

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:
Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

Ριζάκη Αθανασία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Σαραφίδου Γιασεμή- Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ριζάκη Αθανασία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Ο ρόλος του Διευθυντή στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας: η οπτική των διευθυντών και των γονέων**» 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 ΔΗΛΟΥΣΑ

Αθανασία Ριζάκη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Γιασεμή Όλγα Σαραφίδου για την πολύτιμη βοήθειά της και καθοδήγηση της στη μεθοδολογία της έρευνας καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου μελέτης. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές και την Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων ν. Μαγνησίας που ήταν πρόθυμοι να συμβάλλουν σε αυτή την προσπάθεια. Τέλος ευχαριστώ και την οικογένειά μου για την πολύτιμη συμπαράστασή τους στο έργο μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας έχουν να αναδείξουν θετικά ευρήματα που εντοπίζονται στην προαγωγή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών, στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της γονεϊκής αυτοπεποίθησης. Ταυτόχρονα έρευνες έχουν δείξει ότι κατάλληλος για την προώθηση και εδραίωση αυτής της συνεργασίας είναι ο διευθυντής - σχολικός ηγέτης, ο οποίος είναι και ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής. Είναι εκείνος που μπορεί να μεταδώσει το όραμα και την αποστολή του σχολείου, να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της επικοινωνίας και όλων αυτών που γίνονται μέσα αλλά και έξω από τη σχολική μονάδα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί η σημασία που δίνει ο διευθυντής και οι γονείς σε αυτή τη συνεργασία, καθώς και η αποτελεσματικότητα των πρακτικών του Διευθυντή στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να συγκρίνει τις στάσεις των γονέων και διευθυντών και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής, ώστε να προάγει αποτελεσματικές μορφές συνεργασίας σχολείου - οικογένειας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 174 σχολικοί ηγέτες (114 διευθυντές και 60 προϊστάμενοι νηπιαγωγείων) και 222 γονείς (εκλεγμένα μέλη συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και γονείς γενικότερα) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Για τη δημιουργία των 2 ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία οι κλίμακες τύπου Likert που μετρούσαν τις στάσεις των σχολικών ηγετών και γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή, τις στρατηγικές ενίσχυσης που εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής και τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου. Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του λογισμικού SPSS. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι διευθυντές έχουν λιγότερη θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή σε σχέση με τους γονείς. Οι διευθυντές ισχυρίζονται πως κάνουν μεγαλύτερη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από ότι θεωρούν οι γονείς και πιστεύουν ότι ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις σχολικές προσκλήσεις είναι μεγαλύτερος από ότι αντιλαμβάνονται οι γονείς. Και οι δυο συμφωνούν ότι η εφαρμογή όλων των στρατηγικών οδηγεί σε μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Λέξεις- Κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, σχολικοί ηγέτες, γονείς, συνεργασία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ABSTRACT

An educational system is more likely to succeed when parents get involved with their children's schooling. In recent years, research on school-family collaboration has shown positive findings in increasing children's academic achievement, improving the quality of education, teachers' teaching performance and reinforcing parental confidence. At the same time research has come up with new evidence, which claims that the most appropriate person for promoting, establishing and fostering this cooperation is the school leader. It is the person who is responsible not only for the good management of the school, but for the coordination of school life too. He is the one who can convey the vision and mission of the school, determine to a large degree the quality of communication and all that takes place inside and outside the school. The purpose of this research is to highlight the importance that the school leaders and parents attach to this collaboration, as well as the effectiveness of the Principal's practices in primary schools. More specifically, the purpose of the research is to compare the attitudes of parents and principals and the strategies used by the Principal to promote effective forms of school-family collaboration. The sample of the study consisted of 174 school leaders (114 from primary schools - 60 from pre- schools and 222 parents of Primary Education from various regions of Greece. The Likert-type scales were used as tools for creating the two questionnaires, which measured the attitudes of school leaders and parents on parental involvement, the support strategies applied by school leaders to promote parental involvement, and the level of parental involvement in schools' invitations. SPSS software was used for data processing.

Findings showed that school leaders have a less positive attitude toward parental involvement than parents. They claim to make more use of parental involvement strategies than parents think they do. School leaders believe that parents' participation in school invitations is higher than parents themselves believe. Both agree that the implementation of all strategies leads to a greater degree of parental involvement in school activities.

Keywords: Parental involvement, school leaders, parents, collaboration, Primary Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| Περίληψη..... | iv |
| Εισαγωγή..... | 1 |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | |
| 1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας για τη σχολική αποτελεσματικότητα | |
| 1. Γονεϊκή Εμπλοκή..... | 5 |
| 1.1. Η έννοια της Γονεϊκής Εμπλοκής και το περιεχόμενό της..... | 5 |
| 1.2. Θεωρητικά Μοντέλα συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας..... | 9 |
| 1.2.1. Το μοντέλο του U. Bronfenbrenner..... | 9 |
| 1.2.2. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J. Epstein..... | 11 |
| 1.2.3. Το μοντέλο των σχέσεων σχολείου- οικογένειας των Ryan και Adams..... | 12 |
| 1.3. Η σημασία και η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας..... | 14 |
| 1.4. Παράγοντες που παρεμβάλλονται στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας..... | 17 |
| 1.4.1. Παράγοντες που αφορούν στους γονείς..... | 17 |
| 1.4.2. Παράγοντες που αφορούν το σχολείο..... | 18 |
| 1.4.3. Παράγοντες που αφορούν το παιδί..... | 20 |
| 2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας | |
| 2.1. Η έννοια της σχολικής διεύθυνσης, της σχολικής ηγεσίας και η σημαντικότητά τους..... | 22 |
| 2.1.1. Η έννοια της σχολικής διεύθυνσης..... | 22 |
| 2.1.2. Η έννοια και η σημασία της σχολικής ηγεσίας..... | 23 |
| 2.2. Ο διευθυντής ως ηγέτης. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη..... | 26 |
| 2.3. Η συμβολή του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας..... | 28 |
| 2.4. Στρατηγικές προώθησης της συνεργασίας..... | 30 |

Η ΕΡΕΥΝΑ

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας

| | |
|---|----|
| 3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα..... | 33 |
| 3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση..... | 35 |
| 3.3. Δείγμα | 36 |
| 3.3.1. Διευθυντές | 36 |
| 3.3.2. Γονείς | 39 |
| 3.4. Εργαλεία μέτρησης..... | 40 |
| 3.5. Διαδικασία..... | 42 |

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα

| | |
|--|----|
| 4.1. Περιγραφική Στατιστική | 44 |
| 4.1.1. Στάσεις απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή | 44 |
| 4.1.1.1. Διευθυντές..... | 44 |
| 4.1.1.2. Γονείς | 46 |
| 4.1.2. Στρατηγικές για ενεργή Γονεϊκή Εμπλοκή στα σχολεία | 50 |
| 4.1.2.1. Διευθυντές | 50 |
| 4.1.2.2. Γονείς | 55 |
| 4.1.3. Συμμετοχή των γονέων στα σχολεία..... | 60 |
| 4.1.3.1. Η οπτική των Διευθυντών | 60 |
| 4.1.3.2. Η οπτική των Γονέων | 62 |
| 4.2. Επαγωγική Στατιστική | 69 |
| 4.2.1. Σύγκριση μεταξύ Διευθυντών και Γονέων | 69 |
| 4.2.2. Σύγκριση μεταξύ των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων..... | 71 |
| 4.2.3. Συσχετίσεις των Στάσεων των Διευθυντών απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή με τις στρατηγικές τους..... | 73 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.4. Συσχετίσεις του βαθμού συμμετοχής των Γονέων με τις στρατηγικές των Διευθυντών | 74 |
| 4.2.5. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του βαθμού συμμετοχής των Γονέων | 76 |
| | |
| 5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση – Συμπεράσματα | |
| 5.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων | 79 |
| 5.2. Συμπεράσματα | 84 |
| 5.3. Περιορισμοί της έρευνας..... | 85 |
| 5.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... | 86 |
| | |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 87 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 98 |

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:

Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

“Families and teachers might wish that the school could do the job alone. But today’s schools need families and today’s families need the schools. In many ways, this mutual need may be the greatest hope for change. “

Rich, 1987

Εισαγωγή

Τα παιδιά σήμερα μεγαλώνουν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου η τεχνολογία εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς, υπάρχει διαρκής ρευστότητα και αβεβαιότητα για το μέλλον, συμπαρασύροντας αξίες, αντιλήψεις και τρόπους ζωής. Το μέλλον δεν μας υπόσχεται τη σταθερότητα που γνωρίζαμε στο παρελθόν, αντιθέτως χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και χωρίς τη δυνατότητα πρόβλεψης. Βασικός στόχος λοιπόν και των δύο θεσμών είναι ή θα έπρεπε να είναι η καλή ψυχική, συναισθηματική και σωματική υγεία των παιδιών, η κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, η απόκτηση πολλών εφοδίων που θα τους επιτρέπουν να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες θα τους δίνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Με αυτό τον τρόπο θα είναι σε θέση να ερευνήσουν τις δυνάμεις τους και να αναζητήσουν τις αδυναμίες, να διευρύνουν τις δεξιότητες και τις στάσεις τους απέναντι στη ζωή, και να προσαρμόζονται στις νέες αλλαγές και μεγάλες προκλήσεις της εποχής μας. Το παιδί που εισέρχεται στο σχολικό πλαίσιο, αρχίζει να συνυπάρχει και να κινείται ανάμεσα σε δύο συστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: την οικογένεια και το σχολείο. Το σχολείο, όπως συχνά υποστηρίζεται, είναι μετά την οικογένεια, το πιο σημαντικό περιβάλλον με το οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή και το οποίο έχει μεγάλη επίδραση στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του. Η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο και στην εκπαίδευση αλλά και η στάση του σχολείου προς την οικογένεια αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Γκόβαρης, 2002).

Η συνεργασία των δύο αυτών συστημάτων αποτελεί ουσιαστικό έργο και καθήκον τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Μπρούζος, 2011) επιτυγχάνεται με μεγαλύτερη ασφάλεια, όταν υπάρχει μια καλή σχέση

συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Γι' αυτό τον λόγο τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύ συζήτηση και αναπτύσσονται ποικίλα μοντέλα με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση αυτής της σχέσης. Η πολυπλοκότητα της όλης κατάστασης και η προάσπιση των συμφερόντων του παιδιού απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Και οι δύο εταίροι, όπως συχνά αποκαλούνται, διεκδικούν συγκεκριμένο ρόλο στην προσπάθεια να παρέχουν καλύτερη εκπαίδευση στο παιδί, με αποτέλεσμα αυτό το κοινό ενδιαφέρον να αποτελεί κάποιες φορές σημείο τριβής μεταξύ τους και να δημιουργεί συνθήκες αντιπαράθεσης. Ίσως αυτό να συμβαίνει, επειδή αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004).

Σε επίπεδο θεωρητικό είναι γενικά παραδεκτό ότι ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια πρέπει να αναπτύσσεται μια αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας και συνεργασίας, η οποία θα αποβαίνει προς όφελος του παιδιού (Γιοβαζολιάς, 2011). Σήμερα περισσότερο από ποτέ οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι το σχολείο που υποστηρίζει την ενεργό επαφή με τις οικογένειες των μαθητών και συνοδεύεται από μία δυναμική παρουσία των γονέων στα σχολικά δρώμενα μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα των μικρών τάξεων αλλά και γενικότερα να καθορίσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Bee, 2000; Becker & Epstein, 1982; Γεωργίου, 2000; όπ. αναφ στο Συμεού, 2003). Εκπαιδευτικοί και γονείς δεν πρέπει να αρκούνται και να περιορίζονται στους παραδοσιακούς και στερεότυπους ρόλους τους, δηλαδή στο σχολειοκεντρικό μοντέλο με αποστασιοποιημένους γονείς και διαχωρισμένους ρόλους (Χαραλάμπους, 2005). Αντιθέτως, τα σχολεία πρέπει να μεταβάλλουν τις αντιλήψεις τους γύρω από τους ρόλους των γονέων, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν με τον «κατάλληλο τρόπο και στον κατάλληλο βαθμό» (Γεωργίου, 2000 : 64). Το νέο δημοκρατικό και δημιουργικό σχολείο χρειάζεται τη συμβολή όλων των εμπλεκομένων για να μπορέσει να φανεί αντάξιο των προσδοκιών των παιδιών, της οικογένειας και του σχολείου αλλά και της ίδιας της κοινωνίας (Παπαγεωργάκης, 2013).

