρητές, θεωρίες, μεθόδους και πηγές δεδομένων, [οι ερευνητές] μπορούν να ελπίζουν πως θα ξεπεράσουν την εγγενή προκατάληψη που προέρχεται από τη μία μέθοδο, τον ένα παρατηρητή και τις έρευνες που υιοθετούν μία θεωρία» (σ. 307). Η τριγωνοποίηση εξελίχθηκε ώστε να περιλαμβάνει τη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, πολλαπλών πηγών δεδομένων, πολλαπλών αναλυτών και πολλαπλών θεωριών ή προοπτικών (Patton, 2002, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2003). Ο Patton υποστήριζει την άποψη πως ο σκοπός της τριγωνοποίησης

είναι περισσότερο να ελέγξει τη συνέπεια στα αποτελέσματα παρά να επιτύχει το ίδιο αποτέλεσμα χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές δεδομένων ή προσεγγίσεις της έρευνας. Παρόλα αυτά, διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν πως ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων δεν προάγει απαραίτητα την εγκυρότητα της έρευνας, αλλά μπορεί να επεκτείνει το πεδίο και το βάθος της κατανόησης (Fielding & Fielding, 1986, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2012· Fielding & Schreier, 2001). Ο στόχος των ερευνών που χρησιμοποιούν μικτές μεθόδους, σύμφωνα με τον Shih (1998), δεν είναι μόνο η απόκτηση αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων αλλά και η απόκτηση μιας εικόνας που θα βλέπει τα πράγματα γενικά αλλά και εις βάθος.

2. Το αντιστάθμισμα. Αναφέρεται στην άποψη πως οι ερευνητικές μέθοδοι που σχετίζονται με την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα έχουν η κάθε μία τις δικές τους δυνατότητες και αδυναμίες και, ως εκ τούτου, ο συνδυασμός τους επιτρέπει στον ερευνητή να αντισταθμίσει αυτές τις αδυναμίες με στόχο να κερδίσει από τις δυνατότητες της κάθε μιας (Small, 2011). Σύμφωνα με τους Creswell and Garrett (2008), όταν οι ερευνητές συνδυάζουν την ποσοτική με την ποιοτική έρευνα, συνδυάζονται και οι δυνατότητες των δύο προσεγγίσεων, με αποτέλεσμα να προκύπτει μια καλύτερη κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων, παρά αυτή που παρέχεται μόνο από τη μία προσέγγιση. Για παράδειγμα, οι συνεντεύξεις, από τη μια, μπορούν να προσδώσουν βάθος σε μια ερευνητική εργασία επιτρέποντας στους ερευνητές να αποκτήσουν βαθιά κατανόηση για το ερευνητικό φαινόμενο μέσα από διάφορες πλούσιες αφηγήσεις και, από την άλλη, τα ερωτηματολόγια, μπορούν να προσδώσουν ευρύτητα σε μια μελέτη βοηθώντας τους ερευνητές να συλλέξουν δεδομένα σχετικά με διαφορετικές πτυχές του ερευνητικού φαινομένου. Μαζί αυτές οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να βοηθήσουν τους ερευνητές να καταλήξουν σε καλύτερα και πιο ακριβή συμπεράσματα, τα λεγόμενα «μετά-συμπεράσματα» (meta-inferences), τα οποία αντιπροσωπεύουν μια ολοκληρωμένη άποψη επί των πορισμάτων που προκύπτουν από το ποιοτικό και το ποσοτικό σκέλος της έρευνας και, για αυτό, θεωρούνται ως βασικά στοιχεία της EMM (Venkatesh et al., 2013).

3. Η πληρότητα. Αναφέρεται στην άποψη πως ο ερευνητής μπορεί να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ερευνητικής περιοχής με την οποία ασχολείται – ή μια πιο πλήρη εικόνα του υπό εξέταση φαινομένου (Doyle et al., 2009) –, εάν χρησιμοποιήσει μαζί την ποιοτική και την ποσοτική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει καθώς ο ερευνητής μπορεί να βασιστεί, από τη μια, στο εύρος των γενικεύσεων που προσφέρει η ποσοτική έρευνα και, από

την άλλη, στο βάθος της λεπτομερούς κατανόησης που παρέχει η ποιοτική έρευνα (Terrell, 2012).

4. Η διαδικασία. Αναφέρεται στην άποψη πως η ποιοτική έρευνα παρέχει μια περιγραφή των δομών της κοινωνικής ζωής ενώ η ποσοτική έρευνα παρέχει μια κατανόηση των διαδικασιών της. Με άλλα λόγια, κατά τους Creswell et al. (2011), ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι είναι κατάλληλες για τη μελέτη σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, οι ποιοτικές μέθοδοι επιτρέπουν την αναγνώριση άγνωστων, μέχρι πρότινος, διαδικασιών, την επεξήγηση τού γιατί και του πώς εμφανίζονται κάποια φαινόμενα και του εύρους της επίδρασής τους. Ως εκ τούτου, είναι και οι δύο απαραίτητες για μια πλήρη κατανόηση των φαινομένων της ζωής, αφού μοιράζονται (α) τον ίδιο σκοπό, που είναι η κατανόηση της ζωής στην οποία ζει το άτομο (Sale et al., 2002), (β) την ίδια δέσμευση για κατανόηση και βελτίωση των συνθηκών ζωής του ατόμου, (γ) τον κοινό στόχο της διάδοσης της γνώσης για πρακτικούς σκοπούς και, (δ) μια κοινή δέσμευση για αυστηρή, κριτική και ευσυνείδητη ερευνητική διαδικασία (Reichardt & Rallis, 1994).

5. Τα διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα. Αναφέρεται στην άποψη πως τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική έρευνα μπορούν να απαντήσουν σε διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα. Οι Creswell and Plano Clark (2007) διατείνονται πως η EMM συμβάλλει στην απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων που δεν μπορούν να απαντηθούν αποκλειστικά από την ποσοτική ή την ποιοτική έρευνα και παρέχουν ένα μεγαλύτερο ρεπερτόριο εργαλείων ώστε να εξυπηρετηθούν οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας<sup>30</sup>. Επιπλέον, οι Teddlie and Tashakkori (2003) υποστηρίζουν πως η EMM έχει τη δυνατότητα να θέσει και να απαντήσει ταυτόχρονα τόσο σε επιβεβαιωτικά όσο και σε επεξηγηματικά ερευνητικά ερωτήματα στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας.

6. Η επεξήγηση. Αναφέρεται στην άποψη πως η μία μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει στην επεξήγηση των αποτελεσμάτων της άλλης. Με άλλα λόγια, η EMM μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μία ερευνητική προσέγγιση (ποσοτική ή ποιοτική) για να εξηγήσει τα δεδομένα μιας έρευνας που είχε χρησιμοποιήσει την άλλη ερευνητική προσέγγιση. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου μπορούν να επεξηγηθούν με τη διενέργεια συνεντεύξεων από ένα δείγμα ατόμων που είχαν

---

<sup>30</sup> Κατευθύνσεις για συγγραφή ερευνητικών ερωτημάτων στο πλαίσιο μιας EMM παρέχουν οι Tashakkori and Creswell (2007α).

λάβει μέρος σε αυτήν, ώστε ο ερευνητής να τα κατανοήσει (Doyle et al., 2009). Αυτό, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, είναι πολύ σημαντικό όταν προκύπτουν απρόβλεπτα ή ασυνήθιστα αποτελέσματα σε μια έρευνα (Onwuegbuzie & Leech, 2004).

7. Τα απρόβλεπτα αποτελέσματα. Αναφέρεται στην άποψη πως η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα μπορούν να συνδυαστούν εποικοδομητικά όταν η μία καταλήξει σε απρόβλεπτα συμπεράσματα, τα οποία θα μπορούσαν να εξηγηθούν με τη χρήση της άλλης. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων μπορεί να βοηθήσει στην αποκάλυψη των περίπλοκων σχέσεων που προκύπτουν μέσα από ένα ερευνητικό θέμα, όπως επίσης και να ενθαρρύνει την πρωτοτυπία, να τονώσει τη θεωρητική φαντασία και να προωθήσει νέες ιδέες (Bazeley, 2009). Αυτά τα αποκλίνοντα ευρήματα θεωρούνται από τους Venkatesh et al. (2013) ως πολύτιμα, καθώς οδηγούν σε μια περαιτέρω αξιολόγηση του θεωρητικού πλαισίου και των υποθέσεων που καθοδηγούν κάθε ένα από τα δύο σκέλη (ποσοτικό/ποιοτικό) της EMM. Αυτά τα πορίσματα δεν εμπλουτίζουν απλά την κατανόηση ενός φαινομένου αλλά, επιπλέον, βοηθούν τον ερευνητή να εκτιμήσει τα όρια ενός φαινομένου ή των σχέσεων ανάμεσα στα δύο σκέλη, με αποτέλεσμα να ανοιχθούν καινούριοι δρόμοι για μελλοντικές μελέτες (ο.π.π., 2013).

8. Η ανάπτυξη ερευνητικού εργαλείου. Αναφέρεται στην περίπτωση που η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται με στόχο την ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου (ποσοτική έρευνα).

9. Η δειγματοληψία. Αναφέρεται στην περίπτωση που η μία προσέγγιση χρησιμοποιείται για τη διευκόλυνση της διαδικασίας δειγματοληψίας ατόμων ή περιπτώσεων της άλλης.

10. Η αξιοπιστία. Αναφέρεται στην άποψη πως, χρησιμοποιώντας και τις δύο προσεγγίσεις, ο ερευνητής μπορεί να επαυξήσει την ακεραιότητα των αποτελεσμάτων της έρευνάς του.

11. Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με ποσοτικά αποτελέσματα, ώστε να προκύψει μια πληρέστερη κατανόηση του περιβάλλοντος στο οποίο διεξάγεται η έρευνα.

12. Η απεικόνιση. Αναφέρεται στη χρήση ποιοτικών δεδομένων με στόχο την απεικόνιση ποσοτικών αποτελεσμάτων. Για την περίπτωση αυτή, στη βιβλιογραφία

χρησιμοποιείται η αγγλική παρομοίωση «putting ‘meat on the bones’ of ‘dry’ quantitative findings». Χρησιμοποιώντας ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, ο ερευνητής μπορεί να προβεί σε μια απεικόνιση/επεξήγηση των ποσοτικών δεδομένων, με αποτέλεσμα να σχηματιστεί μια καλύτερη εικόνα του υπό εξέταση φαινομένου (Doyle et al., 2009).

13. Η βελτίωση της χρησιμότητας των αποτελεσμάτων. Αναφέρεται στην άποψη, η οποία κυριαρχεί στην εφαρμοσμένη έρευνα, πως ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων είναι χρήσιμος όταν η έρευνα έχει χρηστικό σκοπό.

14. Η ανάπτυξη υποθέσεων και η εφαρμογή/έλεγχος. Αυτό συνεπάγεται τη χρήση των ποιοτικών δεδομένων με στόχο τη δημιουργία ερευνητικών υποθέσεων και τη χρήση ποσοτικών δεδομένων για τον έλεγχό τους στο πλαίσιο μιας έρευνας.

15. Η ποικιλία των απόψεων. Αυτό έχει δύο έννοιες. Σημαίνει, δηλαδή, είτε τον συνδυασμό των προοπτικών του ερευνητή και των συμμετεχόντων μέσω της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας αντίστοιχα, είτε την ταυτόχρονη αποκάλυψη των πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών μέσω της ποσοτικής έρευνας και των νοημάτων που προσδίδουν οι συμμετέχοντες σε αυτές, μέσω της ποιοτικής έρευνας.

16. Η βελτιστοποίηση των ποσοτικών/ποιοτικών αποτελεσμάτων. Αυτό συνεπάγεται την αποφασιστικότητα να αυξήσει κανείς τα ερευνητικά αποτελέσματα της μιας μεθόδου με τη χρήση της άλλης ή να τα αξιοποιήσει καλύτερα.

Μια άλλη άποψη σχετικά με την αιτιολόγηση της χρήσης της EMM δίδεται από τους Collins, Onwuegbuzie and Sutton (2006), οι οποίοι καταλήγουν σε ένα κατάλογο τεσσάρων επιχειρημάτων που δικαιολογούν τη χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων. Τα τέσσερα επιχειρήματα των Collins et al. είναι: (α) ο εμπλουτισμός των συμμετεχόντων (participant enrichment), (β) η ακρίβεια/πιστότητα του ερευνητικού εργαλείου (instrumental fidelity), (γ) η ακεραιότητα της μεταχείρισης (treatment integrity) και (δ) η αύξηση της σημασίας (significance enhancement).

Ο εμπλουτισμός των συμμετεχόντων αναφέρεται στην ανάμειξη ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών με τη λογική της βελτιστοποίησης του δείγματος. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι η αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων στην έρευνα, είτε στο

ποσοτικό είτε στο ποιοτικό μέρος της. Αυτό που ουσιαστικά δηλώνεται με την έννοια του εμπλουτισμού των συμμετεχόντων είναι η χρήση του ενός μέρους της έρευνας με στόχο την αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων στο άλλο μέρος. Οι Collins et al. (2006) αναφέρουν το παράδειγμα των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς ενημέρωση των συμμετεχόντων που έχουν ήδη συμφωνήσει να συμμετάσχουν στην (ποσοτική) έρευνα, ή και αυτών που δεν έχουν ακόμη συμφωνήσει, σχετικά με τη γενικότερη επίδραση που θα έχουν τα αποτελέσματά της σε αυτούς ή για να αναγνωριστούν εξ αρχής οι ανησυχίες τους και να απαντηθούν οι πιθανές τους ερωτήσεις. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της (ποσοτικής) έρευνας για να επιβεβαιωθεί η καταλληλότητα των συμμετεχόντων σε αυτήν (ο.π.π., 2006).

Η ακρίβεια/πιστότητα του ερευνητικού εργαλείου αναφέρεται στις προσπάθειες του ερευνητή να αυξήσει την καταλληλότητα ή/και τη χρησιμότητα των ερευνητικών του εργαλείων (Onwuegbuzie & Johnson, 2006), λαμβάνοντας υπόψη, όπως υπενθυμίζουν και οι Collins et al. (2006), πως ο σκοπός της οποιασδήποτε έρευνας, ανεξαρτήτως του παραδειγματικού άξονα με τον οποίο συντάσσεται ο ερευνητής, είναι η απόκτηση δεδομένων που έχουν ένα ή περισσότερα από τα εξής χαρακτηριστικά: (α) πιστότητα (trustworthiness), (β) αξιοπιστία (credibility, dependability, reliability), (γ) νομιμοποίηση (legitimation), (δ) εγκυρότητα (validity), (ε) αληθοφάνεια (plausibility), (στ) εφαρμοσιμότητα (applicability), (ζ) συνέπεια (consistency), (η) ουδετερότητα (neutrality), (θ) αντικειμενικότητα (objectivity), (ι) επιβεβαίωση (confirmability) και/ή, (ια) δυνατότητα μεταφοράς (transferability). Για παράδειγμα, ένας ερευνητής μπορεί να διενεργήσει πιλοτική έρευνα είτε για να διερευνήσει την καταλληλότητα και/ή τη χρησιμότητα των ερευνητικών του εργαλείων, στοχεύοντας, στη συνέχεια, να προβεί σε διαφοροποιήσεις ή ακόμη και να δημιουργήσει ένα εντελώς καινούριο εργαλείο.

Η ακεραιότητα της μεταχείρισης αναφέρεται στην ανάμειξη ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών με το σκεπτικό της αξιολόγησης της πιστότητας των παρεμβάσεων στις οποίες έχει προβεί ο ερευνητής. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Για παράδειγμα, η ποιοτική αξιολόγηση της μεταχείρισης θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη χρήση ερευνητικών εργαλείων όπως συνεντεύξεων, ομάδων εστίασης και παρατηρήσεων. Πάντως, η χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών τεχνικών στην αξιολόγηση της ακεραιότητας μεταχείρισης θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια εις βάθος κατανόησή της και, πιθανόν, στον εντοπισμό της απόκλισης μεταξύ της προγραμματισμένης και της, εν τέλει, εφαρμοσμένης παρέμβασης (Collins et al., 2006; Onwuegbuzie, 2000). Τέλος, η αύξηση της σημασίας

αναφέρεται στην ανάμειξη ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών με το σκεπτικό της επαύξησης της ερμηνείας που δίνει ο ερευνητής στα δεδομένα. Παραδείγματος χάρη, ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει ποιοτικά δεδομένα για να επαυξήσει τις στατιστικές αναλύσεις, ποσοτικά δεδομένα για να επαυξήσει τις ποιοτικές αναλύσεις ή και τα δύο (Onwuegbuzie & Leech, 2004). Οι δύο πιο κοινοί τρόποι, με τους οποίους οι αναλύσεις ποιοτικών δεδομένων μπορούν να παράσχουν περισσότερη κατανόηση σε σημαντικά ευρήματα που προκύπτουν από στατιστικές αναλύσεις, είναι ταυτόχρονα ή διαδοχικά, οδηγώντας, εν τέλει, σε ταυτόχρονες ή διαδοχικές μικτές αναλύσεις (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003). Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου θα γίνει μια πιο αναλυτική παρουσίαση αυτών των στατιστικών αναλύσεων της EMM. Προς το παρόν, περιληπτικά αναφέρεται πως η πιο συχνή μορφή την οποία μπορούν να λάβουν οι ταυτόχρονες μικτές αναλύσεις (concurrent mixed analyses) είναι μέσω της ποσοτικοποίησης ποιοτικών δεδομένων, δηλαδή της μετατροπής των ποιοτικών δεδομένων σε αριθμητικά (Tashakkori & Teddlie, 1998, όπ. αναφ. στο Collins et al., 2006). Από την άλλη, στις διαδοχικές μικτές αναλύσεις (sequential mixed analyses), η αρχική ποιοτική στατιστική ανάλυση οδηγεί στην αναγνώριση ομάδων ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά. Αυτές οι ομάδες, στη συνέχεια, συγκρίνονται μεταξύ τους με τη χρήση είτε υπαρχόντων ποσοτικών δεδομένων ή ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώνονται μετά από την αρχική ποσοτική ανάλυση (ο.π.π., 2003).

Τέλος, αναφέρονται και μερικές άλλες απόψεις σχετικά με το θέμα της σημασίας της χρήσης μικτών μεθόδων στην έρευνα. Αρχικά, ο Onwuegbuzie (2003) και οι Onwuegbuzie and Leech (2004) αναφέρουν πως, διεξάγοντας μια EMM, οι ερευνητές βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση αφού μπορούν να συνδυάζουν την εμπειρική ακρίβεια με την περιγραφική ακρίβεια. Επιπλέον, υιοθετώντας τον φακό του πραγματισμού (ταυτόχρονη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών), οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα είτε να μεγενθύνουν σε μικροσκοπικές λεπτομέρειες (μικροεπίπεδο έρευνας) είτε να σμικρύνουν σε απεριόριστα πεδία (μακροεπίπεδο έρευνας) (Onwuegbuzie & Leech, 2005· Willems & Raush, 1969, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2004). Επιπρόσθετα, ο McKim (2017), υποστηρίζει την άποψη των Morse and Chung (2003), Tashakkori and Teddlie (2003β) και O’Cathain, Murphy and Nicholl (2010), σύμφωνα με την οποία η ανάμειξη ποιοτικών και ποσοτικών τεχνικών παρέχει στους αναγνώστες των ερευνών που χρησιμοποιούν μικτές μεθόδους περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά στα αποτελέσματα και στα πορίσματα που προκύπτουν από αυτήν και τη δυνατότητα να κατανοήσουν πληρέστερα τον κόσμο στον οποίο ζουν. Παρέχει, επίσης, στους ερευνητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες ιδέες για μελλοντικές έρευνες, να βελτιώσουν την ακρίβεια



και την πληρότητα της ερευνητικής τους προσπάθειας και να συμβάλουν σε θέματα εγκυρότητας των ερευνών (McKim, 2013, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2017).

Ίσως τα δύο πιο βασικά ερωτήματα που τίθενται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την EMM είναι τα εξής: (α) πώς μπορεί να επιτευχθεί η ενσωμάτωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων στο πλαίσιο μιας έρευνας μικτών μεθόδων και, (β) ποιες μορφές μπορεί να λάβει η EMM; Τα δύο αυτά θέματα, τα οποία στη βιβλιογραφία εντάσσονται στο γενικό θέμα «οι τυπολογίες της EMM», αναπτύσσονται στη συνέχεια.

### **3.3.5 Οι τυπολογίες της Έρευνας Μικτών Μεθόδων**

Το πώς μπορεί να επιτευχθεί η ενσωμάτωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων στο πλαίσιο μιας Έρευνας Μικτών Μεθόδων (EMM), αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους ερευνητές (Creswell et al., 2011). Για αυτό το θέμα έχουν κατά καιρούς συζητηθεί στη βιβλιογραφία οι εξής τρεις προσεγγίσεις: η συγχώνευση δεδομένων, η σύνδεση δεδομένων και η ενσωμάτωση δεδομένων (Creswell & Plano Clark, 2011, όπ. αναφ. στο Creswell et al., 2011). Η συγχώνευση δεδομένων αναφέρεται στον συνδυασμό των ποιοτικών δεδομένων, υπό τη μορφή κειμένων ή εικόνων, με τα ποσοτικά δεδομένα, υπό τη μορφή αριθμητικών αναφορών. Αυτή η ενσωμάτωση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ταυτόχρονης αναφοράς των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων στο τελευταίο μέρος μιας μελέτης (Συζήτηση), όπως, για παράδειγμα, συζητώντας πρώτα τα στατιστικά αποτελέσματα συνοδευόμενα από αποσπάσματα συνεντεύξεων ή θέματα, με τρόπο ώστε, τα τελευταία να υποστηρίζουν ή να αντικρούουν τα ποσοτικά αποτελέσματα. Μπορεί, επίσης, να επιτευχθεί μέσω της μετατροπής ενός συνόλου δεδομένων (π.χ. μετρώντας τη συχνότητα εμφάνισης θεμάτων σε ένα ποιοτικό σύνολο δεδομένων), έτσι ώστε τα ποιοτικά αποτελέσματα, που έχουν μετατραπεί/ποσοτικοποιηθεί, να μπορούν να συγκριθούν με το ποσοτικό σύνολο δεδομένων (Sandelowski, Voils, & Knafl, 2009). Τέλος, αυτή η ενσωμάτωση μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση πινάκων ή διαγραμμμάτων που προβάλλουν μαζί τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα (Creswell et al., 2011).

Η σύνδεση δεδομένων αφορά στην ανάλυση ενός συνόλου δεδομένων (π.χ. δεδομένα από ερωτηματολόγια) και μετά, τη χρήση αυτών των αποτελεσμάτων ώστε να παράσχουν μεγαλύτερη πληροφόρηση στα δεδομένα ενός άλλου συνόλου δεδομένων (π.χ. ερωτήματα συνεντεύξεων) που ακολουθεί αργότερα. Με αυτό τον τρόπο, η ενσωμάτωση υλοποιείται με τη σύνδεση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αρχική φάση της

έρευνας με τη συλλογή δεδομένων από τη δεύτερη φάση (Creswell et al., 2011). Τέλος, η ενσωμάτωση δεδομένων προκύπτει όταν ένα σύνολο δεδομένων δευτερεύουσας προτεραιότητας ενσωματώνεται μέσα σε ένα μεγαλύτερο, πρωτεύουσας σημασίας, σχεδιασμό. Ένα παράδειγμα αποτελεί η συλλογή συμπληρωματικών ποσοτικών δεδομένων σχετικά με το πώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα βιώνουν μια παρέμβαση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός πειραματικού σχεδιασμού. Εναλλακτικά, μία ποσοτική συλλογή δεδομένων μπορεί να προηγείται του πειραματικού σχεδιασμού, με στόχο να βοηθήσει στην ανάπτυξη της διαδικασίας του πειράματος, ή να τον ακολουθεί, με στόχο να βοηθήσει στην επεξήγηση των αποτελεσμάτων του (ο.π.π., 2011).

Όσο αφορά στο δεύτερο ερώτημα («ποιες μορφές/τύπους μπορεί να λάβει η EMM;»), πολλοί ερευνητές έχουν αναπτύξει τυπολογίες σχετικές με τους σχεδιασμούς μικτών μεθόδων (π.χ. Greene & Caracelli, 1997· Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003· Teddlie & Tashakkori, 2006· Creswell & Plano Clark, 2007· Tashakkori & Creswell, 2007β). Περιληπτικά, η EMM μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται σε ένα συνεχές, όπου στο ένα του άκρο βρίσκονται οι σχεδιασμοί που δεν περιλαμβάνουν καμία ανάμειξη μεθόδων (δηλαδή, σχεδιασμοί μίας μεθόδου) και στο άλλο άκρο οι πλήρως μικτοί σχεδιασμοί, με τους μερικώς μικτούς σχεδιασμούς να καταλαμβάνουν τις περιοχές στο κέντρο του συνεχούς (Onwuegbuzie & Johnson, 2004, όπ. αναφ. στο Leech & Onwuegbuzie, 2009). Συγκεκριμένα, οι σχεδιασμοί μίας μεθόδου στο ένα άκρο του συνεχούς περιλαμβάνουν την αποκλειστική χρήση είτε των ποιοτικών είτε των ποσοτικών ερευνητικών τεχνικών στο πλαίσιο μιας έρευνας. Από τη στιγμή που η έρευνα συνδυάζει σε κάποιο βαθμό ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές, τότε αυτή η έρευνα δεν μπορεί πλέον να θεωρείται πως χρησιμοποιεί σχεδιασμούς μίας μεθόδου, αλλά είτε πλήρως μικτούς είτε μερικώς μικτούς σχεδιασμούς (ο.π.π., 2009).

Οι πλήρως μικτοί σχεδιασμοί αντιπροσωπεύουν το ανώτερο επίπεδο ανάμειξης ερευνητικών μεθόδων και ερευνητικών παραδειγματικών αξόνων. Αυτή η κατηγορία μικτών μεθόδων περιλαμβάνει τη χρήση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στο πλαίσιο ενός ή περισσοτέρων από τα ακόλουθα τέσσερα συστατικά στοιχεία μιας ερευνητικής εργασίας ή διαμέσου αυτών: (α) τον ερευνητικό σκοπό (π.χ. ο ερευνητής χρησιμοποιεί ερευνητικούς σκοπούς από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα μαζί, όπως, για παράδειγμα, τον σκοπό της διερεύνησης και της πρόβλεψης), (β) τον τύπο των δεδομένων και των διαδικασιών, (γ) τον τύπο της ανάλυσης και, (δ) τον τύπο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Από την άλλη, η κυριότερη διαφορά μεταξύ των μερικώς μικτών σχεδιασμών και των πλήρως μικτών σχεδιασμών είναι ότι στους

πρώτους (μερικώς μικτοί) η ποσοτική και η ποιοτική φάση της έρευνας δεν αναμειγνύονται σε κανένα από τα στάδια της έρευνας ή διαμέσου αυτών πριν από το στάδιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων, ενώ οι δεύτεροι (πλήρως μικτοί) περιλαμβάνουν την ανάμειξη των ποσοτικών και των ποιοτικών τεχνικών στο πλαίσιο είτε ενός είτε περισσότερων σταδίων της έρευνας και όχι μόνο στο στάδιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων (Leech & Onwuegbuzie, 2009).

Η πληρέστερη και αναλυτικότερη, κατά την άποψη του ερευνητή της παρούσας διατριβής, τυπολογία δίδεται από τους Teddlie and Tashakkori (2006), η οποία παρουσιάζεται στον πιο κάτω πίνακα. Ο Πίνακας 3 σχηματίζεται από τη διασταύρωση δύο αξόνων, ενός κάθετου και ενός οριζόντιου, ο κάθε ένας από τους οποίους αποτελείται από δύο είδη ερευνητικών σχεδιασμών:

1. Ο οριζόντιος άξονας διακρίνεται ανάλογα με τον τύπο της ερευνητικής μεθόδου (ποσοτική ή ποιοτική), η οποία χρησιμοποιείται σε μια έρευνα (Ερευνητικός Σχεδιασμός Μίας Μεθόδου ή Ερευνητικός Σχεδιασμός Μικτών Μεθόδων).

2. Ο κάθετος άξονας διακρίνεται ανάλογα με τον αριθμό των σκελών/φάσεων, από τα οποία αποτελείται μια έρευνα (Ερευνητικός Σχεδιασμός Ενός Σκέλους ή Ερευνητικός Σχεδιασμός Πολλών Σκελών).

Στον σχεδιασμό της έρευνάς τους, οι ερευνητές οφείλουν εξ αρχής να λάβουν τέσσερις σημαντικές αποφάσεις σχετικά με (α) τον αριθμό των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που θα ακολουθήσουν (η έρευνα θα περιλαμβάνει μία μέθοδο, ποσοτική ή ποιοτική, ή και τις δύο;), (β) τον αριθμό των σκελών ή φάσεων (η έρευνα θα περιλαμβάνει ένα σκέλος/φάση ή διάφορα;), (γ) τον τύπο της διαδικασίας εκτέλεσης του σχεδιασμού (η συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων θα πραγματοποιηθεί ταυτόχρονα ή διαδοχικά; θα υπάρξει περίπτωση μετατροπής δεδομένων;) και, (δ) το στάδιο της ενσωμάτωσης των προσεγγίσεων (οι μέθοδοι, ποσοτική και ποιοτική, θα αναμειχθούν στο στάδιο της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας, διαμέσου των σταδίων ή σε άλλους συνδυασμούς;) (Doyle, et al., 2009; Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib, & Rupert, 2007). Οι δύο πρώτες αποφάσεις είναι που σχηματίζουν τον πιο κάτω Πίνακα, ο οποίος διαπερνά τον αριθμό των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται και τον αριθμό των σκελών (ή φάσεων) της έρευνας (Teddlie & Tashakkori, 2006).

Πίνακας 3

Οι Τυπολογίες της EMM (προσαρμογή από Teddlie and Tashakkori (2006))

Τύπος Ερευνητικού Σχεδιασμού	Σχεδιασμός Ενός Σκέλους (φάσης)	Σχεδιασμός Πολλών Σκελών (φάσεων)
Σχεδιασμός Μίας Μεθόδου	<p><b>Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου και Ενός Σκέλους:</b></p> <p>(1) Παραδοσιακός Ποσοτικός Σχεδιασμός</p> <p>(2) Παραδοσιακός Ποιοτικός Σχεδιασμός</p>	<p><b>Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου και Πολλών Σκελών:</b></p> <p>(1) Ταυτόχρονοι Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου (α) ΠΟΣΟΤ + ΠΟΣΟΤ (β) ΠΟΙΟΤ + ΠΟΙΟΤ</p> <p>(2) Διαδοχικοί Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου (α) ΠΟΣΟΤ + ΠΟΣΟΤ (β) ΠΟΙΟΤ + ΠΟΙΟΤ</p>
Σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων	<p>Ψευδο-Μικτοί Σχεδιασμοί Ενός Σκέλους</p> <p>Σχεδιασμός Μετατροπής Ενός Σκέλους</p>	<p>A) Σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων και Πολλών Σκελών:</p> <p>(1) Ταυτόχρονοι Μικτοί Σχεδιασμοί</p> <p>(2) Διαδοχικοί Μικτοί Σχεδιασμοί</p> <p>(3) Μικτοί Σχεδιασμοί Μετατροπής</p> <p>(4) Πλήρως Ενσωματωμένοι Σχεδιασμοί</p> <p>B) Ψευδο-Μικτοί Σχεδιασμοί Πολλών Σκελών</p>

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της τυπολογίας που προτείνουν οι Teddlie and Tashakkori, ώστε να γίνει κατανοητός ο πίνακας. Πριν από αυτήν, θα πρέπει να δοθούν ορισμένες απαραίτητες διευκρινίσεις σχετικά με τους όρους που παρουσιάζονται στον Πίνακα:

(A) Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου: ορίζεται ως ο τύπος του ερευνητικού σχεδιασμού στον οποίο μόνο η ποσοτική ή μόνο η ποιοτική προσέγγιση χρησιμοποιούνται διαμέσου όλων των σταδίων της έρευνας.

(B) Σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων: ορίζεται ως ο τύπος του ερευνητικού σχεδιασμού στον οποίο η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση συνδυάζονται διαμέσου όλων των σταδίων της έρευνας.

(Γ) Τα Σκέλη ή Φάσεις στη έρευνα: ορίζεται ως η φάση στην οποία βρίσκεται μια έρευνα και που περιλαμβάνει τρία στάδια: το στάδιο της σύλληψης της ιδέας της έρευνας (περιλαμβανομένων της αποτύπωσης των σκοπών της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων κτλ), το στάδιο διεξαγωγής της έρευνας (μεθοδολογία και ανάλυση) και το στάδιο των αποτελεσμάτων (που περιλαμβάνει την κατάληξη σε συμπεράσματα και σε νέες θεωρίες που προκύπτουν από αυτά).

(Δ) Σχεδιασμοί Ενός Σκέλους: ορίζονται ως οι σχεδιασμοί που διεξάγονται μόνο σε μια φάση και που περιλαμβάνουν όλα τα στάδια, από το στάδιο της σύλληψης μέχρι και το στάδιο της εξαγωγής αποτελεσμάτων.

(Ε) Σχεδιασμοί Πολλών Σταδίων: ορίζονται ως οι σχεδιασμοί που διεξάγονται σε περισσότερες από μία φάσεις. Υπάρχουν διάφορες φάσεις σε μία έρευνα και η κάθε μία περιλαμβάνει όλα τα στάδια, από το στάδιο της σύλληψης ως το στάδιο της εξαγωγής αποτελεσμάτων. Χωρίζοντας το κάθε στάδιο σε τρεις διακριτές φάσεις, σημειώνουν οι Teddlie and Tashakkori (2006) επιτρέπει στον ερευνητή να μετατρέψει, στο πλαίσιο ενός σταδίου, τη μια μεθοδολογική προσέγγιση σε άλλη. Αυτό σημαίνει πως ένα στάδιο μπορεί να ξεκινήσει με τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, αλλά μετά να εξελιχθεί σε ποιοτική έρευνα ή αντίθετα.

(ΣΤ) Ο Τύπος της Διαδικασίας Εκτέλεσης του Σχεδιασμού της Έρευνας (Ταυτόχρονα, Διαδοχικά, Μετατροπής): ορίζεται ως η απάντηση στα ερωτήματα «Η ποσοτική και η ποιοτική διαδικασία συλλογής δεδομένων θα παρουσιαστούν ταυτόχρονα ή διαδοχικά;» και «Θα παρουσιαστεί περίπτωση μετατροπής δεδομένων;». Στους Ταυτόχρονους Σχεδιασμούς τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάζονται παράλληλα ή συγχρονισμένα, ενώ στους Διαδοχικούς Σχεδιασμούς, σε χρονολογική σειρά, με το ένα στάδιο να αναδύεται μέσα από το άλλο. Ένας τρίτος τρόπος με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί μια EMM αποτελεί η χρήση ενός Σχεδιασμού Μετατροπής. Αυτοί οι σχεδιασμοί αποτελούν μοναδικό χαρακτηριστικό της EMM, δηλαδή εμφανίζονται μόνο σε αυτήν και παρουσιάζονται στις περιπτώσεις που τα αρχικά ποσοτικά δεδομένα μετατρέπονται σε αφηγήσεις που μπορούν να αναλυθούν ποιοτικά (ποιοτικοποίηση δεδομένων, Tashakkori & Teddlie, 1998, όπ. αναφ. στο Teddlie & Tashakkori,

2006) ή/και τα αρχικά ποιοτικά δεδομένα μετατρέπονται σε αριθμητικούς κώδικες που μπορούν να αναλυθούν στατιστικά (ποσοτικοποίηση δεδομένων, Miles & Huberman, 1994, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2006). Σημειώνεται δε πως, για να υπάρξει ένας Μικτός Σχεδιασμός Μετατροπής, θα πρέπει και οι δύο τύποι ανάλυσης (ποσοτικοποίηση ποιοτικών δεδομένων και ποιοτικοποίηση ποσοτικών δεδομένων) να ενσωματώνονται ταυτόχρονα ή διαδοχικά σε όλα τα στάδια μιας έρευνας και όχι μόνο στο στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας (μεθοδολογία/ανάλυση). Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν μόνο ο ένας τύπος ανάλυσης παρουσιάζεται στο πλαίσιο μιας έρευνας ή όταν η ενσωμάτωση και των δύο τύπων ανάλυσης παρουσιάζεται μόνο στο μεθοδολογικό/αναλυτικό στάδιο της έρευνας και όχι σε όλα, τότε πρόκειται για την περίπτωση των Ψευδο-Μικτών Σχεδιασμών (ο.π.π., 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τις πιο πάνω διευκρινίσεις, επιχειρείται στη συνέχεια η ανάλυση των Ερευνητικών Σχεδιασμών που παρουσιάζονται στον πιο πάνω Πίνακα:

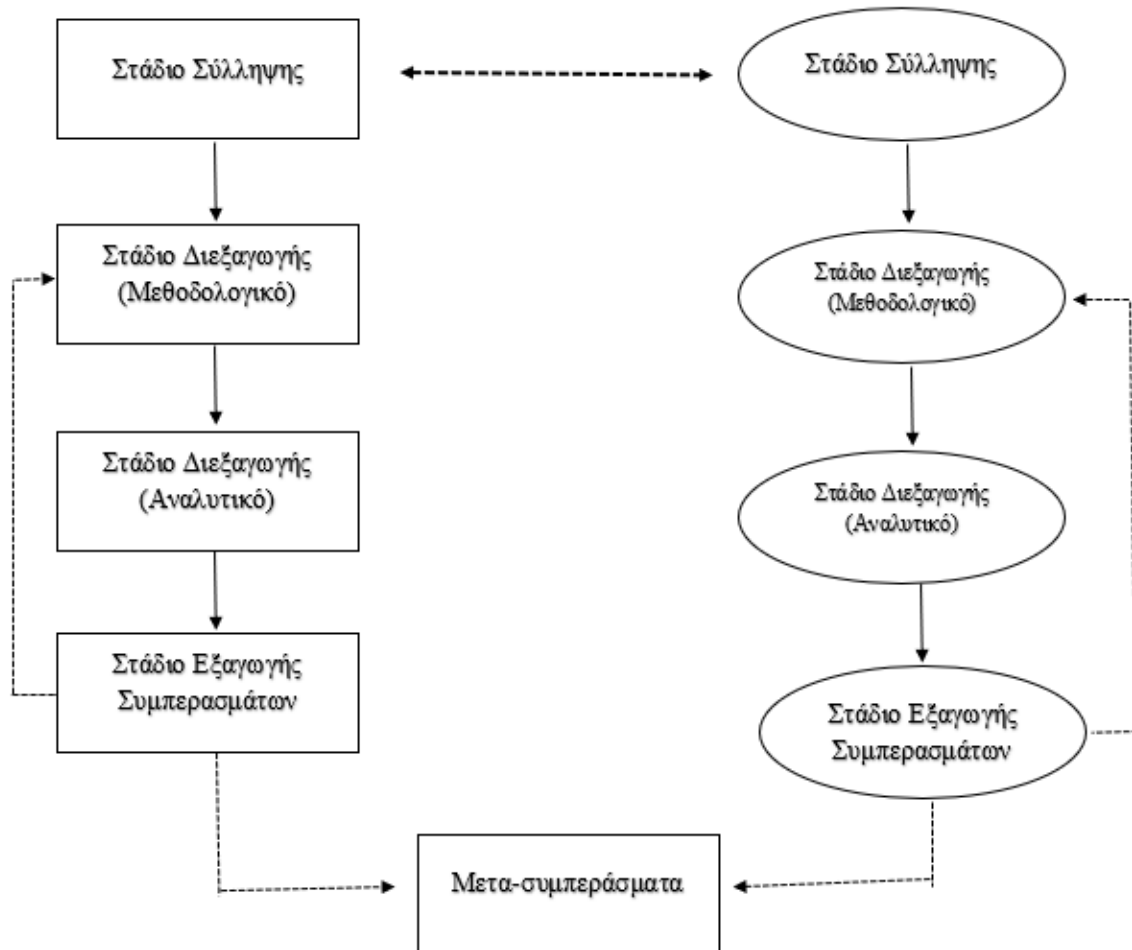
(Α) Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου: υπάρχουν δύο τύποι τέτοιων σχεδιασμών, οι Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου-Ενός Σκέλους και οι Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου-Πολλών Σκελών. Στην πρώτη περίπτωση, οι σχεδιασμοί χρησιμοποιούν μία μόνο ερευνητική μέθοδο ή τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων (ποσοτική ή ποιοτική) και την ανάλογη διαδικασία ανάλυσής τους ώστε να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα ενώ η έρευνα διεξάγεται μόνο σε μία φάση. Ως εκ τούτου, αυτή η μοναδική φάση μπορεί να είναι μόνο ποσοτική ή ποιοτική αλλά ποτέ και τα δύο. Όλα τα στάδια αυτής της μίας φάσης (σύλληψη, διεξαγωγή, εξαγωγή συμπερασμάτων) είναι, ως αποτέλεσμα, είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Στη δεύτερη περίπτωση, οι σχεδιασμοί χρησιμοποιούν μία μόνο ερευνητική μέθοδο ή τεχνική συγκέντρωσης και ανάλυσης δεδομένων (ποσοτική ή ποιοτική), αλλά, για να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα, χρειάζεται να πραγματοποιήσουν δύο ή περισσότερες φάσεις, οι οποίες μπορεί να είναι είτε μόνο ποσοτικές είτε μόνο ποιοτικές, όμως ποτέ και τα δύο. Υπάρχουν δύο τύποι Σχεδιασμών Μίας Μεθόδου-Πολλών Σκελών: (1) οι Ταυτόχρονοι Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου-Πολλών Σκελών, στους οποίους η έρευνα διεξάγεται σε δύο ή περισσότερα σκέλη/φάσεις που παρουσιάζονται με παράλληλο τρόπο. Όλα τα στάδια αυτών των φάσεων (σύλληψη, διεξαγωγή, εξαγωγή συμπερασμάτων) είναι σταθερά είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά και, (2) οι Διαδοχικοί Σχεδιασμοί Μίας Μεθόδου-Πολλών Σκελών, στους οποίους η έρευνα διεξάγεται σε δύο ή περισσότερα σκέλη/φάσεις που παρουσιάζονται με διαδοχική ή χρονολογική σειρά. Όλα τα στάδια αυτών των φάσεων (σύλληψη, διεξαγωγή, εξαγωγή συμπερασμάτων) είναι σταθερά είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Η δεύτερη φάση της έρευνας προκύπτει από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της πρώτης φάσης (Teddlie & Tashakkori, 2006).

(B) Σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων: υπάρχουν δύο τύποι τέτοιων σχεδιασμών, οι σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων-Ενός Σκέλους και οι σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων-Πολλών Σκελών. Στην πρώτη περίπτωση, η έρευνα διεξάγεται μόνο σε ένα σκέλος/φάση, το οποίο περιλαμβάνει την ανάμειξη της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης στην έρευνα. Επειδή μόνο ένας τύπος δεδομένων (ποσοτικός ή ποιοτικός) αναλύεται και, κατά συνέπεια, μόνο ένας τύπος συμπερασμάτων προκύπτει, οι Teddlie and Tashakkori (2006) ονομάζουν αυτούς τους σχεδιασμούς ως ψευδο-μικτούς. Όπως και οι προηγούμενοι σχεδιασμοί, έτσι και αυτός, δεν ενδιαφέρουν την παρούσα διατριβή και, για αυτό, δεν θα αναλυθούν με περισσότερες λεπτομέρειες. Για περισσότερη εμβάθυνση επί των σχεδιασμών αυτών προτείνεται η μελέτη του άρθρου των Teddlie and Tashakkori (2006). Η προσοχή του ερευνητή επικεντρώνεται τώρα στη δεύτερη περίπτωση των Σχεδιασμών Μικτών Μεθόδων, δηλαδή αυτών των Σχεδιασμών που περιλαμβάνουν πολλά σκέλη/φάσεις.

Οι ερευνητικοί σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων και Πολλών Σκελών περιλαμβάνουν την ανάμειξη της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου στο πλαίσιο μιας έρευνας που διεξάγεται σε δύο ή περισσότερες φάσεις. Η ανάμειξη της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης, κατά τους Teddlie and Tashakkori (2006), μπορεί να παρουσιαστεί είτε μέσα στο κάθε ένα από τα τρία στάδια διεξαγωγής της έρευνας (σύλληψη, διεξαγωγή, εξαγωγή συμπερασμάτων) είτε διαμέσου αυτών. Υπάρχουν τέσσερις τέτοιοι σχεδιασμοί: (α) ο Ταυτόχρονος Μικτός Σχεδιασμός, (β) ο Διαδοχικός Μικτός Σχεδιασμός, (γ) ο Μικτός Σχεδιασμός Μετατροπής και, (δ) ο Πλήρως Ενσωματωμένος Μικτός Σχεδιασμός.

(A) Οι Ταυτόχρονοι (ή Συντρέχοντες) Μικτοί Σχεδιασμοί (βλ. Διάγραμμα 9) είναι αυτοί στους οποίους υπάρχουν τουλάχιστον δύο ανεξάρτητες φάσεις: μία φάση, που περιλαμβάνει ποιοτικά ερευνητικά ερωτήματα και τεχνικές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και μία άλλη, που περιλαμβάνει ποσοτικά ερωτήματα και τεχνικές (Teddlie & Tashakkori, 2006). Σε αυτούς τους σχεδιασμούς ισχύουν οι εξής τέσσερις συνθήκες: (α) τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται ξεχωριστά και, περίπου, την ίδια χρονική στιγμή, (β) στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων, ο ένας τύπος ανάλυσης (π.χ. ποιοτική ανάλυση) δεν οικοδομείται με βάση τον άλλο (π.χ. ποσοτική), (γ) τα αποτελέσματα από τον κάθε τύπο ανάλυσης δεν ενοποιούνται στο στάδιο της ερμηνείας των δεδομένων, έως ότου και τα δύο σύνολα δεδομένων έχουν συλλεγεί και αναλυθεί ξεχωριστά και, (δ) μετά τη συλλογή και την ανάλυση

των δεδομένων από το ποσοτικό και το ποιοτικό σκέλος, εξάγονται «μετα-συμπεράσματα»<sup>31</sup> (meta-inferences, ο.π.π., 2006, σ. 20), τα οποία συνδυάζουν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας ξεχωριστά (Onwuegbuzie & Johnson, 2006).



Διάγραμμα 9: Οι Ταυτόχρονοι Μικτοί Σχεδιασμοί (προσαρμογή από Teddlie & Tashakkori, 2006)

<sup>31</sup> Το θέμα των «μετα-συμπερασμάτων» αναλύεται περισσότερο από τους Venkatesh et al. (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν πως εάν οι ερευνητές αποτύχουν να παράσχουν και να εξηγήσουν τα μετα-συμπεράσματα, που προκύπτουν από τον συνδυασμό των συμπερασμάτων της ποιοτικής και της ποσοτικής φάσης της έρευνάς τους, τότε μπορεί να λεχθεί πως ο ίδιος ο σκοπός της EMM που διεξάγουν δεν μπορεί να θεωρηθεί πως έχει επιτευχθεί. Αναφέρουν δε πως υπάρχουν δύο προσεγγίσεις στην ανάπτυξη μετα-συμπερασμάτων, η συμπερίληψη (bracketing) και η γεφύρωση (bridging). Η πρώτη περίπτωση αφορά στη διαδικασία της συμπερίληψης διαφόρων ή/και διαφορετικών απόψεων για το υπό μελέτη φαινόμενο, με στόχο οι ερευνητές να διασφαλίσουν πως έχουν συμπεριλάβει στην ανάλυση των αποτελεσμάτων όλες τις αντιφάσεις ή τις αντιθέσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας και, επιπλέον, να προβούν σε μια θεωρητική ανάλυση σχετικά με τη φύση και τις πηγές αυτών των αντιφάσεων και αντιθέσεων. Η δεύτερη περίπτωση αφορά απλά στην ανάπτυξη μιας συμφωνίας (consensus) μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων (ο.π.π., 2013).

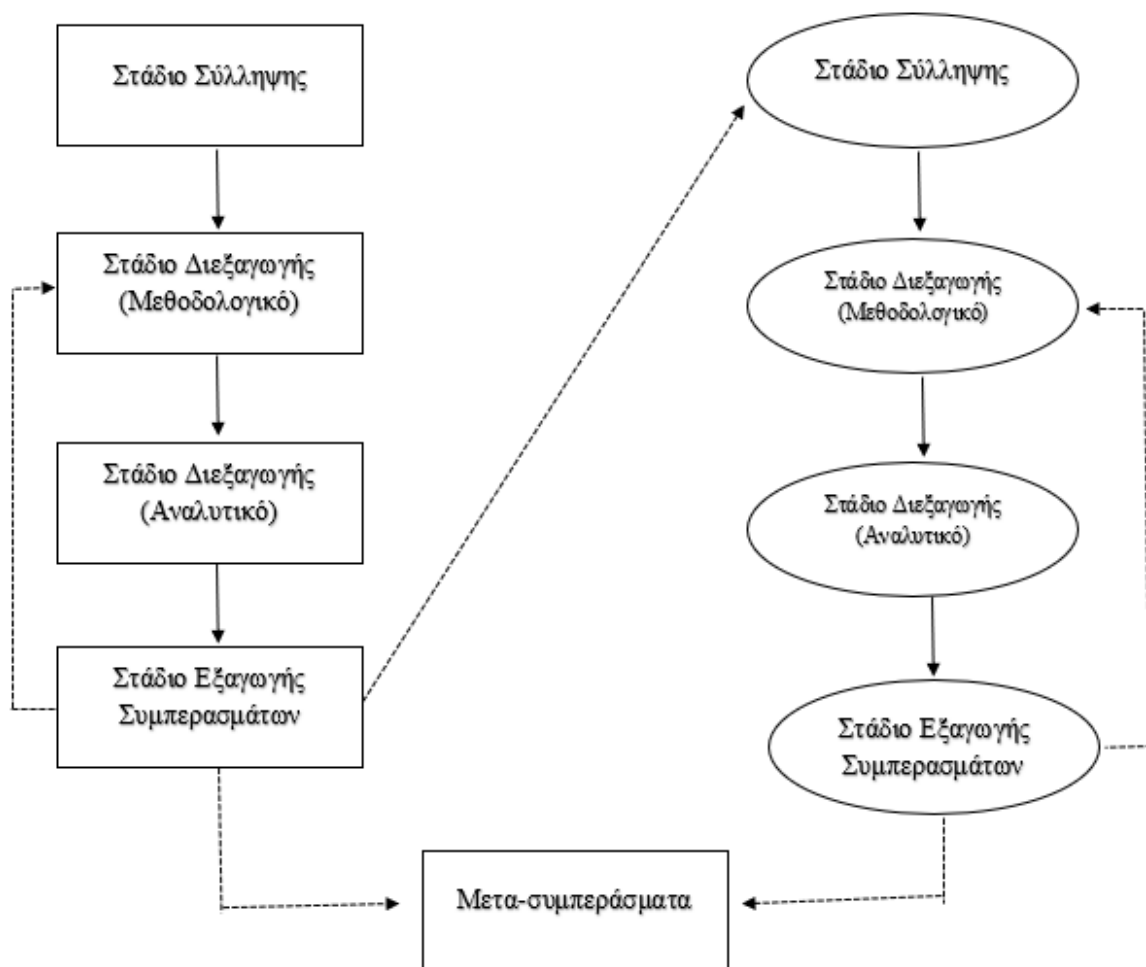


Ένα βασικό πλεονέκτημα αυτών των σχεδιασμών είναι ότι χρησιμοποιούν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και αναλύσεις, σε ανεξάρτητα στάδια, για να απαντήσουν σε διερευνητικά (κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, ποιοτικά) ερευνητικά ερωτήματα και, σε επιβεβαιωτικά (κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, ποσοτικά) ερευνητικά ερωτήματα (Teddlie & Tashakkori, 2006). Αλλωστε, σύμφωνα με τους Teddlie and Tashakkori, ένα από τα κυριότερα προσόντα της EMM αποτελεί η δυνατότητα που παρέχει στους ερευνητές να θέτουν ταυτόχρονα επιβεβαιωτικά και διερευνητικά ερωτήματα και, ως αποτέλεσμα, να επαληθεύουν ή/και να δημιουργούν νέες θεωρίες στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας. Το σημαντικότερο, όμως, μειονέκτημα των σχεδιασμών αυτών αποτελεί το γεγονός ότι πρόκειται για περίπλοκες διαδικασίες, καθώς είναι δύσκολο να διεξάγει κάποιος περισσότερες της μίας φάσεις της έρευνας ταυτόχρονα. Για αυτό αποτελούν πρόκληση για τον νέο ερευνητή ή για αυτόν που εργάζεται μόνος του (Teddlie & Tashakkori, 2006).

Οι Creswell et al. (2003) αναγνωρίζουν τρεις κατηγορίες των Ταυτόχρονων Μικτών Σχεδιασμών: την Ταυτόχρονη Τριγωνοποίηση (concurrent triangulation), τους Ταυτόχρονους Ένθετους Σχεδιασμούς (concurrent nested designs) και τους Ταυτόχρονους Μετασηματιστικούς Σχεδιασμούς (concurrent transformative designs). Σε κάθε ένα από αυτούς τους σχεδιασμούς, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται στο ίδιο στάδιο της έρευνας, παρόλο που μπορεί να δίνεται προτεραιότητα στη μια μορφή δεδομένων έναντι των άλλων. Ο σκοπός της Ταυτόχρονης Τριγωνοποίησης είναι να χρησιμοποιήσει και τα ποσοτικά αλλά και τα ποιοτικά δεδομένα με στόχο να ορίσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τις σχέσεις ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές. Στους Ταυτόχρονους Ένθετους Σχεδιασμούς, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται στο ίδιο στάδιο της έρευνας, παρόλο που δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα σε μία μορφή δεδομένων έναντι των άλλων. Τέλος, οι Ταυτόχρονοι Μετασηματιστικοί Σχεδιασμοί καθοδηγούνται θεωρητικά με στόχο να προκαλέσουν κοινωνικές αλλαγές (Castro, Kellison, Boyd, & Kopak, 2010).

Οι Μικτοί Σχεδιασμοί Μετατροπής και οι Πλήρως Ενσωματωμένοι Μικτοί Σχεδιασμοί αποτελούν άλλα δύο είδη ταυτόχρονων σχεδιασμών πολλών σκελών. Από τη μια, στους Μικτούς Σχεδιασμούς Μετατροπής η ανάμειξη της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης εμφανίζεται σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, με τα δεδομένα να μετατρέπονται, δηλαδή να ποσοτικοποιούνται ή να ποιοτικοποιούνται και, να αναλύονται ποσοτικά και ποιοτικά αντιστοίχως (Tashakkori & Teddlie, 2003α, όπ. αναφ. στο Teddlie & Tashakkori, 2006). Σε αυτούς τους σχεδιασμούς, ένας τύπος δεδομένων (π.χ. ποιοτικά δεδομένα)

συγκεντρώνεται και αναλύεται ανάλογα (δηλαδή, ποιοτικά) και, μετά, μετατρέπεται και αναλύεται χρησιμοποιώντας την άλλη μεθοδολογική προσέγγιση (δηλαδή, ποσοτικοποιείται) (ο.π.π., 2006). Από την άλλη, στους Πλήρως Ενσωματωμένους Μικτούς Σχεδιασμούς η ανάμειξη της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης εμφανίζεται σε μια αλληλεπιδραστική (δηλαδή, δυναμική, αμοιβαία, επαναληπτική) μορφή σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή, στον σκοπό της έρευνας, στον τύπο των δεδομένων, στον τύπο των αναλύσεων κοκ (Onwuegbuzie & Johnson, 2004, όπ. αναφ. στο Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Σε κάθε στάδιο, η μία προσέγγιση (π.χ. ποιοτική) επηρεάζει τον σχηματισμό της άλλης (π.χ. ποσοτική) (Tashakkori & Teddlie, 2003α, όπ. αναφ. στο Teddlie & Tashakkori, 2006).



Διάγραμμα 10: Οι Διαδοχικοί Μικτοί Σχεδιασμοί (προσαρμογή από Teddlie & Tashakkori, 2006)

(B) Οι Διαδοχικοί Μικτοί Σχεδιασμοί (βλ. Διάγραμμα 10) είναι αυτοί στους οποίους υπάρχουν τουλάχιστον δύο σκέλη/φάσεις που παρουσιάζονται χρονολογικά (ΠΟΣΟΤ -> ΠΟΙΟΤ ή ΠΟΙΟΤ -> ΠΟΣΟΤ). Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα του

πρώτου σκέλους οδηγούν στον σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων, στη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων για το δεύτερο σκέλος (Driscoll, et al., 2007· Teddlie & Tashakkori, 2006· Venkatesh et al., 2013). Τα τελικά συμπεράσματα βασίζονται στα αποτελέσματα και των δύο σκελών της έρευνας. Το δεύτερο σκέλος διενεργείται είτε για να επιβεβαιώσει/απορρίψει τα συμπεράσματα του πρώτου σκέλους είτε για να παράσχει περισσότερες επεξηγήσεις επί αυτών (Small, 2011· Tashakkori & Teddlie, 2003α, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2006). Σε αυτούς τους σχεδιασμούς, η ανάλυση των δεδομένων ξεκινά προτού να συλλεγούν όλα τα δεδομένα (Onwuegbuzie & Johnson, 2006· Onwuegbuzie & Leech, 2004). Οι σχεδιασμοί αυτοί απαντούν σε διερευνητικά και σε επιβεβαιωτικά ερευνητικά ερωτήματα σε χρονολογικά προκαθορισμένη σειρά (Creswell et al., 2011). Παρόλο που είναι εξίσου δύσκολοι με τους Ταυτόχρονους Σχεδιασμούς, είναι ευκολότερο να διεξαχθούν από τον μεμονωμένο ερευνητή, καθώς είναι εύκολο να κρατήσει κανείς τα δύο σκέλη ξεχωριστά και, επίσης, η έρευνα ξετυλίγεται πιο αργά και με αναμενόμενο τρόπο (Teddlie & Tashakkori, 2006).

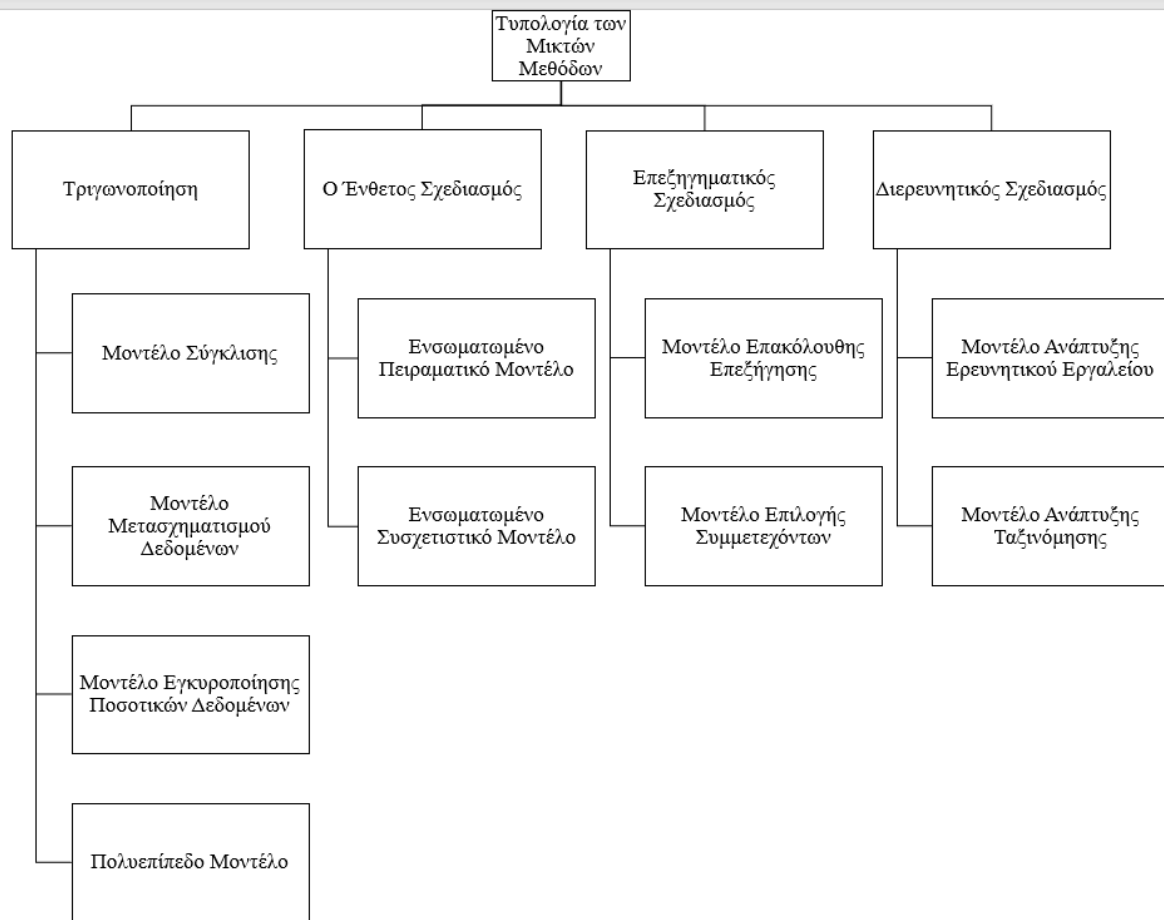
(Γ) Οι Ψευδο-Μικτοί Σχεδιασμοί Πολλών Σκελών είναι αυτοί στους οποίους η μία προσέγγιση (σκέλος) μπορεί να αποτελεί μόνο ένα μικρό κομμάτι του συνόλου της έρευνας. Για παράδειγμα, στους Ταυτόχρονους Ψευδο-Μικτούς Σχεδιασμούς, ένα πολύ μικρό ποσοστό ποσοτικών δεδομένων μπορεί να συγκεντρωθεί μέσω ερωτηματολογίων και να αναλυθεί ποσοτικά, με στόχο να εξαγάγει πληροφορίες που αφορούν μια σχετικά μεγαλύτερη ομάδα συμμετεχόντων στην έρευνα, από όση θα μπορούσε να συγκεντρώσει η ποιοτική έρευνα από μόνη της (Teddlie & Tashakkori, 2006). Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως ένα άλλο είδος Ψευδο-Μικτών Σχεδιασμών αποτελούν και οι λεγόμενοι «Παράλληλοι Μικτοί Σχεδιασμοί» (parallel mixed method, Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Για την υλοποίηση αυτών των σχεδιασμών, σύμφωνα με τους Onwuegbuzie and Leech (2004), θα πρέπει να ισχύουν οι εξής τρεις συνθήκες: (α) και τα δύο σύνολα ανάλυσης δεδομένων (δηλαδή, η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση δεδομένων) θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα ξεχωριστά, (β) κανένας από αυτούς τους τύπους ανάλυσης δεν προκύπτει από τον άλλο στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων και, (γ) τα αποτελέσματα από κάθε τύπο ανάλυσης δεν συγκρίνονται μεταξύ τους προτού να ολοκληρωθούν και τα δύο σύνολα ανάλυσης δεδομένων. Σημειώνεται δε πως σε αυτούς τους σχεδιασμούς παρουσιάζεται το μικρότερο ποσοστό ανάμειξης δεδομένων αφού η ανάμειξη και η σύνθεση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα δεν εμφανίζεται πριν από το στάδιο της ερμηνείας τους και, μερικές φορές, δεν παρουσιάζεται καθόλου (ο.π.π., 2004). Παρόλο που ομοιάζουν με τους Ταυτόχρονους Σχεδιασμούς, διαφέρουν σημαντικά από αυτούς. Στους Ταυτόχρονους Σχεδιασμούς τα συμπεράσματα προκύπτουν και από τα δύο

σύνολα δεδομένων με συνδυαστικό τρόπο, ενώ στους Παράλληλους Σχεδιασμούς ο κάθε τύπος δεδομένων οδηγεί στο δικό του σύνολο συμπερασμάτων, ενώ δεν γίνεται καμία προσπάθεια συνδυασμού των συμπερασμάτων για την εξαγωγή των λεγόμενων μετα-συμπερασμάτων. Αυτοί οι σχεδιασμοί οδηγούν είτε (α) σε δύο ξεχωριστές παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων, που, συνήθως, δημοσιεύονται ξεχωριστά ή (β) σε δύο ξεχωριστές αναφορές των αποτελεσμάτων που δημοσιεύονται σε δύο ξεχωριστά κεφάλαια του ίδιου ερευνητικού άρθρου.

Μία εναλλακτική τυπολογία για τους σχεδιασμούς μικτών μεθόδων παραδίδεται από τους Creswell & Plano Clark (2007, όπ. αναφ. στο Doyle et al., 2009), η οποία αναγνωρίζει τέσσερις κύριους τύπους έρευνας μικτών μεθόδων (βλ. Διάγραμμα 11). Ο σχεδιασμός Τριγωνοποίησης είναι ο πιο γνωστός και συνηθισμένος σχεδιασμός (ο.π.π., 2009). Σε αυτό τον σχεδιασμό, η ποσοτική και η ποιοτική φάση εμφανίζονται την ίδια χρονική στιγμή, ενώ δίνεται και στους δύο η ίδια βαρύτητα. Το παραδοσιακό μοντέλο τριγωνοποίησης είναι το Μοντέλο Σύγκλισης, στο οποίο η ενσωμάτωση εμφανίζεται στο στάδιο της επεξήγησης/σχολιασμού των δεδομένων. Στο Μοντέλο Μετασχηματισμού των Δεδομένων, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται ταυτόχρονα και, μετά τις αρχικές αναλύσεις, τα δεδομένα μετασχηματίζονται είτε μέσω της ποσοτικοποίησης ποιοτικών δεδομένων είτε της ποιοτικοποίησης των ποσοτικών. Οι Creswell & Plano Clark χαρακτηρίζουν τη χρήση των ανοικτού τύπου ποιοτικών ερωτήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο ως τρόπο εγκυροποίησης των ποσοτικών δεδομένων στο πλαίσιο του σχεδιασμού τριγωνοποίησης. Τέλος, το Πολυεπίπεδο Μοντέλο του σχεδιασμού τριγωνοποίησης χρησιμοποιείται όταν η έρευνα επικεντρώνεται σε κάποιο σύστημα και διαφορετικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται για να μελετηθούν τα διάφορα επίπεδα του συστήματος (ο.π.π., 2009).

Ο Ένθετος Σχεδιασμός, ο οποίος είχε περιγραφεί αρχικά από τους Caracelli and Greene (1997, όπ. αναφ. στο Doyle et al., 2009), χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μίας επικρατούσας μεθόδου τη στιγμή που το άλλο σύνολο δεδομένων παρέχει σε αυτήν έναν δευτερεύοντα, υποστηρικτικό ρόλο. Το Ενσωματωμένο Πειραματικό Μοντέλο αποτελεί την πιο γνωστή προσέγγιση στους Ένθετους Σχεδιασμούς. Σε αυτή την περίπτωση, η προτεραιότητα δίδεται στην ποσοτική μεθοδολογία, ενώ το ποιοτικό σύνολο δεδομένων υπάρχει για να την εξυπηρετεί (Creswell & Plano Clark, 2007, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2009). Για παράδειγμα, ένας από τους στόχους του ποιοτικού σκέλους θα μπορούσε να είναι ο έλεγχος των διαδικασιών μιας πειραματικής παρέμβασης. Στο Ενσωματωμένο Συσχετιστικό Μοντέλο, τα ποιοτικά δεδομένα ενσωματώνονται μέσα στον ποσοτικό σχεδιασμό με στόχο να συμβάλουν στην επεξήγηση των

αποτελεσμάτων ενός συσχετιστικού μοντέλου. Πρέπει εδώ να τονιστεί πως, στα πλαίσια των Ένθετων Σχεδιασμών, οι μέθοδοι μπορεί να εφαρμόζονται είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά (ο.π.π., 2009).



Διάγραμμα 11 : Η Τυπολογία των Creswell and Plano Clark (2007)

Ο Επεξηγηματικός Σχεδιασμός περιλαμβάνει δύο φάσεις, ξεκινώντας από μια ποσοτική και καταλήγοντας σε μια ποιοτική, στόχος της οποίας είναι η επεξήγηση ή η προώθηση των ποσοτικών αποτελεσμάτων (Doyle et al., 2009). Για αυτό τον λόγο, ο σχεδιασμός αυτός είχε περιγραφεί αρχικά από τους Creswell et al. (2003) ως Διαδοχικός Επεξηγηματικός Σχεδιασμός. Στο πλαίσιο του Μοντέλου Επακόλουθης Επεξήγησης, ο ερευνητής αναγνωρίζει συγκεκριμένα ποσοτικά αποτελέσματα – όπως, για παράδειγμα, απρόοπτα ή ασυνήθιστα αποτελέσματα, διαφορές μεταξύ ομάδων κτλ – που χρήζουν περαιτέρω επεξήγησης μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας. Αντίθετα, στο Μοντέλο της Επιλογής Συμμετεχόντων, η ποιοτική φάση λαμβάνει θέση προτεραιότητας και ο στόχος της ποσοτικής φάσης είναι να αναγνωρίσει και να επιλέξει συνειδητά τους συμμετέχοντες της έρευνας. Ο Επεξηγηματικός Σχεδιασμός απαιτεί μεγαλύτερο χρόνο εφαρμογής λόγω της διαδοχικής του φύσης, παρόλο που θεωρείται ως η πιο

εύκολη από τις τέσσερις μεθόδους (ο.π.π., 2009). Τέλος, ο Διερευνητικός Σχεδιασμός είναι διαδοχικός σχεδιασμός, στον οποίο η πρώτη φάση (ποιοτική) συμβάλλει στην ανάπτυξη της ποσοτικής φάσης (ο.π.π., 2009). Οι Creswell et al. (2003) χαρακτηρίζουν αυτό τον σχεδιασμό ως Διαδοχικό Επεξηγηματικό Σχεδιασμό. Αυτός ο σχεδιασμός χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη και τον έλεγχο ερευνητικών εργαλείων (Μοντέλο Ανάπτυξης Ερευνητικών Εργαλείων) ή για την ανάπτυξη μιας ταξινόμησης (Μοντέλο Ανάπτυξης Ταξινόμησης) (ο.π.π., 2009).

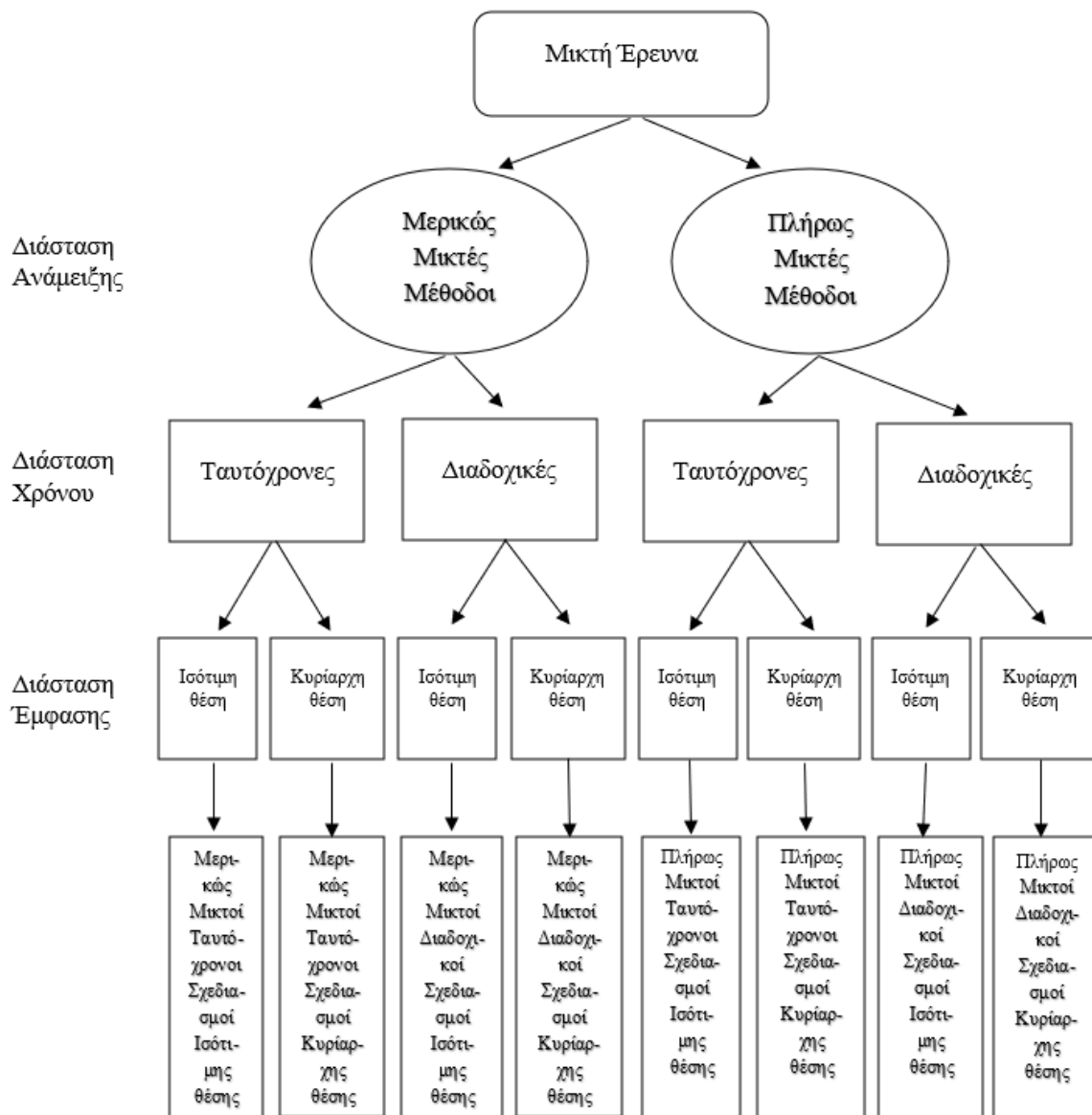
Μια άλλη ενδιαφέρουσα τυπολογία σχεδιασμών της EMM παραδίδεται από τους Leech and Onwuegbuzie (2009) και παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 12. Αυτοί οι σχεδιασμοί μπορούν να αντιπροσωπευθούν ως μια συνάρτηση τριών διαστάσεων: (α) το επίπεδο της ανάμειξης (μερικώς μικτοί vs πλήρως μικτοί), (β) τον χρονικό προσανατολισμό (ταυτόχρονοι vs διαδοχικοί) και, (γ) την έμφαση στις προσεγγίσεις (ισότιμη θέση vs κυρίαρχη θέση). Το επίπεδο της ανάμειξης αναφέρεται στο κατά πόσο η μικτή έρευνα είναι μερικώς μικτή ή πλήρως μικτή. Ο χρονικός προσανατολισμός αναφέρεται στο κατά πόσο η ποσοτική και η ποιοτική φάση της έρευνας εκτελούνται περίπου την ίδια στιγμή στον χρόνο (δηλαδή, ταυτόχρονα) ή κατά πόσο η μία παρουσιάζεται μετά την άλλη (δηλαδή, διαδοχικά). Τέλος, η έμφαση στις προσεγγίσεις αναφέρεται στο κατά πόσο στην ποσοτική και στην ποιοτική φάση της έρευνας δίδεται, περίπου, η ίδια έμφαση όσο αφορά στην προσπάθεια που καταβάλλεται για απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα (δηλαδή, ισότιμη θέση) ή κατά πόσο στη μία ερευνητική προσέγγιση δίδεται σημαντικά υψηλότερη προτεραιότητα σε σχέση με την άλλη (δηλαδή, κυρίαρχη θέση). Ως εκ τούτου, από τη συνάρτηση των τριών πιο πάνω διαστάσεων προκύπτουν οκτώ ερευνητικοί σχεδιασμοί της EMM, οι οποίοι παρουσιάζονται εδώ όπως τους παραδίδουν οι Leech and Onwuegbuzie:

(A) Οι Μερικώς Μικτοί Ταυτόχρονοι Σχεδιασμοί Ισότιμης Θέσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας που έχει δύο φάσεις (ποσοτική/ποιοτική), οι οποίες παρουσιάζονται ταυτόχρονα (δηλαδή, τα ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται περίπου στο ίδιο χρονικό σημείο) και με τέτοιο τρόπο ώστε στην ποσοτική και στην ποιοτική φάση να δίδεται η ίδια προτεραιότητα. Επίσης, το ποσοτικό και το ποιοτικό μέρος της έρευνας δεν αναμειγνύονται πριν τη συλλογή και την ανάλυση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων.

(B) Οι Μερικώς Μικτοί Ταυτόχρονοι Σχεδιασμοί Κυρίαρχης Θέσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας που έχει δύο φάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται

ταυτόχρονα και με τέτοιο τρόπο ώστε στη μία φάση να δίδεται μεγαλύτερη έμφαση από ότι στην άλλη. Σε αυτόν τον σχεδιασμό, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα αναλύονται ξεχωριστά προτού να συγκριθούν μεταξύ τους και να εξαχθούν συμπεράσματα.

(Γ) Οι Μερικώς Μικτοί Διαδοχικοί Σχεδιασμοί Ισότητας Θέσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας που έχει δύο φάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται διαδοχικά (δηλαδή, η μία μετά την άλλη) και με τέτοιο τρόπο ώστε στην ποσοτική και στην ποιοτική φάση να δίδεται το ίδιο βάρος. Σε αυτή την περίπτωση, το ποσοτικό και το ποιοτικό σύνολο δεδομένων αναλύονται ξεχωριστά και η ανάμειξη λαμβάνει χώρα στο στάδιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων.



Διάγραμμα 12: Η Τυπολογία των Leech and Onwuegbuzie (2009, προσαρμογή)

(Δ) Οι Μερικώς Μικτοί Διαδοχικοί Σχεδιασμοί Κυρίαρχης Θέσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας που έχει δύο φάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται

διαδοχικά και με τέτοιο τρόπο ώστε είτε η ποιοτική είτε η ποσοτική φάση να έχει τη μεγαλύτερη έμφαση. Η πιο συνηθισμένη μορφή αυτών των σχεδιασμών παρουσιάζεται στις περιπτώσεις που η ποσοτική φάση της έρευνας έχει την κυρίαρχη θέση, ενώ η ποιοτική χρησιμεύει για να προσδώσει περισσότερο φως στα ποσοτικά ευρήματα.

(Ε) Οι Πλήρως Μικτοί Ταυτόχρονοι Σχεδιασμοί Ισότιμης Θέσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας που αναμειγνύει την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση μέσα σε ένα ή περισσότερα ή διαμέσου των ακόλουθων τεσσάρων συστατικών στοιχείων μιας ερευνητικής εργασίας: τη δήλωση του σκοπού, τον τύπο των δεδομένων και των διαδικασιών, τον τύπο των αναλύσεων και τον τύπο των συμπερασμάτων. Και στις δύο προσεγγίσεις δίδεται περίπου η ίδια βαρύτητα.

(ΣΤ) Οι Πλήρως Μικτοί Ταυτόχρονοι Σχεδιασμοί Κυρίαρχης Θέσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας που αναμειγνύει την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση μέσα σε ένα ή περισσότερα ή διαμέσου των προαναφερόμενων συστατικών στοιχείων μιας ερευνητικής εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση, η προτεραιότητα/βαρύτητα του ερευνητή δίδεται είτε στη μια προσέγγιση είτε στην άλλη, αλλά όχι και στις δύο.

(Ζ) Οι Πλήρως Μικτοί Διαδοχικοί Σχεδιασμοί Ισότιμης Θέσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας που αναμειγνύει την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση μέσα σε ένα ή περισσότερα ή διαμέσου των συστατικών στοιχείων μιας ερευνητικής εργασίας. Και στις δύο προσεγγίσεις δίδεται η ίδια σημασία από τον ερευνητή.

(Η) Οι Πλήρως Μικτοί Διαδοχικοί Σχεδιασμοί Κυρίαρχης Θέσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας που αναμειγνύει την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση μέσα σε ένα ή περισσότερα ή διαμέσου των συστατικών στοιχείων μιας ερευνητικής εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση, η σημασία του ερευνητή και η βαρύτητα δίνονται είτε στη μια είτε στην άλλη προσέγγιση.

Συμπερασματικά, οι τρεις πιο πάνω τυπολογίες<sup>32</sup> αποδεικνύουν το γεγονός πως ο οποιοσδήποτε ερευνητής που θέλει να διεξάγει μια EMM έχει στη διάθεσή του μια αρκετά μεγάλη ποικιλία ερευνητικών σχεδιασμών από τις οποίες μπορεί να επιλέξει. Όλοι όσοι έχουν ασχοληθεί με την EMM και εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία εφιστούν την προσοχή του επίδοξου ερευνητή στο εξής σημαντικό στοιχείο: πως καμία τυπολογία, όσο απλοϊκή ή αναλυτική κι αν παρουσιάζεται, δεν είναι εξαντλητική, αλλά ο ερευνητής πρέπει να είναι ο

---

<sup>32</sup> Μια άλλη πολύ ενδιαφέρουσα τυπολογία της EMM, η οποία όμως παίρνει πολλά στοιχεία από τις τρεις τυπολογίες που αναπτύχθηκαν ήδη σε αυτή την ενότητα, είναι και αυτή που παραδίδεται από τον Terrell (2012).



ίδιος δημιουργικός, κατάλληλα καταρτισμένος και προετοιμασμένος να δημιουργήσει εκείνους τους σχεδιασμούς που θα δώσουν ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερευνητικά του ερωτήματα (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

### **3.3.6 Η εγκυρότητα της Έρευνας Μικτών Μεθόδων**

Το τελευταίο ερώτημα που θα τεθεί προς διερεύνηση σε αυτή την ενότητα, στην οποία παρουσιάζεται η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την EMM, είναι το πώς διασφαλίζεται η εγκυρότητα στο πλαίσιο μιας τέτοιας έρευνας. Το θέμα αυτό, σύμφωνα με την Ivankova (2014), είναι συναφές με το θέμα της διασφάλισης της ποιότητας της οποιασδήποτε έρευνας και, όσο αφορά την EMM, είναι ακόμα πιο περίπλοκο καθώς η δυσκολία προσδιορισμού της ποιότητας σε αυτήν προκύπτει από τις διαφορετικές εννοιολογικοποιήσεις της (Bryman, Becker, & Sempik, 2008· Creswell, 2010· Maxwell & Mittapalli, 2010· O’Cathain, 2010· Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Η διασφάλιση της ποιότητας στις EMM μπορεί να είναι ένα θέμα ιδιαίτερα προβληματικό και αυτό το πρόβλημα προκύπτει από τη συνένωση των ποιοτικών και των ποσοτικών αποτελεσμάτων με στόχο την παραγωγή μετα-συμπερασμάτων. Παρομοίως, οι Creswell and Plano Clark (2007, όπ. αναφ. στο Venkatesh et al., 2013), σημειώνουν πως «η ίδια η πράξη του συνδυασμού των ποσοτικών και των ποιοτικών προσεγγίσεων θέτει επιπλέον πιθανά θέματα εγκυρότητας» (σ. 145). Ορισμένα από αυτά τα θέματα, που τίθενται από τους Creswell and Plano Clark είναι (1) το πώς εννοιολογικοποιείται η εγκυρότητα στην EMM, (2) πώς και πότε τίθενται προς συζήτηση τα θέματα εγκυρότητας που αφορούν στο ποσοτικό και στο ποιοτικό σκέλος της μικτής έρευνας, (3) κατά πόσο οι ερευνητές θα πρέπει να ακολουθούν τις παραδοσιακές κατευθυντήριες γραμμές και επιδιώξεις σχετικά με την εγκυρότητα και, (4) πώς ελαχιστοποιούνται οι πιθανές απειλές για την εγκυρότητα, οι οποίες σχετίζονται με θέματα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων στην EMM. Ως εκ τούτου, η εγκυρότητα αποτελεί σημαντικό ζήτημα στην EMM και οι ερευνητές οφείλουν, ιδιαίτερα στο σημείο της συνένωσης των συμπερασμάτων σε μετα-συμπεράσματα, να εφαρμόζουν αυστηρά κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας, έτσι ώστε να διασφαλίζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνάς τους (Ivankova, 2014· Venkatesh et al., 2013).

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται από τους ερευνητές στη διασφάλιση της ποιότητας και της εγκυρότητα στις EMM και στο πώς η ποιοτική και η ποσοτική μέθοδοι συνενούνται (Creswell & Plano Clark, 2011, όπ. αναφ. στο Ivankova, 2014). Η διαφορετική χρονική σειρά με την οποία πραγματοποιούνται οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων στους ταυτόχρονους και στους διαδοχικούς σχεδιασμούς μικτών

μεθόδων, η σειρά με την οποία υλοποιείται είτε το ποσοτικό είτε το ποιοτικό σκέλος της έρευνας (π.χ. πρώτα το ένα και μετά το άλλο) και, το σημείο στο οποίο προκύπτει η συνένωση των μεθόδων απαιτούν συγκεκριμένες στρατηγικές που στοχεύουν στη διασφάλιση της ποιότητας των συμπερασμάτων και στη μείωση των απειλών για την εγκυρότητα, οι οποίες προκύπτουν από τους διαφορετικούς τύπους των σχεδιασμών μικτών μεθόδων (Morse, 2016, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2014). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Creswell and Plano Clark (2011) και Teddlie and Tashakkori (2009, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2014), στους διαδοχικούς σχεδιασμούς μικτών μεθόδων, στους οποίους το ένα σκέλος της έρευνας δομείται από το άλλο, η ποιότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν στο ένα σκέλος μπορεί να επηρεάσει σε αξιοσημείωτο βαθμό την ποιότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν από το δεύτερο σκέλος. Κατά συνέπεια, υπάρχει πιθανότητα να επηρεαστεί και η ποιότητα των μετα-συμπερασμάτων (ο.π.π., 2014).

Οι Tashakkori and Teddlie (2003γ), στην πρώτη έκδοση του πολύ σημαντικού για την EMM έργου που τιτλοφορείται *Handbook on Mixed Methods in the Behavioral and Social Sciences*, εισάγουν τον όρο «ποιότητα συμπερασμάτων» (inference quality), ως ένα κριτήριο με το οποίο κρίνεται η εγκυρότητα της μικτής έρευνας και, ιδιαίτερα, η εγκυρότητα των μετα-συμπερασμάτων. Ο λόγος είναι, σύμφωνα με τους Tashakkori and Teddlie, πως με τόσους πολλούς τύπους εγκυρότητας στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα, ο όρος «εγκυρότητα» (validity) έχει χάσει την επιδιωκόμενη του χροιά. Η ποιότητα συμπερασμάτων ορίζεται ως η ακρίβεια με την οποία οι ερευνητές παράγουν, αφαιρετικά και επαγωγικά, συμπεράσματα από μια EMM, στην οποία η συνένωση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έχει νόημα (Tashakkori & Creswell, 2007β). Οι Tashakkori and Teddlie προτείνουν για την αξιολόγηση της ποιότητας συμπερασμάτων δύο κριτήρια: την ποιότητα σχεδιασμού (design quality) – κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η μεθοδολογική αυστηρότητα της EMM – και, την αυστηρότητα της ερμηνείας (interpretative rigor) – κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η ακρίβεια των συμπερασμάτων που προκύπτουν. Αργότερα (Teddlie & Tashakkori, 2009, όπ. αναφ. στο Ivankova, 2014), οι ίδιοι θα εισαγάγουν ένα πλαίσιο δέκα πτυχών/κριτηρίων της ποιότητας στην EMM. Όσο αφορά την ποιότητα σχεδιασμού της EMM, τα κριτήρια είναι (α) η καταλληλότητα να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, (β) η προσήλωση στις διαδικασίες της έρευνας και στη μεθοδολογική αυστηρότητα, (γ) η συνέπεια όλων των πτυχών της έρευνας και, (δ) η καταλληλότητα των διαδικασιών ανάλυσης. Από την άλλη, όσο αφορά την αυστηρότητα της ερμηνείας των μετα-συμπερασμάτων που παράγονται από τα πορίσματα όλων των σκελών της έρευνας, τα κριτήρια είναι (α) η συνέπεια με τα αποτελέσματα, (β) η

συνέπεια με τη θεωρία, (γ) η συνέπεια με προηγούμενες έρευνες, (δ) η συνέπεια με τον σκοπό της έρευνας, (ε) η συνέπεια με άλλες πιθανές ερμηνείες που παραδίδονται από άλλους ερευνητές και, (στ) τα αξιόπιστα συμπεράσματα.

