



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:

*«Η επίδραση του είδους ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Δήμου Δήμητρα

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, η Δήμου Δήμητρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Η επίδραση του είδους ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Δήμητρα Δήμου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, η οποία μου παρείχε καθοδήγηση στη μεθοδολογία της έρευνας, σημαντική βοήθεια με τις εξειδικευμένες γνώσεις στη στατιστική ανάλυση, αλλά και ηθική στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, χωρίς την συμβολή των οποίων δε θα μπορούσε να διεξαχθεί η έρευνα, καθώς και τους διευθυντές των σχολείων που ήταν δεκτικοί και υποστηρικτικοί σε αυτήν την προσπάθεια. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου για την υπομονή και την καθόλα στήριξή τους, καθώς και τους φίλους και συναδέλφους εκπαιδευτικούς Κωνσταντίνο Γαϊτανά και Άννα Ψαθά για την πολύτιμη συμπαράστασή τους στο έργο μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής τόσο για τον ίδιο τον μαθητή (λ.χ. επιτυγχάνεται βελτίωση της σχολικής του πορείας ή συμπεριφοράς) (Erstein, 2007· Jeynes, 2005· Γεωργίου, 2000) όσο και για τους γονείς και το σχολείο (Erstein, 1986· Kekes & Mylonakou, 2006). Επίσης βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την γονεϊκή εμπλοκή, οι οποίοι σχετίζονται είτε με τους γονείς είτε τους εκπαιδευτικούς είτε τα ίδια τα παιδιά. Παρατηρείται, ακόμη, ότι η συμβολή της σχολικής ηγεσίας είναι καίρια στην ενίσχυση της εμπλοκής των γονιών (Al-Taneiji, 2012· Mncube, 2009). Οι σχολικοί ηγέτες ανάμεσα στα πολλά καθήκοντα που αναλαμβάνουν έχουν ευθύνη και για την ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων στα σχολικά ζητήματα (Igo, 2002). Βέβαια υπάρχουν αρκετά είδη ηγεσίας, αλλά δεν ενισχύουν όλα τη γονεϊκή εμπλοκή. Η διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αφενός λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση των ειδών ηγεσίας που ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, αφετέρου τα είδη ηγεσίας που την ενισχύουν είναι αυτά τα οποία δεν χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, αλλά από δημοκρατικές διαδικασίες (Mncube, 2009· Mncube & Naidoo, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν το είδος ηγεσίας του σχολείου επηρεάζει την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τον βαθμό στον οποίο μπορεί να συμβαίνει αυτό. Συγκεκριμένα εξετάζεται η επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή δύο ειδών ηγεσίας: της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης. Επιπλέον, διερευνάται η συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής και το είδος ηγεσίας που επικρατεί στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών.

Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων διεξήχθη ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου. Συνολικά συνελέγησαν 199 ερωτηματολόγια από δημοτικά σχολεία της Κεντρικής και Βόρειας Ελλάδας. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες τύπου Likert που καταμετρούσαν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα και τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής (Hoover-Dempsey, Sandler & Walker, 2002), τους τρόπους ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την αντίληψή τους για το είδος ηγεσίας του σχολείου (Moolenaar, Daly & Slegers, 2010· Vlachadi & Ferla, 2013). Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του λογισμικού SPSS.

Η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής και με τα δύο είδη ηγεσίας, περισσότερο όμως με την κατανομημένη. Επίσης παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν υφίσταται σε συχνή βάση και, όταν υφίσταται, δεν είναι πολύ αποτελεσματική. Ωστόσο, οι ίδιοι την ενισχύουν, κυρίως επιδιώκοντας να έρθουν σε επικοινωνία με τους γονείς και ενθαρρύνοντάς τους να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, διαπιστώνονται συσχετίσεις της γονεϊκής εμπλοκής και της ηγεσίας με δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου.

Λέξεις - Κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, είδος ηγεσίας, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί

ABSTRACT

Many studies have stressed that parental involvement is important to students (e.g. their school achievement or behavior get improved) (Epstein, 2007; Jeynes, 2005; George & Sabhapathy, 2000), parents and school as well (Epstein, 1986· Kekes & Mylonakou, 2006). Furthermore, literature shows that parental involvement is affected by many factors, which are associated either with parents or teachers or even children. It is also observed that the contribution of school leadership to enhancement of parental involvement is crucial (Al-Taneiji, 2012; Mncube, 2009). School leaders have many tasks and among them is their responsibility to strengthen parental role in school matters (Igo, 2002). There certainly are several leadership styles, but not all of them affect parental involvement. Literature review leads us to the conclusion, firstly, that it is not widely investigated which leadership styles enhance parental involvement and secondly that leadership styles which strengthen parental involvement are those which are not characterized by centralization, but democratic procedures (Mncube, 2009; Mncube & Naidoo, 2014).

The present study aims to search if school leadership style affects enhancement of parental involvement by primary school teachers and the extent of this effect. In particular, the contribution of two leadership styles -transformational and distributed leadership- to parental involvement is estimated. Furthermore, both frequency of parental involvement and

the predominant leadership style in primary schools, according to teachers' perception, are examined.

This study is quantitative and used questionnaire as a research instrument. 199 questionnaires were collected from primary schools in central and northern Greece. Likert-type scales measured teachers' perceptions of the effectiveness and frequency of parental involvement (Hoover-Dempsey, Sandler & Walker, 2002), the ways teacher strengthen parental involvement and teachers' perceptions of school leadership style (Moolenaar, Daly & Slegers, 2010; Vlachadi & Ferla, 2013). SPSS software was used for data analysis.

The results show that there is significant correlation between parental involvement and both leadership styles. The correlation to distributed leadership is stronger. It is also observed that teachers believe that parental involvement does not exist on a frequent basis, but even when it does, is not very effective. However, teachers attempt to come into contact with parents and encourage them to participate in decision making. Finally, both parental engagement and school leadership correlate with demographic characteristics of teachers and school.

Key – words: parental involvement, leadership style, primary school, teachers

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
----------------------	----------

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: Γονεϊκή Εμπλοκή.....	12
1.1. Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή»	12
1.2. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής	14
1.3. Σημασία της γονεϊκής εμπλοκής	16
1.3.1. Σημασία για τους μαθητές	16
1.3.2. Σημασία για τους γονείς	18
1.3.3. Σημασία για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο	19
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή	20
1.4.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια	21
1.4.2. Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο	23
1.4.3. Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί	24
2^ο Κεφάλαιο: Ηγεσία	25
2.1. Έννοια ηγεσίας – Χαρακτηριστικά ηγέτη.....	25
2.2. Είδη ηγεσίας	26
2.3. Επίδραση της ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή	30
2.4. Επίδραση του είδους ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή	32
2.5. Σύνδεση με την ελληνική πραγματικότητα	35

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	39
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	39
3.2. Τύπος έρευνας	40
3.3. Δείγμα	40
3.4. Ερευνητικό εργαλείο	41
3.5. Διαδικασία	43
3.6. Στατιστική ανάλυση	44
4^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	45
4.1. Αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής	45
4.2. Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή	46
4.3. Ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο	47

4.4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή	52
4.5. Είδη ηγεσίας	53
4.5.1. Κατανεμημένη Ηγεσία	53
4.5.2. Μετασχηματιστική Ηγεσία	55
4.6. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για το είδος ηγεσίας	58
4.7. Αλληλοσυσχετίσεις	59
4.8. Προβλεπτικοί παράγοντες για τη γονεϊκή εμπλοκή	62
5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	64
5.1. Συμπεράσματα	64
5.2. Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	83

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο, η οικογένεια και η κοινωνία αποτελούν τρεις *σφαίρες επιρροής* που επιδρούν άμεσα στην ανάπτυξη του παιδιού. Όταν υπάρχει αλληλεπίδραση και κοινή στοχοθεσία αυτών των τριών σφαιρών επιρροής τότε είναι πιθανό να υπάρχουν ευεργετικά αποτελέσματα για τον μαθητή (Epstein, 2007· Epstein & Hollifield, 1996· Epstein & Jansorn, 2004). Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής νιώθει πιο ασφαλής, κατανοεί καλύτερα τους εκπαιδευτικούς στόχους, εργάζεται όσο το δυνατόν περισσότερο για να τους επιτύχει και θέτει βάσεις για υιοθέτηση σωστών στάσεων και συμπεριφορών (Epstein, 2007).

Σε εκείνο βέβαια που εστιάζει η παρούσα μελέτη είναι η σχέση του σχολείου με την οικογένεια, αν και αυτή δε θεωρείται αποκομμένη από την κοινότητα. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία ενός παιδιού στο σχολείο (Epstein, 2007· Epstein & Sheldon, 2002· Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002· Jeynes, 2005). Κι ενώ μέχρι τη μεταπολεμική περίοδο οι γονείς κρατούνταν σε μια απόσταση από τις ενδοσχολικές διαδικασίες, στις αρχές της δεκαετίας του 1970 άρχισε να θεωρείται σημαντικός ο ρόλος τους στο σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή αναπτύχθηκε ως μια ωφέλιμη πρακτική αφενός για τους γονείς και αφετέρου για τους εκπαιδευτικούς (Vincent & Tomlinson, 1997). Γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται η ανάμειξη των γονιών στα σχολικά ζητήματα, η οποία τίθεται σε κάποια πλαίσια από τους εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003).

Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο δεν εκφράζεται με έναν τρόπο, αλλά έχει πολλές πτυχές, όπως την επικοινωνία τους με τους δασκάλους, τη συμμετοχή τους σε εθελοντικές δραστηριότητες ή τη λήψη αποφάσεων (Epstein, 2007, 1995). Όπως δείχνουν οι έρευνες, με όποιον τρόπο και να συντελείται η γονεϊκή εμπλοκή, η ωφέλεια από αυτήν έγκειται όχι μόνο στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Huss-Keeler, 1997· Jeynes, 2005· Γεωργίου, 1996), της συμπεριφοράς (Epstein & Jansorn, 2004· Γεωργίου, 2000) και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995· Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong & Jones, 2001· Γεωργίου, 2000), αλλά και σε θέματα που αφορούν στους γονείς και το σχολείο. Η θετική όψη για τους γονείς είναι ότι προσφέρουν με τον δικό τους τρόπο βοήθεια στη μάθηση του παιδιού τους, κατανοούν καλύτερα τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Epstein, 1986), πληροφορούνται για τις δυσκολίες των παιδιών τους (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009) και μειώνεται το χάσμα που

δημιουργείται μεταξύ αυτών και του σχολείου (Colombo, 2006). Το σχολείο, από την άλλη πλευρά, ωφελείται διότι συσφίγγει τις σχέσεις του με την οικογένεια (Kekes & Mylonakou, 2006· Leon, 2003), ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βάθος τον μαθητή (Izzo, Weissberg, Kasprrow & Fendrich, 1999· Porras, 2003) και τις ανάγκες του (Epstein, 1986). Ευρύτερη συνέπεια αυτών είναι η αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Izzo et al., 1999).

Η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής δεν εξαρτάται μόνο από παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς, όπως το μορφωτικό τους επίπεδο (Greenwood & Hickman, 1991) ή η κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση (Izzo et al., 1999· LaRocque, Kleiman & Darling, 2011), αλλά και από τον ίδιο τον μαθητή (Hornby & Lafaele, 2011· Izzo et al., 1999), καθώς και από τους εκπαιδευτικούς (Garcia, 2004· Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005) και το σχολείο (Feuerstein, 2000). Είναι γεγονός ότι δεν είναι όλα τα σχολεία το ίδιο ευνοϊκά απέναντι στη εμπλοκή των γονέων. Σύμφωνα με την Epstein (1995), αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά μόνο ως μαθητές, ενδέχεται να βλέπουν την οικογένεια ξεχωριστά από το σχολείο. Αν όμως βλέπουν τους μαθητές ως παιδιά, τότε είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν την οικογένεια ως συνεργάτη του σχολείου με στόχο την εκπαίδευση και ανάπτυξη του παιδιού.

Την γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει σε μεγάλο βαθμό συγκεκριμένα η σχολική ηγεσία. Ο σχολικός ηγέτης αφενός επωμίζεται αρκετές ευθύνες, όπως τη βελτίωση του σχολείου με την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (Harris, 2005· VanVoorhis & Sheldon, 2004), τον συντονισμό του έργου τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), καθώς και την επικοινωνία με όλα τα μέλη που εμπλέκονται με τη σχολική κοινότητα (Μυλωνά, 2005). Αφετέρου, όπως έχουν δείξει αρκετές έρευνες, συμβάλλει και στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, όταν αντιμετωπίζει τους γονείς ως εταίρους και όχι ως ενδεχόμενο κίνδυνο (Al-Taneiji, 2012). Δημιουργώντας ο ίδιος ένα κλίμα ευνοϊκό προς την εμπλοκή των γονέων από τη μια πλευρά παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να είναι δεκτικοί προς την επικοινωνία με τους γονείς (Shartrand, Weiss, Kreider & Lopez, 1997), από την άλλη ενθαρρύνει τους γονείς που πιθανόν αισθάνονται παραγκωνισμένοι να συμμετέχουν σε σχολικά ζητήματα (Barr & Saltmarsh, 2014). Η ελληνική βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο θέμα είναι φτωχή. Ο ρόλος του διευθυντή στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής φαίνεται κυρίως μέσα από τον συντονισμό των οργάνων στα οποία συμμετέχουν οι γονείς, όπως οι Σύλλογοι Γονέων, τα Σχολικά Συμβούλια και οι Σχολικές Επιτροπές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ενώ η σχολική ηγεσία είναι ένας παράγοντας που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τον τρόπο και το βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται σε ζητήματα που αφορούν στο σχολείο, δεν έχει διερευνηθεί αρκετά ποια είδη ηγεσίας ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία που ακολουθούν δημοκρατικές διαδικασίες εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό και τους γονείς (Al-Taneiji, 2012· Harber & Trafford, 1999· Mncube & Naidoo, 2014). Επίσης έχει παρατηρηθεί σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Giles, 2006), καθώς και με την κατανεμημένη (Gordon, 2005· Neuman & Simmons, 2000), ωστόσο ενδελεχής έρευνα δεν έχει γίνει. Αυτό το κενό επιδιώκει να καλύψει η συγκεκριμένη εργασία ερευνώντας τη συσχέτιση δύο ειδών ηγεσίας -της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης- με τη γονεϊκή εμπλοκή. Η μελέτη των αποτελεσμάτων θα δείξει εναργέστερα ποιο είδος ηγεσίας απαντά περισσότερο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ποιο έχει τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με τη γονεϊκή εμπλοκή.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: Γονεϊκή εμπλοκή

1.1. Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή»

Όπως έγινε αντιληπτό από όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω το σχολείο δεν είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευση του παιδιού, αλλά και η οικογένεια διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται -σε πρώτο επίπεδο- στη διερεύνηση της συμβολής της οικογένειας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού. Για να καταστεί αυτό δυνατό πρέπει πρωτίστως να εξεταστεί ο όρος γονεϊκή εμπλοκή. Ο όρος είναι πολύσημος και έχει ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως στη βιβλιογραφία. Αυτό καθιστά πιο δύσκολη τη διασάφισή του. Για παράδειγμα άλλοι ερευνητές κάνουν λόγο για **γονεϊκή συμμετοχή** (parental participation), άλλοι για **συνεταιρισμό** (partnership) και άλλοι για **γονεϊκή εμπλοκή** (parental involvement) (Lloyd-Smith & Baron, 2010).

Η έννοια της **γονεϊκής συμμετοχής** (parental participation) αφορά σε ένα ευρύ φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι δύο πλευρές μοιράζονται ευθύνες και εξουσία, συνεπώς κρίνεται απαραίτητος ο καθορισμός των καθηκόντων και δικαιωμάτων της κάθε πλευράς (Soliman στο Συμεού, 2003). Κατά τον Potter (όπως αναφέρεται στο Greenwood & Hickman, 1991) ο όρος γονεϊκή συμμετοχή είναι προτιμητέος γιατί δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην από κοινού προσπάθεια των γονέων με τους εκπαιδευτικούς για το καλό των παιδιών. Όπως φαίνεται και από την υλοποίηση σχετικού προγράμματος συμμετοχής των γονιών στο σχολείο στις Η.Π.Α., οι γονείς συμμετείχαν ενεργά σε πολλές διαδικασίες (παροχή βοήθειας στους δασκάλους, σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά ζητήματα, στη «στρατολόγηση» άλλων γονέων) επιτυγχάνοντας καλύτερες σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου και συμβάλλοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών (Comer, 1986).

Οι Epstein και Jansorn (2004) κάνουν λόγο για την ανάγκη υλοποίησης ενός προγράμματος **συνεταιρισμού** (partnership), όπου οι γονείς θα εμπλέκονται σε δραστηριότητες που συντελούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία, σε θετικές στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών τους. Απαιτείται βέβαια σε αυτήν την περίπτωση συντονισμένη ομαδική εργασία και ανάληψη ενεργών ρόλων από όλους τους εταίρους (γονείς,

εκπαιδευτικό προσωπικό, κοινωνία), ώστε να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα και βελτιώσεις με την πάροδο του χρόνου (OECD, 1997). Ένα τέτοιο πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη Μασαχουσέτη σε οικογένειες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο με επιτυχή αποτελέσματα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, αλλά και στις σχέσεις γονέων-σχολείου (Colombo, 2006).

Όσον αφορά στη **γονεϊκή εμπλοκή**, ο Γεωργίου (2000) μετά από βιβλιογραφική έρευνα, την ορίζει ως τη συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σ. 168) επισημαίνει ότι *«η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού»*. Ο Συμεού (2003) επιπροσθέτως, διαχωρίζοντας τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» από τη «γονεϊκή συμμετοχή» τον ερμηνεύει ως την ανάμειξη των γονιών στα σχολικά ζητήματα, η οποία οριοθετείται από τους εκπαιδευτικούς. Επισημαίνει αναφορικά με τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» ότι οι γονείς είναι αποστασιοποιημένοι και έχουν στην ουσία ρόλο θεατή στα ζητήματα που αφορούν στο σχολείο. Μια άλλη ερμηνεία του όρου είναι οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους αφενός και η συμπεριφορά των γονέων στο σπίτι και το σχολείο, με σκοπό τη βελτίωση αυτών των επιδόσεων αφετέρου (Koutrouba et al., 2009).

Μια ακόμη δυσκολία που προκύπτει για την αποσαφήνιση του όρου είναι το γεγονός ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι, γονείς και εκπαιδευτικοί, με τον ίδιο τρόπο τη γονεϊκή εμπλοκή (Anderson & Minke, 2007). Έτσι η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως η επένδυση των γονέων ή των κηδεμόνων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί με διάφορες πρακτικές, όπως με την παροχή βοήθειας στις σχολικές εργασίες, τις επισκέψεις στη σχολική τάξη, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (LaRocque et al., 2011). Ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γονεϊκή εμπλοκή είναι πιο εμφανής σε γονείς που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ή σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Αυτοί κατά την άποψη των εκπαιδευτικών είναι απαθείς ή αδρανείς σε θέματα του σχολείου (Hornby & Lafaele, 2011), ενώ σύμφωνα με την οπτική των ίδιων των γονιών οι ίδιοι ασχολούνται με σχολικά ζητήματα των παιδιών τους με τον δικό τους τρόπο, που δε γίνεται πάντα αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς (Colombo, 2006· Huss-Keeler, 1997).

Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει δύο εκφάνσεις: τη δραστηριοποίηση των γονιών αφενός στο σχολείο και αφετέρου στο σπίτι. Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες σχετικές με τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους πιο πολύ στο σπίτι (π.χ. οργάνωση του χρόνου των παιδιών, συζητήσεις μαζί τους για προβλήματά τους) παρά στο σχολείο (λ.χ. επισκέψεις στο σχολείο, παρακολούθηση εκδηλώσεων) (Anderson & Minke, 2007· Epstein, 1986· Finn, 1998). Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί είναι πιο δύσκολο να έχουν συχνή παρουσία στο σχολείο (Izzo et al., 1999). Επιπλέον, δεν είναι ίδια τα αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών από τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και το σπίτι. Η έρευνα έχει δείξει ότι το περιβάλλον του σπιτιού είναι από τους πιο βασικούς παράγοντες για τη σχολική πρόοδο (Wang et al. στο Finn, 1998).

1.2. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Όπως αναφέρθηκε, η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι μία μονοδιάστατη έννοια, αλλά μπορεί να γίνει αντιληπτή με πολλούς τρόπους. Κατά κύριο λόγο υπάρχουν έξι τύποι δραστηριοτήτων που μπορεί να πραγματοποιήσουν οι γονείς. Κάθε τύπος αποτελεί μια πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπιστεί προκειμένου να ενισχυθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η εμπλοκή της οικογένειας σε θέματα που αφορούν στο σχολείο (Epstein, 2007, 1995). Οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής όπως τους αναφέρει η Epstein είναι οι εξής:

α) Η **μέριμνα των γονέων** (parenting). Οι οικογένειες προσπαθούν να δημιουργήσουν στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την μάθηση των παιδιών τους. Για να ανταποκριθούν οι γονείς καλύτερα στο ρόλο τους οργανώνονται προγράμματα ή σεμινάρια ενημέρωσης των γονέων για ζητήματα που αφορούν στα παιδιά (π.χ. ζητήματα κοινωνικά, υγείας, διατροφής).

β) Η **αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-γονέων** (communicating). Οι γονείς ενημερώνονται για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών τους σε συναντήσεις στο σχολείο, αλλά και μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και ενημερωτικών δελτίων που αποστέλλονται στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί πληροφορούνται από τους γονείς για τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι και σχετίζονται με τη μάθηση. Σε περιπτώσεις που οι γονείς δεν γνωρίζουν την επίσημη γλώσσα μπορεί να υπάρξει μέριμνα μετάφρασης.

γ) Η **εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες** (volunteering). Μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση, όπως παροχή πληροφοριών σε γονείς, εκπαίδευση γονέων ως μεντόρων ή και συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις ικανότητες που διαθέτουν και τη μελλοντική τους εργασιακή απασχόληση. Παρέχεται υποστήριξη με αυτόν τον τρόπο στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στους μαθητές αλλά και σε άλλους γονείς.

δ) Η **μάθηση στο σπίτι** (learning at home). Αφορά στην παροχή βοήθειας ή επίβλεψη των κατ' οίκον εργασιών, καθώς και στην ανάθεση επιπλέον δραστηριοτήτων σχετικών με το πρόγραμμα που ακολουθείται στο σχολείο (ιδιαίτερα λ.χ. όταν υπάρχει πρόβλημα προβιβασμού). Κατ' αυτόν τον τρόπο, με τη δημιουργία νέων μαθησιακών εμπειριών, καλλιεργούνται τα talέντα και οι δεξιότητες των μαθητών.

ε) Η **λήψη αποφάσεων** (decision making). Οι γονείς -ανεξαρτήτως κοινωνικής, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής- μπορούν να εμπλακούν σε θέματα λήψης αποφάσεων μέσα από την συμμετοχή τους σε επιτροπές ή ομάδες δράσης. Κατά τον τρόπο αυτόν είναι σε θέση να εκπροσωπούν και άλλους γονείς, να μοιράζονται κοινούς στόχους μαζί τους και να αγωνίζονται για την πραγματοποίηση αλλαγών και για την εν γένει βελτίωση του σχολείου.

στ) Η **συνεργασία με την κοινότητα** (collaborating with the community). Μπορεί να περιλαμβάνει επικοινωνία με διάφορους δημοτικούς, πολιτιστικούς φορείς (κυβερνητικούς οργανισμούς, πανεπιστήμια), λ.χ. για την άντληση πόρων, τη χρήση υπηρεσιών ή τη συμμετοχή σε κάποια προγράμματα, προκειμένου να υποστηριχθεί η μάθηση, να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του σχολείου και να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Σχετικά μπορεί να είναι θερινά προγράμματα, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν τα talέντα τους ή συμμετέχουν σε περιβαλλοντικές και καλλιτεχνικές δράσεις.