Για να μπορέσει να προωθηθεί αλλά και παράλληλα να εδραιωθεί αυτή η συνεργασία και επικοινωνία ο σημαντικότερος ρόλος είναι αυτός του διευθυντή του σχολείου. Ο σχολικός ηγέτης επιφορτίζεται με πολλούς ρόλους και ο τρόπος που διοικεί τη σχολική μονάδα επηρεάζει πολλούς τομείς, όπως την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Έρευνες έχουν δείξει ότι επηρεάζει και τις σχέσεις των γονέων με το σχολείο, γιατί διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σύναψη επιτυχημένης συνεργασίας όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους γονείς και όλη την κοινότητα (Van Voorhis & Sheldon, 2004). Για να

επιτευχθεί η αποτελεσματική εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών χρειάζεται ένα ισχυρό όραμα με ξεκάθαρους στόχους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (2004) ο διευθυντής είναι εκείνος, που μπορεί να μεταδώσει το όραμα και την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές, να αξιοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου και να επιδιώκει την επικοινωνία και τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και πρόσωπα. Οι Dood & Konzal, (2002) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές μπορούν με σωστές επικοινωνιακές στρατηγικές να οικοδομήσουν δυνατές σχέσεις με τους γονείς, ώστε οι τελευταίοι πεπεισμένοι για το καλό των παιδιών τους να το στηρίζουν ενεργά, και να έχουν ένα πιο αποτελεσματικό σχολείο.

Το σχολείο και η οικογένεια μέχρι πρόσφατα αποτελούσαν αποκλίνοντα πεδία μεταξύ των οποίων η συνεργασία και η επικοινωνία ήταν περιορισμένη έως και μηδαμινή. Δικαίωμα λόγου και ρόλου στην καθημερινή πρακτική είχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ως οι βασικοί παίκτες στην σχολική σκακιέρα. Οι γονείς των παιδιών παρέμεναν αποκομμένοι από τις σχολικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες και διεργασίες. Γι' αυτό το λόγο αυτή η απομόνωση και αυτός ο διαχωρισμός εκφράστηκε κατά καιρούς με αμοιβαία εχθρότητα και καχυποψία (Συμεού, 2003). Στην Ελλάδα, οι σχετικές έρευνες (Παπαγιαννίδου, 2000), που υπάρχουν υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική σχέση των δύο θεσμών καθώς η εμπειρία έχει δείξει ότι η συνεργασία σχολείου –οικογένειας παίρνει τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων που καθορίζονται κατά βάση από τις διαθέσεις, πρωτοβουλίες και ευαισθησίες των εκάστοτε ανθρώπων (γονέων και εκπαιδευτικών). Είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα από τη μεριά της Πολιτείας σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους προσέγγισης, τεχνικές και στρατηγικές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμών (Γιοβαζολιάς, 2011).

Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ματσαγγούρας και Βέρδης, (2003: 12) « ο χώρος των γονέων στη χώρα μας έχει ελάχιστα ερευνηθεί». Καθώς λοιπόν η σχετική έρευνα στην Ελλάδα βρίσκεται στα πρώτα της βήματα σε σχέση με άλλες χώρες στο εξωτερικό και λαμβάνοντας υπόψη τις νέες κοινωνικές ανάγκες (εναρμονισμός επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, οικονομική δυσπραγία, τεχνολογική ανάπτυξη) και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει την πραγματική κατάσταση αυτής της συνεργασίας η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοτική λειτουργία της κάθε σχολικής μονάδας.

Η αναγνώριση αυτής της ανάγκης οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιχειρώντας να διερευνήσει και να συγκρίνει στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών με τις

στάσεις και αντιλήψεις των γονέων του σχολείου. Διερευνάται επίσης η άποψη τόσο των διευθυντών όσο και των γονέων, σχετικά με τις στρατηγικές που υιοθετούν οι Διευθυντές για να διαχειριστούν καλύτερα αυτή τη συνεργασία και να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή καθώς και τη σχέση αυτών των στρατηγικών με τη συμμετοχή των γονέων. Στο πλαίσιο αυτό ελπίζουμε να συμβάλλουμε στην αναβάθμιση και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του διευθυντή στην ενίσχυση και προώθηση αυτής της συνεργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία αυτή δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα σε τρία επιπλέον κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική ανασκόπηση των επιστημονικών ερευνών αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Παρατίθενται μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και τη σημασία της. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται η προβληματική της έρευνας, διαπιστώνονται οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία τη συγκεκριμένη έρευνα και προσδιορίζεται ο σκοπός της. Τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη διεξαγωγή της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα από την στατιστική επεξεργασία και στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των ευρημάτων σε σχέση με τη βιβλιογραφία και επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση. Στη συνέχεια, συνοψίζονται τα συμπεράσματα για την πράξη και καταγράφονται σχετικές προτάσεις. Τέλος αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας για τη σχολική αποτελεσματικότητα

1. Γονεϊκή εμπλοκή

1.1. Η έννοια της Γονεϊκής εμπλοκής και το περιεχόμενό της

Οι γονείς ανέκαθεν υπήρξαν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού (Berger, 1991). Η οικογένεια μέσω μιας διαδικασίας συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκεί επιρροή στα κίνητρα του μαθητή, στις στάσεις και στις συμπεριφορές του, στις αξίες και στα πιστεύω του, στις φιλοδοξίες του, με αποτέλεσμα οι γονείς μέσω των δικών τους εμπειριών να επιδρούν στη μόρφωση του παιδιού (Γκλιάου- Χριστοδούλου,)

Το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών (Γεωργίου, 2000; Σαΐτης, 2008; Συμεού, 2003). Οι έρευνες αυτές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον σε θέματα που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία των μαθητών και έχουν αναδείξει τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση ως ένα πολύ σημαντικό δείκτη για την πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας (Coulombe, 1995; Epstein, 1985; Richardson, 1993 ό.π. αναφ. στο Μυλωνάκου –Κεκέ, 2007).

Η συμμετοχή των γονέων ως υποστηρικτών της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας των παιδιών τους έγινε ευρέως αποδεκτή ως λύση στις κοινωνικές προκλήσεις. Ωστόσο, οι στρατηγικές για τη συμμετοχή και τη βιωσιμότητα αυτής της πολιτικής ήταν λιγότερο σαφείς. Η συμμετοχή στο σχολείο προκαλείται από διάφορους παράγοντες και σειρές κατά μήκος μιας αλληλουχίας μεταξύ των επιθυμιών των γονιών να λαμβάνουν πληροφορίες, της επιθυμίας τους για εποπτεία και έλεγχο (Kington & Mleczo, 2013). Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων είναι οι κοινωνικές προσδοκίες, οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τις πρακτικές ανατροφής παιδιών και η δική τους αντιληπτική προσωπική αποτελεσματικότητα ως εκπαιδευτές. Επίσης, οι έρευνες επισημαίνουν ότι οι γονείς επιθυμούν να επικοινωνήσουν ανοιχτά με το προσωπικό του σχολείου, αισθάνονται ότι επιθυμούν και

γίνονται αποδεκτοί από το προσωπικό του σχολείου και ότι οι γονείς μπορούν να δέχονται προσκλήσεις συμμετοχής από το σχολικό προσωπικό ή τα παιδιά τους (Bar, 2005, Hoover-Dempsey και Sandler, 2005). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η πρόκληση, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας υποστηρίζει ότι οι άτυπες σχέσεις μεταξύ του σχολείου και των γονέων είναι πιο αποτελεσματικές και υποστηρίζουν με επιτυχία τη συμμετοχή εκείνων που προέρχονται από λιγότερο ευημερούσες κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Οι Denessen, Bakker και Gierveld (2007) υποστηρίζουν ότι όταν η επίσημη ενθάρρυνση είναι δυσανάλογα μεγάλη προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα και απογοήτευση από το σχολικό προσωπικό και τους μη συμμετέχοντες γονείς, ενώ όταν τα σχολεία έχουν μια πιο ανεπίσημη στάση απέναντι στους γονείς, οι γονείς θεωρούν τα σχολεία πιο προσβάσιμα.

Ο ορισμός της έννοιας «γονεϊκή εμπλοκή» (που στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται πολλές φορές κατά τρόπο εναλλακτικό και ως «γονεϊκή συμμετοχή») αποτελεί πρόκληση για πολλούς ερευνητές (Μπρούζος, 2002 ; Συμεού, 2003). Η δυσκολία διατύπωσης ορισμού της οφείλεται στην πολυσημία του όρου, όπως διαπιστώνεται από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Επιπλέον, το ζήτημα της ασάφειας του όρου αντανakλάται και στις απόψεις και τις προσδοκίες των άμεσα εμπλεκόμενων, γονέων- παιδιών – εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει η μεταξύ τους συνεργασία (Goodall & Montgomery, 2014).

Πρόκειται για έναν όρο πολυδιάστατο και χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα εύρος πρακτικών των γονέων, οι οποίες σκοπό έχουν να ενισχύσουν τη διαδικασία μάθησης με το να φέρουν πιο κοντά τα σχολεία στις οικογένειες των μαθητών τους. (Greenwood & Hickman, 1991; Μπόνια κ.ά., 2008). Σε μια προσπάθεια αναζήτησης ενός περισσότερου λειτουργικού ορισμού , ορισμένοι ερευνητές (Hoover-Dempsey et al. 1987) προχώρησαν στη διχοτόμηση του όρου ανάλογα με τις δραστηριότητες των γονέων. Τις διαχώρισαν σε εκείνες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, όπως είναι ο έλεγχος των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών, η βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο, και σε εκείνες τις δραστηριότητες που αφορούν στους γονείς και λαμβάνουν χώρα στο σχολείο όπως για παράδειγμα, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις, η επίσκεψη τους στο σχολείο για ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Lavenda,2011). Το περιεχόμενο των όρων «γονεϊκή εμπλοκή- γονεϊκή συμμετοχή» προσδιορίζεται από την οπτική και τα χαρακτηριστικά που θέτει ο κάθε ερευνητής.

Οι Pelco και οι συνεργάτες της, (2000) ορίζουν την εμπλοκή δίνοντάς της μια καθαρά επικοινωνιακή διάσταση με στόχο τις καλές επιδόσεις των μαθητών, ενώ στη συμμετοχή δίνει την εθελοντική ανάληψη ευθυνών και αρμοδιοτήτων. Ο Γεωργίου (2005:105) αναφέρεται στην εμπλοκή ως « καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα και η οποία προκαθορίζεται από το προσωπικό του σχολείου », ενώ στη συμμετοχή ως διαμοιρασμό ευθυνών και εξουσίας σε συνεχή βάση. Η Epstein (1995) ορίζει την εμπλοκή ως ενημέρωση, την ανάπτυξη ικανοτήτων των γονέων και την επίβλεψη σχολικών καθηκόντων, ενώ τη συμμετοχή ως μια εθελοντική «κοινότητα φροντίδας» για κοινές δράσεις σχολείου – οικογένειας. Τέλος επίσης η Κόζυβα (2009) συμπεραίνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια έννοια με πολλές διαστάσεις που περιλαμβάνει κυρίως την επικοινωνία καθώς και άλλους τρόπους υποστήριξης των γονέων (όπ. αναφ. στο Παπαγεωργιάκης, 2013).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί απλά το πρώτο επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο, ενώ η συμμετοχή περιλαμβάνει τον σχεδιασμό λήψης κοινών αποφάσεων και δράσεων, καθώς και το μοίρασμα των ευθυνών πάνω σε όλα τα θέματα. Επίσης σύμφωνα με τους ερευνητές δεν μπορεί να υπάρξει ένα γενικό μοντέλο συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας, καθώς αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως τη σχολική κουλτούρα, τη σχολική ηγεσία, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και το κοινωνικο-οικονομικό κύρος τόσο του σχολείου όσο και των γονέων. (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Η Joyce Epstein (1992, 1995, 2001), μία από τις πιο σημαντικές ερευνήτριες του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής και των επιδράσεών της στην σχολική επίδοση των μαθητών, στη στάση των γονέων και στις εκπαιδευτικές πρακτικές περιγράφει έξι τύπους σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο την οικογένεια και την κοινότητα. Η τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής της Epstein επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν στη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας- κοινότητας ξεκινώντας από τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι (τύπος 1) και καταλήγοντας μέχρι την ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας- κοινότητας (τύπος 6). Επιπλέον η τυπολογία αυτή έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α στα πλαίσια προσπαθειών που γίνονται για καθιέρωση οργανωμένων προγραμμάτων εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων σήμερα.