Άλλοι ερευνητές, που έχουν προτείνει παρόμοια πλαίσια/τυπολογίες εγκυρότητας, είναι οι Onwuegbuzie and Johnson (2006), Dellinger and Leech (2007), Leech, Dellinger, Brannagan and Tanaka (2010) και O’Cathain, (2010), ενώ διάφορες στρατηγικές διασφάλισης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ποσοτικών δεδομένων και αποτελεσμάτων και, της αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης στα ποιοτικά αποτελέσματα, μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορα βιβλία και άρθρα, όπως των Creswell and Plano Clark (2007) και Teddlie & Tashakkori (2009). Από αυτά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των Teddlie & Tashakkori, την οποία παραθέτει η Ivankova (2014), σύμφωνα με την οποία, επειδή η EMM περιλαμβάνει τη συλλογή και την ανάλυση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων, τρία κριτήρια διασφάλισης της εγκυρότητας των μετα-συμπερασμάτων θα πρέπει να ισχύουν. Αυτά είναι (α) η αξιολόγηση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τα ποσοτικά δεδομένα με τη χρήση ποσοτικών κριτηρίων, (β) η αξιολόγηση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τα ποιοτικά δεδομένα με τη χρήση ποιοτικών κριτηρίων και, (γ) η αξιολόγηση του βαθμού αξιοπιστίας των μετα-συμπερασμάτων που προκύπτουν από αυτά τα δύο σύνολα συμπερασμάτων. Το σημαντικό, σύμφωνα με τους Teddlie & Tashakkori, είναι πως η αποτυχία εφαρμογής των κατάλληλων κριτηρίων διασφάλισης της εγκυρότητας τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό σκέλος της EMM, θα μπορούσε να οδηγήσει, κατά συνέπεια, στην εξαγωγή μιας σειράς από λανθασμένα συμπεράσματα, με αποτέλεσμα την παραγωγή λιγότερο αξιόπιστων ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές της EMM καλούνται να αντιμετωπίσουν την ανάγκη ενασχόλησης με θέματα εγκυρότητας τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό σκέλος της έρευνάς τους, ώστε να προάγουν την ποιότητα των ερευνητικών τους αποτελεσμάτων εν συνόλω (ο.π.π., 2014).

Σύμφωνα με τους Dellinger and Leech (2007) και τους Johnson et al. (2007), ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τυπολογία, η οποία παρατίθεται από τους Onwuegbuzie and Johnson (2006). Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν τον όρο «νομιμοποίηση» (legitimation) αντί του όρου «εγκυρότητα» (validity), καθώς ο δεύτερος είναι άμεσα συνδεδεμένος με τον ποσοτικό ερευνητικό παραδειγματικό άξονα, ενώ ο όρος «νομιμοποίηση» μπορεί να θεωρηθεί πιο κατάλληλος προς χρήση στις συζητήσεις περί εγκυρότητας της EMM, λόγω της ουδετερότητάς του (Dellinger and Leech, 2007). Σύμφωνα με τους Onwuegbuzie and Collins (2007), ως

νομιμοποίηση μιας EMM ορίζεται η δύσκολη προσπάθεια του ερευνητή να αποκτήσει αποτελέσματα και να εξαγάγει συμπεράσματα, τα οποία είναι αξιόπιστα, μεταβιβάσιμα ή/και επιβεβαιώσιμα. Ως εκ τούτου, η τυπολογία που προτείνεται από τους Onwuegbuzie and Johnson (2006) αποτελείται από τους εξής τύπους νομιμοποίησης: (α) τη νομιμοποίηση της ενσωμάτωσης του δείγματος (sample integration legitimation), (β) τη νομιμοποίηση μέσα-έξω (inside–outside legitimation), (γ) τη νομιμοποίηση της ελάττωσης των αδυναμιών (weakness minimization legitimation), (δ) τη διαδοχική νομιμοποίηση (sequential legitimation), (ε) τη νομιμοποίηση μετατροπής (conversion legitimation), (στ) τη νομιμοποίηση της ανάμειξης των παραδειγματικών αξόνων (paradigmatic mixing legitimation), (ζ) τη νομιμοποίηση ισομετρίας (commensurability legitimation), (η) τη νομιμοποίηση πολλαπλών εγκυροτήτων (multiple validities legitimation) και (θ) την πολιτική νομιμοποίηση (political legitimation). Το μοντέλο/τυπολογία που προτείνουν οι Onwuegbuzie and Johnson επικεντρώνεται στο πόσο καλά έχουν αναμειχθεί ή ενσωματωθεί οι διάφορες μορφές σχεδιασμού και εξαγωγής αποτελεσμάτων σε μια EMM (ο.π.π., 2007).

Η νομιμοποίηση της ενσωμάτωσης του δείγματος (sample integration legitimation) εφαρμόζεται στις περιπτώσεις όπου ο ερευνητής θέλει να προβεί σε στατιστικές γενικεύσεις από το δείγμα σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό-στόχο. Στην περίπτωση που δεν εμπλέκονται ακριβώς οι ίδιοι συμμετέχοντες ή οι ίδιες ομάδες συμμετεχόντων και στο ποιοτικό και στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας, η εξαγωγή μετα-συμπερασμάτων από τη συνένωση των συμπερασμάτων του ποιοτικού και του ποσοτικού σκέλους θα μπορούσε να αποδειχθεί προβληματική. Όπως τονίζεται και από τους Collins et al. (2007) και τους Onwuegbuzie and Collins (2007), η σχέση ανάμεσα στους ποσοτικούς και στους ποιοτικούς σχεδιασμούς δειγματοληψίας είναι καίριας σημασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας των μετα-συμπερασμάτων. Περιληπτικά, οι Onwuegbuzie and Johnson (2006) υποστηρίζουν πως είναι πολύ βασικό ο ερευνητής να προβληματίζεται σχετικά με τον τρόπο που θα επιλέξει τα άτομα ή τις ομάδες που θα συμμετάσχουν στην έρευνά του, όπως επίσης και σχετικά με το πώς θα συνδυάσει διάφορες ομάδες ατόμων εάν στοχεύει στη διασφάλιση της ποιότητας των μετα-συμπερασμάτων του.

Η νομιμοποίηση μέσα-έξω (inside–outside legitimation) αναφέρεται, με απλά λόγια, στην ανάγκη ο ερευνητής να ζητά την άποψη τόσο των συμμετεχόντων στην έρευνα όσο και εξωτερικών, ανεξάρτητων κριτών, σχετικά με τα μετα-συμπεράσματα στα οποία καταλήγει. Η νομιμοποίηση μέσα-έξω, λοιπόν, αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ο ερευνητής παρουσιάζει

με ακρίβεια και χρησιμοποιεί την άποψη τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών παραγόντων στην έρευνα. Μια συνήθης στρατηγική για την εξασφάλιση της εξωτερικής άποψης είναι η ανασκόπηση/αξιολόγηση της έρευνας από συναδέλφους. Δηλαδή, ο ερευνητής θα μπορούσε να αποταθεί σε ένα άλλο ερευνητή – ο οποίος θα πρέπει όμως να είναι αμερόληπτος και έμπειρος στην έρευνα – ζητώντας του να εξετάσει τις ερμηνείες στις οποίες αυτός καταλήγει και τη σχέση ανάμεσα στα δεδομένα και στα συμπεράσματα. Από την άλλη, μια σημαντική στρατηγική εξασφάλισης της εσωτερικής άποψης είναι ο έλεγχος και η αξιολόγηση της έρευνας από τους συμμετέχοντες σε αυτήν. Τέλος, μια στρατηγική εξασφάλισης αιτιολογημένων μετα-συμπερασμάτων περιλαμβάνει τον έλεγχο των δεδομένων και της συνένωσής τους τόσο από τον/τους ερευνητή/ές, όσο και από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα και από εξωτερικούς κριτές. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής θα πρέπει να αναζητήσει την μέσα-έξω νομιμοποίηση για το ποσοτικό μέρος της έρευνας, για το ποιοτικό και όταν τα δύο μέρη συνενωθούν (Onwuegbuzie & Johnson, 2006).

Η νομιμοποίηση της ελάττωσης των αδυναμιών (weakness minimization legitimation) αναφέρεται στην αναγκαιότητα ο ερευνητής, συνειδητά και προσεκτικά, να αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι αδυναμίες από τη μία ερευνητική προσέγγιση θα μπορούσαν να αντισταθμιστούν από τις δυνατότητες από την άλλη προσέγγιση και, στη συνέχεια, να σχεδιάζει την έρευνά του ώστε να εκπληρώνεται αυτή η πιθανότητα. Επιπλέον, ο ερευνητής θα πρέπει να χρησιμοποιεί αυτή τη γνώση όταν συνδυάζει και ερμηνεύει τα αποτελέσματα (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Όσο πιο μεγάλος, υποστηρίζουν οι Onwuegbuzie and Johnson, είναι ο βαθμός στον οποίο αντισταθμίζονται οι αδυναμίες από τη μία προσέγγιση από τις δυνατότητες της άλλης, τόσο είναι πιο πιθανόν να προκύψει ένα ανώτερο σε ποιότητα μετα-συμπέρασμα από τον συνδυασμό ενός αδύναμου με ένα δυνατό συμπέρασμα. Ο επόμενος τύπος νομιμοποίησης είναι η λεγόμενη διαδοχική νομιμοποίηση (sequential legitimation). Όταν υλοποιείται ένας διαδοχικός ερευνητικός σχεδιασμός, είναι πιθανόν τα συμπεράσματα που προκύπτουν να είναι, αποκλειστικά ή σε μεγάλο βαθμό, το αποτέλεσμα της ίδιας της διαδοχής. Για παράδειγμα, εάν τα ποσοτικά ή τα ποιοτικά αποτελέσματα και οι ερμηνείες τους θα άλλαζαν στην περίπτωση που η σειρά της ποσοτικής και της ποιοτικής φάσης της έρευνας ήταν διαφορετική από την αρχική, τότε αυτό αποδεικνύει πως η ίδια η σειρά διαδοχής των φάσεων αποτελεί κίνδυνο για τη νομιμοποίηση. Μία μέθοδος για την αξιολόγηση αυτής της πιθανότητας αποτελεί η αλλαγή του διαδοχικού σχεδιασμού σε «σχεδιασμό πολλαπλών κυμάτων» (multiple wave design, ο.π.π., 2006, σ. 58), στον οποίο η ποσοτική και η ποιοτική

φάση συγκέντρωσης και συλλογής δεδομένων εναλλάσσονται πολλές φορές (Sandelowski, 2003).

Ο πέμπτος τύπος νομιμοποίησης είναι η λεγόμενη νομιμοποίηση μετατροπής (conversion legitimation). Αυτή αναφέρεται στην αναγκαιότητα ο ερευνητής να ελέγχει εξονυχιστικά όλα τα αποτελέσματα και τα μετα-συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την ποιοτικοποίηση των ποσοτικών δεδομένων και/ή την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών. Ο βαθμός, στον οποίο οι τεχνικές μετατροπής των δεδομένων – σε ποσοτικά ή ποιοτικά – οδηγούν σε ερμηνεύσιμα δεδομένα και σε υψηλού βαθμού ποιότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν, χαρακτηρίζεται ως νομιμοποίηση της μετατροπής (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Από την άλλη, η νομιμοποίηση της ανάμειξης των παραδειγματικών αξόνων (paradigmatic mixing legitimation) αναφέρεται στον προβληματισμό των ερευνητών όταν καλούνται να συνδυάσουν την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση σε μία έρευνα, λόγω των διαφορετικών και αλληλοαναιρούμενων, πολλές φορές, επιστημολογικών (π.χ. αντικειμενικότητα vs υποκειμενικότητα), οντολογικών (π.χ. μία πραγματικότητα vs πολλαπλές πραγματικότητες), αξιολογικών (π.χ. απαλλαγή από αξίες vs δέσμευση σε αξίες), μεθοδολογικών (π.χ. αφαιρετική λογική vs επαγωγική λογική) και ρητορικών (π.χ. επίσημο vs ανεπίσημο στυλ γραφής) λογικών πεποιθήσεων, στις οποίες στηρίζονται η κάθε μία. Οι Onwuegbuzie and Johnson υποστηρίζουν πως, όταν ο ερευνητής ασχολείται με τη συγγραφή των μετα-συμπερασμάτων, θα πρέπει να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο οι δικές του επιστημολογικές, οντολογικές, αξιολογικές, μεθοδολογικές και ρητορικές πεποιθήσεις, που βασίζονται στις δύο προσεγγίσεις, αντιμετωπίζονται από τη μια ως ξεχωριστές αλλά και από την άλλη ως αμοιβαία συμπληρωματικές ή να τις χρησιμοποιήσει σε μια μορφή λιγότερο ακραία, αντιμετωπίζοντάς τις συμβιβαστικά. Η νομιμοποίηση προκύπτει όταν ο ερευνητής χρησιμοποιεί με σαφήνεια τις παραδοχές των παραδειγματικών αξόνων και διεξάγει την έρευνά του με τρόπο ώστε αυτή να ταιριάζει σε αυτές (ο.π.π., 2006).

Ο επόμενος τύπος νομιμοποίησης, σύμφωνα με τους Onwuegbuzie and Johnson (2006), είναι αυτός της ισομετρίας (commensurability legitimation). Οι Onwuegbuzie and Johnson υποστηρίζουν πως αυτός ο τύπος νομιμοποίησης βασίζεται στην απόρριψη της άποψης περί μη συμβατότητας των ευρημάτων, των θεωριών, της γλώσσας και των κοσμοθεωριών που χαρακτηρίζουν τους οπαδούς της αυστηρής ποσοτικής και της αυστηρής ποιοτικής προσέγγισης. Για να επιτευχθεί αυτός ο τύπος νομιμοποίησης, ο ερευνητής της μικτής έρευνας θα πρέπει να είναι, ανά πάσα στιγμή, έτοιμος να μεταπηδήσει από τον ποσοτικό στον ποιοτικό

φακό, πηγαίνοντας μπροστά και πίσω, ξανά και ξανά. Μέσω αυτής της επαναλαμβανόμενης διαδικασίας, κατά τους Onwuegbuzie and Johnson, θα δημιουργηθεί μια τρίτη κοσμοθεωρία, μια κοσμοθεωρία που θα είναι ενημερωμένη σχετικά με το ό,τι προβάλλεται ως καθαρή ποσοτική ή ποιοτική κοσμοθεωρία. Είναι όμως και ξεχωριστή από αυτήν και, επιπλέον, προχωρά και πέρα από αυτήν. Όταν ο ερευνητής κατορθώσει να διαπραγματευτεί συνειδητά αυτή την πολύ σημαντική διαδικασία μετάβασης από τη μια κοσμοθεωρία στην άλλη, τα μετα-συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνά του θα μπορέσουν να παράσχουν μια δική τους, περισσότερο μικτή κοσμοθεωρία. Θα μπορέσουν, επίσης, να προχωρήσουν πέρα από την απλή ανάμειξη των δύο παραδοσιακών κοσμοθεωριών, παρέχοντας μια τρίτη, περισσότερο ενημερωμένη κοσμοθεωρία, η οποία θα βασίζεται φυσικά στον ποσοτικό και στον ποιοτικό τρόπο σκέψης (ο.π.π., 2006).

Η νομιμοποίηση πολλαπλών εγκυροτήτων (multiple validities legitimation) αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούνται όλες οι σχετικές με την εγκυρότητα/νομιμοποίηση ερευνητικές στρατηγικές. Για παράδειγμα, όταν ο ερευνητής απαντά στο ερώτημα της νομιμοποίησης του ποσοτικού σκέλους της έρευνάς του, οφείλει να προσπαθήσει να εφαρμόσει όλες τις σχετικές ποσοτικές μεθόδους διασφάλισης της εγκυρότητας. Το ίδιο ισχύει και όταν θέτει το ζήτημα της νομιμοποίησης του ποιοτικού σκέλους της έρευνας. Ακόμα και κατά τη διάρκεια της ανάμειξης των μεθόδων, για να επιτύχει ο ερευνητής την εξαγωγή δυνατών μετα-συμπερασμάτων, θα πρέπει να εφαρμόζονται οι σχετικοί με τη μικτή έρευνα τύποι νομιμοποίησης (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Τέλος, η πολιτική νομιμοποίηση (political legitimation) σχετίζεται με μία από τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η EMM. Αυτή η πρόκληση αναφέρεται στις εντάσεις που έρχονται στην επιφάνεια σχετικά με τη δύναμη και τις αξίες ως αποτέλεσμα του συνδυασμού της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης. Αυτές οι εντάσεις περιλαμβάνουν κάθε αξιακά ή ιδεολογικά βασισμένες διαμάχες, οι οποίες έρχονται στο προσκήνιο όταν χρησιμοποιούνται διαφορετικοί ερευνητές για την ποσοτική και την ποιοτική φάση της έρευνας, όπως επίσης και διαφορετικές απόψεις σχετικά με παράδοξα ή αντικρουόμενα συμπεράσματα που μπορεί να προκύψουν από τον συνδυασμό και τη σύγκριση των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων. Μια στρατηγική για την αντιμετώπιση αυτών των συγκρούσεων και την επίτευξη αυτού του τύπου νομιμοποίησης είναι η προώθηση του πλουραλισμού των απόψεων και η προσπάθεια οικοδόμησης μιας πρακτικής θεωρίας ή συμπερασμάτων που θα έχουν πρακτική αξία, καθώς θα απαντούν σε σημαντικά ερωτήματα και θα συμβάλλουν στην παροχή πρακτικών λύσεων (ο.π.π., 2006).

Επιλογικά, αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο η άποψη του Bazeley (2004), την οποία τονίζει εμφατικά και ο Terrell (2012), σύμφωνα με την οποία «η EMM δεν είναι εγγενώς ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο έγκυρη από τις συγκεκριμένες [μεμονωμένες] προσεγγίσεις στην έρευνα [δηλαδή, την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση]. Όπως συμβαίνει με κάθε έρευνα, η εγκυρότητα απορρέει περισσότερο από την καταλληλότητα, την πληρότητα και την αποτελεσματικότητα με την οποία εφαρμόζονται αυτές οι μέθοδοι και, τη φροντίδα που δίνεται στην ενσυνείδητη μελέτη των αποδεικτικών στοιχείων, παρά στην εφαρμογή ενός συγκεκριμένου συνόλου κανόνων ή στην τήρηση μιας καθιερωμένης παραδοσιακής προσέγγισης» (σ. 149). Εν συντομία, καταλήγει ο Terrell, υπάρχουν καθιερωμένοι κανόνες ελέγχου της εγκυρότητας στην παραδοσιακή ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Αυτοί οι ίδιοι κανόνες πρέπει να ακολουθούνται και όταν οι μέθοδοι αυτοί συνδυάζονται. Παρομοίως, οι Venkatesh et al. (2013) προτείνουν όπως τόσο το ποσοτικό όσο και το ποιοτικό σκέλος μιας EMM θα πρέπει να υπόκεινται στις παραδοσιακές αρχές διασφάλισης της εγκυρότητας που αφορούν την κάθε μια.

Όμως, αυτό δεν αρκεί. Ενώ, δηλαδή, οι ερευνητές θα πρέπει να διασφαλίσουν την εγκυρότητα τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό σκέλος της έρευνάς τους, θα πρέπει επιπλέον να υπάρξει και μια σαφής συζήτηση και αξιολόγηση, αρχικά, του τρόπου με τον οποίο έχει γίνει ο συνδυασμός των συμπερασμάτων, από το κάθε σκέλος, σε μετα-συμπεράσματα και, τελικά, του τρόπου με τον οποίο έχει διασφαλιστεί η ποιότητα αυτού του συνδυασμού. Αυτή η συζήτηση περί εγκυρότητας θα βοηθήσει τους επιμελητές των επιστημονικών περιοδικών, τους αξιολογητές των επιστημονικών άρθρων και τους υπόλοιπους ερευνητές, να κατανοήσουν εάν τα μετα-συμπεράσματα είναι συναφή με τους ερευνητικούς στόχους και εάν, τελικά, παρέχουν μια σημαντική και ουσιαστική θεωρητική συμβολή στην έρευνα (Venkatesh et al., 2013). Τελικά, κατά τους Venkatesh et al., τα τρία πιο σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης της εγκυρότητας των μετα-συμπερασμάτων μιας EMM είναι (α) η αποτελεσματικότητα της συνένωσης (integrative efficacy), δηλαδή, κατά πόσο τα συμπεράσματα έχουν ενσωματωθεί αποτελεσματικά σε θεωρητικά συνεπή μετα-συμπεράσματα, (β) η αντιστοιχία της συνένωσης (integrative correspondence), δηλαδή, κατά πόσο τα μετα-συμπεράσματα ικανοποιούν τον αρχικό στόχο της πραγματοποίησης μιας EMM και, (γ) η δυνατότητα μεταβίβασης των συμπερασμάτων (inference transferability), δηλαδή, κατά πόσο τα μετα-συμπεράσματα μπορούν να γενικευτούν σε άλλα περιβάλλοντα και άλλες συνθήκες.



### 3.3.7 Ανακεφαλαιώνοντας

Στην ενότητα, που προηγήθηκε, πραγματοποιήθηκε μια επισκόπηση των κυριότερων θεμάτων που τίθενται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την Έρευνα Μικτών Μεθόδων (EMM). Συγκεκριμένα, αφού δόθηκε και επεξηγήθηκε ο ορισμός της EMM, στη συνέχεια περιγράφηκε η ιστορία της EMM από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαμάχη των παραδειγματικών αξόνων. Ακολούθως, παρουσιάστηκαν οι σημαντικότερες αιτίες, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία, σχετικά με τη διεξαγωγή μιας EMM και, επιπλέον, καταγράφηκαν οι διάφοροι τύποι/μορφές που αυτή μπορεί να λάβει. Τέλος, τέθηκε και το πολύ σημαντικό ζήτημα της εγκυρότητας των EMM.

Ως EMM ορίζεται ο τομέας της έρευνας, στον οποίο ο ερευνητής αναμειγνύει ή συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές τεχνικές, μεθόδους, προσεγγίσεις, έννοιες ή λεξιλόγιο στο πλαίσιο μιας έρευνας (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). Αναλυτικότερα, η EMM αποτελεί μια προσέγγιση της έρευνας, στην οποία ο ερευνητής συνδέει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, με στόχο να παράσχει μια ενοποιημένη και πληρέστερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος που τον απασχολεί (Creswell & Garrett, 2008). Ουσιαστικά, λοιπόν, μία EMM περιλαμβάνει ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό σκέλος, τα οποία ο ερευνητής καλείται να συνδυάσει/συσχετίσει, αναδεικνύοντας ταυτοχρόνως και τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται αυτή η συσχέτιση (Tashakkori & Creswell, 2007β). Η EMM, παρόλο που έχει μακρά ιστορία, η οποία ανάγεται στην αρχαιότητα, αναγνωρίστηκε ως ένα «τρίτο κύμα» ή ένα «τρίτο ερευνητικό κίνημα» (ο.π.π., 2004), δίπλα από την παραδοσιακή ποσοτική και την παραδοσιακή ποιοτική έρευνα, μόλις τη δεκαετία του 1990. Μέχρι τότε, μια EMM μπορούσε να θεωρηθεί η διεξαγωγή και η αναφορά δύο ξεχωριστών και ασύνδετων μεταξύ τους σκελών, ενός ποσοτικού και ενός ποιοτικού, χωρίς καμία προσπάθεια διασύνδεσής τους (Creswell, 2009).

Αυτό θα γίνει την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα, προκαλώντας όμως αντιδράσεις ανάμεσα στους υποστηρικτές του θετικιστικού (positivist)/ποσοτικού παραδείγματος και του νατουραλιστικού (naturalistic) ή εποικοδομητικού (constructivist)/ποιοτικού παραδείγματος. Οι παραδοσιακοί ποσοτικοί ή ποιοτικοί ερευνητές υποστήριζαν πως αυτοί οι δύο παραδειγματικοί άξονες είναι διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο και πως ο συνδυασμός τους δεν θα μπορούσε να είναι κατορθωτός, γεγονός που, ως φιλοσοφική θεώρηση, ονομάστηκε «ασυμβατότητα των παραδοσιακών αξόνων» (Bryman, 2007· Howe, 1985· Morgan, 2007· Sandelowski, 2000· Smith & Heshusius, 1986· Yanchar & Williams, 2006). Ουσιαστικά, η

φιλοσοφική αυτή θεώρηση στηρίχθηκε στην άποψη πως οι δύο προαναφερθέντες παραδειγματικοί άξονες δεν θα μπορούσε να είναι αμοιβαία συμβατοί επειδή δεν είναι δυνατός ο συνδυασμός των οντολογικών και επιστημολογικών τους θέσεων (Guba & Lincoln, 1988, όπ. αναφ. στο Doyle et al, 2009). Εν τέλει, αυτή η διαμάχη υπήρξε επωφελής για την έρευνα γενικότερα, καθώς μέσα από αυτήν αναδείχθηκε ένας νέος, συμβιβαστικός, παραδειγματικός άξονας, ο οποίος μπορούσε να εκφράσει τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες όσων προέβαλλαν τα οφέλη της διεξαγωγής μικτών ερευνών. Αυτό το νέο παράδειγμα ονομάστηκε «πραγματισμός» και, στηρίζεται στην πεποίθηση πως ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε φιλοσοφική ή/και μεθοδολογική προσέγγιση θεωρεί πως ταιριάζει καλύτερα στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα που τον απασχολεί (Onwuegbuzie & Johnson, 2006· Tashakkori & Teddlie, 1998). Με άλλα λόγια, οι υποστηρικτές του πραγματισμού διατείνονται πως οι οποιεσδήποτε αποφάσεις σχετικά με τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση μιας έρευνας θα πρέπει να λαμβάνονται ανάλογα με το ποιες μέθοδοι ταιριάζουν καλύτερα στις πρακτικές απαιτήσεις της (Patton, 1988, όπ. αναφ. στο Rocco et al., 2003).

Η πιο πάνω πεποίθηση προβλήθηκε, από τους ερευνητές των EMM, ως η σημαντικότερη αιτιολόγηση που μπορούσε να δοθεί για την πραγματοποίηση μικτών ερευνών. Ουσιαστικά, υποστηρίχθηκε πως η ερευνητική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί σε μία έρευνα θα πρέπει να ταιριάζει πάντα στο ερευνητικό πρόβλημα ή στα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται σε αυτήν. Επίσης, πως τα ερευνητικά προβλήματα που είναι πιο κατάλληλα για μικτές μεθόδους είναι εκείνα στα οποία η ποσοτική ή η ποιοτική προσέγγιση, από μόνες τους, είναι ανεπαρκείς για την ανάπτυξη πολλαπλών προοπτικών και την πλήρη κατανόηση των ερευνητικών προβλημάτων (Creswell et al., 2011· Venkatesh et al., 2013). Εκτός αυτού, κατά καιρούς έχουν καταγραφεί και άλλες σχετικές αιτιάσεις, όμως αυτή παρέμεινε η σημαντικότερη. Παράλληλα με αυτή τη συζήτηση σχετικά με την αναγκαιότητα διεξαγωγής μιας EMM, στη βιβλιογραφία καταγράφονται και διάφοροι τύποι/μορφές, τις οποίες αυτή μπορεί να λάβει. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι ο Ταυτόχρονος Σχεδιασμός Μικτών Μεθόδων και ο Διαδοχικός Σχεδιασμός Μικτών Μεθόδων, ο Μικτός Σχεδιασμός Μετατροπής και ο Πλήρως Ενσωματωμένος Μικτός Σχεδιασμός (Teddlie & Tashakkori, 2006). Η διαφοροποίηση αυτών των ερευνητικών σχεδιασμών – ή τύπων της EMM – έγκειται σε δύο κριτήρια: (α) στη χρονική στιγμή διεξαγωγής του ποιοτικού και του ποσοτικού σκέλους της έρευνας (ταυτόχρονα ή διαδοχικά) και, (β) στη βαρύτητα ή σημασία που δίνει ο ερευνητής σε κάθε σκέλος (ισότιμη θέση ή κυρίαρχη θέση) (Leech & Onwuegbuzie, 2009· ο.π.π., 2006).

Οποιοδήποτε σχεδιασμό επιλέξει να υλοποιήσει ο ερευνητής, κατευθυνόμενος φυσικά από τα ερευνητικά του ερωτήματα, ένα σημαντικό θέμα που τίθεται είναι η διασφάλιση της εγκυρότητας μιας EMM. Μεγάλη συζήτηση επί του θέματος έχει διεξαχθεί μέχρι σήμερα από πολλούς ερευνητές των EMM. Η κυριότερη άποψη έχει κατατεθεί από τους Onwuegbuzie and Johnson (2006), οι οποίοι εισήγαγαν στη συζήτηση τον όρο «νομιμοποίηση» (legitimation) αντί του όρου «εγκυρότητα» (validity) λόγω της ουδετερότητάς του (Dellinger and Leech, 2007). Σύμφωνα με τους Onwuegbuzie and Collins (2007), ως νομιμοποίηση μιας EMM ορίζεται η δύσκολη προσπάθεια του ερευνητή να αποκτήσει αποτελέσματα και να εξαγάγει συμπεράσματα, τα οποία είναι αξιόπιστα, μεταβιβάσιμα ή/και επιβεβαιώσιμα. Ως εκ τούτου, οι Onwuegbuzie and Johnson προτείνουν μια τυπολογία, η οποία αποτελείται από εννέα τύπους νομιμοποίησης, μέσω των οποίων οι ερευνητές μικτών μεθόδων μπορούν να διασφαλίσουν την εγκυρότητα της έρευνάς τους. Γενικά, αναφέρεται πως δεν αρκεί οι ερευνητές μικτών μεθόδων να διασφαλίσουν την εγκυρότητα τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό σκέλος της έρευνάς τους, αλλά θα πρέπει επιπρόσθετα να συζητούν και να αξιολογούν, αρχικά, τον τρόπο με τον οποίο έχει γίνει ο συνδυασμός των συμπερασμάτων, από το κάθε σκέλος, σε μετα-συμπεράσματα και, τελικά, τον τρόπο με τον οποίο έχει διασφαλιστεί η ποιότητα αυτού του συνδυασμού (Venkatesh et al., 2013).

Με το θέμα της εγκυρότητας των Ερευνών Μικτών Μεθόδων κλείνει η ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, στην οποία συζητήθηκαν τα σημαντικότερα θέματα που τίθενται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με αυτού του είδους ερευνών. Λαμβάνοντας υπόψη όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω, στην επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου θα γίνει μια αναλυτική παρουσίαση του ερευνητικού σχεδιασμού της παρούσας διατριβής.

### **3.4 Ο σχεδιασμός της έρευνας**

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζεται αναλυτικά ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας.

#### **3.4.1 Εισαγωγή**

Η έρευνα, που διεξήχθη, ακολούθησε τον Διαδοχικό Σχεδιασμό Μικτών Μεθόδων (ΔΣΜΜ), όπως αυτός επεξηγείται από τους Teddlie and Tashakkori (2006). Υπενθυμίζεται πως σε ένα ΔΣΜΜ η έρευνα διεξάγεται σε δύο σκέλη/φάσεις που παρουσιάζονται χρονολογικά (είτε πρώτα η ποσοτική φάση και μετά η ποιοτική, είτε το αντίθετο). Τα συμπεράσματα που

προκύπτουν από τα αποτελέσματα του πρώτου σκέλους οδηγούν στον σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων, στη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων για το δεύτερο σκέλος (Driscoll et al., 2007· ο.π.π., 2006· Venkatesh et al., 2013). Τα τελικά συμπεράσματα βασίζονται στα αποτελέσματα και των δύο σκελών της έρευνας. Το δεύτερο σκέλος διενεργείται είτε για να επιβεβαιώσει/απορρίψει τα συμπεράσματα του πρώτου σκέλους είτε για να παράσχει περισσότερες επεξηγήσεις επί αυτών (Small, 2011· Tashakkori & Teddlie, 2003α, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2006), αφού, σε αυτούς τους σχεδιασμούς, η ανάλυση των δεδομένων ξεκινά προτού να συλλεγούν όλα τα δεδομένα (Onwuegbuzie & Johnson, 2006· Onwuegbuzie & Leech, 2004).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστούν τα εξής ζητήματα:

(1) η ανάμειξη της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης στην παρούσα έρευνα προέκυψε σε δύο από τα τρία στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού, ως εξής:

(α) στο στάδιο της σύλληψης, το οποίο περιλαμβάνει τη διατύπωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας<sup>33</sup>. Υπενθυμίζεται πως οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

(i) η αξιολόγηση, με τη χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους (ποσοτική προσέγγιση).

(ii) η ενδεχόμενη σχέση του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ στα μαθησιακά αποτελέσματα (ποσοτική προσέγγιση).

(iii) η διερεύνηση της εμπλοκής στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου εξωγενών παραγόντων που εμπλέκονται στο σχολικό έργο και των τρόπων με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται, σύμφωνα με τις απόψεις των σχολικών διευθυντών (ποιοτική προσέγγιση).

(iv) η διερεύνηση της νοηματοδότησης του όρου «εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο» από τους σχολικούς διευθυντές και της σημασίας που αποδίδουν οι ίδιοι σε αυτή την εμπλοκή (ποιοτική προσέγγιση).

---

<sup>33</sup> Αναλυτικότερα για τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, βλ. σσ. 154-156.

(v) η διερεύνηση των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν αυτή την εμπλοκή (ποιοτική προσέγγιση).

(vi) η διερεύνηση του νοήματος (εξήγησης) που αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στα αποτελέσματα των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων και των προσωπικών τους απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους (ποιοτική προσέγγιση).

(β) στο στάδιο της εξαγωγής των τελικών αποτελεσμάτων της Έρευνας Μικτών Μεθόδων.

(γ) στο στάδιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων, στο οποίο διενεργήθηκε ανάμειξη των αποτελεσμάτων του πρώτου και του δεύτερου σκέλους της έρευνας και, ανάπτυξη μετα-συμπερασμάτων.

(2) ο ερευνητής έδωσε την ίδια βαρύτητα ή σημασία και στα δύο σκέλη της έρευνας.

Συμπερασματικά και λαμβάνοντας υπόψη τα δύο πιο πάνω δεδομένα, διαπιστώνεται πως η έρευνα, που διεξήχθη, ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά ενός Πλήρως Μικτού Διαδοχικού Σχεδιασμού Ισότιμης Θέσης, ο οποίος, κατά τους Leech and Onwuegbuzie (2009), περιλαμβάνει τη διεξαγωγή μιας έρευνας που αναμειγνύει την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση μέσα σε ένα ή περισσότερα ή διαμέσου των συστατικών στοιχείων μιας ερευνητικής εργασίας, ενώ, παράλληλα, ο ερευνητής δίνει την ίδια σημασία και στις δύο προσεγγίσεις.

### **3.4.2 Αιτιολόγηση της υλοποίησης μιας EMM**

Στην παρούσα έρευνα, το πρώτο σκέλος ήταν ποσοτικό, με τη χρήση συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και εντύπου συλλογής μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων του πρώτου σκέλους, οδήγησαν στον σχεδιασμό του πρωτοκόλλου συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στο δεύτερο, ποιοτικό, σκέλος της έρευνας. Ο στόχος του δεύτερου σκέλους ήταν, αφενός, να προσφέρει μεγαλύτερη κατανόηση στα αποτελέσματα του πρώτου σκέλους και, αφετέρου, να ενισχύσει τη γνώση του ερευνητή επί των θεμάτων που τίθενται στο πρώτο σκέλος, μέσω της διατύπωσης επιπρόσθετων

ερωτημάτων. Ως εκ τούτου, η αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας μικτής έρευνας στηρίχθηκε στις εξής αιτιάσεις:

(1) Η υλοποίηση του συγκεκριμένου μικτού σχεδιασμού ανταποκρινόταν στην ανάγκη εξέτασης του υπό διερεύνηση φαινομένου – δηλαδή, της εμπλοκή εξωγενών παραγόντων, εκτός των γονέων, στο δημόσιο σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου – με μεγαλύτερη πληρότητα. Όπως έχει αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου, οι ερευνητές των Ερευνών Μικτών Μεθόδων (EMM) μπορεί να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ερευνητικής περιοχής με την οποία ασχολούνται – ή μια πιο πλήρη εικόνα του υπό εξέταση φαινομένου (Doyle et al., 2009) – , εάν χρησιμοποιήσουν μαζί την ποιοτική και την ποσοτική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει καθώς οι ερευνητές μπορεί να βασιστούν, από τη μια, στο εύρος των γενικεύσεων που προσφέρει η ποσοτική έρευνα και, από την άλλη, στο βάθος της λεπτομερούς κατανόησης που παρέχει η ποιοτική έρευνα (Terrell, 2012).

(2) Ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός απαντούσε σε διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα. Υπενθυμίζεται η άποψη των Creswell and Plano Clark (2007), σύμφωνα με την οποία, η EMM συμβάλλει στην απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων που δεν μπορούν να απαντηθούν αποκλειστικά από την ποσοτική ή την ποιοτική έρευνα και παρέχουν ένα μεγαλύτερο ρεπερτόριο εργαλείων ώστε να εξυπηρετηθούν οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως η φιλοσοφία, την οποία υιοθέτησε ο ερευνητής της παρούσας διατριβής και, στην οποία στηρίχθηκε η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν αυτή του πραγματισμού. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία, ο ερευνητικός σχεδιασμός καθοδηγείται από συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και με στόχο να ικανοποιήσει συγκεκριμένους στόχους που έχουν τεθεί και, όχι το αντίθετο (Onwuegbuzie & Johnson, 2006· Patton, 1988, όπ. αναφ. στο Rocco et al., 2003· Tashakkori & Teddlie, 1998).

Αναλυτικότερα, για τα εξής ερευνητικά ερωτήματα απαιτήθηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με τη χρήση δύο ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων, ενός ερωτηματολογίου και ενός εντύπου συλλογής μαθησιακών αποτελεσμάτων:

1α) Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους ίδιους, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM);

1β) Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του EM;

1γ) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το

μάρκετινγκ μεταξύ των διευθυντών και των καθηγητών;

1δ) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί;

1ε) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και των Λυκείων;

1στ) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ των αστικών σχολείων και των σχολείων της υπαίθρου;

1ζ) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές που είναι κάτοχοι προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών;

1η) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ περισσότερο έμπειρων και των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών;

2) Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που χρησιμοποιούν «καλές / επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που δεν χρησιμοποιούν «επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ;

Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τα πιο πάνω ερωτήματα, οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός ποιοτικού ερευνητικού εργαλείου/πρωτοκόλλου συνέντευξης (Bryman, 2006), που στόχο είχε να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

1. Ποιοι εξωγενείς παράγοντες, σύμφωνα με τους σχολικούς διευθυντές, εμπλέκονται στο σχολικό έργο του δημοσίου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και ποιους από αυτούς τους παράγοντες θεωρούν ως τους πιο σημαντικούς ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;
2. Θεωρούν οι σχολικοί διευθυντές ως υποχρέωση δική τους και, γενικότερα, των σχολείων την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες και την ανταπόκριση στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και γιατί;
3. Με ποιους τρόπους εμπλέκονται οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο, κατά πόσο πρέπει να τίθενται όρια σε αυτή την εμπλοκή και ποια είναι αυτά;
4. Ποιες στρατηγικές επικοινωνίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;
5. Ποιες αντιλήψεις έχουν οι σχολικοί διευθυντές σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν;

6. Πώς ερμηνεύουν οι σχολικοί διευθυντές τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας;

(3) Όπως έχει αναφερθεί, το δεύτερο σκέλος της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε για να επεξηγήσει τα αποτελέσματα του πρώτου σκέλους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που παρέχουν οι Doyle et al. (2009), τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας (με τη χρήση ερωτηματολογίου) στο πρώτο σκέλος επιχειρήθηκε να επεξηγηθούν με τη διενέργεια συνεντεύξεων από ένα δείγμα ατόμων που είχαν λάβει μέρος σε αυτήν, ώστε ο ερευνητής να τα κατανοήσει (Doyle et al., 2009).

Προτού παρουσιαστεί αναλυτικά ο σχεδιασμός των δύο σκελών της έρευνας, θα πρέπει να αναφερθεί πως για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της Έρευνας Μικτών Μεθόδων, στην παρούσα διατριβή υιοθετήθηκε ο τύπος της νομιμοποίησης πολλαπλών εγκυροτήτων, ο οποίος επεξηγείται σε προηγούμενη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου<sup>34</sup>. Υπενθυμίζεται πως, σύμφωνα με τις υποδείξεις της βιβλιογραφίας, για κάθε σκέλος της έρευνας (ποσοτικό και ποιοτικό) εφαρμόστηκαν οι ανάλογες μέθοδοι διασφάλισης της εγκυρότητας (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Ακολουθεί, στη συνέχεια, η παρουσίαση του σχεδιασμού των δύο σκελών της έρευνας που διεξήχθη.

### **3.5 Το πρώτο σκέλος της έρευνας: Η ποσοτική μελέτη της εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και η σχέση της με τα μαθησιακά αποτελέσματα**

Το πρώτο, ποσοτικό, σκέλος της έρευνας έχει σχεδιαστεί ώστε να απαντήσει στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Για να απαντηθούν τα δύο πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα, το πρώτο σκέλος της έρευνας διεξήχθη σε δύο στάδια. Σε κάθε ένα από αυτά χρησιμοποιήθηκε ξεχωριστό ερευνητικό εργαλείο.

#### **3.5.1 Το πρώτο στάδιο: Η μελέτη του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ**

Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής διερεύνησε τις απόψεις των διευθυντών και των καθηγητών σχετικά με την επιτυχία ή μη των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου. Ουσιαστικά, πρόκειται για την αξιολόγηση αυτών

---

<sup>34</sup> Βλ. σ. 198.



των στρατηγικών επικοινωνίας με τη χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM). Ο ερευνητικός σχεδιασμός που είχε επιλεγεί για να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα είναι αυτός του Δειγματοληπτικού Ερευνητικού Σχεδιασμού Αντιπροσωπευτικού Δείγματος. Στον σχεδιασμό αυτό, που αποτελεί τον πιο δημοφιλή στην εκπαίδευση, ο ερευνητής συγκεντρώνει δεδομένα σε μια χρονική στιγμή. Το πλεονέκτημά του είναι ότι μετρά τις τρέχουσες στάσεις, πεποιθήσεις, γνώμες ή πρακτικές του πληθυσμού, στοιχείο που ενδιαφέρει τον ερευνητή της παρούσας διατριβής για να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερωτήματα (Creswell, 2011).

### **3.5.2 Το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007)**

Για τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των καθηγητών σχετικά με την επιτυχία ή μη των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, είχε μεταφραστεί και προσαρμοστεί το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007), το οποίο στοχεύει στον εντοπισμό και τη μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών (διευθυντών και καθηγητών) στις αρχές του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM).

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α'), όπως έχει ήδη αναφερθεί, στηρίζεται στη θεωρία και στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που ανέπτυξαν οι Narver and Slater (1990) και, εξετάζει τρεις παραμέτρους του οργανισμού που είναι προσανατολισμένος προς το μάρκετινγκ: τον προσανατολισμό προς τον πελάτη (customer orientation), τον προσανατολισμό προς τον ανταγωνιστή (competitor orientation) και τον εσωτερικό συντονισμό (inter-functional coordination). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 34 στοιχεία που χωρίζονται στις τρεις προαναφερόμενες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από 20 στοιχεία που μετρούν τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό (συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών) ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στις επιθυμίες και στις ανησυχίες των μαθητών και των γονέων τους. Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από 7 στοιχεία, που μετρούν τον βαθμό στον οποίο τα μέλη του προσωπικού έχουν εις γνώση τους τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των ανταγωνιστών του σχολείου και κατά πόσο πιστεύουν πως αυτές οι πληροφορίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στις προσπάθειες μάρκετινγκ του σχολείου. Η τρίτη κατηγορία αποτελείται από 7 στοιχεία που μετρούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εσωτερικό συντονισμό του σχολείου και με τον ρόλο τους στις προσπάθειες που καταβάλλονται για το μάρκετινγκ.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται η κλίμακα τύπου Stapel (Stapel Scale, Crespi, 1961), που κρίθηκε κατάλληλη για τις έρευνες του μάρκετινγκ (Hawkins, Albaum, & Best, 1974) και η οποία διερευνά το ποσοστό συμφωνίας με κάθε δήλωση από το -3 μέχρι το +3. Το -3 αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ απόλυτα», το -2 στο «Διαφωνώ πολύ», το -1 στο «Διαφωνώ λίγο», το +1 στο «Συμφωνώ λίγο», το +2 στο «Συμφωνώ πολύ» και το +3 στο «Συμφωνώ απόλυτα». Το 0 δεν υπάρχει σε αυτή την κλίμακα μέτρησης. Ως εκ τούτου, η βαθμολογία της πρώτης κατηγορίας μπορεί να κυμαίνεται από το -60 ως το +60, αφού αυτή η κατηγορία αποτελείται από 20 δηλώσεις, ενώ της δεύτερης και της τρίτης από το -21 στο +21, αφού η κάθε μία από αυτές αποτελείται από 7 δηλώσεις. Συνολικά, τα ποσοστά που θα κυμαίνονται κάτω του 0, δηλαδή αυτά που λαμβάνουν αρνητικό πρόσημο (π.χ. -10, -60 κτλ) δείχνουν μηδενικό προσανατολισμό προς το μάρκετινγκ, άρα το σχολείο χρειάζεται να διαμορφώσει μια καινούρια μακροπρόθεσμη στρατηγική με στόχο την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM). Τα ποσοστά μεταξύ του 1 και του 24 δείχνουν την εφαρμογή ενός περιορισμένου αριθμού πτυχών του μάρκετινγκ και το σχολείο θα πρέπει να διερευνήσει σε ποιους τομείς η στρατηγική του χρειάζεται βελτίωση. Τα ποσοστά μεταξύ του 25 και του 49 δείχνουν ένα μέτρια θετικό προσανατολισμό στο μάρκετινγκ και, πάλι, τα σχολεία θα πρέπει να ψάξουν για σημεία βελτίωσης. Τα ποσοστά μεταξύ του 50 και του 74 και αυτά μεταξύ του 75 και του 102 δείχνουν αντίστοιχα ένα θετικό και ένα πολύ θετικό προσανατολισμό προς το μάρκετινγκ. Συμπερασματικά, το ερωτηματολόγιο στοχεύει στο να δώσει, αρχικά, στους διευθυντές κατευθύνσεις βελτίωσης του σχολείου για τους τρόπους ανταπόκρισής του προς τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών του παραγόντων και, στη συνέχεια, στους καθηγητές τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους για τις πολιτικές-στρατηγικές μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων τους (Oplatka & Hemsley-Brown, 2007). Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθεί πως η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για το σύνολο των στοιχείων του ερωτηματολογίου, με τη χρήση του συντελεστή Cronbach alpha, ήταν  $\alpha = 0.92$ , για την πρώτη κατηγορία στοιχείων ήταν  $\alpha = 0.832$ , για τη δεύτερη ήταν  $\alpha = 0.842$  και για την τρίτη ήταν  $\alpha = 0.816$  (Hemsley-Brown & Oplatka, 2010). Επίσης, αναφέρεται πως, πριν από τη χρήση του ερωτηματολογίου, είχε εξασφαλιστεί άδεια από τους συγγραφείς του (βλ. Παράρτημα Β').

Όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τον ερευνητή της παρούσας διατριβής. Για τη μετάφραση του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες αναλύονται από τους Harkness, Pennell and Schoua-Glusberg (2004). Οι εν λόγω ερευνητές τονίζουν πως στη συζήτηση σχετικά με την οποιαδήποτε μετάφραση από

μια γλώσσα στην άλλη – και ειδικά για τη μετάφραση ερωτηματολογίων – θα πρέπει ο ερευνητής να έχει υπόψη του πως οι γλώσσες βασικά διαφέρουν όχι μόνο στο λεξιλόγιο, αλλά και στη δομή και στις λειτουργίες που έχουν τα γλωσσικά συστατικά στη μια ή στην άλλη γλωσσική κοινότητα. Στην προσπάθεια εντοπισμού ομοιοτήτων ή παραλληλισμών στις μεταφράσεις, θα πρέπει επίσης να είναι κατανοητή η ύπαρξη και το αναπόφευκτο των διαφορών ανάμεσα στις γλώσσες και στις κουλτούρες και, για αυτό, θεωρείται, κατά τους προαναφερόμενους ερευνητές, σημαντικό να τονιστεί πως η μετάφραση υποχρεωτικά αλλάζει το αρχικό κείμενο.

Ως εκ τούτου, στη διαδικασία μετάφρασης του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Γ'), η οποία διενεργήθηκε από τον ερευνητή της παρούσας εργασίας, λήφθηκαν υπόψη οι διαφορές κουλτούρας ανάμεσα στο αγγλικό και το κυπριακό κοινό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο όρος «σχολικό μάρκετινγκ», ο οποίος αναφέρεται στον τρίτο πίνακα του ερωτηματολογίου. Επειδή το σχολικό/εκπαιδευτικό μάρκετινγκ απουσιάζει από το λεξιλόγιο και την κουλτούρα του Κύπριου εκπαιδευτικού, θεωρήθηκε από τον ερευνητή αναγκαία η προσθήκη μιας επεξήγησης του όρου πάνω από τον συγκεκριμένο πίνακα, ώστε να μην δημιουργηθεί σύγχυση ή και να προκληθούν αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο όρος «μάρκετινγκ» συνοδεύεται από αρνητική σημασιολογία, αφού είναι συνδεδεμένος κατ' αποκλειστικότητα με την έννοια των πωλήσεων (Evans, 1995) και για πολλούς εκπαιδευτικούς δεν συνάδει με τους στόχους και τον χαρακτήρα της (δημόσιας, τουλάχιστο) εκπαίδευσης (Orlatka et al., 2002).

Στο επόμενο στάδιο της διαδικασίας, επιστρατεύτηκαν, σύμφωνα με τις οδηγίες των Harkness et al. (2004), δύο καθηγήτριες της Αγγλικής γλώσσας: η μία λειτούργησε ως αξιολογήτρια (reviewer) της μετάφρασης και η άλλη ως τελικός κριτής (adjudicator), αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τις προαναφερόμενες αλλαγές στο τελικό κείμενο. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί πως οι Harkness et al. απορρίπτουν τη συνήθη πρακτική της μετάφρασης ενός ερωτηματολογίου πίσω στην αρχική του γλώσσα (back translation), επικαλούμενοι τις αδυναμίες της ως τεχνικής, ιδιαίτερα σε σχέση με τις κειμενικές εκτιμήσεις/αξιολογήσεις του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου. Αυτό, δηλαδή, που συμβαίνει σε αυτή την τεχνική, σύμφωνα με τους Geisinger (1994, όπ. αναφ. στο ο.π.π., 2004) και Hambleton and Patsula (1999), είναι η αξιολόγηση του αρχικού κειμένου αντί του τελικού-μεταφρασμένου, που είναι βεβαίως και το ζητούμενο. Σύμφωνα με τους Harkness et al., η διαδικασία της αξιολόγησης

και της τελικής κρίσης είναι σημαντικές ποιοτικές διαδικασίες για την αξιολόγηση και τον εξευγενισμό ενός μεταφρασμένου ερωτηματολογίου.

### 3.5.3 Η εγκυρότητα της ποσοτικής έρευνας-Πιλοτική Έρευνα

Για να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία των δεδομένων του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε πιλοτικό τεστ. Το ερωτηματολόγιο ταχυδρομήθηκε στα 34 δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια της επαρχίας Λεμεσού, τα οποία δεν αποτέλεσαν αργότερα το δείγμα της έρευνας. Συνολικά, ταχυδρομήθηκαν 1360 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν μόνο τα 192. Βάσει αυτών των ερωτηματολογίων διενεργήθηκε ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη χρήση του δείκτη Cronbach's alpha. Μέσω αυτού υπολογίστηκε ο συνθετικός μέσος όρος των 34 δηλώσεων του ερωτηματολογίου, οι οποίες είχαν πολύ ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας ( $\alpha=0.932$ ). Επίσης υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για κάθε έναν από τους τρεις παράγοντες που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Έτσι, για τον πρώτο παράγοντα (προσανατολισμός προς τον πελάτη) ήταν  $\alpha=0.904$ , για τον δεύτερο (προσανατολισμός προς τον ανταγωνιστή) ήταν  $\alpha=0.876$  και για τον τρίτο (εσωτερικός συντονισμός) ήταν  $\alpha=0.761$ .

Επειδή για το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007) δεν είχε διενεργηθεί από τους συγγραφείς του έλεγχος εγκυρότητας, ο ερευνητής της παρούσας έρευνας προέβη στις εξής ενέργειες. Αρχικά, διενεργήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) στο ερωτηματολόγιο. Ο πιο κάτω πίνακας δείχνει πως η τιμή KMO ήταν 0.865 ( $>0.80$ ), γεγονός που αποδεικνύει πως το δείγμα ήταν ικανοποιητικό για τη διενέργεια αυτής της ανάλυσης, ενώ το Bartlett's Test of Sphericity ήταν στατιστικά σημαντικό ( $p<0.05$ ), κάτι που δείχνει πως οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ήταν ικανοποιητικού μεγέθους για να μπορεί να διεξαχθεί Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (ΔΠΑ).

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.865
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3320.376
	df	561
	Sig.	.000

Η ΔΠΑ απέτυχε να αποδείξει την ύπαρξη των τριών διαστάσεων/παραγόντων του ερωτηματολογίου. Αντίθετα, η πιλοτική έρευνα κατέληξε στην ύπαρξη εννέα διαστάσεων (αντί

τριών), ενώ πολλά από τα ερωτήματα εμφανίζονται να φορτώνουν σε δύο ή και τρεις διαστάσεις (βλ. Παράρτημα Δ'). Ο μεγάλος αριθμός τέτοιων περιπτώσεων οδήγησε στο συμπέρασμα πως καμία προσαρμογή στο ερωτηματολόγιο (π.χ. αφαίρεση κάποιων ερωτημάτων από αυτό) δεν θα μπορούσε να «διορθώσει» αυτή τη στρέβλωση. Στην αποτυχία της ΔΠΑ πιθανόν να συνέβαλε και το γεγονός πως καμία από τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου δεν είχε κανονική κατανομή, όταν υπολογίστηκαν οι τιμές της λοξότητας (skewness) και της κύρτωσης (kurtosis). Στην πρώτη περίπτωση, όλες οι τιμές της λοξότητας βρίσκονταν στο δεξί άκρο της κατανομής και μακριά από το μηδέν ( $>-1$ ), αποδεικνύοντας πως η κατανομή των τιμών των μεταβλητών δεν ήταν κανονική. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες από τις τιμές της κύρτωσης ήταν πολύ μεγαλύτερες του μηδέν, με ορισμένες να φτάνουν μέχρι και το 6.50, ενώ κάποιες ήταν αρνητικές ( $<0$ ), αποδεικνύοντας και με αυτό τον τρόπο την ανυπαρξία κανονικής κατανομής (Λουκαΐδης, 2011). Σημειώνεται δε πως ούτε όταν υπολογίστηκε το πηλίκο της λοξότητας με το τυπικό σφάλμα της λοξότητας και το πηλίκο της κύρτωσης με το τυπικό σφάλμα της κύρτωσης, όπως προτείνεται από τον Field (2009), δεν κατέστη δυνατή η απόδειξη κανονικής κατανομής.

Συνεχίζοντας, ο ερευνητής προέβηκε και σε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis) στο ίδιο ερωτηματολόγιο, αφού οι δημιουργοί του δεν παραδίδουν κανένα στοιχείο στα ερευνητικά τους άρθρα για τη διενέργεια μιας τέτοιας ανάλυσης. Το Παράρτημα Ε' παρουσιάζει το μοντέλο που προκύπτει από το ερωτηματολόγιο. Στην Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (ΕΠΑ), ο ερευνητής οφείλει, προτού προβεί σε οποιονδήποτε έλεγχο της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου, να ελέγξει μέσα από μια σειρά από στατιστικά τεστ την «καλή προσαρμογή» (goodness-of-fit) των στοιχείων του ερωτηματολογίου στα δεδομένα (Byrne, 2016). Τα δύο σημαντικότερα, κατά την Byrne στατιστικά τεστ είναι το Baseline Comparisons και το Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από το πρώτο τεστ.

#### Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.615	.587	.702	.677	.699
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Σύμφωνα με την Byrne (2016), όλες οι τιμές σε αυτό το τεστ θα πρέπει να είναι μεταξύ του μηδέν και του 1.00, ενώ, για να θεωρηθεί πως τα στοιχεία του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν «καλή προσαρμογή» στα δεδομένα, οι τιμές NFI και CFI θα πρέπει να είναι  $>.90$  και κοντά στο 0.95. Στην προκειμένη περίπτωση, η τιμή NFI είναι 0.615 και η τιμή CFI είναι 0.699, οπότε και οι δύο τιμές είναι μικρότερες του 0.90, άρα θεωρείται πως το μοντέλο δεν πληροί το κριτήριο της «καλής προσαρμογής». Τέλος, στον πιο κάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του δεύτερου τεστ (RMSEA).

#### RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.105	.099	.111	.000
Independence model	.185	.180	.190	.000

Ο πίνακας δείχνει πως και αυτό το τεστ απέτυχε να αποδείξει την «καλή προσαρμογή» του μοντέλου – με το όνομα Default model – στα δεδομένα. Για να συμβεί κάτι τέτοιο, τότε η τιμή RMSEA θα έπρεπε να είναι  $<.05$  (εδώ είναι 0.105, άρα  $>$  του .05), η τιμή HI90 θα έπρεπε να είναι κι αυτή  $<.05$ , ενώ είναι 0.111 και, τέλος, η τιμή PCLOSE θα έπρεπε να είναι  $>.05$ , ενώ είναι μικρότερη (.000). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως και τα δύο πιο πάνω τεστ εξαρτώνται σημαντικά από το μέγεθος του δείγματος. Σε περίπτωση μικρών δειγμάτων, τείνουν να δείχνουν πως τα μοντέλα δεν πληρούν το κριτήριο της «καλής προσαρμογής», εμποδίζοντας έτσι τον ερευνητή να προβεί σε άλλες στατιστικές αναλύσεις για να επιβεβαιώσει την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Byrne, 2016). Η αποτυχία, λοιπόν, της ΕΠΑ στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους. Πρώτο, λόγω της αποτυχίας της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης. Δεύτερο, λόγω του ανεπαρκούς αριθμού απαντημένων ερωτηματολογίων που τελικά λήφθηκαν από τα σχολεία ( $N=192$ ). Σημειώνεται πως τα 192 ερωτηματολόγια θεωρούνται ικανοποιητικός αριθμός για τη διενέργεια Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης, αλλά όχι ικανοποιητικός αριθμός για τη διενέργεια Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης.

Κατά την κρίση του ερευνητή, τα πιο πάνω αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα. Η βιβλιογραφία σχετικά με τη θεωρία των Narver and Slater (1990) δηλώνει πως η εν λόγω θεωρία – όπως και το ερωτηματολόγιο που ανέπτυξαν οι Narver and Slater, πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν πάρα πολλά άλλα ερωτηματολόγια από ερευνητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων (ένα από αυτά είναι και το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007) – δεν έχει ελεγχθεί ποτέ

για την εγκυρότητά της. Δηλαδή, ούτε το ερωτηματολόγιο των Narver and Slater ούτε τα ερωτηματολόγια που στη συνέχεια βασίστηκαν σε αυτό (όπως των Oplatka and Hemsley-Brown) δεν έχουν επιβεβαιώσει την εγκυρότητά τους (Modi & Mishra, 2010· Siguaw & Diamantopoulos, 1995). Δεδομένου, λοιπόν, πως (α) η θεωρία των Narver and Slater (1990) έχει χαρακτηριστεί ως ο «θεμέλιος λίθος» του σύγχρονου μάρκετινγκ (Modi & Mishra, 2010), (β) οι Oplatka and Hemsley-Brown, οι οποίοι ανέπτυξαν το δικό τους ερωτηματολόγιο βασισμένοι σε αυτή τη θεωρία, αποτελούν σημαντικές προσωπικότητες στον τομέα του εκπαιδευτικού μάρκετινγκ και χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιό τους σε διάφορες έρευνες, (γ) το εν λόγω ερωτηματολόγιο είναι το μόνο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μη κερδοσκοπικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (π.χ. δημόσια σχολεία), σε αντίθεση με άλλα ερωτηματολόγια, που βασίζονται στη θεωρία των Narver and Slater (1990) και που χρησιμοποιήθηκαν μόνο σε κερδοσκοπικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και, (δ) ο ερευνητής είχε εξασφαλίσει την φαινομενική εγκυρότητα (face validity) του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου, αποστέλλοντάς το σε πέντε κατόχους διδακτορικού τίτλου στην εκπαιδευτική διοίκηση, κρίθηκε σκόπιμο όπως προχωρήσει με τη διεξαγωγή της έρευνας, αφού προηγουμένως προβεί σε ορισμένες γλωσσικές/λεκτικές αναπροσαρμογές που του προτάθηκαν από όσους επιβεβαίωσαν τη φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

### **3.5.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας**

Το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007) χορηγήθηκε σε διευθυντές/ντρίες και καθηγητές/τριες Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Τον πληθυσμό και, ταυτοχρόνως, το δείγμα της έρευνας αποφασίστηκε να αποτελέσουν οι 63 διευθυντές/ντρίες και οι 2649 εκπαιδευτικοί (μόνιμοι, συμβασιούχοι και έκτακτοι) όλων των βαθμίδων (απλοί, Βοηθοί Διευθυντές και Βοηθοί Διευθυντές Α΄) των επαρχιών Λευκωσίας, Λάρνακας και Αμμοχώστου που εργοδοτήθηκαν, με πλήρη απασχόληση, κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019 στα δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια. Πρόκειται, δηλαδή, για την περίπτωση ενός Δειγματοληπτικού Ερευνητικού Σχεδιασμού Αντιπροσωπευτικού Δείγματος, κατά τον οποίο ο ερευνητής χορηγεί ερωτηματολόγια σε ένα δείγμα του πληθυσμού, ώστε να μελετήσει τις στάσεις και τις απόψεις τους (Creswell, 2011). Σημειώνεται πως στο δείγμα δεν συμπεριλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας Λεμεσού, διότι αυτοί είχαν αποτελέσει τον πληθυσμό της πιλοτικής έρευνας, ούτε οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας Πάφου λόγω απόστασης και οικονομίας χρόνου.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2018-2019 λειτούργησαν 63 σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στις επαρχίες Λευκωσίας, Λάρνακας και Αμμοχώστου. Αναλυτικά (βλ. Πίνακας

4), στην επαρχία Λευκωσίας λειτούργησαν 39 σχολεία, εκ των οποίων τα 25 είναι Γυμνάσια και τα 14 Λύκεια. Στην επαρχία Λάρνακας λειτούργησαν 19 σχολεία, εκ των οποίων τα 12 είναι Γυμνάσια και τα 7 Λύκεια. Τέλος, στην επαρχία Αμμοχώστου λειτούργησαν 5 σχολεία, εκ των οποίων τα 3 είναι Γυμνάσια και τα 2 Λύκεια<sup>35</sup>.

Πίνακας 4

*Κατανομή δείγματος σχολείων*

	Γυμνάσια	Λύκεια	Σύνολο ανά επαρχία
Λευκωσία	25	14	39
Λάρνακα	12	7	19
Αμμόχωστος	3	2	5
<b>Σύνολο ανά βαθμίδα</b>	40	23	63

### 3.5.5 Η χορήγηση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες (διευθυντές και εκπαιδευτικούς) μέσω ταχυδρομείου. Ο φάκελος που ταχυδρομήθηκε σε κάθε σχολείο περιείχε, εκτός από τα ερωτηματολόγια, μία προσωπική επιστολή προς τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου με την οποία επεξηγούνταν ο σκοπός και η αναγκαιότητα της έρευνας. Επιπλέον, στον ίδιο φάκελο υπήρχε και ένας άλλος, προπληρωμένος φάκελος για την επιστροφή των απαντημένων ερωτηματολογίων. Συνολικά, ταχυδρομήθηκαν 2649 ερωτηματολόγια, όσα και οι εκπαιδευτικοί των επαρχιών που αποτέλεσαν το δείγμα. Παράλληλα με την ταχυδρομική αποστολή των ερωτηματολογίων, ο ερευνητής επικοινωνήσε προσωπικά με όλους τους διευθυντές παρακαλώντας τους να συμμετάσχουν στην έρευνα προωθώντας την στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους. Δύο εβδομάδες μετά την αποστολή των ερωτηματολογίων, στάληκε προσωπική επιστολή υπενθύμισης, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στους διευθυντές. Εντός ενός μηνός, είχαν ανταποκριθεί τα μισά σχολεία (N=31) αποστέλλοντας μόνο 635 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής απέστειλε και δεύτερη προσωπική επιστολή στους υπόλοιπους διευθυντές. Στους επόμενους τρεις μήνες, στάληκαν άλλες δύο επιστολές υπενθύμισης, ενώ ο ερευνητής επικοινωνήσε εκ νέου με τα σχολεία που δεν είχαν, ως τότε, ανταποκριθεί.

<sup>35</sup> Στα σχολεία της επαρχίας Αμμοχώστου δεν αναφέρεται το Γυμνάσιο-Λύκειο Ριζοκαρπάσου, το οποίο δεν χρησιμοποιήθηκε ως δείγμα στην έρευνα.

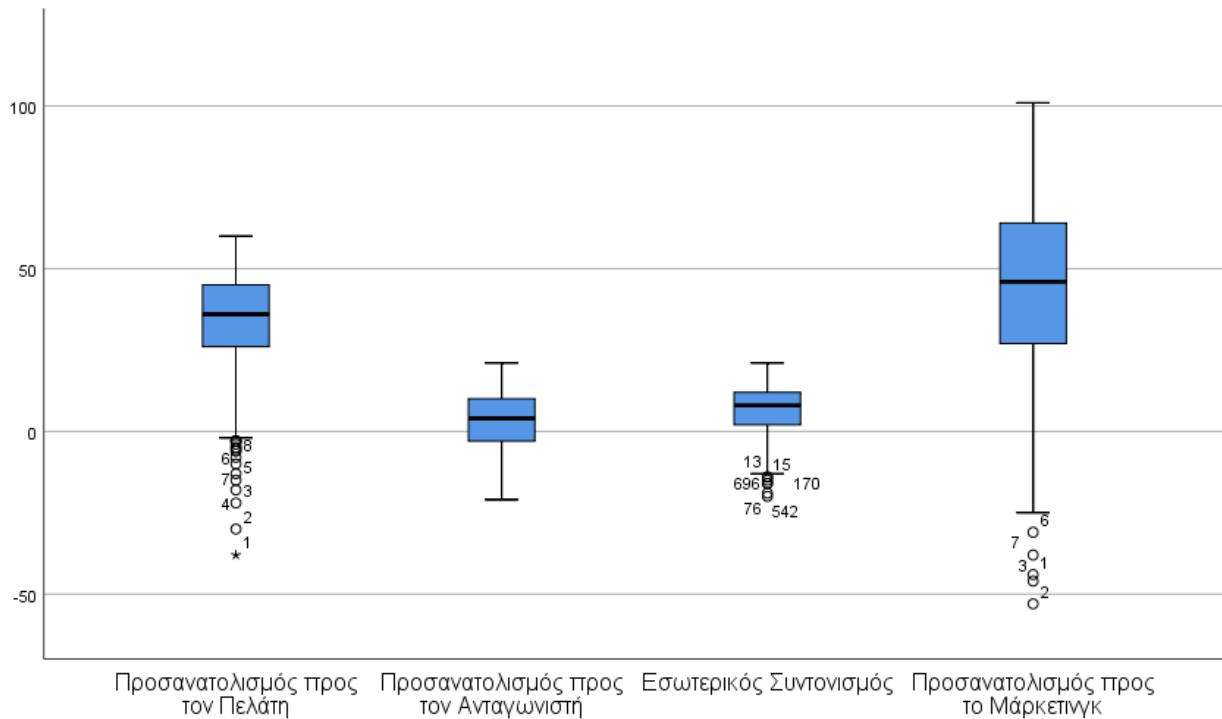


Τελικά, στην έρευνα συμμετείχαν τα 48 από τα 63 σχολεία, που αποτελεί ποσοστό 76.19 % του δείγματος. Από αυτά, τα Γυμνάσια αντιπροσωπεύτηκαν σε ποσοστό 77.5% (N=31) και τα Λύκεια, σε ποσοστό 73.91% (N=17). Παρόλο που η συμμετοχή των σχολείων ήταν ικανοποιητική, το ποσοστό των απαντημένων ερωτηματολογίων (N= 945) ήταν χαμηλό, αφού έφτασε μόνο στο 35.67%. Παρόλα αυτά, το ποσοστό αυτό θεωρήθηκε ικανοποιητικό, ώστε να προχωρήσει ο ερευνητής στις στατιστικές αναλύσεις.

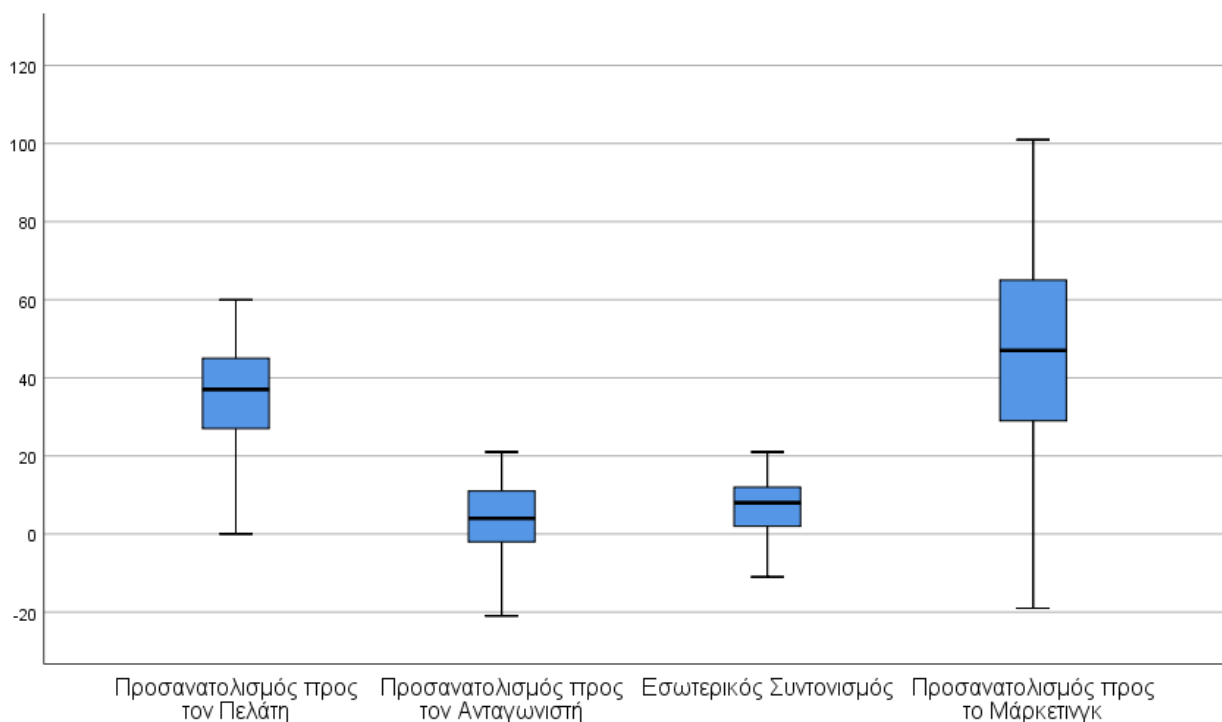
### **3.5.6 Οι στατιστικές αναλύσεις**

Πριν απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, χρειάστηκε να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν οι οποιεσδήποτε ακραίες τιμές στο σύνολο των παρατηρήσεων για τους τέσσερις παράγοντες της μελέτης αυτής (Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ, Προσανατολισμός προς τον Πελάτη, Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικός Συντονισμός).

Αρχικά υπολογίστηκε το διατεταρτημοριακό εύρος (Inter Quartile Range=Q3-Q1) το οποίο είναι η διαφορά του τρίτου τεταρτημόριου από το πρώτο. Ακολούθως, όσες τιμές ήταν είτε μεγαλύτερες από το  $Q3+1,5*IQR$  είτε μικρότερες του  $Q1-1,5*IQR$  για κάθε μεταβλητή, κρίθηκαν σαν ακραίες τιμές (outlier and extreme values) και δεν χρησιμοποιήθηκαν για περαιτέρω ανάλυση. Η διαδικασία αυτή διεξάχθηκε για την μεταβλητή «Προσανατολισμός προς τον Πελάτη» όπου τιμές εκτός του διαστήματος (-2,5 έως 73,5) κρίθηκαν ως ακραίες και δεν χρησιμοποιήθηκαν για περαιτέρω ανάλυση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν τιμές μεγαλύτερες του 73,5. Όμοια για την μεταβλητή «Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή», τιμές εκτός του διαστήματος (-22,5 έως 29,5) θεωρούνται ως ακραίες, αλλά δεν υπήρξαν τέτοιες περιπτώσεις. Τέλος για την μεταβλητή «Εσωτερικός Συντονισμός», τιμές εκτός του διαστήματος (-14,25 έως 27,75) κρίθηκαν ως ακραίες και δεν χρησιμοποιήθηκαν για περαιτέρω ανάλυση. Να αναφερθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν τιμές μεγαλύτερες του 27,75 για την περίπτωση του «Εσωτερικού Συντονισμού». Δεν κρίθηκε αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση για τον «Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ», αφού αυτός προκύπτει από τις προαναφερθείσες τρεις μεταβλητές. Εν κατακλείδι, 26 από τις 945 παρατηρήσεις (2,8% των συνολικών παρατηρήσεων), κρίθηκαν ως ακραίες και δεν έχουν χρησιμοποιηθεί για περαιτέρω ανάλυση. Στα Διαγράμματα 13 και 14 παρουσιάζονται τα θηκογράμματα (box-plot) πριν και μετά την απομάκρυνση των ακραίων τιμών.



Διάγραμμα 13: Θηκόγραμμα για τις μεταβλητές Προσανατολισμός προς τον Πελάτη, Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικός Συντονισμός και Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ, πριν την απομάκρυνση των ακραίων τιμών.



Διάγραμμα 14: Θηκόγραμμα για τις μεταβλητές Προσανατολισμός προς τον Πελάτη, Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικός Συντονισμός και Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ, μετά την απομάκρυνση των ακραίων τιμών.

Στη συνέχεια, έγιναν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα 1α («Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους ίδιους, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του EM;») και 1β («Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του EM;»), αρχικά, επιλέγηκαν και μελετήθηκαν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των διευθυντών και, στη συνέχεια, των καθηγητών. Η ανάλυση που διεξήχθηκε ήταν απλή Περιγραφική Ανάλυση, ώστε να εξαχθούν οι Μέσοι Όροι (ΜΟ) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) των τριών κατηγοριών του ερωτηματολογίου.

Για το ερώτημα 1γ («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ των διευθυντών και των καθηγητών») διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, αφού η ανεξάρτητη μεταβλητή «θέση» κατηγοριοποιείται σε δύο ομάδες (διευθυντές, καθηγητές), ενώ υπάρχει μόνο μία εξαρτημένη μεταβλητή, ο «προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ». Για να απαντηθεί το ερώτημα 1δ («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί;»), διενεργήθηκε και σε αυτή την περίπτωση το ίδιο τεστ, αφού η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» κατηγοριοποιείται σε δύο ομάδες (άνδρες, γυναίκες), ενώ υπάρχει πάλι μόνο μία εξαρτημένη μεταβλητή, ο «προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ».

Για να απαντηθεί, ακολούθως, το ερευνητικό ερώτημα 1ε («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και των Λυκείων;»), διενεργήθηκε το ίδιο τεστ, αφού η ανεξάρτητη μεταβλητή «τύπος σχολείου» κατηγοριοποιείται σε δύο ομάδες (Γυμνάσια, Λύκεια). Για το ερώτημα 1στ («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ των αστικών σχολείων και των σχολείων της υπαίθρου;»), διενεργήθηκε ακόμα ένα t-test για ανεξάρτητα δείγματα, αφού η ανεξάρτητη μεταβλητή «τοποθεσία σχολείου» κατηγοριοποιείται σε δύο ομάδες (αστικά σχολεία, σχολεία υπαίθρου).

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα 1ζ («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές που είναι κάτοχοι προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών;»), διενεργήθηκε Ανάλυση Διασποράς Μονής Κατεύθυνσης (One-Way Between-

Groups ANOVA), διότι η κατηγοριακή μεταβλητή «σπουδές» αποτελείται από περισσότερες από δύο ομάδες (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Τέλος, για το ερώτημα 1η («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ περισσότερο έμπειρων και των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών;») διενεργήθηκε και σε αυτή την περίπτωση Ανάλυση Διασποράς Μονής Κατεύθυνσης (One-Way Between-Groups ANOVA), διότι η κατηγοριακή μεταβλητή «έτη υπηρεσίας» αποτελείται από περισσότερες από δύο ομάδες (0 έτη, 1-10 έτη, 11-20 έτη, 21-30 έτη και περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας).

### **3.5.7 Το δεύτερο στάδιο: Η μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων**

Το δεύτερο στάδιο της ποσοτικής έρευνας απάντησε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που χρησιμοποιούν «καλές / επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που δεν χρησιμοποιούν «επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ;»). Αναλυτικότερα, διερεύνησε εάν οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία που έχουν αξιολογηθεί – στο προηγούμενο στάδιο – πως χρησιμοποιούν επιτυχημένες στρατηγικές μάρκετινγκ, δηλαδή αυτά που είναι περισσότερο προσανατολισμένα προς το μάρκετινγκ, παρουσιάζουν βελτίωση στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, στα μαθήματα των Νέων Ελληνικών και των Μαθηματικών, σε σύγκριση με τους μαθητές των σχολείων που δεν χρησιμοποιούν επιτυχημένες στρατηγικές μάρκετινγκ. Στην προκειμένη περίπτωση, η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ και η εξαρτημένη είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επειδή το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ενδεχόμενη σχέση που έχει ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ στη βελτίωση ή μη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αυτή η σχέση δεν διερευνήθηκε σε μια χρονική στιγμή, αλλά σε δύο (στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς). Αυτό το γεγονός αιτιολογεί την επιλογή του ερευνητή της παρούσας διατριβής να υιοθετήσει τον πιο κάτω ερευνητικό σχεδιασμό.

Για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα, ακολουθήθηκαν οι διαδικασίες του Διαχρονικού Σχεδιασμού «προστιθέμενης αξίας» (longitudinal 'value-added' design). Ο Διαχρονικός ερευνητικός σχεδιασμός «περιλαμβάνει τη [...] διαδικασία της συγκέντρωσης δεδομένων σχετικά με τάσεις στον ίδιο πληθυσμό, [...] με τις αλλαγές σε ένα σταθερό δείγμα των ίδιων ατόμων μέσα στον χρόνο» (Creswell, 2011, σ. 428). Ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό του διαχρονικού σχεδιασμού είναι ότι αφορά στην παρατήρηση των ίδιων συμμετεχόντων σε περισσότερα από ένα σημεία μέσα στον χρόνο. Ως πλεονέκτημα του διαχρονικού σχεδιασμού αναφέρεται το γεγονός ότι, μέσω αυτού, είναι δυνατόν οι ερευνητές να συγκεντρώσουν

πληροφορίες σχετικά με τα αρχικά, τα ενδιάμεσα και τα τελικά μαθησιακά επίπεδα<sup>36</sup> και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες σε αναλύσεις «προστιθέμενης αξίας» (value-added) των σχολείων ή των εκπαιδευτικών. Ο όρος «προστιθέμενη αξία» (value-added) αναφέρεται σε μια ποσοτική μέτρηση της σχετικής προόδου που επιτυγχάνουν οι μαθητές σε ένα σχολείο, κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (συνήθως, από την αρχή της σχολικής χρονιάς έως την εξεταστική περίοδο), σε σύγκριση με τους μαθητές άλλων σχολείων στο ίδιο δείγμα. Ως εκ τούτου, αντανακλά τη σχετική ώθηση που δίνει ένα σχολείο στα προηγούμενα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών του σε σύγκριση με παρόμοιους μαθητές άλλων σχολείων και παρέχει μια πιο αξιόπιστη και κατάλληλη μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας αντί αποκλειστικά των τελικών εξετάσεων (Jung Peng, Thomas, Yang, & Li, 2006).

### 3.5.8 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές των Δημοσίων σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ τον πληθυσμό-στόχο οι μαθητές της Β΄ Τάξης Γυμνασίων και Λυκείων. Ο λόγος που είχε επιλεγεί ο συγκεκριμένος πληθυσμός είναι διότι οι μαθητές της Α΄ τάξης δεν θα είχαν στην αρχή του χρόνου την ευκαιρία να βιώσουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους, ενώ στους μαθητές της Γ΄ τάξης, ιδιαίτερα του Λυκείου, το επιπρόσθετο θετικό ή αρνητικό άγχος των τελικών εξετάσεων θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παρεμβαλλόμενη μεταβλητή<sup>37</sup> επηρεάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας. Θα πρέπει, σε αυτό το σημείο, να σημειωθεί πως ο διαχρονικός σχεδιασμός ανήκει και αυτός, σύμφωνα με τον Creswell (2011), στους δειγματοληπτικούς σχεδιασμούς.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Συστηματικής Δειγματοληψίας (systematic sampling). Η μέθοδος αυτή – όπως και η Απλή Τυχαία Δειγματοληψία (simple random sampling) της οποίας αποτελεί παραλλαγή – ανήκει στη δειγματοληψία με πιθανότητα (probability sampling), όπου ο ερευνητής επιλέγει άτομα από τον πληθυσμό, τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά και, ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηρίξει ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και, επομένως, μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Στη Συστηματική Δειγματοληψία, ο ερευνητής επιλέγει κάθε νιοστό άτομο από τον πληθυσμό-

---

<sup>36</sup> Φυσικά, οι πληροφορίες επιτρέπεται να περιλαμβάνουν μόνο τα αρχικά και τα τελικά αποτελέσματα των μαθητών (Gustafsson, 2010).

<sup>37</sup> «Μία παρεμβαλλόμενη μεταβλητή είναι μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό που βρίσκεται ανάμεσα στην ανεξάρτητη και την εξαρτημένη μεταβλητή και ασκεί μια επιρροή στην εξαρτημένη πέρα από την ανεξάρτητη μεταβλητή. Οι παρεμβαλλόμενες μεταβλητές μεταδίδουν τις (ή μεσολαβούν στις) επιδράσεις της ανεξάρτητης πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή» (Creswell, 2011, σ. 155).

στόχο μέχρι να φτάσει στο επιθυμητό μέγεθος του δείγματος. Με αυτό τον τρόπο, οποιοδήποτε άτομο έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί από τον πληθυσμό-στόχο και, άρα, οποιαδήποτε τάση στον πληθυσμό κατανέμεται εξίσου μεταξύ των ανθρώπων που έχουν επιλεγεί (Creswell, 2011). Πρακτικά, στο έντυπο (βλ. Παράρτημα ΣΤ') φαίνεται πως ο ερευνητής χρησιμοποίησε ένα διάστημα δύο ατόμων (1, 3, 5 κτλ) για να επιλέξει τους μαθητές από τον κατάλογο του τμήματός τους. Έτσι, είχαν τόσες πιθανότητες να επιλεγούν τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, όπως επίσης και οι μαθητές με υψηλή και αυτοί με χαμηλή επίδοση στα διαγωνίσματα. Το έντυπο, επίσης, ήταν ανώνυμο τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν στα εν λόγω τμήματα, ώστε να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα, κυρίως, των μαθητών. Το έντυπο απαιτούσε τη συμπλήρωση του βαθμού τον οποίο εξασφάλισαν οι μαθητές της Β' Τάξης στο πρώτο διαγώνισμα του Α Τετραμήνου και στο τελευταίο διαγώνισμα του Β' Τετραμήνου στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Σημειώνεται ότι η επιλογή των συγκεκριμένων μαθημάτων δεν έγινε καθόλου τυχαία από τον ερευνητή. Τα δύο συγκεκριμένα μαθήματα βρίσκονται στο κέντρο των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς η γνώση της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών αποτελεί την κορωνίδα των ανθρωπιστικών και των θετικών επιστημών αντίστοιχα. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε προφορικά να φροντίσουν ώστε το δεύτερο διαγώνισμα, το οποίο θα κατέθεταν, να είναι του ίδιου βαθμού δυσκολίας με το πρώτο, ώστε να προκύψουν έγκυρα αποτελέσματα.

### **3.5.9 Η χορήγηση του εντύπου**

Το έντυπο συμπλήρωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ταχυδρομήθηκε στα σαράντα οκτώ σχολεία, τα οποία είχαν λάβει μέρος στην πρώτη φάση της έρευνας, δύο μήνες πριν από τη λήξη της σχολικής χρονιάς (Μάιος – Ιούνιος). Προηγουμένως, φυσικά, είχαν ενημερωθεί οι διευθυντές των σχολείων με προσωπική επιστολή, ώστε να αναμένουν τον φάκελο με τα έντυπα και για να γνωρίζουν τι απαιτείται από αυτούς. Σημειώνεται πως μέσα στον φάκελο με τα έντυπα υπήρχε, όπως και την προηγούμενη φορά, προπληρωμένος φάκελος για την επιστροφή των εντύπων. Αυτή τη φορά, ο ερευνητής, αφού εξασφάλισε σχετική άδεια, επισκέφθηκε σχεδόν τα μισά από τα σχολεία – δυστυχώς, ο χρόνος και η απόσταση ήταν αποτρεπτικοί παράγοντες για να ολοκληρωθεί η διαδικασία και με τα σαράντα οκτώ σχολεία – και παρέδωσε αυτοπροσώπως τον φάκελο στους διευθυντές, καθώς θεώρησε πως η συλλογή των μαθησιακών αποτελεσμάτων θα μπορούσε να προκαλέσει αντιδράσεις ή δισταγμούς από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Όσο αφορά στα υπόλοιπα σχολεία, ο ερευνητής επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές των σχολείων. Μετά την παρέλευση εύλογων χρονικών

διαστημάτων, ο ερευνητής απέστειλε δεύτερη και τρίτη επιστολή προς τους διευθυντές των σχολείων, παρακαλώντας τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενώ επικοινωνήσε εκ νέου με όσους καθυστερούσαν να αποστείλουν τον φάκελο με τα συμπληρωμένα έντυπα.