Υπάρχουν ωστόσο και άλλες κατηγοριοποιήσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή. Κατά τους Comer και Haynes (όπως αναφέρεται στο Griffith, 1996), υπάρχουν τρεις γενικοί τρόποι με τους οποίους είναι δυνατόν να συμμετέχουν οι γονείς σε θέματα του σχολείου: α) με τη συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες, β) με τη βοήθεια στην τάξη και σε σχολικά προγράμματα, γ) με τη συμμετοχή τους σε ομάδες γονέων.

Άλλος ένας διαχωρισμός σύμφωνα με τις Grolnick και Slowiaczek (1994) είναι α) η **συμπεριφορική εμπλοκή** (behavior involvement), η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες στο σπίτι ή το σχολείο (π.χ. παρακολούθηση δραστηριοτήτων στο σχολείο ή βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες), β) η **γνωστική-πνευματική εμπλοκή** (cognitive-intellectual involvement), η

οποία αναφέρεται σε δραστηριότητες που κάνουν οι γονείς προσπαθώντας να δώσουν στα παιδιά περισσότερα πνευματικά ερεθίσματα (π.χ. ανάγνωση βιβλίων) και γ) η *προσωπική εμπλοκή* (personal involvement), η οποία αφορά στην ενημέρωση των γονιών για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο.

Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές είναι πιο απλουστευμένες από αυτή της Epstein· δίνουν έμφαση στην εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου και δεν περιλαμβάνουν κάποιες πτυχές που αναφέρονται στην Epstein, όπως η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Γενικά, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν επηρεάζουν όλα τα είδη γονεϊκής εμπλοκής τη συμπεριφορά του παιδιού και τα μαθησιακά του αποτελέσματα με τον ίδιο τρόπο (Georgiou, 1997· Grolnick & Slowiaczek, 1994·).

1.3. Σημασία της γονεϊκής εμπλοκής

Οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει ότι όταν εφαρμόζονται προγράμματα ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής ή όταν τα σχολεία δίνουν έμφαση στη συμμετοχή των γονέων, τότε υπάρχουν θετικά αποτελέσματα τόσο στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και τη λειτουργία του σχολείου όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων (Colombo, 2006· Comer, 1986· Hoover-Dempsey et al., 2002). Για τον λόγο αυτό στη συνέχεια επιχειρείται να καταγραφεί η θετική συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στους μαθητές, στους ίδιους τους γονείς, αλλά και στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

1.3.1. Σημασία για τους μαθητές

Μετά από μελέτη της διεθνούς -κυρίως- βιβλιογραφίας καθίσταται φανερό η συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Οι έρευνες δείχνουν ότι όσο οι γονείς προσπαθούν να συμμετέχουν σε θέματα σχετικά με τη σχολική ζωή των παιδιών τους τόσο οι σχολικές επιδόσεις αυτών αυξάνονται (Epstein, 1995· Griffith, 1996· Herman & Yeh, 1983· Huss-Keeler, 1997· Hoover-Dempsey et al., 2002· Jeynes, 2005· OECD, 1997· Smrekar & Cohen-Vogel, 2001· Γεωργίου, 1996). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η γονεϊκή εμπλοκή ως προς τη σχολική επιτυχία μαθητών που ανήκουν σε χαμηλότερες οικονομικά ομάδες ή σε κάποια εθνική μειονότητα (Comer, 1986· Colombo, 2006· Overstreet, Devine, Bevans & Efreom, 2005). Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις αποτελούν

το κέντρο εστίασης των περισσότερων ερευνών ίσως γιατί η επίδοση είναι «ένα ευαίσθητο ατομικό χαρακτηριστικό που είναι δυνατόν να έχει κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις, ιδίως για τους γονείς αλλά και για το ίδιο το παιδί» (Γεωργίου, 2000, σ. 143). Συνεπώς η εμπλοκή των γονιών επηρεάζει σημαντικά την επιτυχία του παιδιού στα μαθήματα.

Ωστόσο, δεν επηρεάζουν όλοι οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής -σύμφωνα με την προαναφερθείσα κατηγοριοποίηση- το ίδιο τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει και αρνητική επιρροή αυτής. Για παράδειγμα η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς ή η καλλιέργεια επιπλέον ενδιαφερόντων στο παιδί έχει θετική συσχέτιση με την επίδοσή του (Georgiou, 1997), ενώ η πίεση για βελτίωση της επίδοσης μπορεί να επιφέρει αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Campbell & Mandel, 1990· Georgiou, 1997). Αν και κάποιοι ερευνητές κάνουν λόγο για μη αιτιακή σχέση γονεϊκής εμπλοκής και ακαδημαϊκής πορείας (Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum & Aubey, 1986), ο Steinberg (όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000) υποστηρίζει ότι είναι αιτιώδης η σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών και όχι στατιστικής συνάφειας.

Επιπλέον, η γονεϊκή εμπλοκή έχει σημασία γιατί συντελεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού, το οποίο, όταν βλέπει ότι οι γονείς δείχνουν έμπρακτα ενδιαφέρον για το ίδιο και καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, επιθυμεί να βελτιώνεται όλο και περισσότερο (Comer, 1986· Epstein & Jansorn, 2004· Γεωργίου, 2000). Κάποιες μέθοδοι των γονιών, όπως η εποπτεία στις σχολικές εργασίες με παροχή βοήθειας σε αυτές, όταν κρίνεται απαραίτητο, δείχνουν τις προσδοκίες των γονιών να εργάζονται τα παιδιά στηριζόμενα στις δικές τους δυνάμεις, όσο είναι εφικτό, αναπτύσσοντας κατά τον τρόπο αυτό την ανεξαρτησία τους (Hoover-Dempsey et al., 1995). Ακόμη η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στο να αποκτούν οι μαθητές αυτοπειθαρχία (Hoover-Dempsey, et al. 2001), να σχηματίζουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και να έχουν υψηλές προσδοκίες. Παράλληλα τους βοηθά να διαμορφώνουν θετική άποψη για το σχολείο (Γεωργίου, 2000) και να παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματα (Greenwood & Hickman, 1991).

Υπάρχουν, επίσης θετικά αποτελέσματα και όσον αφορά στους εφήβους ειδικότερα. Η εμπλοκή των γονέων συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας των νέων (Leon, 2003) και επιθετικής συμπεριφοράς λόγω της εφηβείας (Lloyd-Smith & Baron, 2010), καθώς και στην αντίσταση στη χρήση ναρκωτικών ουσιών (Γεωργίου, 2000). Επιπρόσθετα, έρευνα των Deslandes και Cloutier (2002) έχει δείξει ότι τα έφηβα κορίτσια,

με την εμπλοκή των γονιών τους, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοδυναμία και εργάζονται περισσότερο για τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Τέλος, θετική είναι η συμβολή των γονέων στη μείωση προβλημάτων σχολικής διαρροής (Berger στο Tichenor, 1997).

1.3.2. Σημασία για τους γονείς

Η ενεργός συμμετοχή των γονιών σε σχολικά ζητήματα επηρεάζει και τους ίδιους. Αρχικά, αλλάζει η ψυχολογία τους, δηλαδή νιώθουν ότι συμβάλλουν και αυτοί με τον δικό τους τρόπο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους και σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση του σχολείου ενδυναμώνονται στη συνέχιση της προσπάθειάς τους (Epstein, 1986). Αισθάνονται ότι έχουν την ικανότητα και την αξία να συνεργαστούν αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς για το καλό των μαθητών (Epstein, 1986· LaRocque et al., 2011) και συνεπώς, όταν αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι φιλικό και συνεργατικό, νιώθουν ευπρόσδεκτοι (Molland, 2004). Επίσης, οι Herman και Yeh (1983) σχετίζουν θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή με την παρουσία αισθήματος ικανοποίησης στους γονείς, ενώ η Tett (2001) αναφέρει ότι η φωνή τους εισακούγεται και δεν αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι ή ως πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς μέσα σε αυτό το θετικό κλίμα στην αλληλεπίδρασή τους με το σχολείο είναι δυνατόν να αντλούν ιδέες για τις μεθόδους που μπορεί να εφαρμόσουν στο σπίτι για να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού τους.

Επιπλέον, η εμπλοκή τους στο σχολείο συμβάλλει στην επαφή τους σε μεγαλύτερο βαθμό με εκπαιδευτικά ζητήματα, επομένως είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα το πρόγραμμα διδασκαλίας (Epstein, 1986) και να ενημερώνονται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους (Koutrouba, et al., 2009). Με τη συμμετοχή τους ιδιαίτερα σε κάποια όργανα λήψης αποφάσεων (π.χ. επιτροπές γονέων), εκτός από το γεγονός ότι τους δίνεται η δυνατότητα να συναποφασίζουν, έχουν συνάμα και τη δυναμική να διεκδικούν αλλαγές στο σχολείο (Epstein, 1986· Herman & Yeh, 1983). Ένα άλλο θετικό αποτέλεσμα προκύπτει όταν υπάρχουν προβλήματα που οφείλονται στην ετερογένεια του σχολείου (μαθητές διαφορετικής καταγωγής ή κοινωνικο-οικονομικού στρώματος), οπότε και η στάση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική στους μαθητές που ανήκουν σε κάποια μειονοτική ή αδύναμη οικονομικά ομάδα (Vang, 2006). Στην περίπτωση αυτή, με την εμπλοκή των γονιών μειώνεται το χάσμα που προκαλείται από την ετερότητα (Colombo, 2006). Επίσης, με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στις σχολικές

διαδικασίες οι γονείς νιώθουν ενταγμένοι στο σχολικό πλαίσιο και δεν αντιμετωπίζουν πλέον αποστασιοποιημένα καταστάσεις σχετικές με το σχολείο (Comer, 1986· Jeynes, 2005· Tett, 2001). Αντιθέτως, έχει καταγραφεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις γονείς που δεν κατέχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με αφορμή την αλληλεπίδραση τους με το σχολείο, κινητοποιούνται να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να αναβαθμίσουν το μορφωτικό τους επίπεδο (ολοκλήρωση εκπαίδευσης, εισαγωγή στο πανεπιστήμιο). Κατά τον τρόπο αυτό το όφελος είναι διττό, καθώς αφενός οι ίδιοι οι γονείς εξελίσσονται και αφετέρου λειτουργούν ως άριστο παράδειγμα προς μίμηση για τα παιδιά τους (Comer, 1986· Sanders, 1996· OECD, 1997). Σε γενικές γραμμές όσο περισσότερο ένα σχολείο ενισχύει τη γονεϊκή εμπλοκή, τόσο περισσότερο οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον και μετέχουν σε σχολικά ζητήματα (Γεωργίου, 2000).

1.3.3. Σημασία για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει σημαντικά στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που ανήκουν σε χαμηλό οικονομικό στρώμα ή εθνική μειονότητα. Όταν οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο επικρατεί σεβασμός και από τις δύο πλευρές και οι εκπαιδευτικοί καταρρίπτουν τα στερεότυπα που έχουν διαμορφώσει για τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικότητα (γλωσσική, εθνική, οικονομική) (Comer, 1986· Mapp, 2003· Γεωργίου, 2000). Όχι όμως μόνο σε αυτή την περίπτωση, αλλά και γενικά η γονεϊκή εμπλοκή συντελεί στη δημιουργία κλίματος αγαστής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Epstein, 1986· Kekes & Mylonakou, 2006· Koutrouba et al., 2009· Leon, 2003). Επιπλέον, το σχολείο μειώνει τον ανταγωνισμό με τους γονείς (Epstein, 1986) και είναι στην πράξη πιο κοντά τους (Colombo, 2006· Koutrouba et al., 2009). Αυτό συνεπάγεται οι εκπαιδευτικοί -μέσω των γονιών- να έχουν μια πληρέστερη εικόνα του μαθητή και του οικογενειακού του περιβάλλοντός του και έτσι είναι σε θέση να του παρέχουν βοήθεια πιο αποτελεσματικά (Izzo et al., 1999· Neuman & Simmons, 2000· Porras, 2003).

Επιπλέον γίνονται λιγότερο απρόσωποι και επηρεάζονται θετικά όσον αφορά στη διαδικασία της βαθμολόγησης (Jeynes, 2005). Έχει παρατηρηθεί γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες (Molland, 2004) και τις ικανότητες του μαθητή (λ.χ. διγλωσσική ικανότητα) (Colombo, 1986) και υιοθετούν ένα πιο μαθητοκεντρικό μοντέλο στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Hoover-Dempsey et al., 2002). Το γεγονός, λοιπόν, ότι οι

εκπαιδευτικοί αναδιαμορφώνουν τον τρόπο διδασκαλίας τους έχει ως συνέπεια να απολαύουν της εκτίμησης και της θετικής αξιολόγησης των γονιών (Epstein, 1986). Επίσης, αναπτύσσονται επαγγελματικά καθώς αναζητούν διαρκώς τρόπους εφαρμογής πρακτικών για μια καλή συνεργασία με την οικογένεια (Epstein, 1995) και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Γεωργίου, 2000). Αισθάνονται ότι οι γονείς αποδέχονται τον τρόπο με τον οποίο εκτελούν το καθήκον τους και κατά κάποιο τρόπο λαμβάνουν από αυτούς ηθική ανταμοιβή (Ryan and Cooper στο Koutrouba et al., 2009). Σε έρευνα της Tichenor (1997) έχει δειχθεί ότι οι συχνές επαφές γονέων και εκπαιδευτικών, πριν οι τελευταίοι εισέλθουν στον «εκπαιδευτικό στίβο» τους έχουν βοηθήσει να κάνουν καλύτερη προετοιμασία και να εμπλουτίσουν τους τρόπους με τους οποίους συνεργάζονται με τους γονείς.

Τέλος, η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον βοηθά σημαντικά τον σχολικό οργανισμό να αντιμετωπίσει με τελεσφόρο τρόπο προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών (Kekes & Mylonakou, 2006· Leon, 2003· Γεωργίου, 2000) και γενικά να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του (Izzo et al., 1999). Αξίζει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή, από την πλευρά του σχολείου, πρακτικών θετικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή ή η συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα μπορεί να οδηγήσει στην προαγωγή αυτού του πνεύματος και σε άλλα (γειτονικά) σχολεία. Με τα απτά επιτυχή αποτελέσματα της ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής τα υπόλοιπα σχολεία είναι πιο εύκολο να πειστούν για υιοθέτηση αντίστοιχης στάσης (Epstein, 1995· Epstein & Jansorn, 2004· Greenwood & Hickman, 1991).

1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Η συμμετοχή των γονέων όπως είναι φανερό επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους με το σχολείο: τόσο τα ίδια τα παιδιά, όσο και τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Όμως δεν είναι πάντα εύκολη η καλή συνεργασία γονιών-σχολείου καθώς επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που σχετίζονται α) με την *οικογένεια*, όπως είναι το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, η κουλτούρα και η εθνικότητα των γονέων, η μορφή της οικογένειας, β) με το *σχολείο*, λόγω χάρη οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, γ) με το *παιδί*, όπως η ηλικία

του παιδιού και η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Στη συνέχεια επιχειρείται μια σύντομη καταγραφή της επίδρασης του καθενός από αυτούς τους παράγοντες.

1.4.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια

Φύλο γονέα

Οι γυναίκες φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο σε θέματα που αφορούν στο σχολείο (Hornby & Lafaele, 2011), ενώ οι άνδρες τηρούν μια πιο αποστασιοποιημένη στάση, μετέχουν περισσότερο σε περιστάσεις πιο επίσημες, όπου κατέχουν το ρόλο του «δημόσιου προσώπου της οικογένειας» (Συμεού, 2003). Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2000), οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο όχι μόνο από επιλογή τους, αλλά επειδή τους ανατίθεται αυτό το καθήκον, ενώ οι πατέρες προφασίζονται την έλλειψη χρόνου ή κάνουν λόγο για «γυναικείες δουλειές».

Μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Η μόρφωση που έχουν λάβει οι γονείς επηρεάζει την άποψή τους για το αν είναι σε θέση να εμπλέκονται στο σχολείο, διότι, αν οι ίδιοι δεν έχουν αρκετές ακαδημαϊκές γνώσεις, νιώθουν ότι δεν έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν (Greenwood & Hickman, 1991· Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005· Γεωργίου, 2000). Αν δεν έχουν για παράδειγμα ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση πιθανόν να μην επιχειρήσουν να παράσχουν βοήθεια στα παιδιά τους που φοιτούν σε αυτή τη βαθμίδα, ενώ αν δε διαθέτουν πτυχίο πανεπιστημίου, ίσως νιώθουν υποδεέστεροι από τους εκπαιδευτικούς και για τον λόγο αυτό πιθανόν να εκδηλώνουν απροθυμία στη συνεργασία μαζί τους (Hornby & Lafaele, 2011). Γενικά παρατηρείται μεγαλύτερη εμπλοκή από γονείς που έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (OECD, 1997).

Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (socioeconomic status – SES) ασκεί επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή. Δηλαδή, οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο είναι πιο δύσκολο να εμπλακούν σε θέματα που αφορούν

στο σχολείο (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987· Izzo et al., 1999· Koutrouba et al., 2009). Πολλοί γονείς σε αυτή την περίπτωση εργάζονται αρκετές ώρες (συχνά και οι δύο) και δεν έχουν ευέλικτα ωράρια, γεγονός που καθιστά δυσχερή την εμπλοκή τους σε σχολικές διαδικασίες (LaRocque et al., 2011· Overstreet et al., 2005). Άλλοι πάλι έχουν υποχρεώσεις και με άλλα παιδιά στο σπίτι, τα οποία δεν είναι δυνατόν να επιβλέψει κάποιος άλλος (Γεωργίου, 2000). Επιπλέον, αρκετές φορές οικογένειες αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την περιορισμένη οικονομική τους δυνατότητα, λόγω χάρη ζητήματα σωματικής ή ψυχικής υγείας (π.χ. κατάθλιψη), χωρίς να έχουν κάποια αρωγή. Ως εκ τούτου αραιώνουν την επικοινωνία τους με το σχολικό περιβάλλον (Greenwood & Hickman, 1991· Hoover-Dempsey et al., 2005· Hornby & Lafaele, 2011). Ο Γεωργίου (1996), ωστόσο, στην έρευνα του δε βρήκε συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και θεωρεί αυτή την άποψη στερεότυπη.

Εθνική και πολιτισμική ταυτότητα γονέων

Το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των γονιών σχετίζεται με την εμπλοκή τους. Πιο συγκεκριμένα γονείς που έχουν διαφορετική καταγωγή ή μιλούν γλώσσα διαφορετική από την επίσημη, αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας, γεγονός που λειτουργεί ως τροχοπέδη στη συμμετοχή τους στο σχολείο (Comer, 1986· Hornby & Lafaele, 2011). Συχνά και οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο έχοντας την αίσθηση ότι οι γονείς επιδεικνύουν αδιαφορία. Ωστόσο, οι γονείς που έχουν διαφορετική κουλτούρα δε σημαίνει ότι είναι απαθείς, αλλά έχουν διαφορετικές αξίες, διαφορετική ιδιοσυγκρασία και άποψη για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Colombo, 2006· Hoover-Dempsey et al., 2005· Mapp, 2003).

Μορφή οικογένειας

Με τις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία, άλλαξε και η μορφή της «παραδοσιακής» οικογένειας: πλέον συχνά γίνεται λόγος για οικογένεια με δύο εργαζόμενους γονείς, για μονογονεϊκή οικογένεια, για γονείς οι οποίοι ξαναπαντρεύτηκαν. Απόρροια αυτού είναι και η αλλαγή των ρόλων των μελών της οικογένειας, οι οποίοι έγιναν πιο ευέλικτοι. Τον ρόλο του πατέρα συχνά τον αναλαμβάνει η μητέρα και το αντίστροφο. Οπότε το σχολείο δεν έρχεται σε επικοινωνία αποκλειστικά με τον ένα από τους δύο

(Keyes, 2002). Αυτές οι μεταβολές στη δομή της οικογένειας σε συνδυασμό με το άγχος και την έλλειψη χρόνου που επιφέρουν, δυσκολεύουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Hornby & Lafaele, 2011). Ωστόσο οι Kohl, Lengua και McMahon (2000) αναφέρουν ότι στις μονογονεϊκές οικογένειες δε σημειώνεται μικρότερη γονεϊκή εμπλοκή.

1.4.2. Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο

Πρακτικές - χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Οι προσκλήσεις των εκπαιδευτικών στους γονείς επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εμπλοκή τους στο σχολείο. Οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι η γνώμη και η παρουσία τους είναι επιθυμητή (Anderson & Minke, 2007· Hoover-Dempsey et al., 2005· Hornby & Lafaele, 2011) και αυτό είναι ακόμη πιο σημαντικό για οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, οι οποίες εκ των πραγμάτων έχουν μικρότερη εμπλοκή (Overstreet et al., 2005). Ακόμη η απουσία γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για να προσεγγίσουν τους γονείς οδηγεί δυσκολότερα σε συνεργασία των δύο πλευρών (Greenwood & Hickman, 1991· Koutrouba et al., 2009· LaRocque et al., 2011). Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων ασκεί επίσης επίδραση. Όταν έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας τότε προάγεται και η γονεϊκή εμπλοκή (Garcia, 2004· Hoover-Dempsey et al., 1987). Τέλος, όταν και οι ίδιοι οι διδάσκοντες είναι γονείς είναι πιο πιθανό να ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Laloumi-Vidali, 1997· Μπόνια, 2011· Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

Χαρακτηριστικά όπως είναι η περιοχή του σχολείου δείχνουν σύμφωνα με έρευνες ότι επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Σε σχολεία σε εργατικές περιοχές παρατηρείται μικρότερη γονεϊκή εμπλοκή από ό,τι σε πιο ευημερούσες (Feuerstein, 2000· Tveit, 2009), ενώ, όσο πιο μικρή είναι η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, τόσο μεγαλύτερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή (Feuerstein, 2000· Swick & McKnight, 1989). Επίσης, μεγάλες, πολυπρόσωπες σχολικές μονάδες είναι πιο απρόσωπες και δεν ευνοούν τη συνεργασία με τους γονείς (Griffith, 1998· Hoover-Dempsey et al., 2002) και σε αυτές οι διευθυντές έχουν έλλειψη του

αναγκαίου χρόνου για την επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών (Lloyd-Smith & Baron, 2010).

1.4.3. Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί

Ηλικία παιδιού και τάξη φοίτησης

Έχει παρατηρηθεί ότι, όσο οι μαθητές μεγαλώνουν ηλικιακά, τόσο μειώνεται η γονεϊκή εμπλοκή (Izzo et al., 1999· Epstein, 1986). Αυτό είναι ακόμα πιο εμφανές στη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι γονείς έχουν μικρότερη εμπλοκή στο σχολείο στη δευτεροβάθμια και αυτό πιθανόν εξηγείται από το γεγονός ότι δε θέλουν να νιώσουν τα παιδιά τους άβολα με την παρουσία τους στο σχολείο (Hornby & Lafaele, 2011· Leon, 2003). Ακόμη αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για ανεξαρτησία και για τον λόγο αυτό προτιμούν να έχουν μια πιο διακριτική στάση (Griffith, 1998· Shinn στο Lloyd-Smith & Baron, 2010). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι τα παιδιά δε θέλουν να συμμετέχουν οι γονείς καθόλου σε σχολικές διαδικασίες (Deslandes & Cloutier, 2002).