1. Γονεϊκή μέριμνα (Οι βασικές υποχρεώσεις των γονέων). Το σχολείο βοηθά τις οικογένειες να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι. Στόχος είναι το ενδιαφέρον για την καλύτερη εκπλήρωση των βασικών υποχρεώσεων των γονέων (φροντίδα

για την υγεία, την ασφάλεια και τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών), την ενημέρωση – εκπαίδευση των γονέων σε θέματα που έχουν σχέση με τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος μέσα στην οικογένεια, τη συνεχή παρακολούθηση και καθοδήγηση των παιδιών ανάλογα με την ηλικία και την προετοιμασία των παιδιών για τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο.

2. Επικοινωνία με την οικογένεια (Η βασική υποχρέωση των σχολείων). Το σχολείο αναλαμβάνει την οργάνωση αποτελεσματικών τρόπων αμφίδρομης επικοινωνίας για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των μαθητών. Ο τρόπος και η συχνότητα της επικοινωνίας που επιλέγεται μπορεί να ποικίλει.

3. Οι γονείς ως εθελοντές (Η συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου). Το σχολείο ενθαρρύνει και προσελκύει τους γονείς ανάλογα με τις γνώσεις τους, το επάγγελμά τους, τα ενδιαφέροντά τους και το χρόνο που διαθέτουν να συμμετέχουν και να υποστηρίζουν εθελοντικά δραστηριότητες του σχολείου, όπως εκπαιδευτικές επισκέψεις, αθλητικές εκδηλώσεις κ. ά.

4. Οι γονείς ως «δάσκαλοι» (Η συμβολή τους στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι). Ο στόχος είναι να δοθούν στους γονείς πληροφορίες και ιδέες για το πώς να βοηθούν τα παιδιά με τις κατ' οίκον εργασίες και γενικά με τη μελέτη στο σπίτι. Να γνωρίζουν για τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές σε κάθε τάξη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και για κάθε σχολική βαθμίδα .

5. Οι γονείς ως συμμετοχοί στη λήψη των αποφάσεων (Η παρουσία τους στα όργανα που χαράσσουν πολιτική). Ο στόχος εδώ είναι το σχολείο να φροντίζει, ώστε όλοι οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό επιτυγχάνεται με τη σύσταση και τη συμμετοχή τους στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, στις ενώσεις και ομοσπονδίες γονέων, στα σχολικά συμβούλια, στις επιτροπές παιδείας.

6. Η συνεργασία με την κοινότητα (αξιοποίηση των «πόρων» και των υπηρεσιών που υπάρχουν στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας). Το σχολείο παρέχει πληροφορίες στους γονείς για διαθέσιμες υπηρεσίες και φορείς στην τοπική κοινωνία αλλά ταυτόχρονα και το ίδιο αναζητά και εντοπίζει πόρους, οργανισμούς , πρόσωπα από την ευρύτερη κοινότητα ώστε να ενισχυθούν οι δραστηριότητες του σχολείου και της οικογένειας. (Epstein, 1995 όπ. αναφ. στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007).

Διάφορες προσεγγίσεις, άλλες με περισσότερο θεωρητικό προσανατολισμό και άλλες με μεγαλύτερη εμπειρική τεκμηρίωση, επιχειρούν να αποτυπώσουν τις μορφές, τις διαστάσεις

που μπορεί να πάρει αυτή η συνεργασία. Τα τρία μοντέλα που παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα, αποτυπώνουν τη διαφορετική οπτική και δίνουν τη δική τους συμβολή ξεχωριστά αλλά και σε συνδυασμό, στην κατανόηση της σχέσης σχολείου και οικογένειας.

1.2. Θεωρητικά Μοντέλα συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Ως προς τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζει μοντέλα συνεργασίας που διαφοροποιούν τόσο το αντικείμενο όσο και το πλαίσιο της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Για την καλύτερη κατανόηση αυτής της συνεργασίας κρίνεται χρήσιμο η παρουσίαση των τριών παρακάτω βασικών θεωρητικών μοντέλων που περιγράφουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας αλλά συνάμα παρουσιάζουν και μεγάλη συνάφεια, γιατί έχουν συστημικό προσανατολισμό με την έννοια ότι περιγράφουν συστήματα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων.

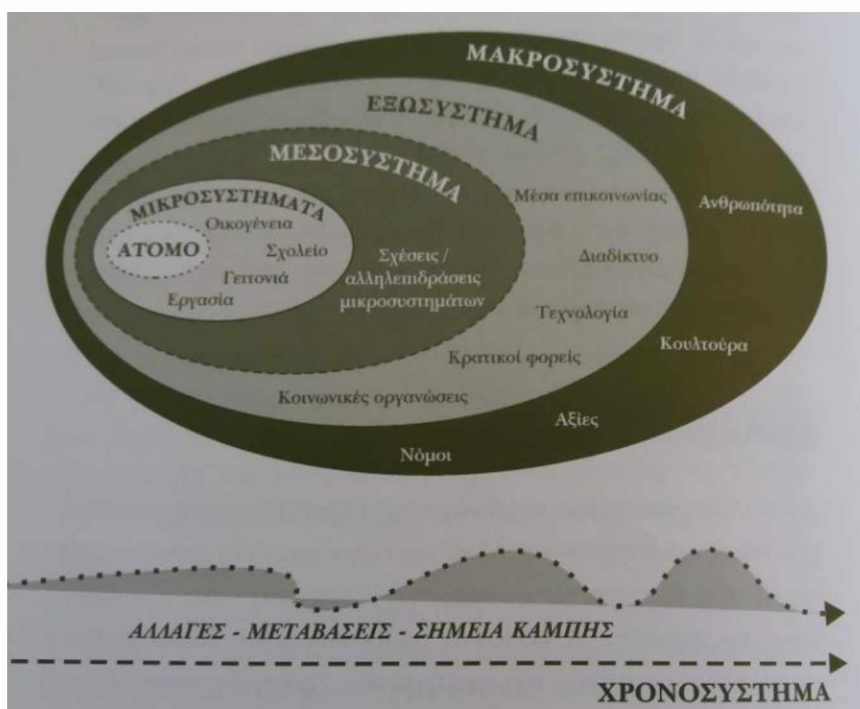
1.2.1. Το μοντέλο του U. Bronfenbrenner (1989)

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bronfenbrenner, το άτομο συμμετέχει σε πολλά διαφορετικά συστήματα τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Η βασική παραδοχή είναι ότι το παιδί ωριμάζοντας διέρχεται από πέντε (5) επάλληλα συστήματα (το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα) τα οποία και αλληλοεπηρεάζονται. Το παιδί δέχεται άμεσες επιδράσεις από την οικογένεια και το σχολείο, και έμμεσες από άλλα συστήματα (κουλτούρα, οικονομία, νομοθεσία, τεχνολογία...).

Τις περισσότερες επιρροές όμως τις δέχεται από το μικροσύστημα, που αποτελεί το πιο κοντινό περιβάλλον του παιδιού, και ανήκουν η οικογένεια και το σχολείο. Συνεπώς η διατήρηση καλών σχέσεων με την οικογένεια είναι απαραίτητη για δύο λόγους: α) για να μην συγχέει το παιδί τους ρόλους που καλείται να παίξει (Χαλδούπης, 2008) και β) και να μην είναι αντίθετες οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις από τους μαθητές (Γεωργίου, 2005). Οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο δεν μπορούν να προκαθοριστούν ή να προσδιοριστούν με ακρίβεια.

Σχέδιο 1: Η δομή του περιβάλλοντος σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο

(Προσαρμογή από Bronfenbrenner 1989)



Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου, είναι εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής του, δηλαδή, οι γονείς, οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός. Μέσα από αυτή την προοπτική, ο ρόλος των ενηλίκων εστιάζεται στο να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (Μπρούζος, 2002).

1.2.2. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J. Epstein (1995)

Η Epstein (1995) γενικά υποστηρίζει ότι « ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν για τους μαθητές τους αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους». Με βάση την αντίληψη αυτή η Epstein προχώρησε στην διατύπωση μιας άλλης θεωρίας που είναι το σφαιρικό μοντέλο ή το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (Epstein, 2001, 1995) σύμφωνα με το οποίο διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας αναγνωρίζοντας και το ρόλο της κοινότητας.

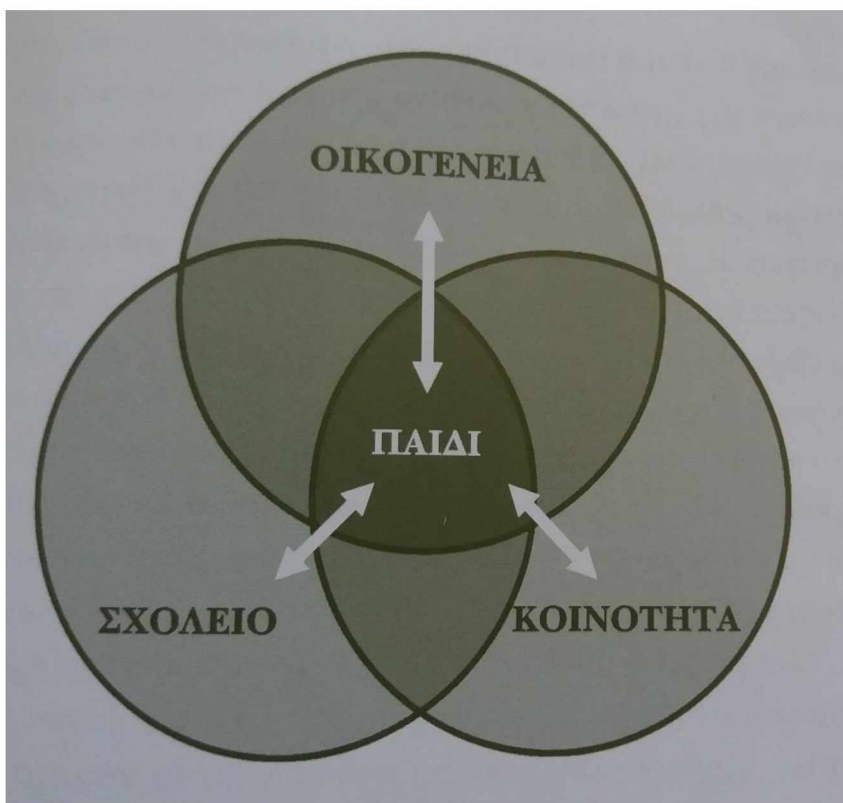
Ειδικότερα, αναγνωρίζεται ότι οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε τρία περιβάλλοντα (οικογένεια- σχολείο- κοινότητα) τα οποία βρίσκονται σε μία δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Υποστηρίζεται ότι ορισμένες διαδικασίες μπορούν να

εφαρμόζονται ή να γίνονται συνδυαστικά από την οικογένεια , το σχολείο και την κοινότητα αλλά και ξεχωριστά.

Υπάρχει όμως η άποψη ότι, εάν κάποιες από αυτές μπορούν να γίνουν από κοινού, μπορεί να δώσει επιπλέον κίνητρα στα παιδιά να παραμείνουν στο σχολικό περιβάλλον και να εργαστούν πιο αποδοτικά με στόχο τη σχολική επιτυχία και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Η επίδραση κάποιων παραγόντων όπως η ηλικία του παιδιού, η στάση του σχολείου, τα χαρακτηριστικά των γονέων όπως π.χ. ο βαθμός συμμετοχής τους στη διαδικασία μάθησης του παιδιού, οδηγούν τις σφαίρες στο να πλησιάζουν αρκετά ή να απομακρύνονται η μία από την άλλη. Ένα παράδειγμα που στηρίζει την άποψη αυτή είναι οι γονείς των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό φαίνεται ότι εμπλέκονται περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά σε μεγαλύτερες τάξεις.