Τελικά, στην έρευνα συμμετείχαν τα σαράντα από τα σαράντα οκτώ σχολεία, τα οποία είχαν συμμετάσχει στην πρώτη έρευνα, δηλαδή ποσοστό 83.33% των σχολείων της πρώτης έρευνας. Επίσης, αυτά τα σαράντα σχολεία που συμμετείχαν σε αυτή τη φάση της έρευνας αποτελούν το 63.49% των σχολείων του πληθυσμού-στόχου, δηλαδή των επαρχιών Λάρνακας, Λευκωσίας και Αμμοχώστου. Γενικά, συλλέγησαν δεδομένα από 1634 μαθητές στα Νέα Ελληνικά και από 1483 στα Μαθηματικά. Τα ποσοστά αυτά θεωρήθηκαν ικανοποιητικά ώστε να μπορούν να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγεί και η εξέταση των τεσσάρων παραγόντων σε μια δειγματοληπτική έρευνα, τους οποίους παραθέτει ο Creswell (2011), που μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα κατά την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από το δείγμα στον πληθυσμό. Κατά τον Creswell, ένας καλός και ολοκληρωμένος κατάλογος πλαισίου δειγματοληψίας για την επιλογή των ατόμων, όπως το έντυπο συλλογής μαθησιακών αποτελεσμάτων, διασφαλίζει τη μείωση του σφάλματος κάλυψης. Επίσης, το αρκετά μεγάλο ποσοστό των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, διασφαλίζει τη μείωση του σφάλματος δειγματοληψίας. Επιπλέον, η σαφήνεια του ερευνητικού εργαλείου και οι ξεκάθαρες οδηγίες που το συνόδευαν διασφάλισαν τη μείωση του σφάλματος μέτρησης. Τέλος, οι ακριβείς διαδικασίες χορήγησης του ερευνητικού εργαλείου, με στόχο την επίτευξη όσο το δυνατό μεγαλύτερου ποσοστού επιστροφής του, διασφάλισε τη μείωση του σφάλματος μη απάντησης. Αξίζει, καταληκτικά, να σημειωθεί πως οι τέσσερις προαναφερόμενοι παράγοντες ίσχυσαν και για το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην προηγούμενη φάση της ποσοτικής έρευνας, καθιστώντας την, κατά την κρίση του ερευνητή, ικανή να παραδώσει έγκυρα αποτελέσματα από το δείγμα στον πληθυσμό.

### **3.5.10 Οι στατιστικές αναλύσεις**

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που χρησιμοποιούν «καλές / επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που δεν χρησιμοποιούν «επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ;»), χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διασποράς Μεικτού Σχεδιασμού (Mixed Design ANOVA Analysis). Η προσέγγιση αυτή αποτελεί ένα συνδυασμό επαναλαμβανόμενων μετρήσεων με ανεξάρτητους σχεδιασμούς. Αποτελεί, δηλαδή, μια μείξη μεταβλητών μεταξύ των ομάδων και επαναλαμβανόμενων

μετρήσεων<sup>38</sup>. Για να εφαρμοστεί αυτός ο σχεδιασμός χρειάζεται να υπάρχουν τουλάχιστον δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (Field, 2016). Στην προκειμένη περίπτωση, ο ερευνητής ήθελε να μελετήσει κατά πόσο μία από τις κατηγορίες του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) (Μηδενικός ΠΜ, Περιορισμένος ΠΜ, Μέτρια Θετικός, Θετικός και Πολύ Θετικός ΠΜ) είναι, με την πάροδο του χρόνου, πιο αποτελεσματική στην αύξηση των επιπέδων βαθμολογίας στα Μαθηματικά και στα Νέα Ελληνικά. Επομένως, η εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι βαθμοί στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών και των Νέων Ελληνικών, ενώ οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι ο «χρόνος» (αρχή/τέλος της χρονιάς) και οι κατηγορίες του ΠΜ. Πιο αναλυτικά, ο «παράγοντας διαμέσου των υποκειμένων» (within-subjects factor) είναι ο «χρόνος» και ο «παράγοντας μεταξύ των υποκειμένων» (between-subject factor) είναι η κατηγορία του ΠΜ. Επίσης, στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το φύλο των μαθητών ως ανεξάρτητη μεταβλητή μεταξύ κατηγοριών.

### **3.6 Το δεύτερο σκέλος της έρευνας: Η κατανόηση του φαινομένου της εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας**

Παρουσιάζεται, στη συνέχεια, το δεύτερο σκέλος της έρευνας, που αφορούσε στην κατανόηση του φαινομένου της εμπλοκής εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, που προηγήθηκε.

#### **3.6.1 Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα**

Ο στόχος του δεύτερου, ποιοτικού, σκέλους της έρευνας ήταν διπλός. Αρχικά, ως στόχος τέθηκε η διερεύνηση, στο κυπριακό συγκείμενο, του φαινομένου της εμπλοκής εξωγενών παραγόντων (εκτός των γονέων) στο σχολικό έργο του Δημόσιου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης. Επειδή το φαινόμενο αυτό έχει ήδη διερευνηθεί σε ξένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα δε στην ιδιωτική εκπαίδευση, η Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

---

<sup>38</sup> Στους «σχεδιασμούς μεταξύ των υποκειμένων» (mixed-subjects designs), συγκρίνονται δύο ή περισσότερες διαφορετικές ομάδες. Στους «σχεδιασμούς επαναλαμβανόμενων μετρήσεων» (repeated measures designs), μία ομάδα συμμετεχόντων εκτίθεται σε δύο ή περισσότερες συνθήκες. Οι τελευταίοι είναι γνωστοί και ως «σχεδιασμοί διαμέσου των υποκειμένων (within-subjects designs). Στην «Ανάλυση Διασποράς Μεικτού Σχεδιασμού» (Mixed Design ANOVA Analysis), οι δύο πιο πάνω σχεδιασμοί συνδυάζονται (Pallant, 2013).



λειτουργήσει, στην προκειμένη περίπτωση, ως οδηγός για τη σύνταξη συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, που θα βοηθούσαν στην διερεύνηση του φαινομένου και στο κυπριακό συγκείμενο. Τα εν λόγω ερωτήματα παρατίθενται στη συνέχεια. Ο δεύτερος στόχος της ποιοτικής έρευνας ήταν η ερμηνεία από τους σχολικούς διευθυντές των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας που είχε προηγηθεί. Αναλυτικότερα, τέθηκαν προς διερεύνηση τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι εξωγενείς παράγοντες, σύμφωνα με τους σχολικούς διευθυντές, εμπλέκονται στο σχολικό έργο του δημοσίου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και ποιους από αυτούς τους παράγοντες θεωρούν ως τους πιο σημαντικούς ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;
2. Θεωρούν οι σχολικοί διευθυντές ως υποχρέωση δική τους και, γενικότερα, των σχολείων την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες και την ανταπόκριση στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και γιατί;
3. Με ποιους τρόπους εμπλέκονται οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο, κατά πόσο πρέπει να τίθενται όρια σε αυτή την εμπλοκή και ποια είναι αυτά;
4. Ποιες στρατηγικές επικοινωνίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;
5. Ποιες αντιλήψεις έχουν οι σχολικοί διευθυντές σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν;
6. Πώς ερμηνεύουν οι σχολικοί διευθυντές τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας;

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί και το γεγονός ότι τα πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα καθοδήγησαν και τη σύνταξη από τον ερευνητή του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε σε αυτό το σκέλος της έρευνας (Βλ. Παράρτημα Ζ').

### **3.6.2 Οι συμμετέχοντες**

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν έξι διευθυντές/ντρίες σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, τα σχολεία των οποίων συμμετείχαν και στις δύο φάσεις της ποσοτικής έρευνας που είχε προηγηθεί. Η επιστράτευση, στο δεύτερο, ποιοτικό, σκέλος της έρευνας, ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων που είχαν προηγουμένως λάβει μέρος στην ποσοτική έρευνα – και, όχι διαφορετικών ατόμων – συνίσταται από τους Doyle et al. (2009), οι οποίοι αναφέρουν αυτή τη μεθοδολογία ως αιτιολογία για τη χρήση μικτών μεθόδων σε μια έρευνα, αναφέροντας πως με αυτό τον τρόπο οι ερευνητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα αποτελέσματα του πρώτου σκέλους της έρευνάς τους.

Οι εν λόγω διευθυντές επιλέγησαν πολύ προσεκτικά από τον ερευνητή ώστε να πληρούν τις εξής τέσσερις προϋποθέσεις:

1. Οι τρεις ήταν διευθυντές Γυμνασίων, ενώ οι άλλοι τρεις Λυκείων.
2. Οι τρεις ήταν διευθυντές αστικών σχολείων, ενώ οι άλλοι τρεις σχολείων υπαίθρου.
3. Τα σχολεία των τριών ανήκαν στον Μέτρια Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ), ενώ των άλλων τριών στον Θετικό ΠΜ.
4. Τα σχολεία των δύο από αυτούς βρίσκονταν στο κατώτατο άκρο της κλίμακας του ΠΜ, δηλαδή είχαν βαθμολογηθεί με τα χαμηλότερα ποσοστά στην κατηγορία του Μέτρια Θετικού ΠΜ. Τα σχολεία των άλλων δύο βρίσκονταν στο ανώτατο άκρο της κλίμακας του ΠΜ, δηλαδή είχαν βαθμολογηθεί με τα υψηλότερα ποσοστά της κατηγορίας του Θετικού ΠΜ. Τέλος, τα σχολεία των τελευταίων δύο βρίσκονταν στη μέση της κλίμακας του ΠΜ.

Πρέπει, επίσης, να αναφερθεί πως κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων υπήρξε και η βολικότητα (του χώρου και των συμμετεχόντων), δηλαδή το κατά πόσο ο ερευνητής γνώριζε προσωπικά τους συμμετέχοντες, ώστε να έχει το θάρρος να τους ζητήσει να συμμετέχουν στην έρευνα και κατά πόσο ο χώρος εργασίας των συμμετεχόντων ήταν κοντά στον χώρο εργασίας του ερευνητή. Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5

*Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα.*

A/A σχολείου	Τύπος Σχολείου	Τοποθεσία σχολείου	ΠΜ	Μ.Ο. Κλίμακας ΠΜ
Σχολείο 1	Λύκειο	Αστικό	Μέτρια Θετικός ΠΜ	40,32
Σχολείο 2	Γυμνάσιο	Υπαίθρου	Μέτρια Θετικός ΠΜ	43,13
Σχολείο 3	Λύκειο	Αστικό	Μέτρια Θετικός ΠΜ	45,55
Σχολείο 4	Γυμνάσιο	Αστικό	Θετικός ΠΜ	55,11
Σχολείο 5	Λύκειο	Υπαίθρου	Θετικός ΠΜ	56,59
Σχολείο 6	Γυμνάσιο	Υπαίθρου	Θετικός ΠΜ	57,20

### 3.6.3 Η δειγματοληψία

Ο Creswell (2011) διευκρινίζει πως ο όρος που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα για την ποιοτική δειγματοληψία είναι η «Σκόπιμη Δειγματοληψία». Αυτό συμβαίνει διότι, στην ποιοτική έρευνα, οι ερευνητές επιλέγουν εκ προθέσεως τα άτομα για να κατανοήσουν, μέσω αυτών, το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Όπως και στην προκειμένη περίπτωση, το κριτήριο που

χρησιμοποιείται για την επιλογή των συμμετεχόντων στην οποιαδήποτε ποιοτική έρευνα είναι το κατά πόσο αυτοί μπορούν να εξασφαλίσουν στον ερευνητή πλούτο πληροφοριών. Ο Patton (2002, όπ. αναφ. στο Creswell, 2011) περιγράφει εννέα στρατηγικές της σκόπιμης δειγματοληψίας, οι οποίες διαφοροποιούνται με βάση (α) το αν χρησιμοποιούνται πριν ή μετά την έναρξη της συγκέντρωσης των πληροφοριών και, (β) την πρόθεσή της ανάλογα με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα<sup>39</sup>.

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε τη στρατηγική της «Δειγματοληψίας Μέγιστης Διακύμανσης» (Maximal Variation Sampling). Πρόκειται για μια στρατηγική της Σκόπιμης Δειγματοληψίας «όπου ο ερευνητής παίρνει δείγματα περιπτώσεων ή ατόμων που διαφέρουν σε κάποιο χαρακτηριστικό ή γνώρισμα (π.χ. διαφορετικές ηλικιακές ομάδες)» (Creswell, 2011, σ. 245). Αφού, λοιπόν, ο ερευνητής προσδιορίσει αυτό το χαρακτηριστικό, θα πρέπει έπειτα να βρει «τα άτομα που παρουσιάζουν διάφορες εκφάνσεις αυτού του χαρακτηριστικού» (ο.π.π., 2011). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, υπήρχαν τέσσερα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούσαν τα άτομα και τα οποία περιγράφονται στον Πίνακα 5, της προηγούμενης υποενότητας. Επρόκειτο (α) για τον Τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο/Λύκειο), (β) την Τοποθεσία του σχολείου (Αστικό/Υπαίθρου), (γ) τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (Μέτρια Θετικός ΠΜ/Θετικός ΠΜ) και (δ) τη θέση στην Κλίμακα του ΠΜ (κάτω άκρο, μέση, πάνω άκρο).

### **3.6.4 Το μέσο συλλογής των δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των Προσωπικών Συνεντεύξεων (one-to-one interview). Ο Creswell (2011) αναφέρει ότι αυτή η μέθοδος, αν και χρονοβόρα και δαπανηρή, είναι ιδανική για συμμετέχοντες που δεν διστάζουν να μιλήσουν, γεγονός που επιβεβαιώθηκε εκ των προτέρων μέσω της τηλεφωνικής επικοινωνίας που είχε ο ερευνητής με αυτούς. Ο Burgess (1984, όπ. αναφ. στο Taylor, 2005), χαρακτηρίζει τις ποσοτικές ερευνητικές συνεντεύξεις ως «συζητήσεις επί σκοπού» (conversations with a purpose), ενώ ο Taylor (2005) επισημαίνει ότι ο σκοπός της συνέντευξης – όπως άλλωστε και κάθε άλλου εργαλείου συλλογής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων – είναι η διερεύνηση της λεγόμενης «εσωτερικής προοπτικής», δηλαδή η αποτύπωση, μέσα από τα λόγια των συμμετεχόντων, των σκέψεων, των προοπτικών, των συναισθημάτων και των εμπειριών τους. Ως εκ τούτου, συνεχίζει ο Taylor, παρόλο που οι συνεντεύξεις μπορούν να πραγματοποιηθούν διαμέσου διαφόρων μορφών

---

<sup>39</sup> Για αναλυτική παρουσίαση των εννέα στρατηγικών, βλ. Creswell (2011), σσ. 244-247.

(formats) – προσωπικές, τηλεφωνικές ή διαδικτυακές συνεντεύξεις – ο τόνος της συνέντευξης είναι γενικά ανεπίσημος και θυμίζει αυτόν της συζήτησης. Πρόκειται, δηλαδή, για μια αμφίδρομη διαδικασία, στην οποία ο ερευνητής και ο συμμετέχων εμπλέκονται σε ένα διάλογο με στόχο να εξερευνήσουν το υπό εξέταση θέμα. Αποτελεί, κατ' ουσία, σύμφωνα τους Qu and Dumay (2011), και μια τέχνη' την τέχνη της υποβολής ερωτήσεων και της ερμηνείας των απαντήσεων.

Χαρακτηριστικά, ο Taylor (2005) αναφέρει τα εξής:

«Από φιλοσοφικής και επιστημολογικής άποψης, οι ποιοτικές συνεντεύξεις κρίνονται κατάλληλες για τον ερευνητή που επιδιώκει να έχει πρόσβαση στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε συμμετέχων αντιλαμβάνεται τον κόσμο, όπως επίσης και στις εμπειρίες του. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις παρέχουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να περιγράψουν λεπτομερώς τις εμπειρίες τους και να δώσουν τη δική τους προοπτική και τη δική τους ερμηνεία σχετικά με αυτές τις εμπειρίες. Από την άλλη, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συζητήσει και να διερευνήσει, μαζί με τον συνεντευξιζόμενο, το υπό εξέταση θέμα και να διεισδύσει στις απόψεις που ο συνεντευξιζόμενος αναφέρει. Ο ερευνητής, όμως, αναγνωρίζει ότι η διαδικασία της συνέντευξης θα διαφέρει από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα και πως η διαδικασία αυτή θα επηρεάζεται από το τι θα αναφέρει ο κάθε ένας. Ως εκ τούτου, η συνέντευξη δεν μπορεί να λάβει τη μορφή της ομοιόμορφης, τυποποιημένης και επαναλαμβανόμενης διαδικασίας. Κάθε συνέντευξη είναι μοναδική' περιγράφει, μέσα από τα λόγια του κάθε συμμετέχοντα, την οπτική του σχετικά με τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του. Αυτή η μοναδικότητα είναι σημαντική για τον ερευνητή, ο οποίος [οφείλει να] αναγνωρίζει την ατομική, ανθρώπινη και μοναδική διάσταση του κάθε ανθρώπου, και που σκοπό έχει στη συνέντευξή του να συλλάβει αυτή τη μοναδική και υποκειμενική προοπτική» (σ. 40).

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης (semi-structured interview). Η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί την πιο διαδεδομένη από τις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας<sup>40</sup>, αφορά στη συνεπή και συστηματική προετοιμασία ερωτήσεων που καθοδηγείται από προσδιορισμένα θέματα. Στον σχεδιασμό των ερωτήσεων

---

<sup>40</sup> Η βιβλιογραφία τοποθετεί τις μεθόδους ποιοτικής έρευνας πάνω σε ένα συνεχές (continuum), όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η «δομημένη» (structured) συνέντευξη, στο άλλο η «αδόμητη» (un-structured), ενώ στη μέση, μεταξύ άλλων, κυριαρχεί η «ημι-δομημένη» (semi-structured). Για πληρέστερη κατανόηση των μεθόδων αυτών, βλ. Qu and Dumay (2011).

περιλαμβάνεται συνήθως και ο σχεδιασμός «βολιδοσκοπήσεων» (probes), που σκοπό έχουν να προκαλέσουν περαιτέρω συζήτηση επί των θεμάτων που θίγει η κάθε ερώτηση (Qu & Dumay, 2011). Πρόκειται, βασικά, για υποερωτήματα, τα οποία θέτει ο ερευνητής για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, να αποσαφηνίσει σημεία στις απαντήσεις ή για να λειτουργήσουν ως πρόκληση στον συνεντευξιαζόμενο ώστε να επεκταθεί περαιτέρω πάνω σε ιδέες που έχουν τεθεί (Creswell, 2011).

Οι Qu and Dumay (2011) παραπέμπουν στους Kvale and Brinkmann (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί συχνά τον πιο αποτελεσματικό και βολικό τρόπο συλλογής πληροφοριών. Επειδή, υποστηρίζουν, βασίζεται στην ανθρώπινη συνομιλία, η συνέντευξη – και, ιδιαίτερα, η ημιδομημένη συνέντευξη – επιτρέπει σε ένα έμπειρο ερευνητή να μεταβάλλει το στυλ, τον ρυθμό και τη σειρά των ερωτήσεων, ώστε να προκαλέσει την παράθεση όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων από τον συνεντευξιαζόμενο. Κυρίως, όμως, παρέχει τη δυνατότητα σε αυτόν να δώσει τις απαντήσεις του υπό τους δικούς του όρους, δηλαδή βάσει του τρόπου που σκέφτεται και του λεξιλογίου που αυτός χρησιμοποιεί.

Στην προκειμένη περίπτωση, τόσο οι ερωτήσεις, όσο και οι βολιδοσκοπήσεις που συνοδεύουν ορισμένες από αυτές, αποτυπώθηκαν σε ένα Πρωτόκολλο Συνέντευξης. Ο Creswell (2011) ορίζει το Πρωτόκολλο Συνέντευξης ως «ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή, το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης [και] τις ερωτήσεις που θα τεθούν» (σ. 264). Για τη σύνταξη του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Ζ'), ο ερευνητής βασίστηκε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε δύο πηγές. Αρχικά, στην Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας, με στόχο τη σύνταξη ερωτήσεων που αφορούν στο φαινόμενο της οικοδόμησης σχέσεων μεταξύ ενός σχολείου και των εξωγενών του παραγόντων σε ξένα εκπαιδευτικά συγκείμενα. Στόχος της σύνταξης αυτών των ερωτήσεων ήταν η διερεύνηση αυτού του φαινομένου στα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Η δεύτερη πηγή, στην οποία βασίστηκε ο ερευνητής για τη σύνταξη του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης, ήταν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που είχε προηγηθεί. Στόχος της σύνταξης των ερωτημάτων που βασίστηκαν σε αυτή την πηγή ήταν η προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων αυτών από τους σχολικούς διευθυντές, ώστε να προκύψει μια βαθύτερη κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Βάσει των πιο πάνω, το Πρωτόκολλο Συνέντευξης χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το Μέρος Α' αποτελείται από δέκα ερωτήσεις και το Μέρος Β' από επτά. Για τη σύνταξη των ερωτήσεων ακολουθήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται από τους Creswell (2011), Jacob & Furgerson (2012), King, Horrocks, & Brooks (2018), Oppenheim (2005) και Qu and Dumay (2011). Επίσης, βάσει των κατευθύνσεων που παρέχει η βιβλιογραφία και πριν αυτό χρησιμοποιηθεί, ο ερευνητής φρόντισε για την πιστοποίηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτήσεων του Πρωτοκόλλου. Το Πρωτόκολλο, δηλαδή, δόθηκε σε πέντε ακαδημαϊκούς προς επιβεβαίωση αυτών των στοιχείων και, μετά την προσαρμογή του βάσει των εισηγήσεων που προέκυψαν, αυτό ήταν έτοιμο να χρησιμοποιηθεί. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι, ακολουθώντας τις υποδείξεις των προαναφερόμενων ερευνητών, πραγματοποιήθηκε πιλοτική δοκιμή (pilot test) της συνέντευξης. Για τον σκοπό αυτό επιστρατεύτηκε μια Βοηθός Διευθύντρια Α', συνάδελφος του ερευνητή. Η πιλοτική δοκιμή έδειξε ότι όλες οι ερωτήσεις του Πρωτοκόλλου ήταν σαφείς και κατανοητές και ότι ο χρόνος που θα χρειαζόταν για την ολοκλήρωση της συνέντευξης δεν θα ξεπερνούσε τα είκοσι πέντε λεπτά. Μετά και από αυτή τη διαδικασία, ο ερευνητής προχώρησε στην πραγματοποίηση των συνεντεύξεων.

### **3.6.5 Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων**

Πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, ο ερευνητής επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους έξι διευθυντές, τους οποίους είχε προηγουμένως επιλέξει στη βάση των κριτηρίων που περιγράφονται σε προηγούμενη υποενότητα. Αφού τους ενημέρωσε για τους στόχους της έρευνας και τον χρόνο που θα διαρκούσε αυτή, διευθετήθηκε η κατάλληλη ημέρα και ώρα για την πραγματοποίηση της συνέντευξης. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε συνολικά τρεις μέρες.

### **3.6.6 Η επεξεργασία των δεδομένων**

Η επεξεργασία των δεδομένων, βάσει της βιβλιογραφίας (βλ. Creswell, 2011· Τσιώλης, 2014), έγινε ως εξής: αρχικά, τα ηχητικά δεδομένα αποτυπώθηκαν εγγράφως στη γλώσσα και διάλεκτο του κάθε συμμετέχοντα. Στη συνέχεια, αφού ο ερευνητής διαπίστωσε πως δεν υπήρχε ανάγκη διευκρίνισης των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες, προχώρησε στην προσαρμογή των γραπτών, πλέον, δεδομένων στη δημοτική Νέα Ελληνική γλώσσα. Στην παρούσα έρευνα, ο ερευνητής δεν κράτησε την κυπριακή διάλεκτο, αλλά, αντίθετα, επέλεξε συνειδητά να μεταφέρει τα δεδομένα στη δημοτική Νέα Ελληνική. Για τη συγκεκριμένη επιλογή, ο ερευνητής επιθυμεί να αναφέρει τα εξής: πρώτο, ότι η μεταφορά των δεδομένων

στη Νέα Ελληνική πραγματοποιήθηκε με ιδιαίτερη προσοχή, και, όπου κρινόταν απαραίτητο, με τη χρήση του «Ετυμολογικού Λεξικού της Ομιλούμενης Κυπριακής Διαλέκτου» (Χατζιωάννου, 2010). Σε αυτό συνέτεινε η φιλολογική και γλωσσολογική κατάρτιση του ερευνητή. Στόχος του ερευνητή ήταν να μην αλλοιωθεί ο λόγος των συμμετεχόντων ή να χαθούν πολύτιμα στοιχεία φρασεολογίας. Δεύτερο, στην επιλογή αυτή συνέτεινε και το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δεν πραγματεύεται θέματα στα οποία ο λόγος και ο τρόπος έκφρασης των συμμετεχόντων, αν και σημαντικά στοιχεία, θα ήταν και κρίσιμα. Τέτοια θέματα θα μπορούσε να αφορούν σε ζητήματα ταυτότητας του ατόμου, όπου ο λόγος αποτελεί κύριο στοιχείο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διδακτορική διατριβή της Πετρούλας Αντωνίου (βλ. Αντωνίου, 2015), στην οποία παραπέμπεται ο αναγνώστης. Τρίτο, στην επιλογή αυτή συνέτεινε και το γεγονός ότι οι μεγάλες διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται ανάμεσα στα φωνολογικά συστήματα της κυπριακής διαλέκτου και της δημοτικής Νέας Ελληνικής καθιστούν, σύμφωνα με τους Paradima and Kyriakou (2013), τα ελληνικά γραφήματα ανεπαρκή να αποδώσουν με ακρίβεια τους διακριτούς διαλεκτικούς ήχους. Ως εκ τούτου, θα χρειαζόταν μια ad hoc γραμματοσειρά, ώστε να αποδοθεί με ακρίβεια η γραφηματική απόδοση της διαλέκτου.

Ακολούθως, τα δεδομένα περάστηκαν στο λογισμικό πρόγραμμα NVivo 12 για επεξεργασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ερμηνείας των δεδομένων ή ανάδυσης θεωρητικών μοντέλων για την επεξήγησή τους, η χρήση τέτοιων λογισμικών στην ποιοτική έρευνα παρέχει περιορισμένες δυνατότητες στον ερευνητή. Αυτές οι δυνατότητες αφορούν, κυρίως, στην περιγραφή των δεδομένων της έρευνας και όχι στην ερμηνεία τους. Αυτή η διαδικασία ανάλυσης εναπόκειται στην προσπάθεια που θα καταβάλει ο ερευνητής (Κόμης & Εργαζάκη, 2010).

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων – είτε εντός, είτε και εκτός του λογισμικού προγράμματος, είτε αυτά προέρχονται μόνο από συνεντεύξεις, είτε και από άλλες πηγές (ηχητικά αρχεία, καταγραφές από επιτόπια παρατήρηση, βίντεο, δημοσιεύματα στον τύπο κτλ) – αφορά στη μετάβαση από τα πρωτογενή δεδομένα στις έννοιες και τα θεωρητικά σχήματα. Αυτή η διαδικασία χαρακτηρίζεται ως «διαδικασία της κωδικοποίησης» και αποτελείται από τα εξής στάδια, τα οποία περιγράφονται λεπτομερώς από τους Creswell (2011) και Τσιώλη (2014): Αρχικά ο ερευνητής αποδίδει ένα κωδικό σε κάθε τμήμα κειμένου. Οι κωδικοί (codes) «είναι προσδιορισμοί που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή ενός τμήματος κειμένου» (ο.π.π., 2011, σ. 284). Αυτή η διαδικασία, κατά τον Τσιώλη (2014, σ. 105), χαρακτηρίζεται ως

«ανοικτή κωδικοποίηση». Στην πρώτη αυτή διαδικασία, ο ερευνητής επιδιώκει «να ξεκλειδώσει το κείμενο και να εκθέσει τις σκέψεις, τις ιδέες και τα νοήματα που ανακλύπουν από τον διάλογό του με αυτό» (ο.π.π., 2014, σ. 106). Σημαντικά στοιχεία σε αυτό το στάδιο είναι το να παραμείνει ο ερευνητής κοντά στα δεδομένα του, σε ένα συνεχή διάλογο με αυτά, και να μην επιβάλλει στη διαδικασία τις δικές του προϋπάρχουσες ιδέες ή θεωρητικά σχήματα. Στη συνέχεια, ο ερευνητής, αφού ομαδοποιήσει παρόμοιους κωδικούς, μειώνοντας τη λίστα του σε ένα μικρότερο και ευκολότερα διαχειρίσιμο αριθμό, προχωρά στη σύνταξη των «θεμάτων» (themes) ή, κατά τον Τσιώλη (2014), στο στάδιο της «κατ' άξονα κωδικοποίησης». Τα θέματα, ή αλλιώς «κατηγορίες», είναι ουσιαστικά παρόμοιοι κωδικοί που συναθροίζονται για να σχηματίσουν μια σημαντική ιδέα στη βάση των δεδομένων (ο.π.π., 2011). Τέλος, μέσω της διασύνδεσης και του συσχετισμού των θεμάτων, επιδιώκεται η εξήγηση του υπό εξέταση φαινομένου (ο.π.π., 2014). Ενώ, δηλαδή, στο πρώτο στάδιο επιδιώχθηκε η ανάδειξη όσο το δυνατόν περισσότερων πτυχών του φαινομένου, σε αυτό το στάδιο επιδιώκεται η συστηματική οργάνωση των ήδη παραχθέντων κατηγοριών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως ο Τσιώλης (2014) προχωρά και σε ένα τρίτο και τελικό στάδιο της διαδικασίας, αυτό της «επιλεκτικής κωδικοποίησης», το οποίο είναι απαραίτητο όταν ο ερευνητής επιδιώκει την οικοδόμηση ενός συνεκτικού θεωρητικού σχήματος. Όμως αυτό θα αφορούσε στην περίπτωση που ο ερευνητής θα είχε θέσει ως στόχο την παραγωγή μιας Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory, βλ. ο.π.π., 2014, σσ. 73-141). Η παρούσα διατριβή, όμως, δεν είχε θέσει ένα τέτοιο στόχο.

### 3.7 Περίληψη

Το κεφάλαιο, που προηγήθηκε, ασχολήθηκε με τη Μεθοδολογία, την οποία υιοθέτησε η παρούσα έρευνα. Στην αρχή, αφού τέθηκε ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, παρουσιάστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, δηλαδή αυτή της Έρευνας Μικτών Μεθόδων (EMM). Αναλυτικότερα, παρουσιάστηκε η θεωρία της EMM, που αφορά κυρίως στα θέματα της αναγκαιότητας της χρήσης της, των διαφόρων τυπολογιών που υπάρχουν και της εγκυρότητάς της. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός της έρευνας που ακολουθήθηκε στην παρούσα διατριβή. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, ακολούθησε τον Διαδοχικό Σχεδιασμό Μικτών Μεθόδων, στον οποίο η έρευνα διεξάγεται σε δύο φάσεις, που παρουσιάζονται χρονολογικά και, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την πρώτη φάση οδηγούν στον σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων, στη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων στη δεύτερη φάση (Driscoll et al., 2007· Teddlie & Tashakkori, 2006· Venkatesh



et al., 2013). Τα τελικά αποτελέσματα βασίζονται στα αποτελέσματα και των δύο σκελών της έρευνας. Τέλος, σημειώνεται πως η δεύτερη φάση διενεργείται είτε για να επιβεβαιώσει/απορρίψει είτε για να παράσχει περαιτέρω επεξηγήσεις στα αποτελέσματα της πρώτης φάσης.

Ακολούθως, αιτιολογήθηκε η αναγκαιότητα υλοποίησης μιας EMM στην παρούσα διατριβή, καθώς, μετά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της πρώτης, ποσοτικής φάσης, κρίθηκε αναγκαία η επεξήγησή τους μέσω μιας δεύτερης, ποιοτικής έρευνας. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα δύο σκέλη/φάσεις της έρευνας, με αναλυτική αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων, στην εκάστοτε δειγματοληψία και στις στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν. Στο κεφάλαιο, που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα από τα δύο σκέλη/φάσεις της έρευνας ξεχωριστά και, στο τέλος, τα τελικά αποτελέσματα.

# Κεφάλαιο 4

## Αποτελέσματα

### 4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, αρχικά, της ποσοτικής και, στη συνέχεια, της ποιοτικής έρευνας. Όσο αφορά την ποσοτική έρευνα, στην αρχή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας, η οποία αφορούσε στη χορήγηση ερωτηματολογίου σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Υπενθυμίζεται πως ο στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι διευθύνσεις των σχολείων υιοθετούν τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ ή, με απλά λόγια, του βαθμού στον οποίο επικοινωνούν με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους και τους επιτρέπουν την εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης της έρευνας, κατά την οποία έγινε συλλογή μαθησιακών αποτελεσμάτων, με στόχο τη διερεύνηση του ενδεχομένου να σχετίζεται ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ με αυτά. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, η οποία αφορούσε στη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε σχολικούς διευθυντές, με στόχο την επεξήγηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας.

### 4.2 Τα αποτελέσματα της Ποσοτικής Έρευνας

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δύο φάσεων της ποσοτικής έρευνας.

#### 4.2.1 Αποτελέσματα της Α΄ Φάσης

Στην πρώτη φάση της ποσοτικής έρευνας απαντήθηκε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

1α) Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους ίδιους, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM);

1β) Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ

που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του ΕΜ;

1γ) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ των διευθυντών και των καθηγητών;

1δ) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί;

1ε) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και των Λυκείων;

1στ) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ των αστικών σχολείων και των σχολείων της υπαίθρου;

1ζ) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές που είναι κάτοχοι προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών;

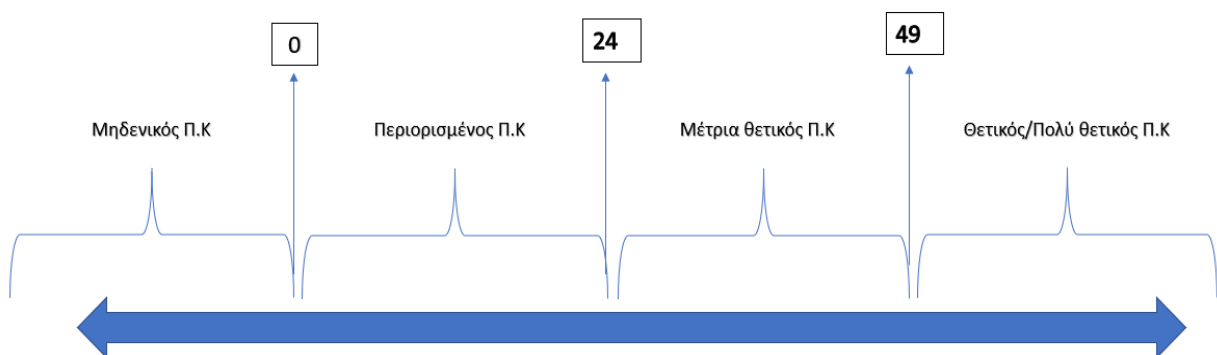
1η) Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ περισσότερο έμπειρων και των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών;

Για τις στατιστικές αναλύσεις που ακολουθούν, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25.

Πριν απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, υπολογίστηκε ο συνθετικός Μέσος Όρος (ΜΟ) των τριών κατηγοριών του ερωτηματολογίου για όλα τα απαντημένα ερωτηματολόγια, ώστε να γίνει κατάταξη των σχολείων σύμφωνα με τον πιο κάτω Πίνακα.

Πίνακας 6

*Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ*



Μετά τον υπολογισμό του ΜΟ του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) των σχολείων (βλ. Πίνακα 7), διαπιστώθηκε πως τα 28 από τα 48 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή ποσοστό 58.33%, είχαν συγκεντρώσει βαθμολογία μεταξύ του 25 και του 49 και, ως εκ τούτου, αξιολογήθηκαν με Μέτρια Θετικό ΠΜ, ενώ το υπόλοιπο 41.66% των σχολείων (N=20), έχοντας συγκεντρώσει βαθμολογία άνω του 49, αξιολογήθηκε με Θετικό/Πολύ Θετικό ΠΜ. Αξίζει να σημειωθεί πως κανένα από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα δεν συγκέντρωσε ποσοστό κάτω του 25, παρουσιάζοντας δηλαδή είτε μηδενικό είτε περιορισμένο ΠΜ.

Πίνακας 7

*Περιγραφικά στατιστικά για τον Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ ανά σχολείο.*

Σχολείο	Προσανατολισμός προς τον Πελάτη			Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή			Εσωτερικός Συντονισμός			Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ			Κατάταξη Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	
1	38	32,92	12,43	38	2,68	7,60	38	4,71	7,11	38	40,32	21,16	Μέτρια Θετικός
2	20	29,60	17,90	20	4,60	7,58	20	5,90	6,35	20	40,10	26,78	Μέτρια Θετικός
3	20	39,05	16,53	20	9,50	7,10	20	8,80	6,61	20	57,35	28,62	Θετικός/Πολύ Θετικός
4	16	33,75	8,95	16	-,19	7,85	16	4,75	5,46	16	38,31	14,84	Μέτρια Θετικός
5	30	33,13	15,40	30	3,67	8,53	30	8,53	6,36	30	45,33	26,51	Μέτρια Θετικός
6	12	40,08	10,75	12	6,00	8,39	12	9,08	5,07	12	55,17	20,45	Θετικός/Πολύ Θετικός
7	18	28,06	13,66	18	-1,61	10,42	18	4,72	7,30	18	31,17	24,56	Μέτρια Θετικός
8	10	32,60	15,51	10	3,90	10,60	10	6,80	8,27	10	43,30	30,51	Μέτρια Θετικός
9	19	31,95	14,87	19	3,95	7,21	19	6,16	6,16	19	42,05	22,86	Μέτρια Θετικός
10	19	32,42	11,58	19	,21	7,23	19	8,37	6,30	19	41,00	18,59	Μέτρια Θετικός
11	17	40,47	10,85	17	3,41	8,28	17	6,24	7,46	17	50,12	23,82	Θετικός/Πολύ Θετικός
12	18	35,28	12,66	18	2,33	12,38	18	6,61	8,05	18	44,22	28,86	Μέτρια Θετικός
13	24	34,92	9,24	24	2,25	9,83	24	5,96	4,63	24	43,13	16,90	Μέτρια Θετικός
14	22	29,77	13,14	22	,09	9,15	22	7,86	6,17	22	37,73	25,14	Μέτρια Θετικός
15	15	36,40	13,29	15	2,87	7,14	15	8,73	6,03	15	48,00	22,36	Μέτρια Θετικός
16	18	34,39	10,77	18	3,22	9,19	18	5,89	7,48	18	43,50	23,05	Μέτρια Θετικός
17	16	31,69	13,68	16	2,19	9,78	16	6,75	6,67	16	40,63	24,28	Μέτρια Θετικός

18	19	35,89	12,80	19	1,11	8,43	19	5,47	4,51	19	42,47	20,62	Μέτρια Θετικός
19	20	25,90	15,35	20	3,10	10,40	20	7,40	6,97	20	36,40	29,58	Μέτρια Θετικός
20	31	33,81	13,43	31	4,74	6,55	31	7,00	5,79	31	45,55	20,63	Μέτρια Θετικός
21	10	44,60	10,30	10	10,70	6,60	10	9,70	5,40	10	65,00	20,52	Θετικός/Πολύ Θετικός
22	16	38,00	13,00	16	6,25	7,06	16	9,19	7,74	16	53,44	23,69	Θετικός/Πολύ Θετικός
23	31	39,26	9,79	31	5,71	7,16	31	9,06	6,38	31	54,03	18,67	Θετικός/Πολύ Θετικός
24	37	34,86	14,55	37	5,30	8,50	37	5,97	7,31	37	46,14	26,61	Μέτρια Θετικός
25	28	32,25	10,61	28	1,43	7,49	28	6,11	7,04	28	39,79	21,39	Μέτρια Θετικός
26	20	40,70	12,89	20	7,45	7,86	20	9,75	5,82	20	57,90	23,47	Θετικός/Πολύ Θετικός
27	11	34,82	18,50	11	7,73	8,96	11	7,82	7,52	11	50,36	32,87	Θετικός/Πολύ Θετικός
28	27	42,37	8,85	27	5,15	9,27	27	9,07	6,25	27	56,59	19,27	Θετικός/Πολύ Θετικός
29	14	31,14	13,23	14	-1,43	7,47	14	6,71	5,82	14	36,43	19,29	Μέτρια Θετικός
30	15	40,00	14,01	15	6,40	8,80	15	8,40	6,99	15	54,80	26,85	Θετικός/Πολύ Θετικός
31	8	38,50	11,75	8	4,50	4,96	8	9,25	8,08	8	52,25	21,07	Θετικός/Πολύ Θετικός
32	25	40,96	12,29	25	7,12	8,55	25	10,20	7,18	25	58,28	26,09	Θετικός/Πολύ Θετικός
33	6	29,17	17,30	6	-6,00	8,65	6	4,83	4,71	6	28,00	24,49	Μέτρια Θετικός
34	30	36,67	13,04	30	5,87	9,54	30	8,40	6,05	30	50,93	24,91	Θετικός/Πολύ Θετικός
35	5	44,60	10,21	5	8,40	6,58	5	8,20	8,50	5	61,20	19,36	Θετικός/Πολύ Θετικός
36	10	38,50	12,76	10	9,40	7,52	10	9,30	8,14	10	57,20	27,12	Θετικός/Πολύ Θετικός
37	18	24,56	13,10	18	,11	8,06	18	3,11	6,65	18	27,78	23,34	Μέτρια Θετικός
38	20	37,70	9,21	20	6,50	8,11	20	5,40	5,30	20	49,60	18,08	Θετικός/Πολύ Θετικός
39	18	29,67	15,95	18	2,56	11,62	18	7,56	8,23	18	39,78	32,04	Μέτρια Θετικός
40	26	35,65	12,46	26	1,00	7,82	26	5,04	6,61	26	41,69	21,29	Μέτρια Θετικός
41	20	29,85	14,79	20	,90	7,08	20	7,25	5,82	20	38,00	25,67	Μέτρια Θετικός
42	8	49,62	6,48	8	4,75	8,97	8	5,25	7,05	8	59,63	17,78	Θετικός/Πολύ Θετικός
43	10	30,60	13,17	10	5,30	6,72	10	6,50	8,71	10	42,40	22,35	Μέτρια Θετικός
44	9	40,56	5,83	9	4,56	8,88	9	9,33	3,61	9	54,44	13,35	Θετικός/Πολύ Θετικός

45	19	36,32	11,83	19	1,84	10,80	19	5,21	6,74	19	43,37	23,27	Μέτρια Θετικός
46	29	36,45	11,01	29	3,45	9,03	29	8,72	6,71	29	48,62	22,83	Μέτρια Θετικός
47	27	38,15	12,34	27	7,81	8,37	27	9,15	6,91	27	55,11	21,60	Θετικός/Πολύ Θετικός
48	20	38,90	12,57	20	3,25	10,28	20	6,90	8,33	20	49,05	27,59	Θετικός/Πολύ Θετικός

Σε γενικές γραμμές, ο Μέσος Όρος (ΜΟ) του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) όλων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα φτάνει στο 46,21, έχοντας όμως μεγάλη Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) (24,23). Από τους τρεις παράγοντες του ΠΜ, υψηλότερη τιμή λαμβάνει ο Προσανατολισμός προς τον Πελάτη (ΠΠ), στη συνέχεια ο Εσωτερικός Συντονισμός (ΕΣ) και στο τέλος ο Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή (ΠΑ).

#### Πίνακας 8

*Περιγραφικά στατιστικά για τους παράγοντες Προσανατολισμός προς τον Πελάτη, Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικός Συντονισμός και Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ.*

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	919	0,00	60,00	35,21	13,28
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	919	-21,00	21,00	3,81	8,80
Εσωτερικός Συντονισμός	919	-11,00	21,00	7,19	6,71
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	919	-19,00	101,00	46,21	24,23

Στη συγκεκριμένη έρευνα κάθε άτομο συμμετέχει μόνο σε μία ομάδα, δηλαδή είτε ανήκει στην ομάδα του Μέτρια Θετικού ΠΜ (N=654), είτε στην ομάδα του Θετικού ΠΜ (N=265). Για τον λόγο αυτό, ο σχεδιασμός που ακολουθήθηκε είναι αυτός των ανεξάρτητων δειγμάτων, γεγονός που εξηγεί γιατί χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον Πίνακα 9 που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι ο Μέσος Όρος του Προσανατολισμού προς τον Πελάτη (ΠΠ) για την κατηγορία Θετικού ΠΜ είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από την κατηγορία του Μέτρια Θετικού ΠΜ. Το ίδιο συμβαίνει και με τον Μέσο Όρο του Προσανατολισμού προς τον Ανταγωνιστή (ΠΑ), τον Μέσο Όρο του Εσωτερικού Συντονισμού (ΕΣ) και, ως αποτέλεσμα, και τον Μέσο Όρο του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ). Άρα, η κατάταξη του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ μπορεί να εξηγήσει καθένα από τους παράγοντες προς εξέταση. Με άλλα λόγια, υπάρχει πράγματι στατιστικά σημαντική διαφορά στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ και στους τρεις παράγοντες που τον συνθέτουν (Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον

Ανταγωνιστή και Εσωτερικό Συντονισμό) ανάμεσα στις δύο κατηγορίες, με την κατηγορία «Θετικός ΠΜ» να λαμβάνει μεγαλύτερους Μέσους Όρους. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί δικαιολογημένη η άποψη πως πρόκειται για δύο διακριτές κατηγορίες του ΠΜ.

Πίνακας 9

*Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στην κατηγορία κατάταξης Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ.*

Παράγοντας	Μέτρια Θετικός ΠΜ			Θετικός ΠΜ			t	d.f.	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	654	33,38	13,20	265	39,74	12,39	-6,92	518,38	<0,001
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	654	2,75	8,85	265	6,40	8,12	-5,80	917,00	<0,001
Εσωτερικός Συντονισμός	654	6,52	6,64	265	8,84	6,59	-4,80	917,00	<0,001
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	654	42,66	23,77	265	54,99	23,14	-7,18	917,00	<0,001

#### 4.2.1.1 Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων

Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των στατιστικών αναλύσεων που διεξήχθησαν, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της Α΄ φάσης της έρευνας.

##### 4.2.1.1.1 Η αξιολόγηση της επιτυχίας του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ

Αρχικά, τέθηκαν προς διερεύνηση τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα (1α «Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους ίδιους, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM);», «1β «Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του EM;» και 1γ «Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ των διευθυντών και των καθηγητών;»). Η ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) μεταξύ διευθυντών και καθηγητών,  $t(908) = 1,04$ ,  $p > 0,05$ , παρόλο που οι διευθυντές αξιολογούν πολύ πιο θετικά τον ΠΜ που οι ίδιοι υιοθετούν (51,13) σε σχέση με τους καθηγητές (46,52). Πάντως, το 51,13 με

το οποίο οι διευθυντές αξιολογούν τον ΠΜ του σχολείου τους ανήκει στην κατηγορία «Θετικός ΠΜ», ενώ το 46,52 των καθηγητών ανήκει στην κατηγορία «Μέτρια Θετικός ΠΜ». Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρούνται ούτε και στους Μέσους Όρους (ΜΟ) των δύο εκ των τριών παραγόντων που συνθέτουν τον ΠΜ, δηλαδή τον Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή (ΠΑ) και τον Εσωτερικό Συντονισμό (ΕΣ). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε ούτε και στους ΜΟ του Προσανατολισμού προς τον Πελάτη (ΠΠ), όμως, μολονότι το p value αυτού του παράγοντα δεν είναι το συμβατικό ( $p=0,078$ ) και επειδή πρόκειται για απόψεις ατόμων και όχι για αυστηρές μαθηματικές μετρήσεις – όπως, για παράδειγμα, γίνεται στις δοσολογίες φαρμάκων – ο ερευνητής θεωρεί τη συγκεκριμένη αξία τουλάχιστον ουσιαστική.

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων.

Πίνακας 10

*Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες της θέσης υπηρεσίας που κατέχουν.*

Παράγοντας	Διευθυντής/τρια			Καθηγητής/τρια			t	d.f.	p
				(απλός/ή, Β.Δ., Β.Δ.Α')					
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	30	39,63	10,51	880	35,42	12,93	1,76	908,00	0,078
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	30	4,83	6,75	880	3,81	8,90	0,81	32,53	0,426
Εσωτερικός Συντονισμός	30	6,67	6,00	880	7,28	6,73	-0,49	908,00	0,621
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	30	51,13	19,56	880	46,52	24,04	1,04	908,00	0,299

#### 4.2.1.1.2 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και το Φύλο

Στη συνέχεια τέθηκε προς διερεύνηση το ερευνητικό ερώτημα 1δ («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί;»). Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης που διεξήχθη. Η ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του ΠΜ μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών,  $t(889)=-1,23$ ,  $p>0,05$ , ούτε και στους μέσους όρους καθενός από τους τρεις παράγοντες που συνθέτουν τον ΠΜ. Παρόλα αυτά, και



σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζεται το ίδιο φαινόμενο με προηγουμένως. Δηλαδή, το p value του Προσανατολισμού προς τον Ανταγωνιστή (ΠΑ), αν και δεν είναι το συμβατικό ώστε να θεωρηθεί στατιστικά σημαντικό, είναι όμως κατά την κρίση του ερευνητή ουσιαστικό για περαιτέρω διερεύνηση.

Πίνακας 11

*Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου.*

Παράγοντας	Άνδρας			Γυναίκα			t	d.f.	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	245	35,01	12,95	646	35,58	13,08	-0,58	889	0,563
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	245	2,98	9,06	646	4,18	8,67	-1,82	889	0,070
Εσωτερικός Συντονισμός	245	6,90	6,70	646	7,36	6,71	-0,91	889	0,361
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	245	44,90	24,15	646	47,12	24,08	-1,23	889	0,219

#### 4.2.1.1.3 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και ο Τύπος Σχολείου (Γυμνάσιο/Λύκειο)

Το ερευνητικό ερώτημα 1ε («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και των Λυκείων;»), το οποίο τέθηκε προς διερεύνηση, στη συνέχεια, κατέληξε σε διαφορετικά αποτελέσματα, σε σχέση με τις προηγούμενες αναλύσεις. Συγκεκριμένα, η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του ΠΜ μεταξύ Γυμνασίων και Λυκείων,  $t(917)=2,07$ ,  $p<0,05$ , με τα Γυμνάσια να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τα Λύκεια ( $47,61\pm 24,55$  και  $44,27\pm 23,68$  αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους δύο εκ των τριών παραγόντων του ΠΜ. Πρώτο, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του ΠΑ,  $t(917)=1,98$ ,  $p<0,05$ , με τα Γυμνάσια να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τα Λύκεια ( $4,29\pm 8,85$  και  $3,13\pm 8,69$  αντίστοιχα). Δεύτερο, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του ΕΣ,  $t(917)=2,66$ ,  $p<0,05$ , με τα Γυμνάσια να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τα Λύκεια ( $7,69\pm 6,54$  και  $6,5\pm 6,89$  αντίστοιχα).

Πίνακας 12

*Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στον Τύπο σχολείου που εργάζονται.*

Παράγοντας	Γυμνάσιο			Λύκειο			t	d.f.	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	534	35,63	13,55	385	34,64	12,90	1,12	917	0,265
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	534	4,29	8,85	385	3,13	8,69	1,98	917	0,048
Εσωτερικός Συντονισμός	534	7,69	6,54	385	6,50	6,89	2,66	917	0,008
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	534	47,61	24,55	385	44,27	23,68	2,07	917	0,039

#### **4.2.1.1.4 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και η Τοποθεσία του Σχολείου (Αστικό/Υπαίθρου)**

Σχετικά με το ερώτημα 1στ («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ των αστικών σχολείων και των σχολείων της υπαίθρου;»), το οποίο τέθηκε ακολούθως, ο Πίνακας 13 δείχνει πως δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους, ούτε του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) μεταξύ αστικών σχολείων και σχολείων της υπαίθρου, ούτε των τριών παραγόντων του ΠΜ.

Πίνακας 13

*Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στην τοποθεσία του σχολείου.*

Παράγοντας	Αστικά			Υπαίθρος			t	d.f.	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	573	35,34	13,35	346	35,01	13,18	0,36	917,00	0,715
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	573	3,73	8,63	346	3,93	9,09	-0,32	917,00	0,745
Εσωτερικός Συντονισμός	573	6,97	6,81	346	7,57	6,53	-1,32	917,00	0,188
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	573	46,04	24,22	346	46,50	24,28	-0,28	917,00	0,778

#### 4.2.1.1.5 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και ο Τίτλος Σπουδών

Πιο περίπλοκες υπήρξαν οι στατιστικές αναλύσεις που διεξήχθησαν για να απαντηθούν τα ερωτήματα 1ζ και 1η. Για να απαντηθεί το ερώτημα 1ζ («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές που είναι κάτοχοι προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών;») χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διασποράς Μονής Κατεύθυνσης (One-way Between-Groups ANOVA), όπως φαίνεται στους πιο κάτω Πίνακες. Η ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών «Προπτυχιακό», «Μεταπτυχιακό» και «Διδακτορικό», για τους παράγοντες Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ), Προσανατολισμός προς τον Πελάτη (ΠΠ) και Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή (ΠΑ), ενώ κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα Εσωτερικός Συντονισμός (ΕΣ). Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων κατηγοριών υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, εφαρμόστηκε, αρχικά, το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe, το οποίο αποτελεί τη συνηθέστερη πρακτική των ερευνητών. Με το τεστ αυτό, όμως, δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστούν οι διαφορές που ενδιέφεραν τον ερευνητή και, για αυτό, χρησιμοποιήθηκε, ως εναλλακτική λύση, το τεστ Bonferroni, το οποίο ουσιαστικά πρόκειται κι αυτό για ένα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων. Ο έλεγχος Bonferroni τελικά κατέδειξε διαφορές ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των τίτλων σπουδών για τον παράγοντα ΕΣ, όπως φαίνεται στον πιο κάτω Πίνακα 16 και στο Διάγραμμα 15 που ακολουθεί.

Πίνακας 14

*Περιγραφικά στατιστικά για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες του ανώτερου τίτλου σπουδών.*

Ανώτερος Τίτλος Σπουδών	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Τ.Σ.	95% Διάστημα				
					Εμπιστοσύνης Κάτω Φράγμα	Άνω Φράγμα	Ελάχιστο	Μέγιστο	
Προπτυχιακό	399	36,42	12,22	0,61	35,22	37,62	4,00	60,00	
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	Μεταπτυχιακό	458	34,38	13,59	0,64	33,13	35,62	0,00	60,00
	Διδακτορικό	34	37,24	13,37	2,29	32,57	41,90	9,00	59,00
	Σύνολο	891	35,40	13,02	0,44	34,54	36,26	0,00	60,00
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	Προπτυχιακό	399	3,90	9,06	0,45	3,01	4,79	-21,00	21,00
	Μεταπτυχιακό	458	3,63	8,71	0,41	2,83	4,43	-21,00	21,00
	Διδακτορικό	34	4,21	7,45	1,28	1,61	6,81	-9,00	16,00
	Σύνολο	891	3,77	8,82	0,30	3,19	4,35	-21,00	21,00
	Προπτυχιακό	399	7,83	6,68	0,33	7,18	8,49	-11,00	21,00

Εσωτερικός Συντονισμός	Μεταπτυχιακό	458	6,71	6,75	0,32	6,09	7,33	-11,00	21,00
	Διδακτορικό	34	6,59	6,80	1,17	4,22	8,96	-11,00	17,00
	Σύνολο	891	7,21	6,73	0,23	6,77	7,65	-11,00	21,00
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	Προπτυχιακό	399	48,16	23,59	1,18	45,83	50,48	-14,00	101,00
	Μεταπτυχιακό	458	44,71	24,41	1,14	42,47	46,96	-19,00	101,00
	Διδακτορικό	34	48,03	23,48	4,03	39,84	56,22	10,00	89,00
	Σύνολο	891	46,38	24,05	0,81	44,80	47,96	-19,00	101,00

Πίνακας 15

*Έλεγχος one-way between-groups ANOVA (ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης) για διαφορές των παραγόντων Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες του ανώτερου τίτλου σπουδών.*

	Test of Homogeneity of Variances				ANOVA	
	Levene Statistic	df1	df2	P-value	F	P-value
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	2,97	2	888	0,052	3,00	0,050
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	1,02	2	888	0,363	0,14	0,865
Εσωτερικός Συντονισμός	0,27	2	888	0,764	3,13	0,044
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	0,57	2	888	0,568	2,27	0,104

Οι συγκρίσεις, λοιπόν, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προπτυχιακού επιπέδου παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου στη μεταβλητή «Εσωτερικός Συντονισμός» ( $7,83 \pm 6,7$  και  $6,71 \pm 6,75$  αντίστοιχα).

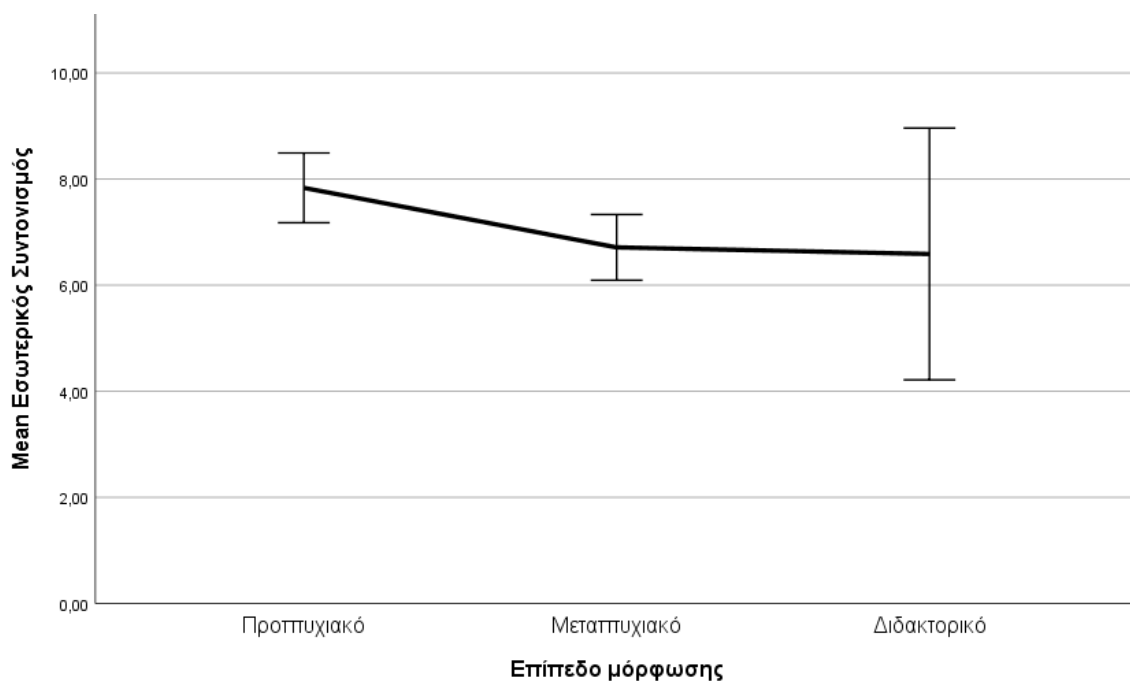
Πίνακας 16

*Πολλαπλές συγκρίσεις Bonferroni για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες του ανώτερου τίτλου σπουδών.*

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Επίπεδο μόρφωσης	(J) Επίπεδο μόρφωσης	Μέση Διαφορά (I-J)		Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
			T.Σ.			Κάτω Φράγμα	Κάτω Φράγμα
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	Προπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	2,04551	,88951	,065	-,0880	4,1790
		Διδακτορικό	-,81424	2,32059	1,000	-6,3802	4,7517
	Μεταπτυχιακό	Προπτυχιακό	-2,04551	,88951	,065	-4,1790	,0880

		Διδακτορικό	-2,85975	2,30882	,647	-8,3975	2,6780
	Διδακτορικό	Προπτυχιακό	,81424	2,32059	1,000	-4,7517	6,3802
		Μεταπτυχιακό	2,85975	2,30882	,647	-2,6780	8,3975
	Προπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	,27311	,60453	1,000	-1,1769	1,7231
Προσανατολισμός		Διδακτορικό	-,30613	1,57713	1,000	-4,0889	3,4766
προς τον	Μεταπτυχιακό	Προπτυχιακό	-,27311	,60453	1,000	-1,7231	1,1769
Ανταγωνιστή		Διδακτορικό	-,57924	1,56913	1,000	-4,3428	3,1844
	Διδακτορικό	Προπτυχιακό	,30613	1,57713	1,000	-3,4766	4,0889
		Μεταπτυχιακό	,57924	1,56913	1,000	-3,1844	4,3428
	Προπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	1,12280*	,45998	,045	,0195	2,2261
Εσωτερικός		Διδακτορικό	1,24635	1,20001	,898	-1,6319	4,1246
Συντονισμός	Μεταπτυχιακό	Προπτυχιακό	-1,12280*	,45998	,045	-2,2261	-,0195
		Διδακτορικό	,12356	1,19393	1,000	-2,7401	2,9872
	Διδακτορικό	Προπτυχιακό	-1,24635	1,20001	,898	-4,1246	1,6319
		Μεταπτυχιακό	-,12356	1,19393	1,000	-2,9872	2,7401
	Προπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	3,44141	1,64438	,110	-,5027	7,3855
Προσανατολισμός		Διδακτορικό	,12598	4,28993	1,000	-10,1635	10,4155
προς το	Μεταπτυχιακό	Προπτυχιακό	-3,44141	1,64438	,110	-7,3855	,5027
Μάρκετινγκ		Διδακτορικό	-3,31544	4,26818	1,000	-13,5528	6,9219
	Προπτυχιακό	Προπτυχιακό	-,12598	4,28993	1,000	-10,4155	10,1635
	Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	3,31544	4,26818	1,000	-6,9219	13,5528

\*.  $p < 0.05$ .



Διάγραμμα 15: Διάγραμμα μέσων για τον Εσωτερικό Συντονισμό ανάμεσα στις κατηγορίες της μεταβλητής επίπεδο μόρφωσης.

#### 4.2.1.1.6 Ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και τα Έτη Υπηρεσίας

Για να απαντηθεί το ερώτημα 1η («Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ περισσότερο έμπειρων και των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών;»), χρησιμοποιήθηκε και σε αυτή την περίπτωση η Ανάλυση Διασποράς Μονής Κατεύθυνσης (One-way Between-Groups ANOVA), όπως φαίνεται στους πιο κάτω Πίνακες. Επειδή η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο  $p < 0.05$  για τους παράγοντες Προσανατολισμός προς τον Πελάτη (ΠΠ) και Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) μεταξύ των πέντε κατηγοριών «0 έτη υπηρεσίας», «1-10 έτη υπηρεσίας», «11-20 έτη υπηρεσίας», «21-30 έτη υπηρεσίας» και «άνω των 30 ετών υπηρεσίας» και για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων κατηγοριών υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe, όπως φαίνεται στον Πίνακα 19.

Πίνακας 17

*Περιγραφικά στατιστικά για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας.*

	Έτη Υπηρεσίας	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Τ.Σ.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κάτω Φράγμα	Άνω Φράγμα		
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	0	31	25,90	18,82	3,38	19,00	32,81	0,00	55,00
	1 - 10	155	34,16	13,67	1,10	31,99	36,33	0,00	59,00
	11 - 20	414	34,71	13,26	0,65	33,43	36,00	0,00	60,00
	21 - 30	206	36,69	11,70	0,82	35,08	38,30	5,00	59,00
	> 30	113	38,35	12,42	1,17	36,04	40,67	5,00	60,00
	Σύνολο	919	35,21	13,28	0,44	34,35	36,07	0,00	60,00
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	0	31	3,13	7,52	1,35	0,37	5,89	-9,00	21,00
	1 - 10	155	3,66	8,83	0,71	2,26	5,07	-21,00	19,00
	11 - 20	414	3,71	9,10	0,45	2,83	4,59	-21,00	21,00
	21 - 30	206	3,33	8,85	0,62	2,12	4,55	-21,00	21,00
	> 30	113	5,40	7,79	0,73	3,95	6,85	-21,00	21,00
	Σύνολο	919	3,81	8,80	0,29	3,24	4,38	-21,00	21,00
Εσωτερικός Συντονισμός	0	31	5,29	6,51	1,17	2,90	7,68	-9,00	19,00
	1 - 10	155	7,17	6,66	0,53	6,11	8,22	-11,00	21,00
	11 - 20	414	6,98	7,00	0,34	6,30	7,65	-11,00	21,00
	21 - 30	206	7,26	6,37	0,44	6,38	8,13	-10,00	21,00
	> 30	113	8,42	6,26	0,59	7,25	9,58	-11,00	18,00
Σύνολο	919	7,19	6,71	0,22	6,76	7,63	-11,00	21,00	
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	0	31	34,32	28,06	5,04	24,03	44,62	0,00	91,00
	1 - 10	155	44,99	24,70	1,98	41,07	48,91	-10,00	97,00
	11 - 20	414	45,40	25,17	1,24	42,97	47,83	-19,00	101,00

21 - 30	206	47,28	21,91	1,53	44,27	50,29	-6,00	101,00
> 30	113	52,17	21,58	2,03	48,15	56,19	-11,00	97,00
Σύνολο	919	46,21	24,23	0,80	44,64	47,78	-19,00	101,00

Πίνακας 18

*Έλεγχος one-way between-groups ANOVA (ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης) για διαφορές των παραγόντων Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας.*

	Test of Homogeneity of Variances				ANOVA	
	Levene Statistic	df1	df2	P-value	F	P-value
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	6,345	4	914	<0,001	6,57	<0,001
Προσανατολισμός προς τον Ανταγωνιστή	2,365	4	914	0,051	1,14	0,335
Εσωτερικός Συντονισμός	1,623	4	914	0,166	1,68	0,152
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ	3,530	4	914	0,007	3,94	0,004

Πίνακας 19

*Πολλαπλές συγκρίσεις Scheffe για τους παράγοντες Προσανατολισμό προς τον Πελάτη, Προσανατολισμό προς τον Ανταγωνιστή, Εσωτερικό Συντονισμό και Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας.*

Εξαρτημένη Μεταβλητή	(I) Έτη Υπηρεσίας	(J) Έτη Υπηρεσίας	Μέση Διαφορά (I-J)	Τ.Σ.	Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης			
						Κάτω Φράγμα	Άνω Φράγμα		
Προσανατολισμός προς τον Πελάτη	,00	Μέχρι 10 έτη	-8,25806*	2,58203	,037	-16,2276	-,2885		
		11 - 20 έτη	-8,81175*	2,44371	,012	-16,3544	-1,2691		
		21 - 30 έτη	-10,78609*	2,52820	,001	-18,5895	-2,9827		
		Άνω των 30 ετών	-12,45076*	2,66080	,000	-20,6634	-4,2381		
	Μέχρι 10 έτη	,00	11 - 20 έτη	8,25806*	2,58203	,037	,2885	16,2276	
			21 - 30 έτη	-,55369	1,23578	,995	-4,3680	3,2606	
		Άνω των 30 ετών	21 - 30 έτη	-2,52803	1,39542	,512	-6,8350	1,7790	
			Άνω των 30 ετών	-4,19269	1,62336	,155	-9,2032	,8178	
		11 - 20 έτη	,00	21 - 30 έτη	8,81175*	2,44371	,012	1,2691	16,3544
			Μέχρι 10 έτη	21 - 30 έτη	-,55369	1,23578	,995	-3,2606	4,3680
		21 - 30 έτη	-1,97434	1,11896	,539	-5,4280	1,4794		

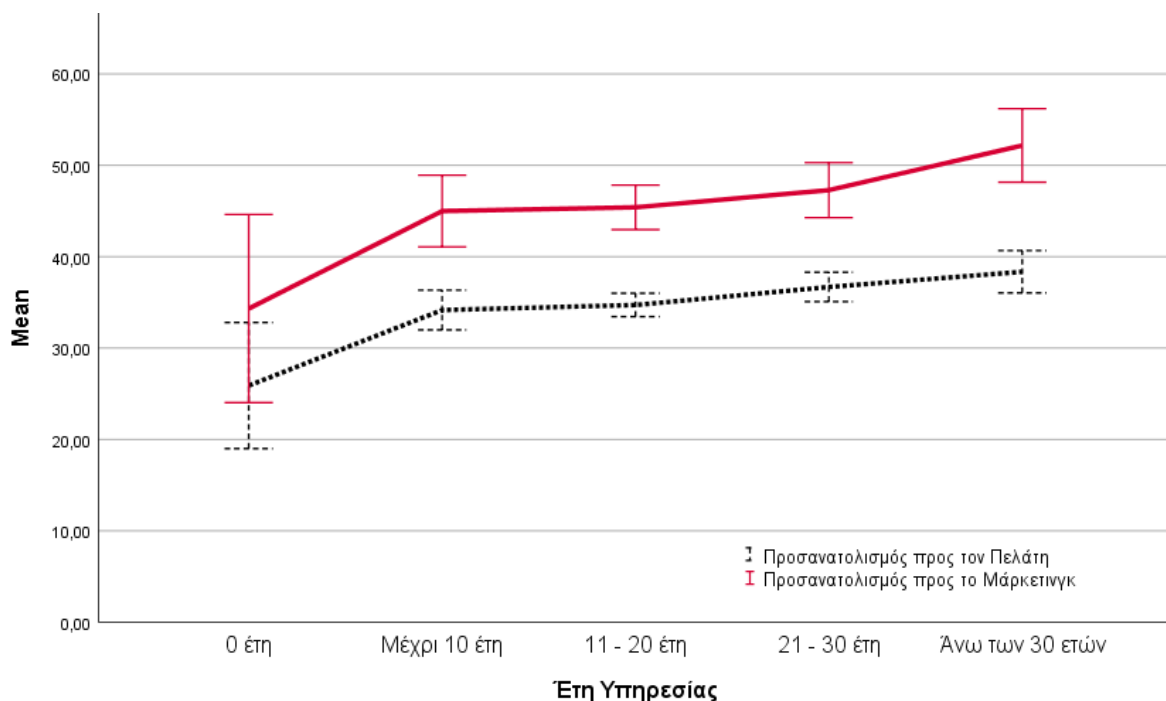
		Άνω των 30 ετών	-3,63901	1,39289	,146	-7,9382	,6602
		,00	10,78609*	2,52820	,001	2,9827	18,5895
		Μέχρι 10 έτη	2,52803	1,39542	,512	-1,7790	6,8350
	21 - 30 έτη	11 - 20 έτη	1,97434	1,11896	,539	-1,4794	5,4280
		Άνω των 30 ετών	-1,66466	1,53629	,882	-6,4065	3,0772
		,00	12,45076*	2,66080	,000	4,2381	20,6634
	Άνω των 30 ετών	Μέχρι 10 έτη	4,19269	1,62336	,155	-,8178	9,2032
		11 - 20 έτη	3,63901	1,39289	,146	-,6602	7,9382
		21 - 30 έτη	1,66466	1,53629	,882	-3,0772	6,4065
		Μέχρι 10 έτη	-,53548	1,73060	,999	-5,8770	4,8061
		11 - 20 έτη	-,58111	1,63789	,998	-5,6365	4,4743
	,00	21 - 30 έτη	-,20592	1,69452	1,000	-5,4361	5,0243
		Άνω των 30 ετών	-2,26920	1,78340	,805	-7,7737	3,2353
		,00	,53548	1,73060	,999	-4,8061	5,8770
		11 - 20 έτη	-,04563	,82828	1,000	-2,6021	2,5109
	Μέχρι 10 έτη	21 - 30 έτη	,32956	,93528	,998	-2,5572	3,2163
		Άνω των 30 ετών	-1,73371	1,08805	,638	-5,0920	1,6246
		,00	,58111	1,63789	,998	-4,4743	5,6365
		Μέχρι 10 έτη	,04563	,82828	1,000	-2,5109	2,6021
	11 - 20 έτη	21 - 30 έτη	,37519	,74998	,993	-1,9396	2,6900
		Άνω των 30 ετών	-1,68809	,93358	,514	-4,5696	1,1934
		,00	,20592	1,69452	1,000	-5,0243	5,4361
		Μέχρι 10 έτη	-,32956	,93528	,998	-3,2163	2,5572
	21 - 30 έτη	11 - 20 έτη	-,37519	,74998	,993	-2,6900	1,9396
		Άνω των 30 ετών	-2,06328	1,02970	,405	-5,2415	1,1149
		,00	2,26920	1,78340	,805	-3,2353	7,7737
	Άνω των 30 ετών	Μέχρι 10 έτη	1,73371	1,08805	,638	-1,6246	5,0920
		11 - 20 έτη	1,68809	,93358	,514	-1,1934	4,5696
		21 - 30 έτη	2,06328	1,02970	,405	-1,1149	5,2415
		Μέχρι 10 έτη	-1,87742	1,31804	,730	-5,9456	2,1907
		11 - 20 έτη	-1,68552	1,24743	,768	-5,5358	2,1647
	,00	21 - 30 έτη	-1,96696	1,29056	,677	-5,9503	2,0164
		Άνω των 30 ετών	-3,12561	1,35825	,259	-7,3179	1,0667
		,00	1,87742	1,31804	,730	-2,1907	5,9456
	Μέχρι 10 έτη	11 - 20 έτη	,19190	,63082	,999	-1,7552	2,1390
		21 - 30 έτη	-,08954	,71231	1,000	-2,2881	2,1090



		Άνω των 30 ετών	-1,24819	,82867	,687	-3,8059	1,3095
		,00	1,68552	1,24743	,768	-2,1647	5,5358
		Μέχρι 10 έτη	-,19190	,63082	,999	-2,1390	1,7552
	11 - 20 έτη	21 - 30 έτη	-,28144	,57119	,993	-2,0444	1,4816
		Άνω των 30 ετών	-1,44008	,71102	,393	-3,6347	,7545
		,00	1,96696	1,29056	,677	-2,0164	5,9503
		Μέχρι 10 έτη	,08954	,71231	1,000	-2,1090	2,2881
	21 - 30 έτη	11 - 20 έτη	,28144	,57119	,993	-1,4816	2,0444
		Άνω των 30 ετών	-1,15865	,78422	,702	-3,5792	1,2619
		,00	3,12561	1,35825	,259	-1,0667	7,3179
	Άνω των 30 ετών	Μέχρι 10 έτη	1,24819	,82867	,687	-1,3095	3,8059
		11 - 20 έτη	1,44008	,71102	,393	-,7545	3,6347
		21 - 30 έτη	1,15865	,78422	,702	-1,2619	3,5792
		Μέχρι 10 έτη	-10,67097	4,73740	,281	-25,2931	3,9512
		11 - 20 έτη	-11,07839	4,48362	,192	-24,9172	2,7605
	,00	21 - 30 έτη	-12,95897	4,63863	,100	-27,2762	1,3583
		Άνω των 30 ετών	-17,84556*	4,88192	,010	-32,9138	-2,7773
		,00	10,67097	4,73740	,281	-3,9512	25,2931
		11 - 20 έτη	-,40742	2,26736	1,000	-7,4057	6,5909
	Μέχρι 10 έτη	21 - 30 έτη	-2,28801	2,56026	,939	-10,1903	5,6143
		Άνω των 30 ετών	-7,17459	2,97846	,215	-16,3677	2,0185
		,00	11,07839	4,48362	,192	-2,7605	24,9172
Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ		Μέχρι 10 έτη	,40742	2,26736	1,000	-6,5909	7,4057
	11 - 20 έτη	21 - 30 έτη	-1,88059	2,05301	,933	-8,2173	4,4561
		Άνω των 30 ετών	-6,76718	2,55562	,136	-14,6552	1,1208
		,00	12,95897	4,63863	,100	-1,3583	27,2762
		Μέχρι 10 έτη	2,28801	2,56026	,939	-5,6143	10,1903
	21 - 30 έτη	11 - 20 έτη	1,88059	2,05301	,933	-4,4561	8,2173
		Άνω των 30 ετών	-4,88659	2,81872	,557	-13,5867	3,8135
		,00	17,84556*	4,88192	,010	2,7773	32,9138
	Άνω των 30 ετών	Μέχρι 10 έτη	7,17459	2,97846	,215	-2,0185	16,3677
		11 - 20 έτη	6,76718	2,55562	,136	-1,1208	14,6552
		21 - 30 έτη	4,88659	2,81872	,557	-3,8135	13,5867

\*.  $p < 0.05$ .

Από τη μια, όσο αφορά τη μεταβλητή ΠΜ, οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 0 έτη υπηρεσίας, δηλαδή όσους είναι πρωτοδιόριστοι ( $52,3 \pm 21,6$  και  $34,3 \pm 28$  αντίστοιχα). Από την άλλη, όσο αφορά τη μεταβλητή ΠΠ, η ανάλυση κατέδειξε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους πρωτοδιόριστους ( $34,2 \pm 13,7$ / $34,7 \pm 13,3$ / $36,7 \pm 11,7$ / $38,35 \pm 12,4$  και  $25,9 \pm 18,8$  αντίστοιχα). Οι διαφορές παρουσιάζονται σχηματικά στο Διάγραμμα 16 που ακολουθεί.



Διάγραμμα 16: Διάγραμμα μέσων για Προσανατολισμός προς τον Πελάτη και προς το Μάρκετινγκ ανάμεσα στις κατηγορίες της μεταβλητής έτη υπηρεσίας.

#### 4.2.2 Αποτελέσματα της Β΄ Φάσης

Στη δεύτερη φάση της ποσοτικής έρευνας απαντήθηκε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που χρησιμοποιούν «καλές / επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που δεν χρησιμοποιούν «επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ;»). Επειδή βάσει των αποτελεσμάτων της Α΄ Φάσης που προηγήθηκε έχει διαπιστωθεί πως όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα υιοθετούν «επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ – αφού εντάσσονται είτε στον Μέτρια Θετικό είτε στον Θετικό

Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) – αποφασίστηκε από τον ερευνητή η προσαρμογή του ερευνητικού ερωτήματος σε αυτό το δεδομένο, ως εξής:

Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που υιοθετούν Θετικό ΠΜ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που υιοθετούν Μέτρια Θετικό ΠΜ;

Όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διασποράς Μεικτού Σχεδιασμού (Mixed Design ANOVA Analysis).

#### 4.2.2.1 Τα αποτελέσματα στα Μαθηματικά

Αρχικά, τέθηκαν υπό διερεύνηση τα αποτελέσματα των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών. Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά για τα επίπεδα βαθμολογίας των Μαθηματικών εντός του χρόνου, ανάμεσα στο φύλο και των κατηγοριών του ΠΜ.

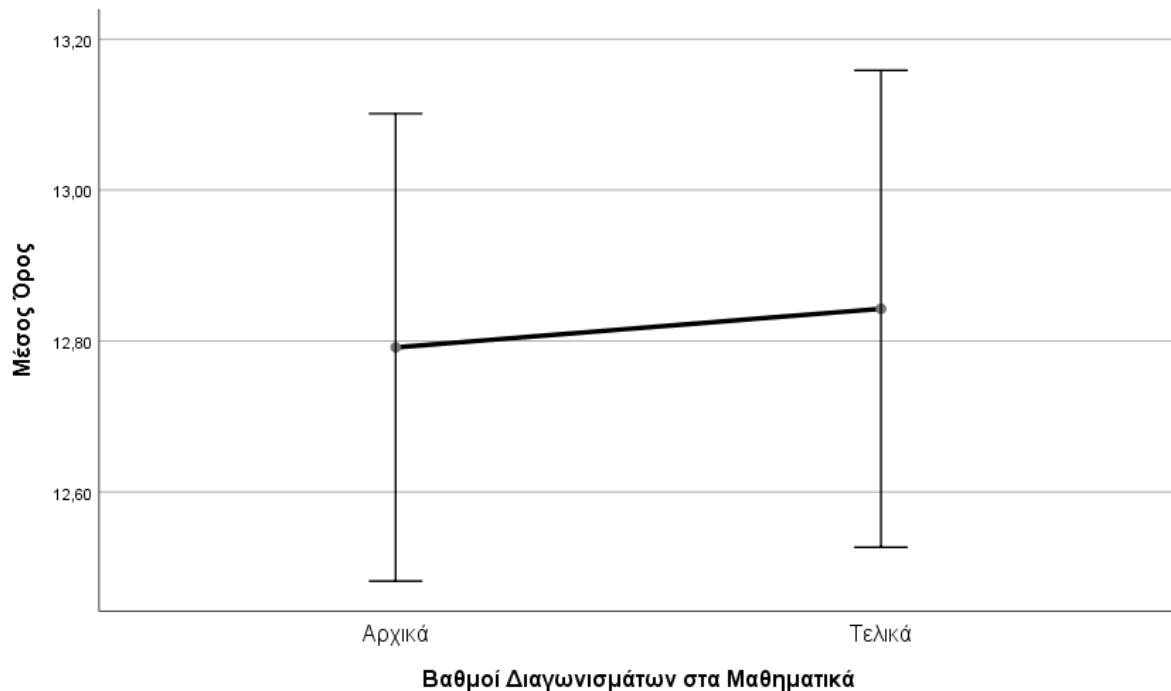
Πίνακας 20

*Περιγραφικά στατιστικά για τα επίπεδα βαθμολογίας των μαθηματικών εντός του χρόνου, ανάμεσα στο τύπο φύλου και των κατηγοριών προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ.*

	Φύλο Μαθητή	Κατηγορία ΠΜ	M.O.	T.A.	N
Βαθμός Μαθηματικά Α Τετράμηνο	Αγόρι	Μέτρια Θετικός ΠΜ	11,0831	5,34676	526
		Θετικός ΠΜ	12,7791	4,92333	172
		Σύνολο	11,5010	5,29290	698
	Κορίτσι	Μέτρια Θετικός ΠΜ	12,8759	5,08385	586
		Θετικός ΠΜ	14,4283	3,79036	159
		Σύνολο	13,2072	4,87630	745
Σύνολο		Μέτρια Θετικός ΠΜ	12,0278	5,28394	1112
		Θετικός ΠΜ	13,5713	4,48553	331
		Σύνολο	12,3819	5,15141	1443
Βαθμός Μαθηματικά Β' Τετράμηνο	Αγόρι	Μέτρια Θετικός ΠΜ	11,3359	5,27143	526
		Θετικός ΠΜ	12,5942	5,36890	172
		Σύνολο	11,6460	5,31949	698
	Κορίτσι	Μέτρια Θετικός ΠΜ	13,2016	5,17393	586
		Θετικός ΠΜ	14,2390	4,24468	159
		Σύνολο	13,4230	5,00558	745
Σύνολο		Μέτρια Θετικός ΠΜ	12,3191	5,30049	1112
		Θετικός ΠΜ	13,3843	4,92346	331
		Σύνολο	12,5634	5,23395	1443

#### 4.2.2.1.1 Η κύρια επίδραση του χρόνου

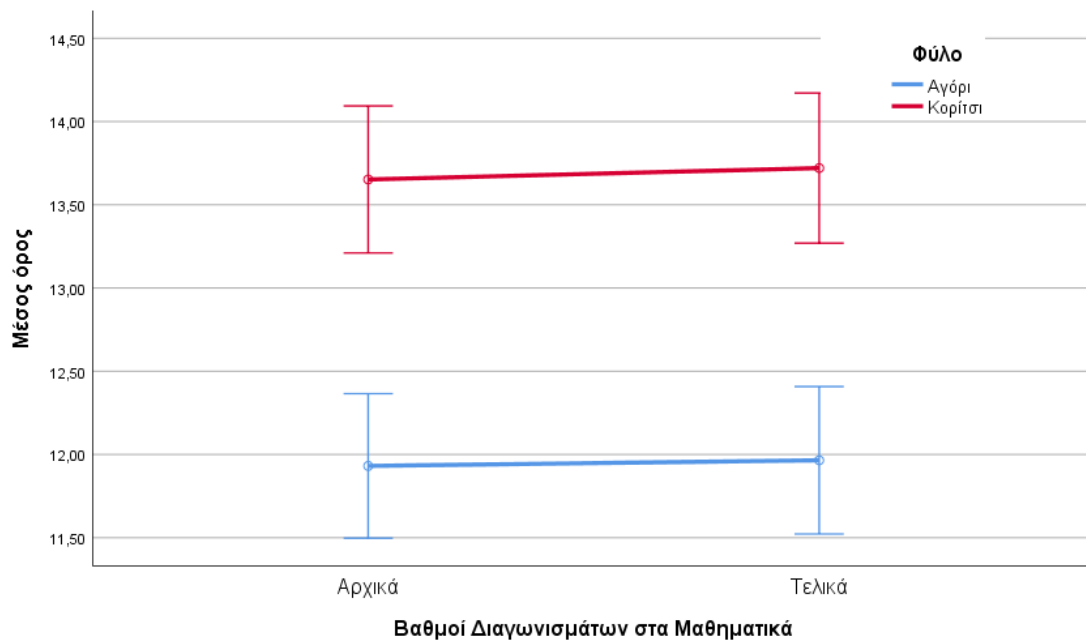
Η πρώτη ανάλυση που διεξήχθη, διερεύνησε την κύρια επίδραση (main effect) του χρόνου στην επίδοση των μαθητών, δηλαδή την ενδεχόμενη στατιστικά σημαντική διαφορά στους ΜΟ των βαθμών στο μάθημα των Μαθηματικών ανάμεσα στο πρώτο διαγώνισμα και στο δεύτερο. Η ανάλυση κατέδειξε μη στατιστικά σημαντική διαφορά στους ΜΟ,  $F(1, 1439) = 0,245, p = 0,620$  (βλ. Διάγραμμα 17).



Διάγραμμα 17: Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα μαθηματικά ανάμεσα στις χρονικές στιγμές διεξαγωγής των διαγωνισμάτων.

#### 4.2.2.1.2 Η κύρια επίδραση του φύλου

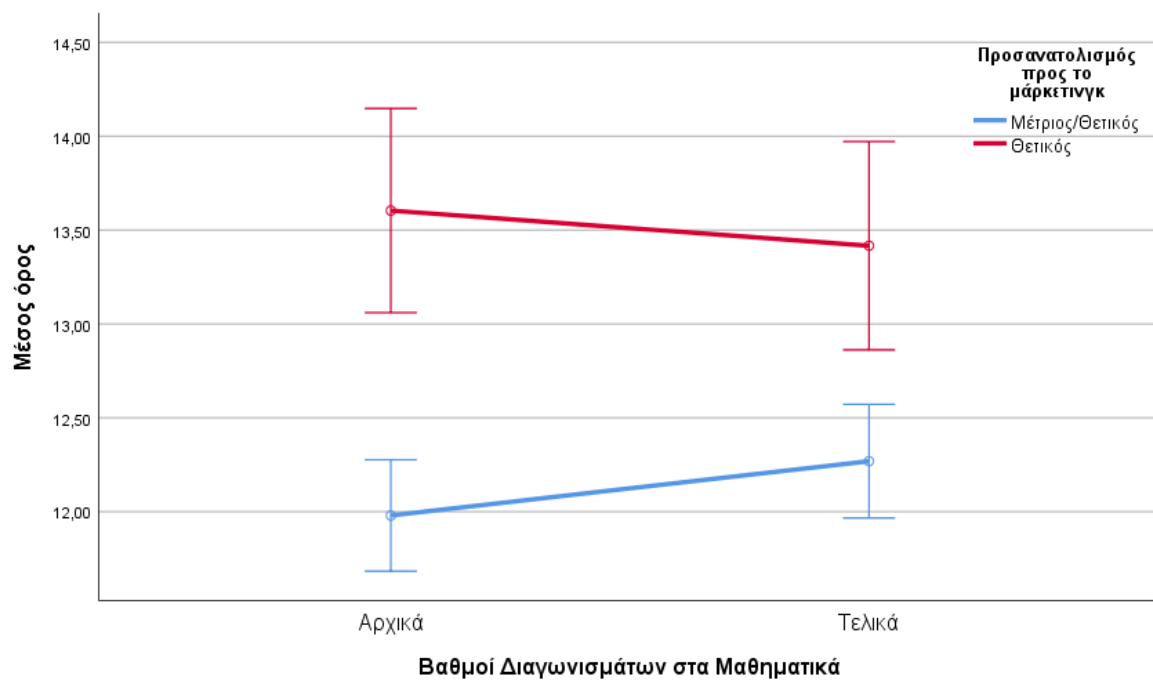
Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η κύρια επίδραση του φύλου. Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του φύλου,  $F(1, 1439) = 33,153, p < 0,001$ , όπου τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερες τιμές σε σχέση με τα αγόρια στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών (βλ. Διάγραμμα 18).