Μαθησιακές δυσκολίες – ταλέντα μαθητή

Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή είναι και το αν το παιδί παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά που μοχθούν πολύ για τη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών κινητοποιούν περισσότερο τους γονείς τους σε διάφορες μορφές γονεϊκής εμπλοκής, προκειμένου να τα βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο (Hornby & Lafaele, 2011· LaRocque et al., 2011). Επιπλέον, όταν τα παιδιά έχουν εξαιρετική επίδοση ή κάποιο ταλέντο αυτό επαυξάνει τη συμμετοχή των γονιών στο σχολείο, καθώς αποτελεί για αυτούς ευχαρίστηση (Hornby & Lafaele, 2011).

2^ο Κεφάλαιο: Ηγεσία

2.1. Έννοια ηγεσίας- Χαρακτηριστικά ηγέτη

Η έννοια της ηγεσίας έχει γίνει αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών. Ο Howard (2005) αναφέρει ως ηγεσία την διαδικασία επικοινωνίας (λεκτικής και μη) που συμπεριλαμβάνει τη διεύθυνση, καθοδήγηση, παροχή έμπνευσης και υποστήριξης στους άλλους. Στους Leithwood και Jantzi (2000) η ηγεσία αναφέρεται ως η άσκηση επιρροής κάποιου άτομου, το οποίο αναγνωρίζεται -έστω σιωπηρά- ως ηγέτης (leader) από άλλους που καλούνται ακόλουθοι (followers). Ο Μπουραντάς (2005) προσθέτει ότι οι ακόλουθοι δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη των τιθέμενων στόχων και συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή και την πρόοδο. Σύμφωνα πάλι με έναν άλλο ορισμό ηγεσία είναι η ικανότητα του ηγέτη να οργανώνει και να κατευθύνει τους ακολούθους του προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου ή επιθυμητού αποτελέσματος με την παράλληλη προώθηση του συνεργατικού πνεύματος και τη μείωση των διαμαχών (Freeman, 2004). Παρεμφερής είναι και ο εξής ορισμός: ηγετική ικανότητα είναι η ικανότητα ενός ατόμου να καθοδηγεί και να εμπνέει τους άλλους, εξασφαλίζοντας την εθελοντική, πρόθυμη συνεργασία τους στην επιδίωξη των στόχων ενός οργανισμού (Οικονόμου, 2013).

Ο ηγέτης κατά τον Howard (2005) έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) καθοδηγεί τους ανθρώπους που διευθύνει, β) προάγει την εμπιστοσύνη, συμπεριφέρεται με έντιμο τρόπο, γ) προτιμά τη δράση και την ανάληψη επίφοβων αποφάσεων παρά την ασφάλεια που του παρέχουν οι παραδοσιακοί τρόποι διοίκησης, δ) εφαρμόζει αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας ώστε να εμπνέει τους άλλους για την πραγμάτωση των στόχων. Επίσης, συμβάλλει στην επίτευξη βελτίωσης του σχολείου με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών να φροντίζουν για την ποιότητα της διδασκαλίας τους, το οποίο συνεπάγεται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Harris, 2005· VanVoorhis & Sheldon, 2004). Γενικά προσανατολίζεται στην υλοποίηση βραχυπρόθεσμων στόχων για το παρόν και μακροπρόθεσμων στόχων για το μέλλον (Μπουραντάς, 2005).

Στη βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι ηγετικό ρόλο αναλαμβάνει συνήθως ο διευθυντής (Neuman & Simmons, 2000), ο οποίος *«βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό»*. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα και κυρίως τους εκπαιδευτικούς, συντονίζει το έργο τους, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και τους παρέχει κίνητρα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Φροντίζει για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος από τους διδάσκοντες και μεριμνά για ζητήματα που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Προσπαθεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά προβλήματα που ανακύπτουν ερχόμενος σε επαφή με τους μαθητές, ενώ παράλληλα προσπαθεί να συνεργαστεί και με τις τοπικές αρχές (λ.χ. αίτηση οικονομικής στήριξης) (Σαΐτης, 1992). Ο διευθυντής έχει το δικό του σύστημα εργασίας και ένα σαφές όραμα για το σχολείο του, το οποίο μοιράζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιδιώκει την επικοινωνία και συνεργασία και με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας, προσπαθεί να αξιοποιήσει τους υπάρχοντες πόρους, να εφαρμόσει καινοτομίες και γενικά φροντίζει για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Μυλωνά, 2005).

2.2. Είδη ηγεσίας

Υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις των ειδών ηγεσίας. Από τις πιο γνωστές είναι αυτή που αναφέρεται στο *μετασχηματιστικό* (transformational), το *συναλλακτικό* (transactional) και το *laissez-faire* ή *παθητικό* το οποίο χαρακτηρίζεται από απουσία συναλλαγής με τους ακολούθους. Στο τελευταίο είδος ηγεσίας ο ηγέτης αποφεύγει να λαμβάνει δράση σε σημαντικά ζητήματα, να παρέχει ανατροφοδότηση και αποτυγχάνει ή καθυστερεί στη λήψη αποφάσεων. Γενικά υπάρχει μία τάση για αδράνεια, αποποίηση ευθυνών και ως εκ τούτου είναι το λιγότερο αποτελεσματικό είδος ηγεσίας (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003· Hoy & Miskel, 2008). Από την άλλη μεριά, στο *συναλλακτικό* είδος ο ηγέτης επικεντρώνεται στην παροχή κινήτρων των εκπαιδευτικών μέσω της πειθαρχίας ή των ανταμοιβών, όταν αυτοί παρουσιάζουν την προσδοκώμενη συμπεριφορά. Εποπτεύει τη συμπεριφορά τους, αν αποκλίνει από το κανονικό, και τα λάθη τους (Bass & Avolio στο George & Sabhapathy, 2010). Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες, καταπολεμά τον εφησυχασμό και εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Δεν εξατομικεύει όμως στις ανάγκες των υφισταμένων ούτε εστιάζει στην προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά στην κάλυψη βραχυπρόθεσμων αναγκών (Bass, 1985), την υλοποίηση των στόχων και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων (Antonakis et al., 2003).

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται επέκταση της συναλλακτικής και κάτι παραπάνω από μία απλή συναλλαγή ή συμφωνία (Hoy & Miskel, 2008). Κατά τους Bass και Riggio (2006) η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει τέσσερα **I**: **idealized influence** (χαρισματική επιρροή), **inspirational motivation** (εμπνευσμένη κινητοποίηση), **intellectual stimulation** (πνευματική διέγερση), **individualized consideration** (εξατομικευμένη θεώρηση). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να εμπνέει, να κερδίζει την εμπιστοσύνη, να ενθαρρύνει τους υφισταμένους και συναδέλφους να συνεργάζονται για να επιτύχουν κοινούς στόχους. Λειτουργεί συμβουλευτικά, δημοκρατικά και εστιάζει στη βελτίωση ολόκληρου του σχολείου. Στηρίζεται στη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών) (Stone, Russell & Patterson, 2004· Οικονόμου, 2013) και συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε σχολικά ζητήματα (Leithwood & Jantzi, 2000). Επηρεάζει τις οργανωσιακές συνθήκες του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 1999), ενδιαφέρεται για τη συνεχή βελτίωση κάθε υποσυστήματος του σχολείου και προς την επίτευξη αυτού του σκοπού ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για συνεχή κατάρτιση (Οικονόμου, 2013). Πρωτίστως μεριμνά να υπάρχει αφοσίωση στους στόχους του οργανισμού και έπειτα προσπαθεί να παροτρύνει τους ακολούθους να τους επιτύχουν (Stone et al., 2004). Ωστόσο έχουν υπάρξει επικριτικές φωνές, καθώς υπάρχει μεγάλη εξάρτηση από τον ηγέτη, ο οποίος κατευθύνει τους ακολούθους (Woods, 2005).

Επίσης έχει γίνει αντιπαράθεση της μετασχηματιστικής με την *ηγεσία που υπηρετεί* (servant leadership). Στην πρώτη περίπτωση η έμφαση δίνεται στον οργανισμό και στην προσήλωση των ακολούθων στους στόχους, ενώ η ηγεσία που υπηρετεί επικεντρώνεται στους ακολούθους και στην ίδια την υπηρεσία προς αυτούς, ενώ θεωρεί την πραγμάτωση των στόχων ως αποτέλεσμα ήσσονος σημασίας. Οι ηγέτες που υπηρετούν στηρίζονται πιο πολύ στις προσωπικές τους αξίες και στην υπηρεσία που προσφέρουν για να κινητοποιήσουν τους ακολούθους. Παραταύτα τα δύο είδη ηγεσίας έχουν κάποιες ομοιότητες, όπως τον οραματισμό, την επικοινωνία και την ενδυνάμωση των ακολούθων (Stone et al., 2004).

Η Harris (2005) κάνει λόγο για επικρατούσες θεωρίες ηγεσίας και όχι για διαχωρισμό της σε είδη. Αναφέρεται και η ίδια στη *μετασχηματιστική* ηγεσία, αλλά επιπλέον στη *διοικητική*, την *ερμηνευτική (κατανεμημένη)* και την *παιδαγωγική* ηγεσία. Η *διοικητική* ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, θεωρεί ότι οι οργανισμοί είναι συστήματα που λειτουργούν με βάση την ιεραρχία και χρησιμοποιεί ορθολογιστικά μέσα για την επίτευξη των στόχων. Αυτό το είδος ηγεσίας είναι αρκετά κοντά στο συναλλακτικό.

Σύμφωνα με τον Bush (2007) ο διοικητικός ηγέτης εστιάζει σε διαδικασίες και εργασίες που αν περατωθούν, η εργασία των υπολοίπων εμπλεκόμενων μπορεί να διευκολυνθεί. Κεντρικό ρόλο σε αυτό το σύστημα έχει ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων, η οργάνωση σχεδιασμού καθώς και του προϋπολογισμού (Caldwell, 1992). Ο ηγέτης δε χαρακτηρίζεται από οραματισμό για ένα καλύτερο σχολικό μέλλον και μια τέτοια προσέγγιση απαντά συχνά σε συγκεντρωτικά συστήματα που δίνουν προτεραιότητα στην υλοποίηση εξωτερικών επιταγών, ιδίως εκείνων που προβλέπονται από τα υψηλότερα επίπεδα εντός της γραφειοκρατικής ιεραρχίας (Bush, 2007).

Η *ερμηνευτική* ηγεσία στην ουσία συνιστά όψη της *κατανεμημένης* ηγεσίας. Αφορά σε συντονισμένη δράση μιας ομάδας ή ενός δικτύου ατόμων που εργάζονται από κοινού για την προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι ηγετικές ευθύνες κατανέμονται στα εμπλεκόμενα άτομα και μεταξύ αυτών υπάρχουν σχέσεις αλληλεξάρτησης (Harris, 2005). Επίσης, ένα άτομο μπορεί να εκκινήσει μια αλλαγή και οι άλλοι να ακολουθήσουν συμβάλλοντας με τον δικό τους τρόπο (να κάνουν προσθήκες ή τροποποιήσεις) (Woods, 2004). Έτσι, αντί για έναν ηρωικό ηγέτη που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας όλες τις εργασίες, υπάρχουν πολλά μέλη τα οποία μοιράζονται τα καθήκοντα, αναλόγως των ικανοτήτων τους (Storey, 2004). Βασικές διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας αποτελούν: α) η ύπαρξη κοινών στόχων, οράματος και αποστολής, β) η ύπαρξη κοινής σχολικής κουλτούρας ανάμεσα στα μέλη, γ) η από κοινού λήψη ευθυνών και δ) η εφαρμογή ηγετικών πολιτικών που μπορούν να καταστήσουν το προσωπικό πιο παραγωγικό (Vlachadi & Ferla, 2013). Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στις αλληλεπιδράσεις παρά στις δράσεις αυτών που έχουν κάποιο ηγετικό ρόλο. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι διδάσκοντες-ηγέτες αισθάνονται χρήσιμοι, βοηθούν τα παιδιά να βελτιωθούν και παρακινούνται να κάνουν περισσότερα, κυρίως με την στήριξη που λαμβάνουν από τον διευθυντή (Harris & Spillane, 2008).

Η *παιδαγωγική* ηγεσία, από την άλλη, εστιάζει στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, δηλαδή πώς επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθητών. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε αυτή την περίπτωση (Bush, 2007· Harris, 2005). Για την επίτευξη των στόχων του ο ηγέτης προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, να ενισχύσει την επικοινωνία και την από κοινού λήψη αποφάσεων (Valentine & Prater, 2011). Υπό στενή σκοπιά η παιδαγωγική ηγεσία σχετίζεται με τις δραστηριότητες εκείνες που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση (λ.χ. εποπτεία της τάξης) και υπό ευρεία έννοια συμπεριλαμβάνει τις ενέργειες του ηγέτη που επηρεάζουν την

μάθηση του μαθητή (Blase & Blase, 1999· Harris, 2005). Επιπλέον ο ηγέτης προσπαθεί να δομήσει συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων, αλλά και μεταξύ εκείνων και του ιδίου, οι οποίες βασίζονται στην εμπιστοσύνη, την ανοιχτοσύνη και όχι στην απειλή (Blase & Blase, 1999).

Μια παρόμοια κατηγοριοποίηση υπάρχει και στον Woods (2005), όπου επιπλέον αναφέρονται το *μεταμοντέρνο* (postmodern) και το *ηθικό* (moral) είδος ηγεσίας. Στη *μεταμοντέρνα* ηγεσία ο ηγέτης οφείλει να δείχνει σεβασμό και λαμβάνει υπόψη όλους τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα, οι οποίοι πρέπει να εισακούγονται. Κατά τον τρόπο αυτό δίνεται λιγότερη σημασία στην ιεραρχία (Bush, 2007). Όσον αφορά στην *ηθική* ηγεσία, αυτή θεωρεί ότι το σχολείο ως οργανισμός διαφέρει από τις επιχειρήσεις και ως εκ τούτου δεν επιδιώκει το όφελος και άμεσα αποτελέσματα, όπως την σχολική επιτυχία, αλλά εστιάζει στην ηθική (Wong, 1998). Η έμφαση δίνεται στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τον κώδικα ηθικής του ηγέτη. Ο τρόπος που ο τελευταίος διοικεί το σχολείο εξαρτάται από το τι θεωρεί καλό ή σωστό. Η ηθική λειτουργεί συμπληρωματικά προς την διοικητική ηγεσία, καθώς αν μια από τις δύο παραβλεφθεί, είναι εύλογο να δημιουργηθούν προβλήματα (Bush, 2007).

Σε αυτές τις κατηγοριοποιήσεις δεν αναφέρεται το *δημοκρατικό* είδος ηγεσίας, για το οποίο όμως γίνεται λόγος στη βιβλιογραφία. Στη *δημοκρατική* ηγεσία όλοι έχουν το δικαίωμα για συμμετοχή, χωρίς όμως να αποκλείεται σε κάποιες περιπτώσεις η εστίαση σε ένα πρόσωπο. Επιπροσθέτως, σε αντίθεση με την κατανεμημένη ηγεσία, χαρακτηρίζεται από ιδέες και δράση που αντιτίθενται στο αξιακό σύστημα που επικρατεί και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι πιο περιορισμένος, όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων και για τον λόγο αυτό ενθαρρύνεται η σύσταση συμβουλίων (Woods, 2004). Πράγματι στα σχολεία με δημοκρατική ηγεσία στη λήψη αποφάσεων υπάρχει εκπροσώπηση τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και από την πλευρά των μαθητών σε συλλογικά όργανα (Harber & Trafford, 1999· Mncube, 2009· Mncube & Naidoo, 2014). Η δημοκρατική ηγεσία ξεπερνά τις διαφορές που προκύπτουν μέσα από τον διάλογο και προάγει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η σημασία της είναι μεγάλη και αυτό είναι φανερό από το γεγονός ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αυτής και της κοινωνίας (Woods, 2005).

2.3. Επίδραση της ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο ηγέτης επιφορτίζεται με πολλούς ρόλους και ο τρόπος με τον οποίο διοικεί τη σχολική μονάδα επηρεάζει πολλούς τομείς, όπως την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι επιπλέον επηρεάζει και τις σχέσεις των γονέων με το σχολείο. Σε σχολεία όπου υπάρχει συχνή αλλαγή διευθυντών παρατηρείται μικρότερη συμμετοχή των γονέων. Οι διευθυντές επομένως διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύναψη επιτυχών συνεργασιών όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς και την κοινωνία εν γένει (VanVoorhis & Sheldon, 2004). Για τον λόγο αυτό γίνεται προσπάθεια καθορισμού της ευθύνης των διευθυντών για την ενίσχυση της συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Οι διευθυντές, όπως και οι διδάσκοντες, πρέπει να πιστεύουν στη θετική συμβολή των γονιών στην επιτυχία του παιδιού τους ανεξαιρέτως εθνικότητας ή κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Οφείλουν να θέτουν ως προτεραιότητα τη γονεϊκή εμπλοκή και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού με τους γονείς για το καλό των παιδιών τους (National PTA, χ.η.).

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των Η.Π.Α., όπου με τον νόμο NCLB (No Child Left Behind) δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση της συνεργασίας γονέων και σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται με τις παρακάτω τακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν οι διευθυντές: α) να παρέχουν στους γονείς ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά, β) να τους βοηθούν να προετοιμάσουν τα παιδιά για την ετήσια αξιολόγηση, γ) να διασφαλίζουν ότι οι γονείς κατανοούν τις αναφορές επίδοσης που αποστέλλονται από το σχολείο, δ) να τους πληροφορούν για επιπρόσθετες υπηρεσίες στις οποίες μπορούν να έχουν πρόσβαση, ε) να τους εμπλέκουν στην ανάπτυξη σχολικής ευελιξίας, ε) να τους προτείνουν τρόπους ώστε να διατηρούν τους ικανούς εκπαιδευτικούς στο σχολείο (Igo, 2002).

Αλλά και στην Ελλάδα προβλέπεται από τον νόμο η συμμετοχή των γονέων μέσω της εκπροσώπησής τους στους Συλλόγους, τις Ενώσεις και τις Ομοσπονδίες Γονέων (Ν. 1566/85· Ν. 2621/98) στις Σχολικές Επιτροπές και τα Σχολικά Συμβούλια (Ν. 1566/85). Οι Σύλλογοι Γονέων έχουν να επιδείξουν αξιοσημάντο έργο, καθώς με την παρακίνηση των διευθυντών ενίσχυσαν τις λειτουργικές δαπάνες και τη συντήρηση σχολικών χώρων πριν η πολιτεία αναλάβει τη χρηματοδότηση των σχολικών ταμείων. Ακόμη αξιοσημείωτο είναι ότι οι διευθυντές μεριμνούν για την ίδρυση Συλλόγου Γονέων εκεί όπου δεν έχει ιδρυθεί και για την εμπύχωση των γονιών, ώστε οι τελευταίοι να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής τους στα προαναφερθέντα θεσμοθετημένα όργανα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αναλαμβάνουν, επίσης, την επικοινωνία με τους γονείς και με άλλους τρόπους, όπως με τη δημιουργία προγράμματος τακτών επισκέψεων των γονιών στο σχολείο για να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους, με την αποστολή ενημερωτικών εντύπων ή με προσκλήσεις παρακολούθησης σχολικών δραστηριοτήτων (Μυλωνά, 2005).

Η εμπλοκή της οικογένειας σε θέματα του σχολείου είναι πιο πιθανό να συμβαίνει όταν την προωθεί ο διευθυντής και αντιμετωπίζει τους γονείς ως ισότιμους εταίρους, ενώ παρεμποδίζεται όταν δεν έχει υποστηρικτική στάση (Al-Taneiji, 2012· Barr & Saltmarsh, 2014· Shartrand et al., 1997), καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά χρειάζονται την παρακίνηση του προκειμένου να επικοινωνήσουν με τις οικογένειες των μαθητών (Shartrand et al., 1997· Swick & McKnight, 1989). Οι διευθυντές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία κουλτούρας θετικής στη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς λειτουργούν σαν «φύλακες» και πρέπει να επιβλέπουν τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ γονιών και διδασκόντων (Pogras, 2003). Συνεπώς το γεγονός ότι οι γονείς νιώθουν περισσότερο ευπρόσδεκτοι να συμμετέχουν στα σχολικά ζητήματα ή αντιθέτως φόβο σχετίζεται με τη στάση που τηρεί ο διευθυντής. Όταν δημιουργείται κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στις δύο πλευρές, είναι εύλογο οι γονείς να θέλουν να έχουν ενεργό ρόλο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί, όταν δημιουργείται τέτοιο κλίμα από τον ηγέτη, είναι πιθανό να εντάσσει στο σχολικό περιβάλλον πιο εύκολα γονείς που ανήκουν σε κάποια μειονοτική ομάδα και αισθάνονται περιθωριοποιημένοι (Barr & Saltmarsh, 2014). Σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί ακόμη να διευκολύνει την προσέγγιση μαζί τους προγραμματίζοντας επισκέψεις στο σπίτι ή έχοντας μεταφραστή (αν πρόκειται για αλλόγλωσσους γονείς) προκειμένου να υπερκεραστούν τα εμπόδια επικοινωνίας (Riehl, 2000).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι σε σχολεία που χρησιμοποιούν δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων οι διευθυντές κινητοποιούν τους γονείς να μετέχουν σε συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Al-Taneiji, 2012· Mncube, 2009· Mncube & Naidoo, 2014). Ακόμη όσο περισσότερο δημιουργικές μεθόδους επικοινωνίας εφαρμόζουν οι διευθυντές, τόσο μεγαλύτερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή. Οι γονείς αναγνωρίζουν ως δυναμικούς τους διευθυντές που χρησιμοποιούν συνεργατικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων και παρατηρείται μεγαλύτερη συμμετοχή τους σε σχολικά θέματα, όταν οι σχολικοί ηγέτες χρησιμοποιούν λιγότερο επίσημους τρόπους επικοινωνίας (π.χ. προσφώνηση των γονιών με το μικρό όνομα, έκφραση συναισθημάτων) (Reppa, Botsari, Kounenou & Psycharis, 2010). Οι διευθυντές επιπροσθέτως, ευθύνονται για την συμμετοχή

του σχολείου σε προγράμματα συνεργασίας με ομάδες εκτός σχολείου, όπως είναι οι γονείς (VanVoorhis & Sheldon, 2004) και αρκετές φορές παρακινούν τους τελευταίους να συμμετέχουν ως εθελοντές σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες (Al-Taneiji, 2012· Sanders, 1996). Ωστόσο, ακόμη και αν πολλές φορές οι σχολικοί ηγέτες είναι θεωρητικά θετικοί στην ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής, στην πράξη (όπως φαίνεται από έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) δεν εμπλέκουν τους γονείς στη λήψη αποφάσεων και συχνά η επικοινωνία μαζί τους είναι μονής κατεύθυνσης (Barnyak & McNelly, 2009· Lloyd-Smith & Baron, 2010).

2.4. Επίδραση του είδους ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή

Σύμφωνα με τη Goldman (1998) το είδος ηγεσίας δείχνει τις βαθιές εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και αξίες του ηγέτη, οι οποίες αντανακλώνται στην κουλτούρα του σχολείου. Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ο σχολικός ηγέτης έχει καταλυτικό ρόλο και στη γονεϊκή εμπλοκή, γιατί οι αντιλήψεις του - εκσυγχρονιστικές ή συντηρητικές - και η στάση του -ενθαρρυντική ή αποτρεπτική- επηρεάζουν την επιθυμία των γονιών να συμμετέχουν σε σχολικά ζητήματα. Εκείνο που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς είναι ποια είδη ηγεσίας ενισχύουν περισσότερο τη γονεϊκή εμπλοκή. Ωστόσο υπάρχουν κάποια ευρήματα ενδεικτικά για κάποια είδη ηγεσίας και αυτά παρατίθενται στη συνέχεια.