Σχέδιο 2: Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Joyce Epstein

(Προσαρμογή από Epstein 1995)



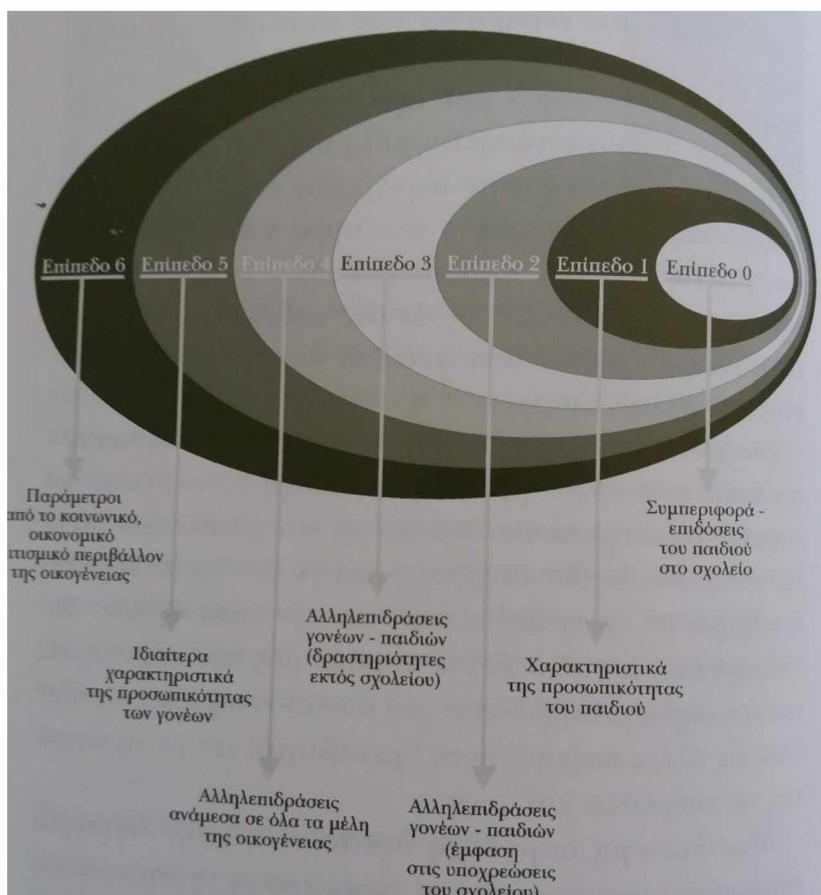
Το παιδί τοποθετείται στο κέντρο του σχήματος γιατί είναι ο κύριος πρωταγωνιστής στη διαδικασία μάθησης. Τέλος μέσα από το μοντέλο της επισημαίνει την ανάγκη να δημιουργηθούν ποιοτικά προγράμματα διδασκαλίας αλλά και περισσότερες ευκαιρίες για τα παιδιά. (Epstein & Sheldon, 2002).

1.2.3. Το μοντέλο των σχέσεων σχολείου- οικογένειας των Ryan και Adams

Το μοντέλο των Ryan και Adams (1995) προήλθε ύστερα από μία σειρά ερευνών που έγιναν σχετικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η συνεργασία σχολείου- οικογένειας στη σχολική επιτυχία των μαθητών αλλά και στην κοινωνική τους προσαρμογή. Εντοπίζει τις κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν αυτή την συνεργασία και προσπαθεί να ερμηνεύσει τη σύνδεση και το βαθμό επίδρασης πάνω στο μαθητή (Γεωργίου, 2000). Κάποιες παράμετροι φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα και τοποθετούνται πλησιέστερα και άλλες ασκούν μια πιο ανεπαίσθητη επίδραση και τοποθετούνται πιο μακριά.

Σχέδιο 3: Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας- σχολείου

Προσαρμογή από Ryan και Adams 1995)



Ιεραρχούνται έξι επίπεδα επηρεασμού που το καθένα αντιπροσωπεύεται, όπως φαίνεται και στο σχήμα, από έναν αριθμό που δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους ξεκινώντας από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του παιδιού και καταλήγοντας στις παραμέτρους του κοινωνικού οικονομικού πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά τα τρία αυτά μοντέλα προωθούν την ιδέα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας- κοινότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής, της δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών και των παραμέτρων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την Μυλωνάκου – Κεκέ (2007) μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και εφαρμογή μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας- κοινότητας.

Στη συνέχεια εξετάζεται η σημασία και η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, ένα θέμα που έχει ερευνηθεί και απασχολήσει πολύ τη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια.

1.3. Η σημασία και η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου- οικογένεια

Η σχέση σχολείου-οικογένειας αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000), και έχει συνδεθεί με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Becker & Epstein, 1982; Epstein, 1992; Hoover- Dempsey, Bassler & Brissie, 1987; Reeve, 1993). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991, όπ. αναφ. στο Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Όπως εξάλλου επισημαίνεται ευρύτερα στη βιβλιογραφία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των γονέων μοιράζονται στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Υιοθετώντας μια ενιαία αντιμετώπιση του παιδιού από γονείς και σχολείο ευνοεί την ομαλή ένταξη του στα προγράμματα του σχολείου και την αποδοχή του σχολείου ως θεσμού (Δαφέρμου και συνεργ., 2008).

Οι γονείς ή πιο ευρύτερα οι οικογένειες και οι κοινότητες είναι συχνά ο ξεχασμένος εταίρος στο εκπαιδευτικό τρίγωνο μαθητής- σχολείο- οικογένεια. Ως ένα σημείο αυτό είναι κατανοητό, γιατί το σχολείο αλληλεπιδρά συχνότερα με τον μαθητή. Η πιο σημαντική λέξη όμως είναι ο όρος «αλληλεπίδραση». Το να δίνεις απλώς πληροφορίες στους γονείς δεν είναι αλληλεπίδραση, όπως και το να μεταδίδεις απλά στείρες γνώσεις στους μαθητές δεν είναι διδασκαλία. Είναι απλά μέρος της διδασκαλίας όπως και το να δίνεις πληροφορίες είναι μέρος της γονεϊκής εμπλοκής. Κανένα από τα δύο όμως δεν αντιπροσωπεύει την ολιστική προσέγγιση των όρων διδασκαλία και εμπλοκή- συμμετοχή. Στόχος του σχολείου είναι να δημιουργεί και να συναλλάσσεται με σκεπτόμενα άτομα που μαθαίνουν και όχι με παθητικούς παραλήπτες πληροφοριών (Harris & Goodall, 2008 όπ. αναφ. στο Goodall, 2015).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την αντίληψη που επικρατεί τα τελευταία χρόνια για το πόσο σημαντική και απαραίτητη είναι η ανάπτυξη μιας αμφίδρομης και ισότιμης συνεργασίας μεταξύ σχολείου- οικογένειας (Ματσαγγούρας και Βέρδης, 2003; Κατσαρός, 2008), γιατί οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη : παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000; Μυλωνάκου- Κεκέ, 2006). Πέρα από τα ερευνητικά δεδομένα όμως και η κοινή λογική μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Epstein και των συνεργατών της (Epstein et al., 2002) έδειξαν ότι το παιδί αποκομίζει πολλά οφέλη, γιατί η συνεργασία αυτή επιδρά θετικά στην αύξηση της

επίδοσης του παιδιού (Gorard, See et al., 2012), στη σχολική βελτίωση (Harris & Goodall, 2008), στην καλύτερη επίδοση μαθητών με μαθησιακά και οικονομικά προβλήματα (Harris & Goodall, 2009 όπ. αναφ. στο Goodall, 2015), στην καλύτερη ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Payton et al., 2000), στην αύξηση κινήτρων για μάθηση, στη θετική στάση και συμπεριφορά του στο σχολείο και στη βελτίωση της σχέσης του με τους γονείς (Γκλιάου, 2005: 76; Greenwood & Hickman, 1991; Oaks & Lipton, 1990; Secada, 1989). Όταν το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το σχολείο είναι δεμένο με το σπίτι και συνεργάζονται αρμονικά, τότε νιώθει ασφάλεια, αναγνωρίζει την αξία των γονέων, των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα, και ενισχύονται τα συναισθήματά του (Σακελλαρίου, 2006).

Η συνεργασία αυτή επηρεάζει θετικά και τους γονείς καθώς συναναστρέφονται περισσότερο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα, γιατί κατανοούν τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους, αποκτούν καλύτερη επικοινωνία μαζί τους, τα υποστηρίζουν πιο αποτελεσματικά στη μελέτη στο σπίτι. Επίσης αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Epstein, 1986; Sattes, 1985) και υποστηρίζουν το έργο τους κατανοώντας τις ατομικές ανάγκες των παιδιών τους, μαθαίνουν χρήσιμες τεχνικές έγκαιρης αντιμετώπισης προβλημάτων τα οποία συνδέονται είτε με τη μάθηση είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005) και επηρεάζεται σημαντικά το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων (Hill & Taylor, 2004).

Διαπιστώνεται επίσης, ότι με την ενδυνάμωση αυτών των σχέσεων αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και η προσωπική ικανοποίηση των γονέων και ενισχύεται η αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου. (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2009: 414-415).

Η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία σχολείου- οικογένειας προσφέρει στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα οφέλη. Μέσα από τη σχέση αυτή οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους, αποκτούν γνώσεις και πληροφορίες για τη συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό τους περιβάλλον και για τυχόν προβλήματα των οικογενειών τους, την έμπρακτη συμμετοχή των γονέων στα διάφορα σχολικά ζητήματα (π.χ. οικονομικά, κτιριακά, υλικοτεχνικά, οργανωτικά, προώθηση διαφόρων δραστηριοτήτων κ.ά.), στη μείωση των συγκρούσεων και εντάσεων στο σχολείο (Rentzou, 2004) και γενικά στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και την αύξηση εκπαιδευτικών πόρων (Σαΐτης, 2008 όπ. Αναφ. στο Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Η Dean (1995) παραθέτει αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία, όταν οι γονείς γνωρίζουν και κατανοούν τις επιδιώξεις του σχολείου, ταυτίζονται με τους σκοπούς,

αντιλαμβάνονται τον ρόλο των εκπαιδευτικών, επιδεικνύουν ενδιαφέρον και ενισχύουν τις προσπάθειες των παιδιών τους στο σχολείο, τότε και τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα θετικά και διαρκούν περισσότερο (όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008:164).

Εξετάζοντας τις απόψεις των γονέων για την εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία οι Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη (2008) , καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι με την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας μειώνεται το άγχος των γονέων και έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους.

Καταληκτικά θα λέγαμε, ότι στην πράξη αποδεικνύεται πως μια πολύ δυνατή σύμπραξη σχολείου- οικογένειας δυναμώνει το κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας ανάμεσά τους, ενισχύει την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με τους γονείς, αναδεικνύει τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών, αλλά παράλληλα καλλιεργεί και δεξιότητες στους μαθητές για να είναι έτοιμοι σε κάθε είδους αλλαγές (κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές κ. ά.), που συντελούνται στην εποχή μας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007). Μέσω της επικοινωνίας και της συστηματικής επαφής επισημαίνονται προβλήματα, διευκρινίζονται ασάφειες, παρεξηγήσεις, δρομολογούνται συνεργατικές λύσεις και ασκούνται πιέσεις από κοινού προς την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλους τοπικούς φορείς για εξεύρεση πόρων και επίλυση προβλημάτων.

Επιπρόσθετα αν οι παρεμβάσεις που γίνονται δεν ευθυγραμμίζονται με τις αξίες και τις συνήθειες συμπεριφορές τους τότε είναι απίθανο να έχουν κάποιο αντίκτυπο (OECD, 2012). Όπως η πετυχημένη διδασκαλία στηρίζεται στην πλήρη κατανόηση των αναγκών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, έτσι και για τη συνεργασία των γονέων απαιτείται η πλήρη γνώση των αναγκών τους από το σχολείο (Manz & Hughes et al., 2010). Ως εκ τούτου είναι αναγκαίο όλες οι παρεμβάσεις να βασίζονται στην πλήρη και σαφή κατανόηση της γονεϊκής ομάδας του κάθε σχολείου (Goodall & Vorhaus, 2011)

Τα τελευταία χρόνια γίνονται συστηματικές προσπάθειες σε διεθνές επίπεδο για να στηριχθεί και εδραιωθεί η αποτελεσματική αυτή συνεργασία εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Hornby, 2011; Yen, 2011, όπ. αναφ. στο 15^ο Διεθνές συνέδριο AIFREF, 2013). Η επίτευξή της όμως δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, γιατί υπάρχουν πολλοί παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο.

1.4. Παράγοντες που παρεμβάλλονται στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας

Όπως κάθε εγχείρημα έτσι και η ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο συναντά αρκετά εμπόδια, τα οποία φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο, τον βαθμό και την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Hannon & Weinberger, 1989 όπ. αναφ.στη Γκλιάου-Χριστοδούλου,2005).

Η θεσμική επικοινωνία των δύο φορέων όπως ορίζεται από το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 1566/1985, άρθρο 53, Υ.Α. Δ4/662/23-12-1998, ΦΕΚ 77 Β' / 30-12-1998, Π.Δ. Υπ' Αριθ. 79 1-1-2017, άρθρο 14) παραμένει ασαφής και συγκεχυμένη, επειδή δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια, οι τρόποι, τα είδη, η θεματολογία, η πρακτική που πρέπει να ακολουθήσει το σχολείο και κατά συνέπεια να επηρεάζεται από άλλους παράγοντες (Παπαγεωργιάκης,2013). Συνεπώς η σχέση αυτή συχνά επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν: α) στους γονείς, β) στο σχολείο και γ) στο παιδί.