Διάγραμμα 18: Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα μαθηματικά ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου.

#### 4.2.2.1.3 Η κύρια επίδραση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ)

Μετά, τέθηκε υπό διερεύνηση η κύρια επίδραση του ΠΜ στους βαθμούς των μαθητών. Από την ανάλυση διαφάνηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ΠΜ,  $F(1, 1439) = 21,082$ ,  $p < 0,001$ , όπου εκείνοι που ανήκουν σε σχολεία με Θετικό ΠΜ, έδειξαν υψηλότερα επίπεδα βαθμολογίας στα Μαθηματικά από αυτούς του Μέτρια Θετικού ΠΜ (Διάγραμμα 19).



Διάγραμμα 19: Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα μαθηματικά ανάμεσα στις κατηγορίες του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ.

#### 4.2.2.1.4 Η αλληλεπίδραση του χρόνου και του φύλου

Ακολούθως, διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση χρόνου και φύλου. Η ανάλυση κατέδειξε μη στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου και φύλου,  $F(1, 1439) = 0,245, p = 0,620$  (Διάγραμμα 18). Αυτό υποδηλώνει ότι τα επίπεδα των διαγωνισμάτων των Μαθηματικών, στο πρώτο και τελευταίο διαγώνισμα, δεν είναι διαφορετικά μέσα στις κατηγορίες των αγοριών και κοριτσιών.

#### 4.2.2.1.5. Η αλληλεπίδραση του χρόνου και του ΠΜ

Όσο αφορά την αλληλεπίδραση χρόνου και ΠΜ, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση,  $F(1, 1439) = 5,332, p = 0,021 < 0,05$ , που απεικονίζεται γραφικά στο Διάγραμμα 19. Αυτό υποδεικνύει ότι τα επίπεδα βαθμολογίας των Μαθηματικών κατά την πρώτη και την τελευταία δοκιμασία διαφέρουν μέσα στον Θετικό και Μέτρια Θετικό ΠΜ. Με την πάροδο του χρόνου, παρατηρείται ότι οι μαθητές που ανήκουν σε σχολεία που κατατάσσονται στον Θετικό ΠΜ δεν είχαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθηματικών. Για να επιβεβαιωθεί το γεγονός αυτό, διεξήχθη paired t-test ( $t_{362} = 0,328, p = 0,743$ ). Επίσης, η ανάλυση κατέδειξε πως οι μαθητές που ανήκουν στα σχολεία που κατατάσσονται στον Μέτρια Θετικό ΠΜ είχαν στατιστικά σημαντική αύξηση των βαθμολογιών τους στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών ( $t_{1119} = -2,770, p = 0,006 < 0,01$ ).

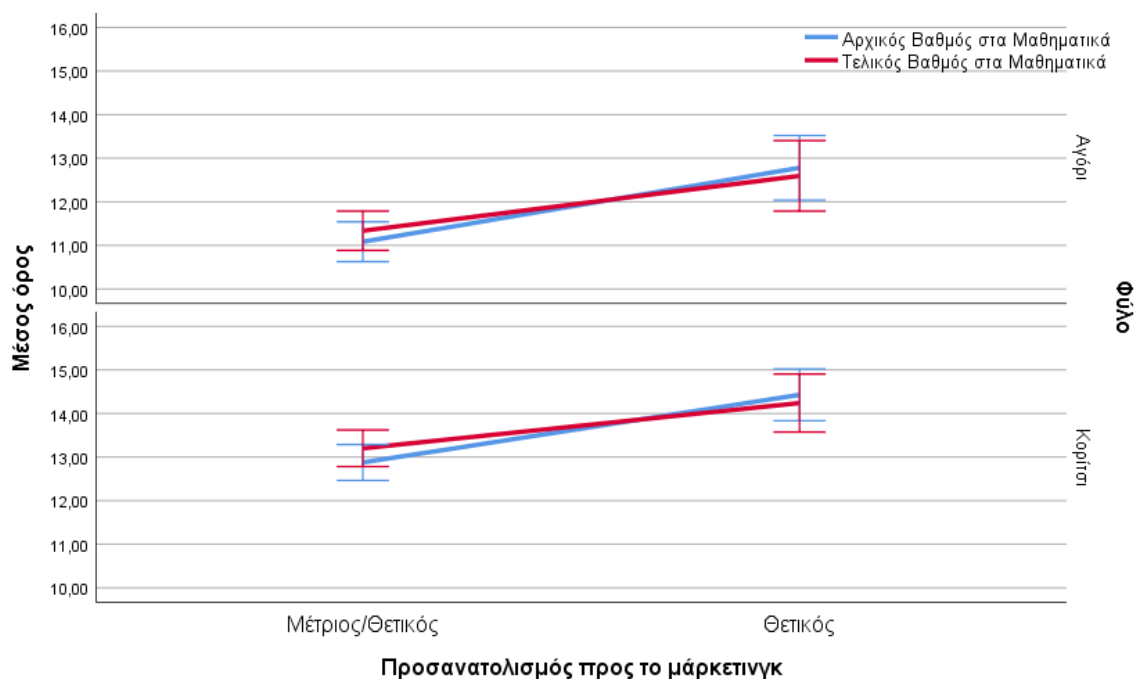
Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι, για να αποδειχθεί πως οι μαθητές του Θετικού ΠΜ έχουν πράγματι καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά από τους μαθητές του Μέτρια Θετικού ΠΜ, διενεργήθηκε ένα t-test τόσο για την αρχική αξιολόγηση όσο και για την τελική συγκρίνοντας τις δύο ομάδες (Θετικός Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και Μέτρια Θετικός Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ). Από τον έλεγχο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, διαφάνηκε ότι ο βαθμός των μαθηματικών στο Α' τετράμηνο είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος στον Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) από ότι στον Μέτρια Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) ( $t_{691,95} = -4,446, p < 0,001$ ). Όμοια, διαφάνηκε ότι ο βαθμός των μαθηματικών στο Β' τετράμηνο είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος στον Θετικό ΠΜ από ότι στον Μέτρια Θετικό ΠΜ ( $t_{644,52} = -3,114, p < 0,01$ ).

#### 4.2.2.1.6 Η αλληλεπίδραση φύλου και ΠΜ

Αντίθετα με τα προηγούμενα, όσο αφορά την αλληλεπίδραση φύλου και ΠΜ, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση  $F(1, 1439) = 0,091, p = 0,763$ .

#### 4.2.2.1.7 Η αλληλεπίδραση χρόνου, φύλου και ΠΜ

Τέλος, διερευνήθηκε η ενδεχόμενη αλληλεπίδραση και των τριών μεταβλητών, δηλαδή του χρόνου, του φύλου και του ΠΜ. Από την ανάλυση δεν διαφάνηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση,  $F(1, 1439) = 0,035, p = 0,851$ , που απεικονίζεται γραφικά στο Διάγραμμα 20.



Διάγραμμα 20: Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα μαθηματικά ανάμεσα στον χρόνο και τις κατηγορίες του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ για κάθε κατηγορία του φύλου.

#### 4.2.2.2 Τα αποτελέσματα στα Νέα Ελληνικά

Οι ίδιες αναλύσεις έγιναν με στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσο μία από τις δύο κατηγορίες μάρκετινγκ (Μέτρια Θετικός Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ και Θετικός Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ) είναι πιο αποτελεσματικός στην αύξηση των επιπέδων βαθμολογίας στα Νέα Ελληνικά με την πάροδο του χρόνου. Ο Πίνακας 21 παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τα επίπεδα βαθμολογίας των Νέων Ελληνικών εντός του

χρόνου, ανάμεσα στον τύπο του φύλου και των κατηγοριών του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ).

Πίνακας 21

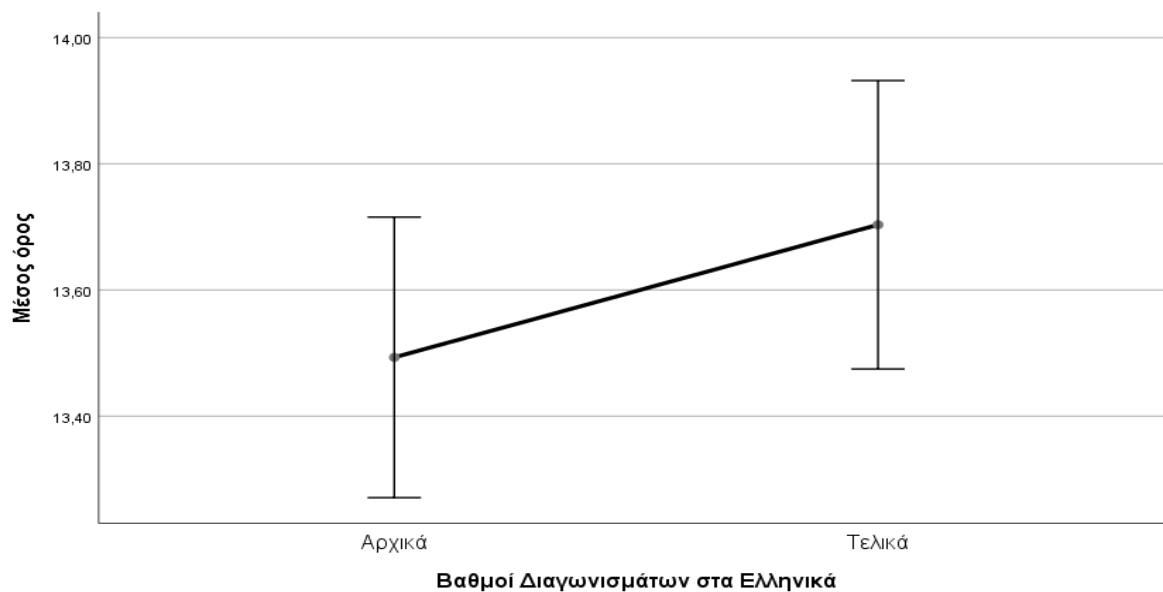
*Περιγραφικά στατιστικά για τα επίπεδα βαθμολογίας στα Ελληνικά εντός του χρόνου, ανάμεσα στο τύπο φύλου και των κατηγοριών προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ.*

	Προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ	Φύλο	M.T.	T.A	N
	Θετικός/Μέτριος	Αγόρι	12,4725	4,25983	537
		Κορίτσι	14,1288	3,83252	629
		Σύνολο	13,3660	4,11687	1166
Βαθμός Νέα Ελληνικά Α Τετράμηνο	Θετικός	Αγόρι	13,1359	3,99666	205
		Κορίτσι	14,2351	3,44312	208
		Σύνολο	13,6895	3,76407	413
	Σύνολο	Αγόρι	12,6558	4,19661	742
		Κορίτσι	14,1552	3,73781	837
		Σύνολο	13,4506	4,02892	1579
Βαθμός Νέα Ελληνικά Β Τετράμηνο	Θετικός/Μέτριος	Αγόρι	12,4432	4,40343	537
		Κορίτσι	14,5783	3,82621	629
		Σύνολο	13,5950	4,23632	1166
	Θετικός	Αγόρι	13,4037	4,05955	205
		Κορίτσι	14,3882	3,86797	208
		Σύνολο	13,8995	3,98996	413
Σύνολο	Αγόρι	12,7086	4,32984	742	
	Κορίτσι	14,5311	3,83519	837	
	Σύνολο	13,6746	4,17418	1579	

#### 4.2.2.2.1 Η κύρια επίδραση του χρόνου

Μετά από τη διερεύνηση της ενδεχόμενης κύριας επίδρασης του χρόνου στους ΜΟ των βαθμών των μαθητών στα Νέα Ελληνικά, η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου στη βαθμολογία των Ελληνικών,  $F(1, 1575) = 8,876$ ,  $p = 0,003 < 0,05$  (βλ. Διάγραμμα 21). Οι βαθμοί στα Νέα Ελληνικά στο τελευταίο διαγώνισμα ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότεροι σε σχέση με το αρχικό διαγώνισμα.

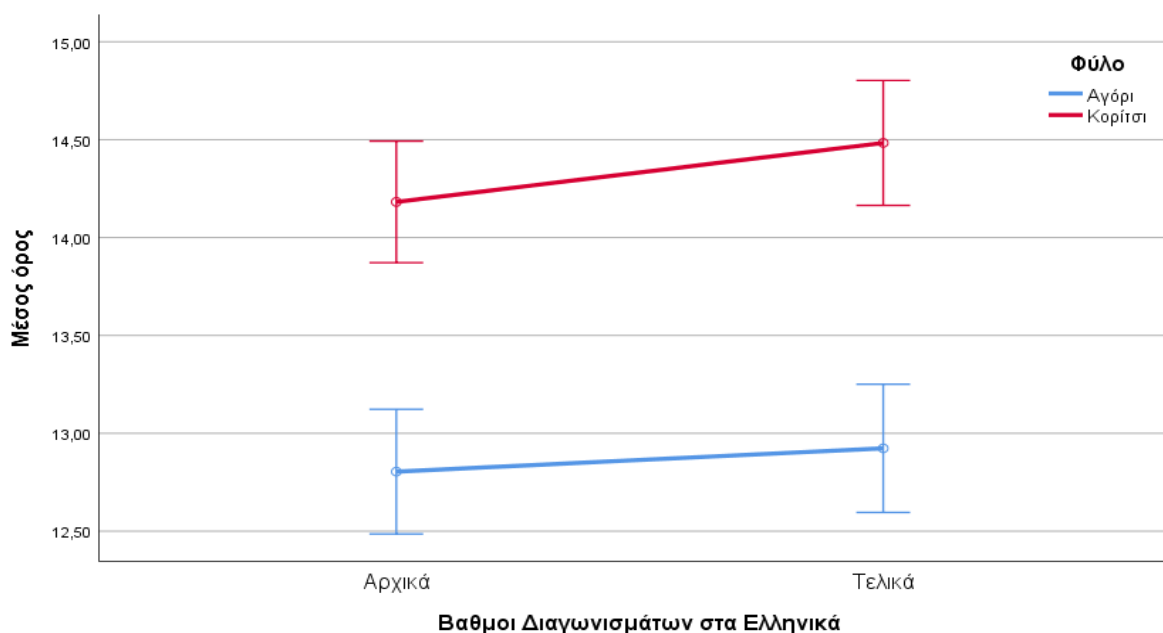




Διάγραμμα 21: Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά ανάμεσα στις χρονικές στιγμές διεξαγωγής των διαγωνισμάτων.

#### 4.2.2.2 Η κύρια επίδραση του φύλου

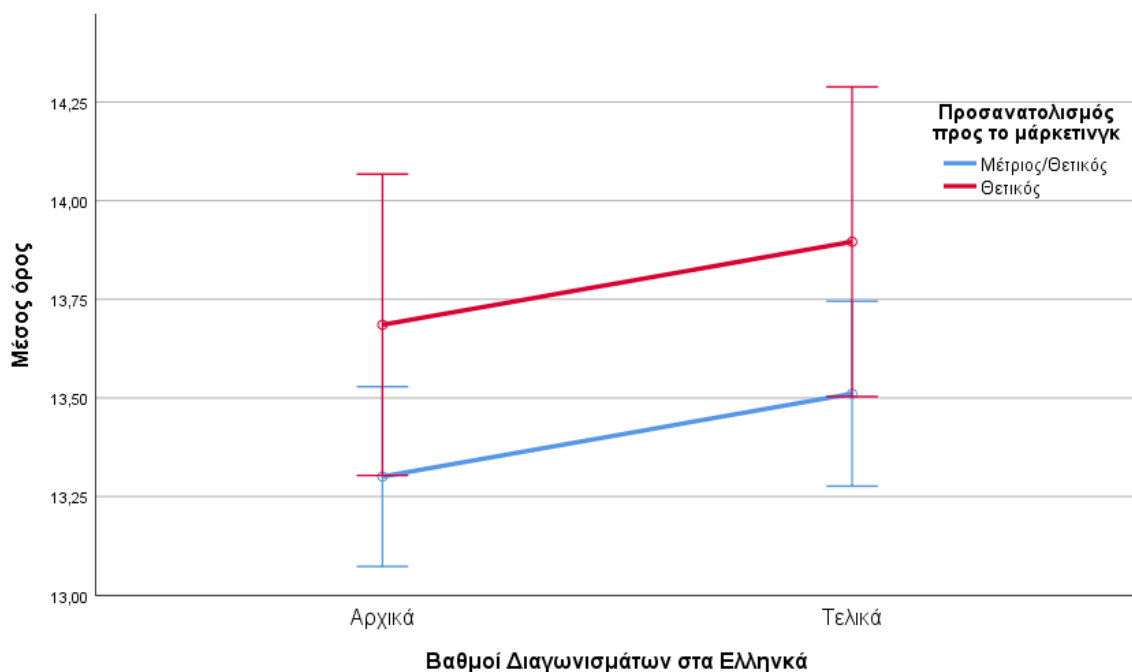
Όσο αφορά την κύρια επίδραση του φύλου, όπως και στο μάθημα των Μαθηματικών, έτσι κι εδώ, η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του φύλου,  $F(1, 1575) = 45,046, p < 0,001$ , όπου γενικά τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερες τιμές στα διαγωνίσματα των Ελληνικών σε σχέση με τα αγόρια (βλ. Διάγραμμα 22).



Διάγραμμα 22: Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου.

#### 4.2.2.2.3 Η κύρια επίδραση του ΠΜ

Διερευνήθηκε, επίσης, η κύρια επίδραση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ). Από την ανάλυση δεν διαφάνηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ΠΜ στους βαθμούς των Ελληνικών,  $F(1, 1575) = 3,095, p=0,079$ , γεγονός που υποδεικνύει πως εκείνοι που ανήκουν στα σχολεία που εντάσσονται στον Θετικό ΠΜ είχαν όμοια επίπεδα βαθμολογίας στα Ελληνικά με αυτούς που ανήκουν στα σχολεία που εντάσσονται στον Μέτρια Θετικό ΠΜ (Διάγραμμα 23).



Διάγραμμα 23: Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά ανάμεσα στις κατηγορίες του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ.

#### 4.2.2.2.4 Η αλληλεπίδραση του χρόνου και του φύλου

Επίσης όπως και στο μάθημα των Μαθηματικών, έτσι και στα Νέα Ελληνικά διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση του χρόνου και του φύλου και, έτσι κι εδώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του χρόνου και του φύλου,  $F(1, 1575) = 1,664, p=0,197$ , το οποίο υποδηλώνει ότι τα επίπεδα των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά στο πρώτο και τελευταίο διαγώνισμα δεν διαφέρουν σημαντικά μέσα στις κατηγορίες των αγοριών και κοριτσιών (βλ. Διάγραμμα 22).

#### 4.2.2.2.5 Η αλληλεπίδραση του χρόνου και του ΠΜ

Όσο αφορά την ενδεχόμενη αλληλεπίδραση του χρόνου και του ΠΜ, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση,  $F(1, 1575) < 0,001, p = 0,998$ , όπως απεικονίζεται

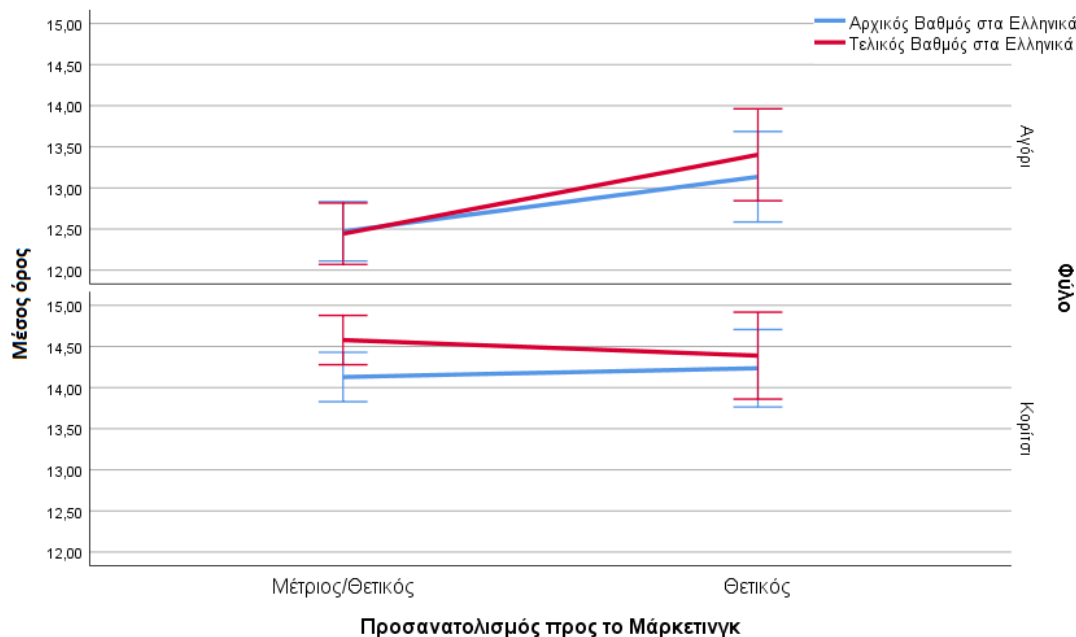
γραφικά στο Διάγραμμα 23. Αυτό υποδεικνύει ότι τα επίπεδα βαθμολογίας στα Ελληνικά κατά την πρώτη και την τελευταία δοκιμασία δεν διαφέρουν σημαντικά μέσα στον Θετικό και Μέτρια Θετικό ΠΜ.

#### 4.2.2.2.6 Η αλληλεπίδραση φύλου και ΠΜ

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε και η αλληλεπίδραση του φύλου και του ΠΜ. Από την ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του φύλου και του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ),  $F(1, 1575) = 0,091, p = 0,051$ .

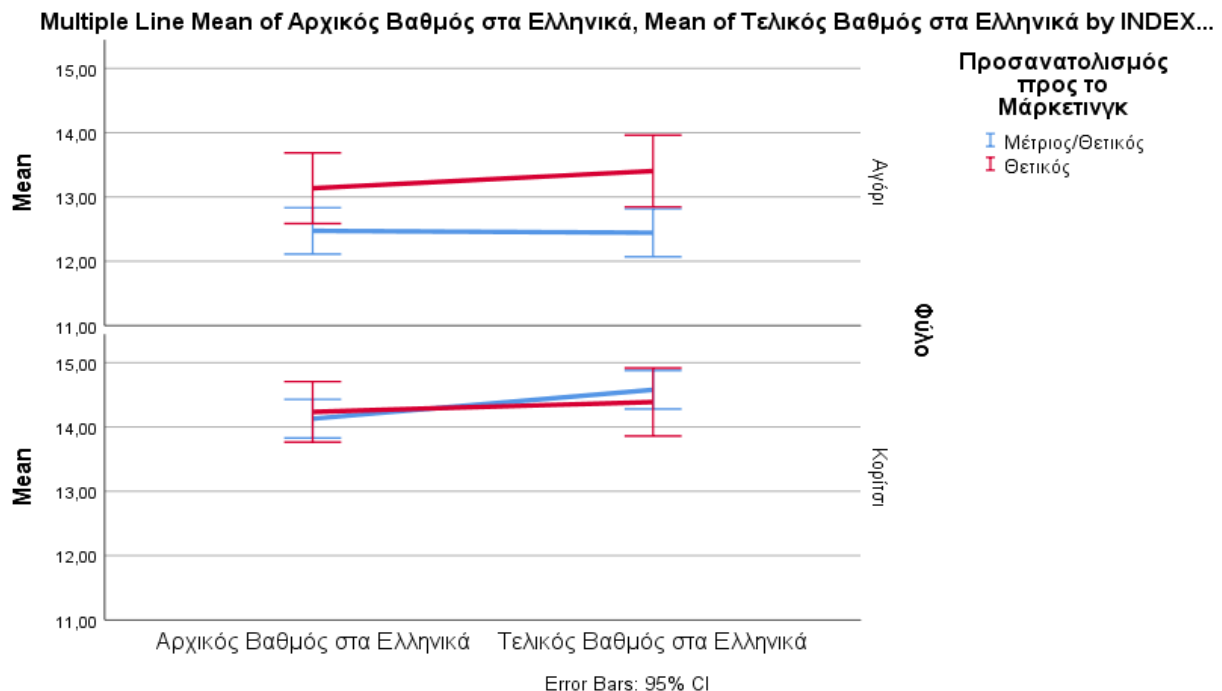
#### 4.2.2.2.7 Η αλληλεπίδραση χρόνου, φύλου και ΠΜ

Όσο αφορά την αλληλεπίδραση και των τριών μεταβλητών (χρόνος, φύλο, ΠΜ) σημειώνεται πως διαφάνηκε σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον χρόνο, το φύλο και τον ΠΜ,  $F(1, 1575) = 4,420, p = 0,036$ , που απεικονίζεται γραφικά στο Διάγραμμα 24. Τα αγόρια φαίνεται να έχουν υψηλότερες επιδόσεις (τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση) στα σχολεία που ανήκουν στον Θετικό ΠΜ συγκριτικά με τα σχολεία που ανήκουν στον Μέτρια Θετικό ΠΜ, ενώ τα κορίτσια του Μέτρια Θετικού ΠΜ και του Θετικού ΠΜ φαίνεται να έχουν παρόμοιες επιδόσεις.



Διάγραμμα 24: Διάγραμμα μέσων όρων με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης στις βαθμολογίες των διαγωνισμάτων στα Ελληνικά ανάμεσα στον χρόνο και τις κατηγορίες του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ για κάθε κατηγορία του φύλου.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη μόνο τα αγόρια, διαφάνηκε από τον έλεγχο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα ότι ο βαθμός των Ελληνικών στο Α΄ Τετράμηνο δεν είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός ανάμεσα στον Θετικό και τον Μέτρια Θετικό ΠΜ ( $t_{740} = -1,929, p = ,054$ ). Αντίθετα, ο βαθμός των Ελληνικών στο Β΄ Τετράμηνο είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός και μεγαλύτερος στον Θετικό σε σχέση με τον Μέτρια Θετικό ΠΜ ( $t_{740} = -2,713, p = ,007$ ). Λαμβάνοντας υπόψη μόνο τα κορίτσια, διαφάνηκε ότι, τόσο ο βαθμός των Ελληνικών στο Α΄ Τετράμηνο ( $t_{835} = -0,355, p = ,722$ ), όσο και ο βαθμός των Ελληνικών στο Β΄ Τετράμηνο ( $t_{835} = ,619, p = ,536$ ), δεν είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός ανάμεσα στον Θετικό και τον Μέτρια Θετικό ΠΜ.



### 4.3 Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

Από τα πιο πάνω αποτελέσματα, αυτά που χρειάζεται να κρατήσει κανείς για να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα, «Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που υιοθετούν Θετικό ΠΜ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που υιοθετούν Μέτρια Θετικό ΠΜ;», είναι τα εξής:

1. Χωρίς να ληφθεί υπόψη η επίδραση του ΠΜ και του φύλου, στα Μαθηματικά, διαμέσου του χρόνου (δηλαδή από το πρώτο στο τελευταίο διαγώνισμα), η επίδοση των μαθητών δεν σημειώνει βελτίωση, ενώ στα Νέα Ελληνικά σημειώνει βελτίωση.

2. Στα Μαθηματικά, στα σχολεία που ανήκουν στον Θετικό ΠΜ, ανεξαρτήτως χρόνου, οι μαθητές έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές των σχολείων του Μέτρια Θετικού ΠΜ. Αυτό δεν συμβαίνει στα Νέα Ελληνικά. Σε αυτό το μάθημα, οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία που ανήκουν στον Θετικό ΠΜ δεν έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία που ανήκουν στον Μέτρια Θετικό ΠΜ.

3. Στα Μαθηματικά, με την πάροδο του χρόνου (δηλαδή από το πρώτο στο τελευταίο διαγώνισμα), δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία που ανήκουν στον Θετικό ΠΜ. Από την άλλη, η επίδοση των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία του Μέτρια Θετικού ΠΜ, με την πάροδο του χρόνου, αυξάνεται.

4. Στα Νέα Ελληνικά, τα αγόρια φαίνεται να έχουν υψηλότερες επιδόσεις (τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση) στα σχολεία που ανήκουν στον Θετικό ΠΜ συγκριτικά με τα σχολεία που ανήκουν στον Μέτρια ΠΜ, ενώ τα κορίτσια των Μέτρια Θετικού ΠΜ και Θετικού ΠΜ φαίνεται να έχουν παρόμοιες επιδόσεις.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα παρουσιάζουν, κατά την κρίση του ερευνητή, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα δε τα πιο κάτω δικαιολογούσαν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης μέσω της ποιοτικής έρευνας, η οποία αποπειράθηκε να τα εξηγήσει:

1. Το γεγονός ότι τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου παρουσιάζουν είτε Μέτρια Θετικό είτε Θετικό ΠΜ, δηλαδή αναπτύσσουν είτε μέτρια θετικές είτε θετικές σχέσεις με τους εξωγενείς παράγοντες τους. Γιατί, σύμφωνα με τους σχολικούς διευθυντές, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη τόσο θετικών σχέσεων με τους φορείς της κοινότητας και άλλους εξωγενείς παράγοντες; Τι προσφέρουν στο σχολικό έργο αυτοί οι παράγοντες;

2. Οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων αξιολογούν πιο θετικά τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ που υιοθετεί η διοίκηση των σχολείων τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων; Γιατί παρουσιάζεται αυτό το φαινόμενο;

3. Σε αντίθεση με τις ξένες χώρες ή τα κυπριακά σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της υπαίθρου στην Κύπρο δεν αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους εξωγενείς τους παράγοντες σε σχέση με τα αστικά σχολεία. Πώς εξηγείται αυτό το γεγονός;

4. Όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας, τόσο θετικότερα αποτιμάται ο ΠΜ που υιοθετεί η διοίκηση του σχολείου. Γιατί συμβαίνει αυτό;

5. Όσο αφορά την ενδεχόμενη σχέση που έχει ο ΠΜ με τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι αναλύσεις κατέδειξαν τα εξής:

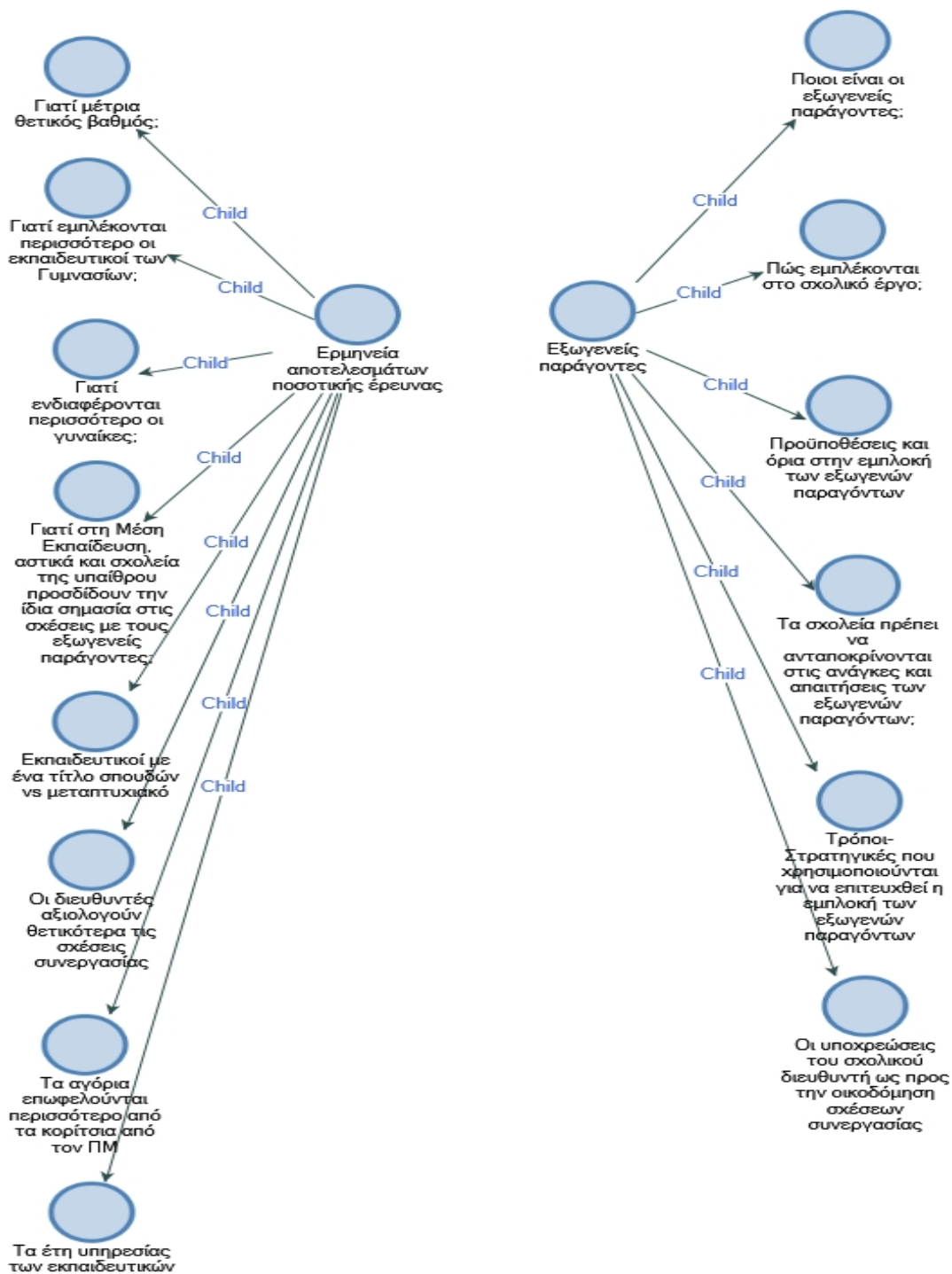
- στα Μαθηματικά:
  - ο οι μαθητές/τριες που ανήκουν στα σχολεία του Θετικού ΠΜ έχουν καλύτερους βαθμούς στα διαγωνίσματα από τους μαθητές/τριες που ανήκουν στα σχολεία του Μέτρια Θετικού ΠΜ.
  - ο οι μαθητές/τριες που ανήκουν στα σχολεία του Μέτρια Θετικού ΠΜ παρουσιάζουν βελτίωση από το αρχικό στο τελικό διαγώνισμα.
- στα Ελληνικά: Τα αγόρια φαίνεται να έχουν υψηλότερες επιδόσεις (τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση) στα σχολεία με Θετικό ΠΜ συγκριτικά με τα σχολεία με Μέτριο ΠΜ, ενώ τα κορίτσια του Μέτριου ΠΜ και Θετικού ΠΜ φαίνεται να έχουν παρόμοιες επιδόσεις. Ουσιαστικά, λοιπόν, στα Ελληνικά, ο Θετικός ΠΜ επηρεάζει θετικά μόνο τα αγόρια. Πώς ερμηνεύεται αυτό το γεγονός;

## 4.4 Τα αποτελέσματα της Ποιοτικής Έρευνας

Το Διάγραμμα 25 παρουσιάζει τη θεματική χαρτογράφηση των ερευνητικών ερωτημάτων, δηλαδή τα αποτελέσματα της, κατά τον Τσιώλη (2014), «κατ' άξονα κωδικοποίησης»<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Βλ. σ. 231.



Διάγραμμα 25: Η κατ' άξονα κωδικοποίηση

Στην αρχή, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις, ώστε να απαντηθεί το εξής Ερευνητικό Ερώτημα: «Ποιοι εξωγενείς παράγοντες, σύμφωνα με τους σχολικούς διευθυντές, εμπλέκονται στο σχολικό έργο του δημοσίου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και ποιους από αυτούς τους παράγοντες θεωρούν ως τους πιο σημαντικούς ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;».

#### 4.4.1 Διερεύνηση του Πρώτου Ερωτήματος

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Εκτός από τους γονείς, ποιοι είναι οι υπόλοιποι εξωγενείς παράγοντες που επιδιώκετε τη συνεργασία τους με τη διοίκηση του σχολείου και εμπλέκονται στο σχολικό έργο;». Από την ανάλυση των δεδομένων (βλ. Πίνακα 22) διαφάνηκε πως οι τρεις επικρατέστεροι εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι αναφέρθηκαν από τους σχολικούς διευθυντές ήταν η Σχολική Εφορεία, το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο και η τοπική Εκκλησία.

Πίνακας 22

Οι τρεις σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες ανά σχολείο

	Σχολείο 1	Σχολείο 2	Σχολείο 3	Σχολείο 4	Σχολείο 5	Σχολείο 6
1ος	Σχολική Εφορεία	Σχολική Εφορεία	Τοπική κοινότητα	Δημαρχείο	Σχολική Εφορεία	Δημαρχείο
2ος	Δημαρχείο	Εκκλησία	Εκκλησία	Σχολική Εφορεία	Δημαρχείο-κοινοτικά συμβούλια	Αθλητικές ομάδες
3ος	Εκκλησία	Δημαρχείο	Δημαρχείο	Εκκλησία	Εκκλησία	Θεατρικά σχήματα
Άλλοι	Αστυνομία, Χορηγοί		Σωματεία, Σύλλογοι	Κυβέρνηση	Σωματεία	Χορωδίες

##### 4.4.1.1 Η Σχολική Εφορεία ως εξωγενής παράγοντας

Όσο αφορά τη Σχολική Εφορεία, οι αναλύσεις κατέδειξαν ότι υπάρχει μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης αυτού του παράγοντα, ως ο επικρατέστερος συνεργάτης του σχολείου, (α) σε σχολεία της υπαίθρου, συγκριτικά με αστικά, (β) σε Γυμνάσια συγκριτικά με Λύκεια, (γ) στα σχολεία που ανήκουν στον Μέτρια Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) συγκριτικά με αυτά που ανήκουν στον Θετικό ΠΜ και, (δ) σε σχολεία που τοποθετούνται στο κατώτερο άκρο της κλίμακας του ΠΜ παρά στο ανώτατο.

Η Σχολική Εφορεία δεν είναι απλά ένας από τους εξωγενείς παράγοντες, με τους οποίους τα σχολεία επιδιώκουν να συνεργάζονται. Πρώτα απ' όλα, πρέπει να έχει κανείς υπόψη το γεγονός ότι η σχέση σχολείων με τις Σχολικές τους Εφορείες είναι σχέση θεσμική, κατοχυρωμένη νομοθετικά. Ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε χαρακτηριστικά τα εξής:

«Είναι θεσμικά στενή η συνεργασία μας, ιδιαίτερα με τον πρόεδρο, ο οποίος προσπαθεί να επιλύσει τα προβλήματα του σχολείου, αλλά προσκρούει στα οικονομικά» (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).



Επιπλέον, φαίνεται πως η σχέση σχολείου-Σχολικής Εφορείας είναι μία σχέση εξάρτησης. Σχεδόν όλοι οι σχολικοί διευθυντές ένιωσαν, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, την ανάγκη να υπερτονίσουν αυτό το γεγονός. Η δε εξάρτηση των σχολείων από τον παράγοντα αυτό είναι, σύμφωνα με τους διευθυντές, αποκλειστικά οικονομική. Χαρακτηριστικά είναι και τα πιο κάτω αποσπάσματα:

*«Εξαρτόμαστε από τις Σχολικές Εφορείες σχεδόν σε καθημερινή βάση και, ιδιαίτερα, εμείς σε αυτή τη μικρή κοινότητα. Τα οικονομικά, η συντήρηση του κτηρίου κτλ εξαρτάται αποκλειστικά από τη Σχολική Εφορεία και, [ως εκ τούτου] έχουμε άριστη σχέση»* (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).

*«Στο συγκεκριμένο σχολείο, η Σχολική Εφορεία βρίσκεται στο διπλανό γραφείο. Δηλαδή, είναι η καρδιά μας η Σχολική Εφορεία»* (Διευθυντής<sup>6</sup> σε Γυμνάσιο).

Σε ένα άλλο απόσπασμα αναφέρεται και το εξής:

*«[Ένα άλλο παράδειγμα είναι] το γεγονός ότι έχουμε πολλά κτηριακά, λειτουργικά, προβλήματα. Δεν μπορούμε να προχωρήσουμε [στην επιδιόρθωσή τους] χωρίς τη βοήθεια της Σχολικής Εφορείας»* (Διευθυντής<sup>2</sup> σε Γυμνάσιο).

Ως εκ τούτου, οι διευθυντές θεωρούν υποχρέωσή τους την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τη Σχολική Εφορεία, όχι γιατί αντιλαμβάνονται τον παιδαγωγικό ρόλο που μπορεί να έχει αυτή η συνεργασία, αλλά διότι, θεσμικά, η οικονομική επιβίωση των σχολείων προέρχεται από αυτό τον εξωγενή παράγοντα.

#### **4.4.1.2 Το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο ως εξωγενής παράγοντας**

Όσο αφορά το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο, και σε αυτή την περίπτωση οι αναλύσεις κατέδειξαν πως (α) τα σχολεία της υπαίθρου αναγνωρίζουν αυτό τον παράγοντα ως τον πιο σημαντικό συνεργάτη τους, συγκριτικά με τα αστικά σχολεία, (β) παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και με τα Γυμνάσια, συγκριτικά με τα Λύκεια, (γ) όπως επίσης και στα σχολεία που ανήκουν στον Μέτρια Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ), συγκριτικά με εκείνα που ανήκουν στον Θετικό ΠΜ και, (δ) στα σχολεία που ανήκουν στο κατώτατο άκρο του ΠΜ, συγκριτικά με όσα ανήκουν στο ανώτατο.

Η σχέση σχολείου-Δημαρχείου/Κοινοτικού Συμβουλίου δεν περιορίζεται στην οικονομική εξάρτηση, η οποία αναφέρθηκε στην προηγούμενη περίπτωση. Σε αυτή την περίπτωση, αντίθετα, μπορεί κανείς να εξάγει δύο συμπεράσματα. Αρχικά, ότι η σχέση αυτή είναι σχέση αλληλεξάρτησης, αμφίδρομη σχέση, ένα πάρε-δώσε ανάμεσα στους δύο εταίρους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας εκ των συμμετεχόντων:

*«Δηλαδή βοηθάμε το δημαρχείο να προετοιμάσει μια εκδήλωση και μας συμπαραστέκονται. Να σας δώσω ένα παράδειγμα: στο πλαίσιο του προγράμματος «Σχολείο-Πρεσβευτής», τα παιδιά μας απευθύνθηκαν στο Δημαρχείο και ζήτησαν τη στήριξή τους. [Το Δημαρχείο, τότε] έστειλε τις τεχνικές υπηρεσίες τους για να ετοιμάσει λακκούβες για να φυτέψουν [οι μαθητές] δέντρα. Οπότε, [είναι] μια αμφίδρομη σχέση. Βοηθάμε, μας βοηθούν» (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).*

Υπάρχει, φυσικά, και η οικονομική ανάγκη που σπρώχνει τα σχολεία να αναζητήσουν σχέσεις συνεργασίας με τον παράγοντα αυτό:

*«Το δημαρχείο χρηματοδοτεί αποστολές μαθητών ακόμα και στο εξωτερικό, προσφέρει οικονομική ενίσχυση, ο δήμαρχος παραβρίσκεται σε εκδηλώσεις του σχολείου ή βλέπει τα παιδιά της μονάδας. Επίσης, δρα και ως μεσάζων σε εταιρίες και αθλοθετεί ένα βραβείο. Τέλος, είναι και προσωπική σχέση που έχουμε με τον Δήμαρχο» (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).*

Όμως, η συνεργασία των δύο εταίρων δεν παραμένει αποκλειστικά σε αυτό το επίπεδο:

*«Επίσης, πάλι λόγω του γεγονότος ότι είμαστε μια μικρή κοινότητα, [εξωγενής παράγοντας είναι] το Δημαρχείο. Το αμφιθέατρό μας με δαπάνες του δημαρχείου και της κυβέρνησης αναβαθμίστηκε. Έχουμε και κοινές δράσεις, για παράδειγμα, προχθές είχαμε την εκδήλωση του Δημαρχείου, στην οποία οι μαθητές μας παρουσίασαν δρώμενο και βραβεύτηκαν. Οπότε, έχουμε άριστες σχέσεις» (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).*

Το δεύτερο συμπέρασμα, στο οποίο μπορεί να καταλήξει κανείς από τα δεδομένα, είναι το γεγονός ότι, εκτός από αμφίδρομη η σχέση, είναι και παιδαγωγικά αναγκαία. Στο απόσπασμα, που προηγήθηκε, αναφέρθηκαν οι κοινές πολιτιστικές δράσεις που πολλές φορές διοργανώνονται από τους δύο εταίρους, οι οποίες φυσικά έχουν ως όφελος, από τη μια, την πνευματική και πολιτιστική άνοδο των τοπικών κοινοτήτων και, από την άλλη, το αγκάλιασμα του σχολείου και των δράσεών του από την τοπική κοινωνία.

#### 4.4.1.3 Η Εκκλησία ως εξωγενής παράγοντας

Όσο αφορά την Εκκλησία ως τον σημαντικότερο εξωγενή παράγοντα, οι αναλύσεις κατέδειξαν πως αυτός ο παράγοντας αναφέρεται συγκριτικά περισσότερες φορές (α) από τα σχολεία της υπαίθρου και τα Γυμνάσια σε σχέση με τα αστικά σχολεία ή τα Λύκεια, (β) από σχολεία που ανήκουν στον Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ), συγκριτικά με όσα ανήκουν στον Μέτρια Θετικό ΠΜ και, (γ) από όσα ανήκουν είτε στο κατώτατο είτε στο ανώτατο άκρο του ΠΜ, συγκριτικά με όσα ανήκουν στη μέση της κλίμακας.

Ο ρόλος που αναλαμβάνει η Εκκλησία στη σχέση της με το σχολείο είναι διπλός, πνευματικός και παιδαγωγικός. Όσο αφορά σε ζητήματα πίστης, φαίνεται πως η Εκκλησία εισέρχεται, με την άδεια της σχολικής διεύθυνσης, στον χώρο του σχολείου και ασκεί τα ίδια πνευματικά καθήκοντα που ασκεί και στην ευρύτερη κυπριακή κοινωνία. Πρόκειται για επισκέψεις μαθητών στους ναούς για εκκλησιασμούς, τέλεση του μυστηρίου της εξομολόγησης, πνευματικές ομιλίες κτλ. Τα πιο κάτω παραδείγματα είναι χαρακτηριστικά:

*«Η Εκκλησία, ο ιερέας, ο οποίος ανήκει στην περιφέρειά μας έρχεται εδώ να εξομολογήσει παιδιά, προγραμματίζουμε για τους εκκλησιασμούς, κάνει διαλέξεις στα παιδιά κτλ»*  
(Διευθύντρια1 σε Λύκειο).

*«Γίνονται εκκλησιασμοί, ομιλίες, συνέδρια και μαθήματα λειτουργικής κατήχησης»*  
(Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).

Μάλιστα, ενώ στις πλείστες των περιπτώσεων είναι οι μαθητές που πηγαίνουν στους γειτονικούς ναούς, με τη συνοδεία των εκπαιδευτικών τους – άλλωστε, ο εκκλησιασμός των μαθητών, τουλάχιστον δύο φορές τον χρόνο, είναι μια νομοθετικά ρυθμισμένη πρακτική – για να εκκλησιαστούν, σε μια περίπτωση η ανάγκη οδήγησε τον διευθυντή του σχολείου να φέρει τον εκκλησιασμό στον σχολικό χώρο:

*«Εδώ είναι ένα δύσκολο σημείο. Δύσκολο, γιατί, λόγω του πληθυσμού του σχολείου, οι εκκλησιασμοί γίνονται στο σχολείο, επειδή ο τρόπος που γίνονταν παλιά δεν λειτουργούσε. Ενώ, με την άδεια που εξασφαλίσαμε από τη Μητρόπολη, ώστε να γίνονται οι εκκλησιασμοί από τους ιερείς-συναδέλφους του σχολείου, φάνηκε ότι είναι πιο αποτελεσματικός ο εκκλησιασμός. Εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους του εκκλησιασμού των μαθητών. Παρόλα αυτά, στις*

*εκδηλώσεις, διότι οργανώνουν και οι εκκλησιαστικές επιτροπές, οι Εκκλησίες κατ' επέκταση, [εκδηλώσεις], όσο μπορεί το σχολείο συμμετέχει» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Από το πιο πάνω απόσπασμα διαφαίνεται και η δεύτερη οπτική αυτής της σχέσης συνεργασίας, δηλαδή η παιδαγωγική. Όπως μπορεί να προσέξει κανείς, ο συγκεκριμένος διευθυντής κάνει αναφορά, στο τέλος του αποσπάσματος, και σε πολιτιστικές εκδηλώσεις που διοργανώνουν οι τοπικές εκκλησιαστικές επιτροπές, στις οποίες συμμετέχει και το σχολείο του. Ένα άλλο παράδειγμα, στο οποίο αναδεικνύεται διαυγέστερα ο παιδαγωγικός ρόλος, που αναλαμβάνει πολλές φορές η Εκκλησία, είναι το εξής:

*«Λοιπόν, εμείς, εκτός από τους στόχους που θέτουμε κάθε χρονιά – για παράδειγμα, φέτος, μέσω της επαγγελματικής μάθησης – ο στόχος μας είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, [ένα στόχο] τον οποίο συνήθως θέτουν όλα τα σχολεία. Εμείς, λοιπόν, στον προγραμματισμό του μήνα θέτουμε ένα στόχο. Κάθε μήνα. Για παράδειγμα, τον προηγούμενο μήνα ήταν για τον περιορισμό του καπνίσματος. Αυτοί, λοιπόν, που μπορούν να μας βοηθήσουν στην υλοποίηση αυτών των στόχων είναι, βασικά, ο Σύνδεσμος Γονέων, οπωσδήποτε, η Εκκλησία και η Αστυνομία. [Αυτό συμβαίνει] διότι πολλοί από τους μαθητές μας συμμετέχουν στα Κατηχητικά. Έχουν μεγάλη δράση τα Κατηχητικά εδώ στο Π. (αναφέρεται το όνομα του τοπικού δήμου)» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

#### **4.4.1.4 Άλλοι σημαντικοί εξωγενείς παράγοντες**

Τέλος, άλλοι εξωγενείς παράγοντες που αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις ως οι πιο σημαντικοί για την προώθηση των σχολικών στόχων ήταν η Τοπική Κοινότητα, εννοώντας όμως το τοπικό Κοινοτικό Συμβούλιο, αθλητικές ομάδες, χορωδίες και θεατρικά σχήματα της περιοχής, η Αστυνομία, οι Χορηγοί, οι Σύλλογοι και η Κυβέρνηση μέσω του αρμόδιου Υπουργείου.

##### **4.4.1.4.1 Η Αστυνομία**

Όσο αφορά τη σχέση σχολείου-Αστυνομίας, φαίνεται πως η σχέση αυτή θεωρείται από τους σχολικούς διευθυντές ως πολύ σημαντική. Στη σημερινή εποχή, τα σχολεία αντιλαμβάνονται την άμεση ανάγκη για προστασία και ασφάλεια των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των άλλων εργαζομένων στον σχολικό χώρο αλλά και του κτηρίου. Ως εκ τούτου, προσπαθούν να έχουν στενές σχέσεις συνεργασίας με τον τοπικό αστυνομικό σταθμό. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν, αποκαλύπτουν πως η πρώτιστη έγνοια των σχολικών διευθυντών είναι η

ασφάλεια και η υγεία των μαθητών τους. Για τούτο, επιχειρούν να εντάξουν στην γκάμα των συνεργατών τους και τους διάφορους κλάδους της αστυνομίας, οι οποίοι νομοθετικά μπορούν να παράσχουν αυτή την ασφάλεια:

*«Η αστυνομία [είναι εξωγενής παράγοντας]. Αν χρειαστούμε οποιαδήποτε βοήθεια, μπορούμε να καλέσουμε την αστυνομία, αν [για παράδειγμα] έχουμε ένα έκτακτο περιστατικό – αν και δόξα σοι ο Θεός δεν τους χρειαζόμαστε συχνά, αλλά αν παραστεί ανάγκη τους καλούμε. Τώρα δεν ξέρω αυτή η ασφάλεια (δηλαδή, ο αστυνομικός του σχολείου) που έχουμε αν θεωρείται εξωτερικός παράγοντας. Είναι ένας θεσμός που καθιερώθηκε από φέτος και έχουμε καθημερινά φρουρό» (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).*

*«Με την Αστυνομία έχουμε πολλή συνεργασία. Πάρα πολλή συνεργασία με όλους τους κλάδους της Αστυνομίας. Ειδικά, συχνά κοντά μας έχουμε τον Αστυνομικό της Γειτονιάς για μικροπαραβάσεις, μικροπαραπτώματα. [Ο ρόλος τους είναι μόνο] συμβουλευτικός. Έχουμε τον Αστυνομικό της Γειτονιάς, έχουμε με την Υπηρεσία Καταπολέμησης Ναρκωτικών πολλή [συνεργασία], έχουμε συνεργασία με το Τμήμα Ανιχνεύσεως Εγκλημάτων όταν έχουμε διαρρήξεις στο σχολείο, ζημιές κτλ. Με την αστυνομία έχουμε πολλή [συνεργασία] [...] Εμείς έχουμε πληροφορίες ότι, επί παραδείγματι, κάποιοι μαθητές πιθανόν να είναι χρήστες ναρκωτικών. Όπως έχω ήδη πει, [σε αυτή την περίπτωση] χρειάζομαι τη βοήθεια της αστυνομίας».*  
(Διευθυντής<sup>2</sup> σε Γυμνάσιο).

*«Γίνονται περιπολίες ιδιαίτερα από τον Αστυνομικό της Γειτονιάς» (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).*

Η σχέση αυτή, στο κυπριακό συγκείμενο, φαίνεται να μην περιορίζεται αποκλειστικά στην παροχή ασφάλειας προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από την τοπική αστυνομική δύναμη. Αντίθετα, φαίνεται να υπάρχει και ένας παιδαγωγικός ρόλος, τον οποίο αναλαμβάνει συχνά η Αστυνομία, κυρίως μέσω διαλέξεων προς τους μαθητές:

*«Η αστυνομία πάντα είναι δίπλα μας, όποτε την χρειαστούμε. Τουλάχιστον δύο φορές τον χρόνο, έχουμε παρουσία της αστυνομίας στο σχολείο, με διαλέξεις για τα οδικά δυστυχήματα. Την πρώτη φορά, από την Ομάδα Μαυρίκιος [και], τη δεύτερη, όταν συμμετέχουν τμήματα του σχολείου [στην εκδήλωση που διοργανώνει] ο Δήμος Σ. (αναφέρεται το όνομα γειτονικού Δήμου) για την οδική ασφάλεια. Και ακόμα μια συνεργασία έχουμε, όταν, αρκετές ημέρες πριν από το Πάσχα,*

*διοργανώνεται διάλεξη για τις κροτίδες από πυροτεχνουργούς της αστυνομίας» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Ολοκληρώνοντας με αυτό το θέμα, θα πρέπει να αναφερθεί και το γεγονός ότι από τα δεδομένα διαφαίνεται η θετικότητα με την οποία αντιμετωπίζουν οι σχολικοί διευθυντές τις σχέσεις των σχολείων τους με την τοπική Αστυνομία. Είναι με θετικά συναισθήματα που μιλούν για αυτές τις σχέσεις συνεργασίας. Το γεγονός αυτό παρουσιάστηκε στις πέντε από τις έξι περιπτώσεις σχολικών διευθυντών. Σε αυτή την μία και μοναδική εξαίρεση, ο διευθυντής δηλώνει μεν πως θεωρεί την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με την Αστυνομία ως επιβεβλημένη, αλλά ανεπιθύμητη:

*«Είναι και αυτός ένας σημαντικός εξωγενής παράγοντας, τον οποίο, όμως, προσπαθούμε να κρατήσουμε όσο γίνεται πιο μακριά μας» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).*

Θα πρέπει να αναφερθεί πως ο ερευνητής, στο πιο πάνω απόσπασμα, είχε προσέξει και σημειώσει την ειρωνική διάθεση στον λόγο του συνομιλητή.

#### **4.4.1.4.2 Οι χορηγοί**

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι χορηγοί είναι κυρίως επιχειρήσεις της τοπικής κοινωνίας, οι οποίες προσφέρουν χρήματα στο σχολείο ή δώρα στους μαθητές. Η σχέση τους με το σχολείο είναι κυρίως οικονομικής φύσης. Όπως σημειώνουν οι δύο πιο κάτω διευθυντές, είναι το σχολείο που προσεγγίζει τους χορηγούς όταν υπάρχει ανάγκη παροχής οικονομικής βοήθειας:

*«Οι χορηγοί του σχολείου, όταν [για παράδειγμα] διοργανώνουμε δραστηριότητες ζητάμε χορηγίες ή τα βραβεία στο τέλος της χρονιάς [θεωρούνται χορηγίες]» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

*«Είναι [εξωγενείς παράγοντες του σχολείου] γιατί, πολλές φορές, τους έχουμε ανάγκη. Για παράδειγμα, πρόσφατα μας επιχορήγησαν το θέατρο. Κάποιοι επιχορηγούν το σχολικό περιοδικό ή εκδηλώσεις. Κάποτε τους έχεις ανάγκη» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Η οικονομική αρωγή, την οποία προσφέρουν οι χορηγοί, στα σχολεία έχει, όπως διαφαίνεται από τα πιο πάνω αποσπάσματα, παιδαγωγικό όφελος. Είναι με τη χρηματοδότηση αυτών των εταιρειών ή ατόμων, που τα σχολεία μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης, η έκδοση ενός σχολικού

περιοδικού ή η πραγματοποίηση μιας ενδοσχολικής εκδήλωσης. Ακόμα και η συμμετοχή μαθητών σε σχολικούς διαγωνισμούς που διεξάγονται στο εξωτερικό ή η οικονομική ενίσχυση απόρων μαθητών διευκολύνεται λόγω των επιχορηγήσεων που λαμβάνουν τα σχολεία από αυτόν τον εξωγενή παράγοντα. Επεξηγώντας τον ρόλο των χορηγών, ο πιο κάτω διευθυντής επισημαίνει:

*«Δωρητές ... οι οποίοι δωρίζουν εξοπλισμό ή χρηματοδοτούν άπορους μαθητές»* (Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).

Σε ορισμένες δε περιπτώσεις, τα σχολεία αισθάνονται την ανάγκη να ευχαριστήσουν δημόσια αυτούς τους πολύτιμους συνεργάτες, διοργανώνοντας τελετές τιμήσής τους. Χαρακτηριστικά, σημειώνεται το εξής:

*Με αυτούς, λοιπόν, έχουμε συνεργασία, η οποία ως επί το πλείστον στηρίζεται στην Τελετή Αποφοίτησης. Παρόλα αυτά, προσπαθούμε να τους προσκαλούμε πάντα στις εκδηλώσεις του σχολείου. Στη Γιορτή των Ελληνικών Γραμμάτων [για παράδειγμα] πάντα είναι καλεσμένοι οι αθλοθέτες. Μάλιστα, πέρσι τους είχαμε καλέσει όλους και οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν. Τους είχαμε τιμήσει με κάποιον, δικό μας, τρόπο* (Διευθυντής5 σε Λύκειο).

Τα πιο πάνω αποσπάσματα είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά. Από τη μια, αποκαλύπτουν τη μεγάλη ανάγκη των σχολείων να εξεύρουν πόρους, για την πραγματοποίηση των παιδαγωγικών τους στόχων και από την ιδιωτική πρωτοβουλία και, από την άλλη, τη μεγάλη σημασία που έχει αυτή η οικονομική συνεισφορά για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων.

#### **4.4.1.4.3 Η κυβέρνηση/Υπουργείο Παιδείας**

Στην ερώτηση, κατά πόσο η κυβέρνηση με το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, θεωρείται εξωγενής παράγοντας του σχολείου, οι απόψεις των σχολικών διευθυντών δίστανται. Από τη μια, αναγνωρίζεται η εξάρτηση των σχολείων από την κυβέρνηση, αφού το δημόσιο σχολείο βρίσκεται εξ ορισμού υπό την αρμοδιότητα του κράτους και της εκάστοτε κυβέρνησης.

*«Κυβέρνηση/ΥΠΠ, ιδιαίτερα με το Επαρχιακό Γραφείο η συνεργασία είναι στενή»* (Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).

*«Υποχρεωτικά, αφού είμαστε κάτω από την ομπρέλα τους»* (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).

Από την άλλη, φαίνεται πως οι μισοί, τουλάχιστον, διευθυντές δεν θεωρούν την κυβέρνηση ως εξωγενή παράγοντα, δηλαδή ως συνεργάτη, αλλά μάλλον αντιλαμβάνονται τη σχέση του σχολείου με την κυβέρνηση ως σχέση εξουσιαστική, παρά ως σχέση μεταξύ δύο ισότιμων συνεργατών. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

*«Κατά την άποψή μου, το Υπουργείο δεν θεωρείται [εξωγενής παράγοντας], αφού είναι ο εργοδότης μας. Δεν είναι εξωγενής παράγοντας, είναι δεδομένη η συνεργασία με το Υπουργείο»* (Διευθυντής5 σε Λύκειο).

*«Δεν θα την χαρακτηρίζα ως εξωγενή παράγοντα. Αφού υπαγόμαστε [σε αυτήν] αναγκαστικά»* (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).

Τα πιο πάνω αποσπάσματα αποκαλύπτουν και μια άλλη διάσταση του ζητήματος, που δεν εμπίπτει στη διαφοροποίηση που μπορεί να αντιλαμβάνεται κανείς ανάμεσα στις σχέσεις εξουσίας και στις σχέσεις ισοτιμίας. Το ζήτημα που τίθεται αφορά στον λόγο για τον οποίο οικοδομούνται οι συνεργασίες. Αφού, σύμφωνα με τα αποσπάσματα, το Υπουργείο Παιδείας δεν είναι εξωγενής παράγοντας του σχολείου διότι θεωρείται δεδομένη η συνεργασία αυτών των δύο παραγόντων, άρα τα σχολεία επιλέγουν εξωγενείς παράγοντες ως συνεργάτες βάσει των αναγκών τους. Οι συνεργάτες τυγχάνουν επιλογής από τα σχολεία, δεν είναι δεδομένοι. Παράλληλα, δεν θεωρείται απαραίτητα συνεργάτης του σχολείου κάποιος εξωγενής παράγοντας με τον οποίο το σχολείο έχει θεσμική σχέση. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται πως τα σχολεία πράγματι αντιλαμβάνονται πως έχουν να κερδίσουν από την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας και πως επιλέγουν προσεκτικά τους συνεργάτες τους βάσει αυτής της αντίληψης. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως ο ερευνητής, αφού σημείωσε τους πιο πάνω εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται από τους σχολικούς διευθυντές ως πολύ σημαντικοί συνεργάτες του σχολείου τους, κάλεσε τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν κατά πόσο θεωρούν ως σημαντικούς και τους παράγοντες, που ακολουθούν στη συνέχεια. Η αναφορά στους πιο κάτω παράγοντες έγινε επί τη βάση της ανάλυσης των εξωγενών παραγόντων των Yang and Robson (2012)<sup>42</sup>. Οι υπόλοιποι, λοιπόν, εξωγενείς παράγοντες, τους οποίους οι σχολικοί διευθυντές θεωρούν – ή και όχι – ως σημαντικούς συνεργάτες τους είναι οι εξής:

---

<sup>42</sup> Βλ. σ. 11.



#### **4.4.1.4.4 Η Ανώτατη Εκπαίδευση**

Η συνεργασία σχολείου-Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Περιορίζεται στις ανταλλαγές επισκέψεων, στις ενημερώσεις/διαλέξεις που διεξάγουν πανεπιστημιακοί, όταν προσκαλούνται από τις διευθύνσεις των σχολείων και, στη συμμετοχή των μαθητών των δημοσίων σχολείων σε διαγωνισμούς που προκηρύσσονται από τοπικά και μη πανεπιστήμια. Από τα πιο κάτω αποσπάσματα διαφαίνεται πως οι σχολικοί διευθυντές θεωρούν σημαντική και επιδιώκουν τη συνεργασία των σχολείων τους με αυτό τον εξωγενή παράγοντα:

*«Γίνονται επισκέψεις μαθητών, καθηγητών, έρχονται ακαδημαϊκοί και μιλούν στους μαθητές μας. Το επιδιώκουμε, ναι» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

*«Σε κάποιες εκδηλώσεις που διοργανώνουμε, ναι, έχουμε συνεργασία με την ανώτατη εκπαίδευση. [Για παράδειγμα], η συμμετοχή του σχολείου στο Πανελλήνιο Μαθητικό Συνέδριο για τα 160 χρόνια από τη γέννηση του Παλαμά, [όπου εκεί] ο μέντοράς μας ήταν καθηγητής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Ή [διοργανώνουμε] επισκέψεις των μαθητών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Πέρσι είχαμε ενημέρωση των μαθητών από τον πρότανη του Πανεπιστημίου. [Έχουμε σχέσεις συνεργασίας] και με άλλα Πανεπιστήμια [...], τα οποία επισκέπτονται οι μαθητές μας στο πλαίσιο της ενημέρωσής τους για την επαγγελματική τους πορεία, τις, κατά κάποιο τρόπο, επαγγελματικές τους αναζητήσεις ή για διάφορους διαγωνισμούς που προκηρύσσουν τα διάφορα Πανεπιστήμια» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

#### **4.4.1.4.5 Οι Επαγγελματικοί Οργανισμοί της κοινότητας**

Από τα δεδομένα διαφαίνεται η ισχυρή άρνηση των σχολικών διευθυντών να τοποθετήσουν τους επαγγελματικούς οργανισμούς (π.χ. Σύνδεσμος Εργοδοτών και Βιομηχάνων) της τοπικής κοινότητας στον κατάλογο των συνεργατών του σχολείου τους. Αναγνωρίζεται μεν το γεγονός πως αυτοί οι οργανισμοί είναι εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, απορρίπτεται δε η όποια συνεργασία μαζί τους:

*«Παρόλο που θεωρώ πως είναι εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, εμείς δεν έχουμε οποιανδήποτε επαφή ή συνεργασία μαζί τους» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).*

*«Δεν εμπλέκονται έτσι (δηλαδή στο σχολικό έργο). Η συνεργασία αφορά στην περίπτωση που θα έρθουν για να κατασκευάσουν κάτι, αλλά δεν μπορείς να τους θεωρήσεις ως εξωγενείς παράγοντες» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Ακόμα, λοιπόν, και στην περίπτωση αυτή, που οι επαγγελματικοί οργανισμοί αναλαμβάνουν τον ρόλο των χορηγών, οι σχολικοί διευθυντές απορρίπτουν το οποιοδήποτε ενδεχόμενο οικοδόμησης μιας σχέσης συνεργασίας που θα μπορούσε να διαρκέσει στον χρόνο και να έχει, ενδεχομένως, και παιδαγωγικά οφέλη.

#### **4.4.1.4.6 Οι ΜΚΟ**

Η σχέση που αναπτύσσουν τα κυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης με τους ΜΚΟ, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στην Κύπρο, δίνει σε αυτά τη δυνατότητα να διδάξουν στους μαθητές πολύτιμα μαθήματα εθελοντισμού, αλtruισμού και κοινωνικής προσφοράς. Τα σχολεία συνεργάζονται με τους οργανισμούς αυτούς, προσφέροντας χρήματα σε εράνους ή συμμετέχοντας σε φιλανθρωπικές εκδηλώσεις και διαγωνισμούς, που διοργανώνουν. Όλοι οι σχολικοί διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρονται σε αυτές τις δράσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

*«Για παράδειγμα, με τον Ραδιομαραθώνιο έχουμε. Αύριο θα έρθει ένας άλλος ΜΚΟ, το «Ένα Όνειρο, Μια Ευχή». Με αυτούς τους οργανισμούς έχουμε [σχέσεις συνεργασίας]. Βοηθούμε στους εράνους ή οπουδήποτε μας ζητηθεί» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

*«Έχουμε κάποια συνεργασία με τους ΜΚΟ. Ναι, έχουμε [σχέσεις] συνεργασίας με αυτούς, συμμετέχουμε σε διαγωνισμούς, σε εθελοντικές δράσεις που προκηρύσσουν, αφού είχαμε βραβευτεί και με το δεύτερο βραβείο πριν δυο χρόνια» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

#### **4.4.1.4.7 Ο Οργανισμός Νεολαίας**

Τα σχολεία αναγνωρίζουν ως εξωγενή τους παράγοντα και αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας με τον επίσημο φορέα αυτών των οργανισμών, δηλαδή με τον Οργανισμό Νεολαίας. Δεν φαίνεται να επιθυμούν συνεργασίες με άλλους τέτοιους οργανισμούς, όπως για παράδειγμα με τα προσκοπεία και, απορρίπτουν την οποιαδήποτε συνεργασία με κομματικές νεολαίες. Η συνεργασία φαίνεται να περιορίζεται στην πραγματοποίηση διαλέξεων από τον Οργανισμό

Νεολαίας προς τους μαθητές σχετικά με διάφορα θέματα που αφορούν τους νέους, αλλά και άλλα σύγχρονα θέματα:

*«Ναι, έχουμε σχέσεις με τον Οργανισμό Νεολαίας, διότι έρχονται [στο σχολείο] και κάνουν διαλέξεις» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

*«Επιδιώξή μου θα είναι, πιστεύω, να τους εμπλέξω πιο πολύ στα δρώμενα του σχολείου. Για παράδειγμα, όταν οργάνωσαν κάποια σεμινάρια για τα drones στην Τεχνική Σχολή Α... (αναφέρεται το όνομα), εμείς στείλαμε μαθητές για δύο Παρασκευές για να τα παρακολουθήσουν, από το πρωί μέχρι η ώρα μία. Μετά [οι μαθητές] πήραν και δίπλωμα συμμετοχής» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

#### **4.4.1.4.8 Οι Προμηθευτές Επαγγελματικών Υπηρεσιών**

Μόνο ένα από τα έξι σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφερε πως έχει κάποια σχέση με διάφορους προμηθευτές επαγγελματικών υπηρεσιών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του οικείου διευθυντή, η σχέση είναι καθαρά εμπορική-οικονομική, αφού το συγκεκριμένο σχολείο, λόγω του ότι στεγάζει στον χώρο του και την Ειδική Μονάδα<sup>43</sup>, χρειάζεται να προμηθεύεται συγκεκριμένα εκπαιδευτικά υλικά. Επίσης, αξιοποιεί αυτούς τους παράγοντες και για άλλες ανάγκες, που προκύπτουν λόγω της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης του τοπικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα:

*Εμείς, έχουμε [σχέση με αυτούς], διότι φιλοξενούμε την Ειδική Μονάδα. Συνεργαζόμαστε με τέτοιους προμηθευτές όταν αγοράζουμε τα υλικά της Ειδικής Μονάδας [...]. Επίσης συνεργαζόμαστε με ένα κατάστημα, ας μην πω το όνομά του, στο οποίο στέλνουμε τα άπορα παιδιά για να αγοράσουν ρούχα. Έχουμε ένα ανοικτό λογαριασμό και λέμε στα παιδιά «πήγαινε, παιδί μου, να αγοράσεις δύο παντελόνια, ή τρία μπουφάν κτλ» και [μετά] εμείς πηγαίνουμε [στο κατάστημα και πληρώνουμε τον λογαριασμό] (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

---

<sup>43</sup> «Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες είναι δυνατό, μετά από απόφαση της οικείας Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, να φοιτήσει σε Ειδική Μονάδα δημόσιου σχολείου. Οι Ειδικές Μονάδες είναι ενταγμένες και ενσωματωμένες σε γενικά σχολεία και λειτουργούν σε χώρους άνετους, οργανωμένους και προσπελάσιμους. Η ευθύνη για τη λειτουργία τους ανήκει στον/στη Διευθυντή/Διευθύντρια του γενικού σχολείου, στο οποίο στεγάζονται. Τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας εγγράφονται στο μητρώο του σχολείου και στο μαθητολόγιο της ανάλογης, κατά το δυνατό, με την ηλικία τους τάξης και παρακολουθούν δραστηριότητες και μαθήματα της γενικής τάξης, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις εξατομικευμένες ανάγκες τους». (Υπηρεσία Διαδικτύου και Επικοινωνίας - Υπουργείο Παιδείας, 2020).

Από το πιο πάνω απόσπασμα, διαφαίνεται και η προσπάθεια των σχολικών διευθυντών να διευρύνουν την γκάμα εκείνων των συνεργατών τους, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν και στο φιλανθρωπικό έργο, το οποίο πολλές φορές καλούνται τα σχολεία να επιτελέσουν. Κατά τα άλλα, είναι εμφανής η άρνηση των υπολοίπων διευθυντών να συμπεριλάβουν αυτούς τους παράγοντες στην ομάδα των συνεργατών τους, αφού, σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός άλλου διευθυντή, η επαφή των σχολείων με προμηθευτές επαγγελματικών υπηρεσιών γίνεται, θεσμικά, μόνο διαμέσου της Σχολικής Εφορείας:

*«Προμηθευτές επαγγελματικών υπηρεσιών, μόνο μέσω της Σχολικής Εφορείας» (Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).*

#### **4.4.1.4.9 Οι Συντεχνίες**

Η μόνη συντεχνία, με την οποία τα σχολεία έχουν σχέση συνεργασίας, είναι αυτή των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, δηλαδή η ΟΕΛΜΕΚ. Τα εξής στοιχεία προκύπτουν από τα δεδομένα. Πρώτο, ότι αναγνωρίζεται πως αυτή η σχέση έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει το σχολείο, ακόμα και την εύρυθμη λειτουργία του και, δεύτερο, ως αποτέλεσμα, κάποιιοι από τους συμμετέχοντες δεν την αντιμετωπίζουν με καλό μάτι. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

*«Έχουμε την ΟΕΛΜΕΚ (δηλαδή, τη συντεχνία των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης). Όταν έρθει η ΟΕΛΜΕΚ και σου πει «ξέρεις, δεν θα δεχτείς τους επιθεωρητές ή δεν θα βαθμολογήσεις γραπτά [εξετάσεων], διότι έχουμε στάση [εργασίας] ή [απεργιακά] μέτρα, επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

*«Και εξωγενή και ενδογενή παράγοντα. Από τη μια, γιατί είναι δικαίωμα των εργαζομένων να ανήκουμε σε κάποια συντεχνία. Όμως, πρέπει να εντοπίσουμε, να οριοθετήσουμε μέχρι πού πρέπει να σταματούν οι συντεχνίες και πού πρέπει να αρχίζουν τα παιδαγωγικά. Γιατί συνδικαλισμός και παιδαγωγικός ρόλος δεν μπορούν συνέχεια να συμβαδίζουν» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

*«Όχι δεν θα το έλεγα ότι εξαρτόμαστε από τις συντεχνίες. Ως άτομο αν θέλεις να υπακούσεις, όχι ως σχολείο ή ως διοίκηση, όχι» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

Από τα πιο πάνω διαφαίνεται μια σχετική δυσπιστία με την οποία αντιμετωπίζεται η συντεχνία των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς διευθυντές, παρόλο που πολλοί, αν όχι όλοι, από αυτούς είναι μέλη της.

#### **4.4.1.4.10 Οι τοπικές Επιχειρήσεις**

Οι τοπικές επιχειρήσεις αποτελούν μια συνήθη πηγή, από την οποία τα σχολεία εξασφαλίζουν χορηγίες ή δωρεές, συνήθως για άπορους μαθητές. Είναι, κυρίως, οι αθλοθέτες των βραβείων που παρουσιάζονται στην Τελετή Αποφοίτησης ή οι χορηγοί χρημάτων ή αγαθών για όσους, μαθητές, έχουν οικονομικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται το εξής:

*«Ως σχολείο, συνεργαζόμαστε με τις τοπικές επιχειρήσεις και ζητάμε και δωρεές (από αυτές), οι οποίες πραγματοποιούνται. Γιατί είναι οι δύο κοινότητες που πονούν το σχολείο και προσπαθούν πάντα να μην του λείπει τίποτε» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Επιπρόσθετα, τα σχολεία συνεργάζονται με τοπικές επιχειρήσεις στις περιπτώσεις που κάποιο μάθημα επιβάλλει την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Στα Λύκεια, επίσης, υπάρχει και ο θεσμός του Τριμήνου Εργασίας, κατά το οποίο, επαγγελματίες ή επιχειρηματίες της κοινότητας πραγματοποιούν διαλέξεις σε μαθητές, σχετικές με το επάγγελμά τους ή οι μαθητές επισκέπτονται τις επιχειρήσεις για να ενημερωθούν επί τόπου. Ένας από τους διευθυντές αναφέρει πως:

*«[Με τις] τοπικές επιχειρήσεις η συνεργασία που έχουμε – και που ανταποκρίνονται οι άνθρωποι – είναι όποτε θέλουμε εμείς να πάρουμε μαθητές να παρακολουθήσουν, να δουν από κοντά πώς λειτουργεί μια επιχείρηση» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

#### **4.4.1.4.11 Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**

Μόνο ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως εξωγενή παράγοντα του σχολείου, συνδέοντάς το με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως:

*«Προηγουμένως δεν αναφέραμε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Είναι ένας κύριος εξωγενής παράγοντας που χρειαζόμαστε τη στήριξή τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών και για τους στόχους που θέτει το σχολείο» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

#### 4.4.1.4.12 Άλλοι παράγοντες

Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν ως συνεργάτες του σχολείου είναι τα θεατρικά σχήματα και οι τοπικές αθλητικές οργανώσεις. Αυτούς τους παράγοντες επικαλείται μόνο ένας από τους συμμετέχοντες, ο οποίος αναφέρει πως:

*«[...] τα θεατρικά σχήματα, διότι η θεατρική αγωγή στο σχολείο μας έχει πρώτη στη θέση. Για παράδειγμα, το τελευταίο θεατρικό έργο που ανεβάσαμε ήταν ο «Φιλήμων», με στόχο την επίτευξη του στόχου για τον Απελευθερωτικό Αγώνα του 1955-1959. Αθλητικές οργανώσεις, αθλητές, πρωταθλητές της περιοχής. Από το Π. (αναφέρεται γειτονικός δήμος) έρχονται, μιλούν στους μαθητές. Πιστεύω ότι είναι ένα ανοικτό σχολείο και θα ήθελα να παραμείνει έτσι» (Διευθυντής<sup>6</sup> σε Γυμνάσιο).*

#### 4.4.2 Διερεύνηση του Δεύτερου Ερωτήματος

Το δεύτερο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Με ποιους άλλους εξωγενείς παράγοντες θα επιδιώκατε συνεργασία στο μέλλον και γιατί;». Από τα δεδομένα προκύπτει πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σχολικών διευθυντών αισθάνονται ευχαριστημένοι με τις συνεργασίες που έχουν ήδη αναπτύξει. Συγκεκριμένα, ένας από τους διευθυντές ανέφερε πως:

*«Νιώθω ότι αυτούς που ανέφερα, όπως το δημαρχείο και η αστυνομία [είναι αρκετοί]. Δεν χρειάζονται άλλοι να εμπλέκονται» (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).*

Παρατηρείται μια δυσπιστία εκ μέρους ορισμένων διευθυντών ως προς την εμπλοκή περισσότερων εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο, πέραν αυτών που είναι απαραίτητοι για την επίτευξη των σχολικών στόχων. Φυσικά, υπήρχαν και αυτοί που, αντιλαμβανόμενοι τις τεράστιες – κυρίως οικονομικές – ανάγκες που έχει να αντιμετωπίσει ένα σχολείο, είτε προτείνουν περαιτέρω συνεργασίες, όπως για παράδειγμα:

*«Με διάφορα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, όπως το Εράσμους ή μέσω αδελφοποιήσεων με ξένα σχολεία» (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).*

*«Για να σκεφτώ! Κοιτάζτε. Αν μας βοηθούσαν, εμάς ειδικά, οι ξενοδόχοι της περιοχής, που πρόκειται για κόσμο που διαθέτει την οικονομική δυνατότητα, θα ήταν καλά. Κάποιοι θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να μας ανανεώσουν τους Η/Υ μας, γεγονός που γνωρίζω ότι σε άλλα*

σχολεία έχει συμβεί. Φυσικά, μας είχε δώσει την ευκαιρία και το Πανεπιστήμιο Κύπρου, αν θέλαμε, να στείλει Η/Υ, φωτοτυπικά κλπ, αλλά θα ήταν μεταχειρισμένα. [Γι' αυτό κι εμείς] δεν τα δεχθήκαμε. Όμως, θα ήτανε καλά αν είχαμε κάποια βοήθεια» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).

είτε αισθάνονται πως όσο περισσότερες συνεργασίες αναπτύσσει ένα σχολείο, τόσο πιο πολύ επωφελείται. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται το εξής:

«Προσωπικά, ως Φ. (αναφέρει το όνομά του), συνεργάστηκα με όλο τον κόσμο. Με τους Λαΐους για παράδειγμα. Οι πάντες παρέλασαν από το σχολείο. Είτε διοργάνωσαν κάτι στο σχολείο είτε εμείς ήμασταν οι διοργανωτές των εκδηλώσεών τους κ.λ.π. Πάντα και σε όλα είμαστε μέσα» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).

#### 4.4.3 Διερεύνηση του Τρίτου Ερωτήματος

Το τρίτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Ποιους από τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου σας, τους οποίους αναφέρατε στην προηγούμενη ερώτηση, θεωρείτε ως τους πιο σημαντικούς για την προώθηση των στόχων του σχολείου;».

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο πιο πάνω ερώτημα ποικίλουν. Δύο από τους συμμετέχοντες επικεντρώνονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναφέροντας, ως σημαντικότερους εξωγενείς παράγοντες για την προώθηση των σχολικών στόχων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Ανώτατη Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

«Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ένας κύριος εξωγενής παράγοντας που χρειαζόμαστε τη στήριξή τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών και για τους στόχους που θέτει το σχολείο. Ενίοτε η Ανώτατη Εκπαίδευση, οι πανεπιστημιακοί δηλαδή. Σκέφτομαι, βασικά στο μυαλό μου φέρνω την επαγγελματική μάθηση και πιστεύω αυτοί οι δύο [είναι οι καταλληλότεροι] για την επαγγελματική μάθηση. Η Ανώτατη εκπαίδευση και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).

«Οι διάφοροι ακαδημαϊκοί, καθηγητές που έρχονται στο σχολείο για κάποιες διαλέξεις, στο μονοήμερο του εκπαιδευτικού που γίνεται δύο φορές τον χρόνο» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).

Άλλοι διευθυντές επικεντρώνονται σε εκείνους τους εξωγενείς παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Χαρακτηριστικά, στο πιο κάτω απόσπασμα,

το οποίο αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ερώτηση, ένας από αυτούς απαριθμεί τον Σύνδεσμο Γονέων, την Εκκλησία, την Αστυνομία και τα Προσκοπεία:

*«Λοιπόν, εμείς, εκτός από τους στόχους που θέτουμε κάθε χρονιά – για παράδειγμα, φέτος, μέσω της επαγγελματικής μάθησης – ο στόχος μας είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, [ένα στόχο] τον οποίο συνήθως θέτουν όλα τα σχολεία. [...] Αυτοί, λοιπόν, που μπορούν να μας βοηθήσουν στην υλοποίηση αυτών των στόχων είναι, βασικά, ο Σύνδεσμος Γονέων, οπωσδήποτε, η Εκκλησία και η Αστυνομία. Διότι πολλοί από τους μαθητές μας συμμετέχουν στα Κατηχητικά. Έχουν μεγάλη δράση τα Κατηχητικά εδώ στο Π. (αναφέρεται το όνομα του τοπικού δήμου). Και οι πρόσκοποι. Αυτοί, λοιπόν, οι οργανισμοί μας βοηθούν να τους υλοποιήσουμε (δηλαδή τους στόχους)» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Ως σημαντικότερος εξωγενής παράγοντας αναφέρεται και το τοπικό Κοινοτικό Συμβούλιο:

*«Η τοπική κοινωνία, δηλαδή ο Δήμος Σ. (αναφέρεται το όνομα γειτονικού δήμου), από τον οποίο έχουμε μαθητές, και τα κοινοτικά συμβούλια» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Τέλος υπήρξε και ένας διευθυντής, ο οποίος δεν αναφέρθηκε σε κάποιον από τους προαναφερθέντες της πρώτης ερώτησης εξωγενείς παράγοντες, αλλά σε επιπρόσθετο. Κατ' ακρίβεια, αναφέρεται σε τοπικό ποδοσφαιρικό σωματείο, διηγούμενος μια ιστορία σχετικά με το πώς αυτός ο παράγοντας συνέβαλε στην υλοποίηση ενός από τους στόχους του σχολείου. Το περιστατικό που διηγείται είναι το εξής:

*«Ναι! Να σας πω ένα παράδειγμα. Είχα [αντιμετωπίσει] μια περίπτωση σοβαρής παραβατικότητας. Στη συζήτηση [μου] με τον συγκεκριμένο μαθητή – διότι προσπαθώ, ως διευθυντής, να χειρίζομαι προσωπικά τις σοβαρές περιπτώσεις – διαφάνηκε ότι ο μαθητής ήθελε να ενταχθεί σε μια ποδοσφαιρική ομάδα ενός γειτονικού μας δήμου. [Εγώ] επικοινωνήσα με την ποδοσφαιρική ομάδα [για να διαπιστώσω] κατά πόσο θα ήταν δυνατόν να τον βοηθήσουμε [να ενταχθεί σε αυτήν]. Στην προκειμένη περίπτωση, ένα ποδοσφαιρικό σωματείο μου ήταν ένας σημαντικός συνεργάτης, [διότι] ο περιορισμός της παραβατικότητας – παρόλο που στο συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι [η παραβατικότητα] ένα πολύ σοβαρό θέμα – είναι ένας από τους στόχους μας» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).*



Από τα πιο πάνω εξάγονται, άμεσα ή και έμμεσα, τα εξής συμπεράσματα. Πρώτο, ότι δύο είναι οι σημαντικότεροι στόχοι ενός σχολείου: η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Δεύτερο, πως οι εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να θεωρηθούν ως οι πιο σημαντικοί για την υλοποίηση αυτών των δύο στόχων είναι – πέραν των Γονέων – η Ανώτατη Εκπαίδευση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η Εκκλησία, η Αστυνομία, το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο και κάποιες τοπικές ομάδες που δρουν στην ευρύτερη κοινότητα, όπως τα Προσκοπεία και οι ποδοσφαιρικές ομάδες. Αξίζει κανείς να έχει υπόψη του πως τα τελευταία δύο δεδομένα δεν αναφέρθηκαν καθόλου στην πρώτη ερώτηση, σχετικά με το ποιοι είναι οι εξωγενείς παράγοντες με τους οποίους ένα σχολείο οικοδομεί σχέσεις συνεργασίας και, για αυτό, θα μπορούσαν να προστεθούν σε αυτό τον κατάλογο.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην τέταρτη και πέμπτη ερώτηση, ώστε να απαντηθεί το εξής Ερευνητικό Ερώτημα: «Θεωρούν οι σχολικοί διευθυντές ως υποχρέωση δική τους και, γενικότερα, των σχολείων την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες και την ανταπόκριση στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και γιατί;».

#### **4.4.4 Διερεύνηση του Τέταρτου Ερωτήματος**

Το τέταρτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Συμφωνείτε πως θα πρέπει τα σχολεία να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εξωγενών τους παραγόντων, να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να επικοινωνούν μαζί τους ικανοποιητικά; Και σε ποιες περιπτώσεις συγκεκριμένα;».