Αρχικά, το μετασχηματιστικό είδος ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, διότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης επικοινωνεί με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (κοινότητα, γονείς, άλλους οργανισμούς, όπως πανεπιστήμια) και προσπαθεί να το εμπλέξει σε σχολικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα όσον αφορά στους γονείς, καταβάλλει προσπάθεια να ενισχύσει την συμμετοχή τους παρά τα πιθανά εμπόδια (λ.χ. σκεπτικιστική στάση των εκπαιδευτικών, πίεση χρόνου) προκειμένου να επιτευχθούν κατά το δυνατόν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Δίνει έμφαση στην αναμόρφωση του σχολείου -κυρίως σε θέματα τάξης και πειθαρχίας στη συγκεκριμένη έρευνα- ενισχύοντας την εμπλοκή των γονέων σε αυτή την προσπάθεια και έχοντας υψηλές προσδοκίες από αυτούς. Επιπλέον τους αντιμετωπίζει ως ισότιμους εταίρους και τους ενδυναμώνει για να συνεχίσουν το έργο τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και την παροχή βοήθειας στα παιδιά τους σε θέματα που αφορούν στη μάθηση (Giles, 2006). Ακόμη, σε ποιοτική έρευνα των Barr και Saltmarsh (2014) οι γονείς αναφέρουν τη σημασία ύπαρξης

μετασχηματιστικού ηγέτη, διότι, κατά τη γνώμη τους, αυτός αποτρέπει να αποκλείονται γονείς που ανήκουν σε αδύναμες ομάδες από τη συμμετοχή τους σε σχολικά ζητήματα.

Η *παιδαγωγική* ηγεσία επίσης συνδέεται με τη γονεϊκή εμπλοκή. Έρευνα έδειξε ότι διευθυντές οι οποίοι έχουν παιδαγωγικό προσανατολισμό ενισχύουν περισσότερο την εμπλοκή γονέων που ανήκουν σε αδύναμες κοινωνικές ομάδες. Επιπροσθέτως, τους ενδυναμώνουν συναισθηματικά και τους επηρεάζουν περισσότερο να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους στις σχολικές ασκήσεις. Η συνεισφορά του σχολικού ηγέτη μπορεί να είναι είτε άμεση είτε έμμεση μέσω των διδασκόντων. Αντιθέτως, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές που δίνουν έμφαση στα *διοικητικά* τους καθήκοντα είναι προσηλωμένοι σε αυτόν τον ρόλο και αποστασιοποιούνται από τους γονείς. Οι τελευταίοι έχουν την αίσθηση ότι οι διευθυντές είναι απόμακροι και εμπόδιο στην ενεργό τους συμμετοχή, αφού δε λαμβάνουν από εκείνους προσκλήσεις. Συνεπώς αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν στη μάθηση των παιδιών τους (Griffith, 2001).

Κάτι αντίστοιχο φαίνεται και στην έρευνα των Addi-Raccah και Ainhoren (2009), οι οποίοι στηριζόμενοι στην κατηγοριοποίηση των Bauch και Goldring (1998), διακρίνουν τέσσερις τύπους διοίκησης του σχολείου: α) τον *γραφειοκρατικό*, β) τον *επαγγελματικό* τύπο διοίκησης, γ) τον τύπο *γονεϊκής ενδυνάμωσης* και δ) τον τύπο *συνεργασίας*. Στους δύο πρώτους τύπους παρατηρούν μικρότερη ενδυνάμωση των γονέων, καθώς ο ηγέτης και οι εκπαιδευτικοί έχουν περιοριστεί στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (διοικητικών ή διδακτικών) και είναι πιο παθητικοί, ενώ στους δύο τελευταίους υψηλότερη. Ειδικότερα ο τύπος *συνεργασίας* επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα, καθώς τηρούνται ευκολότερα οι ισορροπίες ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Σε αυτόν τον τύπο διοίκησης θεωρείται πολύ σημαντική η συμβολή των γονέων στη μάθηση των μαθητών, επομένως ενθαρρύνεται η συνεργασία μαζί τους.

Επίσης σε σχολεία με *δημοκρατική* ηγεσία φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή, γεγονός που έχει τη βάση του στη δομή του σχολείου. Τα δημοκρατικά σχολεία επιτρέπουν σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη να συμμετέχουν σε σχολικά ζητήματα. Παραδείγματα λειτουργίας τέτοιων σχολείων υπάρχουν στη Μεγάλη Βρετανία και τα τελευταία χρόνια στη Νότια Αφρική (Harber & Trafford, 1999). Όσον αφορά στα σχολεία της Νότιας Αφρικής, είναι θεσμοθετημένη η σύσταση διοικητικών σωμάτων (School Governing Bodies -SGB) τα οποία αποτελούνται από γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς και έχουν όλοι το δικαίωμα να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Τα καθήκοντα δηλαδή

κατανέμονται στα άτομα, χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις σχετικά με την ηλικία, το γένος ή την φυλή των εμπλεκόμενων. Οι διευθυντές συντονίζουν τις συναντήσεις των διοικητικών οργάνων, είναι υπεύθυνοι για την επίτευξη όσο δυνατόν μεγαλύτερης συμμετοχής γονιών και μαθητών σε αυτά και διασφαλίζουν ότι όλα λειτουργούν βάσει του προγράμματος σπουδών (Mncube, 2009· Mncube & Naidoo, 2014). Φροντίζουν ώστε στις συναντήσεις αυτές να επικρατεί κλίμα ανοιχτοσύνης, σεβασμού και διαμοιρασμού ιδεών (Mncube & Naidoo, 2014).

Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται σε έρευνα για την *κατανεμημένη* ηγεσία, όπου αναφέρεται ότι το συγκεκριμένο είδος ηγεσίας επικεντρώνεται στη διαμοιρασμένη λήψη αποφάσεων. Δηλαδή το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, οι γονείς, οι μαθητές και μέλη της κοινότητας ενώνουν τις δυνάμεις τους για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων και διαμορφώνουν μια υγιή κουλτούρα συνεργασίας (Gordon, 2005). Συνεπώς, οι σχετιζόμενοι με τη σχολική κοινότητα -ανάμεσα σε αυτούς, όπως αναφέρθηκε, περιλαμβάνονται και οι γονείς- απαιτείται να έχουν ενεργό ρόλο στα σχολικά ζητήματα και να αναλαμβάνουν ηγετικές ευθύνες σε τομείς στους οποίους έχουν τις δεξιότητες και μπορούν να ανταπεξέλθουν (Neuman & Simmons, 2000).

Επίσης, όπως αναφέρεται στον Freeman (2004), η ηγεσία που *υπηρετεί* φαίνεται να ευνοεί την γονεϊκή εμπλοκή, αφού στο παράδειγμα του κολλεγίου του Livingstone, το οποίο διαθέτει τέτοιου είδους ηγεσία, ανέλαβε πρωτοβουλία ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Επιπροσθέτως έχει βρεθεί ότι στα σχολεία των οποίων οι ηγέτες διέπονται από την *κοινωνικο-πολιτισμική* θεωρία της μάθησης, δηλαδή έχουν την αντίληψη ότι το σχολείο αλληλεπιδρά με την τοπική κοινωνία και εργάζονται από κοινού με αυτή για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, προωθούν περισσότερο τη γονεϊκή εμπλοκή. Με την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων οι ηγέτες διευρύνουν τους ορίζοντες τους και εφαρμόζουν τις νέες ιδέες σε προγράμματα συνεργασίας. Αναλαμβάνουν, δηλαδή, ενεργό δράση ενθαρρύνοντας τόσο τους διδάσκοντες όσο και τους γονείς να συμμετέχουν σε καθορισμένες δραστηριότητες (Epstein, Galindo & Sheldon, 2011).

2.5. Σύνδεση με την ελληνική πραγματικότητα

Ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος -όπως και του συνόλου της διοικητικού συστήματος της χώρας- είναι συγκεντρωτικός (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2006). Το σχολείο αποτελεί ένα γραφειοκρατικό οργανισμό, σύμφωνα με τη θεωρία του Weber, όπου δίνεται έμφαση στην εξειδίκευση, τον απρόσωπο προσανατολισμό, την ιεραρχία, τους κανόνες και τον προσανατολισμό καριέρας. Βέβαια η καθιέρωση πολλών κανόνων υποδηλώνει ότι πολλοί στόχοι είναι λανθασμένοι και ότι υπάρχει απόκλιση από τον πρωταρχικό σκοπό που είναι η μόρφωση των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Η αυτονομία όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων σε διοικητικά θέματα απουσιάζει, καθώς ο σχολικός οργανισμός εξαρτάται από τα κεντρικά κρατικά όργανα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής επωμίζονται τα ηγετικά καθήκοντα και θεωρούνται κυρίως υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Τηρούν τους νόμους και τις υπηρεσιακές εντολές, ενώ ο διευθυντής έχει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 1992) και συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος συνεννόησης και συνεργασίας τόσο με την τοπική κοινωνία όσο και με τους γονείς (Καραγιάννης, 2014). Υπόκειται σε ένα πλέγμα εξουσιών χωρίς να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στο προσωπικό του σχολείου, ωστόσο απαιτείται από αυτόν να έχει ηγετικό ρόλο (Γιαννακοπούλου, 2002).

Σύμφωνα με τους Saitis και Menon (2004), από την οπτική των εκπαιδευτικών τόσο των μελλοντικών όσο και των εν ενεργεία, υπάρχει αρνητική στάση στον υπερβολικό έλεγχο και την αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών, ενώ οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί προβληματίζονται, επιπλέον, για τον διορισμό σε διευθυντικές θέσεις ατόμων που δεν έχουν διοικητική κατάρτιση. Επίσης παρατηρείται η ανάγκη για την ανάδειξη διευθυντών με μετασηματιστικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι θα είναι δημοκρατικοί, συνεργάσιμοι και θα στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, η Χατζηπαναγιώτου (2001) στην έρευνά της σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνει ότι οι τελευταίοι εκτός από την εκτέλεση των παιδαγωγικών τους καθηκόντων δεν δείχνουν προθυμία για συμμετοχή σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου και επαναπαύονται στην ισχύουσα κατάσταση, γεγονός που σε σημαντικό βαθμό αποδίδεται στην έλλειψη σχετικών γνώσεων.

Ωστόσο έχουν γίνει προσπάθειες να προσδοθεί αποκεντρωτικός χαρακτήρας στις σχολικές μονάδες με την πρόβλεψη σύστασης κάποιων συλλογικών οργάνων προκειμένου

να λαμβάνονται ορισμένες αποφάσεις. Ο νόμος 1566/85 ορίζει την ύπαρξη Σχολικού Συμβουλίου και Σχολικής Επιτροπής, όπου εκτός από τον διευθυντή, πλέον δίνονται αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων και σε άλλα μέλη, όπως στους γονείς. Ως εκ τούτου αναγνωρίζεται ο ρόλος τους και προβλέπεται -αμιγής- εκπροσώπησή τους στους Συλλόγους, τις Ενώσεις και τις Ομοσπονδίες Γονέων. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο διευθυντής είναι αυτός που φροντίζει για την ίδρυση Συλλόγου Γονέων, όπου δεν έχει συσταθεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Θεωρούνται, λοιπόν, οι γονείς πολύ βασικός εταίρος του σχολείου και ότι στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο. Ταυτόχρονα, όμως λειτουργούν και ως ομάδα πίεσης για την προώθηση των συμφερόντων των παιδιών τους, αξιώνοντας ορισμένες φορές το διδακτικό προσωπικό να λογοδοτεί για το εκπαιδευτικό του έργο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Καραγιάννης 2014). Σε κάθε περίπτωση, η δράση των προαναφερθέντων συλλογικών οργάνων στα οποία μετέχουν γονείς είναι θετικό στοιχείο, δεδομένου ότι η γονεϊκή εμπλοκή περιορίζεται στα σχολεία που διέπονται από γραφειοκρατικές διαδικασίες (Bauch & Goldring, 1998).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς δεν εμπλέκονται στο σχολείο μόνο μέσα από συλλογικά και θεσμοθετημένα όργανα, αλλά και σε ατομικό επίπεδο με άλλους τρόπους. Αναφέρονται στη συνέχεια τρόποι γονεϊκής εμπλοκής τόσο στα ελληνικά όσο και στα κυπριακά σχολεία, καθώς το σύστημα σχολικής διοίκησης στην Κύπρο έχει αρκετά κοινά με την ελληνική πραγματικότητα (Πασιαρδής, 2004). Επομένως, κάνοντας λόγο για τη γονεϊκή εμπλοκή, αυτή κυρίως πραγματώνεται με την προσωπική επικοινωνία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς (Angelides, Theorphanous & Leigh, 2006· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Μαρκάδας, 2010), αλλά και με την ενημέρωσή τους με αλληλογραφία, με την παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, την παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Συμεού, 2003), τη δημιουργία συνθηκών μάθησης στο σπίτι (Μαρκάδας, 2010· Μπόνια, 2011) και με τη συναισθηματική στήριξη των παιδιών τους, ιδιαίτερα όταν έχουν υψηλές επιδόσεις (Γεωργίου, 1996). Διαπιστώνεται, όμως, μικρή συμμετοχή τους σε εθελοντικές δραστηριότητες (Κλαδάκης, 2012· Μπόνια, 2011) και επιπλέον σημειώνεται, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, επιθυμία για συνεργασία των γονιών με την κοινότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Μπόνια, 2011).

Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι λίγες λόγω των εξελίξεων στον εκπαιδευτικό τομέα, ενώ απουσιάζει και ένα συγκροτημένο νομοθετικό πλαίσιο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Σε πολλές από τις έρευνες συνάγεται το

συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι ως προς την εμπλοκή των γονιών (Georgiou, 1996· Laloumi-Vidali, 1997· Μπόνια, 2011· Μπόνια κ.ά., 2008), αρκεί οι τελευταίοι να μην έχουν ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Ματσαγγούρα & Πούλου, 2009), αν και η έρευνα των Μερκούρη και Σταμάτη (2009) δείχνει ότι και αυτή θεωρείται επιθυμητή. Επίσης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι πιστεύουν πως η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών (από τους ίδιους) και συνεπώς προσπαθούν να βελτιώσουν τη συνεργασία με τους γονείς (Koutrouba, et al., 2009). Η επαφή των δύο πλευρών συνήθως οργανώνεται και κατευθύνεται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υποστηρίζουν μια σαφή διάκριση στο ρόλο του καθενός (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Οι διδάσκοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία και οι γονείς για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Συνήθως οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς για τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά και τις πιθανές δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο και οι γονείς αναφέρουν στους διδάσκοντες πως προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι (Μάνεσης, 2008). Επειδή, δηλαδή, είναι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που ορίζουν την εμπλοκή των γονιών και συχνά τους κρατούν σε κάποια απόσταση, παρατηρείται μικρότερη εμπλοκή τους στο σχολείο και μεγαλύτερη στο οικιακό περιβάλλον (Κλαδάκης, 2012).

Ωστόσο η θεωρία απέχει αρκετά από την πράξη, καθώς δε φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τους γονείς και είναι επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητά της εμπλοκής των τελευταίων (Μπόνια, 2011· Μπρούζος, 2002) ή τους αντιμετωπίζουν σαν ενδεχόμενη απειλή για το επαγγελματικό τους έργο (Georgiou, 1996). Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται απάθεια ή τυπικότητα στις σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και γονέων (Angelides et al., 2006· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να εκλαμβάνουν τη στάση των γονιών ως αδιάφορη στα σχολικά ζητήματα (Γεωργίου, 2000) ομοίως και οι διευθυντές, ειδικά όταν υπάρχουν προβλήματα στη μεταξύ τους επικοινωνία (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Ωστόσο είναι γεγονός ότι πολλές φορές δε γίνονται αντιληπτοί κάποιοι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εμπλοκή των γονέων. Για παράδειγμα έχει παρατηρηθεί ότι η μικρότερη γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό (Koutrouba et al., 2009· Κλαδάκης, 2012· Μπόνια, 2011) και μορφωτικό επίπεδο των γονιών (Μπόνια, 2011· Μπρούζος, 2002). Επιπλέον, εμπλέκονται λιγότερο συχνά οι γονείς που έχουν άγνοια για πολλές σχολικές διαδικασίες ή οι διαζευγμένοι (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί και ο μειωμένος χρόνος των εκπαιδευτικών (Μπόνια,

2011· Μπόνια κ.ά., 2008), αν και η ευθύνη τους για την ενίσχυση του ρόλου των γονιών είναι μεγαλύτερη (Μπρούζος, 2002· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Οι γονείς από την πλευρά τους, σε γενικές γραμμές, δείχνουν να έχουν μια θετική στάση, καθώς επιχειρούν την επικοινωνία με τους διδάσκοντες (Μάνεσης, 2008) και αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολικό περιβάλλον (Κλαδάκης, 2012).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέστη κατανοητό ότι η γονεϊκή εμπλοκή επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και ωφελεί επιπλέον τις εμπλεκόμενες πλευρές, δηλαδή αφενός τους γονείς και αφετέρου τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο ευρύτερα. Συνεπώς η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια σημαντική παράμετρος για τη σχολική πορεία του παιδιού και για τον λόγο αυτό υπάρχει ενδιαφέρον να μελετηθεί. Εκείνο που έδειξε επιπροσθέτως η μελέτη της διεθνούς, κυρίως, βιβλιογραφίας είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή συσχετίζεται με την ηγεσία του σχολικού οργανισμού. Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο ρόλος του ηγέτη είναι νευραλγικός, διότι από αυτόν εξαρτάται γενικώς η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ο ηγέτης διασφαλίζει την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, τη διευθέτηση λειτουργικών ζητημάτων και συμβάλλει, επίσης, στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, όπως καταδεικνύεται από πολλές έρευνες. Αλλά λίγες είναι οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τη συσχέτιση ορισμένου είδους ηγεσίας και γονεϊκής εμπλοκής.

Αυτό το κενό θα προσπαθήσει να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα θεωρώντας πως είναι σημαντική η γνώση του είδους ηγεσίας που επιδρά θετικά στη γονεϊκή εμπλοκή, δεδομένου ότι η τελευταία επηρεάζει πρωτίστως τους μαθητές, αλλά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρούνται ιδιαίτερης σημασίας και ενδιαφέροντος για την ελληνική πραγματικότητα, διότι απουσιάζουν έρευνες που αφορούν στη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής ηγεσίας.

Στη συνέχεια διατυπώνονται αναλυτικά τα ερωτήματα της έρευνας, τα οποία βασίζονται στη γνώμη των εκπαιδευτικών:

1. Ποιο είδος ηγεσίας απαντά περισσότερο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
2. Σε ποιο βαθμό οι γονείς εμπλέκονται στο ελληνικό σχολείο
3. Ποιο είδος ηγεσίας επηρεάζει περισσότερο τη γονεϊκή εμπλοκή
4. Με ποιους τρόπους ενισχύεται η εμπλοκή των γονέων στα σχολικά ζητήματα

5. Οι παράγοντες των εκπαιδευτικών και του σχολείου σχετίζονται με τη στάση και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή και την αντίληψή τους για το είδος ηγεσίας.

3.2. Τύπος έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποσοτική, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει την πρόθεση να ερευνήσει τα ερωτήματα που αναφέρθηκαν ανωτέρω. Για να επιτευχθεί αυτό, όσο το δυνατόν με πιο ασφαλή τρόπο, χρησιμοποιεί ως ερευνητική στρατηγική την επισκόπηση. Αυτή η στρατηγική, η οποία είναι συνήθης στον χώρο των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών, δίνει τη δυνατότητα να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και να αναζητηθούν οι σχέσεις μεταξύ αυτών (Cohen & Manion, 1994· Σαραφίδου, 2014).

3.3. Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 199 εκπαιδευτικών. Το δείγμα δεν θεωρείται τυχαίο, αλλά βάσει των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι εκπροσωπεί επαρκώς τους εκπαιδευτικούς. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα περισσότερες ήταν οι γυναίκες, αποτελούσαν σχεδόν τα δύο τρίτα (67,7%). Περίπου οι μισοί είχαν ηλικία μεταξύ 41 και 50 ετών (49,2%) και πάνω από το ένα τρίτο είχε προϋπηρεσία 11-20 χρόνων (39,1%). Οι περισσότεροι υπηρετούσαν σε μόνιμη θέση (82,4%), σχεδόν οι μισοί σε σχολική μονάδα 100-250 μαθητών (46,9%) και τα δύο τρίτα σε αστική περιοχή (66,2%). Μικρό ποσοστό διέθετε άλλον τίτλο εκτός του βασικού πτυχίου: το 16,6% είχε παρακολουθήσει Διδασκαλείο, το 11,6% είχε δεύτερο πτυχίο, το 27,6% είχε μεταπτυχιακό, μόλις το 2,5% διέθετε διδακτορικό τίτλο και το 6% είχε κάποιον άλλο τίτλο. Αναλυτικότερα το δείγμα περιγράφεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο	Άνδρες	Γυναίκες			
	32,3%	67,7%			
Ηλικία	<30 ετών	30-40 ετών	41-50 ετών	>50 ετών	
	14,1%	18,6%	49,2%	18,1%	
Προϋπηρεσία	1-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	>30 έτη	
	27,4%	39,1%	25,4%	8,1%	
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	Αναπληρωτής	Ωρομίσθιος		
	82,4%	11,1%	6,5%		
Μέγεθος σχολείου	<100 μαθητές	100-250 μαθητές	>250 μαθητές		
	28,6%	46,9%	24,5%		
Περιοχή σχολείου	Αγροτική	Ημιαστική	Αστική		
	17,4%	16,4%	66,2%		
Άλλες σπουδές	Μετεκπαίδευση	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Άλλο
	16,6%	11,6%	27,6%	2,5%	6%

3.4. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Η χρήση ερωτηματολογίου επιλέχθηκε επειδή αυτό μπορεί να διανεμηθεί σε μεγάλο δείγμα, διασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτώμενων, τους παρέχει το χρόνο να σκεφτούν τις ερωτήσεις και γενικά θεωρείται ένα εργαλείο με το οποίο λαμβάνονται αξιόπιστα δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης αποτελείται από 3 μέρη, ενώ στην αρχή περιγράφεται σύντομα το πλαίσιο της έρευνας και διασφαλίζεται η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των πληροφοριών.

Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν σε δημογραφικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τρεις κλίμακες τύπου Likert για τη μέτρηση διαφορετικών πτυχών της γονεϊκής εμπλοκής. Η πρώτη αναφέρεται στην *αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γονέων σχετικά με τη συμβολή τους στη σχολική επιτυχία του παιδιού τους*, η οποία αποτελεί μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα της κλίμακας: *(PIP) Teacher's Perceptions of Parent Efficacy for Helping Child Succeed in School*, με Cronbach $\alpha = .81$, των Hoover-Dempsey και συνεργατών (2002). Αποτελείται από 6 προτάσεις και είναι εξάβαθμη (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= διαφωνώ λίγο, 4= συμφωνώ λίγο, 5= συμφωνώ, 6= συμφωνώ απόλυτα).

απόλυτα). Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν: «Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει», «Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να έχει σχολική πρόοδο». Η πρόταση: «Ο γονέας κινητοποιεί σε μικρό βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο» έχει αρνητική χροιά και για τον λόγο αυτό αντιστράφηκε ούτως ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις να δείχνουν υψηλή αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Μετά από έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας βρέθηκε ότι ο δείκτης Cronbach $\alpha = .91$.

Η δεύτερη κλίμακα αναφέρεται στην **αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής του μέσου γονέα**, η οποία αποτελεί μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα της κλίμακας: *(PIP) Teacher's Perceptions of Parents' Involvement Level*, με Cronbach $\alpha = .80$, των Hoover-Dempsey και συνεργατών (2002). Αποτελείται, επίσης, από 6 προτάσεις και είναι εξάβαθμη (1= ποτέ, 2= 1-3 φορές φέτος, 3= 4-5 φορές φέτος, 4= 1 φορά τη βδομάδα, 5= κάποιες φορές τη βδομάδα, 6= κάθε μέρα). Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν: «Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του», «Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο». Μετά από έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας βρέθηκε ότι ο δείκτης Cronbach $\alpha = .84$.