1.4.1. Παράγοντες που αφορούν στους γονείς

Οι παράγοντες που αφορούν στους γονείς, έχουν σχέση με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο. Οι γονείς με χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο και με περιορισμένη οικονομική δυνατότητα συνήθως, αποφεύγουν την επαφή με τον εκπαιδευτικό (Keck & Kirk, 2001; Μπρούζος, 1998 όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2002), γιατί δεν έχουν θετικές προσδοκίες από τη σχολική πορεία των παιδιών τους απορροφημένοι από τα βιοποριστικά προβλήματα, τα πιεστικά εργασιακά ωράρια, την έλλειψη χρόνου και τις απαιτήσεις μιας δύσκολης πραγματικότητας (Sheldon, 2004). Αντίθετα σύμφωνα με έρευνες (Davies-Kean & Eccles, 2005; Χαλδούπης, 2008) οι γονείς με υψηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά στα σχολικά θέματα, είναι πιο άνετοι στην επικοινωνία τους με το σχολείο, στην παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες, στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους για τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους και έχουν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, μερικοί γονείς παρουσιάζονται αρνητικοί στο να εμπλακούν στο σχολείο, είτε επειδή δεν εκτιμούν την αξία της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά τους, είτε γιατί έχουν αρνητικές προσωπικές σχολικές εμπειρίες (Keyes, 2000). Άλλοι γονείς πάλι πιστεύουν πως η συμμετοχή τους δεν είναι απαραίτητη, όταν το παιδί τους δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα επίδοσης και άλλοι δεν βλέπουν κανένα λόγο εμπλοκής τους τη στιγμή που δεν έχουν κληθεί να συμμετέχουν στο παρελθόν (Γιοβαζολιάς, 2011 όπ. αναφ. στο Σχολές Γονέων).

Οι γυναίκες φαίνεται ότι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία τις περισσότερες φορές όχι επειδή το επιθυμούν οι ίδιες αλλά επειδή αυτός ο ρόλος τους ανατίθεται. Όπως αναφέρει ο Γεωργίου, (2000) οι δικαιολογίες που προβάλλουν οι πατέρες για τη χαμηλή εμπλοκή τους είναι η έλλειψη χρόνου, οι πολλές υποχρεώσεις αλλά και ότι είναι γυναικεία καθήκοντα. Η στάση αυτή είναι συνηθισμένη σε συντηρητικές κοινωνίες όπως η δική μας αλλά σπάνια σε βορειοευρωπαϊκές και άλλες φιλελεύθερες χώρες. Τα τελευταία χρόνια όμως παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή του πατέρα στη μαθητική ζωή του παιδιού. Οι McBride και οι συνεργάτες του, (2005) υποστηρίζουν ότι, όταν οι πατέρες αποφασίζουν να εμπλακούν στο σχολείο, ασκούν σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών και βελτιώνεται η επίδοση και η συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο.

Ένας άλλος παράγοντας είναι οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας σε συνδυασμό με το άγχος και την έλλειψη χρόνου. Οι μητέρες από μονογονεϊκές οικογένειες φαίνεται να εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους από τις πυρηνικές οικογένειες (Hornby & Lafaele, 2011).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η εθνική ταυτότητα, καθώς και η διαφορετική γλώσσα. Γονείς με κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές ή που ανήκουν σε μειονότητες και δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα, δε συμμετέχουν επειδή αισθάνονται μειονεκτικά ή δεν ενθαρρύνονται στον ίδιο βαθμό από το σχολείο για συμμετοχή (Κιρκιγιάννη, 2008).

1.4.2. Παράγοντες που αφορούν το σχολείο

Εμπόδιο, πάντως, για τη γονεϊκή εμπλοκή δεν αποτελούν μόνο οι λανθασμένες στάσεις και αντιλήψεις των γονέων αλλά και οι στάσεις και οι πρακτικές του σχολείου και γενικότερα των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς.

Καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα της συνεργασίας των γονέων με το σχολείο παίζουν οι στάσεις και οι πρακτικές του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008). Δεν επιθυμούν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές την ανάμειξη των γονέων στα ζητήματα του σχολείου, επειδή αμφιβάλλουν για τις ικανότητες ή τα προσόντα καθώς και τις αγαθές προθέσεις των γονέων να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Conzalez- De Hass & Willems, 2003 όπ. αναφ. στο Σχολές Γονέων).

Κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι η εξουσία τους κινδυνεύει ή αμφισβητείται η επαγγελματική τους κατάρτιση, κυρίως όταν οι γονείς αναμειγνύονται με έντονο τρόπο ή

ασκούν υπερβολικό έλεγχο σε υποθέσεις του σχολείου (Κατσουλάκης, 1993, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008).

Ένα από τα συχνά αναφερόμενα στη σύγχρονη βιβλιογραφία εμπόδια για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής μέσα στα σχολεία είναι η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών καθώς και οργανωμένου σχεδίου για την ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των γονέων , τόσο από τη μεριά της πολιτείας όσο και από την πλευρά του σχολείου (Δοδοντσάκης, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές επισημαίνουν ως εμπόδιο την έλλειψη ελεύθερου χρόνου για δραστηριότητες συμμετοχής των γονέων (Baker, 2000) ή τονίζουν ως ανασταλτικό παράγοντα προώθησης της γονεϊκής εμπλοκής την απογοήτευση τους από τη μειωμένη συμμετοχή των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου.

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας για την επικοινωνία είναι η κουλτούρα του σχολείου, η οποία επηρεάζει άμεσα και συσσωρευτικά τη συμπεριφορά και την επίδοση όλων των μελών του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Αν η κουλτούρα του σχολείου εκφράζει τις κοινωνικές αξίες και τις ανάγκες των γονέων και της κοινωνίας, τότε προσφέρει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ικανοποίησης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Το σχολείο τότε χαρακτηρίζεται από την ανοικτή επικοινωνία και τη συλλογική προσπάθεια και οι γονείς νιώθουν ευπρόσδεκτοι αλλά και χρήσιμοι στο σχολείο (Πασιαρδής, 2004).

Τέλος καθοριστικής σημασίας παράγοντας είναι η πολιτική/ στρατηγική του διευθυντή του σχολείου. Αν ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από την ικανότητα επικοινωνίας του με τους άλλους ανθρώπους και ενθαρρύνει κλίμα φιλικότητας, αποδοχής και κατανόησης, τότε αυξάνει τα επίπεδα της εμπλοκής των γονέων στο σχολείο. Ο Διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, να τους υπενθυμίζει τακτικά για το όραμα του σχολείου, να ακούει με ενδιαφέρον και υπομονή τις προτάσεις και τους προβληματισμούς τους και να τους αντιμετωπίζει ως ισότιμους εταίρους και με τον ανάλογο σεβασμό (Σαΐτης, 2007).

1.4.3. Παράγοντες που αφορούν το παιδί

Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που ασκούν επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή είναι η ηλικία του και η επίδοσή του στο σχολείο.

Σε αρκετές έρευνες των (Hornby & Lafaele, 2011; Hoover- Dempsey et. al., 2005; Spera, 2005) προκύπτει ότι η γονεϊκή εμπλοκή μειώνεται δραματικά καθώς το παιδί μεγαλώνει, ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας. Ως παράγοντες αναφέρονται η δομή και η οργάνωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η εξειδίκευση των μαθημάτων, η στάση των καθηγητών απέναντι στους γονείς, η αυτονομία των εφήβων καθώς και οι περιορισμένες γνώσεις των γονέων (Hill & Tyson, 2009). Ωστόσο κάποιοι ερευνητές (Chen, 2008; Hill & Taylor, 2004 όπ. αναφ. στο Πεντέρη & Πετρογιάννη, 2017), υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή ίσως να μη μειώνεται κατά την περίοδο της εφηβείας, αλλά απλά να αλλάζει μορφές εκδήλωσης συμπεριφοράς καθώς οι ανάγκες του εφήβου και της εκπαίδευσης διαφέρουν συγκριτικά με εκείνες των μικρών παιδιών.

Στην προσχολική και πρώτη ηλικία ο βαθμός συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι αυξημένος, γιατί οι γονείς αφενός θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να βοηθήσουν το παιδί τους και αφετέρου πιστεύουν ότι η εμπλοκή τους θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα για το ίδιο το παιδί (Γεωργίου, 2000). Μεγαλύτερη εμπλοκή παρατηρείται ιδιαίτερα στα αγόρια λόγω της καθυστερημένης έναρξης στη σχολική τους εργασία και της χαμηλότερης συνήθως επίδοσής τους σε σχέση με τα κορίτσια (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1996; Σαμαρά, 2010).

Επιπλέον, ο βαθμός εμπλοκής των γονέων επηρεάζεται και από την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Παρατηρείται ότι, όταν οι πληροφορίες και η ανατροφοδότηση που παίρνει ο γονέας από το σχολείο είναι θετικές, τότε είναι πιθανό να ελαττώσει την εμπλοκή του σ' αυτό, σε αντίθετη περίπτωση οι προσπάθειες εμπλοκής και το ενδιαφέρον του αυξάνεται προκειμένου να επηρεάσει την επίδοση του παιδιού (Γεωργίου, 2000).

Συνοψίζοντας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σαΐτης, (2008: 102), « οι παραπάνω δυσκολίες που προκύπτουν από την ανάμειξη των γονέων στις υποθέσεις του σχολείου, μπορούν να ελαχιστοποιηθούν με την ύπαρξη ενός καλού συστήματος επικοινωνίας μεταξύ σχολείου- οικογένειας, στο οποίο να ξεκαθαρίζονται οι ρόλοι των δύο πλευρών: των γονέων (μέσω της παιδαγωγικής καθοδήγησης) για να μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους, και των εκπαιδευτικών, για να γνωρίζουν ότι η επαγγελματική αυτονομία τους κατοχυρώνεται μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς και όχι με τον διαχωρισμό και την αποξένωση».

Με απλά λόγια, η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών, προϋποθέτει την αλλαγή της σχετικής νοοτροπίας και των αντιλήψεων τόσο του ελληνικού σχολείου όσο και της ελληνικής

οικογένειας. Στην κατεύθυνση αυτή σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής, ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας του σχολείου, ο οποίος πρέπει να λάβει υπόψη του σοβαρά την κατάσταση και να εμφυσήσει συνεργατική κουλτούρα και στις δύο πλευρές με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

2.1. Η έννοια της σχολικής διεύθυνσης, της σχολικής ηγεσίας κι η σημαντικότητά τους

2.1.1. Η έννοια της σχολικής διεύθυνσης

Το σχολείο είναι ένας σύνθετος κοινωνικός οργανισμός με την έννοια ενός ανοικτού συστήματος, με συγκεκριμένη δομή και γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αλλά και με παιδαγωγικό προσανατολισμό και λειτουργίες που βασίζονται στη συλλογική δράση, και στους θεσμοθετημένους κανόνες και σχέσεις (Σαΐτης, 2008:17). Το κοινωνικό αυτό πλαίσιο περικλείει στο εσωτερικό του εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και πολλούς άλλους κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας, οι οποίοι βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Σαΐτης, 2008 όπ. αναφ. στο Παπαγεωργιάκης, 2013).

Εκφραστής αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων είναι η σχολική διεύθυνση. Η δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει στο βέλτιστο βαθμό, ώστε να επιτύχει τους στόχους του και να είναι αποτελεσματικό, εξαρτάται από την ύπαρξη σχολικής διεύθυνσης. Δηλαδή μιας διοίκησης που θα προϊσταται όλων και που θα προγραμματίζει, οργανώνει, συντονίζει τις προσπάθειες και υλοποιεί τους στόχους της σχολικής μονάδας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Σαΐτης, 2008: 18).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία στην Ελλάδα το πρόσωπο-κλειδί στην άσκηση του ηγετικού αυτού ρόλου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα η ευθύνη και η υποχρέωση πραγμάτωσης των σκοπών και των στόχων ενός σχολείου περιλαμβάνεται στην οργάνωση, στον προγραμματισμό, στις επίπονες προσπάθειες και στους χειρισμούς του διευθυντή του σχολείου. Ο διευθυντής έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, καθορίζει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και επιδιώκει τη συζήτηση και τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής μονάδας (Kimbrough & Burkett, 1990, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

Είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

Πιο συγκεκριμένα συνεργάζεται με τα στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τις τοπικές αρχές και τους κοινωνικούς φορείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Εκπροσωπεί το σχολείο, ενθαρρύνει και συντονίζει το διδακτικό προσωπικό και γενικά αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Φ.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340, τ.Β' / 16-10-2002 Παπαγεωργιάκης, 2013).