Η πιο πάνω ερώτηση επιδέχεται δύο απαντήσεων: «ναι, συμφωνώ διότι...» ή «όχι, δεν συμφωνώ, διότι...». Από τα δεδομένα προκύπτει πως στο κυπριακό συγκεκριμένο συναντώνται και οι δύο αντιδράσεις. Ξεκινώντας από τους διευθυντές που αντιδρούν στην άποψη που εκφράζεται στην ερώτηση, χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές αυτοί προβάλλουν ως αιτία της διαφωνίας τους την ύπαρξη θεσμοθετημένων κανόνων από το κράτος, οι οποίοι διέπουν τα όρια των σχέσεων που μπορεί να υπάρξουν μεταξύ των σχολείων και των εξωγενών τους παραγόντων. Το θέμα της αναγκαιότητας ή μη ορίων στις σχέσεις συνεργασίας συζητείται παρακάτω, σε άλλη ερώτηση. Πάντως, διαφαίνεται πως αυτοί οι διευθυντές προβάλλουν, μέσα από τον λόγο τους, μια αμυντική στάση απέναντι στις οποιεσδήποτε απαιτήσεις, οι οποίες μπορεί να τεθούν από τους εξωγενείς παράγοντες. Χαρακτηριστικά, αναφέρονται τα εξής:

«Τα δημόσια σχολεία θα πρέπει να είναι ανοικτά προς την τοπική κοινωνία. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει τα σχολεία να ανταποκρίνονται σε απαιτήσεις αυτών των εξωγενών παραγόντων. Δεν μπορούν αυτοί οι παράγοντες, οι εξωγενείς παράγοντες (τονίζει τη λέξη «εξωγενείς») να θέτουν οποιεσδήποτε απαιτήσεις στο δημόσιο σχολείο. Κατ' επέκταση, δεν θεωρώ ότι θα πρέπει να πληρούμε ή να εκπληρώνουμε οποιεσδήποτε απαιτήσεις μας τίθενται» (Διευθυντής<sup>3</sup> σε Λύκειο).

«Δεν συμφωνώ πως τα σχολεία πρέπει να ακούν τους όρους [που θέτουν οι εξωγενείς παράγοντες] για να υπάρξει συνεργασία. Τα σχολεία δεν είναι [σαν τους υπόλοιπους] οργανισμούς. Τα σχολεία υπόκεινται σε κανονισμούς και νόμους της Κυπριακής Δημοκρατίας, του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. Εγώ έτσι δρω. Σε οποιαδήποτε πρόσκληση για συνεργασία, πάντα κοιτάζω τι λένε οι κανονισμοί, ποια [πρέπει να ] είναι τα όρια της συνεργασίας με τον οποιονδήποτε, λαμβάνοντας υπόψη τα πάντα, προσωπικά δεδομένα, τα πάντα» (Διευθυντής<sup>6</sup> σε Γυμνάσιο).

Από την άλλη, η πλειοψηφία των διευθυντών αποδέχεται την άποψη πως θα πρέπει τα σχολεία να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εξωγενών τους παραγόντων, να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να επικοινωνούν μαζί τους ικανοποιητικά. Ένας λόγος που προβάλλεται για να δικαιολογήσει αυτή τη θέση είναι η παγκοσμιοποίηση. Συγκεκριμένα, ένας από τους ερωτηθέντες επεξηγεί πως η παγκοσμιοποίηση διευκολύνει και απαιτεί την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους εξωγενείς του παράγοντες. Αναφέρει δε πως:

«Ναι, λόγω της παγκοσμιοποίησης σήμερα είναι πιο εύκολο να γίνονται ανταλλαγές προγραμμάτων και εμπειριών» (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).

Μάλιστα, οι διευθυντές που συμμερίζονται αυτή την άποψη, δεν αντιμετωπίζουν τη συνεργασία με τους εξωγενείς παράγοντες ως κάτι που τους επιβάλλεται χωρίς τη θέλησή τους, αλλά ως κάτι πολύ θετικό για το σχολείο. Όπως λέει ένας από αυτούς:

«Δεν θα το χαρακτήριζα υποχρέωση. Νιώθω ότι είναι μια αμφίδρομη σχέση, μια καλή σχέση» (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).

Πάντα, φυσικά, αναγνωρίζεται πως αυτή η καλή σχέση θα πρέπει να εδράζεται στην ικανοποίηση αμοιβαίων αναγκών. Όπως αναφέρεται πιο πάνω, θα πρέπει η σχέση αυτή να είναι «αμφίδρομη». Ή, όπως λέει η ίδια διευθύντρια, οι ανάγκες και οι επιθυμίες των εξωγενών παραγόντων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο:

*«Εφόσον συνάδουν με τις δικές μας ανάγκες, ναι» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

Τέλος, στο ερώτημα, «σε ποιες περιπτώσεις θα πρέπει τα σχολεία να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών τους παραγόντων και να επικοινωνούν μαζί τους ικανοποιητικά», ένας από τους ερωτηθέντες – αναφερόμενος, εκτός πλαισίου, στη σχέση σχολείου-γονέων – αναφέρει πως:

*«Αρχικά, στις περιπτώσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση της εικόνας του σχολείου, της εικόνας των μαθητών. Θέλουμε τους γονείς δίπλα μας. Αν ο γονιός δεν είναι δίπλα μας, εμείς δεν μπορούμε να περάσουμε [τα μέτρα πειθαρχίας που θέλουμε]. Ούτε τη στολή που θέλουμε να εφαρμόσουμε με βάση τους εσωτερικούς κανονισμούς, ούτε και άλλα προγράμματα που, τελοσπάντων, τρέχουν στο σχολείο. Οπωσδήποτε, θέλουμε τη βοήθεια των γονέων. [Αυτό είναι] το πιο σημαντικό!» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Το ζητούμενο, λοιπόν, για τους διευθυντές, οι οποίοι αποδέχονται την άποψη που διατυπώνεται στο ερώτημα, είναι το καλό των μαθητών, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι ερωτηθέντες δεν διστάζουν να συμφωνήσουν πως πράγματι, λόγω των σύγχρονων κοινωνικών συνθηκών οι οποίες δημιουργούνται εξαιτίας του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, τα σχολεία επιβάλλεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών τους παραγόντων, να επικοινωνούν με ικανοποιητικό τρόπο μαζί τους και, εντός λογικών πλαισίων, να ικανοποιούν και τις απαιτήσεις τους. Φτάνει αυτές οι απαιτήσεις να συνάδουν και με τις ανάγκες του σχολείου σε ένα πνεύμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας.

Εκτός από τα πιο πάνω, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συνεξέταση των δεδομένων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, δυνατότητα που παρέχεται από το λογισμικό NVivo. Για παράδειγμα, μια τέτοια ανάλυση κατέδειξε πως οι διευθυντές αστικών σχολείων παρουσιάζονται διστακτικοί απέναντι στην άποψη πως τα σχολεία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εξωγενών τους παραγόντων, να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να επικοινωνούν μαζί τους ικανοποιητικά. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα που παρατέθηκε πιο πάνω από τον Διευθυντή3 σε Λύκειο. Αντίθετα, οι διευθυντές σχολείων της υπαίθρου δεν έχουν κανένα δισταγμό να συμφωνήσουν με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως:

*«Οποσδήποτε, γιατί το σχολείο, όπως ξέρετε, είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Για να ζήσει, να βελτιωθεί, χρειάζεται τη βοήθεια των έξω. Όχι από μόνοι μας. Από μόνοι μας δεν μπορούμε να επιλύσουμε όλα τα προβλήματα. Και ένα θετικό [χαρακτηριστικό] που έχει η περιοχή εδώ, σε αντίθεση με τα άλλα σχολεία όπου υπηρέτησα, [είναι ότι] έχουμε μεγάλη στήριξη από τη Σχολική Εφορεία, τη Μητρόπολη, και η Αστυνομία είναι στο πλευρό μας. Δεν το έζησα αυτό σε άλλα σχολεία που υπηρέτησα. Ειδικά στη Α (αναφέρεται το όνομα μακρινού αστικού δήμου), ξέρεις πολύ καλά τι προβλήματα αντιμετωπίζουμε με τη Σχολική Εφορεία και πόσο δύσκολη ήταν [η συνεργασία μαζί της]. Εδώ, [ό,τι ζητήσουμε] αμέσως!» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Συμπερασματικά, τα Γυμνάσια, από τη μια, και τα σχολεία της υπαίθρου, από την άλλη, παρουσιάζονται πιο ανοικτά στο ενδεχόμενο να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών τους παραγόντων στη χάραξη των στόχων και της πολιτικής τους, συγκριτικά με τα Λύκεια ή τα αστικά σχολεία. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί, όμως, πως τα προαναφερθέντα αποσπάσματα, δηλαδή η άποψη του Διευθυντή3 σε Λύκειο, ο οποίος διευθύνει αστικό σχολείο και, η αντίθετη άποψη του Διευθυντή2 σε Γυμνάσιο, που υπηρετεί σε σχολείο υπαίθρου, προέρχονται και τα δύο από σχολεία που ανήκουν στον Μέτρια Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ). Ίσως θα περίμενε κανείς πως η θετική άποψη θα προερχόταν από σχολεία του Θετικού ΠΜ. Αυτό όμως δεν συμβαίνει. Φαίνεται δηλαδή πως ο ΠΜ δεν έχει σχέση με το αν οι διευθυντές συμμαρτυρούν ή όχι την άποψη αυτή. Κατ' ακρίβεια, όπως φαίνεται και από το απόσπασμα που παρατίθεται στη συνέχεια από το σχολείο 5, το οποίο ανήκει στον Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, υπάρχει και σε αυτή την περίπτωση μια διστακτικότητα ως προς το ενδεχόμενο οι Κύπριοι διευθυντές να αποδεχθούν το ενδεχόμενο να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις και τις επιθυμίες των εξωγενών τους παραγόντων στη χάραξη της πολιτικής τους.

*«Οποσδήποτε! Φυσικά, πάντα στο μέτρο των δυνατοτήτων ενός σχολείου. Γιατί ο πρώτιστος στόχος του σχολείου είναι η μάθηση. Δεν πρέπει να αφήνουμε τα μαθήματα για να τρέχουμε σε άλλες εκδηλώσεις, αλλά εκεί όπου μπορούμε, ναι, είμαστε πάντοτε παρόντες. Και επιβάλλεται [να είμαστε]!» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Τέλος, είναι σημαντικό να λεχθεί πως η θετική άποψη που εκφράστηκε πιο πάνω από τον Διευθυντή<sup>2</sup> σε Γυμνάσιο, είναι άποψη ενός ανθρώπου που διευθύνει σχολείο, το οποίο ανήκει στο κατώτατο άκρο στην κλίμακα του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ, ενώ οι πιο διστακτικές απόψεις που εκφράστηκαν από τον Διευθυντή<sup>3</sup> σε Λύκειο και τον Διευθυντή<sup>5</sup> σε Λύκειο προέρχονται από σχολεία που ανήκουν είτε στη μέση είτε στο ανώτατο άκρο του ΠΜ. Και σε αυτή την περίπτωση το εύρημα μπορεί να θεωρηθεί ως μη αναμενόμενο, διότι λογικό θα ήταν να συνέβαινε το αντίθετο.

#### 4.4.5 Διερεύνηση του Πέμπτου Ερωτήματος

Το πέμπτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Πιστεύετε πως είναι και υποχρέωσή σας, ως σχολικός/η διευθυντής/τρια, να επικοινωνείτε με τους υπόλοιπους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, εκτός των γονέων, και να τους εμπλέκετε στο σχολικό έργο (και γιατί); Και σε ποιες περιπτώσεις συγκεκριμένα;».

Όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι θεωρούν απαραίτητο για το σχολείο να διατηρεί μια αμφίδρομη επικοινωνία με τους εξωγενείς του παράγοντες και, η πλειοψηφία από αυτούς πως πρόκειται για υποχρέωση του σχολικού διευθυντή. Αναφέρουν δε πολλά πλεονεκτήματα από την οικοδόμηση και διατήρηση τέτοιων σχέσεων, όπως τη συμβολή των εξωγενών παραγόντων στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου, τη διευκόλυνση του σχολικού έργου, την εκπλήρωση των στόχων που θέτει κάθε σχολική μονάδα, την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και την προβολή του έργου του σχολείου στην κοινωνία. Ιδιαίτερα δε το τελευταίο αναφέρεται ως τρόπος άρσης της κακής εικόνας που μπορεί να έχει το σχολείο στην τοπική κοινωνία. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε πως:

*«Ναι, διότι βοηθά τη σχολική μονάδα, έχει πολλαπλά οφέλη για αυτήν. Είμαστε μέλος της κοινωνίας. Επίσης, συμβάλλει στην περαιτέρω επαγγελματική πορεία των μαθητών μας, στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών, βοηθά το σχολείο να προβάλλει το έργο, τις δυσκολίες, να γίνει κατανοητό, ειδικά σε κάποιους που δεν έχουν την ορθή εικόνα για αυτό»* (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).

Άλλα παραδείγματα είναι και τα εξής:

«Οπωσδήποτε. Διότι χωρίς τη βοήθειά τους, πολλές φορές εμείς δεν μπορούμε να λύσουμε ορισμένα από τα προβλήματά μας. [Για παράδειγμα], εμείς έχουμε πληροφορίες ότι, επί παραδείγματι, κάποιοι μαθητές πιθανόν να είναι χρήστες ναρκωτικών. Όπως έχω ήδη πει, [σε αυτή την περίπτωση] χρειάζομαι τη βοήθεια της αστυνομίας. [Ένα άλλο παράδειγμα είναι] το γεγονός ότι έχουμε πολλά κτηριακά, λειτουργικά προβλήματα. Δεν μπορούμε να προχωρήσουμε [στην επιδιόρθωσή τους] χωρίς τη βοήθεια της Σχολικής Εφορείας. [Ένα τρίτο παράδειγμα είναι] στην περίπτωση που θέλουμε να προχωρήσουμε με την ανέγερση ενός δεύτερου Γυμνασίου [στην περιοχή] λόγω υπερπληθυσμού. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να επιλέξουμε όλους όσους μπορούν να μας βοηθήσουν, από τον Δήμαρχο μέχρι τον απλό πολίτη. Ως εκ τούτου, υποχρεωτικά πρέπει να τους εμπλέξουμε [στο σχολικό έργο]» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).

«Είναι βοηθητικό να είμαστε σε επικοινωνία με αυτούς τους εξωγενείς παράγοντες προκειμένου να διευκολύνουμε το σχολικό έργο και να εκπληρώνουμε [ταυτόχρονα] και τον στόχο του ανοίγματος του σχολείου προς τα έξω» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα δύο πιο κάτω αποσπάσματα. Σε αυτά, ενώ αρχικά φαίνεται πως οι ερωτηθέντες απορρίπτουν την ιδέα πως η εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο αποτελεί υποχρέωση του διευθυντή, στη συνέχεια, γίνεται αντιληπτό πως με τον όρο «υποχρέωση» οι συγκεκριμένοι εννοούν το εξαναγκαστικό χρέος που μπορεί να επωμίζεται ένας άνθρωπος. Ως εκ τούτου, μέσα από τον λόγο τους προβάλλουν μια αντίθετη οπτική του όρου, στην οποία η «υποχρέωση» είναι η εκπλήρωση αμοιβαία συμφωνηθέντων όρων, που συνοδεύεται από αισθήματα χαράς και ευγνωμοσύνης, παρά εξαναγκασμού και τυπικότητας. Συγκεκριμένα:

«Δεν θα το χαρακτήριζα υποχρέωση. Νιώθω ότι είναι μια αμφίδρομη σχέση, μια καλή σχέση» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).

«Υποχρέωση, όχι. Πιστεύω πως είναι όπως ένας καλός σπιτονοικοκύρης που ανοίγει το σπίτι του και προσκαλεί κόσμο και χαίρεται όταν έρχεται κόσμος και φέρνει και δώρα καμιά φορά. Και τα δώρα όχι τα υλικά αλλά τα πνευματικά. Την πνευματική τροφή. Αυτό ζητάμε. Τίποτε άλλο» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του σχολικού διευθυντή αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικός και σε αυτό τον τομέα. Χαρακτηριστικό της σπουδαιότητας που επιδίδουν οι σχολικοί διευθυντές

στον ρόλο τους, αποτελεί και το γεγονός πως ο όρος «διευθυντής» βρίσκεται μέσα στις πέντε πιο συχνά εμφανιζόμενες λέξεις σε όλες τις συνεντεύξεις. Κατ' ακρίβεια, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 23, πρόκειται για την τρίτη σε συχνότητα εμφάνισης λέξη μετά τις λέξεις «σχολείο» και «παράγοντες».

Πίνακας 23

*Οι πέντε πιο συχνά εμφανιζόμενες λέξεις στις συνεντεύξεις*

Word	Length	Count	Weighted Percentage (%)
σχολείο	7	113	0.91
παράγοντες	10	101	0.82
διευθυντής	10	100	0.81
εξωγενείς	9	100	0.81
συνεργασία	10	55	0.44

Την πεντάδα συμπληρώνουν οι λέξεις «εξωγενείς» και «συνεργασία». Η εμφάνιση αυτών των λέξεων, ως των πιο συχνά αναφερόμενων από τους ερωτηθέντες, αναδεικνύει την κρισιμότητα του ρόλου του διευθυντή στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες, με στόχο την προώθηση των στόχων του σχολείου στην κοινωνία.

Μετά και από αυτές τις ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην έκτη ερώτηση, ώστε να απαντηθεί το εξής Ερευνητικό Ερώτημα: «Ποιες στρατηγικές επικοινωνίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;».

#### 4.4.6 Διερεύνηση του Έκτου Ερωτήματος

Το έκτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να πετύχετε την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;».

Από τα δεδομένα προκύπτει πως ο βασικότερος τρόπος, τον οποίο χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο, είναι η κατά πρόσωπο επικοινωνία. Αυτή η λιγότερο σύγχρονη μέθοδος θεωρείται ως η καλύτερη, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων, συγκριτικά με άλλα πιο σύγχρονα μέσα, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η κατά πρόσωπο επικοινωνία προκρίθηκε από τους μισούς ερωτηθέντες και εντύπωση κάνει η βεβαιότητά τους πως αποτελεί

τον καταλληλότερο τρόπο επικοινωνίας όταν το σχολείο προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα, τα οποία χρήζουν άμεσης ανταπόκρισης. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε πως:

*«Ποιους τρόπους επικοινωνίας; Η προσωπική επαφή! Πάντα η προσωπική επαφή φέρνει το καλύτερο αποτέλεσμα από οποιονδήποτε άλλο [τρόπο]. Το να στείλεις μια επιστολή, είναι πολύ ανώνυμο και ψυχρό. Όταν μιλήσεις του άλλου, [τότε] ακούει το πρόβλημά σου διαφορετικά» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).*

ή και πως:

*«Όταν κάτι είναι σημαντικό, γίνεται δια ζώσης» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Στο πλαίσιο της κατά πρόσωπο επικοινωνίας, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες συγκαταλέγουν και την παρουσία τους σε συνελεύσεις ή συνεδριάσεις, στις οποίες οι ίδιοι παρευρίσκονται με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους ή σε εκδηλώσεις στις οποίες καλούνται να παρευρεθούν. Ουσιαστικά, όμως, πρόκειται για το ίδιο είδος επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά, αναφέρονται τα εξής:

*«Στην αρχή προσπάθησα προσωπικά να έχω άμεση επαφή μαζί τους, δηλαδή αλληλογνωριμία, με τους τοπικούς παράγοντες. Στη συνέχεια, σε όλες τις εκδηλώσεις [του σχολείου] έχουν προσκληθεί όλοι. Ανταποκρίνομαι κι εγώ, στο μέτρο των δυνατοτήτων μου, στις προσκλήσεις τις δικές τους. Είχα καλέσει κιόλας όλους τους κοινοτάρχες σε μία σύσκεψη στο σχολείο στο πλαίσιο της αλληλογνωριμίας, για να μπορέσω να τους φέρω κοντά στο σχολείο, αλλά και το σχολείο να πάει κοντά τους» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

*«Κοιτάζτε, ο καλύτερος τρόπος είναι οι διάφορες συνελεύσεις που κάνουμε, οι συνεδριάσεις, στις οποίες προσκαλούνται όλοι οι φορείς της περιοχής. Στις συνελεύσεις αυτές βάζουμε στο τραπέζι όλα τα θέματα και ο καθένας καταθέτει τις εισηγήσεις του. Έτσι, προσπαθούμε από κοινού να τις προωθήσουμε (δηλαδή, τις λύσεις στα προβλήματα). Ο καλύτερος τρόπος, πιστεύω, είναι μέσα από τις διάφορες συνεδριάσεις και συνελεύσεις που κάνουμε» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Όσο αφορά την τηλεφωνική επικοινωνία, οι απόψεις των ερωτηθέντων δίστανται. Πολύ λίγοι – δύο από τους έξι – την αναφέρουν, απλά ονομαστικά, ως τρόπο επικοινωνίας, ενώ ένας την



απορρίπτει εντελώς, επικαλούμενος το ανεπίσημο του χαρακτήρα της και προβάλλοντας ως εναλλακτική λύση τη γραπτή επικοινωνία. Συγκεκριμένα:

*«Κοιτάζετε να δείτε, επειδή [η επικοινωνία] πρέπει να καταγράφεται στο ημερολόγιο του σχολείου, υποχρεωτικά πρέπει να είναι είτε με emails είτε με επιστολές, ώστε να έχουμε αντίγραφα. Στο κινητό, μόνο σε προσωπικό επίπεδο μπορώ να επικοινωνήσω εγώ με κάποιον, αλλά επίσημα, όχι» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

και πως:

*«Ένα email, μια πρόσκληση που μπορεί να στείλουν για συνάντηση, ή να μας καλέσουν σε ένα event που έχουν και έτσι αναπτύσσεται μια σχέση. Προς το συμφέρον, πρώτιστα, των μαθητών και του σχολείου» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Οι δύο πιο πάνω διευθυντές Γυμνασίων αναφέρουν και σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας, όπως τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης:

*«Το σχολικό έργο, μπορώ να σας πω ότι, προωθείται καλύτερα μέσω των ΜΜΕ, δηλαδή είτε μέσω του raideia-news, είτε για εμάς εδώ μέσω του F...news (αναφέρεται ειδησεογραφική ιστοσελίδα της περιοχής). Όλες οι δράσεις, αν θέλουμε να γίνουν γνωστές, μέσω αυτών των δύο [γίνονται] (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

την ιστοσελίδα του σχολείου και το Facebook:

*«Ναι! Έχουμε ιστοσελίδα του σχολείου, και Facebook γιατί συμμετέχουμε σε δύο Ευρωπαϊκά Προγράμματα και αναγκαστικά, ναι» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Μεγάλο ενδιαφέρον, κατά την κρίση του ερευνητή, παρουσιάζει το γεγονός ότι τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες (Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Ιστοσελίδα σχολείου) προκρίνονται αποκλειστικά από διευθυντές Γυμνασίων και διευθυντές σχολείων της υπαίθρου. Αντιθέτως, κανένας από τους διευθυντές Λυκείων ή αστικών σχολείων δεν αναφέρει ότι τα χρησιμοποιεί. Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί και το γεγονός ότι από τα τελευταία δύο αποσπάσματα που δόθηκαν φαίνεται μια διαφορά νοοτροπίας ανάμεσα στους διευθυντές όσο

αφορά στη χρήση των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο αναφέρει πως χρησιμοποιεί αυτά τα μέσα «αναγκαστικά». Αυτό το αίσθημα του εξαναγκασμού δεν φαίνεται να υπάρχει στα λόγια του Διευθυντή2 σε Γυμνάσιο. Το ενδιαφέρον σε αυτή την περίπτωση είναι το γεγονός ότι ο Διευθυντής6, ο οποίος φαίνεται να εξαναγκάζεται να χρησιμοποιεί σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, παράλληλα με τα παραδοσιακά, διευθύνει σχολείο που ανήκει στον Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ), ενώ ο Διευθυντής2, ο οποίος φαίνεται να εκτιμά περισσότερο την αναγκαιότητα αυτών των μέσων, διευθύνει σχολείο που ανήκει στον Μέτρια Θετικό ΠΜ. Για ακόμη μια φορά, δηλαδή, κατά την κρίση του ερευνητή, πρόκειται για ένα μη αναμενόμενο εύρημα, διότι το λογικό θα ήταν να συνέβαινε το αντίθετο.

Τέλος, αναφέρεται πως ο Διευθυντής6 προκρίνει και το Σχολικό Περιοδικό/Εφημερίδα ως τρόπο επικοινωνίας και εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο, λόγω του προσεγμένου χαρακτήρα που έχει. Χαρακτηριστικά, ανέφερε πως:

*«Εμείς, ως σχολείο, δεν εκδίδουμε περιοδικό, εκδίδουμε εφημερίδα. Ναι, είναι ένα καλά προσεγμένο και δυνατό μέσο. Ναι, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας»* (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα προκύπτει πως οι σχολικοί διευθυντές προκρίνουν την κατά πρόσωπο επικοινωνία με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους, όπως επίσης και τα σύγχρονα μέσα, ως μέσα εμπλοκής αυτών των παραγόντων στο σχολικό έργο. Μπορεί κανείς να συμπεράνει πως, στο θέμα αυτό, τα σχολεία έχουν τολμήσει να προσαρμόσουν τις πρακτικές επικοινωνίας που χρησιμοποιούν στη σύγχρονη εποχή, διατηρώντας, βέβαια, την πεποίθηση πως η παραδοσιακή επικοινωνία είναι η μόνη ικανή να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σήμερα τα σχολεία.

Ακολούθως, στους συμμετέχοντες τέθηκε η έβδομη ερώτηση, με στόχο την απάντηση του εξής Ερευνητικού Ερωτήματος: «Ποιες αντιλήψεις έχουν οι σχολικοί διευθυντές σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν;».

#### 4.4.7 Διερεύνηση του Έβδομου Ερωτήματος

Το έβδομο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Ποιους (άλλους) τρόπους θα χρησιμοποιούσατε στο μέλλον για να πετύχετε περισσότερη εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολείο σας;».

Από τα δεδομένα διαφαίνεται πως, εκτός από έναν, κανένας από τους ερωτηθέντες δεν είχε να προτείνει κάποιον άλλο τρόπο, τον οποίο θα σκεφτόταν να χρησιμοποιήσει στο μέλλον για να πετύχει περισσότερη εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε η Διευθύντρια1:

*«Πιστεύω ότι δεν χρειάζεται κάτι άλλο. Πρώτα-πρώτα, όταν έχεις προσωπικές συναντήσεις με τα εμπλεκόμενα άτομα - που έχουμε σε τακτά διαστήματα και τηλεφωνική επικοινωνία - δεν χρειάζεται κάτι άλλο» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

Ενδιαφέρον, λοιπόν, παρουσιάζει αυτή η μία και μοναδική άποψη που εκφράστηκε. Σε όλες τις συνεντεύξεις που πάρθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα, η επικοινωνία σχολείου-εξωγενών παραγόντων υπονοεί και προϋποθέτει μια κίνηση αυτών των παραγόντων προς τον σχολικό χώρο· οι εξωγενείς παράγοντες προσκαλούνται να έρθουν στο σχολείο ή να προσφέρουν, οικονομική, κυρίως, βοήθεια σε αυτό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η κίνηση «προς το σχολείο» αλλάζει και μεταβάλλεται «προς την κοινωνία», υπό την έννοια ότι το σχολείο είναι αυτό που τώρα καλείται να ανοιχθεί προς τους εξωγενείς παράγοντες και να μεταβεί το ίδιο στους χώρους όπου αυτοί ζουν και εργάζονται. Συγκεκριμένα, ο συγκεκριμένος διευθυντής ανέφερε πως:

*«Είχα σκεφτεί κάτι, το οποίο ακόμα δεν έχουμε πραγματοποιήσει. [Αφορά στο] άνοιγμα του σχολείου στις τοπικές κοινωνίες. Και όταν λέω άνοιγμα, ναι μεν έχει γίνει, [αλλά εννοώ] να πάμε [εμείς] οι ίδιοι στις κοινότητες. Δηλαδή, να πάμε σε ένα σωματείο, σε ένα καφενείο ή σε ένα πνευματικό-εκκλησιαστικό κέντρο, όπου εκεί θα καλέσουμε τους γονείς. [Αυτό να γίνει] διότι δυσκολεύονται να έρθουν οι γονείς στο σχολείο – [γεγονός] που πιστεύω πως είναι παγκύπριο, οι γονείς να μην έρχονται [στα σχολεία] – να πάμε να τους βρούμε με μια ομάδα εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να παρουσιάσουμε τη δουλειά μας ή τι ζητά το σχολείο από τους γονείς και να ακούσουμε και τι ζητούν οι γονείς από το σχολείο» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως ο συγκεκριμένος διευθυντής είναι ο μόνος που αναγνώρισε το γεγονός ότι πολλοί γονείς/εξωγενείς παράγοντες, που θα ήθελαν να έχουν μια παρουσία και δράση στο σχολείο, αδυνατούν να το πράξουν, αναφέροντας δε πως το φαινόμενο αυτό είναι παγκύπριο.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην όγδοη, ένατη και δέκατη ερώτηση, ώστε να απαντηθεί το εξής Ερευνητικό Ερώτημα: «Με ποιους τρόπους εμπλέκονται οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο, κατά πόσο πρέπει να τίθενται όρια σε αυτή την εμπλοκή και ποια είναι αυτά;».

#### **4.4.8 Διερεύνηση του Όγδου Ερωτήματος**

Το όγδοο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Κάτω από ποιες προϋποθέσεις θα επιθυμούσατε την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο σας;». Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, διαφαίνεται πως όλοι οι ερωτηθέντες, πλην ενός, συμφωνούν στην αναγκαιότητα να υπάρχουν προϋποθέσεις – ή όρια, όπως οι ίδιοι τα ονομάζουν – στην εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων. Αυτά δε τα όρια θα πρέπει να συνάδουν με τους στόχους του σχολείου και, η εμπλοκή να λειτουργεί προς όφελός του. Τα πιο κάτω αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά αυτής της τάσης:

*«Αν νιώσουμε ότι ξεπερνούν τα όρια και ζητούν πράγματα από τη σχολική μονάδα που δεν συνάδουν με τις δικές μας επιθυμίες και στόχους, θα θέσουμε όριο, θα βάλουμε κάποιο όριο ότι αρνούμαστε. Αλλά νιώθω ότι δεν φτάσαμε ποτέ σε αυτό το σημείο» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

*«Ναι, φυσικά, ναι! Πρέπει ο καθένας να γνωρίζει τα όριά του. Πρέπει να υπάρχουν όρια, ότι μέχρι εδώ μπορεί να ακουστεί η γνώμη ή να εμπλακεί ο γονιός ή η τοπική κοινωνία. Όμως, δεν μπορεί να διοικήσει η τοπική κοινωνία ή ο Σύνδεσμος Γονέων, ή να επιβάλουν στο σχολείο το πώς πρέπει να λειτουργήσει το σχολείο. Διότι ένα σχολείο ακολουθεί τους κανονισμούς που προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από ένα διευθυντή Γυμνασίου στον Σύνδεσμο Γονέων, παρόλο που η συζήτηση σχετικά με τους εξωγενείς παράγοντες δεν αφορούσε αυτόν τον εξωγενή παράγοντα αλλά όλους τους υπόλοιπους. Φαίνεται πως τα σχολεία, ιδιαίτερα τα Γυμνάσια, αντιμετωπίζουν παρεμβάσεις από τους γονείς, που καλό θα ήταν μια άλλη έρευνα να ασχοληθεί με αυτές. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως:

*«Όμως, υπάρχουν και κόκκινες γραμμές με τον Σύνδεσμο Γονέων. Ως ένα σημείο. Εμείς, η βοήθεια που θέλουμε είναι το να είναι δίπλα μας. Ο Σύνδεσμος Γονέων έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα. Μέχρι εδώ όμως. Από ένα σημείο και μετά, είναι απόφαση του σχολείου [για το τι θα πράξει][...] Μιλώντας εκ πείρας, στο συγκεκριμένο σχολείο δεν είχαμε ποτέ πρόβλημα με τους άλλους εξωγενείς παράγοντες. Δηλαδή, δεν πέρασαν ποτέ τις κόκκινες γραμμές. Μόνο με τον Σύνδεσμο Γονέων είχαμε φέτος κάποιες προσπάθειες να ξεπεράσουν λίγο τα όρια αλλά, πιστεύω, ότι μπήκαμε στον σωστό δρόμο (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Μόνο σε μία περίπτωση, ο συμμετέχων απέρριψε την ανάγκη ύπαρξης προϋποθέσεων ή ορίων στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο, παρομοιάζοντας αυτά τα όρια ως το «κτίσιμο ενός τοίχου», υπονοώντας δε πως εμποδίζουν την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των εξωγενών του παραγόντων. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως:

*«Πιστεύω ότι, όταν βάζεις όρια, τα οποία εσύ τα εφηύρες, είναι σαν να κτίζεις ένα τοίχο. [Πρέπει να] το αφήνεις ελεύθερο, αλλά το ελέγχεις» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Ενδιαφέρον στο πιο πάνω απόσπασμα παρουσιάζει η φράση «τα οποία εσύ εφηύρες», η οποία αναφέρεται στα όρια που ένα σχολείο θεσπίζει για την εμπλοκή των εξωγενών του παραγόντων. Αυτή η φράση, σε συνδυασμό και με το πιο κάτω απόσπασμα, μπορούν να στηρίξουν την άποψη πως η οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ σχολείου και εξωγενών παραγόντων και η εμπλοκή των τελευταίων στο σχολικό έργο, προϋποθέτει μεν την αναγκαιότητα θέσπισης ορίων, όμως, αυτά τα όρια, θα πρέπει να αποτελούν προϊόν προσυνεννόησης μεταξύ των διάφορων εταίρων της συνεργασίας. Αναφέρεται, δηλαδή, πως:

*«Εκτιμώ πως ναι (δηλαδή, πως πρέπει να τίθενται όρια). Αλλά αυτά τα όρια θα επιθυμούσα να τα καταλαβαίνει ο καθένας από μόνος του για να μην χρειάζεται να του υπενθυμίζονται. Να ξέρει, δηλαδή, ο καθένας μέχρι πού φτάνουν τα όριά του» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).*

Συμπερασματικά, από τα πιο πάνω διαφαίνεται πως οι σχολικοί διευθυντές, στην πλειοψηφία τους, (α) αποδέχονται την αναγκαιότητα ύπαρξης ορίων στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο, (β) δηλώνουν την πεποίθησή τους πως αυτή η εμπλοκή θα πρέπει να υπηρετεί τους στόχους του σχολείου και, (γ) πως τα όρια θα πρέπει να σχεδιάζονται από το σχολείο.

#### 4.4.9 Διερεύνηση του Ένατου Ερωτήματος

Το ένατο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Πώς το καταλαβαίνετε εσείς όταν λέμε πως τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται σε ένα «μέτρια θετικό βαθμό» στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εξωγενών τους παραγόντων;». Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα, το οποίο αποτελεί την πρώτη επαφή που είχαν οι ερωτηθέντες με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που είχε προηγηθεί, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν στις εξής κατηγορίες: (α) η διαφορά στην τοποθεσία του σχολείου, (β) ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού στην κοινωνία, (γ) ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, (δ) ο ρόλος της κουλτούρας και, (ε) η διάσταση του χρόνου.

Ένα θέμα που τέθηκε στις συνεντεύξεις είναι η αδυναμία των σχολείων που βρίσκονται σε μεγάλες κοινότητες – κυρίως, δηλαδή, των αστικών σχολείων – να οικοδομήσουν στενές σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς τους παράγοντες, σε αντίθεση με τα σχολεία που βρίσκονται σε μικρές κοινότητες. Χαρακτηριστικά, δόθηκε η εξής απάντηση:

*«Πιστεύω ότι, αν θέλεις να δικαιολογήσω το «μέτρια θετικός βαθμός», είναι λόγω της μη αγαστής συνεργασίας μεταξύ των εξωγενών παραγόντων και της σχολικής μονάδας και αυτό συμβαίνει σε μεγάλες περιφέρειες, όπως της Λευκωσίας, της Λεμεσού, που για αυτούς μια σχολική μονάδα είναι ένα κομματάκι των πολλών. Δεν έχουν τη σχέση με τον Δήμαρχο που έχουμε εμείς ως μικρή κοινωνία, μικρή κοινότητα. Δεν έχουν σχέση με τη Σχολική Εφορεία. Δεν ανταποκρίνεται η Σχολική Εφορεία στις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου. Οπότε, εφόσον η σχέση δεν είναι αγαστή, γι' αυτό και δεν τους πολυνοιάζει να αναπτύξουν μια καλή σχέση και να ανταποκριθούν [στις απαιτήσεις των εξωγενών παραγόντων]» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

Στις μικρές, λοιπόν, κοινότητες, τα σχολεία επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να αναπτύξουν στενές σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς τους παράγοντες, ενώ στις μεγάλες κοινότητες τέτοιο ενδιαφέρον δεν παρουσιάζεται. Φυσικά, όπως υπονοείται στο απόσπασμα, η ευθύνη για αυτή την αποτυχία αναλογεί και στους δύο εταίρους, αφού ούτε οι εξωγενείς παράγοντες δεν δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου.

Το δεύτερο θέμα που τέθηκε, ως απάντηση στο ερώτημα, είναι το θέμα του ρόλου, τον οποίο κατέχει ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε πως:

*«Είναι δικαιολογημένο το «Μέτρια», γιατί έχουν περάσει οι εποχές που ο δάσκαλος ήταν η κορυφή, κατά κάποιο τρόπο, των πνευματικών ανθρώπων κάθε κοινωνίας. Σήμερα, κατακλυζόμαστε από πληθώρα μορφωμένων ανθρώπων της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Έτσι, ο δάσκαλος έπαψε να είναι ο απαραίτητος σε όλες τις εκδηλώσεις» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Αφού, λοιπόν, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός – εδώ υπονοείται ο διευθυντής – δεν βρίσκεται στην «κορυφή των πνευματικών ανθρώπων» της κοινωνίας, έχει χάσει και την αίγλη που παλαιότερα είχε στην κοινωνία. Δεν είναι πλέον αναγκαίο να προσκαλείται σε εκδηλώσεις της τοπικής κοινότητας, οπότε, η οποιαδήποτε προσπάθειά του να πλησιάσει τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου του και να τους πείσει για τα, κυρίως παιδαγωγικά, οφέλη της συνεργασίας, πολλές φορές αντιμετωπίζει ανυπέρβλητες δυσκολίες.

Ο συγκεντρωτισμός του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος είναι το τρίτο θέμα που τέθηκε στις απαντήσεις. Στις δύο απαντήσεις που δόθηκαν και που αφορούν σε αυτό το θέμα, οι ερωτηθέντες σχολικοί διευθυντές αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που θέτει στο έργο τους και, ιδιαίτερα στην προσπάθειά τους να πλησιάσουν τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους, ο συγκεντρωτισμός του συστήματος. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν αυτά τα δύο αποσπάσματα:

*«Βλέπεις ότι ειδικά στο εξωτερικό, όλοι οι διορισμοί γίνονται είτε από την κοινότητα, είτε από την πολιτεία. Σε εμάς, επειδή είναι όλα σαν υδροκέφαλα, και τα πάντα καθορίζονται από το Υπουργείο, είναι λίγο δύσκολο να ζανοιχτείς. Διότι τα πάντα έρχονται τηλεκατευθυνόμενα από το Υπουργείο. Για αυτό είμαστε κάπως πιο συγκεντρωτικοί» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

*«Ότι είμαστε κλειστό σύστημα ακόμη. Έχουμε μια εσωστρέφεια. Θα πρέπει να γίνουν τα σχολεία πιο εξωστρεφή. Προς τα έξω! Με προγράμματα, με εμπλοκή σε δράσεις κτλ. Με διάφορους τρόπους» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).*

Χαρακτηριστικές φράσεις που αναδεικνύουν αυτή τη φωνή απελπισίας των σχολικών διευθυντών, που αισθάνονται δεσμευμένοι από τις υποδείξεις και τους νόμους του κράτους, είναι το «όλα είναι υδροκέφαλα», «τα πάντα έρχονται τηλεκατευθυνόμενα» και «έχουμε μια εσωστρέφεια». Αυτή η εσωστρέφεια είναι που εμποδίζει «να γίνουν τα σχολεία πιο εξωστρεφή». Η δέσμευση των σχολικών διευθυντών να υπακούν σε σωρεία νομοθετημάτων,

που καθορίζει και περιορίζει το εύρος των δυνατοτήτων της δράσης τους, είναι που τους εμποδίζει να ξανοιχτούν στην τοπική κοινότητα με συνεργασίες, δράσεις και προγράμματα.

Πέραν αυτού, ένα άλλο θέμα που τέθηκε είναι ο ρόλος της κουλτούρας στο κυπριακό συγκείμενο. Αναφορικά με την κουλτούρα, από το πιο κάτω απόσπασμα διαφαίνεται πως αυτή διαμορφώνεται από τον εκάστοτε σχολικό διευθυντή, ο οποίος αποφασίζει το εάν και εφόσον θέλει να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου του:

*«Όσο αφορά γενικά τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, χρειάζεται να ενδυναμωθούν ακόμα περισσότερο οι προσπάθειές τους, αλλά φυσικά εξαρτάται από την κουλτούρα του κάθε σχολείου, από τη διεύθυνση και το άτομο που βρίσκεται στη θέση του διευθυντή»* (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).

Αυτό ειδικά είναι, σύμφωνα με το απόσπασμα, ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται ιδιαίτερα στη Μέση Εκπαίδευση.

Τέλος, το πέμπτο θέμα που τέθηκε στις απαντήσεις είναι αυτό του χρόνου, δηλαδή της έλλειψής του στη Μέση Εκπαίδευση. Ο ερωτηθείς διευθυντής ανέφερε πως:

*«[Πιστεύω ότι συμβαίνει] λόγω πίεσης, λόγω χρόνου. [Λόγω της] ύλης που μέχρι πρότινος έπρεπε να καλυφθεί. Τώρα, με τα Τετράμηνα δυσκολεύουν τα πράγματα. Δυσκολεύουν τα πράγματα για περισσότερες εξωγενείς δραστηριότητες. Πιστεύω πως υπάρχει θέληση και από τους διευθυντές και από τους μαθητές. Ο εχθρός είναι ο χρόνος»* (Διευθυντής<sup>6</sup> σε Γυμνάσιο).

Το πιο πάνω απόσπασμα θέτει το θέμα της πίεσης που ασκείται στους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα του Λυκειακού Κύκλου, για την κάλυψη της εξεταστέας ύλης, σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Το κунήγι του χρόνου και της ύλης αφήνει πολύ λίγα περιθώρια στους σχολικούς διευθυντές να ασχοληθούν με προγράμματα και δράσεις που εμπλέκουν τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους, τη στιγμή ιδιαίτερα που έχουν να ασχοληθούν με πάμπολλες, πρακτικής φύσεως, δραστηριότητες που αφορούν τον προγραμματισμό των μαθημάτων και τον έλεγχο της κάλυψης των μαθησιακών στόχων. Όπως αναφέρεται, παρόλο που υπάρχει η θέληση, ο χρόνος είναι «εχθρός» της συνεργασίας.



#### 4.4.10 Διερεύνηση του Δέκατου Ερωτήματος

Το δέκατο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Μπορείτε να μας εξηγήσετε με ποιους τρόπους εμπλέκονται αυτοί οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο του δικού σας σχολείου;». Από τα δεδομένα διαφαίνεται πως οι δύο σημαντικότεροι, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο είναι (α) με τη συμμετοχή ή την παρουσία τους σε εκδηλώσεις του σχολείου και, (β) με την οικονομική τους συνεισφορά στο σχολείο, δηλαδή τις χορηγίες. Δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

*«Με χορηγίες, κοινές εκδηλώσεις, με την παρουσία όλων αυτών που ανέφερα σε όλες τις εκδηλώσεις μας, ιδιαίτερα των δύο βασικών συνεργατών μας που είναι το Δημαρχείο, το δημοτικό συμβούλιο και η Σχολική Εφορία. Μας στηρίζουν οικονομικά, ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου, είτε αυτές είναι κτηριακές ανάγκες, είτε αυτές είναι, απλά, η συμμετοχή [τους] σε κάποια δράση, όπως το πρόγραμμα που ανέφερα [προηγουμένως]» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

*«Με τη συμμετοχή τους σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου και την οικονομική τους συνεισφορά, παρόλο που πάντοτε λέμε πως δεν είναι ο πρωταρχικός μας στόχος, αλλά χωρίς αυτήν δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε. Μπορεί να είναι, κάποιες φορές, και οι εισηγήσεις που προέρχονται από τους εκάστοτε Συνδέσμους Γονέων για διάφορα θέματα, οι οποίες, όταν μπορούν να υιοθετηθούν, [τότε] ναι, υιοθετούνται» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Σε συνέχεια αυτής της ερώτησης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν ποιον από τους τρόπους εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο, που προανέφεραν, θεωρούν ως τον σημαντικότερο. Η απάντηση υπήρξε κοινή για όλους, καθώς όλοι συμφωνούν πως ο σημαντικότερος τρόπος είναι η συμμετοχή των εξωγενών παραγόντων σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο και όχι η οικονομική τους συνεισφορά σε αυτό. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως:

*«Εγώ πιστεύω πως [εμπλέκονται κυρίως] στις εκδηλώσεις του σχολείου. Διότι, και στις διάφορες εκδηλώσεις που θα διοργανώσουμε, θα τους καλέσουμε όλους» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

*«Δεν θα έλεγα οι χορηγίες, παρόλο που οι χορηγίες είναι ένα [σημαντικό] κομμάτι [...]. Δεν θα έλεγα οι χορηγίες, σίγουρα. Είναι η εμπλοκή τους σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες ενός σχολείου» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

Χαρακτηριστικό είναι και το πιο κάτω απόσπασμα, στο οποίο ο συμμετέχων, ενώ αρνείται πως ο σημαντικότερος τρόπος εμπλοκής των εξωγενών παραγόντων στο σχολείο του είναι η οικονομική τους συνεισφορά σε αυτό, στην ουσία αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος της απάντησής του περιγράφοντας την σπουδαιότητά της. Αυτή, όμως, η σπουδαιότητα έγκειται στο γεγονός ότι η οικονομική συνεισφορά των εξωγενών παραγόντων υποβοηθά τις λεγόμενες εξωδιδακτικές δραστηριότητες του σχολείου. Είναι, δηλαδή, βοηθητική για την επιτυχία αυτών των δραστηριοτήτων, που παραμένουν ως ο σημαντικότερος τρόπος εμπλοκής τους στο σχολικό έργο.

*«Επιδιώκουμε, ως σχολείο, πνευματική τροφή και συνεισφορά. Το χρηματικό, εάν έρθει, [θα είναι κι αυτό] καλοδεχούμενο. Για παράδειγμα, για μια εκδήλωση που θα διοργανώσει η Μητρόπολη Κ (αναφέρεται το όνομα) ή μια έκθεση βυζαντινού, θρησκευτικού βιβλίου, για εμάς είναι δύσκολο να στείλουμε από τη Δ (αναφέρεται το όνομα του τοπικού δήμου) στο Π (αναφέρεται το όνομα του διπλανού δήμου) ή οπουδήποτε αλλού [τους μαθητές μας]. [Είναι δύσκολο, δηλαδή] οικονομικά. Λοιπόν, [οι εξωγενείς παράγοντες] χρηματοδοτούν, πληρώνουν τα λεωφορεία. Με αυτό τον τρόπο έρχονται τα λεφτά, όχι στην τσέπη του σχολείου, αλλά με αυτό τον τρόπο» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Μέχρι του σημείου αυτού, οι ερωτήσεις αφορούσαν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, δηλαδή το μέρος εκείνο που ασχολείται με την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των εξωγενών του παραγόντων. Οι επόμενες επτά ερωτήσεις αφορούν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας που έχει προηγηθεί και, άρα, απαντούσαν στο εξής Ερευνητικό Ερώτημα: «Πώς ερμηνεύουν οι σχολικοί διευθυντές τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας;».

#### **4.4.11 Διερεύνηση του Ενδέκατου Ερωτήματος**

Το ενδέκατο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Η έρευνα που είχαμε διεξάγει κατά την περσινή σχολική χρονιά έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων είναι πιο θετικοί ή εμπλέκονται περισσότερο στις προσπάθειες ανάπτυξης σχέσεων επικοινωνίας με τους

εξωγενείς παράγοντες των σχολείων τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων; Εσείς πώς ερμηνεύετε αυτό το γεγονός;».

Από τα δεδομένα, διαφαίνεται πως οι απαντήσεις που δόθηκαν θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: (α) ο αυξημένος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών των Λυκείων και, (β) ο ρόλος του εκάστοτε διευθυντή. Κατ' ακρίβεια, όλοι οι συμμετέχοντες προκρίνουν τον αυξημένο φόρτο εργασίας που παρατηρείται στα Λύκεια σε σχέση με τα Γυμνάσια, ως την κυριότερη αιτία, η οποία μπορεί να εξηγήσει το αποτέλεσμα που προέκυψε από την ποσοτική έρευνα. Ο ρόλος του διευθυντή είναι συμπληρωματικός του κυριότερου λόγου που δόθηκε.

Όσο αφορά, λοιπόν, τον σημαντικό αυτό λόγο, οι συμμετέχοντες δικαιολογούν την απάντησή τους κάνοντας αναφορά στην ανάγκη των εκπαιδευτικών των Λυκείων να καλύψουν μια συγκεκριμένη ύλη σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, ούτως ώστε οι μαθητές τους να είναι εγκαίρως σε θέση να παρακαθήσουν σε εξετάσεις. Φυσικά, εξετάσεις υπάρχουν και στα Γυμνάσια, ως γνωστό όμως δεν είναι της ίδιας σημασίας. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν τα εξής:

*«Οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων έχουν να ακολουθήσουν πολύ πιο αυστηρό πρόγραμμα διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων» (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).*

*«Εγώ πιστεύω πως στο Λύκειο – επειδή περάσαμε και από το Λύκειο και γνωρίζουμε [τι γίνεται εκεί] – ο εκπαιδευτικός δίνει περισσότερη έμφαση στην ύλη. Πώς θα καλύψει την ύλη του – ειδικά αν διδάσκει στην Γ' Λυκείου όπου είναι οι Παγκύπριες Εξετάσεις – η έγνοια του είναι να καλύψει την ύλη, παρά να χάνει τον χρόνο του για να τον αφιερώνει σε διάφορες εκδηλώσεις ή για να πάρει μαθητές [σε κάποια εκδήλωση εκτός σχολείου] ή για να προσκαλέσει κόσμο [στο σχολείο] κτλ. Εμείς είμαστε πιο χαλαροί, διότι δεν έχουμε την πίεση των Παγκυπρίων Εξετάσεων. Νομίζω πως είναι αυτός ο λόγος» (Διευθυντής<sup>2</sup> σε Γυμνάσιο).*

Ενδιαφέρον στο πιο πάνω απόσπασμα είναι το γεγονός ότι οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου, στις οποίες εμπλέκονται και οι εξωγενείς του παράγοντες, χαρακτηρίζονται από τον ερωτώμενο ως «χάσιμο χρόνου». Εκτός αυτών, αναφέρθηκαν και τα εξής:

*«Ίσως στο Λύκειο επικεντρώνονται κυρίως στις εξετάσεις» (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).*

*«Ο χρόνος, πρέπει να καλύψουν [ύλη], έχουν τις Παγκύπριες Εξετάσεις. Ο φόρτος εργασίας είναι πολύ περισσότερος από ότι στο Γυμνάσιο» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε και τον ρόλο του διευθυντή ως πιθανή αιτία του αποτελέσματος της ποιοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, ανέφερε πως:

*«Πιστεύω πως εξαρτάται από τον Διευθυντή, δηλαδή αν το επιδιώκει» (Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).*

Η άποψη του ερευνητή είναι πως θα μπορούσε κανείς να χρησιμοποιήσει αυτή την αιτία που δόθηκε για να εξηγήσει τη στάση ορισμένων διευθυντών να θεωρούν ως περιττή πολυτέλεια τη διοργάνωση εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στα Λύκεια. Η πίεση του χρόνου, που είναι εμφανής στους καθηγητικούς συλλόγους των Λυκείων, υποχρεώνει τους Λυκειάρχες να μην επιδιώκουν άλλες δραστηριότητες εκτός από αυτές που συμβάλλουν στην έγκαιρη κάλυψη των μαθησιακών στόχων και την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις.

Γενικά ομιλούντες, θα έλεγε κανείς ότι είναι σαφές πως ο κυριότερος λόγος, για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων, είναι πιο θετικοί ή εμπλέκονται περισσότερο στις προσπάθειες ανάπτυξης σχέσεων επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες των σχολείων τους, είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας στα Λύκεια, ο οποίος εξηγείται από το κυνήγι της ύλης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **4.4.12 Διερεύνηση του Δωδέκατου Ερωτήματος**

Το δωδέκατο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι ότι ενώ στη Μέση Εκπαίδευση, τόσο τα αστικά σχολεία όσο και εκείνα της υπαίθρου, προσδίδουν την ίδια σημασία στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εξωγενείς παράγοντες, στα δημοτικά, αντίθετα, βρέθηκε ότι τα σχολεία της υπαίθρου αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις. Γιατί νομίζετε πως δεν παρουσιάζονται τέτοιες διαφορές στη Μέση Εκπαίδευση;».

Η βασικότερη αιτία που αιτιολογεί το ερώτημα είναι ο παράγοντας του χώρου. Ο χώρος, στον οποίο βρίσκονται τα σχολεία της Δημοτικής και της Μέσης Εκπαίδευσης, είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που έχει τη σημασία του μόνο στην περίπτωση της Δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά όχι στην περίπτωση της Μέσης. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε πως:

*«Πιστεύω πως όχι. Πιστεύω όχι. Πιστεύω όχι, γιατί όταν ήμουν στο P (αναφέρεται το όνομα ενός σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης που βρίσκεται στην ύπαιθρο) – πού βρίσκεται το P; – είχα σχέσεις και επικοινωνία και συνεργασία με όλη την Κύπρο» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Ο παράγοντας του χώρου, λοιπόν, παίζει μεγάλο ρόλο όταν πρόκειται για τη Δημοτική Εκπαίδευση, εκεί δηλαδή όπου τα σχολεία της υπαίθρου αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις από ότι τα αστικά. Όσο αφορά, λοιπόν, τη Δημοτική Εκπαίδευση, μια ενδιαφέρουσα απάντηση που δόθηκε είναι πως, πιθανόν εκεί, οι γονείς των μαθητών να είναι οι ίδιοι οι εξωγενείς παράγοντες του σχολείου. Να είναι δηλαδή οι χορηγοί, οι υπάλληλοι των τοπικών δήμων, των επιχειρήσεων. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως:

*«Πιθανόν, αυτοί οι γονείς να αποτελούν και κομμάτι των εξωγενών παραγόντων. Δηλαδή να είναι οι επιχειρήσεις, να είναι οι Σχολικές Εφορείες, τα Δημαρχεία, οι Σύνδεσμοι Γονέων κτλ» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

Τα Δημοτικά Σχολεία στην Κύπρο είναι περισσότερα σε αριθμό από τα Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτό συνεπάγεται πως πολλά από αυτά βρίσκονται σε μικρές κοινότητες, όπου υπάρχει εδραιωμένη μια θετική κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ αυτών και των μελών της κοινότητας. Έτσι εξηγείται η άποψη που διατυπώθηκε πιο πάνω. Επίσης, αναφέρθηκε πως:

*«Στη Δημοτική Εκπαίδευση, κάθε κοινότητα έχει το δικό της Δημοτικό σχολείο, εκτός από λίγες εξαιρέσεις που είναι περιφερειακά [τα Δημοτικά σχολεία]. Μπορεί [σε] μια μικρή κοινότητα το μοναδικό «πνευματικό κέντρο» να είναι το Δημοτικό Σχολείο, που μπορεί να είναι και διδασκαλόν, τριδιδάσκαλον ή και μονοθέσιο. Άρα, είναι δεδομένη η συνεργασία με την τοπική κοινωνία στη Δημοτική Εκπαίδευση, πιο εύκολη» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Στις μικρές κοινότητες, στις οποίες υπάρχουν κυρίως Δημοτικά Σχολεία, είναι πιο εύκολο να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες. Αυτή η ευκολία δεν υπάρχει στα αστικά κέντρα ή στη Μέση Εκπαίδευση. Τα δύο πιο κάτω αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά:

*«Θα υπέθετα ότι οφείλεται στο χαρακτηριστικό του κλειστού χαρακτήρα των μικρών κοινοτήτων. Μια μικρή κοινότητα είναι κλειστή και, πιο εύκολα, πιο συχνά, πιο έντονα ίσως αναπτύσσονται*

*αυτές οι σχέσεις, παρά στο αστικό κέντρο, το οποίο είναι μια ανοικτή κοινωνία, όσο αφορά τον πληθυσμό. Ο πληθυσμός [στο αστικό κέντρο] είναι μεγάλος» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).*

*«Εγώ πιστεύω ότι ρόλο παίζει ο πληθυσμός. Δηλαδή, ένα Δημοτικό Σχολείο μπορεί να βρίσκεται σε ένα χωριό, το οποίο να έχει 600 κατοίκους. Οι κάτοικοι εκεί είναι πιο δεμένοι με τον δάσκαλο και με τα παιδιά. Σε εμάς, επειδή είναι πιο μεγάλες οι κοινωνίες που έχουμε εδώ, δεν υπάρχει αυτό το στενό το δέσιμο του σχολείου με τους έξω [από αυτό]. Η άποψή μου είναι αυτή. Για παράδειγμα, το Γυμνάσιο του Ο. (αναφέρεται το όνομα ενός σχολείου ορεινής κοινότητας) μπορεί να έχει μεγαλύτερο δέσιμο [με τους εξωγενείς του παράγοντες] παρά [το δέσιμο] που έχουμε εμείς ή ένα [σχολείο] της πόλης κτλ» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Συμπερασματικά, ο κυριότερος λόγος που δόθηκε είναι το γεγονός ότι, στη Δημοτική Εκπαίδευση, τα σχολεία της υπαίθρου αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις με τους εξωγενείς τους παράγοντες, παρά τα αστικά σχολεία, διότι εκεί υπάρχει μια πιο θετική κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εταίρων της κοινότητας. Αντίθετα, τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, είτε είναι αστικά είτε σχολεία υπαίθρου, προσδίδουν την ίδια σημασία στις σχέσεις τους με τους εξωγενείς παράγοντες, διότι δεν έχει καμία σημασία ο παράγοντας του χώρου, αφού η πλειοψηφία των σχολείων αυτών βρίσκονται σε μεγαλύτερες κοινότητες, όπου οι σχέσεις αναπτύσσονται δυσκολότερα.

#### **4.4.13 Διερεύνηση του Δέκατου Τρίτου Ερωτήματος**

Το δέκατο τρίτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Επίσης, η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο ένα τίτλο σπουδών, δηλαδή αυτοί που δεν έχουν μεταπτυχιακό, αξιολογούν θετικά τις προσπάθειες που καταβάλλει το σχολείο ώστε όλοι οι κλάδοι και όλοι οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν και να συνεργάζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους για να πετυχαίνουν την ικανοποίηση των αναγκών των εξωγενών τους παραγόντων. Αντίθετα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων αξιολογούν λιγότερο θετικά αυτές τις προσπάθειες. Εσείς πώς το ερμηνεύετε αυτό;».

Τρεις διαφορετικές απαντήσεις δόθηκαν σε αυτό το ερώτημα και οι τρεις, όμως, παρουσιάζουν το χαρακτηριστικό της αβεβαιότητας. Αρχικά, αναφέρθηκε ως πιθανολογούμενη αιτία το γεγονός ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων αντιμετωπίζουν το θέμα της οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες εγωιστικά. Ότι, δηλαδή, έχουν, όπως

αναφέρθηκε, μια «αφ' υψηλού» στάση απέναντι σε παράγοντες που μπορεί να εμπλέκονται στο έργο τους. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε πως:

*«Δεν γνωρίζω, [φοβάμαι] πως θα πω κακία! Μήπως ο κάτοχος ενός μεταπτυχιακού τίτλου να πιστεύει ότι ξέρει κάτι παραπάνω από τους άλλους και ίσως να μην μπορεί να επικοινωνήσει με τον πιο απλό κόσμο; Ενώ ένας εκπαιδευτικός που έχει μόνο ένα πανεπιστημιακό τίτλο, μπορεί να θεωρείται πιο απλός, πιο προσιτός με τους εξωγενείς [παράγοντες του σχολείου]. Ίσως να βλέπει λίγο αφ' υψηλού [τους εξωγενείς παράγοντες] ο κάτοχος του μεταπτυχιακού ή του διδακτορικού» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

*«Οι εκπαιδευτικοί, που προχωρούν σε περαιτέρω σπουδές, μπαίνουν σε μια [άλλη] διαδικασία, στην οποία βλέπουν την επιστημονική [όψη των πραγμάτων], κάνουν οι ίδιοι επιστημονικές έρευνες, βρίσκουν ότι υπάρχουν κι άλλοι τρόποι να προωθήσουν τους στόχους τους ως εκπαιδευτικοί, χωρίς να μένουν στο επίπεδο μόνο των τριγύρω τους» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

Η δεύτερη πιθανολογούμενη αιτία, που δόθηκε, αναφέρεται στο ενδεχόμενο η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών να τους αποπροσανατολίζει, απομακρύνοντάς τους από τον πραγματικό στόχο του επαγγέλματός τους, ο οποίος αφορά στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και, όχι αποκλειστικά την παιδαγωγική τους κατάρτιση. Όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες:

*«Πιστεύω πως οι σπουδές αποπροσανατολίζουν τον εκπαιδευτικό από οτιδήποτε αφορά την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού διότι επικεντρώνονται μόνο στα γνωστικά αντικείμενα» (Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).*

Ενδιαφέρον, στην πιο πάνω άποψη, αποτελεί το γεγονός ότι η συνεργασία σχολείου-εξωγενών παραγόντων αναγνωρίζεται ως παράγοντας που συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, δηλαδή, όχι μόνο την ακαδημαϊκή αλλά και την ψυχολογική και την κοινωνική.

Τέλος, η τρίτη αιτία αφορά στο γεγονός ότι, πιθανόν, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων να μην λαμβάνουν από τη διοίκηση του σχολείου τους την αξία που θα ήθελαν να έχουν. Δηλαδή, να μην ζητείται, ειδικά από αυτούς που έχουν περαιτέρω μόρφωση, η άποψη ή η συμβολή τους στις προσπάθειες οικοδόμησης τέτοιων σχέσεων. Είναι, ίσως, ένα παράπονο, ότι δηλαδή δεν αξιοποιούνται επαρκώς στον εργασιακό τους χώρο, ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν

σπουδάζοντας σε μεταπτυχιακά προγράμματα να μην αξιοποιούνται από τους διευθυντές τους. Είναι, επίσης, σημαντικό το γεγονός πως μια τέτοια άποψη προέρχεται από τα χείλη ενός διευθυντή, αντί, όπως θα ανέμενε κανείς, ενός απλού εκπαιδευτικού, γεγονός που πιθανόν να την επικυρώνει. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως:

*«Ίσως γιατί δεν τους δίνεται η ευκαιρία να [συμβάλουν στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας]. Όχι αυτοπροβολή, προς Θεού. Πρώτα, πιστεύω πως ένα σχολείο πρέπει να αξιοποιήσει τους δικούς του (δηλαδή, τους ενδογενείς παράγοντες). Τη φωλιά του πρώτα και μετά να βγει προς τα έξω, να ψάξει ακαδημαϊκούς, καθηγητές πανεπιστημίων, πράγμα το οποίο γίνεται σε αυτό το σχολείο. Πρώτα αξιοποιούμε τους συναδέλφους και μετά τους δίνουμε και το «δικαίωμα» και την ευκαιρία να μας φέρουν [εκείνοι] άλλο κόσμο, γιατί αυτοί, οι μεταπτυχιακοί, οι διδάκτορες, γνωρίζουν περισσότερο κόσμο. [Τους δίνουμε την ευκαιρία] να φέρουν κόσμο» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Οι εκπαιδευτικοί-κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών θα μπορούσαν να συμβάλουν στις προσπάθειες του σχολείου τους να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς του παράγοντες, προσφέροντας την τεχνογνωσία που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ίσως αυτό να εξηγεί και την άποψη πως, πιθανόν, ορισμένοι να αισθάνονται αδικημένοι, να συμπεριφέρονται εγωιστικά και να αντιμετωπίζουν αφ' υψηλού τέτοιες συνεργασίες.

#### **4.4.14 Διερεύνηση του Δέκατου Τέταρτου Ερωτήματος**

Το δέκατο τέταρτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο θετικοί είναι στις προσπάθειες προώθησης του σχολικού έργου στην κοινωνία. Πού νομίζετε πως οφείλεται αυτό;».

Η απάντηση στο ερώτημα μπορεί να συνοψιστεί στην έκφραση «η πείρα του παλιού». Η εμπειρία, λοιπόν, αναγνωρίζεται ως ο καθοριστικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει στην παρώθηση του εκπαιδευτικού να συμβάλει – ή απλά να δει με θετικό μάτι – τις προσπάθειες προώθησης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των εξωγενών του παραγόντων ή τις προσπάθειες προώθησης του σχολικού έργου στην κοινωνία. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε πως:



*«Πιστεύω ότι και η πείρα και η πολύχρονη εμπλοκή μέσα από τα σχολικά δρώμενα δείχνουν ότι ίσως αυτή η σχέση [συνεργασίας] με τον έξω κόσμο, τέλος πάντων, ίσως να βοηθά το σχολείο. (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Αυτό που διαφοροποιεί τον περισσότερο έμπειρο εκπαιδευτικό από τον λιγότερο έμπειρο είναι η δυνατότητα αντίληψης σχετικά με το τι είναι περισσότερο ωφέλιμο για το σχολείο και τους μαθητές. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ευκολότερα πως η συνεργασία ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου του. Όπως ανέφεραν δύο από τους συμμετέχοντες:

*«Ναι, αυτό έχει μια λογική επεξήγηση. Ότι πρώτα πρώτα, αναπτύσσουν σχέσεις μέσα από τα χρόνια υπηρεσίας, γνωρίζουν περισσότερο κόσμο, αναπτύσσουν σχέσεις με τους εξωγενείς παράγοντες, [αποκτούν] εμπειρίες, [ενώ] ένας πρωτοδιόριστος πιστεύει ότι δεν χρειάζεται κανένα. Σιγά σιγά, με τις εμπειρίες που έχει ως εκπαιδευτικός, αρχίζει να ζυγίζει τα πράγματα και να λέει «όχι δεν είμαι μόνος μου, μπορώ να κάνω και καλύτερα όταν συνεργαστώ με κάποιον άλλο». Αλλά είναι και οι σχέσεις που αναπτύσσει κανείς ως άτομο, γνωρίζει περισσότερο κόσμο και στηρίζεται σε αυτούς» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

*«Ναι, είναι αυτό που ονομάζεται «εμπειρία». Η εμπειρία σε κάνει να αναγνωρίζεις πράγματα, τα οποία στην αρχή, λόγω των λίγων χρόνων [υπηρεσίας] ή και του νεαρού της ηλικίας – [γεγονός] που δεν εμφανίζεται συχνά στη Μέση Εκπαίδευση – βλέπεις τα πράγματα διαφορετικά. Ενώ, περνώντας τα χρόνια, αντιλαμβάνεσαι ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία της τοπικής κοινωνίας» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Ο λιγότερο έμπειρος εκπαιδευτικός και, ιδίως ο νεοδιοριζόμενος, λόγω έλλειψης πείρας, αισθάνεται ανασφάλεια σχετικά με τις διδακτικές του ικανότητες. Αυτό τον οδηγεί στο να είναι περισσότερο προσηλωμένος στην προετοιμασία των μαθημάτων του. Επίσης, τον εμποδίζει να δει σφαιρικά το πώς λειτουργεί ένα σχολείο και το τι συμβαίνει καθημερινά σε αυτό. Συγκεκριμένα, ένας από τους συμμετέχοντες επισημαίνει πως:

*«Αντίθετα, ο νέος (δηλαδή, ο νεοδιοριζόμενος) είναι πιο περιορισμένος στα διδακτικά του καθήκοντα. Να δει το μάθημά του, να το προετοιμάσει, να το διδάξει. Ενώ ο παλιός είναι πιο ανοικτός [στους εξωγενείς παράγοντες]. Το παρατηρεί κανείς όταν έρθουν στο σχολείο*

*φιλοξενούμενοι. Οι νεαροί εκπαιδευτικοί είναι πιο μαζεμένοι, οι πιο παλιοί είναι πιο ανοικτοί»*  
(Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).

Με τα χρόνια και την εμπειρία, ο εκπαιδευτικός ωριμάζει, όπως θα πει το πιο κάτω απόσπασμα. Θα αντιληφθεί την αναγκαιότητα των συνεργατικών προσπαθειών στην προώθηση των στόχων του σχολείου στην κοινωνία:

*«Διότι οι εκπαιδευτικοί ωριμάζουν και αντιλαμβάνονται την αξία αυτών των προσπαθειών»*  
(Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).

Συμπερασματικά, είναι ο παράγοντας της εμπειρίας που παίζει καταλυτικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών να εκτιμήσουν περισσότερο την αξία των συνεργατικών προσπαθειών, πιθανόν, και να θελήσουν να συμβάλουν στην οικοδόμησή τους. Όσο περισσότερο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο μεγαλώνει η συνεισφορά τους σε αυτές τις προσπάθειες του σχολείου τους. Όπως, χαρακτηριστικά, θα πει ένας από τους συμμετέχοντες:

*«Η εμπειρία, τα χρόνια [υπηρεσίας] που έχουν κτλ. Ίσως γιατί χρειάστηκαν όλα αυτά τα χρόνια για να αρχίσει εκεί η προσφορά. Το γεγονός ότι αφυπηρετούσαμε στα 60 ήταν το μεγαλύτερο έγκλημα για την εκπαίδευση. Τώρα [που αφυπηρετούμε στα] 65-67, όλοι θα έχουμε τη δυνατότητα να προσφέρουμε»* (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).

#### **4.4.15 Διερεύνηση του Δέκατου Πέμπτου Ερωτήματος**

Το δέκατο πέμπτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Στην έρευνα διαπιστώθηκε, επίσης, πως οι διευθυντές αξιολογούν θετικότερα τις προσπάθειες που καταβάλλει το σχολείο τους ώστε να κατανοήσει τις ανάγκες που πιθανόν να έχουν οι εξωγενείς του παράγοντες, ενώ οι απλοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν τέτοιες προσπάθειες λιγότερο θετικά. Γιατί πιστεύετε πως συμβαίνει αυτό;».

Για το πιο πάνω ερώτημα δόθηκαν πολλές απαντήσεις. Αρχικά, διατυπώθηκε η άποψη πως, ο λόγος που οι διευθυντές αξιολογούν θετικότερα τις προσπάθειες που καταβάλλει το σχολείο τους, ώστε να κατανοήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών παραγόντων, είναι το γεγονός ότι η οικοδόμηση συνεργασιών με αυτούς τους παράγοντες αποτελεί μέρος των καθηκόντων τους. Αναφέρθηκε, λοιπόν, πως:

*«Ίσως είναι και στα καθήκοντα ενός διευθυντή. Αυτή είναι η δουλειά του διευθυντή, το να ψάξει, το να αξιοποιήσει [εξωγενείς παράγοντες]» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).*

Επειδή, ακριβώς, η οικοδόμηση συνεργασιών είναι ένα από τα πολλά καθήκοντα του σχολικού διευθυντή, για τον λόγο αυτό ο διευθυντής έχει και την εποπτεία αυτών των προσπαθειών. Έχει, δηλαδή, άμεση εποπτεία όλων των εξωδιδασκτικών δράσεων που επισυμβαίνουν σε μία σχολική μονάδα – μέρος των οποίων είναι και οι συνεργασίες –, όπως επίσης και άμεση επαφή με τους εξωγενείς παράγοντες των σχολείων τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επικεντρώθηκε σε αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν τα εξής:

*«[Είναι] πολύ λογικό, διότι ο διευθυντής έχει την εποπτεία όλων των εξωδιδασκτικών δράσεων. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να μην ασχοληθεί με μια εξωδιδασκτική δράση, τις χορηγίες, τις κτηριακές ανάγκες, ενώ ο διευθυντής έχει την εποπτεία όλων αυτών και ξέρει πόσο πολύ μπορεί να στηριχτεί στους εξωγενείς παράγοντες» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).*

*«Διότι εμείς έχουμε άμεση σχέση και άμεση επαφή με αυτούς τους εξωγενείς παράγοντες. Εγώ [ως διευθυντής] μπορεί να συμμετέχω σε πάρα πολλές συνεδριάσεις με αυτό τον κόσμο, ενώ ένας απλός εκπαιδευτικός μπορεί να μην έλαβε ποτέ του μέρος σε μια τέτοια συνεδρίαση. Για τον λόγο αυτό, δεν γνωρίζει ούτε αυτή την αλληλεπίδραση που έχουμε εμείς, ούτε γνωρίζει ότι, για παράδειγμα, το Δημαρχείο μπορεί να μας βοηθήσει σε κάποιο θέμα ή εμείς, με τη συνεισφορά μας, θα βοηθήσουμε το Δημαρχείο. Εμείς, επειδή έχουμε αυτή την άμεση και συχνή επαφή με αυτούς τους εξωγενείς παράγοντες, για αυτό [κατέληξες σε αυτό το συμπέρασμα]» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

*«Διότι είναι το βάρος όλο πάνω τους και βλέπουν σφαιρικά την εικόνα και τις ανάγκες του σχολείου» (Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).*

*«Ναι, γιατί ο διευθυντής βλέπει σφαιρικά όλες τις παραμέτρους. Έτσι αντιλαμβάνεται ότι είναι πιο ωφέλιμο να υπάρχει αυτή η συνεργασία» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).*

Ο σχολικός διευθυντής, λοιπόν, καθηκόντως και επειδή έχει σφαιρική γνώση των αναγκών του σχολείου του, είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται καλύτερα από τους απλούς εκπαιδευτικούς το όφελος που μπορεί να αποκομίσει συνεργαζόμενος με εξωγενείς παράγοντες. Ως εκ τούτου, αντιμετωπίζει θετικότερα, σε σχέση με τον απλό εκπαιδευτικό αυτές τις συνεργασίες. Η

ανάγκη, λοιπόν, είναι που σπρώχνει τους σχολικούς διευθυντές να αναζητήσουν και να εδραιώσουν συνεργασίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

*«Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται και η ανάγκη. Από τη θέση του διευθυντή αναγνωρίζονται κάποιες ανάγκες πιο εύκολα, από ότι όταν είσαι πιο κάτω [στην ιεραρχία]» (Διευθυντής3 σε Λύκειο).*

Τέλος, από τον ίδιο συμμετέχοντα διατυπώθηκε και η άποψη πως οι διευθυντές αξιολογούν θετικότερα τις συνεργατικές προσπάθειες που καταβάλλονται, λόγω ηλικίας. Είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που προάγονται σε διευθυντικές σχέσεις είναι άτομα που έχουν πολλά έτη υπηρεσίας – οι περισσότεροι δε από αυτούς απέχουν πολύ λίγα χρόνια από τη συνταξιοδότηση. Τα πολλά έτη υπηρεσίας, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ερώτηση, προσθέτουν εμπειρία στον εκπαιδευτικό. Λόγω πείρας, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιολογεί θετικότερα τις συνεργατικές προσπάθειες του σχολείου του. Αναφέρθηκε, δηλαδή, πως:

*«Αυτό έχει σχέση με το προηγούμενο. Επειδή, δυστυχώς, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, διευθυντής γίνεσαι όταν μπεις σε κάποια ηλικία, άρα έχεις μαζέψει κάποια εμπειρία».* (Διευθυντής3 σε Λύκειο).

Συμπερασματικά, θα έλεγε κανείς πως οι τρεις βασικότεροι λόγοι για τους οποίους οι διευθυντές αξιολογούν θετικότερα, σε σχέση με τους απλούς εκπαιδευτικούς, τις προσπάθειες που καταβάλλει το σχολείο τους να αναγνωρίσει και να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εξωγενών του παραγόντων είναι (α) το γεγονός ότι καθηκόντως οι διευθυντές έχουν την πλήρη εποπτεία όλων των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων του σχολείου τους και, ως εκ τούτου, άμεση επαφή με αυτούς τους παράγοντες, (β) το γεγονός ότι είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, καλύτερα από τον καθένα, τις ανάγκες του σχολείου τους και τα οφέλη που προκύπτουν από τις συνεργασίες και, (γ) το γεγονός ότι είναι τα άτομα με την μεγαλύτερη πείρα στον χώρο εργασίας τους.

#### **4.4.16 Διερεύνηση του Δέκατου Έκτου Ερωτήματος**

Το δέκατο έκτο ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άντρες να μάθουν τι σχέσεις αναπτύσσουν τα άλλα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της περιοχής με τους εξωγενείς τους παράγοντες. Εσείς πώς το σχολιάζετε αυτό το γεγονός;».

Δύο πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις δόθηκαν σε αυτό το ερώτημα. Όλες, όμως, περιστρέφονται γύρω από δύο, σύμφωνα με τα συμφραζόμενα των συμμετεχόντων, γυναικεία χαρακτηριστικά: τον ανταγωνισμό-ζήλεια και την αγάπη ή ένα αντρικό χαρακτηριστικό, την αδιαφορία. Ως χαρακτηριστικό των γυναικών, που εξηγεί τον λόγο γιατί ενδιαφέρονται, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες, να μαθαίνουν τι σχέσεις αναπτύσσονται σε άλλα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της περιοχής, αναφέρθηκε ο ανταγωνισμός-ζήλεια. Οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο ανταγωνιστικές από τους άντρες. Παρουσιάζονται να ζηλεύουν όταν ένα σχολείο προβάλλει κάποια δράση του στην κοινωνία και επιζητούν και για το δικό τους σχολείο μια τέτοια προβολή. Χαρακτηριστικά, ειπώθηκε:

*«Αν κοιτάζει κανείς τις δράσεις και τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει ένα σχολείο, οι περισσότεροι που λαμβάνουν μέρος σε αυτές είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Δεν γνωρίζω αν είναι θέμα γυναικείας κουλτούρα, πιθανόν, όμως, να είναι και η ζήλεια ένας παράγοντας. [Μία γυναίκα μπορεί να σκέφτεται] «γιατί αυτό το σχολείο να προβάλλεται και το άλλο το ίδιο». Τους άντρες εκπαιδευτικούς δεν τους ενδιαφέρει τόσο πολύ αν προβάλλεται το άλφα ή το βήτα σχολείο. Ενώ – το παρατηρώ κι εγώ σε αυτό το σχολείο – [οι γυναίκες λένε] «μα γιατί εμείς δεν δημοσιεύσαμε [αυτή τη δράση] στο *paideia-news*; Το Λύκειο Κ. (αναφέρεται το όνομα άλλου σχολείου) και να φτερνιστεί κανείς, το αναρτούν στο *paideia-news*. Εμείς γιατί να μην δημοσιεύουμε [τις δράσεις μας]; Εμείς συνέχεια [έχουμε δράσεις άξιες προς δημοσίευση]». Αυτό δεν το ακούς από τους άντρες εκπαιδευτικούς, το ακούς [μόνο] από τις γυναίκες και, πιστεύω, πως είναι σαν μια καλοθέλητη κόντρα» (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).*

Το πιο πάνω σκωπτικό απόσπασμα αναδεικνύει τη λεγόμενη κουλτούρα του ανταγωνισμού και της ζήλειας, που δήθεν χαρακτηρίζει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η κόντρα, που αναφέρεται στο τέλος, μεταξύ των γυναικών που υπηρετούν σε διαφορετικά σχολεία, μπορεί να παρουσιάζεται ως «καλοθέλητη», δεν παύει όμως να αποδεικνύει τον δήθεν ανταγωνιστικό χαρακτήρα του γυναικείου φύλου. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως η πιο πάνω άποψη για τον χαρακτήρα των γυναικών διατυπώθηκε από άνδρα διευθυντή.

Με την πιο πάνω άποψη του Διευθυντή2 δεν συμφωνούν οι υπόλοιποι συνάδελφοί του. Πέραν αυτής της άποψης, οι γυναίκες παρουσιάζονται να διατηρούν στενότερες σχέσεις φιλίας με συναδέλφισσες από άλλα σχολεία, διότι, όπως φαίνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί, αναπτύσσουν, σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άντρες, φιλικές σχέσεις στον χώρο εργασίας τους. Αυτές τις φιλικές σχέσεις διατηρούν ακόμα κι όταν μετατεθούν σε άλλο σχολείο

και, ως εκ τούτου, γνωρίζουν από πρώτο χέρι ποιες συνεργατικές προσπάθειες καταβάλλονται από τα άλλα σχολεία. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν τα εξής:

*«Ναι, αυτό είναι αλήθεια. Δηλαδή, ακούγοντάς το, ναι! Και φέρνοντας στο μυαλό συναδέλφισσες, οι οποίες ίσως να κρατούν σχέσεις φιλίας, σε μεγαλύτερο βαθμό, παρά οι άντρες, να συνεχίζουν να ανταλλάζουν απόψεις, έστω κι αν άλλαξαν σχολεία και να συνεργάζονται μεταξύ τους, ακόμα και σε μικρά πράγματα, όπως τη διοργάνωση κάποιας εκδήλωσης, «ποιον φωτογράφο βρήκες;», να ανταλλάζουν υλικό κτλ. Το έχει ίσως η φύση της γυναίκας. Οι άντρες, είναι πιο «περήφανοι» και στηρίζονται περισσότερο στους εαυτούς τους παρά στον κόσμο γύρω τους» (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).*

*«Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί; Γιατί ίσως να έχουν φίλες στα άλλα σχολεία, συμφοιτήτριες κλπ. Πιστεύω, ναι, πως το γυναικείο φύλο προσπαθεί για αυτό (δηλαδή, την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων). Οι άντρες δεν προσπαθούν πολύ να υπάρχει συνεργασία με τους εξωγενείς παράγοντες, όσο προσπαθούν οι γυναίκες. Το παρατήρησα αυτό. Αλλά δεν ξέρω τον λόγο. [Ίσως] από ενδιαφέρον και αγάπη» (Διευθυντής<sup>6</sup> σε Γυμνάσιο).*

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, σύμφωνα με αυτή την άποψη, αναπτύσσουν και διατηρούν περισσότερες φιλικές σχέσεις και σχέσεις συνεργασίας με συναδέλφισσές τους, σε αντίθεση με τους άντρες που παρουσιάζονται «περήφανοι», δηλαδή εγωιστές, και αδιάφοροι όσο αφορά τις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων τους. Οι άντρες, λόγω εγωιστικής υπερηφάνειας, παρουσιάζονται να στηρίζονται στις δικές τους ικανότητες, ενώ οι γυναίκες, λόγω αγάπης και συντροφικότητας, παρουσιάζονται να στηρίζονται στην ομαδικότητα και τη συνεργασία. Υπάρχουν, δηλαδή, διαφορές χαρακτήρων που ερμηνεύουν το εύρημα της ποσοτικής έρευνας. Ολοκληρώνοντας αυτό το θέμα ο αναγνώστης καλείται να προσέξει το γεγονός ότι το χαρακτηριστικό του ανταγωνισμού/ζήλειας είχε αποδοθεί στις γυναίκες εκπαιδευτικούς από ένα άνδρα διευθυντή, ενώ το χαρακτηριστικό της υπερηφάνειας/εγωισμού είχε αποδοθεί στους άνδρες εκπαιδευτικούς από μια γυναίκα διευθύντρια. Αυτό το δεδομένο, κατά την κρίση του ερευνητή, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

#### **4.4.17 Διερεύνηση του Δέκατου Έβδομο Ερωτήματος**

Το δέκατο έβδομο – και τελευταίο – ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Η έρευνα, τέλος, έδειξε ότι, ενώ τα κορίτσια έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από ότι τα αγόρια, οι βαθμοί στα διαγωνίσματα των αγοριών παρουσιάζουν βελτίωση όταν το σχολείο τους

αναπτύσσει σε θετικό βαθμό σχέσεις συνεργασίας με εξωγενείς παράγοντες. [Με άλλα λόγια, όταν στο σχολείο εμπλέκονται εξωγενείς παράγοντες, όπως αυτοί που έχετε επισημάνει προηγουμένως, αυτή η παρουσία τους στον σχολικό χώρο συνδέεται με την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των αγοριών]. Εσείς τι ερμηνεία δίνετε σε αυτό το φαινόμενο;».

Η απάντηση στο ερώτημα, σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες, είναι πολύ απλή. Το γεγονός ότι τα αγόρια επωφελούνται μαθησιακά περισσότερο, συγκριτικά με τα κορίτσια, όταν το σχολείο τους οικοδομεί σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς του παράγοντες, σχετίζεται με τις διαφορές στον χαρακτήρα των δύο φύλων. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τα αγόρια είναι πιο εξωστρεφή, ενώ τα κορίτσια πιο εσωστρεφή. Χαρακτηριστικά, ειπώθηκε πως:

*«Ενδεχομένως, να έχει να κάνει και με το γεγονός ότι είναι πιο εξωστρεφή τα αγόρια και ανταποκρίνονται, όταν τους δοθεί η ευκαιρία, πιο θετικά;»* (Διευθυντής3 σε Λύκειο).

*«Αυτό οφείλεται στον χαρακτήρα των αγοριών. Τα αγόρια είναι πιο κοινωνικοί άρα προσλαμβάνουν θετικότερα τις σχέσεις με τους εξωγενείς παράγοντες»* (Διευθυντής4 σε Γυμνάσιο).

Η εξωστρέφεια των αγοριών τα οδηγεί στο να έχουν περισσότερες εμπειρίες από επαφές με κοινωνικούς φορείς. Όπως αναφέρθηκε:

*«Εγώ πιστεύω ότι τα αγόρια είναι περισσότερες ώρες έξω παρά μέσα. Εννοώ, τα απογεύματα μπορεί να είναι περισσότερες ώρες έξω με τους φίλους τους. Μπορεί να πηγαίνουν στο γήπεδο, μπορεί να έχουν άλλες δραστηριότητες, μπορεί να πηγαίνουν στο προσκοπέιο ή οπουδήποτε αλλού. Τα αγόρια αποκτούν μια διαφορετική σχέση και μπορούν να συνεργαστούν καλύτερα. [...] μπλέκονται [σε περισσότερες δραστηριότητες]. Άλλοι με το ποδόσφαιρο, άλλοι με τον αθλητισμό, άλλοι με τη μουσική. Είναι πιο ανοικτοί στην κοινωνία. Πιστεύω πως αυτή είναι [η εξήγηση]»* (Διευθυντής2 σε Γυμνάσιο).

Άρα τα αγόρια, επειδή ακριβώς περνούν πολλές ώρες της ημέρας εκτός σπιτιού, εκπαιδεύονται από νεαρή ηλικία στο να είναι πιο δεκτικοί σε συνεργατικές προσπάθειες και να συμμετέχουν, σε συγκριτικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα κορίτσια, σε συνεργατικές/ομαδικές δραστηριότητες. Αυτό υποστηρίζεται στο πιο κάτω απόσπασμα:

«Μάλλον οφείλεται στα χαρακτηριστικά των δύο φύλων. Δηλαδή, τα αγόρια να ανταποκρίνονται περισσότερο [στη συνεργασία] λόγω του φύλου τους. Δεν είμαι ειδήμονας για να το απαντήσω αυτό, αλλά πιθανόν αυτό να συμβαίνει. Να είναι στα χαρακτηριστικά των αγοριών, ενώ τα χαρακτηριστικά των κοριτσιών, η ιδιοσυγκρασία τους [τις κάνει] να ανταποκρίνονται διαφορετικά. Τα αγόρια, τώρα που το σκέφτομαι, μπορεί να συνεργάζονται [ευκολότερα], να είναι πιο δεκτικά στη συνεργασία, να ανταποκρίνονται περισσότερο, ενώ τα κορίτσια να είναι πιο κλειστά στον εαυτό τους» (Διευθυντής5 σε Λύκειο).

Μια άλλη άποψη, που ειπώθηκε σχετικά με τα χαρακτηριστικά των φύλων, υποστηρίζει ότι τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, κουράζονται από τη ρουτίνα και, για αυτό, χρειάζονται περισσότερα κίνητρα και περισσότερες αλλαγές. Συγκεκριμένα, ειπώθηκαν τα εξής:

«Τα αγόρια κουράζονται πιο εύκολα από τα κορίτσια, θέλουν αλλαγή, θέλουν καινούρια πράγματα» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).