Η τρίτη κλίμακα αναφέρεται στους **τύπους γονεϊκής εμπλοκής**, έχει διαμορφωθεί με βάση την κλίμακα: *Parental Involvement Types Activities of School leaders*, με Cronbach $\alpha = .96$, της Al-Taneiji (2012) και υποδιαιρείται σε έξι κατηγορίες: *Γονεϊκή Μέριμνα (Parenting)*, *Επικοινωνία (Communicating)*, *Μάθηση στο σπίτι (Learning at home)*, *Εθελοντική συμμετοχή (Volunteering)*, *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Involving in making decisions)*, *Επικοινωνία με την κοινότητα (Communicating with community)*. Ακόμη η κλίμακα αποτελείται από 28 προτάσεις, είναι πεντάβαθμη (1= ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= πάντα) και έχει δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .93$. Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν: «Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του μαθητή», «Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι», «Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά». Κρίθηκε απαραίτητο να γίνει παραγοντική ανάλυση, η οποία απορρόφησε το 61%, και έτσι προέκυψαν πέντε παράγοντες: η *Επικοινωνία με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .87$* (αποτελείται από 7 προτάσεις), η *Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .86$* (αποτελείται από 7 προτάσεις), η *Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .79$* (αποτελείται από 4 προτάσεις), το *Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .82$*

(αποτελείται από 6 προτάσεις) και η *Ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .74$ (αποτελείται από 4 προτάσεις).

Τέλος, το τρίτο μέρος ερευνά την *αντίληψη των εκπαιδευτικών για το είδος ηγεσίας* της σχολικής μονάδας με μία κλίμακα η οποία στηρίζεται στην κλίμακα: *Teachers' perceptions of their principal's Transformational Leadership*, που χρησιμοποίησαν οι Moolenaar και συνεργάτες (2010) για την *Μετασχηματιστική ηγεσία* και στην κλίμακα *DLRS (Distributed Leadership Readiness Scale)* του Elmore (όπως αναφέρεται στο Vlachadi & Ferla, 2013) για την *Κατανεμημένη ηγεσία*, αφού έγινε μετάφρασή τους από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα. Η κλίμακα αποτελείται από 27 προτάσεις, είναι πεντάβαθμη (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα) και έχει δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .97$. Ύστερα από την πραγματοποίηση παραγοντικής ανάλυσης, η οποία απορρόφησε το 62%, προέκυψαν δύο παράγοντες: η *Μετασχηματιστική ηγεσία* με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .97$ (αποτελείται από 16 προτάσεις) και η *Κατανεμημένη ηγεσία* με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = .90$ (αποτελείται από 11 προτάσεις). Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν: «Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν καινοτομίες» -για τη μετασχηματιστική ηγεσία- «Οι αποφάσεις που λαμβάνονται ευθυγραμμίζονται με τις αξίες και το όραμα του σχολείου», «Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε ηγετικούς ρόλους στο σχολείο» -για την κατανεμημένη ηγεσία.

3.5. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τα μέσα Φεβρουαρίου έως τα τέλη Μαρτίου 2015 σε δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Ελλάδας -κυρίως από τον νομό Μαγνησίας- και ορισμένα της Βόρειας Ελλάδας. Αρχικά, έγινε πιλοτική έρευνα σε δείγμα 20 εκπαιδευτικών ώστε να διαπιστωθεί η πιθανή ύπαρξη ασαφειών. Ακολούθησε διανομή των ερωτηματολογίων, η οποία έγινε ιδιόχειρα, καθώς επίσης και με ηλεκτρονικό τρόπο -μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Και στις δύο περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Συνολικά διανεμήθηκαν 180 ερωτηματολόγια ιδιόχειρα και 160 ηλεκτρονικά, ενώ συμπληρώθηκαν 117 ιδιόχειρα και 82 ηλεκτρονικά. Συνεπώς ο βαθμός ανταπόκρισης ήταν 58,5%. Ακολούθησε η καταγραφή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων με τη χρήση του λογισμικού SPSS.

3.6. Στατιστική ανάλυση

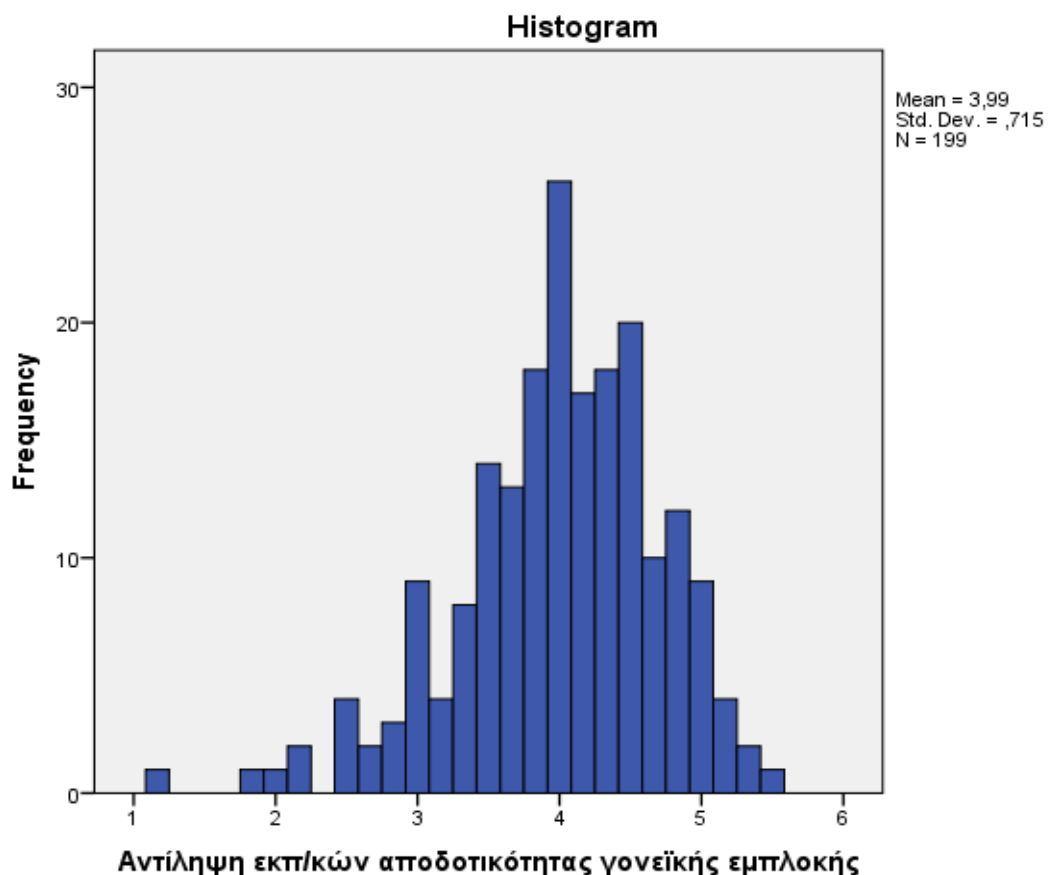
Όσον αφορά στην ανάλυση των δεδομένων, αρχικά έγινε έλεγχος της κανονικότητας κατανομής των δεδομένων με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Βρέθηκε ότι οι μεταβλητές: *Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής*, *Γονεϊκή εμπλοκή (στο σύνολό της)*, *Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση*, *Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες*, *Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα*, *Ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* και *Κατανεμημένη ηγεσία* έχουν κανονική κατανομή, ενώ η *Αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής*, η *Επικοινωνία* και η *Μετασχηματιστική ηγεσία* έχουν μη κανονική κατανομή. Για τις συσχετίσεις των παραπάνω μεταβλητών με το *Φύλο* και τις *Επιπλέον σπουδές* έγινε χρήση του παραμετρικού κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα και του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney, όπου η κατανομή δεν ήταν κανονική. Για τις συσχετίσεις με την *Ηλικία*, την *Προϋπηρεσία*, την *Σχέση Εργασίας*, το *Μέγεθος* και την *Περιοχή του σχολείου* έγινε ανάλυση διακύμανσης One-Way Anova στις μεταβλητές με κανονική κατανομή και για τις μεταβλητές με μη κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Για την εύρεση του είδους ηγεσίας που συναντάται περισσότερο στα σχολεία χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon. Τέλος, οι αλληλοσυσχετίσεις των μεταβλητών που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή και την ηγεσία έγιναν με τον συντελεστή Pearson r , όταν η κατανομή ήταν κανονική και με τον συντελεστή Spearman ρ , όταν η κατανομή δεν ήταν κανονική. Ακολούθησε πραγματοποίηση πολλαπλής παλινδρόμησης για την εύρεση των παραγόντων που προβλέπουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

4^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

4.1. Αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως αποτελεσματική σε χαμηλό βαθμό (Μ.Τ.= 3,99, Τ.Α.= 0,715). Περίπου οι μισοί θεωρούν πως οι γονείς αισθάνονται ότι έχουν πετύχει με τη βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά τους (53,9%) και ότι τα βοηθούν να μάθουν (52,7%), εντούτοις πολύ λίγοι πιστεύουν ότι οι γονείς γνωρίζουν καλά πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να προοδεύουν (13,6%).

Διάγραμμα 1.



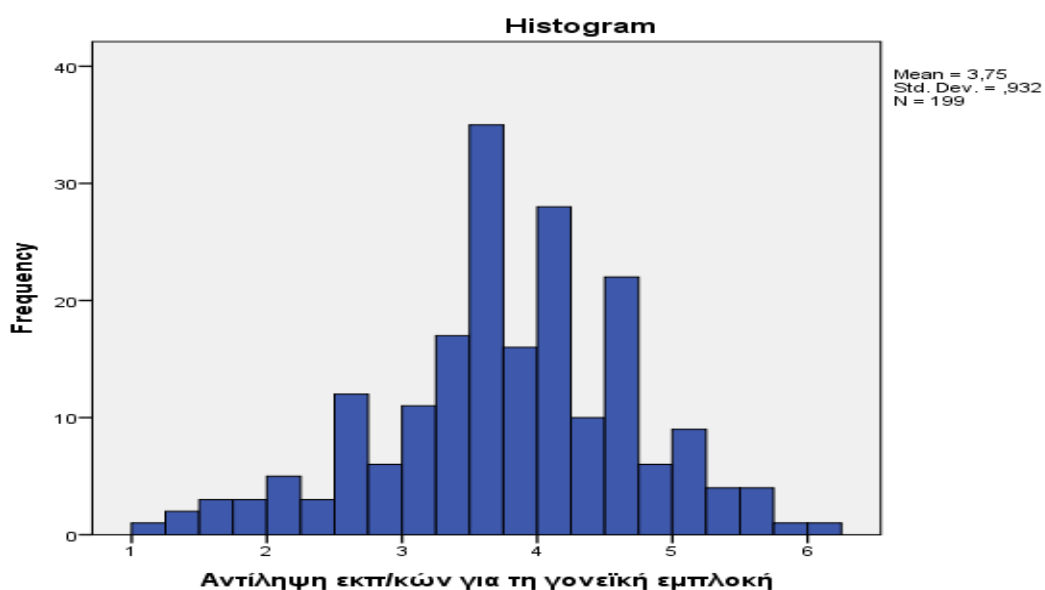
Διάγραμμα 2.



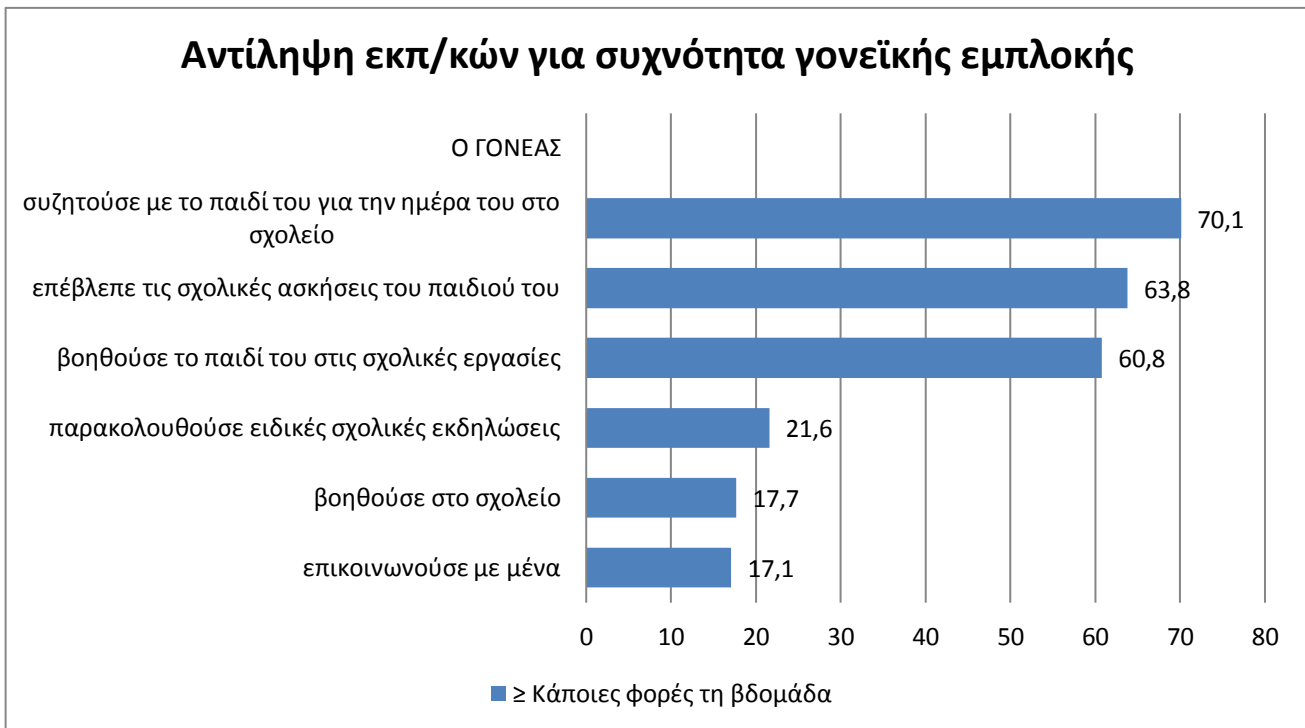
4.2. Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής

Κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς εμπλέκονται σε χαμηλό βαθμό (Μ.Τ.= 3,75, Τ.Α.= 0,932). Η πλειοψηφία θεωρεί ότι οι γονείς συζητούν με τα παιδιά τους για την ημέρα τους στο σχολείο (70,1%) και ότι επιβλέπουν τις σχολικές ασκήσεις (63,8%). Αντιθέτως μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς επικοινωνούν μαζί τους (17,1%) ή βοηθούν στο σχολείο (17,7%).

Διάγραμμα 3.



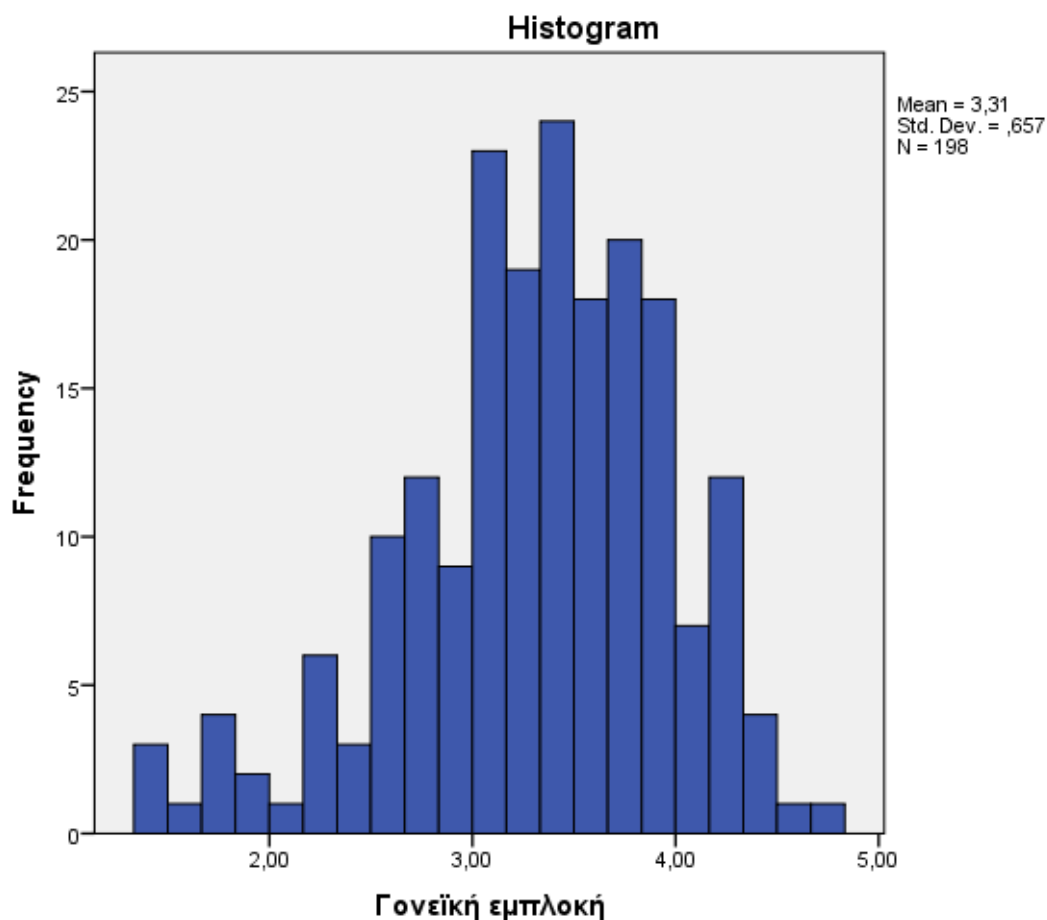
Διάγραμμα 4.



4.3. Ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Όπως προαναφέρθηκε ύστερα από παραγοντική ανάλυση της *Γονεϊκής Εμπλοκής* (M.A.= 3,31, T.A.= 0,657) προέκυψαν οι παρακάτω πέντε παράγοντες: *Επικοινωνία, Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση, Ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες, Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα*. Σύμφωνα με τα στοιχεία των παρακάτω διαγραμμάτων ενισχύεται περισσότερο η πτυχή της γονεϊκής εμπλοκής που σχετίζεται με την επικοινωνία με τους γονείς και πολύ λιγότερο εκείνες που σχετίζονται με την ενθάρρυνση των γονιών για εθελοντική συμμετοχή ή την παρακίνηση κοινοτικών φορέων για εμπλοκή.

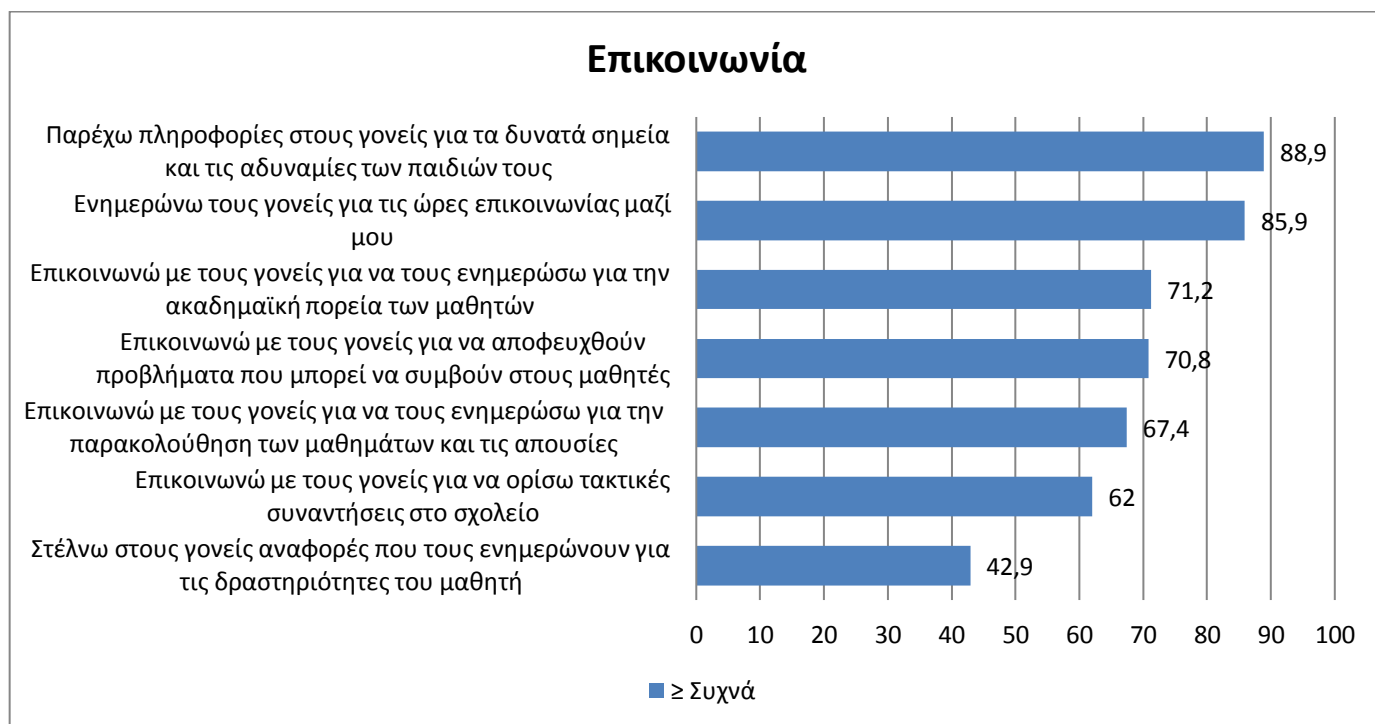
Διάγραμμα 5.



Επικοινωνία

Οι εκπαιδευτικοί *επικοινωνούν* σε ικανοποιητικό βαθμό με τους γονείς (M.A.= 3,89, T.A.= 0,765), κυρίως παρέχοντάς τους πληροφορίες για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών (88,9%) και ενημερώνοντάς τους για τις ώρες επικοινωνίας μαζί τους (85,9%) ή την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους (71,2%), ενώ λιγότεροι από τους μισούς στέλνουν αναφορές σχετικά με δραστηριότητες των παιδιών (42,9%).

Διάγραμμα 6.



Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους γονείς σχετικά με τη μάθηση και την ανατροφή των παιδιών σε μέτριο βαθμό (M.A.= 3,23, T.A.= 0,814). Κατά προσέγγιση δύο στους τρεις διδάσκοντες παρέχουν πληροφορίες που βοηθούν τους γονείς να διδάξουν τα παιδιά στο σπίτι (62,3%) και περίπου οι μισοί τους ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους (55,3%). Αντιθέτως, ελάχιστοι διδάσκοντες παρέχουν στους γονείς υποστηρικτικό υλικό (CD, φυλλάδια κτλ) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους (17,6%).