Συνεπώς με τη στάση του, τη συμπεριφορά του και τη δράση του επηρεάζει και μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου στην οποία παρουσιάζεται το όραμα για το πώς θα ήθελε το σχολείο να είναι (Πασιαρδής, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι για να μπορέσει ο διευθυντής «να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του και να αναγνωριστεί από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, πρέπει να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο-στυλ ηγεσίας, τον οποίο θα προσαρμόζει κάθε φορά ανάλογα με τους υφισταμένους- εκπαιδευτικούς του, τις διαπροσωπικές σχέσεις του και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο» (Σαΐτης, 2007: 148).

2.1.2. Η έννοια και η σημασία της σχολικής ηγεσίας

Η άσκηση της ηγεσίας είναι ένας από τους βασικότερους συντελεστές της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και ίσως ο πιο καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Πασιαρδής, 2006).

Σύμφωνα με την Goodall, (2015), η αξία της ηγεσίας και της διοίκησης στα σχολεία είναι ευρέως γνωστή (Bush & Glover, 2012; Day, Sammons et al., 2010; Sammons, Gu et al., 2011,) και έχει καταγραφεί ότι ο αντίκτυπος που έχει η ηγεσία στην επίδοση των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, έρχεται δεύτερος αμέσως μετά την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη (Day, Sammons et al., 2009; Hallinger, 2011, όπ. αναφ. στο Goodall, J. , 2015).

Ο Παπαϊωάννου (2009), αναφέρει ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση μετακίνησης από την έννοια της διοίκησης προς την έννοια της ηγεσίας καθώς η διοίκηση θεωρείται μία περιορισμένη έννοια που επικεντρώνεται στο σύστημα, ενώ η ηγεσία επικεντρώνεται στους ανθρώπους.

Επιπρόσθετα ο Κατσαρός, (2008:98) υποστηρίζει ότι η ηγεσία και η διοίκηση αποτελούν επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους ρόλους. Στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της λειτουργικότητας ως οργανισμό, ενώ

στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης της πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών, της προώθησης υψηλών στόχων με κύριους αποδέκτες το προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και ολόκληρου του εκπαιδευτικού έργου. Κατά τον Καμπουρίδη (2002: 143), η ηγεσία «είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους».

Ο Μπουραντάς (2005: 197) θεωρεί πως η ηγεσία είναι «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον». Ο ίδιος ο συγγραφέας περιγράφοντας τον όρο, θεωρεί πως «ο ηγέτης ασκεί επιρροή στους ανθρώπους μέσω του οράματος, της εμπιστοσύνης, των αξιών και τους οδηγεί σε πρόοδο, υλοποιώντας συνεχώς βελτιωμένες αλλαγές. Ο ηγέτης αμφισβητεί το κατεστημένο και ανοίγει νέους ορίζοντες, εμπνέει μιλώντας στην ψυχή, το μυαλό και την καρδιά των ανθρώπων. Τους κερδίζει, τους αναπτύσσει, τους υπηρετεί και τους κάνει να πραγματώνουν τις δυνατότητές τους ατομικά, ομαδικά και κοινωνικά. Ο ηγέτης αναδεικνύεται λόγω των ηγετικών του ικανοτήτων, της εμπιστοσύνης και της συνεισφοράς του στο κοινό καλό» (Μπουραντάς, 2010:5).

Ο Lambert, (1998) θεωρεί ως βασικές προϋποθέσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας, τη συνεργασία και την επικοινωνία και αναφέρει ως σημαντικές διαστάσεις και στρατηγικές την έρευνα, τη σκέψη, το διάλογο και τις ενέργειες για επίλυση προβλημάτων.

Επιπλέον η Αθανασούλα- Ρέππα, (2008: 146) υποστηρίζει ότι σε μια εποχή όπου παρατηρείται αύξηση των προσδοκιών για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, ο διευθυντής δεν μπορεί να είναι μόνο διεκπεραιωτής των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, αλλά θα πρέπει να αναδειχτεί σε διευθυντή- ηγέτη. Ο διευθυντής ως ηγέτης οφείλει να γνωρίζει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδά της και να βρίσκεται σε εγρήγορση παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα που μπορεί να επιφέρει αλλαγές σ' αυτήν.

Ο κρίσιμος ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς αποδίδεται στη θετική δραστηριότητα των διευθυντών, και η φύση αυτής της συνολικής διαδικασίας έχει διαμορφωθεί με δύο βασικούς τρόπους. Το πρώτο σκέλος σχετίζεται με την ηγεσία που περιγράφεται ως «εκπαιδευτική ηγεσία» η οποία απαιτεί ένα σύνολο ιδιαίτερων δεξιοτήτων ξεκινώντας από: καλή κατανόηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έτσι ώστε ο διευθυντής να μπορεί να καθοδηγεί ενεργά τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή του, μέσω της

ορθής κρίσης της ποιότητας της διδασκαλίας, προκειμένου να φροντίσει να διατηρήσει καλό διδακτικό προσωπικό, και ειδικές ικανότητες για την αφοσίωση στην ηγεσία-στρατολόγηση της κοινής αποστολής της διδασκαλίας μιας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών (Fink and Resnick, 2001). Ενώ η εκπαιδευτική ηγεσία υπογραμμίζει την πρακτική του διευθυντή που περιγράφεται ως «πνευματική κόλλα» του συστήματος (Fink & Resnick, 2001), το δεύτερο σκέλος φέρνει ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη στον επικεφαλής του σχολείου. Ο Fulan (2002), υποστηρίζει ότι ο διευθυντής του μέλλοντος πρέπει να είναι "ηγέτης σε μια κουλτούρα αλλαγής". Δηλώνει ρητά ότι "ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός ηγέτης είναι μια πολύτιμη, αλλά πολύ στενή λύση" (Fullan, 2002). Για να αυξηθεί όχι μόνο η επιτυχία των σχολείων από την άποψη των υψηλών επιπέδων μαθησιακών επιδόσεων αλλά και η βιωσιμότητα των λύσεων, ο διευθυντής «πρέπει να είναι περισσότερο προσαρμοσμένος στη μεγάλη εικόνα και πολύ πιο εξελιγμένος στην εννοιολογική σκέψη και να μεταμορφώσει την οργάνωση μέσω ανθρώπων και ομάδων" (Fullan, 2002, Peiffer, 2003).

Για το σκοπό αυτό, η συμπεριφορά των διευθυντών διερευνήθηκε από τον Griffith (2001) για να περιγράψει τις ιδιαίτερες μορφές ηγεσίας και την επιρροή τους στην ενδυνάμωση της συμμετοχής των γονέων και των επιτευγμάτων των μαθητών. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, ανεξάρτητα από το είδος της ηγεσίας (δάσκαλος, διοικητικός μάνατζερ, παίκτης / πολιτικός, διευθυντής σχολείου, διαχειριστής ή ιεραπόστολος), κανένας δεν θα μπορούσε να εξασφαλιστεί ως επιτυχής, ανεξάρτητα από το πλαίσιο. Για παράδειγμα, σε ορισμένες πτυχές της σχέσης σχολείου-γονέα (π.χ. συμμετοχή σε κοινές συνεδριάσεις Γονέων και δασκάλων), υπήρξε μεγαλύτερη επιτυχία όταν ο διευθυντής συμπεριφερόταν ως "διευθυντής σχολείου", ενώ άλλα στυλ είχαν ελάχιστη ή καθόλου επίδραση στο πλαίσιο αυτό. Οι πιο επιτυχημένοι διευθυντές θεωρούνταν απλά ότι αναγνωρίζουν ότι "η βελτίωση είναι περισσότερο μια συνάρτηση της μάθησης για να κάνουμε το σωστό στο περιβάλλον εργασίας".

Δεδομένου ότι η ηγεσία είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την οικοδόμηση μιας πολιτικής που υποστηρίζει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, οι σχολικές πρακτικές για τη συμμετοχή των γονέων είναι ζωτικής σημασίας. Οι ηγέτες των σχολείων μπορεί να συμφωνήσουν ότι η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία είναι ζωτικής σημασίας, ωστόσο, οι πρακτικές τους στην πραγματικότητα θα μπορούσαν να έρχονται σε σύγκρουση με τις πεποιθήσεις τους (Lloyd-Smith & Baron, 2010).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν γίνεται εύκολα κατανοητό ότι ο σύγχρονος διευθυντής για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του και στις προσδοκίες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας θα πρέπει να αναδειχτεί σε ηγετική

φυσιογνωμία (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 121) στη ζωή του σχολείου. Θεωρείται λοιπόν επιβεβλημένο, ότι για να συμβεί αυτό ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει τέτοια χαρακτηριστικά και ικανότητες που θα μπορέσει να αποτελέσει πηγή έμπνευσης, εμπύχωσης και καθοδήγησης όλων των εμπλεκόμενων του σχολείου.

2.2. Ο διευθυντής ως ηγέτης. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη

Ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και συνακόλουθα η ύπαρξη αποτελεσματικού ηγέτη. Συνεπώς ο διευθυντής πρέπει απαραίτητα να έχει εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που να καθιστούν τον ίδιο και το έργο του αποτελεσματικό.

Εντούτοις η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένη. Σύμφωνα με την Παπαναούμ, (2001: 39-40) η αποτελεσματικότητα στο χώρο του σχολικού πλαισίου είναι μια πολυδιάστατη και ασαφής έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο (π.χ. τα επιτεύγματα των μαθητών) δεν μπορεί να συλλάβει πλήρως τη σύνθετη φύση της. Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Παράλληλα διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες. Συνεπώς η αποτελεσματικότητα σ' ένα σχολείο συνίσταται στο βαθμό επίτευξης των σκοπών και των στόχων που έχει ορίσει το ίδιο εκ των προτέρων (Κατσαρός, 2008: 22).

Η δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου απαιτεί την ύπαρξη μιας σειράς από προϋποθέσεις. Οι περισσότερες από αυτές ξεκινούν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο οποίος καλείται μέσα στα πλαίσια του συνεχώς μεταβαλλόμενου και γεμάτο προκλήσεις ρόλου του, να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικό σχολείο, αλλά και να μπορέσει να διατηρήσει στη συνέχεια την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε υψηλό επίπεδο προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο νέος ρόλος του διευθυντή- ηγέτη είναι πολυσύνθετος και προσδιορίζεται από την αξιοποίηση ανθρώπινων και υλικών πόρων, το συντονισμό εκπαιδευτικών και μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη διατήρηση ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας μεταξύ σχολικής μονάδας και κοινωνικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε να συνεργάζονται από κοινού αρμονικά, για την επιτυχία των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη διοικητική σκέψη ο διευθυντής δεν είναι το πρόσωπο που συνεχώς ελέγχει ή επιβλέπει, αλλά είναι εκείνο που δίνει ζωή στις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου και επιτυγχάνει οι συνήθεις άνθρωποι να κάνουν εξαιρετική δουλειά (Γεωργιάδου &

Καμπουρίδη, 2005: 128). Ο σύγχρονος ηγέτης εκτός από τα διοικητικά του καθήκοντα και τις λοιπές αρμοδιότητες που έχει θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξει εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που τον ταυτίζουν με την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων, τη θεσμική διασύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, την προώθηση καινοτομιών (Bush, 2011), τη διασφάλιση των προϋποθέσεων για μάθηση και να δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα (Λαΐνας, 2004 όπ. αναφ. στη Χριστοδούλου, 2007).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής προσπαθεί να δημιουργήσει καλές σχέσεις σχολείου-κοινότητας και ουσιαστική συμμετοχή γονέων. Για το σκοπό αυτό, εξισορροπεί τους ρόλους του όσον αφορά τη διοίκηση και την ηγεσία - αφενός εφαρμόζοντας τις οδηγίες του σχολικού συμβουλίου, αφετέρου αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας σαφή οράματα για το σχολείο του, τα οποία θεωρούνται κατάλληλα και θετικά από την κοινότητά του (Lazaridou, & Gravani Kassida, 2015). Επιπλέον, η μετατόπιση των οικονομικών και δημογραφικών τοπίων τονίζει την ανάγκη για πιο αυστηρές πολιτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των κενών. Η εκτεταμένη έρευνα κατέδειξε με βεβαιότητα ότι η κοινωνική τάξη των παιδιών είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης - αν όχι ο μοναδικός σημαντικότερος προγνωστικός παράγοντας - της εκπαιδευτικής τους επιτυχίας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι διευθυντές προσπαθούν να προσαρμόσουν τις στρατηγικές τους για να επιτύχουν την μέγιστη ακαδημαϊκή επίτευξη (García & Weiss, 2017).