«Είναι τα κίνητρα! [Τα αγόρια] θέλουν, χρειάζονται κίνητρα. Δηλαδή αν παραμείνεις σε μια στείρα μόρφωση – «μπαίνω στην τάξη, βγαίνω, κάνω το μάθημα» -, δεν αποκτά ενδιαφέρον η σχολική ζωή. Όταν [όμως] γίνονται πράγματα, όταν μπαινοβγαίνει κόσμος [στο σχολείο], ο Δήμαρχος, ο Σχολικός Έφορος, ο χορηγός, ο διαγωνισμός που θα επιχορηγηθεί από κάποιον, αποκτά ενδιαφέρον [η σχολική ζωή] και δίνεται ένα κίνητρο [στους μαθητές]» (Διευθύντρια1 σε Λύκειο).

Τέλος, μια ενδιαφέρουσα άποψη σχετικά με τα αγόρια αναφέρει πως, μέσα από τη στάση που επιδεικνύουν τα αγόρια προς τις συνεργασίες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παραδειγματιστούν, κατανοώντας πως πιθανόν η οικοδόμηση συνεργασιών με κοινωνικούς φορείς-εξωγενείς παράγοντες του σχολείου να είναι το μυστικό της επιτυχίας της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε πως:

«Τα ερεθίσματα που παίρνουν [τα αγόρια]. Ναι, ίσως είναι σαν να μας λεν «αυτό είναι το ελιξήριο για την επιτυχία της εκπαίδευσης. Να υπάρχει συνεργασία [...] Ίσως να είναι και ένα μήνυμα ότι πρέπει να εργαστούμε [στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες] πιο πολύ» (Διευθυντής6 σε Γυμνάσιο).



Ενώ τα αγόρια είναι πιο εξωστρεφή, τα κορίτσια αντιθέτως είναι πιο συνεσταλμένα. Αυτή η συστολή, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, εξηγεί το γεγονός ότι δεν προσλαμβάνουν στον ίδιο βαθμό τις συνεργασίες, συγκριτικά με τα αγόρια. Πιο πάνω αναφέρθηκαν τα εξής αποσπάσματα:

*«Τα κορίτσια είναι διαφορετικά, είναι πιο μαζεμένες. Οι περιπτώσεις που βγαίνουν είναι για να πάνε για ένα καφέ με τις φίλες τις. Ως εκεί»* (Διευθυντής<sup>2</sup> σε Γυμνάσιο).

*«Τα κορίτσια αντίθετα [με τα αγόρια] είναι πιο συνεσταλμένα»* (Διευθυντής<sup>4</sup> σε Γυμνάσιο).

Επίσης, τα κορίτσια παρουσιάζονται να μην είναι επιρρεπή σε εξωτερικά ερεθίσματα και να μην χρειάζονται πολλά κίνητρα για να επιτύχουν τους στόχους τους. Αντίθετα, σε αντίθεση με τα αγόρια, θέτουν από νωρίς στόχους, τους ακολουθούν χωρίς να διακινδυνεύουν να λοξοδρομήσουν και προσαρμόζονται πιο εύκολα. Αυτά αναφέρουν οι πιο κάτω απόψεις:

*«[Αντίθετα], τα κορίτσια, έτσι κι αλλιώς, βάζουν στόχους και «κρατούν» (δηλαδή, παραμένουν προσηλωμένες σε αυτούς), [ενώ] τα αγόρια αφήνονται σε κάποια φάση και θέλουν ζύπνημα»* (Διευθύντρια<sup>1</sup> σε Λύκειο).

*«Ενώ τα κορίτσια μπορούν να προσαρμοστούν, έστω κι αν η ρουτίνα είναι η ίδια, δεν τα ενοχλεί τόσο όσο τα αγόρια. Πιστεύω πως είναι αυτός ο λόγος»* (Διευθυντής<sup>6</sup> σε Γυμνάσιο).

Είναι πολύ ενδιαφέρον πάντως πως όλοι οι συμμετέχοντες σχολικοί διευθυντές μεταφέρουν – και συντηρούν – μέσω των απαντήσεών τους παραδοσιακά κατάλοιπα σχετικά με τις διαφορές στον χαρακτήρα των δύο φύλων. Κατ' ακρίβεια, ένας από τους συμμετέχοντες επισημαίνει την ύπαρξη αυτών των στερεοτύπων, αναφέροντας πως:

*«Ίσως να έχει να κάνει με τον ρόλο που ακόμα η κοινωνία, η δική μας, η κυπριακή, δίνει στο γυναικείο φύλο»* (Διευθυντής<sup>3</sup> σε Λύκειο).

Συμπερασματικά, οι απόψεις που διατυπώθηκαν σχετικά με το ερώτημα μπορούν να συνοψιστούν στα χαρακτηριστικά που η κοινωνία αποδίδει στα δύο φύλα. Τα αγόρια παρουσιάζονται ως πιο εξωστρεφή, ευεπίφορα σε ομαδικές-συνεργατικές δραστηριότητες και πιο δεκτικά σε συνεργατικές προσπάθειες. Αντίθετα, τα κορίτσια παρουσιάζονται ως πιο

εσωστρεφή και συνεσταλμένα. Δεν είναι επιρρεπή, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σε εξωτερικά ερεθίσματα και δεν χρειάζονται πολλά κίνητρα για να επιτύχουν τους στόχους τους.

## 4.5 Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας

Τα σημαντικότερα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας ήταν τα εξής:

1. Οι τρεις σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες ενός σχολείου είναι η Σχολική Εφορεία, το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο και η τοπική Εκκλησία. Άλλοι εξωγενείς παράγοντες που αναφέρθηκαν είναι η Αστυνομία, οι Χορηγοί/τοπικές επιχειρήσεις, το Υπουργείο Παιδείας, η Ανώτατη Εκπαίδευση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κτλ. Οι διευθυντές-συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ικανοποιημένοι με αυτές τις συνεργασίες.
2. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ως τους σημαντικότερους στόχους ενός σχολείου την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων, αναφέρουν ως τους σημαντικότερους εξωγενείς παράγοντες το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την Ανώτατη Εκπαίδευση, την Εκκλησία, την Αστυνομία, το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο και ομάδες της τοπικής κοινότητας (π.χ. Προσκοπεία, ποδοσφαιρικές ομάδες κτλ).
3. Οι συμμετέχοντες, στην πλειοψηφία τους, υποστηρίζουν πως, λόγω των σύγχρονων κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες δημιουργούνται εξαιτίας του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, τα σχολεία επιβάλλεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών τους παραγόντων, να επικοινωνούν με ικανοποιητικό τρόπο μαζί τους και να ικανοποιούν τις απαιτήσεις τους. Προϋπόθεση, όμως, είναι πως αυτές οι απαιτήσεις πρέπει να συνάδουν με τις ανάγκες του σχολείου, σε ένα πνεύμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας. Διστακτικοί ως προς την άποψη πως τα σχολεία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών τους παραγόντων παρουσιάζονται οι διευθυντές αστικών σχολείων και Λυκείων, σε αντίθεση με τους διευθυντές σχολείων της υπαίθρου και Γυμνασίων.
4. Ο ρόλος του διευθυντή στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικός. Κατ' ακρίβεια, οι συμμετέχοντες

θεωρούν πως είναι μέρος των υποχρεώσεων του σχολικού διευθυντή η οικοδόμηση τέτοιων σχέσεων, με στόχο την προώθηση των στόχων του σχολείου στην κοινωνία.

5. Οι σχολικοί διευθυντές χρησιμοποιούν, κυρίως, παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους. Ο πιο σημαντικός, κατά την άποψή τους, είναι η κατά πρόσωπο επικοινωνία, τον οποίο θεωρούν ως τον καταλληλότερο για την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου. Δεν λείπουν όμως και τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία, όμως, προκρίνονται αποκλειστικά από διευθυντές Γυμνασίων και σχολείων υπαίθρου, παρά από διευθυντές Λυκείων και αστικών σχολείων, οι οποίοι δεν τα προτιμούν.
6. Όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν στην ύπαρξη σαφών ορίων και προϋποθέσεων στη συνεργασία. Αυτά τα όρια θα πρέπει να συνάδουν με τους στόχους του σχολείου και να προαποφασίζονται από τους εταίρους της συνεργασίας.
7. Δικαιολογώντας γιατί η πλειοψηφία των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης ανταποκρίνεται σε ένα «μέτρια θετικό βαθμό» στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εξωγενών τους παραγόντων, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως (α) τα σχολεία που βρίσκονται σε μεγάλες κοινότητες παρουσιάζουν αδυναμίες στο να οικοδομήσουν στενές σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς τους παράγοντες – λόγω της ετερογένειας του πληθυσμού και της αλλοτρίωσης των ανθρώπινων σχέσεων – σε αντίθεση με τα σχολεία που βρίσκονται σε μικρές κοινότητες, (β) οι σημερινοί εκπαιδευτικοί δεν διατηρούν τον ίδιο ρόλο και την ίδια αίγλη που είχαν παλιά στην κοινωνία, με αποτέλεσμα η κοινωνία να δυσκολεύεται να αποδεχθεί την αναγκαιότητα οικοδόμησης σχέσεων με το σχολείο, (γ) ο συγκεντρωτισμός του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος θέτει προσκόμματα στις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων, (δ) η επιτυχία τέτοιων προσπαθειών εξαρτάται από τον εκάστοτε διευθυντή και τέλος, (ε) τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν μια πρόσθετη δυσκολία στο να οικοδομήσουν σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες λόγω της πίεσης που δημιουργείται από την ανάγκη κάλυψης της ύλης και προετοιμασίας των μαθητών για τις εξετάσεις.

8. Οι δύο σημαντικότεροι τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο είναι (α) η συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις και (β) η οικονομική τους συνεισφορά. Από τους δύο, ο πρώτος θεωρείται ως ο πιο βασικός.
9. Ο κυριότερος λόγος, για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων, είναι πιο θετικοί ή εμπλέκονται περισσότερο στις προσπάθειες ανάπτυξης σχέσεων επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες των σχολείων τους, είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας στα Λύκεια, τα οποία επιδίδονται σε ένα ανελέητο κυνήγι της ύλης.
10. Τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, είτε είναι αστικά είτε σχολεία υπαίθρου, προσδίδουν την ίδια σημασία στις σχέσεις τους με τους εξωγενείς παράγοντες, ενώ στη Δημοτική, διαφορετική. Αυτό συμβαίνει διότι στη Δημοτική Εκπαίδευση ένας βασικός παράγοντας που καθορίζει τις σχέσεις της με τους εξωγενείς παράγοντες είναι η τοποθεσία του σχολείου. Στη Δημοτική Εκπαίδευση, πολλά σχολεία βρίσκονται στην ύπαιθρο, όπου οι σχέσεις αναπτύσσονται ευκολότερα. Στη Μέση Εκπαίδευση, αντιθέτως, επειδή σχεδόν όλα τα σχολεία βρίσκονται είτε κοντά είτε μέσα σε αστικά κέντρα, οι σχέσεις αναπτύσσονται δυσκολότερα.
11. Πιθανές αιτίες που δόθηκαν στο ερώτημα γιατί οι κάτοχοι ενός μόνο τίτλου σπουδών αξιολογούν θετικότερα τις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων τους, συγκριτικά με τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων, είναι (α) το γεγονός ότι οι δεύτεροι αντιμετωπίζουν αυτό το θέμα εγωιστικά και έχουν μια «αφ' υψηλού» στάση προς τους εξωγενείς παράγοντες, (β) η επιστημονική κατάρτιση που έχουν λάβει τους αποπροσανατολίζει από τον στόχο της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών, στην επίτευξη του οποίου συμβάλλουν και οι εξωγενείς παράγοντες και, (γ) η πικρία τους για το γεγονός ότι δεν λαμβάνουν από τους διευθυντές τους την, κατά την άποψή τους, απαραίτητη αξία που τους αρμόζει στην οικοδόμηση συνεργατικών προσπαθειών.
12. Η εμπειρία των παλιών εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας στην παρώθηση των εκπαιδευτικών να επιδείξουν θετική στάση προς τις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων τους. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι παλιοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται καλύτερα, συγκριτικά με τους πρωτοδιόριστους,

το τι είναι περισσότερο ωφέλιμο για το σχολείο και τους μαθητές. Ως εκ τούτου, είναι σε πλεονεκτικότερη θέση να αντιληφθούν την αξία των συνεργασιών.

13. Οι διευθυντές αξιολογούν θετικότερα τις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων τους, από ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί, διότι (α) η οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες είναι μέρος των καθηκόντων τους, (β) οι ίδιοι έχουν καλύτερη εποπτεία όλων των εξωδιδασκτικών δράσεων του σχολείου και άμεση επαφή με τους εξωγενείς παράγοντες, (γ) έχουν, επίσης, και σφαιρική γνώση των αναγκών του σχολείου και του τι είναι ωφέλιμο για αυτό και, (δ) έχουν μεγάλη εμπειρία, που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι καθοριστικός παράγοντας στην παρώθησή τους να αντιμετωπίζουν θετικά τις συνεργατικές προσπάθειες.
14. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άντρες να μαθαίνουν τι σχέσεις αναπτύσσονται στα άλλα σχολεία εξαιτίας δύο, φερόμενων ως γυναικείων, χαρακτηριστικών του ανταγωνισμού και της συντροφικότητας. Οι γυναίκες παρουσιάζονται να είναι πιο ανταγωνιστικές από τους άντρες και να επιδιώκουν μεγαλύτερη προβολή. Επίσης, παρουσιάζονται να αναπτύσσουν και να διατηρούν περισσότερες φιλικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων. Αντίθετα, οι άντρες παρουσιάζονται αδιάφοροι ως προς τις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων τους και εγωιστές.
15. Ο λόγος, για τον οποίο τα αγόρια επωφελούνται μαθησιακά περισσότερο, σε σχέση με τα κορίτσια, από τις συνεργατικές προσπάθειες του σχολείου τους, έχει να κάνει με τα χαρακτηριστικά που η κυπριακή κοινωνία αποδίδει στα δύο φύλα. Τα αγόρια παρουσιάζονται ως εξωστρεφή και δεκτικά σε συνεργατικές προσπάθειες, ενώ τα κορίτσια ως εσωστρεφή και συνεσταλμένα.

## **4.6 Περίληψη (Τα τελικά Αποτελέσματα)**

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα, αρχικά, της ποσοτικής και, στη συνέχεια, της ποιοτικής έρευνας. Τα τελικά αποτελέσματα, λοιπόν, στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι τα εξής:

1. Οι τρεις σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες ενός σχολείου είναι η Σχολική Εφορεία, το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο και η τοπική Εκκλησία, ενώ, για την

υλοποίηση των στόχων που θέτουν τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, οι πιο σημαντικοί εξωγενείς παράγοντες θεωρήθηκαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η Ανώτατη Εκπαίδευση, η Εκκλησία, η Αστυνομία, το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο και ομάδες της τοπικής κοινότητας (π.χ. Προσκοπεία, ποδοσφαιρικές ομάδες κτλ). Οι δύο σημαντικότεροι τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται αυτοί οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο είναι (α) η συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις και (β) η οικονομική τους συνεισφορά. Από τους δύο, ο πρώτος θεωρείται ως ο πιο βασικός.

2. Τα σχολεία επιβάλλεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών τους παραγόντων, να επικοινωνούν με ικανοποιητικό τρόπο μαζί τους και να ικανοποιούν τις απαιτήσεις τους. Προϋπόθεση, όμως, είναι πως αυτές οι απαιτήσεις θα πρέπει να συνάδουν με τις ανάγκες του σχολείου και πως η συνεργασία θα πρέπει να συνοικοδομείται σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού. Στη συνεργατική προσπάθεια θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη σαφών ορίων και προϋποθέσεων, τα οποία θα πρέπει να συνάδουν με τους στόχους του σχολείου και να προαποφασίζονται, από κοινού, μεταξύ των εταίρων της συνεργασίας.
3. Ο ρόλος του διευθυντή στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες θεωρείται πολύ σημαντικός. Οι σχολικοί διευθυντές χρησιμοποιούν, κυρίως, παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους. Ο πιο σημαντικός από αυτούς είναι η κατά πρόσωπο επικοινωνία, στον οποίο οι διευθυντές καταφεύγουν για επίλυση των προβλημάτων του σχολείου. Χρησιμοποιούν, επίσης, και σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Επιπλέον, επεξηγήθηκε γιατί οι διευθυντές αξιολογούν θετικότερα τις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων τους, συγκριτικά με τους απλούς εκπαιδευτικούς. Οι λόγοι αφορούν στην εμπειρία που έχουν οι διευθυντές ως παλιοί εκπαιδευτικοί και στη γενική εποπτεία όλων των διδακτικών και εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων που επισυμβαίνουν στα σχολεία τους, που μόνο αυτοί έχουν.
4. Τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης παρουσιάζουν είτε Μέτρια Θετικό είτε Θετικό Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ), με την πλειοψηφία να εντάσσεται στον Μέτρια Θετικό ΠΜ. Οι αιτίες αυτού του δεδομένου είναι πως (α) τα περισσότερα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης βρίσκονται είτε κοντά είτε μέσα στα αστικά κέντρα, όπου

είναι δύσκολο να οικοδομηθούν στενές σχέσεις συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες, λόγω μεγαλύτερης ετερογένειας του πληθυσμού και αλλοτρίωσης των ανθρώπινων σχέσεων, (β) οι σημερινοί εκπαιδευτικοί έχουν χάσει την αίγλη που είχαν παλιά στην κοινωνία, με αποτέλεσμα η κοινωνία να δυσκολεύεται να αποδεχθεί την αναγκαιότητα οικοδόμησης σχέσεων με το σχολείο, (γ) ο συγκεντρωτισμός του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος είναι εμπόδιο στις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων, (δ) η επιτυχία τέτοιων προσπαθειών εξαρτάται από τον εκάστοτε διευθυντή και τέλος, (ε) τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, λόγω έλλειψης χρόνου, δυσκολεύονται να επικεντρωθούν σε συνεργατικές προσπάθειες.

5. Οι εκπαιδευτικοί, κάτοχοι ενός μόνο τίτλου σπουδών, αξιολογούν θετικότερα τις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων τους, συγκριτικά με τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων. Αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, το γεγονός ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων πιθανόν να αντιμετωπίζουν τους εξωγενείς παράγοντες, που εμπλέκονται στο σχολικό έργο, υποτιμητικά. Επίσης, οι παλιοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως πιο θετικά διακεείμενοι στις συνεργατικές προσπάθειες των σχολείων. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι παλιοί εκπαιδευτικοί είναι και πιο έμπειροι, άρα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα οφέλη αυτών των προσπαθειών, σε αντίθεση με τους πρωτοδιόριστους συναδέλφους τους. Επιπλέον, επεξηγήθηκε γιατί οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άντρες να μαθαίνουν τι σχέσεις αναπτύσσονται στα άλλα σχολεία. Μια εξήγηση, που δόθηκε, αναφέρεται στην ευκολία με την οποία οι γυναίκες αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις στον επαγγελματικό τους χώρο, τις οποίες διατηρούν για χρόνια, παρά τις όποιες μετακινήσεις.
6. Οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων αξιολογούν πιο θετικά τον ΠΜ που υιοθετεί η διοίκηση των σχολείων τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων, και είναι πιο θετικοί ή εμπλέκονται περισσότερο στις προσπάθειες ανάπτυξης σχέσεων επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες των σχολείων τους. Αυτό οφείλεται στον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών των Λυκείων, λόγω του χρησιμοθηρικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.
7. Τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, είτε είναι αστικά είτε σχολεία υπαίθρου, προσδίδουν την ίδια σημασία στις σχέσεις τους με τους εξωγενείς παράγοντες, ενώ στη Δημοτική,

διαφορετική. Αυτό συμβαίνει διότι, πολλά Δημοτικά σχολεία βρίσκονται στην ύπαιθρο, όπου οι σχέσεις αναπτύσσονται ευκολότερα. Στη Μέση Εκπαίδευση, αντιθέτως, επειδή σχεδόν όλα τα σχολεία βρίσκονται είτε κοντά είτε μέσα σε αστικά κέντρα, οι σχέσεις αναπτύσσονται δυσκολότερα.

8. Τέλος, όσο αφορά στην ενδεχόμενη σχέση μεταξύ του ΠΜ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε πως στα Μαθηματικά (α) οι μαθητές/τριες που ανήκουν στα σχολεία του Θετικού ΠΜ έχουν καλύτερους βαθμούς στα διαγωνίσματα από τους μαθητές/τριες που ανήκουν στα σχολεία του Μέτρια Θετικού ΠΜ και (β) οι μαθητές/τριες που ανήκουν στα σχολεία του Μέτρια Θετικού ΠΜ παρουσιάζουν βελτίωση από το αρχικό στο τελικό διαγώνισμα. Στα Ελληνικά διαπιστώθηκε πως τα αγόρια φαίνεται να έχουν υψηλότερες επιδόσεις (τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση) στα σχολεία με Θετικό ΠΜ συγκριτικά με τα σχολεία με Μέτριο ΠΜ, ενώ τα κορίτσια του Μέτριου ΠΜ και Θετικού ΠΜ φαίνεται να έχουν παρόμοιες επιδόσεις. Ουσιαστικά, λοιπόν, διαπιστώθηκε πως στα Ελληνικά, ο Θετικός ΠΜ επηρεάζει θετικά μόνο τα αγόρια. Ο λόγος, για τον οποίο τα αγόρια επωφελούνται μαθησιακά περισσότερο, σε σχέση με τα κορίτσια, από τις συνεργατικές προσπάθειες του σχολείου τους – έστω κι αν αυτό αφορά μόνο σε ένα από τα δύο μαθήματα που εξετάστηκαν – έχει να κάνει με τα χαρακτηριστικά που η κυπριακή κοινωνία αποδίδει στα δύο φύλα. Τα αγόρια παρουσιάζονται να είναι πιο εξωστρεφή και δεκτικά σε συνεργατικές προσπάθειες, ενώ τα κορίτσια πιο εσωστρεφή, συνεσταλμένα και στοχοπροσηλωμένα.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα τίθενται στη συνέχεια προς συζήτηση. Το επόμενο, τελευταίο, κεφάλαιο της παρούσας διατριβής θα εξετάσει τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα και θα προβεί σε μια συζήτηση αυτών των αποτελεσμάτων συγκριτικά με τα δεδομένα της εγχώριας και της διεθνούς έρευνας.



# Κεφάλαιο 5

## Συζήτηση Αποτελεσμάτων

### 5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο τίθενται προς συζήτηση τα αποτελέσματα της έρευνας μικτών μεθόδων που προηγήθηκε. Τα θέματα που τίθενται προς συζήτηση είναι (α) οι σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες του δημόσιου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και οι τρόποι εμπλοκής τους στο σχολικό έργο, (β) τα μέσα και οι προϋποθέσεις επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες, (γ) η σχέση της εμπλοκής εξωγενών παραγόντων και του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, (δ) ο ρόλος του ηγέτη στο Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ και, (ε) η σχέση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι επιπτώσεις της για τους ερευνητές, για τους εκπαιδευτικούς/σχολικούς διευθυντές και για όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Το κεφάλαιο ξεκινά με σύντομη επισκόπηση των προηγούμενων κεφαλαίων της παρούσας διατριβής.

#### 5.1.1 Επισκόπηση Προηγούμενων Κεφαλαίων

##### 5.1.1.1 Ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση της εμπλοκής εξωγενών παραγόντων στο δημόσιο σχολείο και των ενδεχομένων αυτή να συμβάλλει, στην πραγματικότητα, σε μία λειτουργική και παραγωγική σχέση τους με το σχολείο και να συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1) Η αξιολόγηση, με τη χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM), των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους.

##### Ερευνητικά ερωτήματα:

1α. Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ

που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους ίδιους, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του ΕΜ;

1β. Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχημένος ο προσανατολισμός προς το μάρκετινγκ που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν αξιολογηθεί από τους καθηγητές, σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης των τεχνικών του ΕΜ;

1γ. Υπάρχει διαφορά στους Μέσους Όρους του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ μεταξύ γυμνασίων και λυκείων, αστικών σχολείων και σχολείων της υπαίθρου, διευθυντών και καθηγητών, ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, περισσότερο και λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών και κατόχων προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών;

2) Η διερεύνηση της ενδεχόμενης σχέσης του προσανατολισμού προς το μάρκετινγκ στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ερευνητικό ερώτημα:

2. Υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και αντίστοιχα στα Νέα Ελληνικά, στα σχολεία που χρησιμοποιούν «καλές / επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ, σε συσχέτιση με τα σχολεία που δεν χρησιμοποιούν «επιτυχημένες» στρατηγικές μάρκετινγκ;

3) η διερεύνηση της εμπλοκής στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου εξωγενών παραγόντων που εμπλέκονται στο σχολικό έργο και των τρόπων με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται, σύμφωνα με τις απόψεις των σχολικών διευθυντών.

Ερευνητικά ερωτήματα:

3α. Ποιοι εξωγενείς παράγοντες, σύμφωνα με τους σχολικούς διευθυντές, εμπλέκονται στο σχολικό έργο του δημοσίου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και ποιον από αυτούς τους παράγοντες θεωρούν ως τον πιο σημαντικό ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;

3β. Ποιοι τρόποι εμπλοκής αυτών των παραγόντων στο σχολικό έργο αναφέρονται από τους σχολικούς διευθυντές και ποιον από αυτούς τους τρόπους θεωρούν ως τον πιο σημαντικό ως προς την προώθηση των σχολικών στόχων;

4) Η διερεύνηση της σημασίας που αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο.

Ερευνητικό ερώτημα:

4. Ποια σημασία αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στην εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;

5) Η διερεύνηση των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν αυτή την εμπλοκή.

Ερευνητικό ερώτημα:

5. Ποιες στρατηγικές επικοινωνίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να επιτύχουν την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;

6) Η διερεύνηση του νοήματος (εξήγησης) που αποδίδουν οι σχολικοί διευθυντές στα αποτελέσματα των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων και των προσωπικών τους απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο τους.

Ερευνητικά ερωτήματα:

6α. Πώς προσλαμβάνουν οι σχολικοί διευθυντές [τα αποτελέσματα των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων-ποσοτική έρευνα];

6β. Ποιες αντιλήψεις έχουν σχετικά με την αναγκαιότητα αλλαγής της πολιτικής που εφαρμόζουν ως προς τις στρατηγικές επικοινωνίας που υιοθετούν;

### **5.1.1.2 Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα υπήρξε αναγκαία για δύο λόγους. Σε πρακτικό επίπεδο, ανταποκρίθηκε στο αίτημα των Oplatka and Hemsley-Brown (2012) για διενέργεια περισσότερων ερευνών στον χώρο του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, οι οποίες να μην εφαρμόζουν αποκλειστικά ποιοτικές μεθοδολογίες, με την πραγματοποίηση μιας Έρευνας Μικτών Μεθόδων. Σε θεωρητικό επίπεδο, συνέβαλε σε μια περαιτέρω συζήτηση σε θέματα επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας, αφού ο κεντρικός της στόχος υπήρξε η μελέτη ενδεχόμενων στρατηγικών του σχολείου που πιθανόν να οδηγούν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επίσης, η μελέτη αυτή υπήρξε και πρωτότυπη. Αρχικά, έχει συμβάλει στην κάλυψη ενός μεγάλου κενού στη βιβλιογραφία, αφού υπήρξε η πρώτη που ασχολήθηκε με την ενδεχόμενη

σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων, εκτός των γονέων, με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Δεύτερο, έχει καλύψει ένα κενό στη βιβλιογραφία στρέφοντας την προσοχή της αποκλειστικά στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση και, ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο ενός άκρως συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, μελετώντας μέσα σε αυτό το περιβάλλον τις τεχνικές/στρατηγικές επικοινωνίας των σχολείων με τους εξωγενείς τους παράγοντες. Πέραν της έρευνας του Αναξαγορού (2007), καμία άλλη έρευνα δεν έχει ασχοληθεί με αυτό το θέμα. Τέλος, υπήρξε η πρώτη μελέτη η οποία συνεξετάζει δύο, μέχρι πρότινος, ξένα μεταξύ τους θεωρητικά πλαίσια: τη θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1987) και του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ, όπως αυτός ορίζεται από τους Narver and Slater (1990) και τους Oplatka and Hemsley-Brown (2007· 2012).

### **5.1.1.3 Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας**

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που αφορά, αρχικά, σε ερευνητικές εργασίες και μελέτες που ασχολούνται με το θέμα των σχέσεων που αναπτύσσει το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες. Στη συνέχεια, αποδείχθηκε, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό το θέμα και στις θεωρίες του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, ιδιαίτερα δε του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ που υιοθετεί η σχολική διοίκηση με στόχο να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών παραγόντων του σχολείου. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποδείχθηκε η έλλειψη, σε ερευνητικό επίπεδο, σε θέματα που αφορούν την υιοθέτηση του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ στη δημόσια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα, επισημάνθηκε η έλλειψη σε έρευνες που αφορούν συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το κυπριακό και, τη Μέση Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε η ανάγκη να εντοπιστούν (α) οι εξωγενείς παράγοντες του σχολείου που εμπλέκονται στο σχολικό έργο, (β) οι τρόποι με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται, (γ) οι τρόποι επικοινωνίας, τους οποίους χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές, με αυτούς τους παράγοντες, (δ) η καταλληλότητα αυτών των τρόπων, όσο αφορά στην επιτυχία τους στην προώθηση των σχολικών στόχων και τέλος, (ε) η ενδεχόμενη σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

#### **5.1.1.4 Μεθοδολογία έρευνας**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε και υποστηρίχθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός της έρευνας. Ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν αυτός της Έρευνας Μικτών Μεθόδων. Η έρευνα, που διεξήχθη, ακολούθησε τον Διαδοχικό Σχεδιασμό Μικτών Μεθόδων, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους Teddlie and Tashakkori (2006) και, συγκεκριμένα, τον Πλήρως Μικτό Διαδοχικό Σχεδιασμό Ισοτιμής Θέσης, όπως επεξηγείται από τους Leech and Onwuegbuzie (2009). Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε δύο σκέλη/φάσεις που παρουσιάστηκαν χρονολογικά, δηλαδή διαδοχικά, το ένα μετά το άλλο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτο σκέλος οδήγησαν στον σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων, στη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων για το δεύτερο σκέλος. Το δεύτερο σκέλος διενεργήθηκε για να επεξηγήσει τα συμπεράσματα του πρώτου, ενώ τα τελικά συμπεράσματα βασίστηκαν στα αποτελέσματα και των δύο σκελών της έρευνας. Η ανάμειξη της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης προέκυψε στο στάδιο της διατύπωσης του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, στην εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων-μετασυμπερασμάτων και θα επαναληφθεί και στο παρόν κεφάλαιο, της Συζήτησης. Τέλος, επισημάνθηκε πως ο ερευνητής έδωσε την ίδια σημασία και στα δύο σκέλη της έρευνας.

Για το πρώτο, ποσοτικό, σκέλος της έρευνας, που αφορούσε στη μελέτη του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και την ενδεχόμενη σχέση του με τα μαθησιακά αποτελέσματα, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία. Αρχικά, μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007) και, στη συνέχεια, έγινε συλλογή μαθησιακών αποτελεσμάτων στα Μαθηματικά και τα Νέα Ελληνικά μέσω ενός Εντύπου που σχεδιάστηκε από τον ερευνητή. Για το δεύτερο σκέλος (ποιοτική έρευνα), διεξάχθηκαν συνεντεύξεις σε αριθμό σχολικών διευθυντών. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και το λειτουργικό πρόγραμμα NVivo.

#### **5.1.1.5 Αποτελέσματα**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα, αρχικά της ποσοτικής έρευνας και, στη συνέχεια, της ποιοτικής, ενώ, στη συνέχεια έγινε ανάμειξη και εξαγωγή των τελικών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα αυτά τίθενται στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου προς συζήτηση. Σε αυτήν επιδιώκεται να εξεταστούν οι απαντήσεις που δίνονται στα ερευνητικά

ερωτήματα και κατά πόσο τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα συνάδουν με τα δεδομένα της εγχώριας και διεθνούς έρευνας.

## **5.2 Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας**

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της έρευνας τίθενται προς συζήτηση, με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

### **5.2.1 Οι σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες του δημόσιου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και οι τρόποι εμπλοκής τους στο σχολικό έργο**

Τα τελευταία χρόνια, τα σχολεία και οι κοινότητες που τα περιβάλλουν αναπτύσσουν όλο και περισσότερες συνεργατικές προσπάθειες. Σύμφωνα με τους Epstein, et al. (2013), αυτές οι προσπάθειες αφορούνται από την ανάγκη επίτευξης συλλογικών στόχων και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα σχολεία συνεργάζονται με διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς – ή μεμονωμένα άτομα – και ποικίλουν ανάλογα με τους στόχους που θέτουν (Anderson-Butcher, Stetler, & Midle, 2006). Η συνεργασία του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες έχει γίνει μια δημοφιλής πρακτική, λόγω των σύνθετων κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες οδηγούν σε πολύπλευρες ανάγκες των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, προκύπτει συχνά συναίνεση μεταξύ των σχολείων και των εξωγενών του παραγόντων, που καλούνται να συνεργαστούν επειδή αναγνωρίζεται πως κανένας οργανισμός από μόνος του – μόνο του το σχολείο ή μόνη της η τοπική κοινότητα – δεν διαθέτει επαρκείς πόρους και γνώσεις για την κάλυψη των πολλαπλών αναγκών των μαθητών (Anderson-Butcher, Iachini, Ball, Barke, & Martin, 2016, όπ. αναφ. στο Kim, 2019· Valli, Stefanski, & Jacobson, 2016). Για παράδειγμα, η συνεργασία σχολείου-κοινότητας συμβάλλει, εκτός των άλλων, στην οικοδόμηση πιο ασφαλών σχολικών περιβαλλόντων, αυξάνει τη γονεϊκή εμπλοκή και έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών (Anderson-Butcher, et al., 2010· Henry, Bryan, & Zalaquett, 2017).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα του Πασιαρδή (2012), η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο του Διεθνούς Ερευνητικού Προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας/Διεύθυνσης (ISSPP). Η συγκεκριμένη έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των πρακτικών και των χαρακτηριστικών των επιτυχημένων διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, τα

οποία αναγνωρίζεται πως, σε συνδυασμό με το σχολικό περιβάλλον, επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ένα από τα τέσσερα πλαίσια άσκησης επιτυχημένης σχολική ηγεσίας, που προέκυψαν από την έρευνα, αφορά στην οικοδόμηση δικτύων συνεργασίας και επικοινωνίας με εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς. Διαπιστώθηκε, δηλαδή πως, όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα διευθύντριες σχολείων έδιναν ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία ισχυρών συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των ιδίων και των εξωγενών παραγόντων του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, αφενός, αφορούσαν στη συνένωση όλων των – εσωτερικών και εξωτερικών – ομάδων που εμπλέκονται στον σχολικό χώρο προς επίτευξη των κοινών στόχων της μάθησης των μαθητών και της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και, αφετέρου, στη βελτίωση της λειτουργίας του ίδιου του σχολείου, που, σε ορισμένες περιπτώσεις, σχετιζόταν με την παροχή χρηματοδότησης από τους εξωγενείς παράγοντες προς τα σχολεία. Ουσιαστικά, η έρευνα υποδεικνύει πως η υιοθέτηση του «επιχειρηματικού» στυλ ηγεσίας<sup>44</sup> μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για όλους τους εμπλεκόμενους και, κυρίως, για το ίδιο το σχολείο και τους μαθητές του (Brauckmann & Pashiardis, 2011· ο.π.π., 2012).

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο της δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης, τα σχολεία θέτουν ως σημαντικότερους στόχους την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων επιδιώκουν συνεργασίες με εξωγενείς παράγοντες, κυρίως δε με τη Σχολική Εφορεία, το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο, την τοπική Εκκλησία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την Ανώτατη Εκπαίδευση, την Αστυνομία και διάφορες ομάδες που δρουν στην τοπική τους κοινότητα, όπως, για παράδειγμα, τις ποδοσφαιρικές ομάδες, τα προσκοπέια κτλ. Περίπου σε παρόμοια συμπεράσματα είχε καταλήξει και η έρευνα του Αναξαγορού (2007), η οποία είχε εντοπίσει ως εξωγενείς παράγοντες αστικών και ημιαστικών σχολείων της Λευκωσίας, εκτός από τους γονείς-μέλη των Συνδέσμων Γονέων, και τα μέλη των τοπικών Δημαρχείων/Κοινοτικών Συμβουλίων, τις τοπικές Εκκλησίες, αθλητικές ομάδες και τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους. Εκ πρώτης όψεως, φαίνεται πως αποδεικνύεται και στην περίπτωση της Κύπρου, η παρατήρηση του Grönroos (1994), σύμφωνα με τον οποίο οι συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσει ένα σχολείο δεν περιορίζονται μόνο στους λεγόμενους «πελάτες» του,

---

<sup>44</sup> Βλ. σσ. 86-87.

δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς, αλλά επεκτείνονται και σε άλλους εξωγενείς παράγοντες που δρουν είτε στην ευρύτερη είτε στην τοπική κοινωνία.

Παρόλα αυτά, στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, δεν ισχύει η άποψη που διατυπώθηκε από τους Yang and Robson (2012), σύμφωνα με τους οποίους ο ακριβής αριθμός των σχέσεων που αναπτύσσει ένα σχολείο ποικίλει ανάλογα με το ίδιο το σχολείο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Αυτό συμβαίνει, διότι στην Κύπρο παρουσιάζεται ομοφωνία στις απόψεις των σχολικών διευθυντών, είτε αυτών που υπηρετούν σε αστικά σχολεία, είτε σε σχολεία της υπαίθρου. Ομοφωνία, όσο αφορά στον ίδιο θέμα, παρατηρείται είτε ακόμα κι αν το σχολείο έχει ταξινομηθεί στην κατηγορία του Μέτρια Θετικού Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ είτε στο Θετικού Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ. Αυτή η ομοφωνία έρχεται σε αντίθεση με την προαναφερθείσα έρευνα του Αναχαγοου (2007), στην οποία τα αστικά σχολεία ανέφεραν πολύ περιορισμένο αριθμό κοινοτικών ομάδων με τα οποία συνεργάζονται σε σχέση με τα σχολεία της υπαίθρου.

Μια δεύτερη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι το γεγονός ότι τα κυπριακά δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης έχουν περιορισμένο αριθμό εξωγενών συνεργατών, σε σχέση με τα δεδομένα που παρέχει η έρευνα των Yang and Robson (2012). Φαίνεται, δηλαδή, πως στην Κύπρο απορρίπτεται η ιδέα της συνεργασίας του σχολείου με άλλους εξωγενείς παράγοντες που δρουν στην τοπική κοινότητα, όπως τους Επαγγελματικούς Οργανισμούς και τους Προμηθευτές επαγγελματικών υπηρεσιών. Επιπλέον, απορρίπτεται η ιδέα της συνεργασίας με τις Συντεχνίες, ενώ υποβιβάζεται ο ρόλος της Κυβέρνησης, των Οργανισμών Νεολαίας και των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, ως εξωγενών παραγόντων του σχολείου. Η άποψή μας είναι ότι τα σχολεία φαίνεται να αντιμετωπίζουν τις σχέσεις τους με τους εξωγενείς παράγοντες συμφεροντολογικά και να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας μόνο με αυτούς που μπορούν στον μέγιστο βαθμό, άμεσα και πρακτικά, να φέρουν στο σχολείο δύο απαραίτητους για αυτά πόρους: γνώσεις και χρήμα. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αναφορές των σχολικών διευθυντών που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, οι δύο σημαντικότεροι τρόποι, με τους οποίους εμπλέκονται οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο, είναι η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες και η οικονομική τους συνεισφορά. Και ενώ ο πρώτος προκρίνεται ως ο πιο σημαντικός, αναγνωρίζεται ταυτόχρονα πως το χρήμα αποτελεί το όχημα για την πραγματοποίηση παιδαγωγικών δράσεων. Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί το γεγονός ότι



τα τοπικά δημαρχεία καλούνται συχνά να χρηματοδοτήσουν εκπαιδευτικές αποστολές μαθητών στο εξωτερικό.

Και ενώ, πριν από πολύ λίγα χρόνια, η έρευνα του Αναξαγορου (2007) είχε δείξει πως οι εκπαιδευτικοί αστικών σχολείων επικεντρώνονταν περισσότερο σε οικονομικής φύσεως συνδιαλλαγές με τους εξωγενείς παράγοντες, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς σχολείων υπαίθρου, που εκτιμούσαν μια μεγαλύτερη γκάμα σχέσεων, η ομοφωνία που παρουσιάζεται σήμερα όσο αφορά στο γεγονός ότι τα σχολεία επιδιώκουν την οικονομική συνεισφορά των εξωγενών παραγόντων για να υλοποιήσουν παιδαγωγικούς στόχους, οδηγεί, κατά την άποψή μας, στο συμπέρασμα πως η οικονομική κρίση που μεσολάβησε τα τελευταία δέκα χρόνια επηρέασε τις ανάγκες και τον προσανατολισμό των σχολείων. Τα σχολεία σήμερα, είτε αστικά είτε όχι, έχουν τις ίδιες ανάγκες. Δεν μπορούν ούτε από μόνα τους, ούτε με τις οικονομικές παροχές του κράτους, να αντιμετωπίσουν τις πολυποίκιλες ανάγκες των μαθητών – που πολλές φορές είναι καθαυτό οικονομικές, όπως, για παράδειγμα, η σίτιση, η ένδυση και η προμήθεια σχολικών υλικών – εάν δεν αποταθούν στην τοπική κοινωνία. Άλλωστε, αυτό δεν είναι φαινόμενο που παρουσιάζεται αποκλειστικά στην Κύπρο. Αντίθετα, αναγνωρίζεται και στην πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία η ίδια ανάγκη του σχολείου να επιδιώξει συνεργασίες με την τοπική κοινότητα, λόγω της κοινής αντίληψης πως ένας οργανισμός, από μόνος του, δεν μπορεί να ικανοποιήσει με τους πόρους και τις γνώσεις που διαθέτει, τις πολλαπλές ανάγκες των σημερινών μαθητών (Kim, 2019· Valli et al., 2016).

Στο σημείο αυτό είναι καλό να θυμηθεί κανείς την κλίμακα της συμμετοχικότητας του Shaeffer (1994)<sup>45</sup> και να κοιτάξει, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, σε ποιο σημείο της τοποθετούνται οι σχέσεις των δημόσιων κυπριακών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης. Περιληπτικά, υπενθυμίζεται πως η κλίμακα αποτελείται από επτά διαβαθμίσεις – όσο προχωρά η κλίμακα, τόσο μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη είναι η συμμετοχή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο – από τις οποίες οι τέσσερις πρώτες περιλαμβάνουν τον όρο «εμπλοκή», ενώ οι τρεις τελευταίες τον όρο «συμμετοχικότητα». Αυτό το στοιχείο έχει τη σημασία του, καθώς η «εμπλοκή» υπονοεί μια παθητική συμμετοχικότητα του ατόμου, ενώ η «συμμετοχικότητα» ένα πιο ενεργό ρόλο. Βάσει των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώνει κανείς πως οι σχέσεις σχολείου-εξωγενών παραγόντων βρίσκεται σήμερα μόλις στο τρίτο σκαλοπάτι της κλίμακας,

---

<sup>45</sup> Βλ. σσ. 55-56.

το οποίο αφορά στην «εμπλοκή μέσω της φυσικής παρουσίας και της απόκτησης πληροφοριών, υπονοώντας την παθητική αποδοχή αποφάσεων που λαμβάνονται από άλλους» (ο.π.π., 1994). Σημειώνεται πως το σημείο αυτό της κλίμακας βρίσκεται ένα μόνο σκαλί πάνω από την «εμπλοκή μέσω της συνεισφοράς πόρων, υλικών ή εργασίας» (ο.π.π., 1994). Αυτό ακριβώς δηλώνουν και οι σχολικοί διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα. Ότι, δηλαδή, θεωρούν την παρουσία των εξωγενών παραγόντων στον σχολικό χώρο ως τον σημαντικότερο τρόπο εμπλοκή τους στο σχολικό έργο, σε σχέση με την οικονομική τους συνεισφορά. Δεν μπορεί όμως να μην σχολιάσει κανείς το πόσο χαμηλά στην κλίμακα βρίσκονται οι σχέσεις του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες. Καθίσταται εμφανές ότι από αυτές τις σχέσεις λείπει το στοιχείο της ενεργού συμμετοχικότητας, το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει ακόμα και στη συμμετοχή τους στην πραγματική λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη από αυτούς κάποιας μορφής εξουσίας (ο.π.π., 1994). Η άποψή μας είναι ότι το φαινόμενο αυτό είναι απότοκο δύο παραγόντων: (α) του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου και (β) της σχολικής ηγεσίας.

Επεξηγώντας τα πιο πάνω, θεωρούμε καλό να υπενθυμίσουμε λίγα λόγια για το θέμα της δημοκρατικότητας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία έχουν αναλυθεί λεπτομερώς στο κεφάλαιο της Ανασκόπησης της Βιβλιογραφίας<sup>46</sup>. Από τα πιο πάνω δεδομένα, προκύπτει, κατά την άποψή μας, το συμπέρασμα πως το δημόσιο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ένα επαρκώς δημοκρατικό σύστημα. Τέτοιο θα ήταν εάν η συμμετοχικότητα των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο μεταφραζόταν, σύμφωνα με τους Gordon and Louis (2009) και τους Bryan and Henry (2012), σε ευρείες πρακτικές συμπερίληψης της κοινότητας στις διαδικασίες δίκαιης και κοινής λήψης αποφάσεων στο σχολικό έργο και στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου. Θα αφορούσε, επίσης, το δικαίωμά της να έχει λόγο στη διοίκηση του σχολείου και στη δημιουργία πολιτικής (Apple & Beane, 2007). Τέτοια στοιχεία είναι αδύνατον να χαρακτηρίζουν ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το κυπριακό, όπου οι διαδικασίες που προαναφέρθηκαν είναι θεσμοθετημένες από το κράτος και αγνοούν τις επιθυμίες και τις ανάγκες των κοινωνιών, μέσα στις οποίες εντάσσονται τα σχολεία.

Από την άλλη, όμως, το θέμα δεν αφορά μόνο στις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αφορά, επίσης και στην σχολική ηγεσία. Στην έρευνά μας οι σχολικοί διευθυντές

---

<sup>46</sup> Βλ. σσ. 64-67.

παρουσιάζονται πρόθυμοι να εμπλέξουν εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο, αναγνωρίζοντας τη σημασία της οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας με αυτούς προς όφελος, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όμως, στην πράξη, μέχρι πού φτάνουν αυτές οι εξαγγελίες; Ο Watts (2005) επισημαίνει πως απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς – και δη τους σχολικούς ηγέτες – να έχουν τις κατάλληλες στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν, από τη μια, να αποδέχονται την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και, από την άλλη, να τους ενδυναμώνουν εντάσσοντάς τους σε μια σχέση δημοκρατικής συνεργασίας. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η έρευνα του Kyriakides (2005), για τις σχέσεις σχολείου-γονέων στη Δημοτική Εκπαίδευση, έχει δείξει πως εκεί δεν δίνεται καμία ευκαιρία συμμετοχής των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τη διοίκηση των σχολείων, θεωρούμε πως μια άλλη έρευνα θα ήταν καλό να μελετήσει, από τη μια, σε ποιο σημείο φτάνει η δυνατότητα που παρέχεται, από τους σχολικούς διευθυντές στους εξωγενείς παράγοντες, ώστε αυτοί να συμμετέχουν στο σχολικό έργο και, από την άλλη, γενικότερα θέματα δημοκρατικότητας, στο συγκεκριμένο και της Μέσης Εκπαίδευσης.

Επιστρέφοντας στο θέμα των εξωγενών παραγόντων, οι οποίοι αναγνωρίζονται από την έρευνά μας ως σημαντικοί για την προώθηση των σχολικών στόχων και με τους οποίους τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης επιδιώκουν συνεργασίες, θα πρέπει να αναφερθεί πως οι πρώτοι τρεις που προαναφέρθηκαν, δηλαδή η Σχολική Εφορεία, το Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο και η τοπική Εκκλησία επισημάνθηκαν από τους σχολικούς διευθυντές ως οι σημαντικότεροι. Όσο αφορά τη Σχολική Εφορεία θα πρέπει να σημειωθεί πως καμία άλλη εγχώρια έρευνα, εξ όσων γνωρίζουμε, δεν την αναφέρει ως εξωγενή παράγοντα των σχολείων. Το γεγονός αυτό, κατά την άποψή μας, είναι αξιοσημείωτο καθώς η λειτουργία των Σχολικών Εφορειών, υπό τη σημερινή τους μορφή, καθορίζεται από τη νομοθεσία του 1997, ενώ η αρχική τους σύσταση ανάγεται στην ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας το 1959 (Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, 1997). Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν τη σχέση οικονομικής εξάρτησης των σχολείων τους με αυτό τον παράγοντα. Αισθάνονται δε υποχρεωμένοι να διατηρούν εποικοδομητικές σχέσεις με τη Σχολική Εφορεία, στην οποία είναι θεσμικά ενταγμένοι, όχι γιατί αντιλαμβάνονται τον οποιονδήποτε παιδαγωγικό ρόλο που μπορεί να έχει μια τέτοια σχέση συνεργασίας, αλλά διότι κατανοούν πως η οικονομική τους επιβίωση εξαρτάται από αυτήν.

Αντίθετα, η σημασία της σχέσης σχολείου-Δημαρχείου/Κοινοτικού Συμβουλίου παρουσιάζεται και στην έρευνα του Αναξαγορου (2007), η οποία υπενθυμίζεται πως είναι η μοναδική που έχει εντοπιστεί στην εγχώρια βιβλιογραφία και η οποία ασχολείται με τις σχέσεις του σχολείου με άλλους εξωγενείς παράγοντες, εκτός των γονέων, στο συγκεκριμένο της κυπριακής δημόσιας εκπαίδευσης. Η εμπλοκή αυτού του παράγοντα στο σχολικό έργο και η συμβολή του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου παρουσιάζονται να έχουν εξέχουσα σημασία, τόσο ώστε και στις δύο έρευνες (τη δική μας και του Αναξαγορου) να επισημαίνεται σε όλα τα σχολεία που μελετήθηκαν, είτε αστικά είτε όχι. Αυτή η ομοφωνία στα αποτελέσματα των δύο ερευνών οδηγεί στο συμπέρασμα πως πράγματι πρόκειται για ένα σημαντικό εξωγενή παράγοντα των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των σχολείων και του τοπικού Δημαρχείου/Κοινοτικού Συμβουλίου δεν είναι σχέση εξαναγκαστικής, θεσμικής, εξάρτησης, όπως η σχέση σχολείου-Σχολικής Εφορείας. Επίσης, εδώ η σχέση δεν περιορίζεται στην οικονομική εξάρτηση, αλλά, αντιθέτως, είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης, μια αμφίδρομη σχέση, ένα πάρε-δώσε ανάμεσα σε δύο εταίρους. Από τη μια, τα σχολεία χρειάζονται την οικονομική συνεισφορά που τους παρέχεται από αυτό τον παράγοντα για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων. Από την άλλη, το τοπικό Δημαρχείο/Κοινοτικό Συμβούλιο χρειάζεται την πνευματική συνεισφορά των σχολείων της περιοχής του για τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και προγραμμάτων προς όφελος όλων των δημοτών. Για τον λόγο αυτό, στην έρευνά μας αναφέρθηκε η διοργάνωση κοινών πολιτιστικών δράσεων από τους δύο εταίρους, οι οποίες στοχεύουν στην πολιτιστική άνοδο των κοινοτήτων και, ταυτόχρονα, στο αγκάλιασμα (κυρίως οικονομικό) του σχολείου και των δράσεών του από την τοπική κοινωνία.

Ο τρίτος σημαντικός εξωγενής παράγοντας, με τον οποίο τα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης διατηρούν σχέσεις συνεργασίας, είναι η τοπική Εκκλησία. Η Εκκλησία στην Κύπρο αναλαμβάνει διπλό ρόλο: θρησκευτικό-πνευματικό και παιδαγωγικό. Από τη μια, εισέρχεται συχνά στον σχολικό χώρο ή δέχεται τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στους ναούς για την τέλεση μυστηρίων (Αγιασμός, Εξομολόγηση). Από την άλλη, πραγματοποιεί διαλέξεις για θρησκευτικά θέματα στο σχολείο. Σε ορισμένες δε περιπτώσεις συνδιοργανώνει με τα σχολεία κοινές πολιτιστικές εκδηλώσεις. Τα δεδομένα αυτά ομοιάζουν σε ένα βαθμό με τα δεδομένα της έρευνας των Purdy and Meneely (2015) σχετικά με τον ρόλο της Εκκλησίας στη Βόρεια Ιρλανδία. Εκεί αναφέρεται μια ευρεία γκάμα δράσεων από τις τοπικές Εκκλησίες, η οποία περιλαμβάνει, εκτός αυτών που διαπιστώθηκαν στη δική μας έρευνα, και την ενεργό

συμμετοχή της στα τοπικά Εκπαιδευτικά Συμβούλια, την εθελοντική παρουσία μελών της στα σχολεία ως παιδονόμων κτλ. Η άποψή μας είναι ότι, σε ένα κράτος, ο βαθμός διείσδυσης της Εκκλησίας στα σχολεία αντικατοπτρίζει τον βαθμό διείσδυσής της στην κοινωνία. Στη Βόρεια Ιρλανδία ο βαθμός αυτός είναι πολύ μεγάλος. Στην Κύπρο είναι μικρότερος αλλά εμφανής. Αυτό ίσως εξηγεί και το γεγονός γιατί σε άλλες χώρες, στις οποίες η Εκκλησία είναι μια εντελώς χωρισμένη οντότητα από το κράτος, δεν παρουσιάζονται ανάλογες ερευνητικές εργασίες.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι το γεγονός ότι στην έρευνα του Anaxagorou (2007), η σχέση σχολείου-Εκκλησίας αναφέρεται μόνο σε σχολεία της υπαίθρου και όχι σε αστικά. Στη δική μας όμως έρευνα, η σχέση σχολείου-Εκκλησίας αναφέρεται και στις δύο περιπτώσεις, όμως στα σχολεία υπαίθρου αυτή η σχέση παρουσιάζεται περισσότερες φορές από ότι στα αστικά. Παρατηρούμε, λοιπόν ότι αυτή η απόρριψη της σχέσης συνεργασίας με την Εκκλησία από τα αστικά σχολεία δεν υφίσταται πια. Η άποψή μας είναι ότι την τελευταία δεκαετία η κυπριακή Εκκλησία έχει διεισδύσει περισσότερο στον σχολικό χώρο και αυτό ίσως να οφείλεται στην ενεργητικότερη δράση που ανέλαβε επί του θέματος η επιθεώρηση και ο κλάδος των Θεολόγων Μέσης Εκπαίδευσης.

Προτού κλείσουμε τη συζήτηση για το θέμα της σχέσης των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης με τους σημαντικότερους εξωγενείς τους παράγοντες, θεωρούμε καλό να αναφερθούμε στη σχέση τους με την Αστυνομία. Πιστεύουμε πως αυτή η σχέση, συγκριτικά με τους άλλους εξωγενείς παράγοντες που αναφέρθηκαν στην έρευνά μας, εκτός των τριών που αναλύονται πιο πάνω, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς τα ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία απέχουν πολύ από τα δικά μας. Συγκεκριμένα, υπενθυμίζεται πως τα δεδομένα αυτά προέρχονται κυρίως από τις ΗΠΑ, όπου εκεί η παρουσία της τοπικής αστυνομίας, των σχολικών αστυνομικών και των ιδιωτικών υπηρεσιών ασφαλείας αποτελεί συχνό φαινόμενο, ίσως λόγω της υψηλής εγκληματικότητας και επιτελεί σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην εποπτεία των σχολικών χώρων (Brown, 2006). Η δράση της στα σχολεία επικεντρώνεται σε τρία πεδία, την επιβολή του νόμου, την παροχή συμβουλευτικής προς τους σχολικούς διευθυντές σχετικά με τον νόμο και τη διδασκαλία του νόμου. Επιπλέον, η παρουσία των αστυνομικών στον σχολικό χώρο προκαλεί είτε θετικές είτε αρνητικές αντιδράσεις. Όσοι την υποστηρίζουν, πιστεύουν ότι αυτή μπορεί να λειτουργήσει κατασταλτικά έναντι της παραβατικής συμπεριφοράς, πως προάγει το αίσθημα ασφάλειας και

συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Johnson, 1999). Από την άλλη, όσοι την απορρίπτουν, υποστηρίζουν, εκτός των άλλων, ότι μετακινεί την ευθύνη της ασφάλειας των μαθητών μακριά από τους εκπαιδευτικούς, ότι συμβάλλει στην ποινικοποίησή τους και ότι, στην πραγματικότητα, υπονομεύει το σχολικό κλίμα (Christle et al., 2005· Kurchik, 2010· Na & Gottfredson, 2013). Μάλιστα στο πρόσφατο άρθρο της Kamenetz (2020) καταγράφεται μια συνεχώς αυξανόμενη τάση στην αμερικανική κοινωνία για εξοβελισμό της αστυνομίας από τον σχολικό χώρο, η οποία ταυτίζεται με το κίνημα Black Lives Matter, το οποίο ανέλαβε φέτος ακόμη πιο ενεργό ρόλο μετά τα περιστατικά βίας εναντίον Αφροαμερικανών πολιτών.

Αντίθετα, στην Κύπρο οι σχολικοί διευθυντές επισημαίνουν πως η σχέση σχολείου-Αστυνομίας είναι πολύ σημαντική, καθώς αντιλαμβάνονται την άμεση ανάγκη για προστασία και ασφάλεια των μαθητών, όπως και για φύλαξη του σχολικού χώρου. Ως αποτέλεσμα, προσπαθούν να διατηρούν στενές σχέσεις συνεργασίας με τον τοπικό αστυνομικό σταθμό, τα μέλη του οποίου προσκαλούνται σε επίσημες εκδηλώσεις του σχολείου ή παραχωρούν διαλέξεις στους μαθητές σχετικά με θέματα που αφορούν στην ασφάλειά τους από τα τροχαία δυστυχήματα και τις κροτίδες. Επίσης, παρέχεται ασφάλεια στον σχολικό χώρο με την παρουσία ιδιωτικής εταιρείας φρουρών. Πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο η πολύ θετική διάθεση των σχολικών διευθυντών απέναντι στην οικοδόμηση στενών σχέσεων συνεργασίας με αυτό τον παράγοντα και το γεγονός ότι μόνο σε μία από τις έξι περιπτώσεις των ερωτηθέντων παρουσιάζεται κάποιου είδους αποστασιοποίηση. Η άποψή μας είναι ότι στην Κύπρο, η αστυνομία δεν έχει εμπλακεί σε φαινόμενα ρατσιστικής βίας εναντίον πολιτών λόγω υψηλού βαθμού ομοιογένειας του πληθυσμού, γεγονός που εξηγεί τη θετική στάση της σχολικής ηγεσίας – και της κοινωνίας εν συνόλω – απέναντι στην αστυνόμευση των σχολείων. Επίσης, κατά την άποψή μας, στην πλειοψηφία τους οι σχολικοί διευθυντές θα ήθελαν να δουν ένα σημαντικό κομμάτι της ευθύνης που τους βαραίνει, αυτό που αφορά στην ασφάλεια των μαθητών, να μετατοπίζεται, καθώς είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός ότι, στη σημερινή εποχή, οι ρόλοι και οι ευθύνες που καλείται να αναλάβει ένας σχολικός ηγέτης είναι δυσανάλογοι των δυνατοτήτων ενός μόνο ατόμου.

Στην υποενότητα αυτή συζητήθηκε το θέμα της εμπλοκής εξωγενών παραγόντων, εκτός των γονέων, στη δημόσια Μέση Εκπαίδευση. Αναγνωρίστηκαν αυτοί οι παράγοντες και επεξηγήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται στο σχολικό έργο. Στη συνέχεια,

τίθενται δύο ζητήματα. Αρχικά, θα συζητηθούν τα μέσα, με τα οποία τα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης επικοινωνούν με τους εξωγενείς τους παράγοντες, με στόχο την εμπλοκή τους στο σχολικό έργο και, στη συνέχεια, οι προϋποθέσεις που θέτουν οι σχολικοί διευθυντές για την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με αυτούς.

### **5.2.2 Τα μέσα και οι προϋποθέσεις επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες**

Η επικοινωνία, μαζί με την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση, έχουν αναγνωριστεί από τους Ahmed et al. (1999), ως τα τρία βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας, είτε μεταξύ ατόμων είτε οργανισμών, καθώς είναι σε θέση να επηρεάσουν την επιτυχία τους. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της Ανασκόπησης της Βιβλιογραφίας, η επικοινωνία, για να είναι επιτυχής και ποιοτική, θα πρέπει να διαθέτει τα στοιχεία της σχετικότητας και της αξιοπιστίας, να είναι έγκαιρη (Morgan & Hunt, 1994), να οδηγεί στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων ή των οργανισμών (Anderson & Narus, 1990· Moorman, et al., 1992) και να οδηγεί σε υψηλού βαθμού δέσμευση μεταξύ των εταίρων της συνεργατικής σχέσης (Anderson & Weitz, 1992β). Η επικοινωνία μπορεί να επισυμβαίνει είτε με τη χρήση επίσημων είτε ανεπίσημων μέσων, ή, αλλιώς όπως ονομάζονται, καναλιών επικοινωνίας. Στα επίσημα μέσα επικοινωνίας ανήκουν τα έντυπα που εκδίδονται από τη σχολική διοίκηση, όπως το σχολικό περιοδικό/εφημερίδα, οι επιστολές προς τους εξωγενείς παράγοντες ή τα emails προς αυτούς. Στα ανεπίσημα, ανήκει η οποιαδήποτε επαφή επισυμβαίνει προφορικά, όπως η κατά πρόσωπο επικοινωνία, η τηλεφωνική επικοινωνία, οι φιλικές ή άλλες εκδηλώσεις που επισυμβαίνουν στον σχολικό χώρο κτλ. Τα μέσα επικοινωνίας συμβάλλουν τα μέγιστα στη διαδικασία του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ που υιοθετεί ένας οργανισμός, καθώς αποτελούν, κατά τους Drew (2013) και Cox and McLeod (2014), μέσα διαφήμισης του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται σε αυτό, συμβάλλοντας, έτσι, στη διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας του σχολείου στην κοινωνία.

Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προέκρινε ως το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες ένα ανεπίσημο μέσο· την κατά πρόσωπο επικοινωνία της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, είτε αυτή αφορά στην επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων ή περισσοτέρων (π.χ. σε συνεδριάσεις). Οι επόμενοι πιο συχνόι τρόποι επικοινωνίας είναι η γραπτή επικοινωνία, μέσω επιστολών και emails και, οι σύγχρονοι τρόποι επικοινωνίας, όπως τα Μέσα Μαζικής

Ενημέρωσης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Από τα δεδομένα αυτά, μπορεί, κατά την άποψή μας, να εξαγάγει κανείς τα εξής συμπεράσματα: Πρώτο, τα σχολεία έχουν να αντιμετωπίσουν, συνεχώς και καθημερινά, διάφορα ζητήματα που χρήζουν άμεσης ανταπόκρισης. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να βασίζονται στην αργοκίνητη διαδικασία ανταλλαγής ή έκδοσης επίσημων εγγράφων για να επικοινωνήσουν με τους εξωγενείς τους παράγοντες. Όταν οι λύσεις πρέπει να δοθούν εδώ και τώρα, ο σχολικός διευθυντής επιλέγει να ενεργοποιήσει αυτόν τον ανεπίσημο τρόπο επικοινωνίας, δηλαδή την κατά πρόσωπο επαφή με τους κατάλληλους εξωγενείς παράγοντες που μπορούν δώσουν αυτές τις λύσεις. Σε αντίθετη περίπτωση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπονοούν πως το ίδιο το γραφειοκρατικό σύστημα τούς επιβάλλει να επιμείνουν στη χρήση επίσημων μέσων επικοινωνίας, μέσω της ανταλλαγής εγγράφων.

Δεύτερο, τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου έχουν αγκαλιάσει τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως είναι τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Facebook, Twitter) διότι αντιλαμβάνονται, κατά την άποψή μας, αυτό που επισημαίνεται από την Yemini (2012) και τους Cox and McLeod (2014), ότι, δηλαδή, αυτά παρέχουν στον οργανισμό ένα αποτελεσματικό και ανέξοδο τρόπο επικοινωνίας και μετάδοσης μηνυμάτων στους εξωγενείς τους παράγοντες. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η ίδια τάση της στροφής των σχολείων προς ανεπίσημους και σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες επισημαίνεται και από τον Pang (2004), ο οποίος την αποδίδει σε δύο παράγοντες: αρχικά, στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και, έπειτα, στη συνεχώς αυξανόμενη συνειδητοποίηση, τόσο των σχολείων, όσο και των εξωγενών παραγόντων, των πλεονεκτημάτων της άμεσης επικοινωνίας και της στενής συνεργασίας όλων στην επίτευξη του κοινού στόχου, που είναι η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Και ενώ οι συμμετέχοντες στην έρευνα, σχολικοί διευθυντές, δεν διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τον οποιονδήποτε άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο για να προσεγγίσουν τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους και να τους εμπλέξουν στα σχολικά τεκτονόμενα, ταυτοχρόνως, θέτουν προϋποθέσεις/όρια στην εμπλοκή τους στο σχολικό έργο. Κατ' ακρίβεια, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα συμμερίζεται την άποψη πως η συνεργασία σχολείου-εξωγενών παραγόντων θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφή όρια και, μάλιστα, μέσα από τις συνεντεύξεις που πάρθηκαν, αφήνεται να νοηθεί πως τα όρια αυτά πρέπει να σχεδιάζονται από το ίδιο το σχολείο ώστε να υπηρετούν τα δικά του



συμφέροντα. Αυτή, κατά την άποψή μας, είναι μια πολύ συντηρητική στάση, που, όμως, δεν είναι καινούρια για τα κυπριακά δεδομένα, αφού εμφανίζεται και σε προηγούμενες έρευνες από την εγχώρια βιβλιογραφία, οι οποίες διεξάχθηκαν τόσο στη Μέση Εκπαίδευση, όσο και στη Δημοτική. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Georgiou (1996β) έδειξε πως οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν μια συντηρητική συμπεριφορά απέναντι στις σχέσεις του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες, κυρίως τους γονείς. Ενθαρρύνουν μια πολύ περιορισμένη εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που επισυμβαίνουν στον σχολικό χώρο, φτάνει το σχολείο να θέτει σαφή όρια για αυτή την εμπλοκή. Επιπρόσθετα, η έρευνα του Αναχαγορου (2007) στη Μέση Εκπαίδευση ανέδειξε παρόμοιες συντηρητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία των σχολείων με την τοπική κοινωνία, οι οποίες βασίζονται στον φόβο της απώλειας της επαγγελματικής τους αυτονομίας.

Μόνο ένας από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα απορρίπτει την ιδέα της θέσπισης ορίων στη σχέση συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες μονόπλευρα, μόνο από το σχολείο, θεωρώντας πως με αυτή την τακτική τίθενται προσκόμματα στην οικοδόμηση μιας ουσιαστικής σχέσης. Θεωρεί δε πως αυτά τα όρια θα πρέπει να αποτελούν προϊόν προσυεννόησης μεταξύ των εταίρων της συνεργασίας. Είναι αυτό που στη θεωρία του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ και, ιδιαίτερα του Μάρκετινγκ Σχέσεων, αναφέρεται ως «έννοια της υπόσχεσης»<sup>47</sup>. Περιληπτικά, υπενθυμίζεται πως η έννοια αυτή παρουσιάζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο του Μάρκετινγκ Σχέσεων – το οποίο αποτελεί τη σύγχρονη αντίληψη για το Μάρκετινγκ – και αφορά στην αμοιβαία ανταλλαγή και ικανοποίηση υποσχέσεων που δίνονται μεταξύ των εταίρων μιας συνεργατικής σχέσης, γεγονός που αυξάνει την ικανοποίηση και τη δέσμευσή τους σε αυτή τη σχέση.

Ως εκ τούτου, αυτή η έννοια της αμοιβαίας ανταλλαγής υποσχέσεων ταυτίζεται με την πεποίθηση της αναγκαιότητας για από κοινού χάραξη ορίων στο πλαίσιο μιας σχέσης συνεργασίας, η οποία όμως στην παρούσα έρευνα είχε εκφραστεί μόνο από ένα συμμετέχοντα, καθώς με αυτήν είναι σαφές πως διαφωνεί η πλειοψηφία. Η άποψή μας, λοιπόν, είναι ότι τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης παραβιάζουν αυτή τη βασική αρχή του σύγχρονου Μάρκετινγκ, με αποτέλεσμα το γεγονός αυτό να αφήνει πολλά ερωτηματικά: πρώτο, αφού παραβιάζονται βασικές πεποιθήσεις του Μάρκετινγκ, τότε πώς τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης αυτοαξιολογούνται τόσο υψηλά στην κλίμακα του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ;

---

<sup>47</sup> Σχετικά με το Μάρκετινγκ Σχέσεων και την έννοια της υπόσχεσης, βλ. σσ. 129-135.

Μήπως τα σχολεία αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους υπερβολικά; Θα ήταν ενδιαφέρον, κατά την κρίση μας, εάν μια άλλη έρευνα απευθυνόταν στους εξωγενείς παράγοντες των σχολείων και ρωτούσε αυτούς να αξιολογήσουν τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ που υιοθετούν τα σχολεία. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν πιθανές διαφορές στις δύο αξιολογήσεις και πιθανοί λόγοι αυτών των διαφορών. Δεύτερο, αφού τα σχολεία θέτουν προϋποθέσεις και όρια στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων, μήπως αυτό εξηγεί το γεγονός ότι τα σχολεία κατατάσσονται τόσο χαμηλά στην κλίμακα της συμμετοχικότητας του Shaeffer (1994), για την οποία έγινε λόγος στην προηγούμενη ενότητα; Η άποψή μας είναι ότι, αφού τα σχολεία θεωρούν σημαντικό να θέτουν τέτοιες προϋποθέσεις και όρια στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων, τότε τα μέσα επικοινωνίας, που χρησιμοποιούν για να επιτύχουν αυτή την εμπλοκή, δεν χρησιμοποιούνται για να προωθήσουν την πραγματική, ουσιαστική, συμμετοχικότητα των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο. Αντιθέτως, θεωρούμε πως χρησιμοποιούνται κυρίως συμφεροντολογικά, όταν δηλαδή τα σχολεία επιδιώκουν να εκμαιεύσουν πόρους, ή άλλου είδους βοήθεια, από την τοπική κοινότητα. Πάντως, και σε αυτό το σημείο, κατά την κρίση μας, μια άλλη έρευνα, η οποία θα ασχολούνταν αποκλειστικά με τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα σχολεία – και το κατά πόσο είναι επιτυχημένη η χρήση τους ως προς τους στόχους που θέτει – θα μπορούσε να ρίξει περισσότερο φως στα δεδομένα.

Η ενότητα αυτή ασχολήθηκε με δύο θέματα. Αρχικά, τέθηκε το ζήτημα των τρόπων/μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα σχολεία για να επιτύχουν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και, στη συνέχεια, με το ζήτημα της πεποίθησης των σχολικών διευθυντών για την αναγκαιότητα χάραξης ορίων στη σχέση συνεργασίας. Στην επόμενη ενότητα, θα τεθεί προς συζήτηση το θέμα της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και στις αρχές του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ.

### **5.2.3 Η σχέση της εμπλοκής εξωγενών παραγόντων και του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ**

Στη συζήτηση που προηγήθηκε σχετικά με την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο αναφέρθηκε πως τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτή την εμπλοκή αφορούν και τους δύο εταίρους της συνεργασίας. Αυτό διαφάνηκε ιδιαίτερα στο παράδειγμα των σχέσεων σχολείου-Δημαρχείου/Κοινοτικού Συμβουλίου, όπου εκεί η σχέση που αναπτύσσεται είναι, κατά τα λεγόμενα των σχολικών διευθυντών, ένα «πάρε-δώσε» που επωφελεί και

ικανοποιεί τους στόχους και των δύο πλευρών. Αυτός, ακριβώς, είναι και ο κυριότερος στόχος του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ (EM). Σύμφωνα με τους Gotts and Purnell (1987), ο στόχος του EM είναι η εγκαθίδρυση υγιών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των παραγόντων που δρουν στο εξωτερικό του περιβάλλον, με οφέλη και για τις δύο πλευρές. Στο παράδειγμα που δόθηκε, η σχέση διαφάνηκε πως είναι υγιής, διότι δεν είναι συμφεροντολογική, καθώς το σχολείο δεν επιδιώκει απλά την απομύζηση χρημάτων από το Δημαρχείο. Είναι, επίσης, και υποστηρικτική, καθώς ο κάθε παράγοντας υποστηρίζει την υλοποίηση των στόχων του άλλου. Το σχολείο, μέσω των δράσεών του, υποστηρίζει τους πολιτιστικούς σχεδιασμούς του Δημαρχείου, ενώ το Δημαρχείο αγκαλιάζει τις δράσεις του σχολείου, παρέχοντας σε αυτό οικονομική υποστήριξη. Ο Hanson (1992) υποδεικνύει πως η ανταλλαγή πολύτιμων αγαθών και υπηρεσιών μεταξύ του σχολείου και των εξωγενών του παραγόντων αποτελεί βασικό στοιχείο για την επίτευξη αυτής της υγιούς και υποστηρικτικής σχέσης και, πως το μέσο, με το οποίο το σχολείο – όπως και κάθε οργανισμός – θα επιτύχει αυτή τη διαδικασία, είναι η εισαγωγή της διαδικασίας του EM στους σχεδιασμούς του.

Υπό το πρίσμα του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, η εκπαιδευτική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών παραγόντων του σχολείου, όταν σχεδιάζει τις δράσεις του. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα πιο πάνω αφορούν στην αύξηση της ικανοποίησης των εξωγενών παραγόντων, η οποία μεταφράζεται στη διάδοση μιας καλής εικόνας του σχολείου στην κοινωνία και στη διευκόλυνση της επικοινωνίας του με τους εξωγενείς παράγοντες (Orlatka, et al., 2002). Ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ αποτελεί η αξιολόγησή της, η οποία επιτυγχάνεται με συγκεκριμένα εργαλεία, τα οποία μετρούν τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ). Υπενθυμίζεται πως ο ΠΜ ορίζεται ως η ικανότητα του οργανισμού να αποκτά γνώσεις σχετικές με τους πελάτες και τους ανταγωνιστές του, με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών του και την ανταπόκριση στις όποιες περιβαλλοντικές επιδράσεις (Slater & Narver, 2000).

Η παρούσα έρευνα έχει δείξει πως ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ που υιοθετούν τα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου κυμαίνεται ανάμεσα στον Μέτρια Θετικό και στον Θετικό βαθμό, με την πλειοψηφία να εντάσσεται στον πρώτο. Αυτό, κατά τους Orlatka and Hemsley-Brown (2007), οι οποίοι συνέταξαν το εργαλείο μέτρησης του ΠΜ που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, υποδεικνύει πως τα σχολεία αποδέχονται σε ικανοποιητικό

βαθμό τις αρχές και τη φιλοσοφία του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, παρόλο που θα μπορούσαν, σε κάποιους τομείς, να βελτιώσουν τη στρατηγική τους. Ενδιαφέρον, κατά την άποψή μας, είναι το γεγονός πως κανείς από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σχολικούς διευθυντές δεν εξέφρασε την άποψη πως αυτό το γεγονός – ότι δηλαδή κανένα σχολείο δεν έχει βαθμολογηθεί κάτω του μετρίου στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ – θα μπορούσε να είναι θετικό. Αντιθέτως, εξέφρασαν πέντε διαφορετικούς λόγους για να το δικαιολογήσουν, θεωρώντας το ως αποτυχία. Απέδωσαν, μεταξύ άλλων, το γεγονός αυτό στον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, ο οποίος περιορίζει την ακτίνα των δράσεων που οι ίδιοι θα ήθελαν να αναλάβουν. Η ίδια άποψη εκφράζεται και στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, οι Shaeffer (1994) και Sanders (2003) αναφέρουν το γραφειοκρατικό/συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα ως έναν από τους λόγους για τους οποίους είναι δύσκολη η προώθηση συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την ευρύτερη του κοινωνία. Τέτοιες σχέσεις, σύμφωνα με τους Shaeffer και Sanders, απαιτούν την καλλιέργεια, όχι μόνο νέων στάσεων και συμπεριφορών από τους εταίρους της σχέσης, αλλά και κατανομημένη ηγεσία, στοιχεία που απουσιάζουν από τέτοια συστήματα.

Μια άλλη αιτία που προκρίνεται από τους σχολικούς διευθυντές για να εξηγήσει το γεγονός πως η πλειοψηφία των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης εντάσσεται στην κατηγορία του Μέτρια Θετικού Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και όχι του Θετικού, είναι η τοποθεσία των σχολείων. Οι σχολικοί διευθυντές δικαιολογούν την άποψη αυτή υποστηρίζοντας πως τα αστικά σχολεία μειονεκτούν έναντι των σχολείων της υπαίθρου στη διαχείριση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες, λόγω μεγάλου ποσοστού ανομοιογένειας του πληθυσμού στις πόλεις, γεγονός που δυσκολεύει την οικοδόμηση και διατήρηση τέτοιων σχέσεων σε αυτά. Καταρχήν, πρέπει να αναφερθεί πως με την άποψη αυτή δεν συμφωνούν τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε. Η έρευνά μας έχει δείξει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους Μέσους Όρους του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ ανάμεσα στα αστικά σχολεία ή στα σχολεία της υπαίθρου. Κατά την άποψή μας, στο σημείο αυτό αξίζει να σχολιαστούν δύο δεδομένα: πρώτο, πως οι προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Κύπρο συμφωνούν με την άποψη των σχολικών διευθυντών που συμμετείχαν στη δική μας έρευνα και, δεύτερο, πως τα ερευνητικά αποτελέσματα από τη διεθνή έρευνα παρουσιάζουν μια εντελώς διαφορετική εικόνα.

Όσο αφορά το πρώτο δεδομένο, πράγματι, τα ερευνητικά αποτελέσματα από άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Κύπρο επί του ίδιου θέματος συμφωνούν με την άποψη των συμμετεχόντων της δικής μας έρευνας, ότι δηλαδή τα αστικά σχολεία βρίσκονται σε μειονεκτικότερη θέση έναντι των σχολείων υπαίθρου ως προς την οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων. Για παράδειγμα, ο Αναξαγορού (2007) αναφέρει διαφορές στις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης όσο και των φορέων της τοπικής κοινότητας που ζουν και εργάζονται στα αστικά κέντρα και όσων ζουν και εργάζονται στην ύπαιθρο. Αναφέρουν δε πως οι εκπαιδευτικοί της υπαίθρου δηλώνουν πιο πρόθυμοι να εμπλακούν σε συνεργατικές προσπάθειες με την τοπική κοινότητα από ότι οι εκπαιδευτικοί των πόλεων. Οι τελευταίοι διατηρούν μια πιο συντηρητική στάση έναντι των σχέσεων που αναπτύσσει το σχολείο με την τοπική κοινότητα, νιώθοντας πως τίθεται σε κίνδυνο η επαγγελματική τους αυτονομία λόγω αυτών των σχέσεων. Παρόμοια δεδομένα προκύπτουν και από τις έρευνες των Georgiou (1998β) και Symeou (2001· 2002· 2005β· 2007) στη Δημοτική Εκπαίδευση. Και εκεί οι εκπαιδευτικοί των πόλεων παρουσιάζουν μια πιο συντηρητική στάση έναντι των συνεργατικών σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες των σχολείων τους και, μάλιστα, θέτουν ως προτεραιότητα την ανάγκη χάραξης σαφών ορίων στις σχέσεις με αυτούς. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της υπαίθρου επιθυμούν βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς και αύξηση των ευκαιριών για συναντήσεις με αυτούς.

Αντιθέτως, με την άποψη αυτή διαφωνούν τα δεδομένα της διεθνούς έρευνας, στα οποία, περιληπτικά, τα σχολεία της υπαίθρου παρουσιάζονται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προκλήσεις στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με εξωγενείς παράγοντες, ενώ τέτοιες σχέσεις φαίνεται να οικοδομούνται ευκολότερα στις πόλεις. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Preston (2013) αναφέρεται πως στα αστικά σχολεία παρουσιάζεται υψηλότερος βαθμός συμμετοχικότητας των εξωγενών παραγόντων, συγκριτικά με τα σχολεία της υπαίθρου. Αυτό το γεγονός, σύμφωνα και με τις έρευνες των Snipes et al. (2006), οφείλεται στην τοποθεσία των αστικών σχολείων, τα οποία βρίσκονται στην ιδανική θέση να εκμεταλλεύονται μια μεγαλύτερη γκάμα εκπαιδευτικών πόρων, όπως, για παράδειγμα, την Ανώτατη Εκπαίδευση, τις κοινοτικές ενώσεις κτλ. Επιπρόσθετα, οι Minner and Hiles (2005) υποστηρίζουν πως στα σχολεία της υπαίθρου απουσιάζει η κατάλληλη υποδομή και το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, παράγοντες απαραίτητοι για την ανάπτυξη διαφόρων συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας.

Μελετώντας τα πιο πάνω δεδομένα, σε συνδυασμό με το γεγονός πως η ποσοτική έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής έχει δείξει πως σήμερα, στη Μέση Εκπαίδευση, δεν παρουσιάζεται κάποια διαφορά στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ ανάμεσα στα αστικά σχολεία και στα σχολεία της υπαίθρου, καταλήγει κανείς στο εξής δίλημμα. Μήπως, την τελευταία δεκαετία, στη Μέση Εκπαίδευση, παρουσιάζεται βελτίωση στις σχέσεις που αναπτύσσουν τα αστικά σχολεία με τους εξωγενείς τους παράγοντες – σε τέτοιο σημείο που να εκμηδενίζεται η οποιαδήποτε διαφορά που παρουσιαζόταν στα ερευνητικά αποτελέσματα του Αναξαγορού (2007) μεταξύ αστικών σχολείων και σχολείων της υπαίθρου – ή μήπως τα σχολεία της υπαίθρου έχουν αρχίσει να αντιμετωπίζουν σήμερα τις ίδιες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν πριν δέκα χρόνια τα αστικά σχολεία στην ανάπτυξη τέτοιων συνεργατικών σχέσεων, λόγω σταδιακής αλλοίωσης στη σύσταση και του δικού τους πληθυσμού; Με άλλα λόγια, τι άλλαξε, ώστε να κλείσει η ψαλίδα μεταξύ αστικών σχολείων και σχολείων υπαίθρου; Άλλαξε η στάση των αστικών σχολείων προς τις συνεργατικές σχέσεις ή χάθηκε η συνεργατική κουλτούρα που χαρακτήριζε την ύπαιθρο; Αυτή η κουλτούρα, που σύμφωνα με την Preston (2013), οφειλόταν σε υψηλού βαθμού εθνοτική και επαγγελματική ομοιογένεια στις κοινότητες της υπαίθρου;

Η άποψή μας είναι πως και οι δύο πιο πάνω παράγοντες συλλειτούργησαν, ώστε σήμερα να προκύπτει αυτό το αποτέλεσμα. Δηλαδή, από τη μια, οι διευθύνσεις και το προσωπικό των αστικών σχολείων έχουν πλέον συνειδητοποιήσει τη σημαντικότητα του ρόλου των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο. Άλλωστε, στην έρευνα που διεξήχθη, η πλειοψηφία των διευθυντών παρουσιάζεται να αποδέχεται πως τα σχολεία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εξωγενών παραγόντων, να ικανοποιούν τις απαιτήσεις τους και να επικοινωνούν μαζί τους ικανοποιητικά. Δηλαδή, αποδέχονται πως τα σχολεία θα πρέπει να προσπαθούν συνεχώς να κρατούν σε ένα υψηλό επίπεδο τον Προσανατολισμό τους προς τις αρχές του Μάρκετινγκ. Ταυτόχρονα, όμως, η κυπριακή ύπαιθρος έχει αλλάξει τα τελευταία δέκα χρόνια. Στη σημερινή εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη του διαδικτύου, την ευρεία χρήση της κινητής τηλεφωνίας, αλλά και την παγκοσμιοποίηση, τα όποια «σύνορα» μεταξύ των πόλεων και της υπαίθρου στην Κύπρο έχουν καταργηθεί. Οι συγκοινωνίες και οι επικοινωνίες έχουν βελτιωθεί σε τεράστιο βαθμό, ώστε να καταργούν αυτά τα σύνορα. Επιπλέον, η είσοδος μεγάλου αριθμού ξένων εργατών στην ύπαιθρο έχει αλλάξει τη σύσταση του πληθυσμού της. Τέλος, οι αποστάσεις μεταξύ πόλεων και χωριών είναι πλέον τόσο μικρές που πολλές περιοχές της υπαίθρου να έχουν ήδη γίνει προάστια των πόλεων. Αυτός, λοιπόν,

είναι, κατά την άποψή μας, ο λόγος για τον οποίο δεν παρουσιάζεται διαφορά στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ μεταξύ αστικών σχολείων και σχολείων της υπαίθρου στη Μέση Εκπαίδευση. Πιστεύουμε πως θα ήταν ενδιαφέρον μια άλλη έρευνα να μελετήσει κατά πόσο αυτό το φαινόμενο παρουσιάζεται και στη Δημοτική Εκπαίδευση, ώστε να προκύψει μια γενικότερη εικόνα για τις σχέσεις που αναπτύσσουν σήμερα τα σχολεία με τους εξωγενείς τους παράγοντες.

Επιστρέφοντας πίσω στη συζήτηση για τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) που υιοθετούν τα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και, στα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας, αξίζει να αναφερθεί ακόμα ένα αξιοσημείωτο δεδομένο. Από τα είκοσι σχολεία που έχουν ενταχθεί στην υψηλότερη κατηγορία του ΠΜ, αυτήν του Θετικού ΠΜ, τα δεκαέξι είναι Γυμνάσια, ενώ μόνο τα τέσσερα είναι Λύκεια. Αυτό το γεγονός δεν είναι τυχαίο. Άλλωστε, έχει φανεί μέσα από την έρευνα πως οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων είναι πιο θετικοί και εμπλέκονται περισσότερο στις προσπάθειες ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων. Είναι λογικό, λοιπόν, τα Γυμνάσια να βαθμολογούνται υψηλότερα στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, συγκριτικά με τα Λύκεια. Γιατί, όμως, να επιδεικνύουν αυτή τη θετική στάση οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων; Η εξήγηση που δίνεται από τους σχολικούς διευθυντές στην παρούσα έρευνα έχει να κάνει με τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών στο Λύκειο. Εκεί, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλά περιθώρια ελευθερίας, καθώς το σύστημα που επικρατεί είναι άκρως χρησιμοθηρικό. Ο βασικότερος στόχος ενός εκπαιδευτικού στο Λύκειο, ακόμα και από την πρώτη τάξη, είναι να προετοιμάσει τους μαθητές του ώστε στην τελευταία τάξη να είναι σε θέση να επιτύχουν στις Παγκύπριες εξετάσεις. Αυτό το γεγονός, από τη μια, προσθέτει επιπρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να καλύψουν την εξεταστέα ύλη μέσα σε στενά χρονικά διαστήματα και, από την άλλη, τους στερεί την ελευθερία να ασχοληθούν με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, όταν αυτές δεν καθορίζονται νομοθετικά, όπως είναι, για παράδειγμα, όσες αφορούν την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο.