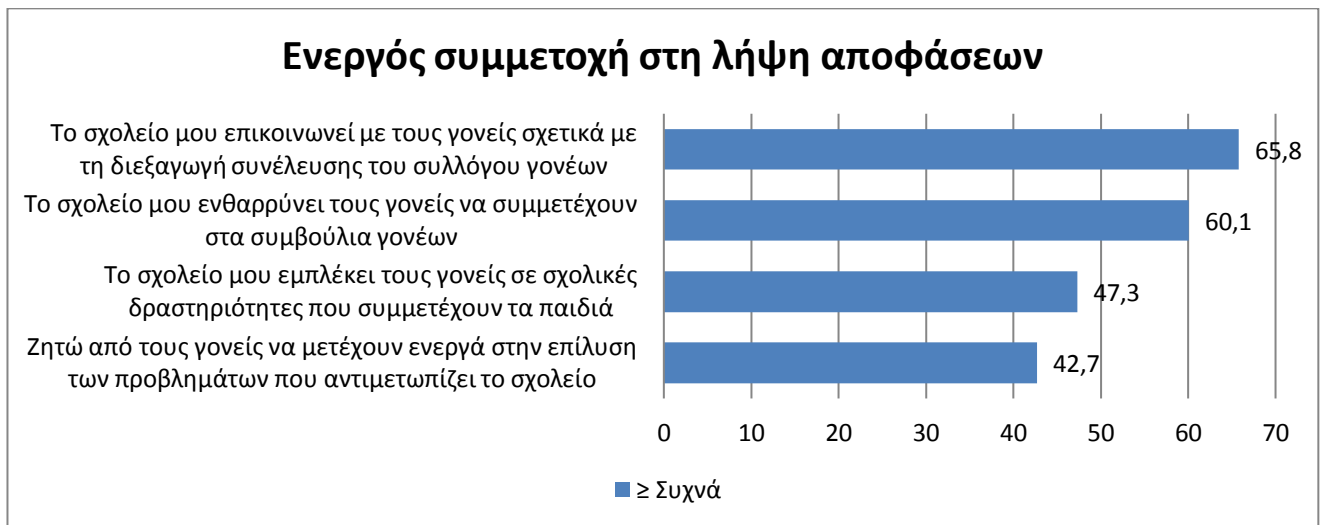
Διάγραμμα 7.



Ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο ευρύτερα *ενθαρρύνουν* αρκετά τους γονείς να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων (M.A.= 3,50, T.A.= 0,859). Τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι το σχολείο επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συλλόγου γονέων (65,8%), αλλά λιγότεροι από τους μισούς τους ζητούν να μετέχουν στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου (42,7%).

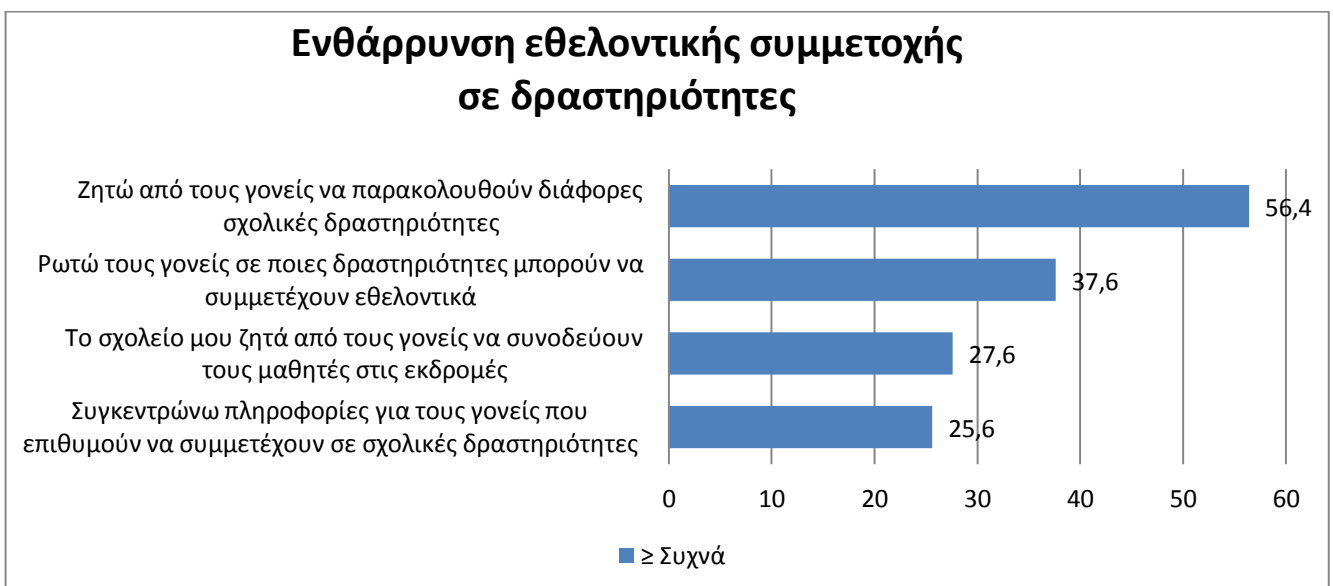
Διάγραμμα 8.



Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες

Οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τους γονείς να μετέχουν σε εθελοντικές δραστηριότητες (M.A.= 3,23, T.A.= 0,814). Ένας στους τέσσερις συγκεντρώνει πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες (25,6%) ή τους ζητά να συνοδεύουν τους μαθητές σε εκδρομές (27,6%), ενώ λίγο περισσότεροι από τους μισούς τους ζητούν να παρακολουθούν σχολικές δραστηριότητες (56,4%).

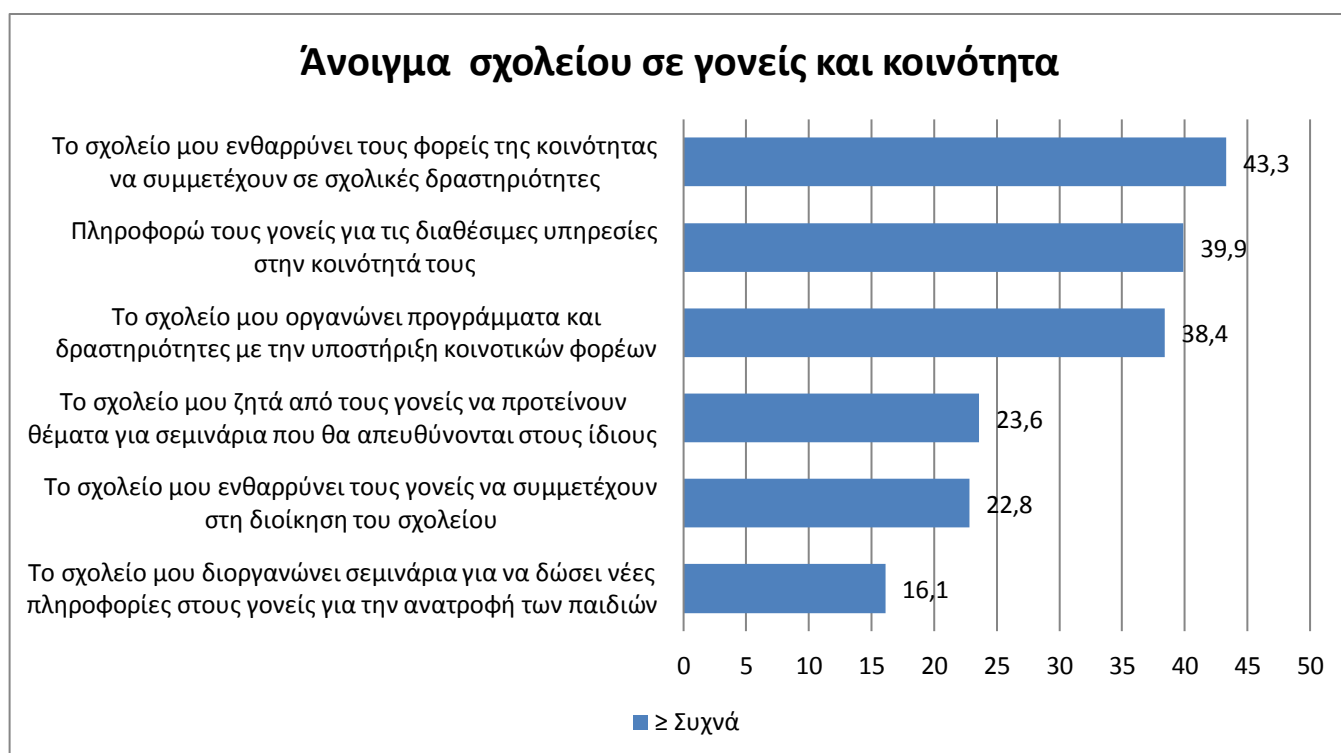
Διάγραμμα 9.



Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα

Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο ενθαρρύνουν σε χαμηλό βαθμό τους γονείς και την κοινότητα να εμπλέκονται στη σχολική ζωή (M.A.= 2,82, T.A.= 0,807). Λιγότεροι από τους μισούς διδάσκοντες αναφέρουν ότι το σχολείο ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (43,3%), ακόμη λιγότεροι αναφέρουν ότι πληροφορούν τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους (39,9%), και ελάχιστοι ότι διοργανώνονται σεμινάρια για να δοθούν πληροφορίες στους γονείς σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους (16,1%).

Διάγραμμα 10.



4.4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή

Δεν παρατηρείται καμία σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες ως προς τις *Αντιλήψεις τους για τη συχνότητα και την αποτελεσματικότητα της Γονεϊκής*

εμπλοκής και τους Τρόπους ενίσχυσής της. Διαφοροποίηση δεν υπάρχει, επίσης, ανάμεσα σε αυτούς που έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και σε αυτούς που δεν έχουν ως προς τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα και το κριτήριο Mann-Whitney (στις μεταβλητές με μη κανονική κατανομή). Ακόμη, μετά από τη διενέργεια ανάλυσης διακύμανσης One-Way Anova και την εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal-Wallis (στις μεταβλητές με μη κανονική κατανομή) δε διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Γονεϊκή εμπλοκή* και τους *Τρόπους ενίσχυσής της* ως προς την ηλικία, την προϋπηρεσία, τη σχέση εργασίας και το μέγεθος του σχολείου. Μόνο όσον αφορά στην *Επικοινωνία* παρατηρείται μεγαλύτερη ενίσχυσή της από όσους είναι άνω των 50 ετών [H (199)= 9,08, p= 0,028] ή έχουν προϋπηρεσία άνω των 30 ετών [H (197)= 8,71, p= 0,033]. Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές, αναφορικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, εντοπίζονται στις εξής μεταβλητές: *Γονεϊκή εμπλοκή* [F (2,193)= 3,52, p= 0,031], *Ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* [F (2,193)= 6,92, p= 0,001], *Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες* [F (2,193)= 4,25, p= 0,016] και *Επικοινωνία* [H (196)= 7,80 p= 0,20]. Τα σχολεία με 100-250 μαθητές ενισχύουν περισσότερο τη *Γονεϊκή εμπλοκή* και την *Επικοινωνία* σε σχέση με τα σχολεία με πάνω από 250 μαθητές. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για την *Ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* και την *Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες*, καθώς αυτές υφίστανται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχολεία που έχουν ως 250 μαθητές συγκριτικά με τα σχολεία με πάνω από 250 μαθητές.

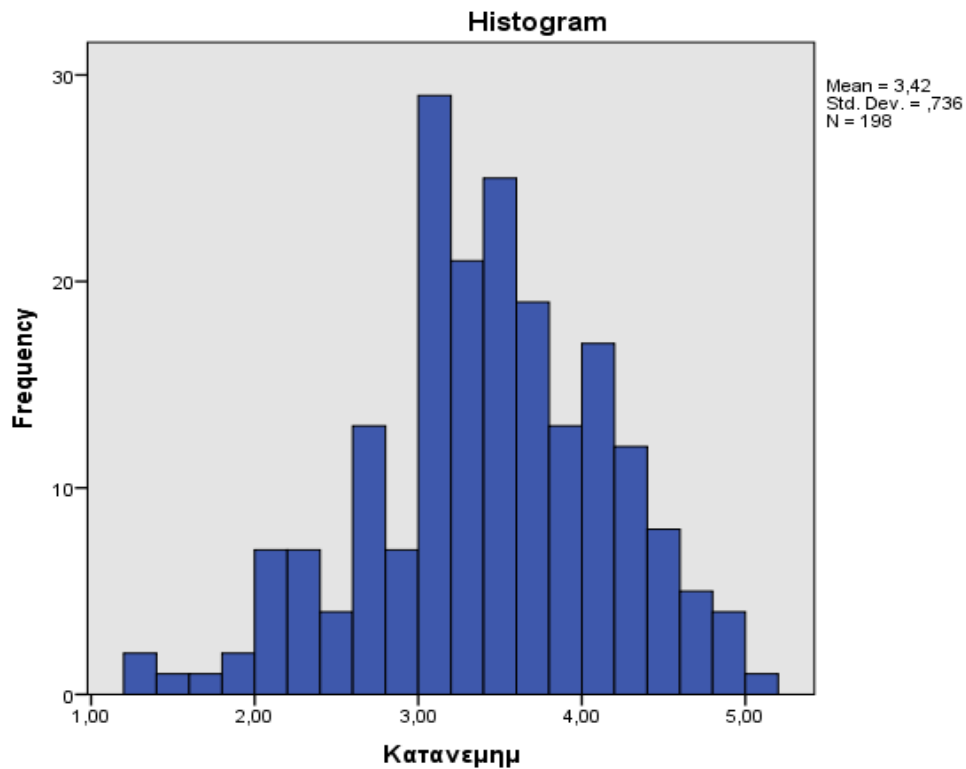
4.5. Είδη ηγεσίας

4.5.1. Κατανεμημένη Ηγεσία

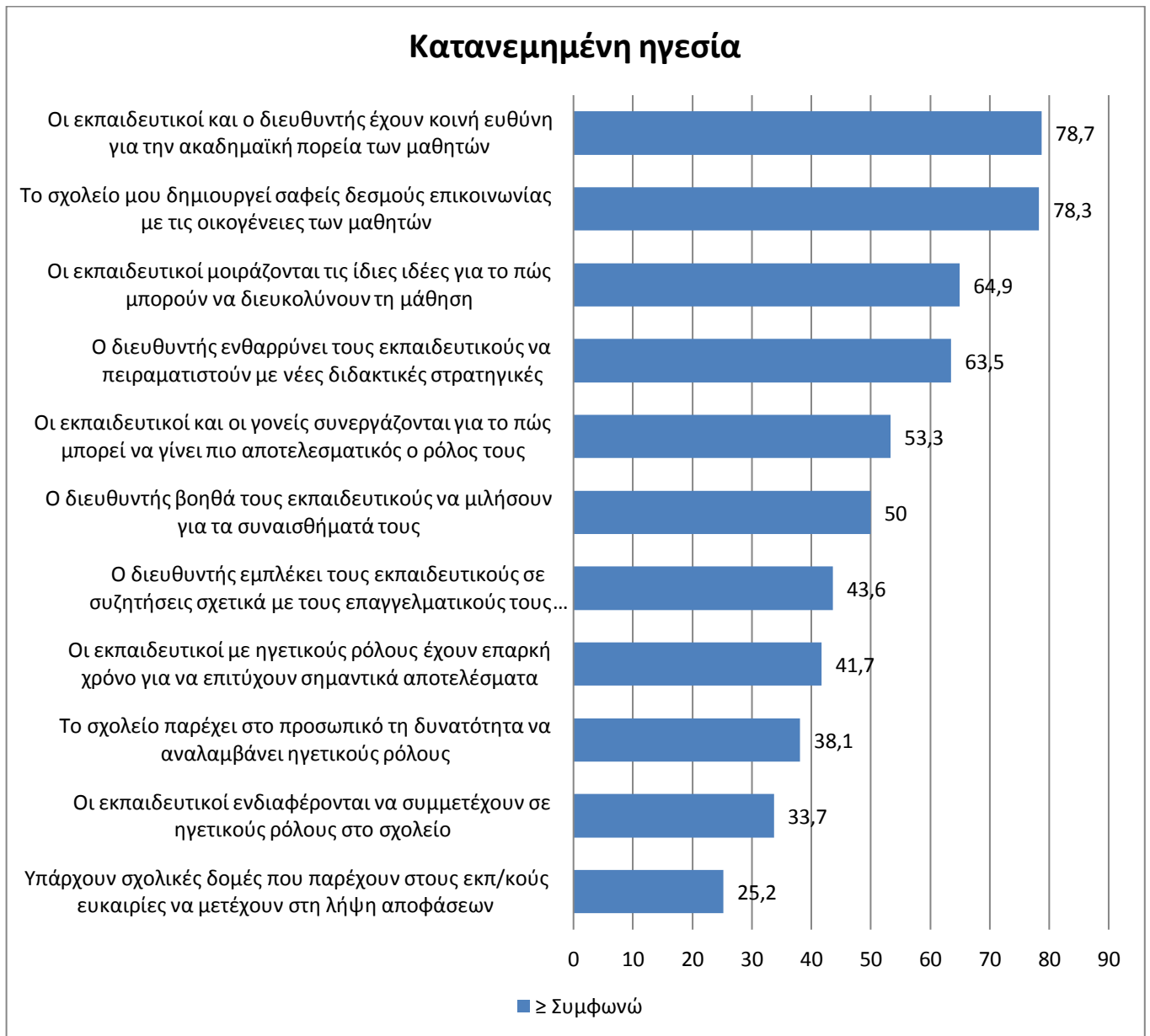
Μετά την πραγματοποίηση παραγοντικής ανάλυσης προέκυψαν δύο παράγοντες αναφορικά με την ηγεσία: η *Κατανεμημένη* και η *Μετασχηματιστική*. Η Κατανεμημένη ηγεσία (M.T.= 3,42, T. A.= 0,736) απαντά σε ικανοποιητικό βαθμό στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν κοινή ευθύνη με τον διευθυντή για την πορεία των μαθητών (78,7%), ότι δημιουργούνται σαφείς δεσμοί επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών (78,3%) και ότι μοιράζονται τις ίδιες

ιδέες για το πώς μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών (64,9%). Αντίθετα το ένα τέταρτο αυτών αναφέρει ότι υπάρχουν επίσημες δομές στο σχολείο που συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς (25,2%), ενώ το ένα τρίτο παρουσιάζεται να μην ενδιαφέρεται πολύ να μετέχει σε ηγετικούς ρόλους (33,7%).

Διάγραμμα 11.



Διάγραμμα 12.

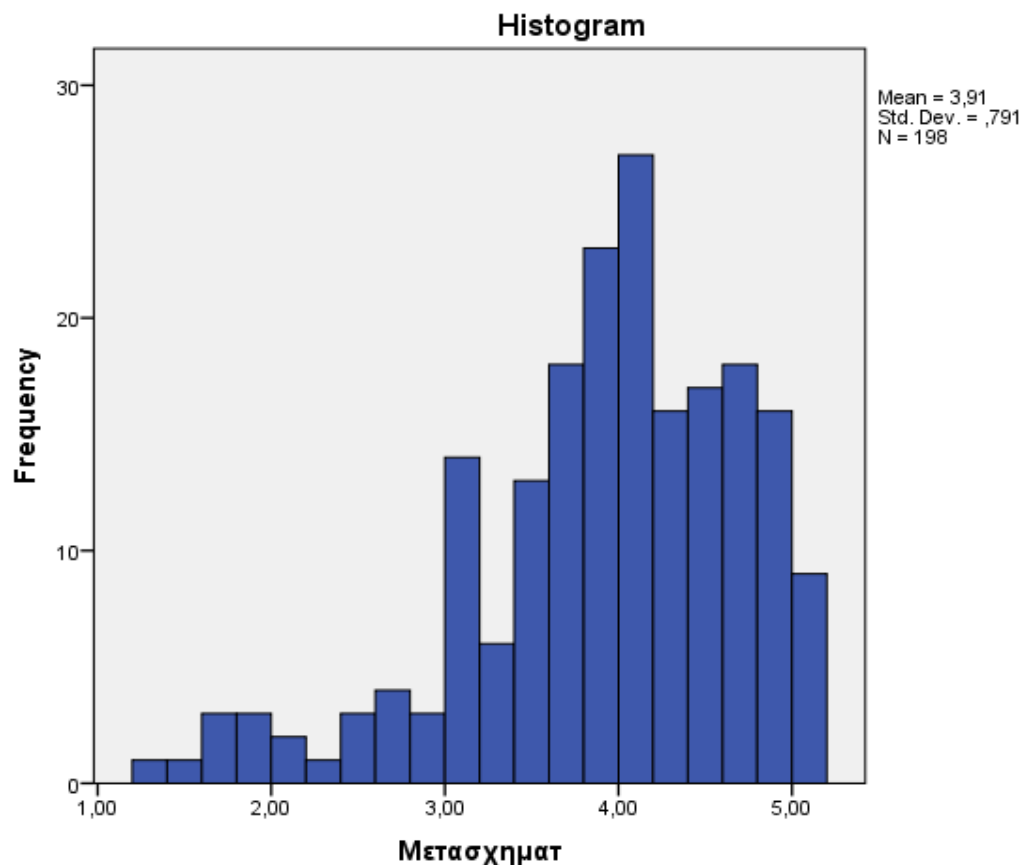


4.5.2. Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η Μετασχηματιστική ηγεσία ($M.T.= 3,91$, $T.A.= 0,791$) απαντά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η Κατανομημένη στα υπό έρευνα σχολεία, σύμφωνα με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon, : $T(198)=-10,43$, $p<0,001$.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι ο διευθυντής ακούει με προσοχή τις ιδέες τους (85,7%), είναι δεκτικός στις προτάσεις τους (82,9%) και αναφέρεται ρητά στους στόχους του σχολείου όταν πρόκειται να ληφθεί μια απόφαση (81,9%). Όμως μόνο λίγο περισσότεροι από τους μισούς αναφέρουν ότι ο διευθυντής τους βοηθά να έχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (54,9%) ή ενσωματώνει το όραμα και τους μελλοντικούς του στόχους στη συζήτηση για τα τρέχοντα ζητήματα του σχολείου (59,4%).

Διάγραμμα 13.



Διάγραμμα 14.



4.6. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για το είδος ηγεσίας

Δε βρέθηκε καμία διαφοροποίηση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το είδος *Ηγεσίας* ως προς το φύλο. Ωστόσο διαφορά παρατηρείται αναφορικά με την κατοχή επιπλέον τίτλου σπουδών [$t(197) = 2,83, p = 0,05$]. Αυτοί που δεν κατέχουν κάποιον τίτλο αντιλαμβάνονται περισσότερο την ηγεσία ως *Κατανεμημένη* σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν. Στις παραπάνω περιπτώσεις έγινε χρήση του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα και του κριτηρίου Mann-Whitney (στις μεταβλητές με μη κανονική κατανομή). Στις ακόλουθες μεταβλητές έγινε ανάλυση διακύμανσης One-Way Anova και χρήση του κριτηρίου Kruskal-Wallis, όπου η κατανομή δεν ήταν κανονική. Όσον αφορά στην ηλικία, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 30 ετών αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ηγεσία ως *Κατανεμημένη* σε σχέση με αυτούς που είναι κάτω των 30 ετών. Το ίδιο συμβαίνει και με αυτούς που είναι άνω των 50 ετών σε σχέση με αυτούς που είναι 41-50 ετών, όπως δείχνει η εφαρμογή του κριτηρίου LSD [$F(3,194) = 5,89, p = 0,001$]. Επίσης, όσοι είναι άνω των 50 ετών αντιλαμβάνονται περισσότερο την ηγεσία ως *Μετασχηματιστική* [$H(199) = 13,40, p = 0,004$]. Ως προς την προϋπηρεσία παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ηγεσία ως *Κατανεμημένη* σε σχέση με αυτούς που έχουν λιγότερα από 21 έτη. Το ίδιο συμβαίνει και με αυτούς που έχουν 21-30 έτη σε σχέση με αυτούς που έχουν 11-20 έτη, όπως δείχνει το κριτήριο LSD [$F(3,192) = 6,23, p < 0,001$]. Επιπλέον, όσοι έχουν προϋπηρεσία άνω των 30 ετών αντιλαμβάνονται πιο πολύ την ηγεσία ως *Μετασχηματιστική* [$H(197) = 12,33, p = 0,006$]. Διαφορές διαπιστώνονται και ως προς την σχέση εργασίας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ηγεσία ως *Κατανεμημένη* σε σχέση με τους ωρομισθίους [$F(2,193) = 4,52, p = 0,012$]. Το ίδιο ισχύει και για την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη *Μετασχηματιστική* ηγεσία [$H(199) = 7,41, p = 0,025$]. Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν αναφορικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Στα σχολεία με 100-250 μαθητές η ηγεσία γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως *Κατανεμημένη* σε σχέση με τα σχολεία με πάνω από 250 μαθητές, σύμφωνα με τη χρήση του κριτηρίου LSD [$F(2,192) = 5,03, p = 0,007$]. Ομοίως, στα σχολεία με 100-250 μαθητές η ηγεσία γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως *Μετασχηματιστική* [$H(196) = 7,86, p = 0,020$]. Όσον αφορά στην περιοχή του σχολείου δε βρέθηκε καμία σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το είδος *Ηγεσίας*.