Οι Barret-Baxendale & Burton, (2009); Hoyle & Wallace, (2005) διερευνώντας τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών για τον 21^ο αιώνα κατέληξαν πως η ικανότητα τους για προώθηση αρμονικής συνεργασίας με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς καθώς και το άνοιγμα του στην τοπική κοινωνία βρίσκονται σε σημαντική θέση στον πίνακα κατάταξης των κριτηρίων της αξιολόγησης των διευθυντών (όπ. αναφ. στο Barr & Saltmarsh, 2014).

Κοιτάζοντας το μέλλον από αυτή τη σκοπιά μπορούμε να πούμε ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση και ο παραδοσιακός διευθυντής δεν επαρκούν πλέον, αλλά αντιθέτως χρήζει μεγάλης ανάγκης και ευθύνης η επιλογή και τοποθέτηση ατόμων με αυξημένες ικανότητες και προσόντα στο τιμόνι της ηγεσίας.

2.3. Η συμβολή του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας

Το σχολείο χαρακτηρίζεται ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, γιατί η λειτουργία του και η ύπαρξή του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Επομένως το σχολείο δέχεται επιδράσεις π.χ. από τους ίδιους τους μαθητές, το οικογενειακό του περιβάλλον και από την ίδια την κοινωνία και εφαρμόζοντας συγκεκριμένη διαδικασία, εξασφαλίζει κάποια αποτελέσματα τα οποία έχουν προεκτάσεις στους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Πασιαρδής, 2006).

Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή-ηγέτη σχετίζεται και με την ικανότητά του να διασυνδέσει το σχολείο με το εξωτερικό περιβάλλον (π.χ. οικογένεια, τοπικούς φορείς, κοινότητα). Κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος από τον διευθυντή σημαίνει να συνεργάζεται αρμονικά με διάφορους κοινωνικούς φορείς, έτσι ώστε αυτοί με τη σειρά τους να συνεισφέρουν στο σχολείο και να αισθάνονται ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι τους. Όταν οι προσδοκίες από τον διευθυντή- ηγέτη, τους εκπαιδευτικούς και το έργο συγκλίνουν, τότε μπορούμε να μιλάμε για αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Σαΐτης, 2008).

Είναι διαπιστωμένο πως η μεγαλύτερη επιρροή στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων φαίνεται να ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και ιδίως από τον διευθυντή στο ρόλο του ηγέτη. Κατά την άποψη των γονέων ο διευθυντής πρέπει από την αρχή προληπτικά να γκρεμίζει τα συχνά εδραιωμένα στερεότυπα (Barr & Saltmarsh, 2014).

Η συμβολή του διευθυντή είναι καθοριστική :

Όταν επιδιώκει να αναπτύξει το ήθος και την κουλτούρα ενός φιλόξενου σχολείου γιατί τότε δημιουργείται ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στις δύο πλευρές (Barr et al., 2014). Όταν αξιοποιεί τις δεξιότητες των γονέων, αναγνωρίζει έμπρακτα τη συμβολή τους, σέβεται τη γνώμη τους και δεν τους απαξιώνει, τότε οι γονείς αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο ακριβώς επειδή εισπράττουν την αποδοχή και την κατανόηση του διευθυντή. Πολλές φορές είναι πιθανό ακόμη και γονείς που ανήκουν σε κάποια μειονοτική ομάδα ή γενικά κατέχουν μια περιθωριακή θέση στο σχολείο, να ενταχθούν πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον (Barr & Saltmarsh, 2014).

Όταν ο διευθυντής αντιμετωπίζει συνεργατικά τους γονείς, τους ενημερώνει τακτικά για το όραμά του και την αποστολή του σχολείου, είναι καλός ακροατής, δείχνει υπομονή και ψυχραιμία (Παπαδάκης, 2007), τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στην από κοινού λήψη αποφάσεων, τους παρωθεί στην εθελοντική συνεισφορά βοήθειας (Bryk & Schneider, 2002; Beveridge, 2004), αφιερώνει τον απαραίτητο χρόνο στους γονείς, τότε μπορεί να κατανοήσει

τα συναισθήματά τους καλύτερα, να ενεργήσει με αντικειμενικότητα και χωρίς προκαταλήψεις (Γεωργόπουλος, 2006). Οι προκαταλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών εξαφανίζονται ή τουλάχιστον μειώνονται, όταν υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ τους και όταν θεωρούνται ισότιμοι εταίροι (Μπρούζος, 1998).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (2006), το σχολικό κλίμα είναι για ένα κοινωνικό οργανισμό ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Η διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα του διευθυντή σε τρεις βασικούς άξονες, της επικοινωνίας και της συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και της επικοινωνίας – συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών (Σαΐτης, 2008).

Η επικοινωνία είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας που εδραιώνει το είδος των σχέσεων των ανθρώπων (Satir, 1988 όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2006). Είναι ο βασικός τρόπος όπως αναφέρει ο Satir, του πώς να χειριζόμαστε την επιβίωση, πώς αναπτύσσουμε την οικειότητα, πόσο παραγωγικοί είμαστε, πώς κάνουμε αισθητή την παρουσία μας. Γενικά πρέπει ο διευθυντής να προωθεί αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου με σκοπό να επιδειχθούν τρόποι με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους. Έρευνες που έχουν γίνει σε πολύπλοκους οργανισμούς όπως το σχολείο, έχουν δείξει ότι πολλοί από τους στόχους των σχολείων δεν επιτυγχάνονται λόγω της κακής ή ελλιπούς επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Μάλιστα πολλές φορές το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι κακό επειδή η επικοινωνία, η πληροφόρηση και γενικά ο συντονισμός είναι ελλιπείς διαδικασίες στο πλαίσιο του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής-ηγέτης έχει την ευθύνη να μετατρέψει το σχολείο σε μια «κοινότητα μάθησης», τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους μαθητές. Ο Bezzina, (2008) υποστηρίζει πως η επιτυχία ενός σχολείου στη δημιουργία μιας τέτοιας «κοινότητας μάθησης» συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γι' αυτό τον λόγο ο αποτελεσματικός διευθυντής δίνει μεγάλη έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση και εκπονεί προγράμματα ανάπτυξης και επιμόρφωσης πάνω σε διάφορα θέματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς (Ιορδανίδης, 2005; Παπαϊωάννου, 2009).

Συμπερασματικά, όταν ο διευθυντής δημιουργεί ένα ζεστό περιβάλλον για μάθηση, επικοινωνία και συνεργασία, αυτόματα δημιουργείται και μία θετική αυτοεικόνα του σχολείου. Η αυτοεικόνα αυτή είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του (NASSP, 1986: 7, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

2.4. Στρατηγικές προώθησης της συνεργασίας

Πρόκληση επομένως αποτελεί η επιλογή τρόπων που συμβάλλουν στην ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία χτίζοντας συνεργασίες που έχουν νόημα για την οικογένεια και τα παιδιά (Knopf & Swick, 2008 όπ. αναφ. στο AIFREF, 2013).

Το σχολείο διαθέτει θεωρητική γνώση και γνωρίζει καλά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι γονείς γνωρίζουν καλά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, επομένως η επικοινωνία και η ισότιμη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, είναι απαραίτητη προκειμένου να αντιληφθούν και να κατανοήσουν και οι δύο πλευρές τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού και να συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους (Hornby, 2011; Keyes, 2002).

Οι στρατηγικές θα πρέπει να είναι αντικείμενο επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο σχολικό και οικογενειακό σύστημα και στην κοινότητα μέσα στην οποία λειτουργούν, προκειμένου να αναπτύσσονται, να εφαρμόζονται, να ελέγχονται και να επανασχεδιάζονται οι σχετικές στρατηγικές και πολιτικές (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2007). Η εφαρμογή στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα του διευθυντή, καθώς πλήθος ερευνών καταδεικνύει ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη (Lloyd-Smith et al., 2010). Η εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισης των εμποδίων αποτελεί ένα δύσκολο και πολύπλοκο έργο για τον διευθυντή στην προσπάθεια βελτίωσης της επικοινωνίας και συνεργασίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007). Οι στρατηγικές που πρέπει να σχεδιάζει ο διευθυντής ώστε να ενισχυθούν τα ποσοστά εμπλοκής των γονέων βασίζονται κατά κύριο στον επικοινωνιακό τομέα (Griffith, 2001).

Προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν διατυπωθεί και αναπτυχθεί αρκετοί τρόποι υπερπήδησης αυτών των εμποδίων (Constantino, 2003; Μυλωνάκου- Κεκέ, 2005β; Γιώτσα & Ζεργιώτης, 2005) που όμως συγκλίνουν σε κάποια βασικά σημεία. Οι σημαντικότεροι τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων στην επικοινωνία σχολείου- οικογένειας σύμφωνα με τη Μυλωνάκου- Κεκέ, (2007: 367-372) είναι:

- 1) Ο προσδιορισμός από το σχολείο του τύπου επικοινωνίας με την οικογένεια. Κάθε σχολείο είναι ανάγκη να καθορίσει τις στρατηγικές που υιοθετεί σε σχέση με την επικοινωνία του με τις οικογένειες των μαθητών.
- 2) Αποτελεσματικός σχεδιασμός – προγραμματισμός των παρεμβάσεων: Ο σχεδιασμός και προγραμματισμός των ενεργειών γίνεται με βάση την εμπειρία και τις ανάγκες των

μαθητών και των γονέων ξεκινώντας με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ο διευθυντής προετοιμάζει το έργο του στέλνοντας στους γονείς το ξεκάθαρο μήνυμα ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη σοβαρά, αξιολογούνται και αξιοποιούνται από το σχολείο.

- 3) Οι καλά οργανωμένες συνεργατικές δράσεις: Το σχολείο οργανώνει καλά τις δράσεις του στα πλαίσια της επικοινωνίας με την οικογένεια. Εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους και αναζητάει τρόπους, ώστε να αναγνωρίζεται και να ενισχύεται η θετική αλληλεπίδραση που προκύπτει από τις βελτιώσεις της επικοινωνίας αυτής.
- 4) Συνεχής και επίμονη προσπάθεια για την υποστήριξη των διαύλων επικοινωνίας: Η συνεχής επικοινωνία με τους γονείς για τους κανόνες του σχολείου, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τους στόχους που έχει το σχολείο βοηθά να διατηρείται η συμμετοχή τους και να εξασφαλίζεται η βοήθειά τους (Μυλωνάκου- Κεκέ , 2007).
- 5) Επικοινωνία με τους γονείς για να μάθουν κάτι καλό για το παιδί τους: Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η επικοινωνία με τους γονείς συνήθως γίνεται για να αναφέρουν κάποια προβληματική κατάσταση που σχετίζεται με το παιδί. Αυτό δημιουργεί συνήθως μια «αρνητική συνεξάρτηση» σε ορισμένους γονείς που ταυτίζουν το σχολείο με τα «κακά νέα». Αντίθετα έχει μεγάλη σημασία το σχολείο στα πλαίσια οικοδόμησης ενός κλίματος εμπιστοσύνης να προσκαλεί τους γονείς και να τους ανακοινώνει θετικές ειδήσεις για το παιδί τους. Με αυτόν τον τρόπο παρωθεί να μεταφέρουν αντίστοιχες θετικές εμπειρίες με το παιδί τους δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης.
- 6) Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς θα πρέπει να έχει και εξατομικευμένο χαρακτήρα: Έχει μεγάλη σημασία η συστηματική εξατομικευμένη ενημέρωση για κάθε μαθητή και για το σκοπό αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορες τεχνικές.
- 7) Παροχή πρακτικών και συγκεκριμένων οδηγιών προς τους γονείς: Είναι απαραίτητο να δίνονται στους γονείς απλές, πρακτικές και συγκεκριμένες οδηγίες (π.χ. σχετικά με τον τρόπο μελέτης του παιδιού στο σπίτι) απαλλαγμένες από στοιχεία που δημιουργούν παρανοήσεις και δυσκολεύουν την εφαρμογή τους.
- 8) Παρακολούθηση και αξιολόγηση των πρωτοβουλιών: Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνονται με σκοπό να ενδυναμώσουν την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά όταν αξιολογούνται με υπεύθυνο και συστηματικό τρόπο (Μυλωνάκου- Κεκέ , 2007).