Η εμπειρία μας από το Λύκειο μπορεί να επιβεβαιώσει αυτά τα δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί στο Λύκειο ελέγχονται, σε μεγάλο βαθμό και συνεχώς, από τη διοίκηση του σχολείου τους και τους οικείους επιθεωρητές, όχι για το εάν φροντίζουν για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά

για το εάν έχουν καλύψει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους – τους λεγόμενους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας – σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους ίδιους, αλλά και τους διευθυντές τους, στο να θεωρούν περιττές και ως «χάσιμο χρόνου» - όπως τις είχε χαρακτηρίσει ένας από τους διευθυντές της έρευνάς μας – τις οποιεσδήποτε δράσεις που πιθανόν να αφορούν και στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων. Για παράδειγμα, οι σχολικές γιορτές ή οι θεατρικές παραστάσεις, που είναι νομοθετικά υποχρεωτικές να γίνονται και στα Λύκεια, προετοιμάζονται σε μη διδακτικό χρόνο, κυρίως τα διαλείμματα ή στις ώρες που οι μαθητές παρακολουθούν μη εξεταζόμενα μαθήματα. Με αυτό τον τρόπο, η θεατρική αγωγή, η μουσική καλλιέργεια και η γνωριμία με τις παραδόσεις του τόπου, αποτυγχάνουν να συνδεθούν με την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, αφού όλα γίνονται υποχρεωτικά, βεβιασμένα και υπό το άγχος της απώλειας σημαντικού διδακτικού χρόνου. Ως εκ τούτου, το ανελέητο κυνήγι του διδακτικού χρόνου στο Λύκειο ακυρώνει τις όποιες διακηρύξεις ή προθέσεις του αναλυτικού προγράμματος για παροχή μιας σφαιρικής παιδείας προς τους μαθητές. Αυτό το μηχανιστικό και γραφειοκρατικό αίσθημα, που αφήνει στον εκπαιδευτικό η εμπειρία του στο Λύκειο, έχει αναγνωριστεί, μεταξύ άλλων, και ως πηγή έλλειψης της επαγγελματικής ικανοποίησης και στην εγχώρια και στη διεθνή έρευνα (π.χ. Nias, 1996· Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Ένα άλλο ενδιαφέρον και, κατά την άποψή μας, μη αναμενόμενο, ζήτημα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ που υιοθετούν τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εξωγενείς παράγοντές τους, αφορά στη διαφορά που παρατηρείται στην αξιολόγησή του μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν μόνο ένα τίτλο σπουδών και όσων έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές. Θα ανέμενε κανείς πως, όσο μεγαλύτερη κατάρτιση έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο πιο πολύ θα αντιλαμβανόταν και θα εκτιμούσε τη σημασία που έχει η κοινή δράση σχολείου-εξωγενών παραγόντων στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Άλλωστε, αυτή είναι η βασικότερη αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται η θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1987), σύμφωνα με την οποία, όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό επικάλυψης, δηλαδή συνεργασίας και επικοινωνίας, του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα, τόσο θετικότερα αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν στην ανάπτυξη των μαθητών και τη σχολική τους επιτυχία (Driessen et al., 2005· Epstein, 2010· Epstein & Sanders, 2006). Άρα, κάποιος θα μπορούσε λογικά να καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης δεν είναι κατάλληλα, παιδαγωγικά,



καταρτισμένοι, ώστε να αναγνωρίζουν όλους τους παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη και επιτυχία των μαθητών. Μήπως τους λείπει η κατάρτιση σε θέματα σχολικής αποτελεσματικότητας, βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και σχολικής διοίκησης; Μήπως τέτοια αντικείμενα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά για όλους τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, πέραν της κατάρτισης στο αντικείμενό τους;

Δεν είναι μόνο αυτό όμως που προξενεί έκπληξη και ερωτηματικά. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης που κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους αξιολογούν, στην παρούσα έρευνα, λιγότερο θετικά τις επιχειρηματικές προσπάθειες του σχολείου τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν τέτοιους τίτλους, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις έρευνες των Symeou (2001· 2002) και Theodorou (2008) που διεξήχθησαν στη Δημοτική Εκπαίδευση. Σε αυτές τις έρευνες, οι εκπαιδευτικοί, που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, παρουσιάζονται πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στη διοργάνωση δραστηριοτήτων που αφορούν στη συμμετοχή των γονέων ή να διερευνήσουν τις ανάγκες τους ή ακόμα και να επισκεφθούν τα σπίτια των μαθητών τους. Είναι, δηλαδή, πιο θετικά διακείμενοι προς τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ που υιοθετεί η διοίκηση του σχολείου τους. Το θέμα, λοιπόν, που προκαλεί προβληματισμό, είναι γιατί να υπάρχει τέτοια διαφορά μεταξύ Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης; Η απάντηση, πιστεύουμε, εντοπίζεται στις απόψεις των σχολικών διευθυντών της παρούσας έρευνας. Μία από τις εξηγήσεις που δόθηκαν είναι πως, πιθανόν, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων να μην λαμβάνουν από τη διοίκηση του σχολείου τους την αξία που οι ίδιοι θα ήθελαν να έχουν. Να μην ζητείται η άποψη ή η συμβολή τους, ως κατάλληλα καταρτισμένων ατόμων, στις προσπάθειες οικοδόμησης συνεργατικών σχέσεων. Να μην αξιοποιούνται επαρκώς από τη σχολική διοίκηση, ανάλογα με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Με άλλα λόγια, να μην είναι ενδυναμωμένοι.

Τείνουμε να συμφωνήσουμε με αυτή την άποψη και όχι με τις άλλες δύο που δόθηκαν (ότι δηλαδή οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν «αφ' υψηλού» όποιον μπορεί να εμπλέκεται στο σχολικό τους έργο, ή ότι όσο πιο πολύ αυξάνεται η επαγγελματική τους κατάρτιση, τόσο πιο πολύ τους αποπροσανατολίζει από το έργο τους), τις οποίες θεωρούμε στερεοτυπικές αντιλήψεις, που εκφράζονται συχνά και χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της ζήλειας εναντίον τους. Συντασσόμαστε με την άποψη που εκφέρει ο Paoletto (2000), σύμφωνα με την οποία η εμπειρία από τις συνεργατικές σχέσεις έχει δείξει πως, για να επιτύχει η υλοποίηση των σχεδιασμών της συνεργασίας, το προσωπικό ενός οργανισμού θα πρέπει να

είναι, όχι μόνο κατάλληλα προσοντούχο, αλλά, επίσης, αφοσιωμένο και ενδυναμωμένο. Άλλωστε, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους που θέτει η εκάστοτε σχολική διοίκηση και, η ενδυνάμωσή τους, ώστε να συμβάλλουν, με την εμπειρία και τις γνώσεις τους, στην υλοποίηση αυτών των στόχων, αναγνωρίζεται από τους Brauckmann and Pashiardis (2016) ως ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, κατά την άποψή μας, είναι ο σημαντικός παράγοντας που απουσιάζει από τη Μέση Εκπαίδευση.

Ένα άλλο εύρημα της έρευνας, το οποίο αφορά στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ που υιοθετούν τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, έχει να κάνει με τη σχέση του με το φύλο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται, περισσότερο από τους άνδρες, να μάθουν τι σχέσεις αναπτύσσουν τα άλλα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης με τους εξωγενείς τους παράγοντες. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, από την άλλη, παρουσιάζονται αδιάφοροι επί του θέματος. Η εξήγηση, που δόθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αφορά σε δύο, κατά τα λεγόμενά τους, γυναικεία χαρακτηριστικά: τον ανταγωνισμό/ζήλεια και την αγάπη. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είτε ζηλεύουν τις δράσεις που υιοθετούνται από άλλα σχολεία είτε, απλά, ενημερώνονται για αυτές επειδή διατηρούν πολλές φιλικές σχέσεις με συναδέλφους άλλων σχολείων. Οι άνδρες από την άλλη, ούτε ενδιαφέρονται για το τι γίνεται σε άλλα σχολεία επί του θέματος, ούτε δεσμεύονται φιλικά με άλλους συναδέλφους, ώστε, ακόμα και μετά από χρόνια, να διατηρούν διαύλους επικοινωνίας μαζί τους και να μαθαίνουν πώς τα ξένα σχολεία αντιμετωπίζουν τους εξωγενείς τους παράγοντες. Τέτοιες ή παρόμοιες απόψεις δεν μπορούν να υποστηρικτούν βιβλιογραφικά, ούτε έχουν αποτελέσει προηγουμένως, εξ όσων γνωρίζουμε, το συμπέρασμα σε κάποια άλλη έρευνα. Κατά την άποψή μας, οι θέσεις αυτές που έχουν εκφραστεί από τους σχολικούς διευθυντές είναι καθαρά στερεοτυπικές αντιλήψεις, που αφορούν τα στερεότυπα φύλου. Η πρόσφατη έρευνα της Angelí (2019) έχει αποδείξει πως τα στερεότυπα φύλου και ο διαχωρισμός φύλου είναι κυρίαρχα σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής στην Κύπρο. Αυτό το φαινόμενο θα συζητηθεί περαιτέρω σε κατοπινό στάδιο, όταν θα τεθεί το ζήτημα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του φύλου των μαθητών.

Προς το παρόν, η ενότητα αυτή θα ολοκληρωθεί με ένα τελευταίο ζήτημα που αφορά στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, το οποίο έχει να κάνει με τη σχέση ανάμεσα σε αυτόν και στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα που διεξήχθη έχει διαπιστώσει πως όσο

αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται και η θετική τους στάση απέναντι στις προσπάθειες προώθησης του σχολικού έργου στην κοινωνία. Η εξήγηση που δόθηκε από τους σχολικούς διευθυντές σχετικά με το φαινόμενο αυτό αφορά στην εμπειρία των παλιών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι παλιοί και έμπειροι εκπαιδευτικοί, λόγω πείρας, είναι σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα από τους νεότερους πως η συνεργασία – όχι μόνο η συνεργασία με συναδέλφους, αλλά και η συνεργασία σχολείου-εξωγενών παραγόντων – ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη δυνατότητα αντίληψης σχετικά με το τι είναι ωφέλιμο για τους μαθητές και το σχολείο, συγκριτικά με τον νέο και άπειρο εκπαιδευτικό. Ο τελευταίος παρουσιάζεται ως πιο αγχώδης και προσηλωμένος στα διδακτικά του καθήκοντα, ενώ ο πρώτος, ως πιο χαλαρός και σίγουρος για τον εαυτό του. Αυτή η εμπιστοσύνη στις διδακτικές του δυνάμεις είναι που του δίνει την αυτοπεποίθηση να ασχολείται και με άλλες δράσεις μέσα στο σχολείο, εκτός των καθηκόντων του στην τάξη.

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί πως τα πιο πάνω δεδομένα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα του Georgiou (1998β), η οποία διαπιστώνει το εντελώς αντίθετο. Ότι, δηλαδή, οι νεαρότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ενθουσιώδεις, πιο καινοτόμοι και πιο πρόθυμοι να εμπλακούν σε δράσεις, που βρίσκονται έξω από τα συνήθη διδακτικά τους καθήκοντα. Δεν γνωρίζουμε γιατί υπάρχει αυτή η διαφορά ανάμεσα στις δύο έρευνες. Ίσως η διαφορά να αφορά στους εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης, στην παρούσα έρευνα και, σε αυτούς της Δημοτικής, στην έρευνα του Georgiou. Ίσως, επίσης, να σχετίζεται με τον χρόνο διεξαγωγής των δύο ερευνών (τις χωρίζουν είκοσι χρόνια) και, οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς Μέσης – όπως και το αντίστοιχο τους άγχος – να έχουν αυξηθεί περισσότερο από τις αντίστοιχες απαιτήσεις στη Δημοτική. Καμία, όμως, από τις πιο πάνω υποθέσεις δεν αποδεικνύεται από την παρούσα έρευνα και, έτσι, παραμένουν αυτό ακριβώς` απλές υποθέσεις. Πάντως, κατά την άποψή μας, το αποτέλεσμα της δικής μας έρευνας, για τα σημερινά δεδομένα και το συγκεκριμένο συγκείμενο, είναι έγκυρο για έναν σημαντικό λόγο` διότι μπορεί να αποδειχθεί μέσω ενός άλλου ευρήματος της έρευνας.

Αυτό το εύρημα αφορά στη διαφορά που παρουσιάζεται στην αξιολόγηση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ, που υιοθετεί ένα σχολείο, από τη μια, από τους σχολικούς διευθυντές και, από την άλλη, από τους απλούς εκπαιδευτικούς. Ως γνωστό, η πλειοψηφία των διευθυντών στη Μέση Εκπαίδευση είναι, κατά κύριο λόγο, εκπαιδευτικοί με

πολλά έτη υπηρεσίας, αφού τα έτη υπηρεσίας αποτελούν ίσως τον πιο καθοριστικό παράγοντα που οδηγεί στην προαγωγή κάποιου. Στην έρευνα αποδείχθηκε πως οι σχολικοί διευθυντές αξιολογούν θετικότερα τις συνεργατικές προσπάθειες που υιοθετεί η διοίκηση του σχολείου τους, από ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί. Αυτό το δεδομένο ομοιάζει με το προηγούμενο που συζητήθηκε, σύμφωνα με το οποίο, όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού, τόσο πιο θετικά αποτιμά τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ – δηλαδή, όλες τις δράσεις που αφορούν στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες – που υιοθετεί η σχολική διοίκηση. Είναι λογικό, κατά την άποψή μας, το συμπέρασμα πως, όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο αυξάνεται η εμπειρία του, όχι μόνο αυτή που σχετίζεται με τη διδακτική πράξη αλλά και αυτή που του επιτρέπει να αναγνωρίζει τι επωφελεί το έργο του σχολείου. Επιπλέον, όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει, τόσο περισσότερους διοικητικούς ρόλους αναλαμβάνει. Η διοίκηση, όμως, φέρνει και τις ανάλογες ευθύνες. Ένας διευθυντής έχει υπό την εποπτεία του όλες τις δράσεις που επισυμβαίνουν σε μια σχολική μονάδα, είτε αυτές είναι διδακτικές είτε εξωδιδακτικές, μέρος των οποίων είναι και οι συνεργασίες. Ο σχολικός διευθυντής, εκ της θέσεώς του, έχει σφαιρική γνώση των αναγκών του σχολείου του και είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο το όφελος που μπορεί να αποκομίσει συνεργαζόμενος με εξωγενείς παράγοντες. Ως εκ τούτου, κατέχει ίσως τον σημαντικότερο ρόλο στην οικοδόμηση και διαχείριση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου του.

Στην υποενότητα αυτή συζητήθηκε το θέμα της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και στις αρχές του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ. Στη συνέχεια, θα τεθεί το πολύ σημαντικό ζήτημα του ρόλου που κατέχει ο σχολικός διευθυντής/ηγέτης στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των εξωγενών του παραγόντων.

#### **5.2.4 Ο ρόλος του ηγέτη στο Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ**

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή/ηγέτη στη διαδικασία του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ και στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου αναδεικνύεται ως εξέχουσας σημασίας. Στην έρευνα που έχει διενεργηθεί, ο σχολικός ηγέτης παρουσιάζεται ως το άτομο που καλείται, όχι μόνο να ηγηθεί της διαδικασίας οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας, αλλά και, στη συνέχεια, να διασφαλίσει πως οι αμοιβαία συμφωνηθέντες όροι της εκπληρώνονται σε βάθος χρόνου. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα

δηλώνουν πως αποτελεί υποχρέωση του σχολικού ηγέτη να διατηρεί διόδους επικοινωνίας με όλους τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, όχι μόνο τους γονείς των μαθητών και, να τους εμπλέκει στο σχολικό έργο.

Οι πιο πάνω απόψεις συνάδουν απόλυτα με τη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, ο Paoletto (2000), συζητώντας το θέμα της οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας στο πλαίσιο του Μάρκετινγκ μεταξύ διαφόρων οργανισμών, θεωρεί τον ηγέτη ως τον πιο σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Quesel et al. (2017) διατείνονται πως ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης ακολουθεί μια προσέγγιση επικεντρωμένη στον πελάτη (τον μαθητή, τον γονέα, τον φορέα της τοπικής κοινότητας) και είναι ικανός να αναπτύξει τους κατάλληλους, για το σχολείο, δεσμούς με τους εξωγενείς του παράγοντες. Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, ο ηγέτης, σύμφωνα με τους Oplatka and Hemsley-Brown (2007), οφείλει να διαμορφώσει την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου του, ώστε αυτή να διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες. Αυτό θα το επιτύχει, αρχικά, εάν ενστερνιστεί ένα ενοποιητικό όραμα για το σχολείο του, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες αυτών των παραγόντων και, στη συνέχεια, να το μεταδώσει αποτελεσματικά στους εκπαιδευτικούς του. Μέσω του ενδιαφέροντος που δείχνει για τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εξωγενών παραγόντων του σχολείου του, μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της ικανοποίησής τους σχετικά με το έργο που παράγεται στον σχολικό χώρο, κερδίζοντας έτσι τη συνεχή υποστήριξή τους (Brown et al., 1994). Για αυτό τον λόγο θεωρείται από τους Oplatka (2007) και Sanders and Harvey (2002) ως η «πύλη» του σχολείου, δηλαδή η εικόνα που αυτό προβάλλει στην κοινωνία.

Η υποχρέωση του σχολικού ηγέτη, να επικοινωνεί ικανοποιητικά με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου και να τους εμπλέκει στο σχολικό έργο, πηγάζει από το γεγονός ότι αυτός είναι το άτομο που έχει την άμεση εποπτεία όλων των συνεργατικών δράσεων του σχολείου και σφαιρική γνώση εκείνων των αναγκών που μπορούν να ικανοποιηθούν διαμέσου των συνεργατικών σχέσεων. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, επισημαίνουν ότι αυτή η υποχρέωση δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται από τυπικότητα και συμφέρον, αλλά από ευγνωμοσύνη για τη συμβολή τους στην υλοποίηση των σχολικών στόχων και την ικανοποίηση των πολυποίκιλων αναγκών του και, από διάθεση για ανταπόδοση. Πράγματι, οι ανάγκες του σημερινού δημόσιου σχολείου είναι πολλές. Περιλαμβάνουν, εκτός των άλλων, την εφαρμογή των κυβερνητικών κανονισμών, την τυποποίηση των αποτελεσμάτων (Seashore Louis et al.,

2008) και την εξεύρεση των κατάλληλων κονδυλίων που είναι απαραίτητα για τη σχολική ανάπτυξη (Yemini & Sagie, 2015). Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχολικός ηγέτης υποχρεούται να αναπτύξει επιχειρηματικές σχέσεις με τους κατάλληλους, για τον σκοπό αυτό, εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι εντοπίζονται στην τοπική κοινωνία, εμπλέκοντάς τους στα σχολικά δρώμενα, ώστε στη συνέχεια να είναι εύκολη η άντληση πόρων από αυτούς (Hargreaves et al., 2008· Pashiardis & Brauckmann, 2019· Yemini & Addi-Racciah, 2013).

Στις ερευνητικές εργασίες των Pashiardis and Savvides (2011) και των Brauckmann and Pashiardis (2016) υποστηρίζεται πως ένα κοινό χαρακτηριστικό των επιτυχημένων σχολικών ηγετών στις Ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται να είναι η κατοχή κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με όσους εξωγενείς παράγοντες μπορούν να προσφέρουν στο σχολείο έξωθεν βοήθεια. Στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από τη συνεχή μείωση των οικονομικών πόρων, η ανάγκη των σχολείων να αναζητήσουν αυτή την έξωθεν βοήθεια γίνεται όλο και πιο επείγουσα. Αυτή η ανάγκη εξεύρεσης οικονομικών πόρων, πέραν των περιορισμένων που παρέχει στα σχολεία το κράτος, καθοδηγείται και από τις συνεχώς αυξανόμενες πιέσεις των κυβερνήσεων, των γονέων και της κοινωνίας για αποτελεσματικότητα (Kafa et al., 2019). Ως εκ τούτου, οι σχολικοί διευθυντές καλούνται σήμερα να εξισορροπήσουν, από τη μια, την ανάγκη για αποτελεσματικότητα και, από την άλλη, τη σμίκρυνση των οικονομικών τους παροχών για να επιτύχουν αυτή την αποτελεσματικότητα. Ως αποτέλεσμα, οι σχολικοί ηγέτες έχουν ως βασική τους υποχρέωση, σήμερα, να υιοθετούν το λεγόμενο «Επιχειρηματικό Στυλ Ηγεσίας», όπως αυτό ορίζεται από τους Brauckmann and Pashiardis (2011), ως το στυλ που αφορά στην αξιοποίηση των κατάλληλων δικτύων και πόρων, που εντοπίζονται στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και, οι οποίοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εφαρμογή της σχολικής αποστολής (Pashiardis & Brauckmann, 2019). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι τα πιο πάνω, περί επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας και οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, συνάδουν απόλυτα με τις αρχές του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, το οποίο, κατά την άποψή μας, μπορεί να αποτελέσει το μέσο εφαρμογής των πρακτικών που υιοθετεί ο σχολικός ηγέτης, στο πλαίσιο του Επιχειρηματικού Στυλ Ηγεσίας.

Καταληκτικά, αναφέρεται πως ο σχολικός ηγέτης δεν έχει να αντιμετωπίσει μόνο τις προαναφερόμενες έξωθεν πιέσεις για λογοδοσία και αποτελεσματικότητα. Επιπλέον αυτών, έχει και την ύψιστη υποχρέωση να μεριμνήσει για τη βελτίωση όλων των πτυχών της σχολικής

ζωής που μπορούν να συμβάλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Hallinger & Heck, 1998). Αυτό θα το επιτύχει υιοθετώντας, ταυτόχρονα του Επιχειρηματικού, και το Παιδαγωγικό Στυλ Ηγεσίας, το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Πασιαρδής, 2012). Στο πλαίσιο του Παιδαγωγικού Στυλ Ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να θέσει και να μεταδώσει υψηλούς στόχους και προσδοκίες από όλους μέσα στο σχολείο. Επιπλέον, οφείλει να οργανώνει, να συντονίζει και να αξιολογεί τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και να εμπλέκεται στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές (Brauckmann & Pashiardis, 2016). Ως εκ τούτου, ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης καλείται σήμερα να εξισορροπήσει, από τη μια, την ανάγκη για ανάπτυξη επιχειρηματικών σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου – χρησιμοποιώντας για τον σκοπό αυτό τα εργαλεία που προσφέρει το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ – και, από την άλλη, τον έλεγχο της παιδαγωγικής διαδικασίας, επηρεάζοντας, την ίδια στιγμή, και το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Αυτός ο δυσπρόστατος ρόλος του σύγχρονου σχολικού ηγέτη ορίζεται από τους Pashiardis and Brauckmann (2019) ως Edupreneurial Leadership Style.

Το νέο, σύγχρονο, edupreneurial στυλ ηγεσίας, το οποίο προτείνεται από τους Pashiardis and Brauckmann (2019), πιστεύουμε ότι, ταυτίζεται (ή τουλάχιστον ομοιάζει) με τον νέο, κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο, που προτείνει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2017), για το σύγχρονο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στη σημερινή εποχή των συνεχών αλλαγών, της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας και της ανασφάλειας, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και η συνεχής, εδώ και δέκα περίπου χρόνια, κρίση που παρατηρείται – η οποία, σύμφωνα με την ίδια, δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά πολιτική, ηθική και αξιακή – δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο και τον τομέα της εκπαίδευσης μιας χώρας (Day, 2011· Savvides & Pashiardis, 2016). Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Κυγιάκου (2015) και Mylonakou-Keke (2015), καλείται σήμερα να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου και, να προσδώσει σε αυτόν ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό. Σε ένα τέτοιο σχολείο, όλα τα άτομα και οι ομάδες που σχετίζονται με αυτό, επιδιώκουν την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη και την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, αγωνιζόμενοι, ταυτόχρονα, ατομικά και συνεργατικά, να βελτιώσουν τις υφιστάμενες συνθήκες (ο.π.π., 2017). Ως εκ τούτου, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας παρέχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τις οικογένειές τους και την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζουν και αναπτύσσονται. Βασικό στοιχείο της κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης αποτελεί η μετατόπιση από τις συνήθως απομονωμένες ή ευκαιριακά αλληλεπιδρούσες δραστηριότητες, που επισυμβαίνουν στον

σχολικό χώρο, «προς οργανωμένες συνέργειες, οι οποίες συγκροτούν ισχυρά συνεργατικά δίκτυα, με κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση, που επιπροσθέτως παράγουν κοινωνικό κεφάλαιο» (ο.π.π., 2017, σ.88).

Τα παραδείγματα, που μπορούν να δοθούν, ώστε να γίνει αντιληπτή η προαναφερόμενη προσέγγιση, είναι πολλά και περιλαμβάνουν, εκτός των άλλων, την αντιμετώπιση του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, ως αλληλεπιδρώντων συστημάτων, που συνεργάζονται και συλλειτουργούν με στόχο την ανάπτυξη και την πρόοδο των μαθητών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Το στοιχείο αυτό ταυτίζεται πλήρως με τη θεώρηση των τριών παραγόντων (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) ως αλληλεπιδρούντων «σφαιρών επιρροής» της Epstein (1987), οι οποίες, όσο περισσότερο συνεργάζονται και επικοινωνούν, έχοντας ως στόχο την καθοδήγηση και την παρόθηση των μαθητών, τόσο θετικότερα αποτελέσματα προκύπτουν στην ανάπτυξη και τη σχολική τους επιτυχία (Driessen et al., 2005· Epstein, 2010). Ταυτοχρόνως, ταυτίζονται και με τη φιλοσοφία του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, η οποία ορίζει πως τα σχολεία που υιοθετούν ένα Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, είναι σε θέση να επιτύχουν μεγαλύτερου βαθμού συνέργεια με τους εξωγενείς τους παράγοντες και, ως εκ τούτου, να υλοποιήσουν τον κοινό στόχο της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών (Oplatka & Hemsley-Brown, 2004· 2012).

Τα πιο πάνω, δεν μπορεί να μην προσέξει κανείς πως, ταυτίζονται και με τον σύγχρονο ρόλο που αποδίδουν οι Pashiardis and Brauckmann (2019) στον σχολικό ηγέτη, ο οποίος καλείται σήμερα να ηγηθεί των προσπαθειών που καταβάλλουν τα σχολεία για την οικοδόμηση και τη διατήρηση υγιών σχέσεων με τους εξωγενείς τους παράγοντες. Ο διπλός ρόλος που καλούνται να επιτελέσουν, ως παιδαγωγικοί και επιχειρηματικοί ηγέτες (Edupreneurial Leadership Style), εξισορροπεί, από τη μια, το καθήκον του ελέγχου της παιδαγωγικής διαδικασίας και, από την άλλη, την ανάπτυξη επιχειρηματικών σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου. Αυτός ο δυσπρόστατος ρόλος του επιχειρηματικού και, ταυτοχρόνως, παιδαγωγικού ηγέτη, ταυτίζεται με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση της Μυλωνάκου-Κεκέ (2017), σχετικά με τον νέο ρόλο που καλούνται σήμερα να αναλάβουν τα σχολεία, ώστε να είναι στην κατάλληλη θέση να ανταποκρίνονται στις πολλαπλές απαιτήσεις του περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και ανασφάλεια για το μέλλον.



Εν κατακλείδι, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, σχετικά με την αναγκαιότητα των σχολικών ηγετών να ηγούνται των συνεργατικών προσπαθειών των σχολείων τους με τους εξωγενείς τους παράγοντες, συνάδουν με τα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας και, ταυτοχρόνως, παρέχουν περαιτέρω εγκυροποίηση στο Επιχειρηματικό Στυλ Ηγεσίας – και, ως αποτέλεσμα, και στο Edupreneurial Leadership Style – των Brauckmann and Pashiaridis (2011) και Pashiaridis and Brauckmann (2019). Στην επόμενη ενότητα, τίθεται το τελευταίο προς συζήτηση θέμα που προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, αυτό που αφορά στη σχέση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

### **5.2.5 Η σχέση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων**

Η διεθνής βιβλιογραφία, είτε αυτή αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, είτε της κοινωνιολογίας, τονίζει εμφατικά πως η εγκαθίδρυση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας επηρεάζει θετικά τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Berg et al., 2006· Glickman & Scally, 2008· Ice et al., 2015). Μάλιστα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι έρευνες των Prew (2009) και Shirley (2009) έχουν αποδείξει πως, όσο πιο στενές σχέσεις συνεργασίας αναπτύσσει το σχολείο με φορείς της τοπικής κοινότητας, τόσο πιο πολύ αυξάνεται η παρουσία στα σχολεία μιας κουλτούρας αυτοβελτίωσης και προσανατολισμού προς την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ενώ, λοιπόν, στη βιβλιογραφία υπάρχουν αδιάσειστα στοιχεία που επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, κάτι τέτοιο, όσο αφορά τη συνεργασία σχολείου-λοιπών εξωγενών παραγόντων, οι οποίοι εντοπίζονται στην τοπική κοινότητα, δεν συμβαίνει. Κατ' ακρίβεια, η πρόσφατη έρευνα των Adediran and Adeyemi (2016) απέδειξε ακριβώς το αντίθετο· ότι, δηλαδή, η συνεργασία σχολείου-εξωγενών παραγόντων δεν επηρεάζει σημαντικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται να ενισχύσει τις ελάχιστες έρευνες επί του θέματος, στις οποίες, όμως, αποδεικνύονται μόνο έμμεσες θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των μαθητών, όπως, για παράδειγμα, στον χαρακτήρα, στις δεξιότητες και στις πνευματικές τους ικανότητες (Fayemi & Macaulay-Adeyelu, 2009), ή στην αύξηση της αίσθησης της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και ευθύνης (Scales et al., 2000). Ως εκ τούτου, το ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν κατά πόσο υπάρχει κάποια, οποιουδήποτε βαθμού, σχέση ανάμεσα στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η έρευνα κατέληξε σε ορισμένα, πολύ ενδιαφέροντα, αποτελέσματα. Από τα αποτελέσματα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και στα δύο μαθήματα (Ελληνικά και Μαθηματικά) που μελετήθηκαν. Το γεγονός αυτό ταυτίζεται, εν μέρει, με τα αποτελέσματα της τελευταίας έρευνας της PISA, στην οποία διαπιστώθηκε πως τα κορίτσια έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από τα αγόρια στο μάθημα της Γλώσσας – αντίστοιχο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στην παρούσα έρευνα – ενώ τα αγόρια ξεπερνούν σε αποτελέσματα τα κορίτσια στα Μαθηματικά, όμως σε πολύ μικρότερο ποσοστό από το αντίστοιχο ποσοστό με το οποίο τα κορίτσια ξεπερνούν τα αγόρια στη Γλώσσα. Μάλιστα, σε δεκατέσσερις, από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από τα αγόρια και στα Μαθηματικά. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως στις χώρες, όπου το χάσμα μεταξύ κοριτσιών και αγοριών στα αποτελέσματα της Γλώσσας είναι μεγάλο, τα κορίτσια ξεπερνούν σε αποτελέσματα τα αγόρια και στα Μαθηματικά (OECD, 2019). Το ίδιο φαινόμενο φαίνεται να παρουσιάζεται και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στην οποία είναι εμφανές το χάσμα στα αποτελέσματα κοριτσιών και αγοριών<sup>48</sup> στα Ελληνικά, με τα κορίτσια να ξεπερνούν τα αγόρια με περίπου δύο μονάδες από τα είκοσι. Ως εκ τούτου, βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, θεωρούμε πως θα μπορούσε κανείς να πει πως η Κύπρος ανήκει στην προαναφερόμενη κατηγορία χωρών.

Περνώντας τώρα στα καθαυτό αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με την ενδεχόμενη σχέση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η εικόνα που προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα είναι πιο συγκεχυμένη. Αρχικά, φαίνεται ότι ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) επωφελεί την πρόοδο όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, μόνο στο μάθημα των Μαθηματικών. Αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες, που ανήκουν στα σχολεία του Θετικού ΠΜ, έχουν καλύτερους βαθμούς στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών από τους μαθητές που ανήκουν στα σχολεία του Μέτρια Θετικού ΠΜ και, ταυτόχρονα, οι τελευταίοι παρουσιάζουν βελτίωση από το αρχικό στο τελικό διαγώνισμα. Από την άλλη, όμως, όσο αφορά στο μάθημα των Ελληνικών, ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ φαίνεται να επηρεάζει θετικά την πρόοδο μόνο των αγοριών. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός ότι τα αγόρια που ανήκουν στα σχολεία του Θετικού ΠΜ έχουν υψηλότερες επιδόσεις (τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό διαγώνισμα), σε σχέση

---

<sup>48</sup> Βλ. Διάγραμμα 22, σ. 256.

με τα αγόρια που ανήκουν στα σχολεία του Μέτρια Θετικού ΠΜ, ενώ στα κορίτσια δεν υπάρχει τέτοια διαφορά.

Η άποψη, λοιπόν, την οποία υποστηρίζουμε σχετικά με τα πιο πάνω αποτελέσματα είναι πως ο Προσανατολισμός προς το Μάρκετινγκ (ΠΜ) επωφελεί μαθησιακά μόνο τα αγόρια. Από τη μια, διότι στα Μαθηματικά, τα αγόρια – όπως και τα κορίτσια – που ανήκουν στα σχολεία του Θετικού ΠΜ έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές του Μέτρια Θετικού ΠΜ. Από την άλλη, διότι στα Ελληνικά ο ΠΜ επηρεάζει θετικά την πρόοδο μόνο των αγοριών. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζουν, κατά την άποψή μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον και κρίθηκαν άξια περαιτέρω διερεύνησης. Στην ποιοτική έρευνα που ακολούθησε, τέθηκε το ερώτημα «Γιατί ο ΠΜ να επωφελεί μαθησιακά περισσότερο τα αγόρια παρά τα κορίτσια;». Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα απέδωσαν το γεγονός αυτό στις, κατά την άποψή τους, διαφορές που σχετίζονται με το φύλο των μαθητών.

Συγκεκριμένα, στα αγόρια αποδόθηκε το χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας, ενώ στα κορίτσια της εσωστρέφειας. Η εξωστρέφεια των αγοριών τους βοηθά (α) να διατηρούν περισσότερες επαφές με κοινωνικούς φορείς, (β) να συμμετέχουν περισσότερο σε ομαδικά παιχνίδια/δραστηριότητες, (γ) να είναι πιο δεκτικά στις συνεργασίες, (δ) να περνούν περισσότερες ώρες εκτός σπιτιού, με παρέες, (ε) να τους κουράζει η ρουτίνα και να χρειάζονται συνεχείς αλλαγές και περισσότερα κίνητρα, (στ) να είναι πιο κοινωνικοί και, τέλος, (ζ) πιο επιρρεπείς σε εξωτερικά ερεθίσματα. Τα χαρακτηριστικά αυτά, που αποδόθηκαν στα αγόρια από τους σχολικούς διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, εξηγούν, κατά την άποψή τους, τον λόγο για τον οποίο επωφελούνται, περισσότερο από τα κορίτσια, από τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ, τον οποίο υιοθετεί η σχολική διοίκηση. Από την άλλη, η εσωστρέφεια που χαρακτηρίζει τα κορίτσια, τα κάνει (α) να είναι πιο κλειστά στον εαυτό τους, (β) να είναι πιο συνεσταλμένα, (γ) να συμμετέχουν σε περιορισμένες ομαδικές δραστηριότητες εκτός σπιτιού, (δ) να θέτουν από μικρή ηλικία ακαδημαϊκούς στόχους και να παραμένουν προσηλωμένα σε αυτούς, (ε) να είναι πιο ευπροσάρμοστα και να μην χρειάζονται συνεχείς αλλαγές και, (στ) να μην τα ενοχλεί η ρουτίνα. Ως εκ τούτου, κατά τους σχολικούς διευθυντές, είναι καλύτερες μαθήτριες και δεν επηρεάζονται, θετικά ή αρνητικά, από τον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ που υιοθετεί το σχολείο τους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως, στη βιβλιογραφία, δεν έχει εντοπιστεί κανένα εμπειρικό δεδομένο, από καμία επιστημονική έρευνα, που να συμφωνεί με την άποψη που διατυπώθηκε στην παρούσα έρευνα από τους σχολικούς διευθυντές που συμμετείχαν σε αυτή. Δηλαδή, πουθενά δεν καταδεικνύεται πως τα αγόρια είναι πιο εξωστρεφή από τα κορίτσια ή ότι οποιοσδήποτε από τους λειτουργικούς ορισμούς, που αποδόθηκαν στην εξωστρέφεια και στην εσωστρέφεια και αναφέρονται πιο πάνω, ισχύει και μπορεί να αποδειχθεί επιστημονικά. Όμως, γιατί η έρευνα να καταλήξει σε αυτά τα αποτελέσματα; Η άποψή μας είναι πως πρόκειται για ακόμα μια περίπτωση κοινωνικών στερεοτύπων. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, τα στερεότυπα φύλου είναι κυρίαρχα σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής (Angeli, 2019). Εδώ μπορεί κιόλας να παρατηρήσει κανείς πως αυτές οι στερεοτυπικές απόψεις δεν αφορούν μόνο τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν τα παιδιά για τους συνομηλίκους τους, αλλά και αυτά που αποδίδονται για τα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, το χαρακτηριστικό της ομαδικότητας/συνεργασίας έχει αποδοθεί στα αγόρια και στην πρόσφατη έρευνα της Angeli (ο.π.π., 2019), η οποία ασχολείται με τα κοινωνικά στερεότυπα στην κυπριακή εκπαίδευση.

Όπως επισημαίνεται από την Αγγελή (2018), «μία από τις βασικές πεποιθήσεις που τροφοδοτούν την ύπαρξη στερεοτύπων στο σχολικό πλαίσιο είναι η προσκόλληση στις βιολογικές διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών. Η προσκόλληση αυτή οδηγεί στο στερεότυπο ότι τα αγόρια και τα κορίτσια, στο σύνολό τους, έχουν διαφορετικές δεξιότητες και ταλέντα. Οι βιολογικές διαφορές που αδιαμφισβήτητα υπάρχουν ανάμεσα στα φύλα, δεν θα έπρεπε να λειτουργούν γενικευτικά...» (σ.11). Τα στερεότυπα φύλου είναι, λοιπόν, κοινωνικά κατασκευάσματα και διαμορφώνονται, όπως υποστηρίζεται από τους Steffens and Jelenec (2011), από την κουλτούρα κάθε λαού. Μάλιστα, η διεθνής έρευνας επί του θέματος έχει δείξει πως τα κοινωνικά στερεότυπα, ιδιαίτερα αυτά που αναφέρονται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, όπως, επίσης, και την εντύπωση που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν σχετικά με τις μαθησιακές τους ικανότητες. Υπάρχει, για παράδειγμα, το στερεότυπο πως τα αγόρια είναι πιο επιτυχημένα μαθησιακά στα Μαθηματικά, ενώ τα κορίτσια, στη Γλώσσα (Gorard, Rees, & Salisbury, 2001). Τέτοιου είδους στερεότυπα ενεργοποιούνται αυτόματα, χωρίς την πρόθεση ή τον έλεγχο των ατόμων, λειτουργώντας ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Eccles, 1994· Greenwald & Banaji, 1995· ο.π.π., 2011). Με άλλα λόγια, τα αγόρια έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τα κορίτσια στα Μαθηματικά – με το αντίθετο να συμβαίνει στη Γλώσσα – διότι τα κοινωνικά στερεότυπα θέλουν το κάθε φύλο να διαπρέπει στον συγκεκριμένο τομέα. Στην παρούσα έρευνα, τα αγόρια

μπορεί να μην είναι καλύτερα από τα κορίτσια στα Μαθηματικά. Όμως, υπάρχει και, με βάση τα πιο πάνω στοιχεία, μπορεί να εξηγηθεί η διαφορά στην επίδοση αγοριών και κοριτσιών, με τα κορίτσια να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από ότι τα αγόρια.

Με τα πιο πάνω, ολοκληρώνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Στις επόμενες ενότητες, αρχικά, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και, στη συνέχεια, συζητώνται οι επιπτώσεις της για τους ερευνητές, για τους εκπαιδευτικούς (και τους σχολικούς διευθυντές) και για αυτούς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική.

### 5.3 Οι περιορισμοί της έρευνας

Ένας κύριος περιορισμός της έρευνας υπήρξε ο περιορισμένος αριθμός των επιστραφέντων απαντημένων ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Ο αριθμός αυτός αποτελεί μόνο το 35.67% του δείγματος. Ενώ, δηλαδή, τον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν οι 2649 εκπαιδευτικοί (Διευθυντές, Βοηθοί Διευθυντές και απλοί καθηγητές), που εργοδοτούνταν κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019 στις επαρχίες Λευκωσίας, Λάρνακας και Αμμοχώστου, από αυτούς, μόνο οι 945 επέστρεψαν απαντημένο το ερωτηματολόγιο. Υπενθυμίζεται πως τα ερωτηματολόγια δεν είχαν σταλεί προσωπικά στον κάθε εκπαιδευτικό, αλλά στους Διευθυντές των σχολείων, μερικοί από τους οποίους αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, επικαλούμενοι φόρτο εργασίας. Εν πάσει περιπτώσει, ακόμα και το ποσοστό του 36%, θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό (Creswell, 2011).

Ο κυριότερος, όμως, περιορισμός της έρευνας προέρχεται από το ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007· 2012), που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική φάση της. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στηρίζεται στην κοινά αποδεκτή, στους ερευνητικούς κύκλους, θεώρηση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ, την οποία ανέπτυξαν οι Narver and Slater (1990) και αποτελεί ένα από τα πολλά ερωτηματολόγια που στηρίχθηκαν σε αυτή τη θεωρία για να μελετήσουν το ίδιο θέμα σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Επιπλέον, το ίδιο το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε προηγουμένως από τους συντάκτες του σε παρόμοιες έρευνες στο Ισραήλ και το Ηνωμένο Βασίλειο (π.χ. Hemsley-Brown & Oplatka, 2010· ο.π.π., 2012). Σε αυτές τις έρευνες, όπως και στην παρούσα, οι ερευνητές παραδίδουν αρκετές λεπτομέρειες σχετικά με τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, η οποία είναι ιδιαίτερα υψηλή. Παρόλα αυτά, ούτε το ίδιο το ερωτηματολόγιο, ούτε η θεωρία των Narver and Slater, πάνω στην οποία έχει στηριχθεί, δεν

έχουν ελεγχθεί ποτέ για την εγκυρότητά τους (Modi & Mishra, 2010). Η μόνη ερευνητική εργασία που προέβη σε έλεγχο εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, εξ όσων γνωρίζουμε, είναι η δική μας, η οποία όμως απέτυχε να την αποδείξει.

## **5.4 Οι επιπτώσεις της έρευνας**

Στη συνέχεια, αναπτύσσονται οι επιπτώσεις της έρευνας για τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς (και τους σχολικούς διευθυντές) και όσους χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική.

### **5.4.1 Οι επιπτώσεις για τους ερευνητές - Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες**

Τα πιο πάνω, σχετικά με την αποτυχία του ελέγχου της εγκυρότητας της θεωρίας του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ των Narver and Slater (1990) και του αντίστοιχου ερωτηματολογίου των Oplatka and Hemsley-Brown (2007· 2012), μπορούν να ανοίξουν καινούριους δρόμους έρευνας επί του ιδίου θέματος. Οι Modi and Mishra (2010) τονίζουν πως, παρόλα τα πλεονεκτήματα της χρήσης της συγκεκριμένης θεώρησης του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ των Narver and Slater (1990) σε έρευνες που αφορούν στη μελέτη του μάρκετινγκ που υιοθετείται από τους οργανισμούς, αυτή η θεώρηση είχε αναπτυχθεί για χρήση αποκλειστικά σε κερδοσκοπικούς οργανισμούς και όχι σε μη κερδοσκοπικούς, όπως είναι, για παράδειγμα, τα δημόσια σχολεία. Σήμερα παρατηρείται η ίδια ανάγκη, την οποία είχαν υποστηρίξει πριν από περίπου μια εικοσαετία οι Liao, Foreman and Sargeant (2001), για την ανάπτυξη μιας ξεχωριστής θεώρησης του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και, ενός ξεχωριστού εργαλείου μέτρησής του, ειδικά για μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Οι λόγοι, που παρατίθενται προς υποστήριξη αυτής της άποψης, αφορούν στις ξεχωριστές συνθήκες λειτουργίας και ανάγκες των δημοσίων σχολείων. Χρειάζεται, κατά την άποψή μας, μια ολική επαναξιολόγηση της έννοιας του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ, που υιοθετούν οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί και των παραγόντων που την αποτελούν. Θεωρούμε πως οι έννοιες του «Προσανατολισμού προς τον Πελάτη» και του «Προσανατολισμού προς τον Ανταγωνιστή» δεν ταιριάζουν στο συγκεκριμένο οργανισμό, όπως το δημόσιο σχολείο και θα πρέπει να αναθεωρηθούν.

Σχετικά, τώρα, με τις σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους εξωγενείς του παράγοντες, θεωρούμε σημαντικό να μελετηθούν περαιτέρω θέματα δημοκρατικότητας του δημόσιου σχολείου της Κύπρου. Όπως έχει δείχθει σε προηγούμενη ενότητα, το κυπριακό δημόσιο σχολείο δεν είναι ένα επαρκώς δημοκρατικό σχολείο, καθώς δεν προωθείται η ουσιαστική συμμετοχή των εξωγενών του παραγόντων στο σχολικό έργο. Λόγω και του χαρακτήρα του συγκεντρωτισμού του συστήματος, από τους εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι τόσα πολλά, θετικά και ουσιαστικά, προσφέρουν στο δημόσιο σχολείο, απουσιάζει το δικαίωμα της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ακόμα και για τα απλά, καθημερινά, ζητήματα που απασχολούν μια σχολική διοίκηση και, πόσο μάλλον, για τον τρόπο άσκησης της. Ως εκ τούτου, ένα άλλο θέμα, που θα μπορούσε να μελετηθεί περαιτέρω, αφορά στην αξιολόγηση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ, που υιοθετεί η σχολική διοίκηση, αυτή τη φορά όχι από τους εκπαιδευτικούς, αλλά από τους εξωγενείς παράγοντες, ώστε να αναδειχθούν πιθανές διαφορές ανάμεσα στις δύο αξιολογήσεις και, να διερευνηθούν οι πιθανοί λόγοι αυτών των διαφορών.

Τέλος, δύο άλλα θέματα, που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα και θα μπορούσαν να μελετηθούν περαιτέρω, είναι τα εξής: Πρώτο, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των μέσων/καναλιών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα σχολεία και του κατά πόσο είναι επιτυχημένη η χρήση τους ως προς τους σκοπούς που θέτουν. Έχει ήδη αναφερθεί πως τα μέσα επικοινωνίας, είτε επίσημα, είτε ανεπίσημα, αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, που υιοθετεί ένας οργανισμός και, πολύτιμο σύμμαχο στις προσπάθειές του για διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας προς την κοινωνία (Cox & McLeod, 2014· Drew, 2013). Δεύτερο, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και της τοποθεσίας του σχολείου στο συγκείμενο της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα έχει δείχθει (και επεξηγηθεί) πως, σήμερα, στη Μέση Εκπαίδευση, δεν υπάρχει καμία διαφορά στον Προσανατολισμό προς το Μάρκετινγκ μεταξύ αστικών σχολείων και σχολείων της υπαίθρου, σε αντίθεση με το παρελθόν, όπου παρουσιάζονταν τέτοιες διαφορές. Θα ήταν, πιστεύουμε, ενδιαφέρον εάν μια άλλη έρευνα μελετούσε το θέμα στη Δημοτική Εκπαίδευση, ώστε να επιβεβαιωθεί ή να απορριφθεί το εύρημα της παρούσας έρευνας και η εξήγηση που δόθηκε σε αυτό. Με αυτό τον τρόπο, θα προκύψει μια γενικότερη εικόνα σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα σχολεία με τους εξωγενείς τους παράγοντες.

#### **5.4.2 Οι επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς**

Μέσω της μελέτης της διεθνούς και της εγχώριας βιβλιογραφίας και, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, έχει ήδη γίνει κατανοητό πως η συνεργασία του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες, όχι μόνο τους γονείς, είναι σε θέση να παράσχει πολλαπλά οφέλη για τα σχολεία και να ενισχύσει τον κυριότερο τους ρόλο, που αφορά στην παροχή πολύπλευρης μόρφωσης και ανάπτυξης στους μαθητές. Άλλωστε, αυτή η άποψη αποτελεί τη βάση, πάνω στην οποία στηρίζεται η θεωρία των «Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής» της Epstein (1987· 2001), η οποία αντιμετωπίζει το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα ως τρεις σφαίρες επιρροής, που συλλειτουργούν και συνεργάζονται ώστε να επιτύχουν τον κοινό στόχο που είναι η ανάπτυξη των μαθητών. Ο Georgiou (1998β) και ο Symeou (2002· 2005α), έχουν υποστηρίξει πως η σημασία της συνεργασίας σχολείου-εξωγενών παραγόντων είναι τεράστια και πως η κατανόησή της από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να ανοίξει καινούριες εκπαιδευτικές προοπτικές, να κτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εταίρων της συνεργασίας και να επαυξήσει τους εκπαιδευτικούς πόρους, που είναι απαραίτητοι για την πρόοδο των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί και, δη οι σχολικοί διευθυντές, καλούνται να συνειδητοποιήσουν πως το σχολείο, στη σημερινή εποχή των πολλαπλών αναγκών και των περιορισμένων οικονομικών πόρων, δεν μπορεί από μόνο του να εκπληρώσει τους σκοπούς του (Preston, 2013). Ως αποτέλεσμα, σε πολλές χώρες παρατηρείται μια κίνηση του σχολείου προς την έξωθεν βοήθεια, που μπορεί να προκύψει από την τοπική κοινότητα, για άντληση των απαραίτητων πόρων, σε χρήματα και τεχνογνωσία, που χρειάζονται τα σχολεία για την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Berg et al., 2006· Sprick & Rich, 2010). Ταυτόχρονα, το σχολείο οφείλει, σύμφωνα με τον Foskett (2012), να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, ώστε να επιβιώσει μέσα στην αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει τη σημερινή εποχή των συνεχών κοινωνικών αλλαγών. Αυτές οι αλλαγές, που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι σημερινές κοινωνίες και, κατ' επέκταση τα σχολεία, προέρχονται από φαινόμενα, όπως η παγκοσμιοποίηση, η διασύνδεση των κρατών, οι δημογραφικές και περιβαλλοντικές αλλαγές, η παγκόσμια οικονομική κρίση, η αύξηση του φαινομένου της μετανάστευσης και η έκρηξη της γνώσης (Pashiardis, 2014· Savvides & Pashiardis, 2016).



Ως αποτέλεσμα των πιο πάνω κοινωνικών αλλαγών και απαιτήσεων, αποτελεί σήμερα υποχρέωση των εκπαιδευτικών – και, ιδιαίτερα, των σχολικών ηγετών – να διατηρούν τις κατάλληλες στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αποδέχονται την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο και, να ενδυναμώνουν αυτούς τους παράγοντες, επιτρέποντάς τους την ένταξη σε μια σχέση δημοκρατικής συνεργασίας (Watts, 2005). Επιπλέον, αποτελεί υποχρέωσή τους να αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων, όχι μόνο των γονέων, στο σχολικό έργο, ως μια αμφίδρομη διαδικασία, ένα «πάρε-δώσε», όπου το σχολείο και η κοινότητα συνεργάζονται, ώστε να δημιουργήσουν από κοινού δίκτυα αμοιβαίας ευθύνης για τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Τέλος, αποτελεί υποχρέωσή τους να αντιλαμβάνονται αυτή την εμπλοκή ως το εργαλείο με το οποίο προάγεται η κοινωνική ευημερία και ενδυναμώνεται η ικανότητα του σχολείου και των εξωγενών του παραγόντων να υποστηρίξουν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Berg et al., 2006· Epstein, 2001).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να ενισχύσει και να επιβεβαιώσει τα ευρήματα της παλαιότερης έρευνας του Anaxagorou (2007) – της μοναδικής, μέχρι τώρα, έρευνας που είχε διεξαχθεί στη Μέση Εκπαίδευση – σύμφωνα με την οποία η συνεργασία σχολείου-εξωγενών παραγόντων, που εντοπίζονται στην τοπική κοινότητα, χαρακτηρίζεται ως πολύ θετική και σημαντική, τόσο για το σχολείο και το έργο του, όσο και για τους μαθητές και την κοινότητα στην οποία ζουν. Επίσης, η μελέτη της σχέσης του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνει και τα ευρήματα της έρευνας του Symeou (2005α), όπου εκεί υποστηρίζεται πως η συνεργασία αυτή μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα συντάσσεται με τις εισηγήσεις που διατυπώνονται από την Sullivan (2003) προς τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική ηγεσία. Οι εισηγήσεις αυτές αφορούν, εκτός των άλλων, (α) στη δημιουργία των κατάλληλων δομών, ώστε να επιτρέπεται στους εξωγενείς παράγοντες να ασκούν ουσιαστική επίδραση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου και, (β) στη διασφάλιση ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για αυτούς στον σχολικό χώρο.

### 5.4.3 Οι επιπτώσεις για όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική

Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών αξιολογούν λιγότερο θετικά, από τους κατόχους ενός πτυχίου, τις συνεργατικές προσπάθειες του σχολείου τους, μας είχε κάνει προηγουμένως να αναρωτηθούμε μήπως οι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν την κατάλληλη κατάρτιση, σε μεταπτυχιακό επίπεδο, που θα τους κάνει να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν την αξία που έχει η κοινή δράση σχολείου-εξωγενών παραγόντων στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Συγκεκριμένα αυτή η κατάρτιση θα πρέπει να αφορά, εκτός από θέματα της ειδικότητάς τους, και άλλα θέματα που άπτονται της σχολικής αποτελεσματικότητας, της εκπαιδευτικής διοίκησης και της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η άποψή μας είναι πως, όσοι σχεδιάζουν και ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να θέσουν ως προϋπόθεση, τουλάχιστον για την προαγωγή ενός εκπαιδευτικού σε διοικητικές θέσεις, την κατάρτισή του σε αυτά τα αντικείμενα. Επιπλέον, μέσα από την παρούσα έρευνα έχει διαφανεί πως τα κοινωνικά στερεότυπα κυριαρχούν σε κάθε έκφανση της σχολικής ζωής. Αυτά αφορούν όχι μόνο στις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο («τα αγόρια έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά, που διαφέρουν από τα χαρακτηριστικά των κοριτσιών») αλλά και τον φυλετικό διαχωρισμό («αυτό είναι ανδρικό επάγγελμα, ενώ το άλλο είναι γυναικείο») (Αγγελή, 2018· Angeli, 2019). Θεωρούμε, λοιπόν, ότι τα θέματα των κοινωνικών στερεοτύπων θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο κατάρτισης για όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων, καθώς δύνανται να επηρεάσουν και να καθορίσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου αλλά και την αυτοεικόνα του.

Όσοι σχεδιάζουν και ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική καλούνται σήμερα να κατανοήσουν τα πολλαπλά οφέλη που παρέχει στη δημόσια εκπαίδευση κάθε χώρας η συνεργασία του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες, όχι μόνο τους γονείς, και η εμπλοκή των τελευταίων στο σχολικό έργο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτή η συνεργασία μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής, γνωστικής, συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών, όπως επίσης και να θεωρηθεί ως μια έτοιμη πηγή διαχείρισης δύσκολων κοινωνικών ζητημάτων (Preston, 2013). Τέλος, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στα μαθησιακά αποτελέσματα, στις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες και στη συμπεριφορά των μαθητών (Cox, 2005· Deslandes, 2006· Sheldon & Epstein, 2002). Για να επιτευχθεί, όμως, στην πράξη ο πιο πάνω στόχος, θα πρέπει, κατά την άποψή μας, να δοθεί μεγαλύτερη ελευθερία στα χέρια των σχολικών διευθυντών, ώστε και οι ίδιοι να μπορούν να

διασφαλίσουν τη μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο, η οποία θα μπορούσε να φτάσει μέχρι και στη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επιλογικά, επαναλαμβάνουμε πως αποτελεί πεποίθησή μας πως το κυπριακό σχολείο, στον εικοστό πρώτο αιώνα, οφείλει να γίνει ένα πιο δημοκρατικό σχολείο και, για αυτό τον λόγο, απαιτείται μεγαλύτερη αποκέντρωση, μέσω της παροχής, στα χέρια των σχολικών ηγετών, μεγαλύτερης ελευθερίας δράσης, όσο αφορά στην οικοδόμηση και διαχείριση των σχέσεων με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους.

## 5.5 Περίληψη

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε, επιχειρήθηκε μια διεξοδική συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με τρόπο ώστε να απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Αρχικά, αναπτύχθηκε το θέμα των σημαντικότερων εξωγενών παραγόντων του δημόσιου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και, οι τρόποι εμπλοκής αυτών των παραγόντων στο σχολικό έργο. Στη συνέχεια, σχολιάστηκαν τα μέσα/κανάλια επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικές διευθύνσεις ώστε να επιτύχουν αυτή την εμπλοκή. Σε αυτό το σημείο, είχε επισημανθεί το γεγονός πως, παρόλο που τα σχολεία χρησιμοποιούν το οποιοδήποτε επίσημο ή ανεπίσημο μέσο για να επικοινωνήσουν με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους, την ίδια στιγμή θέτουν προϋποθέσεις-όρια σε αυτή την εμπλοκή, γεγονός που στερεί από το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το χαρακτηριστικό της δημοκρατικότητας. Έπειτα, αναπτύχθηκε η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στα σχολικά τεκτονόμενα και στις αρχές και διαδικασίες του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ. Τονίστηκε εμφατικά ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στις προσπάθειες οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και των εξωγενών του παραγόντων. Τέλος, η συζήτηση επικεντρώθηκε στη σχέση του Προσανατολισμού προς το Μάρκετινγκ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Το κεφάλαιο της Συζήτησης έκλεισε με τους περιορισμούς της έρευνας, οι οποίοι αφορούν στο εργαλείο συλλογής των δεδομένων της ποσοτικής φάσης και στο μέγεθος του δείγματος. Καταληκτικά, αναπτύχθηκαν οι επιπτώσεις της έρευνας, πρώτα, για τους ερευνητές. Αυτές οι επιπτώσεις αποτελούν, ταυτοχρόνως, και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν οι επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς και, ιδιαίτερα, τους σχολικούς διευθυντές και, τέλος, οι επιπτώσεις για όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί – και δη οι σχολικοί ηγέτες – οφείλουν να συνειδητοποιήσουν πως το

σχολείο, στη σημερινή εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλη αβεβαιότητα, δεν μπορεί από μόνο του να ανταποκριθεί τόσο στις ανάγκες του περιβάλλοντός του, όσο και στις ανάγκες των μαθητών, χωρίς την έξωθεν βοήθεια. Ως εκ τούτου, οφείλουν να διατηρούν θετική στάση απέναντι στην εμπλοκή εξωγενών παραγόντων και να αποδέχονται την παραχώρηση σε αυτούς της δυνατότητας να έχουν λόγο και ρόλο στα τεκτενόμενα που επισυμβαίνουν στον σχολικό χώρο. Από την άλλη, όσοι ασκούν εκπαιδευτική πολιτική οφείλουν να μεριμνήσουν για την κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται των σχέσεων σχολείου – εξωγενών παραγόντων και, τέλος, να παραχωρήσουν περισσότερη ελευθερία δράσης στους σχολικούς διευθυντές, ώστε να είναι πλέον σε θέση να οικοδομούν και να διατηρούν περισσότερες και ουσιαστικότερες σχέσεις με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου τους.

## Κατάλογος Βιβλιογραφικών Αναφορών

- Αγγελή, Μ. (2018). GenderEd: Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση. Λευκωσία: Mediterranean Institute of Gender Studies.
- Αντωνίου, Π. (2015, Ιούνιος). Αντιλήψεις και πρακτικές των Ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια "προσφυγικής συνείδησης" στο δημοτικό σχολείο. Λευκωσία, Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε Μάιος 14, 2020, από <https://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/1916>
- Addi-Racah, A. (2006). School leaders' collaboration with external school agencies: A comparison between regular and decentralized schools. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 6(2), 27-38.
- Adediran, D., & Adeyemi, D. (2016). Influence of Parent-School Partnership and Community-School Partnership on Lower Primary Schools Pupils Academic Performance in Southwestern Nigeria. *Journal of Advances in Social Science and Humanities*, 2(6), 1-6.
- Agenda, P. (2014, October). IN THEORY, YES: How Educators of Educators Discuss the Roles and Responsibilities of Communities in Education. Public Agenda in Partnership with the Kettering Foundation. Retrieved August 17, 2017, from Public Agenda : <https://publicagenda.org/media/in-theory-yes>
- Ahmed, F., Patterson, P., & Styles, C. (1999). The determinants of successful relationships in international business. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 7(1), 5-21.
- Alastalo, M. (2008). The history of social research methods. In P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The SAGE handbook of social research methods* (pp. 26-41). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Algesheimer, R., & Dholakia, P. (2006). Do customer communities pay off? *Harvard Business Review*, 84(11), 26-30.
- Anaxagorou, G. (2007). Teachers' and community stakeholders' perceptions on school-community relations in Cyprus. *International Journal about Parents in Education*, 1, 53-58.
- Anderson, E. (1998). Customer satisfaction and word of mouth. *Journal of service research*, 1(1), 5-17.

- Anderson, E., & Fornell, C. (1994). A customer satisfaction research prospectus. In R. Rust, & R. Oliver (Eds.), *Service Quality: New Directions in Theory and Practice* (pp. 241-268). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Anderson, E., & Sullivan, M. (1993). The antecedents and consequences of customer satisfaction for firms. *Marketing Science*, *12*(2), 125-143.
- Anderson, E., & Weitz, B. (1992 $\alpha$ ). Determinants of Continuity in Conventional Industrial Channel Dyads. *Journal of Marketing Research*, *29*, 18-34.
- Anderson, E., & Weitz, B. (1992 $\beta$ ). The use of pledges to build and sustain commitment in distribution channels. *Journal of Marketing Research*, *29*(1), 18-34.
- Anderson, G. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, *35*(4), 571-603.
- Anderson, J., & Narus, J. (1990). A Model of Distributor Firm and Manufacturer Firm Working Partnerships. *Journal of Marketing*, *54*, 42-58.
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A., Ball, A., Barke, S., & Martin, L. (2016). A university–school partnership to examine the adoption and implementation of the Ohio community collaboration model in one urban school district: A mixed-method case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *21*(3), 190-204.
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Iachini, A., Bean, G., Flaspohler, P., & Zullig, K. (2010). Capacity-related innovations resulting from the implementation of a community collaboration model for school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(4), 257-287.
- Anderson-Butcher, D., Stetler, E., & Midle, T. (2006). A case for expanded school-community partnerships in support of positive youth development. *Children & Schools*, *28*(3), 155-163.
- Angeli, M. (2019). *Free to Choose? Gender segregation in education and employment in Cyprus*. Nicosia: Mediterranean Institute of Gender Studies.
- Apple, M., & Beane, J. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. (M. Apple, & J. Beane, Eds.) Portsmouth, NH: Heinemann.
- Appleton, J., & King, L. (2002). Journeying from the philosophical contemplation of constructivism to the methodological pragmatics of health services research. *Journal of Advanced Nursing*, *40*(6), 641-648.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., & Norrie, A. (1998). *Critical Realism: Essential Readings*. London: Routledge.

- Arnett, D., German, S., & Hunt, S. (2003). The identity salience model of relationship marketing success: The case of nonprofit marketing. *Journal of marketing*, 67(2), 89-105.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Arora, H. (2009). A conceptual study of brand communities. *ICFAI Journal of Brand Management*, 6(2), 7-21.
- Arriaza, G. (2004). Making changes that stay made: School reform and community involvement. *The High School Journal*, 87(4), 10-24.
- Ascher, C. (1988). *Urban School-Community Alliances. Trends and Issues. No. 10*. New York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Atieno, O. (2009). An Analysis of the Strengths and Limitation of Qualitative and Quantitative Research Paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13(1), 13-38.
- Auerbach, S. (2002). " Why Do They Give the Good Classes to Some and Not to Others?" Latino Parent Narratives of Struggle in a College Access Program. *Teachers College Record*, 4(7), 1369-1392.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283.
- Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19(1), 9-31.
- Auld, C. (2008). Voluntary sport clubs: The potential for the development of social capital. In M. Nicholson, & R. Hoye (Eds.), *Sport and social capital* (pp. 143-164). Burlington, MA, USA: Elsevier Ltd.
- Ayers, W., Dohrn, B., & Ayers, R. (2001). *Zero Tolerance: Resisting the Drive for Punishment in our Schools. A Handbook for Parents, Students, Educators, and Citizens*. New York, NY: New Press.
- Bagley, C., Woods, P., & Glatter, R. (1996). Scanning the Market: School Strategies for Discovering Parental Perspectives. *Educational Management & Administration*, 24(2), 125-138.
- Bailey, G., & Combs, L. (1992). Exemplary School-Community Partnerships: Successful Programs. *Rural Educator*, 13(3), 8-13.
- Baker, T., & Nelson, R. (2005). Creating something from nothing: Resource construction through entrepreneurial bricolage. *Administrative science quarterly*, 50(3), 329-366.

- Ball, S., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Baquedano-López, P., Alexander, R., & Hernández, S. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Barnyak, N., & McNelly, T. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *School Community Journal*, 19(1), 33-58.
- Baron, S., Warnaby, G., & Conway, T. (2010). *Relationship Marketing: A Consumer Experience*. London: Sage.
- Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bazeley, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. In R. Buber, J. Gadner, & L. Richards (Eds.), *Applying Qualitative Methods to Marketing Management Research* (pp. 141-156). UK: Palgrave Macmillan.
- Bazeley, P. (2009). Integrating Data Analyses in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 203-207.
- Beamish, P., & Killing, P. (1997). *Cooperative Strategies: North American Perspectives*. San Francisco: The New Lexington Press.
- Beauregard, R. (1998). Public-private partnerships as historical chameleons: The case of the United States. In J. Pierre (Ed.), *Partnerships in urban governance: European and American experience* (pp. 52-70). New York: St. Martin's.
- Benson, P. (1996). Beyond the "village" rhetoric: What makes a healthy community for children and adolescents? *Assets Magazine*, 1(1), 3-4.
- Benson, P., Leffert, N., Scales, P., & Blyth, D. (2012). Beyond the "village" rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied developmental science*, 16(1), 3-23.
- Berg, A., Melaville, A., & Blank, M. (2006). *Community and family engagement: Principals share what works'*, Coalition for Community Schools. Washington, DC: Institute for Educational Leadership (IEL).
- Berkovich, I., & Jonathan Foldes, V. (2012). Third sector involvement in public education: The Israeli case. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 173-187.



- Bernard, A. (1990). Learning and intervention: The informal transmission of the knowledge and skills of development. In *World Conference on Education for All*. Thailand. Ottawa: International Development Research Centre.
- Berry, L. (1983). Relationship Marketing. In L. Berry, G. Shostack, & G. Upah (Eds.), *Emerging Perspectives on Services Marketing* (pp. 25-28). Chicago: American Marketing Association.
- Berry, L. (1995). Relationship marketing of services—growing interest, emerging perspectives. *Journal of the Academy of marketing science*, 23(4), 236-245.
- Binns, K., Steinberg, A., & Amorosi, S. (1998). *The Metropolitan Life survey of the American teacher 1998: Building family-school partnerships: Views of teachers and students*. New York: Metropolitan Life Insurance Company.
- Birch, C. (1998). Research Note: Marketing Awareness in UK Primary Schools. *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 4(2), 57-63.
- Black, S. (2009). Security and the SRO. *The American School Board Journal*, 196(6), 30-31.
- Blank, M., Melaville, A., & Shah, B. (2003). *Making the Difference: Research and Practice in Community Schools*. Washington, DC: Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership.
- Bloom, B. (1984). The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Instruction. *Educational Leadership*, 41(8), 4-14.
- Bloom, D., Craig, P., & Mitchell, M. (2000). Public and private roles in providing and financing social services: Health and education. In Y. Wang (Ed.), *Public-Private Partnerships in the Social Sector: Issues and Country Experiences in Asia and the Pacific* (pp. 17-29). Tokyo: Asian Development Bank Institute.
- Boerema, A. (2006). An analysis of private school mission statements. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 180-202.
- Bond, B. (2001). Principals and SROs: Defining roles. *Principal Leadership*, 1(8), 52-55.
- Booth, C. (1892-1897). *Life and labour of the people of London*. London, England: Macmillan.
- Borys, B., & Jemison, D. (1989). Hybrid Arrangements as Strategic Alliances: Theoretical Issues in Organizational Combinations. *Academy of Management Review*, 14(2), 234–249.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel, & A. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-510). New York: Oxford University Press.

- Bovaird, A., Löffler, E., & Parrado-Díez, S. (2002). *Developing local governance networks in Europe* (Vol. 1). Baden-Baden:: Nomos.
- Bovaird, T. (2004). Public–private partnerships: from contested concepts to prevalent practice. *International Review of Administrative Sciences*, 70(2), 199-215.
- Boyer, E. (1995). *The Basic School: A Community for Learning*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brady, K., Balmer, S., & Phenix, D. (2007). School—Police Partnership Effectiveness in Urban Schools: An Analysis of New York City's Impact Schools Initiative. *Education and Urban Society*, 39(4), 455-478.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2009). From PISA to LISA: new educational governance and school leadership: exploring the foundations of a new relationship in an international context. *90th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2012). Contextual framing for school leadership training. *Journal of Management Development*, 31(1), 18-33.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2016). Practicing successful and effective school leadership: European perspectives. In *Successful school leadership: International perspectives* (pp. 179-192).
- Brener, N., Dittus, P., & Hayes, G. (2001). Family and community involvement in schools: Results from the school health policies and programs study 2000. *Journal of School Health*, 71(7), 340-350.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.

- Brooks, H., Liebman, L., & Schelling, C. (1984). *Public-private partnership: New opportunities for meeting social needs*. Cambridge, MA: Ballinger, American Academy of Arts and Sciences.
- Brown, B. (2006). Understanding and assessing school police officers: A conceptual and methodological comment. *Journal of Criminal Justice, 34*(6), 591-604.
- Brown, S., Fisk, R., & Jo Bitner, M. (1994). The development and emergence of services marketing thought. *International Journal of Service Industry Management, 5*(1), 21-48.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling, 8*, 219-227.
- Bryan, J., & Henry, L. (2008). Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling, 12*(2), 149-156.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 408-420.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Easton, J., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: How is it Done? *Qualitative Research, 6*(1), 97-113.
- Bryman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 8-22.
- Bryman, A., Becker, S., & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology, 11*(4), 261-276.
- Bulkley, K., & Burch, P. (2011). The changing nature of private engagement in public education: For-profit and nonprofit organizations and educational reform. *Peabody Journal of Education, 86*(3), 236-251.
- Bunnell, T. (2005). Strategic marketing planning in international schools. *International Journal of Educational Management, 19*(1), 59-66.
- Bunnell, T. (2012). Marketing the School ‘Revisited’: The Complexity of Leadership Dilemmas. In *The Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications* (pp. 87-106). Emerald Group Publishing Limited.

- Burgess, R. (1984). *In the Field*. London: Allen & Unwin.
- Byrne, B. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3 ed.). New York: Routledge.
- Cady, S., Wheeler, J., DeWolf, J., & Brodke, M. (2011). Mission, vision, and values: what do they say? *Organization Development Journal*, 29(1), 63-78.
- Callet, V. (2010). *Problems solved, problems created: A critical-case analysis of a public-private partnership in alternative education for at-risk students*. University of Southern California.
- Calonius, H. (1988). A buying process model. *Innovative Marketing—A European Perspective, proceedings from the XVIIth Annual Conference of the European Marketing Academy* (pp. 86-103). University of Bradford.
- Campbell, D., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Caplan, N., Choy, M., & Whitmore, J. (1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American*, 266(2), 36-42.
- Caracelli, V., & Greene, J. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. *New Directions for Evaluation*, 74, 19-32.
- Carr, N. (2012). Technology for Effective Communication. In R. Hancock, & S. McLeod (Eds.), *What School Administrators Need to Know about Technology Leadership* (pp. 1-30). Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Casella, R. (2003). Zero tolerance policy in schools: Rationale, consequences, and alternatives. *Teachers College Record*, 105(5), 872-892.
- Castro, F., Kellison, J., Boyd, S., & Kopak, A. (2010). A Methodology for Conducting Integrative Mixed Methods Research and Data Analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 342-360.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149-177.
- Catsambis, S., & Beveridge, A. (2001). Does neighborhood matter? Family, neighborhood, and school influences on eighth-grade mathematics achievement. *Sociological Focus*, 34(4), 435-457.
- Catsambis, S., & Garland, J. (1997). *Parental Involvement in Students' Education during Middle School and High School. Report No. 18*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

- Chaffee, E. E., & Sherr, L. A. (1992). *Quality: Transforming Postsecondary Education*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3, 1992. Publications Department, ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University
- Chan, D., & Mok, K. (2001). Educational reforms and coping strategies under the tidal wave of marketisation: A comparative study of Hong Kong and the mainland. *Comparative Education, 37*(1), 21-41.
- Chavkin, N., & Williams Jr, D. (1987). Enhancing parent involvement: Guidelines for access to an important resource for school administrators. *Education and Urban Society, 16*(4), 164-184.
- Chen, G. (2008). Communities, students, schools, and school crime: A confirmatory study of crime in US high schools. *Urban Education, 43*(3), 301-318.
- Chrispeels, J. (1996). Effective Schools and Home-School-Community Partnership Roles: A Framework for Parent Involvement. *School Effectiveness and School Improvement, 7*(4), 297-323.
- Chrispeels, J., & Walker, J. (1987). The family as an educational resource. *Community Education Journal, 14*, 10-17.
- Chrispeels, J., Boruta, M., & Daugherty, M. (1988). *Communicating with Parents*. San Diego, CA: San Diego County Office of Education.
- Christie, C., Nelson, C., & Jolivet, K. (2004). School characteristics related to the use of suspension. *Education and Treatment of Children, 27*(4), 509-526.
- Christle, C., Jolivet, K., & Nelson, C. (2005). Breaking the school to prison pipeline: Identifying school risk and protective factors for youth delinquency. *Exceptionality, 13*(2), 69-88.
- Chung, E., & McLarney, C. (2000). The classroom as a service encounter: Suggestions for value creation. *Journal of Management Education, 24*(4), 484-500.
- Coleman, J. (1987). Families and schools. *Educational researcher, 16*(6), 32-38.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology, 94*, 95-120.
- Coleman, J. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Collins, K., Onwuegbuzie, A., & Jiao, Q. (2007). A Mixed Methods Investigation of Mixed Methods Sampling Designs in Social and Health Science Research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(3), 267-294.

- Collins, K., Onwuegbuzie, A., & Sutton, I. (2006). A Model Incorporating the Rationale and Purpose for Conducting Mixed Methods Research in Special Education and Beyond. *Learning Disabilities: a Contemporary Journal*, 4(1), 67-100.
- Comer, J. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Education and urban society*, 16(3), 323-337.
- Committee for Economic Development. (1982). *Public-private partnership: An opportunity for urban communities. A statement by the Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development*. Washington, DC: Author.
- Coon, J., & Travis III, L. (2012). The role of police in public schools: A comparison of principal and police reports of activities in schools. *Police practice and research*, 13(1), 15-30.
- Cotton, K., & Wikeland, K. (1989). Parent Involvement Education. School Improvement. *Research Series (SIRS) Journal*. Retrieved October 24, 2017, from <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html>
- Cox, D. (2005). Evidence-based Interventions Using Home-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497.
- Cox, D., & McLeod, S. (2014). Social Media Strategies for School Principals. *NASSP Bulletin*, 98(1), 5-25.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). A theoretical based approach to educational improvement: Establishing links between educational effectiveness research and school improvement. *Yearbook on School Improvement*, 15, 41-61.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. New York, NY: Routledge.
- Crespi, I. (1961). Use of a scaling technique in surveys. *The Journal of Marketing*, 25(5), 69-72.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2007). Philosophical, Paradigm, and Interpretative Frameworks. In *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (pp. 15-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2009). Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108.

- Creswell, J. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2 ed., pp. 45-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (1 Εκδ.). (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J., & Garrett, A. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Design and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., Klassen, A., Plano Clark, V., & Smith, K. (2011). Best Practices for Mixed Methods Research in the Health Sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013*, 541-545.
- Creswell, J., Plano Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advances in Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crouch, E., & Williams, D. (1995). What Cities Are Doing to Protect Kids. *Educational Leadership*, 52(5), 60-62.
- Crow, G. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of educational administration*, 44(4), 310-325.
- Crowson, R., & Boyd, W. (1993). Coordinated services for children: Designing arks for storms and seas unknown. *American Journal of Education*, 101(2), 140-179.
- Daft, R., & Weick, K. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *The Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Danermark, B., Ekstrom, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. (2002). *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

- Datta, L. (1994). Paradigm Wars: A Basis for Peaceful Coexistence and Beyond. In C. Reichardt, & S. Rallis (Eds.), *The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives* (pp. 53-70). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dauber, S., & Epstein, J. (1993). *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Report No. 33*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- David, F. (1989). How companies define their mission. *Long Range Planning*, 22(1), 90-97.
- Davis, B., & Ellison, L. (1997). *Strategic Marketing for Schools*. London: Pitman Publishing.
- Davis, B., & Ross, V. (1986). *School Public Relations: The Complete Book*. Arlington, VA: NSPRA.
- Day, C. (2011). Building and sustaining successful principalship in an English school. In L. Moos, O. Johansson, & C. Day (Eds.), *How school principals sustain success over time: International perspectives* (pp. 91-108). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- DeHavilland Associates. (2007, February). *Community/school partnerships: A national survey*. Retrieved October 17, 2017, from [http://www.dehavillandassociates.com/DeHavilland\\_PartnershipReport\\_0207.pdf](http://www.dehavillandassociates.com/DeHavilland_PartnershipReport_0207.pdf)
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. Routledge.
- Delgado-Gaitan, C., & Trueba, H. (1991). *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. Bristol, PA: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Dellinger, A., & Leech, N. (2007). Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332.
- Deng, S., & Dart, J. (1994). Measuring market orientation: a multi-factor, multi-item approach. *Journal of marketing management*, 10(8), 725-742.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Deslandes, R. (2006). Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 16(1), 81-105.
- DeStefano, J., & Schuh Moore, A. (2010). The roles of non-state providers in ten complementary education programmes. *Development in Practice*, 20(4-5), 511-526.



- Devlin, T., & Knight, B. (1990). *Public Relations and Marketing in Schools*. London: Longman.
- DeVoe, J., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T., & Baum, K. (2004). *Indicators of School Crime and Safety, 2004. NCES 2005-002*. Washington, DC: U.S. Department of Education and Justice.
- Dholakia, U., & Vianello, S. (2011). Effective Brand Community Management: Lessons from Customer Enthusiasts. *IUP Journal of Brand Management*, 8(1), 7-21.
- Dickmann, E., & Cooner, D. (2007). Effective strategies for developing and fostering positive relationships between principals and school-based police officers. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 4(1), 14-20.
- Dictionaries, E. O. (2020). Retrieved May 30, 2020, from <https://en.oxforddictionaries.com>
- DiMartino, C., & Jessen, S. (2016). School brand management: The policies, practices, and perceptions of branding and marketing in New York City's public high schools. *Urban Education*, 51(5), 447-475.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 57, 338-356.
- Dolnicar, S., & Lazarevski, K. (2009). Marketing in non-profit organizations: an international perspective. *International marketing review*, 26(3), 275-291.
- Doyle, L., Brady, A., & Byrne, G. (2009). An Overview of Mixed Methods Research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185.
- Drew, C. (2013). Elitism for sale: Promoting the elite school online in the competitive educational marketplace. *Australian Journal of Education*, 57(2), 174-184.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4), 509-532.
- Driscoll, D., Appiah-Yeboah, A., Salib, P., & Rupert, D. (2007). Merging Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research: How To and Why Not. *Ecological and Environmental Anthropology*, 3(1), 19-28.
- Drysdale, L. (1999). Relationship marketing: A new paradigm for marketing schools. *Principal Matters*, 36(1), pp. 36-37.
- Drysdale, L. (2001). *Getting the most out of marketing for schools*. Australian Council for Educational Administration.
- Dunn, M. (2002). The role of the SRO. *American School & University*, 75(2), 50.
- Dwyer, F., Schurr, P., & Oh, S. (1987). Developing Buyer-Seller Relationships. *The Journal of marketing*, 51(2), 11-27.

- Easton, D. (1965). *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs, N.J.
- Eccles, J. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of women quarterly*, 18(4), 585-609.
- Edwards, P., & Young, L. (1992). Beyond Parents: Family, Community, and School Involvement. *Phi Delta Kappan*, 74(1), 72-80.
- Ellis, D., & Hughes, K. (2002, October). *Partnerships by design: Cultivating effective and meaningful school-family-community partnerships*. (N. R. Laboratory, Ed.) Retrieved October 16, 2017, from [http://educationnorthwest.org/webfm\\_send/127](http://educationnorthwest.org/webfm_send/127)
- Elmore, R. (1986). *Choice in Public Education. CPRE Joint Note Series*. Santa Monica, CA: Center for Policy Research in Education.
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *The Leadership Quarterly*, 16, 569-589.
- Epstein, J. (1987). Towards a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints*. New York: De Gruyter.
- Epstein, J. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth, & R. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 209-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Epstein, J. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of education for students placed at risk*, 6(1-2), 161-168.
- Epstein, J. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J., & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J., & Jansorn, N. (2004). Developing successful partnership programs. *PRINCIPAL-ARLINGTON*, 83(3), 10-17.
- Epstein, J., & Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.

- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. Conrad, & R. Serlin (Eds.), *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Van Voorhis, F. (2013). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Eteokleous, N. (2008). Evaluating computer technology integration in a centralized school system. *Computers & Education*, 51(2), 669-686.
- Evans, I. (1995). *Marketing for Schools*. London: Cassell.
- Eyal, O., & Berkovich, I. (2010). National challenges, educational reforms, and their influence on school management: The Israeli case. *Educational Planning*, 19(3), 44-63.
- Eyal, O., & Inbar, D. (2003). Developing a public school entrepreneurship inventory: Theoretical conceptualization and empirical examination. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 9(6), 221-244.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fayemi, A., & Macaulay-Adeyelu, O. (2009). A Philosophical Examination of the Traditional Yoruba Notion of Education and its Relevance to the Contemporary African Quest for Development. *Thought and Practice: A Journal of the Philosophical Association of Kenya (PAK)*, 1(2), 41-59.
- Fernald Jr, L., Solomon, G., & Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: Entrepreneurial leadership. *Southern Business Review*, 30(2), 1-10.
- Ferrara, M. (2009). Broadening the myopic vision of parent involvement. *School Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3 ed.). London: Sage Publications Ltd.

- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. (Μ. Μαύρη, Γ. Γκικόσος, Επιμ., Γ. Κοντός, Ε. Χερουβείμ, Η. Μαυροειδής, Ν. Κουτσούμπα, Μ. Νικολαΐδου, & Π. Μποτώνης, Μετάφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.
- Fielding, N. (2012). Triangulation and Mixed Methods Designs: Data Integration With New Research Technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124-136.
- Fielding, N., & Fielding, J. (1986). *Linking Data*. London, England: Sage.
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001). *On the compatibility between qualitative and quantitative research methods*. Retrieved August 06, 2018, from Forum: Qualitative Social Research: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why Some Parents Don't Come to School. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Firestone, W. (1987). Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16(7), 16-21.
- Fitzgerald, J. (1997). Linking school-to-work programs to community economic development in urban schools. *Urban Education*, 32(4), 489-511.
- Flaxman, E., & Inger, M. (1992). Parents and schooling in the 1990s. *The Education Digest*, 57(9), 3-7.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141-153.
- Foskett, N. (1998). Schools and marketization: cultural challenges and responses. *Educational Management & Administration*, 26(2), 197-210.
- Foskett, N. (2012). Marketisation and education marketing: the evolution of a discipline and a research field. *Advances in Educational Administration*, 15, 39-61.
- Fosler, R., & Berger, R. (1982). *Public-private partnership in American cities*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Freedman, D. (1991/2010). Statistical models and shoe leather. In D. Collier, J. Sekhon, & P. Stark (Eds.), *Statistical Models and Causal Inference* (pp. 45-62). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Freedman, D. (2008). On types of scientific inquiry: The role of qualitative reasoning. In J. Box-Steffensmeier, H. Brady, & D. Collier (Eds.), *Oxford Handbook of Political Methodology* (pp. 300-318). Oxford, England: Oxford University Press.
- Freeman, R. (1983). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.

- Fried, B., & Randall, T. (1994). Managing Groups and Teams. In S. Shortell, & A. Kaluzny (Eds.), *Health Care Management Organization, Design, and Behavior* (3 ed.). Albany, NY: Delmar.
- Friedman, W., Kadlec, A., & Birnback, L. (2007). *Transforming public life: A decade of citizenship engagement in Bridgeport, CT*. New York: NY: Center for Advances in Public Engagement.
- Fry, G., Chantavanich, S., & Chantavanich, A. (1981). Merging Quantitative and Qualitative Research Techniques: Toward a New Research Paradigm 1. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(2), 145-158.
- Fullan, M. (1997). Broadening the concept of teacher leadership. In S. Caldwell (Ed.), *Professional Development in Learning-centered Schools* (pp. 34-48). Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Victoria, Australia: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fung, A. (2006). Varieties of Participation in Complex Governance. *Public Administration Review*, 66(1), 66-75.
- Zaoura, A., & Aubrey, C. (2010). Home-School Relationships: Valuable or Problematic? *The International Journal of Learning*, 17(4), 391-407.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.
- Garbarino, E., & Johnson, M. (1999). The different roles of satisfaction, trust, and commitment in customer relationships. *The Journal of Marketing*, 63, 70-87.
- Garry, E. (1996). Truancy: First Step to a Lifetime of Problems. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-9.
- Geier, B. (2014). The Wall Between Church and State Begins to Crumble: One Small Community's Struggle With Sectarian Influence in the Public School. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(1), 45-58.
- Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312.

- Georgiou, S. (1996 $\alpha$ ). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. (1996 $\beta$ ). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, S. (1998 $\alpha$ ). A Study of Two Cypriot School Communities. *School Community Journal*, 8(1), 73-91.
- Georgiou, S. (1998 $\beta$ ). Improving Home-School Communication: Opening School Doors: Teacher-Parent-Student Relations in Cyprus. *Childhood Education*, 74(6), 362-366.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham, England: Open University Press.
- Giacchino-Baker, R., & Piller, B. (2006). Parental motivation, attitudes, support, and commitment in a southern Californian two-way immersion program. *Journal of Latinos and Education*, 5(1), 5-28.
- Gianzero, G. (1999). Promoting Parental Involvement, Improving Student Outcomes. *San Diego Dialogue*, 534-638.
- Gibbs, P. (2010). Adopting consumer time and the marketing of higher education. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 52-63). London: Routledge.
- Gibelman, M., & Demone, H. (1983). Purchase of Service Forging Public-Private Partnerships in the Human Services. *Urban and Social Change Review*, 16(1), 21-60.
- Gibton, D. (2011). Post-2000 law-based educational governance in Israel: From equality to diversity? *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 434-454.
- Giles, C. (2006). Transformational leadership in challenging urban elementary schools: A role for parent involvement? *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 257-282.
- Glickman, N., & Scally, C. (2008). Can community and education organizing improve inner-city schools? *Journal of Urban Affairs*, 30(5), 557-577.
- Goddard, R. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(1), 59-74.
- Goddard, R., Sweetland, S., & Hoy, W. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Godwin, R., & Kemerer, F. (2002). *School choice tradeoffs: Liberty, equity, and diversity*. Austin, TX: University of Texas Press.