4.7. Αλληλοσυσχετίσεις

Πίνακας 2. *Αλληλοσυσχετίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής με τους τρόπους ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής*

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Αντίληψη εκπ/κών για τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής	r	1	,467**	,343**	,272**	,273**	,201**	,289**	,354**
2. Αντίληψη εκπ/κών για την αποτελ/τητα γονεϊκής εμπλοκής	Sr	,467**	1	,144*	,116	,157*	,107	,145*	,167*
<i>Τρόποι ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής:</i>									
3. Γονεϊκή μέριμνα για ανατροφή & μάθηση	r	,343**	,144*	1	,514**	,569**	,512**	,583**	,843**
4. Ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	r	,272**	,116	,514**	1	,563**	,670**	,433**	,774**
5. Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες	r	,273**	,157*	,569**	,563**	1	,612**	,456**	,782**
6. Άνοιγμα σχολείου σε γονείς και κοινότητα	r	,201**	,107	,512**	,670**	,612**	1	,404**	,795**
7. Επικοινωνία	Sr	,289**	,145*	,583**	,433**	,456**	,404**	1	,751**
8. Τρόποι ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής (σύνολο)	r	,354**	,167*	,843**	,774**	,782**	,795**	,751**	1

Πίνακας 3. Αλληλοσυσχετίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και των τρόπων ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής με τα είδη ηγεσίας

	Κατανεμημένη (r)	Μετασχηματιστική (Sr)
1. Αντίληψη εκπ/κών για τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής	,145	,204**
2. Αντίληψη εκπ/κών για την αποτελ/τητα γον/κής εμπλοκής	,022*	,093
<i>Τρόποι ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής:</i>		
3. Γονεϊκή μέριμνα για ανατροφή & μάθηση	,351**	,287**
4. Ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	,477**	,493**
5. Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες	,355**	,296**
6. Άνοιγμα σχολείου σε γονείς και κοινότητα	,497**	,458**
7. Επικοινωνία	,281**	,322**
8. Τρόποι ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκή (σύνολο)	,487**	,455**
9. Κατανεμημένη	1	,779**
10. Μετασχηματιστική	,779**	1

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0,05

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0,01

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των περισσότερων μεταβλητών που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται χαμηλή θετική συσχέτιση της *Αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής* ($r= 0,354$) με τη *Γονεϊκή εμπλοκή (στο σύνολό της)*, όπως και με όλους τους *Τρόπους ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής*. Αντίστοιχα, η *Αντίληψη για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής*, παρουσιάζει ασθενή συσχέτιση και με τη *Γονεϊκή εμπλοκή (στο σύνολό της)* ($r= 0,167$), καθώς με τους *Τρόπους ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής*, εκτός από την *Ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* και το *Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα*, με τα οποία δε σχετίζεται καθόλου. Ακόμη, μέτρια θετική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ και των δύο μεταβλητών που αφορούν στις

Αντίληψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής ($r=0,467$).

Στη συνέχεια, όπως είναι εύλογο, βρέθηκαν υψηλές συσχετίσεις με στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των Τρόπων ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής. Υψηλότερες συσχετίσεις παρατηρούνται στο Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα με την Ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($r=0,670$) και την Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες ($r=0,612$). Επίσης, ικανοποιητικές συσχετίσεις βρέθηκαν στην Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες με τη Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση ($r=0,569$) και την Ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($r=0,563$). Ακόμη, η Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση σχετίζεται με την Επικοινωνία ($r=0,583$), την Ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($r=0,514$) και με το Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα ($r=0,512$). Όπως είναι αναμενόμενο, η Γονεϊκή εμπλοκή (στο σύνολό της) σχετίζεται σε υψηλό βαθμό με όλους τους Τρόπους ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής: με τη Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση ($r=0,843$), το Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα ($r=0,795$), την Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες ($r=0,782$), την Ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($r=0,774$) και την Επικοινωνία ($r=0,751$).

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις αλληλοσυσχετίσεις των μεταβλητών που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή με τις μεταβλητές που αφορούν στα είδη ηγεσίας. Αρχικά, η Αντίληψη για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής παρουσιάζει αδύναμη συσχέτιση τόσο με την Κατανεμημένη ηγεσία ($r=0,145$) όσο και με την Μετασχηματιστική ($r=0,204$). Από την άλλη πλευρά, η Αντίληψη για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής έχει ασθενή συσχέτιση με την Κατανεμημένη ηγεσία ($r=0,022$) και δε σχετίζεται καθόλου με την Μετασχηματιστική. Ωστόσο, παρατηρείται ικανοποιητική θετική συσχέτιση της Γονεϊκής εμπλοκής και με τα δύο είδη ηγεσίας σε σημαντικό επίπεδο. Μεγαλύτερη συσχέτιση υπάρχει με την Κατανεμημένη ηγεσία ($r=0,487$) από ό,τι με την Μετασχηματιστική ($r=0,455$).

Επιπλέον, όλοι οι Τρόποι ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής συσχετίζονται θετικά σε σημαντικό επίπεδο και με τα δύο είδη ηγεσίας. Ως προς την Κατανεμημένη ηγεσία ικανοποιητική συσχέτιση παρουσιάζεται με τις μεταβλητές που αφορούν στο Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα ($r=0,497$) και την Ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($r=0,477$) και χαμηλή με την Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες ($r=0,355$), την Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση ($r=0,351$)

και την *Επικοινωνία* ($r= 0,281$). Ως προς την *Μετασχηματιστική* ηγεσία παρατηρείται κάτι ανάλογο με μικρές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα ικανοποιητική συσχέτιση παρατηρείται με την *Ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* ($r= 0,493$) και το *Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα* ($r= 0,458$) και χαμηλή με την *Επικοινωνία* ($r= 0,322$), την *Ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες* ($r= 0,296$) και τη *Γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση* ($r= 0,287$).

4.8. Προβλεπτικοί παράγοντες για τη γονεϊκή εμπλοκή

Για να βρεθούν οι παράγοντες που προβλέπουν τη γονεϊκή εμπλοκή έγινε πολλαπλή παλινδρόμηση με βηματική μέθοδο. Οι μεταβλητές που συμπεριελήφθησαν είναι η *Αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής*, η *Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής*, η *Κατανεμημένη ηγεσία* και η *Μετασχηματιστική ηγεσία*. Από αυτές τις μεταβλητές αποκλείστηκαν η *Αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής* και η *Μετασχηματιστική ηγεσία*.

Πίνακας 4. Σύνοψη μοντέλου ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης

	R	R²	Προσαρμοσμένο R²	Τοπικό Σφάλμα Εκτίμησης
Κατανεμημένη	,487	,237	,233	,57510
Κατανεμημένη και Αντίληψη των εκπ/κών για τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής	,563	,317	,310	,54545

Πίνακας 5. Συντελεστές στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης*

	b	Τυπικό Σφάλμα	Beta	t	p
1. (Σταθερός όρος) Κατανεμημένη	1,823 ,435	,195 ,056	,487	9,364 7,810	,000 ,000
2. (Σταθερός όρος) Κατανεμημένη Αντίληψη εκπ/κών για τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής	1,196 ,398 ,201	,226 ,053 ,042	,446 ,286	5,280 7,455 4,784	,000 ,000 ,000
*Εξαρτημένη μεταβλητή: Γονεϊκή εμπλοκή					

Όπως προκύπτει από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης, η *Κατανεμημένη ηγεσία* σε συνδυασμό με την *Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής* προβλέπουν την ενίσχυση της *Γονεϊκής εμπλοκής* σε ποσοστό 32% ($R^2= 0,32$). Δηλαδή, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ηγεσία του σχολείου ως κατανεμημένη και ότι η γονεϊκή εμπλοκή υφίσταται σε συχνή βάση, τόσο περισσότερο την ενισχύουν και οι ίδιοι. Μεγαλύτερη επίδραση στην ενίσχυση της *Γονεϊκής εμπλοκής* ασκεί η *Κατανεμημένη ηγεσία* ($\beta= 0,446$).

5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

5.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τα ερωτήματα που τέθηκαν. Πριν γίνει συζήτηση αυτών αξίζει να αναφερθούν κάποια στοιχεία που αφορούν στο δείγμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μόνο βασικό τίτλο πτυχίου, περίπου ένας στους τρεις έχει μεταπτυχιακό, λίγοι έχουν κάνει μετεκπαίδευση ή διαθέτουν δεύτερο πτυχίο και ελάχιστοι είναι κάτοχοι διδακτορικού ή κάποιου άλλου τίτλου. Δηλαδή λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιδιώξει να επιμορφωθούν σε παιδαγωγικά ζητήματα ή ζητήματα που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου. Το τελευταίο συνδέεται με ευρήματα προηγούμενων μελετών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατηρτισμένοι στον τομέα της διοίκησης (Σαϊτής & Γουρναρόπουλος, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στη συνέχεια εξετάζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν σε σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας. Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα για το είδος ηγεσίας που απαντά περισσότερο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι απόλυτη. Σύμφωνα με τη Harris (2005) δεν μπορεί να γίνει λόγος για ένα συγκεκριμένο είδος ηγεσίας που χαρακτηρίζει έναν σχολικό οργανισμό. Αντιθέτως οι σχολικοί ηγέτες μπορεί να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά διαφορετικών ειδών ηγεσίας, αναλόγως με τις ανάγκες που προκύπτουν. Ομοίως και στην συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας και σε ικανοποιητικό επίπεδο γνώρισμα κατανομημένης ηγεσίας, σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών. Έπειτα από σύγκριση που έγινε μεταξύ των δύο ειδών φαίνεται ότι η μετασχηματιστική απαντά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η κατανομημένη, ενδεχομένως διότι ακόμα στα ελληνικά σχολεία δεν είναι τόσο διαδεδομένο να διαμοιράζονται οι ρόλοι και οι ευθύνες. Βέβαια η ισχυρή συσχέτιση των δύο ειδών, δείχνει ότι αυτά τείνουν να συνυπάρχουν. Δηλαδή, όσο περισσότερο παρατηρούνται σε έναν διευθυντή χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο περισσότερο παρατηρούνται και χαρακτηριστικά κατανομημένης ηγεσίας. Αυτό εξηγείται μάλλον από το γεγονός ότι αυτά τα δύο είδη έχουν αρκετά κοινά στοιχεία, όπως το δημοκρατικό πνεύμα του ηγέτη, το ενδιαφέρον του να αφογκράζεται και να λαμβάνει υπόψη και την γνώμη των άλλων.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά στο αν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο. Σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή των γονέων βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Διαπιστώνεται ότι οι γονείς εμπλέκονται κυρίως στο περιβάλλον του σπιτιού με τη συζήτηση με τα παιδιά για σχολικά θέματα ή την εποπτεία και παροχή βοήθειας σε σχολικές εργασίες. Αντιθέτως συμμετέχουν λιγότερο στο σχολείο, δηλαδή σπάνια προσφέρουν βοήθεια στο σχολείο ή επιδιώκουν να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό, επιβεβαιώνοντας κατά τον τρόπο αυτό ευρήματα άλλων μελετών σχετικά με το θέμα (Anderson & Minke, 2007· Izzo et al., 1999· Κλαδάκης, 2012). Στο σημείο αυτό μπορεί να αναφερθεί ότι η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζει τη γνώμη τους για την αποτελεσματικότητα αυτής. Δηλαδή όσο οι γονείς δεν εμπλέκονται συχνά σε ζητήματα σχετικά με το σχολείο, τόσο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους, όταν αυτή υφίσταται. Αυτό πιθανώς εξηγείται από το γεγονός ότι όταν η συμμετοχή των γονέων είναι ενεργός έχει θετικά αποτελέσματα στη σχολική πορεία των μαθητών (Epstein, 1995· Georgiou, 1997). Επομένως στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί -αν και αναγνωρίζουν την προσπάθεια των γονιών να βοηθούν τα παιδιά τους και την κρίνουν σημαντική- αμφιβάλλουν ότι οι γονείς γνωρίζουν τον σωστό τρόπο για να επιτευχθούν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ίσως λόγω έλλειψης των παιδαγωγικών και ψυχο-κοινωνικών γνώσεων από μέρους των γονιών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την παροχή βοήθειας στα παιδιά (Laloumi-Vidali, 1997).

Ακολούθως τίθεται το ερώτημα για το είδος ηγεσίας που επηρεάζει πιο πολύ τη γονεϊκή εμπλοκή. Βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση και με τα δύο είδη ηγεσίας σε σημαντικό επίπεδο. Αυτό κρίνεται λογικό, όσον αφορά στη μετασηματιστική ηγεσία, εφόσον ο ηγέτης λειτουργεί συλλογικά προσπαθώντας να συνεργαστεί με όλους τους εμπλεκόμενους με τη σχολική ζωή, δηλαδή όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους γονείς, ακόμα και τους μαθητές (Stone et al., 2004). Παρατηρείται ότι υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση της μετασηματιστικής ηγεσίας με την ενίσχυση των γονέων για συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και με το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα. Δηλαδή στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ο διευθυντής έχει μετασηματιστικά χαρακτηριστικά, παρατηρείται μεγαλύτερη ενθάρρυνση των γονιών να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων και μεγαλύτερο άνοιγμα προς τους γονείς και την κοινότητα. Αντίστοιχα, παλαιότερη έρευνα (Giles, 2006) είχε δείξει ότι ενισχύεται η συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ο μετασηματιστικός ηγέτης

προσπαθεί να μην συγκεντρώνει όλες τις αρμοδιότητες ο ίδιος, αλλά κινητοποιεί και τα υπόλοιπα μέλη που εμπλέκονται στο σχολείο (Hoy & Miskel, 2008). Αντιθέτως, χαμηλότερη συσχέτιση υπάρχει με την ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες, ίσως γιατί μια τέτοια στρατηγική γενικά δεν ακολουθείται στο ελληνικό σχολείο (Κλαδάκης, 2012· Μπόνια, 2011). Επίσης παρατηρείται χαμηλή συσχέτιση με την επικοινωνία και την γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση, πιθανόν διότι ανεξαρτήτως είδους ηγεσίας υπάρχει μια τυπική -έστω- επικοινωνία με τους γονείς (Angelides et al., 2006) που μπορεί να περιλαμβάνει κάποιες γενικόλογες συμβουλές προς αυτούς, όπως να φροντίζουν για την ολόπλευρη καλλιέργεια των παιδιών τους και να ελέγχουν ότι τα τελευταία μελετούν στο σπίτι (Μάνεσης, 2008).

Παράλληλα, παρατηρείται σημαντική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής και με την κατανεμημένη ηγεσία. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε σχολεία όπου επικρατούν δημοκρατικές διαδικασίες, όπως ο διαμοιρασμός των ευθυνών και η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, είναι έντονη η γονεϊκή εμπλοκή (Harber & Trafford, 1999· Mncube, 2009· Mncube & Naidoo, 2014). Η κατανεμημένη ηγεσία έχει τέτοια στοιχεία στη βάση της, όποτε η σύνδεσή της με τη γονεϊκή εμπλοκή είναι εύλογη (Gordon, 2005). Πράγματι και η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει ότι υπάρχει μεγαλύτερο άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα και ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στη λήψη αποφάσεων στα σχολεία όπου η ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως κατανεμημένη. Αυτά τα αποτελέσματα έχουν συνάφεια με αυτά που αναφέρουν για την κατανεμημένη ηγεσία οι Neuman και Simmons (2000), ότι δηλαδή ενθαρρύνεται η συμμετοχή των γονέων στην ανάληψη ευθυνών σχετικά με την πορεία των μαθητών και γενικά η συνεργασία μαζί τους αλλά και με μέλη της κοινότητας. Μικρότερη συσχέτιση της κατανεμημένης ηγεσίας παρατηρείται με την εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες, με τη γονεϊκή μέριμνα για την ανατροφή και τη μάθηση και με την επικοινωνία, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της μετασηματιστικής ηγεσίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Τέλος, η απάντηση στο αρχικό ερώτημα είναι ότι, παρόλο που και τα δύο είδη ηγεσίας σχετίζονται σημαντικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και τις εκφάνσεις της, η κατανεμημένη ηγεσία παρουσιάζει λίγο μεγαλύτερη συσχέτιση από την μετασηματιστική, ίσως γιατί σε αυτό το είδος ευθύνες για το σχολικό οργανισμό δεν έχει μόνο ένας -ο διευθυντής- αλλά αυτές διαμοιράζονται σε όλους τους εμπλεκόμενους (Harris, 2005), συνεπώς και στους γονείς. Οπότε ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους σε ζητήματα του σχολείου.

Το επόμενο ερώτημα σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους ενισχύουν οι εκπαιδευτικοί την εμπλοκή των γονιών. Η έρευνα επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων ερευνών ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς (Al-Taneiji, 2012· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009), κυρίως ενημερώνοντάς τους για θέματα που σχετίζονται με τις επιδόσεις των παιδιών (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Μάνεσης, 2008· Συμεού, 2003). Επίσης τους πληροφορούν για τις ώρες επικοινωνίας μαζί τους και σε λίγο μικρότερο βαθμό προγραμματίζουν συναντήσεις στο σχολείο (Leon, 2003· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Αν και βιβλιογραφικά αναφέρεται ως ένας συνήθης τρόπος επικοινωνίας η αποστολή αναφορών στους γονείς (Leon, 2003· Συμεού, 2003), στην παρούσα έρευνα αυτό συμβαίνει σε χαμηλό βαθμό, ενδεχομένως γιατί προτιμάται η προσωπική επαφή για την ενημέρωση των γονιών. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει ότι ενισχύεται η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων κυρίως μέσω των συμβουλίων των γονέων (Al-Taneiji, 2012· Συμεού, 2003) και ότι υπάρχει επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων σχετικά με τη διεξαγωγή του συλλόγου γονέων (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009) όπου αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό τη συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων. Στην παρούσα μελέτη παρατηρείται ότι δε ζητείται από τους γονείς να μετέχουν στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου σε μεγάλο βαθμό. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα θέλουν να θέσουν κάποια όρια στην εμπλοκή των γονέων (Goldring, 1990· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Στη συνέχεια άλλη στρατηγική που προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς είναι η ενίσχυση της γονεϊκής μέριμνας για την ανατροφή και τη μάθηση των παιδιών. Δηλαδή οι διδάσκοντες παρέχουν πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάσκουν τα παιδιά τους στο σπίτι και αυτό έρχεται σε αντιστοιχία με τα πορίσματα των ερευνών των Goldring (1990) και Finn (1998). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βοηθούν τους γονείς να δημιουργούν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μάθηση, όμως οι υποδείξεις τους είναι μάλλον γενικές για την καλλιέργεια του παιδιού, όπως βρήκε και ο Μάνεσης (2008), και δεν περιλαμβάνουν παρακίνηση για επίσκεψη σε χώρους μάθησης, λ.χ. σε μουσεία, βιβλιοθήκες ή εκθέσεις (Μαρκάδας, 2010) ή παροχή υποστηρικτικού υλικού, όπως βιβλίων, CD και άλλων.

Επιπλέον, μέτρια ως χαμηλή είναι και η ενίσχυση των εθελοντικών δραστηριοτήτων. Εκείνο που παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι η ενίσχυση παρακολούθησης κάποιων

σχολικών δραστηριοτήτων από τους γονείς, όπως ειδικές (εορταστικές) εκδηλώσεις (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Μαρκάδας, 2010· Μπούζος, 2002). Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι γονείς προτιμούν να παρίστανται σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά τους (Leon, 2003). Αντιθέτως λιγότερο ζητείται η συμβολή τους για να συνοδεύουν τους μαθητές σε εκδρομές και σε μικρό βαθμό συγκεντρώνονται πληροφορίες για τους γονείς που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, ίσως επειδή το πνεύμα της εθελοντικής δράσης δεν είναι έντονο στην ελληνική πραγματικότητα. Τέλος, μικρότερη απήχηση έχουν στρατηγικές των εκπαιδευτικών που αφορούν στο άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα, σε αντίθεση με τα συμπεράσματα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009), οι οποίοι καταγράφουν ότι οι διδάσκοντες συγκριτικά με τους γονείς έχουν μεγαλύτερη επιθυμία για συνεργασία με την κοινότητα. Κατά κύριο λόγο το σχολείο ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις ή από την άλλη πλευρά πληροφορεί τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους. Κι ενώ οι Μερκούρη και Σταμάτης (2009) αναφέρουν την επιθυμία των διευθυντών να προσανατολίζονται προς την οικογένεια, στην παρούσα μελέτη παρατηρείται ότι το σχολείο σπανίως διοργανώνει σεμινάρια ή ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους και σε μικρό βαθμό τους ενθαρρύνει να μετέχουν στη διοίκηση του σχολείου. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν πάλι την αντίληψη για μια πιο επιφανειακή σχέση με τους γονείς (Μάνεσης, 2008) και ότι για θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση υπεύθυνος είναι ο διευθυντής (Khan, Saeed & Fatima, 2009· Neuman & Simmons, 2000).

Όσον αφορά στο τελευταίο ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και του σχολείου που επηρεάζουν την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και την αντίληψη για την ηγεσία, δε βρέθηκε καμία διαφοροποίηση ως προς το φύλο, αν και στον Μπούζο (2002) αναφέρεται ότι οι άνδρες έχουν πιο λίγες προστριβές στην επικοινωνία τους με τους γονείς. Επιπλέον βρέθηκε ότι οι νεότεροι σε ηλικία και αυτοί που έχουν μικρότερη προϋπηρεσία αντιλαμβάνονται λιγότερο την ηγεσία ως κατανεμημένη, ίσως επειδή δεν αισθάνονται ότι τους ανατίθενται ρόλοι λόγω ηλικίας. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη ηλικία ή προϋπηρεσία αντιλαμβάνονται περισσότερο την ηγεσία ως μετασχηματιστική και ενισχύουν πιο πολύ την επικοινωνία με τους γονείς σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι είναι πιο ανασφαλείς, ενισχύουν λιγότερο την γονεϊκή εμπλοκή σε σχέση με τους συναδέλφους μεγαλύτερης ηλικίας (Μπόνια κ.α., 2008· Μπούζος, 2002) και ίσως δεν νιώθουν ότι έχουν την συμπαράσταση και εμπύχωση του

διευθυντή. Επίσης, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται περισσότερο την ηγεσία ως κατανεμημένη ή ως μετασχηματιστική σε σύγκριση με τους ωρομισθίους. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι ωρομισθιοί λόγω της προσωρινότητας της θέσης τους και των λίγων ωρών απασχόλησης δεν συνάπτουν στενές σχέσεις με τον διευθυντή και δεν επιφορτίζονται με άλλα καθήκοντα εκτός του παιδαγωγικού τους έργου. Αναφορικά με αυτούς που έχουν σπουδές εκτός από τις βασικές, παρατηρείται διαφοροποίηση μόνο ως προς την κατανεμημένη ηγεσία. Δηλαδή όσοι κατέχουν τουλάχιστον έναν επιπλέον τίτλο αντιλαμβάνονται λιγότερο την ηγεσία ως κατανεμημένη, πιθανόν διότι έχοντας οι ίδιοι ένα υψηλότερο γνωστικό υπόβαθρο διακρίνουν ότι στην πράξη οι διευθυντές δεν έχουν χαρακτηριστικά κατανεμημένης ηγεσίας.

Αναφορικά με τη σχολική μονάδα τα ευρήματα δείχνουν ότι στις μεσαίου μεγέθους σχολικές μονάδες ενισχύεται περισσότερο η γονεϊκή εμπλοκή σχεδόν σε κάθε έκφρασή της επιβεβαιώνοντας ότι στις πιο μεγάλες σχολικές μονάδες οι σχέσεις είναι πιο απρόσωπες και ως εκ τούτου δεν ενθαρρύνεται η συμμετοχή των γονέων (Griffith, 1998· Hoover-Dempsey et al., 2002). Αντίστοιχα, στις μεσαίου μεγέθους σχολικές μονάδες είναι περισσότερο αντιληπτή η ηγεσία ως μετασχηματιστική ή ως κατανεμημένη. Ίσως στις μικρότερες ή τις μεγαλύτερες μονάδες ο τρόπος διοίκησης να είναι πιο συγκεντρωτικός λόγω μεγέθους του σχολείου και συνεπώς οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή να μην είναι τόσο συνεκτικές. Επίσης, δεν παρατηρείται συσχέτιση με την περιοχή του σχολείου, αν και σε ελληνική έρευνα έχει παρατηρηθεί μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στις αγροτικές και αστικές περιοχές (Μπόνια κ.α., 2008).

Αξίζει να αναφερθεί, επιπλέον, πως ύστερα από επεξεργασία των μεταβλητών βρέθηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να προβλεφθεί από τον συνδυασμό δύο παραγόντων: την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ηγεσία του σχολείου τους ως κατανεμημένη και την αντίληψή τους για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ηγεσία του σχολείου ως κατανεμημένη και ότι η γονεϊκή εμπλοκή υφίσταται σε συχνή βάση, τόσο περισσότερο την ενισχύουν και οι ίδιοι. Αυτό εξηγείται επειδή οι εκπαιδευτικοί όταν αντιλαμβάνονται ότι οι ευθύνες διαμοιράζονται και ότι το σχολείο είναι ανοιχτό προς όλους τους εμπλεκόμενους με αυτό, υποστηρίζουν και οι ίδιοι τη γραμμή που ακολουθείται, συνεπώς ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων. Επιπλέον, όταν παρατηρούν ότι οι γονείς δείχνουν διάθεση για στήριξη των παιδιών τους και για συνεργασία με το σχολείο, ενισχύουν αυτή τη στάση.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι δεν παρουσιάζεται ένα συγκεκριμένο είδος ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά οι διευθυντές τείνουν να έχουν περισσότερο μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά. Επίσης, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η γονεϊκή εμπλοκή δεν υφίσταται σε συχνή βάση και τίθεται εν αμφιβόλω η αποτελεσματικότητά της. Ακόμη διαπιστώνεται ότι η εμπλοκή των γονέων σχετίζεται και με τα δύο εξεταζόμενα είδη ηγεσίας, κυρίως όμως με την κατανεμημένη. Παρατηρούνται θετικά δείγματα ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως στον τομέα της επικοινωνίας με τους γονείς και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Antonopoulou, Koutrouba και Babalis (2011), όπου συμπεραίνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται σημαντική, αλλά δεν ενισχύεται. Σημαντική είναι, στην παρούσα μελέτη, και η ενίσχυση της γονεϊκής μέριμνας για την ανατροφή και τη μάθηση των μαθητών, ενώ σε μέτρια ως χαμηλά επίπεδα κυμαίνεται η ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες και το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα. Τέλος, αυτό που κρίνεται σημαντικό, με βάση την βιβλιογραφία, είναι η υλοποίηση προγραμμάτων στα σχολεία που θα συμβάλουν στην ενδυνάμωση της γονεϊκής εμπλοκής (Angelides et al., 2006· Epstein & Jansorn, 2004· Epstein, 1986· Hoover-Dempsey et al, 2002· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005), καθώς και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στο πανεπιστήμιο (Laloumi-Vidali, 1997· Koutrouba et al., 2009· Tichenor, 1997).

5.2. Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών από συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας και για τον λόγο αυτό υπάρχει επιφύλαξη για την καθολικότητα των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, γίνεται αντιληπτή μία τάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και το είδος ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, επειδή δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα αν είναι αιτιακή και όχι στατιστική η σχέση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών, θα μπορούσε να εκπονηθεί μελέτη εις βάθος με τη μορφή συνεντεύξεων, βέβαια σε λιγότερους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα περιορίστηκε στη διερεύνηση της σχέσης δύο μόνο ειδών ηγεσίας με τη γονεϊκή εμπλοκή, επομένως θα μπορούσε να διερευνηθεί η συσχέτιση και άλλων ειδών ηγεσίας στο μέλλον. Επίσης, επειδή στην συγκεκριμένη έρευνα δεν έγινε διαχωρισμός σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς

ειδικοτήτων θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί αυτό μελλοντικά, διότι είναι πιθανόν να παρατηρηθούν διαφορές, λόγω του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι εργάζονται πολύ περισσότερες ώρες με τα παιδιά, επομένως αναπτύσσουν άλλου είδους σχέση και διαμορφώνουν άλλη εικόνα για αυτά. Ακόμη, επειδή εξετάζεται η γονεϊκή εμπλοκή και το είδος ηγεσίας μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να γίνει αντίστοιχη έρευνα που θα βασίζεται στην οπτική των γονιών. Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι οι μελέτες σε αυτήν σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή είναι λίγες και εφόσον οι μαθητές βρίσκονται σε άλλο στάδιο ανάπτυξης, τα αποτελέσματα ενδεχομένως να είναι αρκετά διαφορετικά.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.

Al-Taneiji, S. (2012). The Role of Leadership in Engaging Parents in United Arab Emirate Schools. *International Education Studies*, 6(1), 153-165.

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.

Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher–parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303-316.

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.

Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011): Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.

Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). An Urban School District's Parent Involvement: A Study of Teachers' and Administrators' Beliefs and Practices. *School Community Journal*, 19(1), 33-58.

Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). “It all comes down to the leadership” The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY:Free Press.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.

- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (1998). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15-35.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Caldwell, B. J. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30(3).
- Campbell, J. R., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15(1), 64-74.
- Colombo, M. W. (2006). Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 314.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Comer, J. P. (1986). Parent participation in the schools. *Phi Delta Kappan*, 442-446.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.
- Epstein, J. L. (2007). Improving Family and Community involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 8, 16-22.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 277-294.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family. Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan May*, 701-712.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X10396929.
- Epstein, J. L., & Hollifield, J. H. (1996). Title I and School--Family--Community Partnerships: Using Research to Realize the Potential. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(3), 263-278.

- Epstein, J. L., & Jansorn, N. R. (2004). School, Family and Community Partnerships Link the Plan. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, 69(6), 19-23.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40.
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Freeman, A. W. (2004). Introduction: Focus on family involvement as an extension of servant leadership at Livingstone College. *Negro Educational Review*, 55(1), 7.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring Connections Between the Construct of Teacher Efficacy and Family Involvement Practices Implications for Urban Teacher Preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- George, L., & Sabhpathy, T. (2010). Work motivation of teachers: relationship with transformational and transactional leadership behavior of college principals. *Academic Leadership: The online journal*, 9(2).
- Georgiou, S. N. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Giles, C. (2006). Transformational leadership in challenging urban elementary schools: A role for parent involvement?. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 257-282.
- Goldman, E. (1998). The Significance of Leadership Style. *Educational leadership*, 55(7), 20-22.
- Goldring, E. B. (1990). Principals' relationships with parents: The homogeneity versus the social class of the parent clientele. *The Urban Review*, 22(1), 1-15.

- Gordon, Z. (2005). *The Effect of Distributed Leadership on Student Achievement*. Unpublished dissertation. Central Connecticut University.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 279-288.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162-186.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 53-80.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Harber, C., & Trafford, B. (1999). Democratic Management and School Effectiveness in Two Countries A Case of Pupil Participation?. *Educational Management Administration & Leadership*, 27(1), 45-54.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31.
- Herman, J. L., & Yeh, J. P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15(1), 11-17.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (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. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 435-450.

- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M., Walker J. M. (2002). *Parent Involvement Project (PIP) parent and teacher questionnaires: Study 2*. Department of Psychology and Human Development, Vanderbilt University.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (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.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Howard, W. C. (2005). Leadership: Four Styles. *Education*, 126(2), 384-391.
- Hoy, W. K. and C. G. Miskel. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Huss-Keeler, R. L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 171-182.
- Igo, S. (2002). Increasing parent involvement. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 3(3), 10-12.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American journal of community psychology*, 27(6), 817-839.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.

- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373.
- Kekes, I., & Mylonakou, I. (2006). Syneducational 1 transactions among students, parents, educators and policy makers: The transdisciplinary program SYNTHESIS 2. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 35-54.
- Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers Le partenariat parent/enseignant: Un autre point de vue Una forma de reflexionar sobre la asociacio' n Padre/Maestro para maestros. *International journal of early years education*, 10(3), 177-191.
- Khan, S. H., Saeed, M., & Fatima, K. (2009). Assessing the Performance of Secondary School Headteachers A Survey Study Based on Teachers' Views in Punjab. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 766-783.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.
- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 19-25.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leon, L. (2003). Parents and secondary schools. *Principal Leadership*, 4(4), 32-37.

- Lloyd-Smith, L., & Baron, M. (2010). Beyond Conferences: Attitudes of High School Administrators toward Parental Involvement in One Small Midwestern State. *School Community Journal*, 20(2), 23-44.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- Mncube, V. (2009). Perceptions of the principal's role in democratic school governance in South Africa. *Journal of Educational Administration and History*, 41(1), 29-43.
- Mncube, V., & Naidoo, R. (2014). The Contribution of School Governing Bodies in Promoting Democracy in South African Schools: The Current Trends. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 484.
- Molland, J. (2004). 'We're All Welcome Here'. *Scholastic Instructor*, 115(1), 22-26.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), 623-670.
- National PTA. (χ.η.). Ανακτήθηκε από http://www.pta.org/files/National_Standards.pdf.
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 9.
- OECD. (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: author.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42(1), 101-111.
- Porras Hein, N. (2003). Mexican American parent participation and administrative leadership. *Journal of Latinos and Education*, 2(2), 109-115.
- Reppa, A. A., Botsari, E. M., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2207-2211.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of educational research*, 70(1), 55-81.

- Sanders, M. G. (1996). Building Family Partnerships That Last. *Educational Leadership*, 54(3), 61-66.
- Saitis, C., & Menon, M. E. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement.
- Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody journal of education*, 76(2), 75-100.
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Storey*, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 249-265.
- Swick, K. J., & McKnight, S. (1989). Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 19-29.
- 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.
- Tichenor, M. S. (1997). Teacher Education and Parent Involvement: Reflections from Preservice Teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 24(4), 233-39.
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent—rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), 289-300.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 0192636511404062.
- Van Voorhis, F., & Sheldon, S. (2004). Principals' roles in the development of US programs of school, family, and community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 55-70.

- Vang, C. T. (2006). Minority Parents Should Know More about School Culture and Its Impact on Their Children's Education. *Multicultural Education*, 14(1), 20-26.
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home-school relationships: The swarming of disciplinary mechanisms? *British Educational Research Journal*, 23(3), 361-377.
- Vlachadi, M., & Ferla, M. (2013). Differentiation of Teachers' and Principals' Engagement in Distributed Leadership according to Their Demographic Characteristics. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 19.
- Wong, K. C. (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 106-125.
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. Sage.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ίων.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Γεωργίου, Σ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Ε., (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή - σύγχρονο ηγέτη*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.), *Σχολείο και Οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμ. 6, (σελ. 173-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκάδας, Σ. (2010). *Η εμπλοκή και επιρροή των γονέων στη μάθηση των μαθηματικών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

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

Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Π.Ι. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 10, σ. 137-148. Διαθέσιμο στο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/merk.pdf

Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπόνια, Α., Μπούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.), *Σχολείο και Οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμ. 6, (σελ. 173-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα, Κριτική.

Μπούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Διαθέσιμο στο: <http://www.pee.gr/wp->

content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enothtes/x/x/x_mproyzo_s_andreas.htm

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Οικονόμου, Α. (Μάρτιος 2013). *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας*. ΕΚΔΔΑ.

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

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην εκπαίδευση, 1*, 4-29.

Σαΐτης Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία, 99*, 75-90.

Σαραφίδου, Ο. Γ. (2014). *Σημειώσεις Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Νόμοι

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (ΦΕΚ Α, 167/30-9-1985).

Νόμος 2621/1998. *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των τεχνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ Α, 136/23-6-1998).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Παραγοντική ανάλυση για τη Γονεϊκή Εμπλοκή

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
10.Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών	,824				
9.Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών	,794	,203			
12.Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο	,765	,228			
8.Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου	,714	,307			,223
11.Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους μαθητές	,618	,286			,293
7.Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του μαθητή	,528	,210	,225	,386	-,295
6.Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους	,511	,289			,385
3.Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους		,677		,331	-,286
2.Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο	,227	,669			
16.Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους	,324	,653	,347		
17.Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κτλ.)	,267	,651	,453		
15.Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι	,301	,600			,295
4.Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι	,336	,570			,218
5.Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους	,221	,508	,417		,209
21.Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους	,279	,238	,699	,296	
20.Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά	,333	,240	,678	,201	,221
18.Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους μαθητές στις εκδρομές			,672		

19.Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες	,294		,646		,354
26.Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους		,222	,533	,426	
1.Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους		,403		,698	
24.Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους		,212	,281	,672	,210
23.Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου				,639	
27.Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων			,361	,631	
28.Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες			,408	,571	,338
14.Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων					,746
22.Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων	,238			,435	,607
13.Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά		,232	,290	,360	,546
25.Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο			,347	,359	,407

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 12 iterations.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,336	15,484	15,484
2	3,597	12,845	28,329
3	3,422	12,221	40,551
4	3,316	11,841	52,392
5	2,490	8,893	61,284

Extraction Method: Principal Component Analysis.

B. Παραγοντική ανάλυση για το είδος Ηγεσίας

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
7.Ο διευθυντής ενθαρρύνει ενεργά τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα	,857	,278
6.Ο διευθυντής ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	,833	,216
10.Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν καινοτομίες	,818	,348
1.Ο διευθυντής είναι δεκτικός στις προτάσεις των εκπ/κών για το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη βελτίωση της πορείας των μαθητών	,793	,219
4.Ο διευθυντής έχει συνέπεια σε αυτά που λέει και κάνει	,787	
11.Ο διευθυντής δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση	,786	,286
9.Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής θέτουν από κοινού σχολικούς στόχους και τους επαναπροσδιορίζουν σε ετήσια βάση	,783	,303
3.Ο διευθυντής αξιοποιεί την κάθε στιγμή για να μοιραστεί το όραμά του με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους	,759	,345
2.Ο διευθυντής αναφέρεται ρητά στους στόχους του σχολείου όταν πρόκειται να ληφθεί μια απόφαση	,741	
5.Ο διευθυντής συζητά τις συνέπειες του οράματός του για την καθημερινή πρακτική	,739	,336
12.Οι αποφάσεις που λαμβάνονται ευθυγραμμίζονται με τις αξίες και το όραμα του σχολείου	,725	,261
17.Ο διευθυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την εκπαίδευση	,716	,434
8.Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα	,698	,333
15.Ο διευθυντής παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν και να συζητούν πληροφορίες και ιδέες σχετικές με την ανάπτυξη του σχολείου	,609	,488
21.Ο διευθυντής ενσωματώνει το όραμα και τους μελλοντικούς του στόχους στη συζήτηση για τα τρέχοντα ζητήματα του σχολείου	,581	,545
23.Ο διευθυντής φροντίζει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	,570	,556
19.Το σχολείο μου δημιουργεί σαφείς δεσμούς επικοινωνίας με τις οικογένειες ώστε οι γονείς να γνωρίζουν με ποιον πρέπει να έρθουν σε επαφή	,548	,469
18.Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής έχουν κοινή ευθύνη για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών	,489	,415
27.Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε ηγετικούς ρόλους στο σχολείο		,779
24.Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους έχουν επαρκή χρόνο για να επιτύχουν σημαντικά αποτελέσματα στο σχολείο		,741

26. Το σχολείο έχει επεκτείνει τη δυναμική του παρέχοντας επίσημα στο προσωπικό τη δυνατότητα να αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους	,417	,703
13. Ο διευθυντής εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις σχετικά με τους προσωπικούς επαγγελματικούς τους στόχους	,300	,660
22. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται για το πώς μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερος ο ρόλος των γονιών ως εταίρων	,411	,625
20. Υπάρχουν επίσημες δομές στο σχολείο που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων		,590
25. Ο διευθυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους	,557	,582
14. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με νέες διδακτικές στρατηγικές	,562	,566
16. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ίδιες ιδέες για το πώς μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών	,217	,555

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,505	38,908	38,908
2	6,154	22,792	61,700

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Γ. Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητέ/ή εκπαιδευτικέ,

Η παρούσα έρευνα εκπονείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει ως σκοπό να διερευνήσει τη σύνδεση του βαθμού στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο με το είδος ηγεσίας του σχολείου, δηλαδή πόσο επηρεάζει ο τρόπος με τον οποίο διοικείται το σχολείο την εμπλοκή των γονέων σε αυτό. Μελέτες έχουν δείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι πολύ σημαντική τόσο για την μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού όσο και για τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών. Συνεπώς είναι ένα θέμα μεγάλης σημασίας και η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων.

Όσον αφορά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να αναφέρω ότι: α) τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα –δεν αναγράφεται το όνομά σας, β) δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, αλλά καταγράφεται την προσωπική σας γνώμη, γ) οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Δήμητρα Δήμου
Φιλολόγος ΠΕ02

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου
Καθηγήτρια

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Συμπληρώστε με X στα στοιχεία που σας αφορούν)

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
2. **Ηλικία:** <30 30-40 41-50 > 50
3. **Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:** 1-10 11-20 21-30 > 30
4. **Σχέση εργασίας:** Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος
5. **Τίτλοι σπουδών εκτός βασικού πτυχίου:** Μετεκπαίδευση Δεύτερο πτυχίο
Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο

6. Μέγεθος σχολικής μονάδας: <100 μαθητές 100-250 > 250

7. Περιοχή σχολείου: Αγροτική (< 2.000 κάτοικοι) Ημιαστική (2.000-10.000)

Αστική (> 10.000)

A. Σε αυτόν τον πίνακα να δηλώσετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε έχοντας στο μυαλό σας τον ΜΕΣΟ γονέα στο δικό σας σχολείο το τρέχον σχολικό έτος.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει.	1	2	3	4	5	6
2.	Ο γονέας κινητοποιεί σε μικρό βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
3.	Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του.	1	2	3	4	5	6
4.	Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
5.	Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι.	1	2	3	4	5	6
6.	Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του.	1	2	3	4	5	6

B. Σε αυτόν τον πίνακα να δηλώσετε τη συχνότητα εμπλοκής του ΜΕΣΟΥ γονέα στο δικό σας σχολείο το τρέχον σχολικό έτος.

		Ποτέ	1-3 φορές φέτος	4-5 φορές φέτος	1 φορά τη βδομάδα	Κάποιες φορές τη βδομάδα	Κάθε μέρα
1.	Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του.	1	2	3	4	5	6
2.	Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
3.	Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις.	1	2	3	4	5	6
4.	Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
5.	Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες.	1	2	3	4	5	6
6.	Ο γονέας επικοινωνούσε με μένα.	1	2	3	4	5	6

Γ. Σε αυτόν τον πίνακα να δηλώσετε τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν αυτά που αναφέρονται στις ακόλουθες προτάσεις.

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1.	Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους.	1	2	3	4	5
2.	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο.	1	2	3	4	5
3.	Παρέχω στους γονείς υλικό(βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
4.	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι.	1	2	3	4	5
5.	Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
6.	Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
7.	Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του μαθητή.	1	2	3	4	5
8.	Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου.	1	2	3	4	5
9.	Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών.	1	2	3	4	5
10.	Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών.	1	2	3	4	5
11.	Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους μαθητές.	1	2	3	4	5
12.	Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο.	1	2	3	4	5
13.	Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά.	1	2	3	4	5
14.	Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων.	1	2	3	4	5
15.	Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι.	1	2	3	4	5
16.	Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
17.	Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κτλ.).	1	2	3	4	5
18.	Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους μαθητές στις εκδρομές.	1	2	3	4	5
19.	Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
20.	Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά.	1	2	3	4	5
21.	Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους.	1	2	3	4	5

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
22.	Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων.	1	2	3	4	5
23.	Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου.	1	2	3	4	5
24.	Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους.	1	2	3	4	5
25.	Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο.	1	2	3	4	5
26.	Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους.	1	2	3	4	5
27.	Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων.	1	2	3	4	5
28.	Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5

Α. Σε αυτόν τον πίνακα να δηλώσετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις έχοντας στο μυαλό σας τι ισχύει στη δική σας σχολική μονάδα.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Ο διευθυντής του σχολείου είναι δεκτικός στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών.	1	2	3	4	5
2.	Ο διευθυντής αναφέρεται ρητά στους στόχους του σχολείου όταν πρόκειται να ληφθεί μία απόφαση.	1	2	3	4	5
3.	Ο διευθυντής αξιοποιεί την κάθε στιγμή για να μοιραστεί το όραμά του με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους.	1	2	3	4	5
4.	Ο διευθυντής έχει συνέπεια σε αυτά που λέει και κάνει.	1	2	3	4	5
5.	Ο διευθυντής συζητά τις συνέπειες του οράματός του για την καθημερινή πρακτική.	1	2	3	4	5
6.	Ο διευθυντής ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
7.	Ο διευθυντής ενθαρρύνει ενεργά τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
8.	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
9.	Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής θέτουν από κοινού σχολικούς στόχους και τους επαναπροσδιορίζουν σε ετήσια βάση.	1	2	3	4	5
10.	Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν καινοτομίες.	1	2	3	4	5
11.	Ο διευθυντής δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση.	1	2	3	4	5

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Όχι διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
12.	Οι αποφάσεις που λαμβάνονται ευθυγραμμίζονται με τις αξίες και το όραμα του σχολείου.	1	2	3	4	5
13.	Ο διευθυντής εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις σχετικά με τους προσωπικούς επαγγελματικούς τους στόχους.	1	2	3	4	5
14.	Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με νέες διδακτικές στρατηγικές.	1	2	3	4	5
15.	Ο διευθυντής παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν και να συζητούν πληροφορίες και ιδέες σχετικές με την ανάπτυξη του σχολείου.	1	2	3	4	5
16.	Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ίδιες ιδέες για το πώς μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών.	1	2	3	4	5
17.	Ο διευθυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
18.	Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής έχουν κοινή ευθύνη για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών.	1	2	3	4	5
19.	Το σχολείο μου δημιουργεί σαφείς δεσμούς επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών ώστε οι γονείς γνωρίζουν με ποιον πρέπει να έλθουν σε επαφή όταν έχουν ερωτήματα ή τους απασχολεί κάποιο ζήτημα.	1	2	3	4	5
20.	Υπάρχουν επίσημες δομές στο σχολείο (λ.χ. επιτροπή για το πρόγραμμα σπουδών) που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις ευκαιρίες να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα σε επίπεδο σχολείου.	1	2	3	4	5
21.	Ο διευθυντής ενσωματώνει το όραμα και τους μελλοντικούς του στόχους στη συζήτηση για τα τρέχοντα ζητήματα του σχολείου.	1	2	3	4	5
22.	Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται για το πώς μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός ο ρόλος των γονιών ως εταίρων στην εκπαίδευση του παιδιού τους.	1	2	3	4	5
23.	Ο διευθυντής φροντίζει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.	1	2	3	4	5
24.	Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους έχουν επαρκή χρόνο για να επιτύχουν σημαντικά αποτελέσματα στο σχολείο.	1	2	3	4	5
25.	Ο διευθυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους.	1	2	3	4	5
26.	Το σχολείο έχει επεκτείνει τη δυναμική του παρέχοντας επίσημα στο προσωπικό τη δυνατότητα να αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους.	1	2	3	4	5
27.	Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε ηγετικούς ρόλους στο σχολείο.	1	2	3	4	5