- Goldring, E., & Phillips, K. (2008). Parent preferences and parent choices: The public–private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209-230.
- Goldring, E., & Schuermann, P. (2009). The changing context of K–12 education administration: Consequences for Ed. D. program design and delivery. *Peabody Journal of Education*, 84(1), 9-43.
- Goldstein, H. (1977). *Policing a free society*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Goodwin, C., & Gremler, D. (1996). Friendship over the counter: how social aspects of service encounters influence consumer service loyalty. *Advances in Services Marketing and Management*, 5, 247-282.
- Gorard, S., Rees, G., & Salisbury, J. (2001). The differential attainment of boys and girls at school: investigating the patterns and their determinants. *British Educational Research Journal*, 27(2), 125-139.
- Gordon, M., & Louis, K. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116(1), 1-31.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gotts, E., & Purnell, R. (1986). Communication: Key to School-Home Relations (1). In *Child rearing in the home and school* (pp. 157-200). Springer US.
- Gotts, E., & Purnell, R. (1987). Practicing school-family relations in urban settings. *Education and Urban Society*, 19(2), 212-218.
- Gounaris, S. (2005). Trust and commitment influences on customer retention: insights from business-to-business services. *Journal of Business research*, 58(2), 126-140.
- Grant, C., & Sleeter, C. (1988). Race, class, and gender and abandoned dreams. *Teachers College Record*, 90(1), 19-40.
- Gray, B. (1985). Conditions facilitating interorganizational collaboration. *Human relations*, 38(10), 911-936.
- Green, M. (2005). *The appropriate and effective use of security technologies in US schools: a guide for schools and law enforcement agencies* (2 ed.). Sandia National Laboratories.
- Green, R., & Gerber, L. (1997). Toward global education: strategic partnerships with overseas institutions. *Selections*, 13(2), 32-39.

- Green, T. (2018). School as community, community as school: Examining principal leadership for urban school reform and community development. *Education and Urban Society*, 50(2), 111-135.
- Greene, J. (2006). Toward a Methodology of Mixed Methods Social Inquiry. *Research in the Schools*, 13(1), 93-98.
- Greene, J., & Caracelli, V. (1997). Defining and Describing the Paradigm Issue in Mixed-Method Evaluation. In J. Greene, & V. Caracelli (Eds.), *Advances in Mixed-method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigms* (pp. 5-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Greenwald, A., & Banaji, M. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162-186.
- Griffiths, A., & Hamilton, D. (1984). *Parent, teacher, child: working together in children's learning*. Taylor & Francis.
- Grönroos, C. (1994). From marketing mix to relationship marketing: towards a paradigm shift in marketing. *Management decision*, 32(2), 4-20.
- Grönroos, C. (1997). Keynote paper From marketing mix to relationship marketing-towards a paradigm shift in marketing. *Management decision*, 35(4), 322-339.
- Grönroos, C. (2004). The relationship marketing process: communication, interaction, dialogue, value. *Journal of business & industrial marketing*, 19(2), 99-113.
- Grönroos, C. (2011). A service perspective on business relationships: The value creation, interaction and marketing interface. *Industrial marketing management*, 40(2), 240-247.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialog* (pp. 17-27). Newbury Park, CA, Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D. Fetterman (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution* (pp. 89-115). London: Prager.
- Gummesson, E. (1991). Marketing-orientation revisited: the crucial role of the part-time marketer. *European journal of Marketing*, 25(2), 60-75.



- Gummesson, E. (1994 $\alpha$ ). Is relationship marketing operational? *23rd EMAC Conference*. Maastricht.
- Gummesson, E. (1994 $\beta$ ). Making relationship marketing operational. *International Journal of service industry management*, 5(5), 5-20.
- Gummesson, E. (2004). Return on relationships (ROR): the value of relationship marketing and CRM in business-to-business contexts. *Journal of business & industrial marketing*, 19(2), 136-148.
- Gustafsson, J. (2010). Longitudinal designs. In B. Creemers, L. Kyriakides, & P. Sammons (Eds.), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research* (pp. 77-101). New York: Routledge.
- Gutek, B., Bhappu, A., Liao-Troth, M., & Cherry, B. (1999). Distinguishing between service relationships and encounters. *Journal of applied Psychology*, 84(2), 218-233.
- Gwin, J. (1990). Constituent Analysis: A Paradigm for Marketing Effectiveness in the Not-for-profit Organisation. *European Journal of Marketing*, 24(7), 43-48.
- Gwinner, K., Gremler, D., & Bitner, M. (1998). Relational benefits in services industries: the customer's perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26(2), 101-114.
- Hadjitheodoulou-Loizidou, P., & Symeou, L. (2007). Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education. *International Journal about Parents in Education*, 1, 63-72.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hambleton, R., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-13.
- Hamlin, D., & Flessa, J. (2018). Parental involvement initiatives: An analysis. *Educational Policy*, 32(5), 697-727.
- Hanson, E. (1992). Educational marketing and the public schools: Policies, practices, and problems. *Educational Policy*, 6(1), 19-34.
- Hanson, E., & Henry, W. (1992). Strategic marketing for educational systems. *School Organization*, 12(3), 255-267.
- Hanson, W., Creswell, J., Clark, V., Clark, K., & Creswell, J. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235.

- Hanson, W., Creswell, J., Plano Clark, V., Petska, K., & Creswell, J. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 224-235.
- Hanushek, E., & Lindseth, A. (2009). *Schoolhouses, courthouses, and statehouses: Solving the funding-achievement puzzle in America's public schools*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. In B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership, Vol. 2: Case Studies on Systemleadership* (pp. 69-109). Paris: OECD.
- Harker, M. (1999). Relationship marketing defined? An examination of current relationship marketing definitions. *Marketing intelligence & planning, 17*(1), 13-20.
- Harker, M., & Egan, J. (2006). The past, present and future of relationship marketing. *Journal of marketing management, 22*(1-2), 215-242.
- Harkness, J., Pennell, B., & Schoua-Glusberg, A. (2004). Chapter 22: Survey questionnaire translation and assessment. In S. Presser, J. Rothgeb, M. Couper, J. Lessler, E. Martin, J. Martin, & E. Singer (Eds.), *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires* (pp. 453-473). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Harris, L., Kagay, M., & Ross, J. (1987). *Metropolitan life survey of the American teacher: Strengthening links between home and school*. New York: Louis Harris and Associates.
- Hartley, D. (1999). Marketing and the 'Re-enchantment' of School Management. *British Journal of Sociology of Education, 20*(3), 309-323.
- Harvey, J. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management, 10*(4), 26-32.
- Hawkins, D., Albaum, G., & Best, R. (1974). Stapel scale or semantic differential in marketing research? *Journal of marketing research, 11*(3), 318-322.
- Haynes, N. (1996). Creating safe and caring school communities: Comer school development program schools. *Journal of Negro Education, 65*(3), 308-314.
- Headington, R., & Howson, J. (1995). The school brochure: a marketing tool? *Educational Management & Administration, 23*(2), 89-95.
- Heath, S., & McLaughlin, M. (1987). A Child Resource Policy: Moving Beyond Dependence on School and Family. *Phi Delta Kappan, 68*(8), 576-580.
- Heffernan, T., & Poole, D. (2005). In search of "the vibe": Creating effective international education partnerships. *Higher Education, 50*(2), 223-245.

- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2010). Market orientation in universities: A comparative study of two national higher education systems. *International Journal of Educational Management, 24*(3), 204-220.
- Henderson, A., & Berla, N. (1997). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A., Mapp, K., Johnson, V., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: New Press.
- Hennig-Thurau, T. (2000). Relationship quality and customer retention through strategic communication of customer skills. *Journal of Marketing Management, 16*(1-3), 55-79.
- Hennig-Thurau, T., & Klee, A. (1997). The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention: A critical reassessment and model development. *Psychology & Marketing, 14*(8), 737-764.
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K., & Gremler, D. (2002). Understanding relationship marketing outcomes an integration of relational benefits and relationship quality. *Journal of service research, 4*(3), 230-247.
- Henry, L., Bryan, J., & Zalaquett, C. (2017). The effects of a counselor-led, faith-based, school-family-community partnership on student achievement in a high-poverty urban elementary school. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 45*(3), 162-182.
- Herbert, D. (2000). School choice in the local environment: headteachers as gatekeepers on an uneven playing field. *School leadership & management, 20*(1), 79-97.
- Hess Jr, G. (1999). Community participation or control? From New York to Chicago. *Theory into Practice, 38*(4), 217-224.
- Hiatt-Michael, D. (2006). Reflections and directions on research related to family-community involvement in schooling. *School Community Journal, 16*(1), 7-30.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology, 45*(3), 740-763.
- Hinterhuber, H., & Krauthammer, E. (1998). The leadership wheel: the tasks entrepreneurs and senior executives cannot delegate. *Strategic Change, 7*(3), 149-162.
- Ho Voon, B. (2006). Linking a service-driven market orientation to service quality. *Managing Service Quality: An International Journal, 16*(6), 595-619.
- Ho Voon, B. (2008). SERVMO: A measure for service-driven market orientation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education, 17*(2), 216-237.

- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford: Blackwell Science.
- Holme, J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177-206.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., & Brissie, J. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K., & Reed, R. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. New York, NY: Routledge.
- Hornby, A. (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (4 ed.). (A. Cowie, Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Houston, S. (2001). Beyond Social Constructionism: Critical Realism and Social Work. *British Journal of Social Work*, 31(6), 845-861.
- Houtenville, A., & Conway, K. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 43(2), 437-453.
- Howe, K. (1985). Two Dogmas of Educational Research. *Educational Researcher*, 14(8), 10-18.
- Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Huffman, J., & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239-250.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hunter, A., & Brewer, J. (2003). Multimethod Research in Sociology. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 577-594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ice, M., Thapa, A., & Cohen, J. (2015). Recognizing community voice and a youth-led school-community partnership in the school climate improvement process. *School Community Journal*, 25(1), 9-28.

- Ichilov, O. (2012). Privatization and commercialization of public education: Consequences for citizenship and citizenship education. *The Urban Review*, 44(2), 281-301.
- Irby, D., & Thomas, C. (2013). Early arrival or trespassing? Leadership, school security, and the right to the school. *Journal of cases in educational leadership*, 16(4), 68-75.
- Isernhagen, J. (2010). TeamMates: Providing emotional and academic support in rural schools. *The Rural Educator*, 32(1), 29-35.
- Ivankova, N. (2014). Implementing Quality Criteria in Designing and Conducting a Sequential QUAN→QUAL Mixed Methods Study of Student Engagement With Learning Applied Research Methods Online. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(1), 25-51.
- Jabbar, H. (2016). Selling schools: Marketing and recruitment strategies in New Orleans. *Peabody Journal of Education*, 91(1), 4-23.
- Jackson, A. (2002). Police-school resource officers' and students' perception of the police and offending. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 25(3), 631-650.
- Jacob, S., & Furgerson, S. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: Tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(42), 1-10.
- James, C., & Phillips, P. (1995). The Practice of Educational Marketing in Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 23(2), 75-88.
- Jarillo, J. (1989). Entrepreneurship and growth: The strategic use of external resources. *Journal of business venturing*, 4(2), 133-147.
- Jenkins, P. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 68(3), 221-239.
- Jennings, J. (2010). School choice or schools' choice? Managing in an era of accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227-247.
- Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, G., & Scholes, K. (1999). *Exploring Corporate Strategy*. Prentice Hall Europe, Hemel Hempstead.
- Johnson, I. (1999). School violence: The effectiveness of a school resource officer program in a southern city. *Journal of Criminal Justice*, 27(2), 173-192.

- Johnson, R., & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2005, April). Mixed methods research: Is there a criterion of demarcation? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Johnson, S., Brookover, W., & Farrell, W. (1989). School Perceptions of parents roles, interests, and expectations for their childrens' education and student achievement. *Annual Meeting of the American Research Association*. San Francisco, CA.
- Johnsson, M., & Lindgren, J. (2010). "Great location, beautiful surroundings!" Making sense of information materials intended as guidance for school choice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 173-187.
- Jung Peng, W., Thomas, S., Yang, X., & Li, J. (2006). Developing school evaluation methods to improve the quality of schooling in China: A pilot 'value added' study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 135-154.
- Κόμης, Β., & Εργαζάκη, Μ. (2010). Ανάλυση δεδομένων με χρήση λογισμικού. Στο *Προχωρημένες Μέθοδοι Έρευνας* (σσ. 561-630). Λεκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυριακίδης, Λ., & Αντωνίου, Π. (2012). Θεωρητικά Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας: Μέτρηση Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *ΕΠΑ 71Κ: Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση* (Τομ. 1, σσ. 347-404). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Kafa, A., Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). School Principals' Personal Identity in Building an Entrepreneurial Leadership Behavior: Evidence from a Case Study in Cyprus. *ECER 2019- The European Conference on Educational Research*. Hamburg .
- Kagan, S. (1989). Early Care and Education: Beyond the Schoolhouse Doors. *Phi Delta Kappan*, 71(2), 107-112.
- Kamenetz, A. (2020, June 24). *Why There's A Push To Get Police Out Of Schools*. Retrieved July 30, 2020, from KQED: <https://www.kqed.org/mindshift/56156/why-theres-a-push-to-get-police-out-of-schools>

- Kameoka, Y. (1996). The Internationalisation of Higher Education. *The OECD Observer*, 202, 34-36.
- Katan, J., & Lowenstein, A. (2009). Privatization trends in welfare services and their impact upon Israel as a welfare state. In J. Powell, & J. Hendricks (Eds.), *The Welfare State in Post-Industrial Society* (pp. 311-332). New York: Springer.
- Kennedy, M. (2004). Providing safe schools: 10 ways education institutions can bolster security in their facilities. *American Schools and Universities*, 76(5), 61-64.
- Kenway, J., Bigum, C., & Fitzclarence, L. (1993). Marketing education in the postmodern age. *Journal of Education Policy*, 8(2), 105-122.
- Keth, N. (1996). Can urban school reform and community development be joined? The potential of community schools. *Education and Urban Society*, 28(2), 237-268.
- Kettner, P., & Martin, L. (1986). Making decisions about purchase of service contracting. *Public Welfare*, 44(4), 30-37.
- Kim, C., & Geronimo, I. (2010). Policing in schools: Developing a governance document for school resource officers in K–12 schools. *Education Digest*, 75(5), 28-35.
- Kim, J. (2019). Exploring the multidimensional constructs of transformative school–community collaboration from a critical paradigm. *Child & Family Social Work*, 24(2), 238-246.
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in Qualitative Research*. SAGE Publications Limited.
- Kipper, B. (1996). Law enforcements role in addressing school violence. *Police Chief*, 63, 26-27.
- Kirk, G. (1995). Teacher Education: changing partnerships. In D. McCreath, & J. Aitchison (Eds.), *Collaborate or Compete? Educational Partnerships in a Market Economy* (pp. 113-122). London: The Falmer Press.
- Kooiman, J. (1993). *Modern Governance*. London: Sage.
- Koonce, D., & Harper, J. (2005). Engaging African American parents in the schools: A community-based consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1-2), 55-74.
- Kotler, P. (2003). *Marketing Management*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Educational International.
- Kotler, P., & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. New York: Prentice-Hall, inc.

- Krauss, S. (2005). Research Paradigms and Meaning Making: A Primer. *The Qualitative Report*, 10(4), 758-770.
- Kupchik, A. (2010). *Homeroom security: School discipline in an age of fear*. New York, NY: NYU Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research*. California, US: SAGE.
- Kyriacou, C. (2015). Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), 429-437.
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281-298.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and school culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Λουκαΐδης, Κ. (2011). *Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS STATISTICS 19: Οδηγός καταχώρησης, διαχείρισης, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης στατιστικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. (Θ. Κινικλή, Επιμ.) Λευκωσία: Εκδόσεις Ηλία Επιφανίου.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (2 ed.). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lasker, R., & Weiss, E. (2003). Creating partnership synergy: the critical role of community stakeholders. *Journal of health and human services administration*, 26(1), 119-139.
- Lasker, R., Weiss, E., & Miller, R. (2001). Partnership synergy: a practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage. *The Milbank Quarterly*, 79(2), 179-205.
- Lavarello, C., & Trump, K. (2001). To are or not to arm? *American School Board Journal*, 188(3), 32-33.
- Lawrence, R. (1995). Controlling school crime: An examination of interorganizational relations of school and juvenile justice professionals. *Juvenile and Family Court Journal*, 46(3), 3-15.



- Lee, J., & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Leech, N., Dellinger, A., Brannagan, K., & Tanaka, H. (2010). Evaluating mixed research studies: A mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 17-31.
- Leithwood, K., & Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 42-64.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441-464.
- Li, C., & Hung, C. (2009). Marketing tactics and parents' loyalty: The mediating role of school image. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 477-489.
- Liao, M., Foreman, S., & Sargeant, A. (2001). Market versus societal orientation in the nonprofit context. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 6(3), 254-268.
- Liao, S., Chang, W., Wu, C., & Katrichis, J. (2011). A survey of market orientation research. *Industrial Marketing Management*, 40(2), 301-310.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1293-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lockhart, J. (2011). *How to Market Your Schools: A Guide to Marketing, Communication, and Public Relations for School Administrators*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Lockheed, M., & Verspoor, A. (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Lubienski, C. (2005). Public schools in marketized environments: Shifting incentives and unintended consequences of competition-based educational reforms. *American Journal of Education*, 111(4), 464-486.
- Lubienski, C. (2007). Marketing Schools: Consumer Goods and Competitive Incentives for Consumer Information. *Education and Urban Society*, 40(1), 118-141.

- Lubienski, C., & Lee, J. (2016). Competitive incentives and the education market: How charter schools define themselves in metropolitan Detroit. *Peabody Journal of Education*, 91(1), 64-80.
- Lyell, C. (1830-1833). *Principles of geology (Vols. I-III)*. London, England: John Murray.
- Lyons, P., Robbins, A., & Smith, A. (1982). *Involving parents. A handbook for participation in schools*. Santa Monica, CA: System Development Corporation.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ: ΕΚΚΙΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ. Στο *Επιστήμες της Αγωγής* (σσ. 84-113). Ρέθυμνο: Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research Dilemmas: Paradigms, Methods and Methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2), 193-205.
- Malen, B. (1994). Enacting site-based management: A political utilities analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 249-267.
- Malen, B. (1999). The promises and perils of participation on site-based councils. *Theory into Practice*, 38(4), 209-216.
- Manz, P., Fantuzzo, J., & Power, T. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475.
- Mapp, K. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- Mapp, K., Johnson, V., Strickland, C., & Meza, C. (2008). High school family centers: Transformative spaces linking schools and families in support of student learning. *Marriage & Family Review*, 43(3-4), 338-368.
- Maranzano, C. (2001). The legal implications of school resource officers in public schools. *NASSP Bulletin*, 85(621), 76-80.
- Maratheftis, M. (1992). *The Cyprus educational system: Stages and subjects*. Lefkosia: Theopress.
- Marginson, S. (1999). Introduction by Guest Editor: Education and the trend to markets. *Australian Journal of Education*, 43(3), 229-240.
- Maringe, F. (2012). Integrating Marketing into the Leadership and Management of Schools: A Curriculum-Focused Approach. *Advances in Educational Administration*, 15, 63-85.

- Maringe, F., & Gibbs, P. (2009). *Marketing Higher Education: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Maringe, F., Foskett, N., & Roberts, D. (2009). "I can survive on jam sandwiches for the next three years" The impact of the new fees regime on students' attitudes to HE and debt. *International Journal of Educational Management*, 23(2), 145-160.
- Maru File, K., Cermak, D., & Alan Prince, R. (1994). Word-of-mouth effects in professional services buyer behaviour. *Service Industries Journal*, 14(3), 301-314.
- Mathews, J. (2009, March 29). Teach the kids, and the parents will follow. The Washington Post. Retrieved March 27, 2017, from <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/03/27/AR2009032700958.html>
- Mathieu, J. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 607-618.
- Mathieu, J., & Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Maxwell, J. (2016). Expanding the History and Range of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27.
- Maxwell, J., & Mittapalli, K. (2010). Realism as a stance for mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2 ed., pp. 145-167). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 12(4), 163-175.
- McBride, B., Schoppe-Sullivan, S., & Ho, M. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 201-216.
- McDaniel, J. (2001). *School resource officers: What we know, what we think we know, what we need to know*. Raleigh, NC: Center for the Prevention of School Violence, North Carolina Department of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- McDevitt, J., & Panniello, J. (2005). *National Assessment of School Resource Officer Programs: Survey of Students in Three Large New SRO Programs. Document Number 209270*. US Department of Justice.
- McDonald, M. (1989). Ten barriers to marketing planning. *Journal of Marketing Management*, 5(1), 1-18.

- McKim, C. (2013, October). The value of quantitative, qualitative, and mixed methods: The value researchers report in their studies. In *Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association*, Jackson Hole, WY.
- McKim, C. (2017). The Value of Mixed Methods Research: A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202-222.
- McLaughlin, K., Osborne, S., & Chew, C. (2009). Relationship marketing, relational capital and the future of marketing in public service organizations. *Public Money & Management*, 29(1), pp. 35-42.
- McMillan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- McMurray, A., & Niens, U. (2012). Building bridging social capital in a divided society: The role of participatory citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 207-221.
- Medoff, P., & Sklar, H. (1994). *Streets of hope: The fall and rise of an urban neighborhood*. Cambridge, MA: South End Press.
- Meenaghan, T. (1997). *New and Evolving Paradigms: The Emerging Future of Marketing*. Three American Marketing Association Special Conferences.
- Mertens, D. (2003). Mixed Methods and the Politics of Human Research: The Transformative-Emancipatory Perspective. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 135-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Michael, S. (1990). Marketing educational institutions: Implications for administrators. *International Journal of Educational Management*, 4(5), 23-30.
- Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). Family and community involvement in schools: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 567-587.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller-Grandvaux, Y., Welmond, M., & Wolf, J. (2002). *Evolving partnerships: The role of NGOs in basic education in Africa*. Washington, DC: Academy for Educational Development, Agency for International Development (Dept. of State).
- Mingers, J. (2004). Critical Realism and Information Systems: Brief Responses to Monod and Klein. *Information and Organization*, 14(2), 145-153.
- Minner, D., & Hiles, E. (2005). Rural School-Community Partnerships: The Case of Science Education. *Issues in Teacher Education*, 14(1), 81-94.

- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851.
- Mitchell, S. (2000, July 5). Jack and the giant school. Originally printed in "New Rules Journal". Retrieved April 4, 2017, from Institute for Local Self-Reliance website: <https://ilsr.org/jack-and-giant-school/>
- Modi, P. (2012). Measuring market orientation in nonprofit organizations. *Journal of Strategic Marketing*, 20(5), 447-460.
- Modi, P., & Mishra, D. (2010). Conceptualising market orientation in non-profit organisations: Definition, performance, and preliminary construction of a scale. *Journal of Marketing Management*, 26(5-6), 548-569.
- Moe, T., & Chubb, J. (2009). *Liberating learning: Technology, politics, and the future of American education*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Moles, O. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators. *Education and Urban Society*, 19(1), 137-145.
- Moles, O. (1999). Overcoming barriers to family involvement in low-income area schools. *Building bridges between home and school*, 31-36.
- Moorman, C., Zaltman, G., & Deshpande, R. (1992). Relationships between providers and users of market research: The dynamics of trust within and between organizations. *Journal of marketing research*, 29(3), 314-328.
- Moos, J., & Miller, J. (2003). Schools and leadership in transition: The case of Scandinavia. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 353-370.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morgan, R., & Hunt, S. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *The journal of marketing*, 58, pp. 20-38.
- Morse, J. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. (2016). *Mixed method design: Principles and Procedures* (2 ed.). New York, NY: Routledge.
- Morse, J., & Chung, S. (2003). Toward holism: The significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 13-20.

- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York, NY: McKinsey.
- Mulqueen, C. (1999). School resource officers more than security guards. *American School & University*, 71(11), 17.
- Muniz, A., & O'Guinn, T. (2001). Brand Community. *Journal of Consumer Research*, 27(4), 412-432.
- Mylonakou-Keke, I. (2015). Social pedagogy and school community preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Na, C., & Gottfredson, D. (2013). Police officers in schools: Effects on school crime and the processing of offending behaviors. *Justice Quarterly*, 30(4), 619-650.
- Najam, A. (1997). *The 3 C's of NGO-government relations: Confrontation, complementarity, collaboration (Unpublished manuscript)*. Boston University.
- Narver, J., & Slater, S. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *The Journal of marketing*, 54(4), 20-35.
- Nettles, S. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of educational research*, 61(3), 379-406.
- Newman, J. (2001). *Modernizing governance: New Labour, policy and societ*. London: Sage.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nir, A. (2009). *Centralization and school empowerment: From rhetoric to practice*. New York: Nova Science.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83(1), 61-65.
- Nord, C., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K. (2000). *Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999. Statistics in Brief*. Washington, DC: United States Department of Education.
- O'Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioral Research* (2 ed., pp. 531-555). Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2010, September 17). *The BMJ*. Retrieved August 08, 2018, from <https://www.bmj.com/content/341/bmj.c4587.full>

- O'Connell, D., Hickerson, K., & Pillutla, A. (2011). Organizational visioning: An integrative review. *Group & Organization Management, 36*(1), 103-125.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Olatoye, R. (2002). A causal model of school factors as determinants of science achievement in Lagos State Secondary Schools. An Unpublished PhD Thesis. University of Ibadan, Nigeria.
- Olatoye, R., & Agbatogun, A. (2009). Parental involvement as a correlate of pupils' achievement in mathematics and science in Ogun State, Nigeria. *Educational Research and Reviews, 4*(10), 457-464.
- Olatoye, R., & Ogunkola, B. (2008). Parental involvement, interest in schooling and science achievement of junior secondary school students in Ogun State, Nigeria. *College Teaching Methods & Styles Journal, 4*(8), 33-40.
- Oliver, R. (1996). *Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer*. Boston: McGraw-Hill.
- Olson Beal, H., & Beal, B. (2016). Assessing the Impact of School-Based Marketing Efforts: A Case Study of a Foreign Language Immersion Program in a School-Choice Environment. *Peabody Journal of Education, 91*(1), 81-99.
- O'Neil, J. (1995). On schools as learning organizations: a conversation with Peter Senge. *Educational Leadership, 52*(7), 20-23.
- Onwuegbuzie, A. (2000). Expanding the Framework of Internal and External Validity in Quantitative Research. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Advancement of Educational Research (AAER)*, Ponte Vedra, Florida.
- Onwuegbuzie, A. (2003). Effect Sizes in Qualitative Research: A Prolegomenon. *Quality and Quantity, 37*(4), 393-409.
- Onwuegbuzie, A., & Collins, K. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report, 12*(2), 281-316.
- Onwuegbuzie, A., & Daniel, L. (Eds.). (2006). New directions in mixed methods research [Special issue]. *Research in the Schools, 13*(1).
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, R. (2004). Mixed Method and Mixed Model Research. In B. Johnson, & L. Christensen (Eds.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (pp. 408-431). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, R. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. (L. Daniel, & A. Onwuegbuzie, Eds.) *Research in the Schools*, pp. 48-63.

- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2004). Enhancing the Interpretation of Significant Findings: The Role of Mixed Methods Research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Onwuegbuzie, A., & Teddlie, C. (2003). A Framework for Analyzing Data in Mixed Methods. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oplatka, I. (2001). Self-renewal and inter-organizational transition among women principals. *Journal of Career Development*, 28(1), 59-75.
- Oplatka, I. (2002). The Emergence of Educational Marketing: Lessons from the Experiences of Israeli Principals. *Comparative Education Review*, 46(2), 211-233.
- Oplatka, I. (2004). The characteristics of the school organization and the constraints on market ideology in education: An institutional view. *Journal of Education Policy*, 19(2), 143-161.
- Oplatka, I. (2006). Teachers' perceptions of their role in educational marketing: Insights from the case of Edmonton, Alberta. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 51, 1-23.
- Oplatka, I. (2007). The principal's role in marketing the school: Subjective interpretations and personal influences. *Planning and Changing*, 38(3/4), 208-221.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of educational administration*, 42(3), 375-400.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2007). The Incorporation of Market Orientation in the School Culture: an essential aspect of school marketing. *International Journal of Educational Management*, 4, 1-25.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2012). Research on School Marketing, current issues and future directions, an updated version. In J. Hemsley-Brown, & I. Oplatka (Eds.), *The Management and Leadership of Educational Marketing* (pp. 1-47). Emerald Group Publishing.
- Oplatka, I., Foskett, N., & Hemsley-Brown, J. (2002). Educational Marketisation and the Head's Psychological Well-Being: A Speculative Conceptualisation. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 419-441.



- Oplatka, I., Hemsley-Brown, J., & Foskett, N. (2002). The voice of teachers in marketing their school: Personal perspectives in competitive environments. *School Leadership & Management*, 22(2), 177-196.
- Oppenheim, A. (2005). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement: New Edition*. London: Continuum.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Osborne, S. (2002). *Public-private partnerships: Theory and practice in international perspective*. London: Routledge.
- Owings, W., & Kaplan, L. (2012). *Leadership and organizational behavior in education: Theory into practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Παγκύπριος, Δικηγορικός. Σύλλογος. (1997). Οι περί Σχολικών Εφορειών Νόμοι του 1997 έως 2001 (108(I)/1997). Ανακτήθηκε Ιούλιος 29, 2020, από [http://www.cylaw.org/nomoi/indexes/1997\\_1\\_108.html](http://www.cylaw.org/nomoi/indexes/1997_1_108.html)
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα. Αθήνα: Ίων.
- Pallant, J. (2013). *SPSS SURVIVAL MANUAL: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5 ed.). Berkshire: Open Univeristy Press.
- Palmatier, R., Dant, R., Grewal, D., & Evans, K. (2006). Factors influencing the effectiveness of relationship marketing: a meta-analysis. *Journal of marketing*, 70(4), pp. 136-153.
- Pang, I. (2004). School–family–community partnership in Hong Kong–perspectives and challenges. *Educational Research for Policy and Practice*, 3(2), 109-125.
- Paoletto, G. (2000). Public-private sector partnerships: An overview of cause and effect. In Y. Wang (Ed.), *Public–Private Partnership in the Social Sector: Issues and Country Experiences in Asia and the Pacific* (pp. 30-47). Tokyo: Asian Development Bank Institute.
- Papadima, A., & Kyriakou, S. (2013). Η Ελληνική Κυπριακή Διάλεκτος στα Σχολικά Γλωσσικά Εγχειρίδια της Κυπριακής Εκπαίδευσης: ορθογραφικές συμβάσεις και τυπογραφικές πρακτικές., *Language and Education*. Thessaloniki, Greece.
- Pardey, D. (1991). *Marketing for Schools*. London: Kogan Page.
- Parker, S. (2001). Rural 2000 and Beyond. *Rural Special Education Quarterly*, 20, 43-52.

- Pashiardis, P. (Ed.). (2001). *International Perspectives on Educational Leadership*. Hong Kong: Centre for Educational Leadership, Hong Kong University.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 656-668.
- Pashiardis, P. (2014). *Modeling School Leadership across Europe: in Search of New Frontiers*. Springer Netherlands.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2017, July 5-7). "Leading outside the box... When school principals turn into EDUPRENEURIAL LEADERS". Joint keynote presented at the Conference Evaluación de la función directiva y de la práctica docente. Donostia/San Sebastian, Basque Country, Spain.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 485-499.
- Pashiardis, P., & Savvides, V. (2011). The interplay between instructional and entrepreneurial leadership styles in Cyprus rural primary schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 412-427.
- Pashiardis, P., Brauckmann, S., & Kafa, A. (2018). Let the context become your ally: School principalship in two cases from low performing schools in Cyprus. *School Leadership & Management*, 38(5), 478-495.
- Patomäki, H., & Wight, C. (2000). After Postpositivism? The Promises of Critical Realism. *International Studies Quarterly*, 44(2), 213-237.
- Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S., & Walberg, H. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press.
- Patrinos, H., Osorio, F., & Guáqueta, J. (2009). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. Washington, D.C.: World Bank Publications.
- Patton, M. (1988). Paradigms and pragmatism. In D. Fetterman (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The Silent Scientific* (pp. 116-137). New York: Praeger.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, A. (1995). *Advances in Relationship Marketing*. The Cranfield Management Series, Kogan Page.
- Pelling, M., & High, C. (2005). Understanding Adaptation: What Can Social Capital Offer Assessments of Adaptive Capacity? *Global Environmental Change*, 15, 308-319.
- Peterson, P., & Hassel, B. (1998). *Learning from School Choice*. Washington, DC: The Brookings Institution.

- Phtiaka, H. (1996). Each to 'his' own?: home/school relations in Cyprus. In *Forum of Education* (Vol. 1, pp. 47-59). University of Sydney, Faculty of Education and Social Work.
- Phtiaka, H. (1998). 'It's their job, not ours!': home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(2), 19-51.
- Porter, M. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. New York, NY: Free Press.
- Poynton, J. (2012). Organizational training and relationship building for increasing public participation in a public school district. Colorado State University.
- Prater, D., Bermudez, A., & Owens, E. (1997). Examining parental involvement in rural, urban, and suburban schools. *Journal of Research in Rural Education*, 13(1), 72-75.
- Preston, J. (2012). Rural and urban teaching experiences: Narrative expressions. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 41-57.
- Preston, J. (2013). Community involvement in school: Social relationships in a bedroom community. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 413-417.
- Prevot, A. (2015, January 12). Selected Research on Independent School Marketing. Retrieved December 03, 2016, from <https://www.linkedin.com/pulse/selected-research-independent-school-marketing-dr-arnaud-prevot>
- Prew, M. (2009). Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of South African township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 824-846.
- Price, P. (2009). When is a police officer an officer of the law?: The status of police officers in schools. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 99(2), 541-570.
- Purdy, N., & Meneely, H. (2015). Good news for the poor?—A case study of church and school collaboration in inner-city Belfast. *Pastoral Care in Education*, 33(3), 147-153.
- Putnam, R. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *PS: Political science & politics*, 28(4), 664-683.
- Putnam, R. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. In R. Putnam, *Culture and politics* (pp. 223-234). Palgrave Macmillan US.
- Putnam, R. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian political studies*, 30(2), 137-174.
- Qu, S., & Dumay, J. (2011). The Qualitative Research Interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264.

- Quesel, C., Näpfl, J., & Buser, P. (2017). Principals' Views on Civic and Parental Participation in School Governance in Switzerland. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 585–615.
- Ramachandran, N. (2010). Marketing framework in higher education: Addressing aspirations of students beyond conventional tenets of selling products. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 544-556.
- Ravald, A., & Grönroos, C. (1996). The value concept and relationship marketing. *European journal of marketing*, 30(2), 19-30.
- Reichheld, F., & Sasser, W. (1990). Zero defections: Quality comes to service. *Harvard Business Review*, 68(5), 105-111.
- Reichardt, C., & Rallis, S. (1994). Qualitative and Quantitative Inquiries are not Incompatible: A Call for a New Partnership. *New Directions for Program Evaluation*, 61, 85-91.
- Reinhardt, C., & Cook, T. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. Cook, & C. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Reyes, A. (2006). *Discipline, achievement, race: Is zero tolerance the answer?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Reynolds, AJ.
- Reynolds, K., & Beatty, S. (1999). Customer Benefits and Company Consequences of Customer-Salesperson Relationships in Retailing. *Journal of Retailing*, 75(1), 11-32.
- Rhodes, R. (1997). *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Richardson, W., & Allegrante, J. (2000). Shaping the future of health through global partnerships. In C. Koop, & C. Pearson (Eds.), *Critical Issues in Global Health* (pp. 375-383). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rivera-Camino, J., & Molero Ayala, V. (2010). Market orientation at universities: Construct and exploratory validation. *Innovar*, 20(36), 125-138.
- Robinson, V., & Timperley, H. (1996). Learning to be Responsive: The Impact of School Choice and Decentralization. *Educational Management and Administration*, 24(1), 65-78.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., & Perez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Roethlisberger, F., & Dickson, W. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rose, P. (2009). NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare*, 39(2), 219-233.
- Rosenau, P. (2000). *Public-private policy partnerships*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ross, M., Grace, D., & Shao, W. (2013). Come on higher ed... get with the programme! A study of market orientation in international student recruitment. *Educational Review*, 65(2), 219-240.
- Σαββίδης, Γ. (2012). Το αποτελεσματικό σχολείο, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και η δημιουργία κλίματος για αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *ΕΠΑ 71Κ: Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση* (Τομ. 1, σσ. 310-346). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανίδης, Μ. (2014). Δυνατότητες-Αδυναμίες Προσεγγίσεων / Αντίσταση και Σύγκρουση στην Αξιολόγηση. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση* (Τομ. Ι, σσ. 129-152). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Sako, M. (1992). *Price, Quality and Trust: Inter-firm relationships in Britain and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sale, J., Lohfeld, L., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and Quantity*, 36(1), 43-53.
- Salem Khalifa, A. (2010). Rethinking the current dominant approach to business school strategy. *European Business Review*, 22(6), 591-607.
- Sandelowski, M. (2000). Combining Qualitative and Quantitative Sampling, Data Collection, and Analysis Techniques in Mixed-Method Studies. *Research in nursing & health*, 23(3), 246-255.
- Sandelowski, M. (2003). Tables or Tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 321-350). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandelowski, M., Voils, C., & Knafl, G. (2009). On quantizing. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 208-222.
- Sanders, M. (2001). The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.
- Sanders, M. (2003). Community involvement in schools from concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180.
- Sanders, M., & Epstein, J. (2000). The national network of partnership schools: How research influences educational practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 61-76.

- Sanders, M., & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers college record*, 104(7), 1345-1368.
- Savitch, H. (1998). The ecology of public-private partnerships: Europe. In J. Pierre (Ed.), *Partnerships in Urban Governance: European and American experience* (pp. 175-186). New York: St. Martin's.
- Savvides, V., & Pashiardis, P. (2016, December). An Exploration of Relationships Between Leadership and Student Citizenship Outcomes in Cyprus Middle Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 497–526.
- Sayer, A. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage Publications.
- Sayer, J. (1989). The public context of change. In J. Sayer, & V. Williams (Eds.), *Schools and external relations: Managing the new partnerships* (pp. 34–56). London: Cassel Education.
- Scales, P., Blyth, D., Berkas, T., & Kielsmeier, J. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358.
- Schaeffer, P., & Loveridge, S. (2002). Toward an understanding of types of public-private cooperation. *Public Performance & Management Review*, 26(2), 169-189.
- Schneider, M., Teske, P., & Marschall, M. (2002). *Choosing schools: Consumer choice and the quality of American schools*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schultz, K., & McGinn, K. (2013). "No One Cares About This Community More Than Us" The Role of Listening, Participation, and Trust in a Small Urban District. *Urban Education*, 48(6), 767-797.
- Seashore Louis, K., Thomas, E., Gordon, M., & Febey, K. (2008). State leadership for school improvement: An analysis of three states. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 562-592.
- Seligman, J. (2012). Creating Value in School Education. Marketing Through the Cocreation Process – A Conceptual Paper. *Advances in Educational Administration*, 15, 243-265.
- Selnes, F. (1998). Antecedents and consequences of trust and satisfaction in buyer-seller relationships. *European journal of marketing*, 32(3/4), 305-322.
- Senge, P. (1993). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Shaeffer, S. (1994). *Participation for educational change: a synthesis of experience*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25(1), 217-226.
- Shani, D., & Chalasani, S. (1992). Exploiting niches using relationship marketing. *Journal of consumer marketing*, 9(3), 33-42.
- Shannon-Baker, P. (2016). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319-334.
- Shatkin, G., & Gershberg, A. (2007). Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615.
- Sheingate, A. (2003). Political entrepreneurship, institutional change, and American political development. *Studies in American Political Development*, 17(2), 185-203.
- Sheldon, S. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Sheldon, S. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *The Elementary School Journal*, 106(2), 171-187.
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and urban society*, 35(1), 4-26.
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.
- Sheldon, S., Epstein, J., & Galindo, C. (2010). Not just numbers: Creating a partnership climate to improve math proficiency in schools. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 27-48.
- Sheth, J., & Park, C. (1974). A theory of multidimensional brand loyalty. ACR North American Advances. Retrieved November 01, 2017, from <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=5729>
- Sheth, J., & Parvatiyar, A. (1995). The evolution of relationship marketing. *International business review*, 4(4), 397-418.
- Sheth, J., & Parvatiyar, A. (2002). Evolving relationship marketing into a discipline. *Journal of relationship marketing*, 1(1), pp. 3-16.
- Shih, F. (1998). Triangulation in Nursing Research: Issues of Conceptual Clarity and Purpose. *Journal of Advanced Nursing*, 28(3), 631-641.
- Shirley, D. (2009). Community organizing and educational change: A reconnaissance. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 229-237.

- Shouse, R. (1997). Academic press, sense of community, and student achievement. In J. Coleman, B. Schneider, S. Plank, K. Schiller, R. Shouse, H. Wang, & S. Lee (Eds.), *Redesigning American education* (pp. 60-86). Boulder, CO: Westview.
- Shuttleworth, M., & Wilson, L. (2008, October 24). What Is A Paradigm? Retrieved July 7, 2018, from <https://explorable.com/what-is-a-paradigm>
- Siguaw, J., & Diamantopoulos, A. (1995). Measuring market orientation: some evidence on Narver and Slater's three-component scale. *Journal of strategic marketing*, 3(2), 77-88.
- Simon, B. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *Nassp Bulletin*, 85(627), 8-19.
- Simons, M., Lundahl, L., & Serpieri, R. (2013). The governing of education in Europe: Commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal*, 12(4), 416-424.
- Skiba, R., & Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. *New Directions for Student Leadership*, 92, 17-43.
- Slater, S., & Narver, J. (2000). The positive effect of a market orientation on business profitability: A balanced replication. *Journal of business research*, 48(1), 69-73.
- Small, M. (2011). How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual Review of Sociology*, 37, 57-86.
- Smit, F., & Driessen, G. (2005). Parent-school-community relations in a changing society: Bottlenecks, pitfalls and solutions. In R. Martínez-González, M. Pérez-Herrero, & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships: Merging into social development* (pp. 171-190). Oviedo, Spain: Grupo SM.
- Smith, J., & Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 15(1), 4-12.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C., & De Pedro, K. (2011). Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *School Community Journal*, 21(1), 71-94.
- Snipes, J., Williams, A., Petteruti, A., & Casserly, M. (2006). *Critical trends in urban education: Sixth survey of America's great city schools*. Washington, DC: Council of the Great City Schools.
- Snyder, K., Acker-Hocevar, M., & Snyder, K. (1996). Principals speak out on changing school work cultures. *Journal of Staff Development*, 17(1), 14-19.



- Sprick, B., & Rich, M. (2010). *A Proposal to Strengthen Family and Community Engagement within the Elementary and Secondary Education Act: An Implementation Guide*. Chicago, Illinois: Chicago Appleseed Fund for Justice.
- Stachowski, C. (2008). Managing Internal Marketing in a New Zealand Language School: Some Important Lessons for all Educational Leaders. *Management in Education*, 22(4), 31-38.
- Stallworth Williams, L. (2008). The mission statement: A corporate reporting tool with a past, present, and future. *The Journal of Business Communication*, 45(2), 94-119.
- Steffens, M., & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles*, 64(5-6), 324-335.
- Stevenson, C. (2005). Practical inquiry/theory in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 196-203.
- Stone, C. (1993). *School-Community Collaboration: Comparing Three Initiatives*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Sullivan, E. (2003). *Civil Society and School Accountability: A Human Rights Approach to Parent and Community Participation in NYC Schools*. New York: New York University, NY. Institution for Education and Social Policy.
- Svensson, G., & Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17-28.
- Sweetland, S., & Hoy, W. (2010). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 33-43). Nijmegen, The Netherlands: Institute for Applied Social Sciences.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *School Community Journal*, 12(2), 7-34.
- Symeou, L. (2005α). Teacher-family collaboration: Can it generate social capital? In H. Pérez-Herrero, & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships: Merging into social development* (pp. 273-299). Oviedo, Spain: Grupo SM.

- Symeou, L. (2005β). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Symeou, L. (2007). Teacher-Parent Cooperation: Strategies to Engage Parents in Their Children's School Lives. *Journal of School Public Relations*, 27(4), 502-527.
- Τσιάκκιρος, Α. (2012). Η Στρατηγική Πρόγνωση του Μέλλοντος / Εισαγωγή στην Έννοια της Στρατηγικής. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση* (Τομ. ΙΙ, σσ. 30-86). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2012). Στρατηγική Ανάλυση - (Ι) Το Εξωτερικό και Ανταγωνιστικό Περιβάλλον των Οργανισμών. Στο *ΕΠΑ 71Κ: Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός* (Τομ. ΙΙ, σσ. 87-121). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007α). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007β). Editorial: The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. *Applied Social Research Methods Series* (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003α). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003β). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003γ). *Handbook on Mixed Methods in the Behavioral and Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, M. (2005). Interviewing. In I. Holloway (Ed.), *Qualitative Research in Health Care* (pp. 39-55). Berkshire, England: Open University Press: McGraw-Hill Education.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.),

- Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. (L. Daniel, & A. Onwuegbuzie, Eds.) *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research. In *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 1-41). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terrell, S. (2012). Mixed-Methods Research Methodologies. *The Qualitative Report*, 17(1), 254-280.
- Tett, L. (2001). Parents as problems or parents as people? Parental involvement programmes, schools and adult educators. *International journal of lifelong education*, 20(3), 188-198.
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253-269.
- Thomas, J. (1995). *Public participation in public decisions. New skills and strategies for public managers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, R. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Toffler, A., & Toffler, H. (1995). Getting set for the coming millennium. *The Futurist*, 29(2), 10-15.
- Tooley, J. (1992). The 'Pink-Tank' on the Education Reform Act. *British Journal of Educational Studies*, 40(4), 335-349.
- Torre, M., & Fine, M. (2006). Researching and resisting: Democratic policy research by and for youth. In S. Ginwright, P. Noguera, & J. Cammarota (Eds.), *Beyond resistance! Youth activism and community change: New democratic possibilities for practice and policy for America's youth* (pp. 269-285). New York: Routledge.
- Travis, L., & Coon, J. (2005). *The role of law enforcement in public school safety: A national survey*. University of Cincinnati, Center for Criminal Justice Research.

- Trim, P. (2001). An analysis of a partnership arrangement between an institution of further education and an institution of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 107-116.
- Trim, P. (2003). Strategic marketing of further and higher educational institutions: partnership arrangements and centres of entrepreneurship. *International Journal of Educational Management*, 17(2), 59-70.
- Trump, K. (1998). Keeping the peace: What you should know about staffing a school security department. *The American School Board Journal*, 31-35.
- Trump, K. (2002). *NASRO School Resource Officer Survey, 2002: Final Report on the 2nd Annual National Survey of School-Based Police Officers*. Cleveland, Ohio: National Association of School-Based Police Officers.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the Need for Trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tsiakkiros, A. (2005). The Application Of The Concept Of Continuous Development To The Cyprus Educational System. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(7), 1-16.
- Tubin, D. (2012). Relationship Marketing and School Success. In *The Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications* (pp. 159-181). Emerald Group Publishing Limited.
- Tucker, M. (2011). *Standing on the Shoulders of Giants: An American Agenda for Education Reform*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Tymchak, M. (2001). *SchoolPlus: A vision for children and youth: Toward a new school, community and human service partnership in Saskatchewan. Final report from the Task Force and Public Dialogue on the Role of the Schools to the Minister of Education*. Task Force.
- Υπηρεσία Διαδικτύου και Επικοινωνίας - Υπουργείο Παιδείας, Π. Α. Ν. (2020). *Ειδική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Μάιος 27, 2020, from [http://www.moec.gov.cy/eidiki\\_ekpaidefsi/eidiki\\_agogi\\_ekpaidefsi.html](http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/eidiki_agogi_ekpaidefsi.html)
- ΥΠΠ. (2015). *Ιστορική Αναδρομή*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 06, 2018, από 50χρονα Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού: <http://50χρονα.moec.gov.cy/index.php/istoriki-anadromi/ypp>
- ΥΠΠ. (2017). *Στόχοι Σχολικής Χρονιάς Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2018, από Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: <http://www.moec.gov.cy/stochoi/index.html>

- Yanchar, S., & Williams, D. (2006). Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism: Five proposed guidelines for method use. *Educational Researcher*, 35(9), 3-12.
- Yang, H., & Robson, J. (2012). A Conceptual Framework for Classifying and Understanding Relationship Marketing Within Schools. In H. Yang, & J. Robson, *The Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications* (pp. 185-205). Emerald Group Publishing Limited.
- Yemini, M. (2012). Educational Marketing and the Pace of Innovation. In *he Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications. Advances in Educational Administration* (pp. 225-242). Emerald Group Publishing Limited.
- Yemini, M., & Addi-Raccach, A. (2013). School principals' agency as reflected by extracurricular activities in the Israeli education system. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 358-382.
- Yemini, M., & Sagie, N. (2015). School–Nongovernmental Organization Engagement as an Entrepreneurial Venture: A Case Study of Sunlight's Engagement With Israeli Schools. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 543-571.
- Yinger, J. (1965). *Toward a field theory of behavior*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Yonah, Y., Dahan, Y., & Markovich, D. (2008). Neo-liberal reforms in Israel's education system: the dialectics of the state. *International studies in sociology of education*, 18(3-4), 199-217.
- Young, D. (2000). Alternative models of government-nonprofit sector relations: Theoretical and international perspectives. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 29(1), 149-172.
- Young, I. (1997). *Intersecting Voices, Dilemmas of Gender, Political Philosophy and Policy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ulaga, W. (2003). Capturing value creation in business relationships: A customer perspective. *Industrial marketing management*, 32(8), 677-693.
- Umphrey, J. (2009). Police partners: A q&a with Kevin Quinn. *Principal Leadership*, 9(5), 46-48.
- Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2016). Typologizing school–community partnerships: A framework for analysis and action. *Urban Education*, 51(7), 719-747.
- Van Voorhis, F. (2001). Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *Nassp Bulletin*, 85(627), 20-32.
- Vargo, S. (2009). Toward a transcending conceptualization of relationship: a service-dominant logic perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 24(5/6), 373-379.

- Veeman, N., Ward, A., & Walker, K. (2006). *Valuing literacy: rhetoric or reality?* Calgary, AB: Detselig Enterprises.
- Venkatesh, V., Brown, S., & Bala, H. (2013). Bridging the Qualitative-Quantitative Divide: Guidelines for Conducting Mixed Methods Research in Information Systems. *MIS Quarterly*, 37(1), 21-54.
- Vera, E., Israel, M., Coyle, L., Cross, J., Knight-Lynn, L., Moallem, I., . . . Goldberger, N. (2012). Exploring the educational involvement of parents of English learners. *School Community Journal*, 22(2), 183-202.
- Χατζηγιώαννου, Κ. (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Ομιλούμενης Κυπριακής Διαλέκτου* (3 ed.). Λευκωσία: Επιφανίου.
- Waanders, C., Mendez, J., & Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Wacquant, L. (2001). Deadly symbiosis: When ghetto and prison meet and mesh. *Punishment & Society*, 3(1), 95-133.
- Walberg, H. (1984α). Families as partners in educational productivity. *Phi delta kappan*, 65(6), 397-400.
- Walberg, H. (1984β). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*, 41(8), 19-27.
- Walzer, N., & Jacobs, B. (1998). *Public-private partnerships for local economic development*. Westport, CT: Praeger.
- Wang, Y. (2000). Introduction. In Y. Wang (Ed.), *Public-Private Partnerships in the Social Sector: Issues and Country Experiences in Asia and the Pacific*. Tokyo: Asian Development Bank Institute.
- Ward, R. (1970). The police role: A case of diversity. *The Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science*, 61(4), 580-586.
- Warren, M. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.
- Watts, M. (2005). Responding to the market: a study of international secondary schools in Hong Kong. *Doctoral dissertation, Education*.
- Weaver, C., & Dennert, M. (1987). Economic development and the public-private partnership: Introduction to the symposium. *Journal of the American Planning Association*, 53(4), 430-437.

- Weiler, S., & Cray, M. (2011). Police at school: A brief history and current status of school resource officers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(4), 160-163.
- Weinheber, B., Ben Nun, R., & Shiffman, E. (2008). *Involvement of NGOs, funds and commercial philanthropy in the education system: Findings' report*. Beit Berl College.
- Weiss, E., Anderson, R., & Lasker, R. (2002). Making the most of collaboration: exploring the relationship between partnership synergy and partnership functioning. *Health Education & Behavior*, 29(6), 683-698.
- Welton, A., & Freelon, R. (2018). Community Organizing as Educational Leadership: Lessons From Chicago on the Politics of Racial Justice. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(1), 79–104.
- Whitfield, D. (2001). *Public services or corporate welfare: Rethinking the nation state in the global economy*. London: Pluto Press.
- Wilkins, A. (2011). School choice and the commodification of education: A visual approach to school brochures and websites. *Critical Social Policy*, 32(1), 69-86.
- Willems, E., & Raush, H. (1969). *Naturalistic viewpoints in psychological research*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Williams, T., & Sánchez, B. (2013). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74.
- Willie, C. (2000). The evolution of community education: content and mission. *Harvard Educational Review*, 70(2), 191-210.
- Wilson, T., & Carlsen, R. (2016). School marketing as a sorting mechanism: A critical discourse analysis of charter school websites. *Peabody Journal of Education*, 91(1), 24-46.
- Wirt, F., & Kirst, M. (1989). *The Politics of Education: Schools in Conflict*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Witte, J. (2001). *The market approach to education: An analysis of America's first voucher program*. Princeton University Press.
- Wohlstetter, P., Malloy, C., Smith, J., & Hentschke, G. (2004). Incentives for charter schools: Building school capacity through cross-sectoral alliances. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 321-365.
- Woods, P. (1993). Responding to the consumer: parental choice and school effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 4(3), 205-229.
- Woods, P. (1994). School responses to the quasi-market. In J. Halstead (Ed.), *Parental Choice and Education*. London: Kogan Page.

- Woods, P. (1996). Choice, Class and Effectiveness, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 7(4), 324-341.
- Woolley, C. (2009). Meeting the mixed methods challenge of integration in a sociological study of structure and agency. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 7-25.



**Παράρτημα Α΄: Το Ερωτηματολόγιο των Oplatka and Hemsley-Brown (2007)**

Section A	Strongly Disagree			Strongly Agree		
	-3	-2	-1	1	2	3
My school understands the needs of children	-3	-2	-1	1	2	3
My school cares about children's well being	-3	-2	-1	1	2	3
My school responds to parents' requests effectively	-3	-2	-1	1	2	3
My school meets, or goes beyond the promises it makes to parents.	-3	-2	-1	1	2	3
My school understands what kind of schooling parents value most	-3	-2	-1	1	2	3
Parents are given information that helps them in understanding the kind of schooling we have here	-3	-2	-1	1	2	3
Teachers in this school are eager to help children – and go beyond their role definition	-3	-2	-1	1	2	3
Complaints by parents and students are dealt with quickly	-3	-2	-1	1	2	3
The complaints procedure is easy for parents and students to understand.	-3	-2	-1	1	2	3
Teachers are regularly provided with information about parents' desires and views of schooling.	-3	-2	-1	1	2	3
Teachers are attentive to students' concerns	-3	-2	-1	1	2	3
Our principal promotes the spirit of customer orientation and focus	-3	-2	-1	1	2	3
We encourage parents to offer constructive positive comments	-3	-2	-1	1	2	3
We encourage parents to offer constructive negative feedback	-3	-2	-1	1	2	3
I feel committed to the school community	-3	-2	-1	1	2	3
My school measures parents' satisfaction every school year	-3	-2	-1	1	2	3
My school measures children's satisfaction every school year	-3	-2	-1	1	2	3

A good teacher is the one whose students are happy and satisfied	-3	-2	-1	1	2	3
In my school parents' views of education influence the schooling process	-3	-2	-1	1	2	3
Responding to parents' and children's needs is my major task	-3	-2	-1	1	2	3
<b>Score</b>	-60	-40	-20	20	40	60

<b>Section B</b>	<b>Strongly Disagree</b>			<b>Strongly Agree</b>		
Teachers always look at what's going on in the other schools in the area	-3	-2	-1	1	2	3
The principal often discusses the actions of other schools in our area	-3	-2	-1	1	2	3
Information about what my colleagues in other schools are doing does help me improve my teaching	-3	-2	-1	1	2	3
My school usually responds to other schools' new initiatives/developments	-3	-2	-1	1	2	3
My school understands the needs of students better than other local schools	-3	-2	-1	1	2	3
Our schools understand the needs of parents and students better than other schools in the area	-3	-2	-1	1	2	3
My school compares favorably with other schools in the area	-3	-2	-1	1	2	3
<b>Score</b>	-21	-14	-7	7	14	21

<b>Section C</b>	<b>Strongly Disagree</b>			<b>Strongly Agree</b>		
All departments contribute to school marketing	-3	-2	-1	1	2	3
Teachers cooperate to promote the school image	-3	-2	-1	1	2	3
Marketing should not be the sole responsibility of school management	-3	-2	-1	1	2	3
In department meetings we discuss information about parents' demands and concerns in order to make improvements	-3	-2	-1	1	2	3
Marketing information is discussed and shared with teachers	-3	-2	-1	1	2	3
Teachers are not just paid to teach, they need to also help to attract prospective students	-3	-2	-1	1	2	3
The guiding light in curriculum development or new initiatives is the demands of the parents and students	-3	-2	-1	1	2	3
<b>(Score)</b>	-21	-14	-7	7	14	21

**Total possible score 102**

Scores between 75-102	Very positive Marketing Orientation
Scores between 50-74	Positive Marketing Orientation
Score 25-49	Moderately positive Marketing Orientation. Check to see which areas need development.
Score 0-24	Some minimal aspects of Marketing Orientation in place. Check to see which areas need development.
Scores below 0	Negative MO. Need for a new long-term strategy to implement Marketing Orientation in all areas.

**Παράρτημα Β': Εξασφάλιση άδειας χρήσης του ερωτηματολογίου των  
Oplatka and Hemsley-Brown (2007) από τους ερευνητές**

**Μήνυμα 1**

Dear Ioannis

Thank you for your email. I am sure I have a copy of the inventory I could send you, and I would be happy for you to use it.

However, I need to contact my co-author to make sure he is happy to agree to your request. I don't anticipate any problem, but since this was joint research, I need to make sure Izhar is okay with it.

Thank you for your interest in our research, if you would like access to any other papers of ours or mine, then don't hesitate to ask.

Best regards,

Jane

**Μήνυμα 2**

Dear Ioannis

Izhar emailed me back immediately – it seems we are all working on our computers this afternoon.

He agrees with me that we should permit you to use the inventory – it helps to promote our work on MO in addition to supporting your research. I am sure you will be able to give credit to us as a source. Thank you for seeking permission.

Here is a Word version for your convenience. As you see it has a -3 to +3 scale, but of course it would be possible to use a semantic differential scale instead to avoid the negative scores.

All the very best with your research.

Best regards,

Jane

**Παράρτημα Γ': Το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο των  
Orlatka and Hemsley-Brown (2007)**

**Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία**

Παρακαλώ συμπληρώστε τις πιο κάτω πληροφορίες:

1. Φύλο: Άντρας 1.   
Γυναίκα 2.

2. Έτη Υπηρεσίας, γενικά στην εκπαίδευση: Μέχρι 10 έτη 1   
(Δημόσια και Ιδιωτική) 11 - 20 έτη 2   
21 - 30 έτη 3   
Άνω των 30 ετών 4

3. Επίπεδο μόρφωσης: Μόνο Πτυχίο πανεπιστημίου 1   
Μεταπτυχιακό 2   
Διδακτορικό 3

4. Θέση εργασίας: Είμαι διευθυντής/τρια 1.   
Είμαι καθηγητής/τρια (απλός/ή, Β.Δ., Β.Δ.Α') 2.

5. Χώρος εργασίας: Εργάζομαι σε Γυμνάσιο 1.   
(έδρα) Εργάζομαι σε Λύκειο 2.   
Εργάζομαι σε Εξατάξιο Γυμνάσιο 3.

6. Τοποθεσία σχολείου: Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι είναι αστικό 1.   
Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι βρίσκεται στην ύπαιθρο 2.

## Το Ερωτηματολόγιο

**Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη.**

Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την πιο κάτω κλίμακα για να δηλώσετε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις πιο κάτω δηλώσεις.

( Οι αριθμοί -3, -2, -1 στην κλίμακα δείχνουν διάφορους βαθμούς διαφωνίας, ενώ οι αριθμοί 1,2,3 δείχνουν διάφορους βαθμούς συμφωνίας)

<b>-3</b>	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>					<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

**Στο Μέρος Α΄**, το ερωτηματολόγιο στοχεύει στο να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, των γονέων τους και της τοπικής κοινωνίας.

**Παρακαλώ απαντήστε σε όλα τα σημεία.**

	Διαφωνώ απόλυτα			Συμφωνώ απόλυτα		
1. Το σχολείο μου αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών	-3	-2	-1	1	2	3
2. Το σχολείο μου ενδιαφέρεται για την ευημερία των μαθητών	-3	-2	-1	1	2	3
3. Το σχολείο μου χειρίζεται αποτελεσματικά τις απαιτήσεις των γονέων	-3	-2	-1	1	2	3
4. Το σχολείο μου τηρεί τις υποσχέσεις που δίνει στους γονείς	-3	-2	-1	1	2	3
5. Το σχολείο μου αντιλαμβάνεται το είδος της εκπαίδευσης*, το οποίο οι γονείς θεωρούν ως το πιο σημαντικό	-3	-2	-1	1	2	3
6. Στους γονείς παρέχονται επαρκείς πληροφορίες, οι οποίες τους βοηθούν να κατανοήσουν το είδος της εκπαίδευσης* που προσφέρει το σχολείο	-3	-2	-1	1	2	3
7. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές, υπερβαίνοντας τα καθήκοντα που απαιτεί ο ρόλος τους	-3	-2	-1	1	2	3

\* Με τον όρο «εκπαίδευση», για το Γυμνάσιο εννοείται η γενική (εγκύκλια) εκπαίδευση, ενώ για το Λύκειο εννοείται η εξειδικευμένη εκπαίδευση που παρέχεται στους κλάδους σπουδών (π.χ. Πρακτικό, Κλασικό, Οικονομικό κτλ).

8. Τα παράπονα των γονέων και των μαθητών τυγχάνουν γρήγορης διαχείρισης από το σχολείο μου	-3	-2	-1	1	2	3
9. Η διαδικασία υποβολής παραπόνων είναι προσιτή προς τους μαθητές	-3	-2	-1	1	2	3
10. Στους εκπαιδευτικούς παρέχονται, σε τακτά χρονικά διαστήματα, πληροφορίες σχετικά με τις επιθυμίες των γονέων και τις απόψεις τους για την εκπαίδευση	-3	-2	-1	1	2	3
11. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν προσοχή στις ανησυχίες των μαθητών	-3	-2	-1	1	2	3
12. Ο/Η διευθυντής/τρια μας προάγει το πνεύμα της επικέντρωσης του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους κατευθύνοντας το σχολείο προς αυτές	-3	-2	-1	1	2	3
13. Ενθαρρύνουμε τους γονείς να προσφέρουν εποικοδομητικά θετικά σχόλια (εισηγήσεις)	-3	-2	-1	1	2	3
14. Ενθαρρύνουμε τους γονείς να ασκούν εποικοδομητική αρνητική κριτική	-3	-2	-1	1	2	3
15. Αισθάνομαι αφοσιωμένος/η στη σχολική κοινότητα	-3	-2	-1	1	2	3
16. Κάθε χρόνο, το σχολείο μου διερευνά τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων	-3	-2	-1	1	2	3
17. Κάθε χρόνο, το σχολείο μου διερευνά τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών	-3	-2	-1	1	2	3
18. Ο καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός, του οποίου οι μαθητές είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι από τη μαθησιακή διαδικασία	-3	-2	-1	1	2	3
19. Στο σχολείο μου, οι απόψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση επηρεάζουν τις σχολικές διαδικασίες	-3	-2	-1	1	2	3
20. Ο σημαντικότερος μου ρόλος είναι να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των γονέων και των μαθητών	-3	-2	-1	1	2	3

**Στο Μέρος Β΄**, το ερωτηματολόγιο στοχεύει στο να διερευνήσει το κατά πόσο το σχολείο ενδιαφέρεται για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν άλλα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, που βρίσκονται στην ίδια περιοχή ή, γενικά, στην ίδια επαρχία.

**Παρακαλώ απαντήστε σε όλα τα σημεία.**

	Διαφωνώ απόλυτα			Συμφωνώ απόλυτα		
1. Οι εκπαιδευτικοί πάντοτε πληροφορούνται τι συμβαίνει στα άλλα σχολεία της περιοχής μας	-3	-2	-1	1	2	3
2. Ο/Η διευθυντής/τρια συζητά συχνά για τις δράσεις των άλλων σχολείων της περιοχής μας	-3	-2	-1	1	2	3
3. Οι πληροφορίες, σχετικά με το πώς εργάζονται οι συνάδελφοι σε άλλα σχολεία της περιοχής μας, πράγματι με βοηθούν να βελτιώσω τη διδασκαλία μου	-3	-2	-1	1	2	3
4. Το σχολείο συνήθως ακολουθεί τις νέες δράσεις/βελτιώσεις των άλλων σχολείων της περιοχής μας	-3	-2	-1	1	2	3
5. Το σχολείο μου αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών καλύτερα από ότι τα άλλα σχολεία της περιοχής μας	-3	-2	-1	1	2	3
6. Το σχολείο μου αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των γονέων καλύτερα από ότι τα άλλα σχολεία της περιοχής μας	-3	-2	-1	1	2	3
7. Το σχολείο μου μπορεί να συγκριθεί θετικά ως προς τα άλλα σχολεία της περιοχής μας	-3	-2	-1	1	2	3



**Στο Μέρος Γ΄, το ερωτηματολόγιο στοχεύει στο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εσωτερικό συντονισμό του σχολείου και με τον ρόλο τους στις προσπάθειες που καταβάλλονται για προώθηση του έργου του σχολείου στην τοπική κοινότητα. Στον πιο κάτω πίνακα θα συναντήσετε τον όρο «σχολικό μάρκετινγκ».**

**Με τον όρο «σχολικό μάρκετινγκ» εννοούνται όλες οι προσπάθειες που καταβάλλονται από το σχολείο ώστε να διασφαλιστεί η εμπλοκή των εξωγενών του παραγόντων (π.χ. των γονέων, των μελών της τοπικής κοινότητας, των τοπικών επιχειρήσεων, της αστυνομίας κτλ) στο σχολικό έργο. Κυρίως, στοχεύει στην οικοδόμηση στενών σχέσεων συνεργασίας με αυτούς τους παράγοντες, με στόχο την προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών.**

**Παρακαλώ απαντήστε σε όλα τα σημεία.**

	Διαφωνώ απόλυτα			Συμφωνώ απόλυτα		
1. Όλες οι ειδικότητες στο σχολείο μου συμβάλλουν στο σχολικό μάρκετινγκ	-3	-2	-1	1	2	3
2. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να προάγουν την εικόνα του σχολείου στην κοινωνία	-3	-2	-1	1	2	3
3. Το σχολικό μάρκετινγκ δεν θα έπρεπε να είναι δουλειά αποκλειστικά της σχολικής διοίκησης	-3	-2	-1	1	2	3
4. Στις συναντήσεις των ειδικοτήτων συζητάμε πληροφορίες που αφορούν τις απαιτήσεις και τις ανησυχίες των γονέων, έτσι ώστε να προβούμε σε βελτιώσεις	-3	-2	-1	1	2	3
5. Ζητήματα που σχετίζονται με το σχολικό μάρκετινγκ συζητούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών	-3	-2	-1	1	2	3
6. Οι εκπαιδευτικοί δεν πληρώνονται απλά για να διδάσκουν. Χρειάζεται επίσης να βοηθούν στις προσπάθειες προσέλκυσης μελλοντικών μαθητών στον κλάδο σπουδών, στον οποίο διδάσκουν	-3	-2	-1	1	2	3
7. Οι απαιτήσεις των γονέων και των μαθητών επηρεάζουν την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος και τις δράσεις του σχολείου	-3	-2	-1	1	2	3

## Παράρτημα Δ': Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Κάθε χρόνο, το σχολείο μου μετρά (διερευνά) τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων.	.765								
Ενθαρρύνουμε τους γονείς να προσφέρουν επικοινωνιακή κριτική	.711								
Ενθαρρύνουμε τους γονείς να προσφέρουν επικοινωνιακά θετικά σχόλια (εισηγήσεις)	.710								
Κάθε χρόνο, το σχολείο μου μετρά (διερευνά) τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών.	.617								
Οι εκπαιδευτικοί είναι προσεκτικοί όσο αφορά τις ανησυχίες των μαθητών	.492					.454			
Το σχολείο συνήθως ακολουθεί τις νέες δράσεις/βελτιώσεις των άλλων σχολείων		.826							
Οι πληροφορίες, σχετικά με το πώς εργάζονται οι συνάδελφοί μου σε άλλα σχολεία, πράγματι με βοηθούν να βελτιώσω τη διδασκαλία μου		.819							

Ο/Η διευθυντής/τρια συζητά συχνά για τις δράσεις των άλλων σχολείων της περιοχής μας	.682		
Οι εκπαιδευτικοί πάντοτε βλέπουν τι γίνεται στα άλλα σχολεία της περιοχής	.626		
Το σχολείο μου μπορεί να συγκριθεί ευνοϊκά προς τα άλλα σχολεία της περιοχής	.568		.418
Τα παράπονα των γονέων και των μαθητών τυγχάνουν γρήγορης διαχείρισης		.796	
Η διαδικασία υποβολής παραπόνων είναι εύκολη για να την καταλάβουν οι μαθητές	.448	.651	
Το σχολείο μου τηρεί τις υποσχέσεις που δίνει στους γονείς		.616	.400
Το σχολείο μου χειρίζεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις των γονέων		.598	.521
Στους εκπαιδευτικούς παρέχονται, σε τακτά χρονικά διαστήματα, πληροφορίες σχετικά με τις επιθυμίες των γονέων	.539	.572	

Στους γονείς παρέχονται επαρκείς πληροφορίες, οι οποίες τους βοηθούν να κατανοήσουν το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρει το σχολείο	.529	
Ο/Η διευθυντής/τρια μας προάγει το πνεύμα της επικέντρωσης του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους	.466	
Το σχολείο μου ενδιαφέρεται για την ευημερία των μαθητών	.819	
Το σχολείο μου αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών	.790	
Το σχολείο μου αντιλαμβάνεται το είδος της εκπαίδευσης, το οποίο οι γονείς θεωρούν ως το πιο σημαντικό	.442	.478
Στις συναντήσεις των ειδικοτήτων συζητάμε πληροφορίες που αφορούν τις απαιτήσεις και τις ανησυχίες των γονέων		.682
Οι πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ συζητούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών		.665

Όλοι οι κλάδοι στο σχολείο μου συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό μάρκετινγκ	.437	.556	
Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να προάγουν τη σχολική εικόνα στην κοινωνία	.420	.464	.461
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές και υπερβαίνουν τα καθήκοντα που απαιτεί ο ρόλος τους			.749
Αισθάνομαι αφοσιωμένος/η στη σχολική κοινότητα		.403	.645
Το σχολείο μου αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των γονέων καλύτερα από ότι τα άλλα σχολεία (Μέσης/Τεχνικής Εκπαίδευσης) της περιοχής	.524		.641
Το σχολείο μου αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών καλύτερα από ότι τα άλλα σχολεία (Μέσης/Τεχνικής Εκπαίδευσης) της περιοχής	.490		.630

Οι εκπαιδευτικοί δεν πληρώνονται απλά για να διδάσκουν. Χρειάζεται επίσης να βοηθούν στις προσπάθειες προσέλκυσης μελλοντικών μαθητών		.595	.517
Το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ δεν θα έπρεπε να είναι δουλειά αποκλειστικά της σχολικής διοίκησης	.471	.560	
Ο καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός, του οποίου οι μαθητές είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι			.818
Ο σημαντικότερος μου ρόλος είναι να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των γονέων και των μαθητών			.529
Οι απαιτήσεις των γονέων και των μαθητών επηρεάζουν την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος και τις δράσεις του σχολείου			.779
Στο σχολείο μου, οι απόψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση επηρεάζουν τις σχολικές διαδικασίες	.477		.520

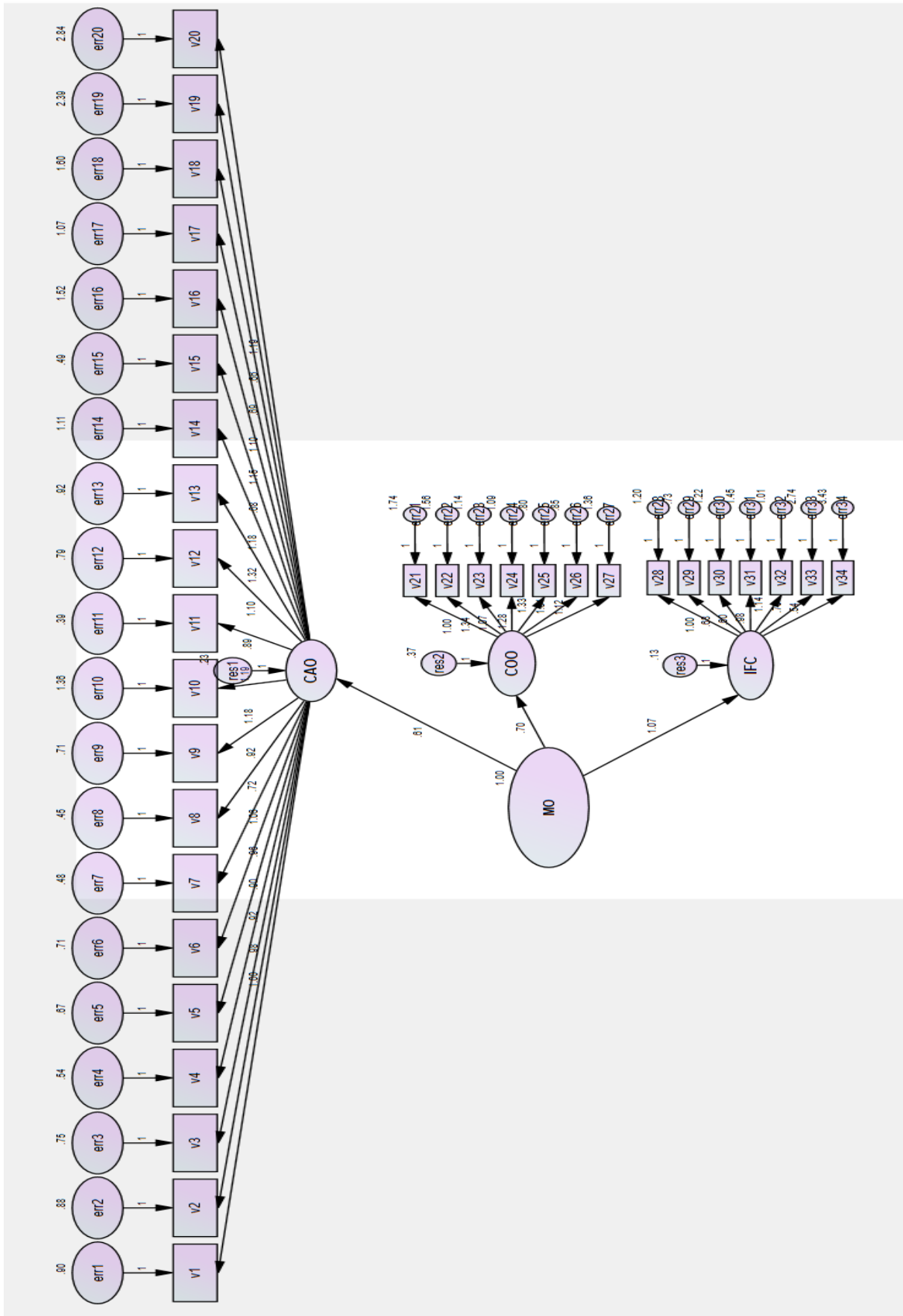
---

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

## Παράρτημα Ε': Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση



### Παράρτημα ΣΤ': Συλλογή Δεδομένων από διαγωνίσματα

Σας παρακαλώ όπως συμπληρώσετε τον πίνακα που ακολουθεί με τα αποτελέσματα των πιο κάτω μαθητών στο **πρώτο διαγώνισμα του Α' Τετραμήνου** και στο **τελευταίο διαγώνισμα του Β' Τετραμήνου**.

Ο πίνακας διασφαλίζει την ανωνυμία των μαθητών σας όπως επίσης και τη δική σας. Ως εκ τούτου, σας παρακαλώ όπως συμπληρώσετε προσεκτικά όλα τα στοιχεία.

- Χώρος εργασίας: Εργάζομαι σε αστικό Λύκειο 1.   
 Εργάζομαι σε αστικό Γυμνάσιο 2.   
 Εργάζομαι σε αστική Τεχνική Σχολή 3.   
 Εργάζομαι σε ημιαστικό (περιφερειακό) Λύκειο 4.   
 Εργάζομαι σε ημιαστικό (περιφερειακό) Γυμνάσιο 5.   
 Εργάζομαι σε ημιαστική (περιφερειακή) Τεχνική Σχολή 6.   
 Εργάζομαι σε Λύκειο της υπαίθρου 7.   
 Εργάζομαι σε Γυμνάσιο της υπαίθρου 8.   
 Εργάζομαι σε Τεχνική Σχολή της υπαίθρου 9.   
 Εργάζομαι σε Εξατάξιο Γυμνάσιο 10.

Μάθημα: Νέα Ελληνικά

Μαθηματικά

Αύξων αριθμός μαθητή/τριας στον κατάλογο του τμήματος	Φύλο μαθητή/τριας	Αποτέλεσμα Πρώτου Διαγωνίσματος (Α' Τετράμηνο)	Αποτέλεσμα Τελευταίου Διαγωνίσματος (Β' Τετράμηνο)
1	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20
4	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20
7	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20
10	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20
13	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20
16	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20



19	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20
22	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20
25	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>	/20	/20

## Παράρτημα Ζ': Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Ο στόχος της συνέντευξης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύσσει η σχολική διοίκηση με τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου. Προτού ξεκινήσουμε, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως με τον όρο «εξωγενείς παράγοντες» εννοούμε όλα τα άτομα, τις ομάδες, τους θεσμούς και τους οργανισμούς που εντοπίζονται και δρουν στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και με τους οποίους η σχολική διοίκηση αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας. Θα πρέπει επίσης να σημειώσουμε πως στη σημερινή μας συζήτηση δεν θα αναφερθούμε καθόλου στους γονείς που αποτελούν την κυριότερη ομάδα εξωγενών παραγόντων του σχολείου, καθώς το θέμα των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς έχει αναπτυχθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία.

### Μέρος Α': Η οικοδόμηση σχέσεων του σχολείου με τους εξωγενείς του παράγοντες.

**E1:** Εκτός, λοιπόν, από τους γονείς, ποιοι είναι οι υπόλοιποι εξωγενείς παράγοντες που επιδιώκετε τη συνεργασία τους με τη διοίκηση του σχολείου και εμπλέκονται στο σχολικό έργο;

- Κυβέρνηση/ΥΠΠ
- Δωρητές (ιδιώτες ή επιχειρήσεις που δωρίζουν χρηματικά ποσά ή δώρα για μαθητές)
- Ανώτατη εκπαίδευση (Πανεπιστήμια, Κολλέγια κτλ)
- Συντεχνίες
- Επιμελητές (υπάλληλοι Σχολικής Εφορείας)
- Ομάδες στην τοπική κοινότητα (κοινοτάρχης/δήμαρχος, υπάλληλοι δημαρχείου)
- Οργανισμοί νεολαίας (π.χ. πρόσκοποι, κομματικές νεολαίες κτλ)
- Επαγγελματικοί οργανισμοί
- Μη κυβερνητικοί οργανισμοί
- Προμηθευτές επαγγελματικών υπηρεσιών
- Τοπικές επιχειρήσεις
- Τοπική Εκκλησία
- Αστυνομία/Τοπικός αστυνομικός σταθμός
- Άλλοι:

.....

(**Σημείωση:** σημειώνονται όσοι αναφέρονται από τον πιο πάνω κατάλογο. Αν κάποιος δεν αναφερθεί, τίθεται σχετικό ερώτημα, π.χ. «[η Κυβέρνηση/ΥΠΠΑΝ] αποτελεί εξωγενή παράγοντα του σχολείου;»)

**E2.** Με ποιους άλλους εξωγενείς παράγοντες θα επιδιώκατε συνεργασία στο μέλλον και γιατί;

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, το κάθε σχολείο θέτει τους δικούς του στόχους, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠΑΝ. Επίσης, όλα τα σχολεία μοιράζονται τους ίδιους στόχους διδασκαλίας και μάθησης.

**E3:** Ποιους από τους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου σας, τους οποίους αναφέρατε στην προηγούμενη ερώτηση, θεωρείτε ως τους πιο σημαντικούς για την προώθηση των στόχων του σχολείου;

- Όλους
- Κανέναν από αυτούς. Μόνο οι γονείς αποτελούν σημαντικό εξωγενή παράγοντα για την προώθηση των σχολικών στόχων.
- Εξαρτάται. Αν είναι οικονομικοί οι στόχοι, τότε τους .... Αν είναι παιδαγωγικοί οι στόχοι, τότε τους ...
- Τους:  
.....  
...

Η έρευνα που είχαμε διεξάγει κατά την περσινή σχολική χρονιά, μελέτησε κατά πόσο τα κυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εξωγενών τους παραγόντων, λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και κατά πόσο επικοινωνούν μαζί τους ικανοποιητικά. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των σχολείων ανταποκρίνεται στα πιο πάνω σε ένα μέτρια θετικό βαθμό.

**E4:** Πρώτα απ' όλα, συμφωνείτε πως θα πρέπει τα σχολεία να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εξωγενών τους παραγόντων, να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να επικοινωνούν μαζί τους ικανοποιητικά; Και σε ποιες περιπτώσεις συγκεκριμένα;

- Ναι/Όχι. Διότι...
- Στις περιπτώσεις που...

**E5:** Πιστεύετε πως είναι και υποχρέωση σας, ως σχολικός/η διευθυντής/ντια, να επικοινωνείτε με τους υπόλοιπους εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, εκτός των γονέων, και να τους εμπλέκετε στο σχολικό έργο (και γιατί); Και σε ποιες περιπτώσεις συγκεκριμένα;

- Ναι, διότι... (ερώτηση 6)
- Όχι, διότι (παράλειψη ερώτησης 6)
- Στις περιπτώσεις που...

**E6:** Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να πετύχετε την εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολικό έργο;

- Τηλεφωνική επικοινωνία
- Κατά πρόσωπο συναντήσεις
- Προσωπικές επιστολές
- Email
- Μηνύματα στο κινητό
- Μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ποια; ( Facebook, Twitter, Instagram, vlogs, .....)
- Σχολικό περιοδικό/εφημερίδα/ άλλα έντυπα
- Άλλο:  
.....

**E7:** Ποιους (άλλους) τρόπους θα χρησιμοποιούσατε στο μέλλον για να πετύχετε περισσότερη εμπλοκή των εξωγενών παραγόντων στο σχολείο σας;

**E8:** Κάτω από ποιες προϋποθέσεις θα επιθυμούσατε την εμπλοκή εξωγενών παραγόντων στο σχολείο σας;

\*Δηλαδή «πιστεύετε πως θα πρέπει να τίθενται προϋποθέσεις και όρια στην εμπλοκή...»

**E9:** Πώς το καταλαβαίνετε εσείς όταν λέμε πως τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται σε ένα «μέτρια θετικό βαθμό» στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εξωγενών τους παραγόντων;

- Είναι θετικό το γεγονός ότι...
- Χρειάζεται ακόμα να γίνει ...

**E10:** [Αν δεν έχει ήδη απαντηθεί] Μπορείτε να μας εξηγήσετε με ποιους τρόπους εμπλέκονται αυτοί οι εξωγενείς παράγοντες στο σχολικό έργο του δικού σας σχολείου;

- Εμπλοκή μόνο ή κυρίως μέσω της χρηματοδότησης σχολικών δράσεων ή και της συμμετοχής σε σχολικά δρώμενα
- Μέχρι πού επιτρέπετε εσείς να φτάσει η εμπλοκή τους; (π.χ. θέματα καθημερινότητας, πολιτικής του σχολείου)
- Ποιον από αυτούς τους τρόπους θεωρείτε ως τον πιο σημαντικό για την προώθηση των στόχων που θέτει η σχολική μονάδα;

### **Μέρος Β΄: Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας.**

**E11:** Η έρευνα που είχαμε διεξάγει κατά την περσινή σχολική χρονιά έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων είναι πιο θετικοί ή εμπλέκονται περισσότερο στις προσπάθειες ανάπτυξης σχέσεων επικοινωνίας με τους εξωγενείς παράγοντες των σχολείων τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των Λυκείων; Εσείς πώς ερμηνεύετε αυτό το γεγονός;

**E12:** Ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι ότι ενώ στη Μέση εκπαίδευση, τόσο τα αστικά σχολεία όσο και εκείνα της υπαίθρου, προσδίδουν την ίδια σημασία στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εξωγενείς παράγοντες, στα δημοτικά, αντίθετα, βρέθηκε ότι τα σχολεία της υπαίθρου αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις. Γιατί νομίζετε πως δεν παρουσιάζονται τέτοιες διαφορές στη Μέση Εκπαίδευση;

**E13:** Επίσης, η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο ένα τίτλο σπουδών, δηλαδή αυτοί που δεν έχουν μεταπτυχιακό, αξιολογούν θετικά τις προσπάθειες που καταβάλλει το σχολείο ώστε όλοι οι κλάδοι και όλοι οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν και να συνεργάζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους για να πετυχαίνουν την ικανοποίηση των αναγκών των εξωγενών τους παραγόντων. Αντίθετα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων αξιολογούν λιγότερο θετικά αυτές τις προσπάθειες. Εσείς πώς το ερμηνεύετε αυτό;

**E14:** Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο θετικοί είναι στις προσπάθειες προώθησης του σχολικού έργου στην κοινωνία. Πού νομίζετε πως οφείλεται αυτό;

**E15:** Στην έρευνα διαπιστώθηκε, επίσης, πως οι διευθυντές αξιολογούν θετικότερα τις προσπάθειες που καταβάλλει το σχολείο τους ώστε να κατανοήσει τις ανάγκες που πιθανόν να

έχουν οι εξωγενείς του παράγοντες, ενώ οι απλοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν τέτοιες προσπάθειες λιγότερο θετικά. Γιατί πιστεύετε πως συμβαίνει αυτό;

**E16:** Ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άντρες να μάθουν τι σχέσεις αναπτύσσουν τα άλλα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της περιοχής με τους εξωγενείς τους παράγοντες. Εσείς πώς το σχολιάζετε αυτό το γεγονός;

**E17:** Η έρευνα, τέλος, έδειξε ότι, ενώ τα κορίτσια έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από ότι τα αγόρια, οι βαθμοί στα διαγωνίσματα των αγοριών παρουσιάζουν βελτίωση όταν το σχολείο τους αναπτύσσει σε θετικό βαθμό σχέσεις συνεργασίας με εξωγενείς παράγοντες. [Με άλλα λόγια, όταν στο σχολείο εμπλέκονται εξωγενείς παράγοντες, όπως αυτοί που έχετε επισημάνει προηγουμένως, αυτή η παρουσία τους στο σχολικό χώρο συνδέεται με την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των αγοριών]. Εσείς τι ερμηνεία δίνετε σε αυτό το φαινόμενο;