Ορισμένες από τις πιο δυνατές παρεμβάσεις του σχολείου περιλαμβάνουν την αμοιβαία μάθηση, όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να εντάξουν τους πολιτιστικούς πόρους των μαθητών και των οικογενειών τους στο πρόγραμμα διδασκαλίας (Kyriakides, 2005; Lipka et al., 2005 όπ. αναφ. στο Robinson & Le Fevre, 2011). Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που έχουν το θεσμικό ρόλο, την ικανότητα και την επαγγελματική ευθύνη να διευκολύνουν τη σχέση σχολείου- οικογένειας (Jones et al., 1997 όπ. αναφ. στο Πεντέρη & Πετρογιάννη, 2013).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, οι ενισχυμένες σχέσεις σχολείου-οικογένειας προτάσσονται ως ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Bell, 1993; Pashiardis, 1998 όπ. αναφ. στο Συμεού, 2003) και η ερευνητική βιβλιογραφία σε μεγάλο βαθμό επικεντρώνεται στην ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι καλύτερα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι για αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς. Όμως, πρόσφατες έρευνες καταγράφουν την άποψη των γονέων για το ρόλο του διευθυντή ως το πρόσωπο- κλειδί, ως ρυθμιστή των παραμέτρων, ως καθοδηγητή της συνεργατικής κουλτούρας του σχολείου και τονίζουν την ανάγκη να διασφαλιστεί, ότι οι διευθυντές γνωρίζουν πολύ καλά τη σπουδαιότητα της οικοδόμησης και διατήρησης της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα (Barr et al., 2014).

Στην Ελλάδα, αν και το ζήτημα της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας απασχολεί την επιστημονική κοινότητα, ωστόσο υπάρχουν περιορισμένες έρευνες για το θέμα. Αντίθετα στο εξωτερικό υπάρχει τεράστιος όγκος ερευνητικών μελετών που προσεγγίζουν κυρίως το θεωρητικό πλαίσιο της γονεϊκής εμπλοκής (Παπαγεωργάκης, 2013). Ωστόσο όμως, επειδή οι μελέτες αυτές αναφέρονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και δομές κοινωνίας και οικογένειας σε σχέση με την Ελλάδα, η επιστημονική τους συνεισφορά στο ελληνικό συγκείμενο είναι περιορισμένη.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εκφράζονται μέσω του νομοθετικού πλαισίου Ν. 1566/1985, άρθρο 53; Π.Δ. 201/1998; Υ.Α. 105657/Δ1/8-10-2002; Π.Δ. Υπ' αριθ. 79, 1-1-2017 άρθρο 14, επισημαίνουν μόνο την ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, χωρίς να προσδιορίζουν με σαφήνεια το ρόλο και τη θέση των γονέων στη σχολική ζωή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν οργανωμένες και συντονισμένες προσπάθειες και δράσεις που να στοχεύουν στη διαμόρφωση θετικής συνεργατικής κουλτούρας και κοινής πορείας ανάμεσα στο ελληνικό σχολείο και τους γονείς. Καταληκτικά θα λέγαμε ότι η λέξη «συνεργασία» σχολείου- οικογένειας θεωρείται ακόμη στην Ελλάδα μια αφηρημένη έννοια (Μπαρμπούτη και συν., 2009, όπ. αναφ. στο Penderi, 2011). Το γενικόλογό νομοθετικό πλαίσιο σε συνδυασμό με την έλλειψη σχετικών ερευνών που θα μπορούσαν να ενισχύσουν και να καθοδηγήσουν τον θεσμικό ρόλο του διευθυντή προς την κατεύθυνση μιας

συστηματικής και αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς, αποτελούν δύο βασικούς παράγοντες που έχουν διαμορφώσει μια επιφανειακή και τυπική σχέση σχολείου- οικογένειας στο ελληνικό σχολείο, που συντηρεί την απόσταση μεταξύ της οπτικής γονέων και σχολείου πάνω στο θέμα. Οι περισσότερες έρευνες μελετούν το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής από την πλευρά των εκπαιδευτικών, λιγότερο από την πλευρά των γονέων και ελάχιστα από την πλευρά των διευθυντών/ σχολικών ηγετών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί η σημασία που δίνει αφ' ενός ο διευθυντής/σχολικός ηγέτης και αφετέρου οι γονείς σε αυτή τη συνεργασία, και την προαγωγή της καθώς και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του Διευθυντή στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να συγκρίνει τις στάσεις των γονέων και διευθυντών και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής ώστε να προάγει αποτελεσματικές μορφές συνεργασίας σχολείου- οικογένειας.

Με βάση τον σκοπό της εργασίας διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις και τα ερωτήματα που βασίζονται στην γνώμη των σχολικών ηγετών (διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων και προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων) καθώς και των γονέων (εκλεγμένα μέλη των συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων - γονείς - εκπρόσωποι γονέων σε νηπιαγωγεία).

1. Οι σχολικοί ηγέτες που έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή κάνουν μεγαλύτερη προσπάθεια προσέγγισης των γονέων και επομένως χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής.
2. Οι στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής των σχολικών ηγετών από την οπτική των γονέων και των διευθυντών σχετίζονται θετικά με το βαθμό συμμετοχής των γονέων στα σχολικά ζητήματα
3. Υπάρχουν διαφορές στο βαθμό χρήσης στρατηγικών ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής ανάλογα με την οπτική (Διευθυντών-Γονέων) ; Για ποιους από τους έξι τύπους στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που καταγράφονται στο μοντέλο της Epstein, (1995) υπάρχουν διαφορές ;
4. Διαφέρουν οι στάσεις και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές στα δημοτικά σχολεία στην προσπάθεια προώθησης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας από τις στάσεις και στρατηγικές των προϊσταμένων στα νηπιαγωγεία;
5. Διαφέρουν οι στάσεις απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή μεταξύ γονέων και διευθυντών;
6. Διαφοροποιείται ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις προσκλήσεις που χρησιμοποιεί το σχολείο σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων και των διευθυντών;

Ποιοι τύποι στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής προβλέπουν τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στα σχολικά ζητήματα ;

3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η κοινωνική έρευνα αποτελεί τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και εμπειρικής πραγματικότητας. Η εμπειρική ανάλυση σχετίζεται με την ανάπτυξη και τη χρήση μιας κοινής, αντικειμενικής γλώσσας για την περιγραφή και εξήγηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Μπορεί να είναι ποιοτική (βασισμένη στην κατανόηση των παρατηρήσεων ή περιπτώσεων του ερευνητή) ή ποσοτική, η οποία βασίζεται σε στατιστικές συγκρίσεις των αντικειμένων ή των περιπτώσεων που εξετάζονται από τον ερευνητή (Παπαγεωργίου, 2014).

Η ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται, όταν ο στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για το υπό μελέτη κοινωνικό φαινόμενο. Η ποσοτική μέθοδος που βασίζεται σε δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας (Κυριαζή, 1999), την επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων και γενικότερα την καθιστούν την πλέον καθιερωμένη μέθοδο για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Cohen & Manion, 1994).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία παρέχει σαφήνεια και ευκολία στον εντοπισμό όλων των μεταβλητών που σχετίζονται με το θέμα, καθορισμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί και υψηλό βαθμό αξιοπιστίας λόγω των ελεγχόμενων συνθηκών της έρευνας. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ότι τα αποτελέσματα είναι σχεδόν αντικειμενικά χωρίς να βασίζονται στην προσωπική κρίση / εκτίμηση του ερευνητή (Matveev, 2002).

Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς και κλίμακες που χρησιμοποιούνται για τη συγκέντρωση πληροφοριών που σχετίζονται με στάσεις, αντιλήψεις, πρακτικές κ.τ.λ. Επιλέχθηκε αυτό το μέσο συλλογής δεδομένων γιατί απαιτούν λίγο απαντητικό χρόνο και μπορεί να εξασφαλίζεται η ανωνυμία, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει μεγαλύτερη ειλικρίνεια όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα (Θεοφιλίδης, 2002).

3.3. Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 396 άτομα, συγκεκριμένα 174 Διευθυντές/τριες από 174 σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 222 Γονείς.

3.3.1. Διευθυντές/τριες

Από το δείγμα των 174 Διευθυντών/τριών οι 114 ήταν Διευθυντές δημοτικών σχολείων (65,5%) και 60 Προϊστάμενοι/νες νηπιαγωγείων (34,5%). Η πλειοψηφία των διευθυντών και προϊσταμένων του δείγματος εργάζονταν σε σχολεία του ν. Μαγνησίας ενώ οι συμμετέχοντες ήταν και από άλλους νομούς της Ελλάδας (16 από Τρίκαλα, 14 Λάρισα, 9 Αττική, 9 Εύβοια, 7 Κοζάνη, 5 Καρδίτσα, 4 Θεσσαλονίκη, 3 Καβάλα, 3 Φθιώτιδα, 2 Αχαΐα, 2 Άρτα, 2 Δωδεκάνησα, 1 Αιτωλοακαρνανία, 1 Ημαθία, 1 Κορινθία, 1 Ιωάννινα).

Ως προς το φύλο η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες και η προϋπηρεσία τους ως διευθυντές ή προϊστάμενοι κυμαινόταν από 1 έως 15 χρόνια. Μεγάλο μέρος του δείγματος των διευθυντών και προϊσταμένων δήλωσε πως έχει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα με σχεδόν τους μισούς περίπου να έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης, 43 δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και μόνο 8 διδακτορικό. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος .

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των διευθυντών- προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των σχολείων

| Χαρακτηριστικά | N | Ποσοστό % |
|----------------|-----|-----------|
| Φύλο | | |
| Άντρες | 73 | 42,0 |
| Γυναίκες | 101 | 58,0 |
| Ηλικία | | |
| 30 και κάτω | 0 | 0 |

| | | |
|--|----------|------------------|
| 31-40 | 7 | 4,0 |
| 41-50 | 46 | 26,4 |
| 51 και άνω | 121 | 69,5 |
| Συνολική Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία | | |
| <15 χρόνια | 17 | 9,8 |
| 16-25 χρόνια | 56 | 32,2 |
| >25 χρόνια | 101 | 58,0 |
| Προϋπηρεσία ως Δ/ντής /Προϊστ. Νηπ. | N | Ποσοστό % |
| 1-5 χρόνια | 58 | 33,3 |
| 6-10 χρόνια | 58 | 33,3 |
| 11-15 χρόνια | 36 | 20,6 |
| 16-20 χρόνια | 14 | 8,0 |
| 21-25 χρόνια | 4 | 2,2 |
| 26-30 χρόνια | 2 | 1,1 |
| 31-35 χρόνια | 2 | 1,1 |
| Βασικές Σπουδές | N | Ποσοστό % |
| Παιδαγωγική Ακαδημία | 52 | 29,9 |
| Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων ΑΕΙ | 52 | 29,9 |
| Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών | 17 | 9,8 |
| Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΕΙ | 43 | 24,7 |
| Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ | 10 | 5,7 |
| Επιπλέον Σπουδές | N | Ποσοστό % |
| Ναι | 102 | 58,6 |
| Όχι | 72 | 41,4 |
| Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ | N | Ποσοστό % |

| | | |
|--|-----|-----------|
| Ναι | 43 | 24,7 |
| Όχι | 131 | 75,3 |
| Μεταπτυχιακό δίπλωμα | N | Ποσοστό % |
| Ναι | 79 | 45,4 |
| Όχι | 95 | 54,6 |
| Διδακτορικό δίπλωμα | N | Ποσοστό % |
| Ναι | 8 | 4,6 |
| Όχι | 166 | 95,4 |
| Μεταπτυχιακό συναφή με τη Διοίκηση | N | Ποσοστό % |
| Ναι | 26 | 14,9 |
| Όχι | 148 | 85,1 |
| Άλλο | N | Ποσοστό % |
| Ναι | 9 | 5,2 |
| Όχι | 165 | 94,8 |
| Περιοχή Σχολείου | N | Ποσοστό % |
| Μεγάλο αστικό κέντρο (>50000 κάτοικοι) | 65 | 37,4 |
| Αστική (10000-50000 κάτοικοι) | 31 | 17,8 |
| Ημιαστική (2000-10000 κάτοικοι) | 30 | 17,2 |
| Αγροτική (έως 2000 κάτοικοι) | 48 | 27,6 |
| Μέγεθος σχολικής μονάδας | N | Ποσοστό % |
| 50 μαθητές ή λιγότεροι | 74 | 42,5 |
| 51-100 μαθητές | 24 | 13,8 |
| 101-250 μαθητές | 58 | 33,3 |
| Περισσότεροι από 250 μαθητές | 18 | 10,3 |

3.3.2. Γονείς

Το δείγμα των 222 γονέων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτέλεσαν 109 εκλεγμένα μέλη συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων (49,1%), 37 εκπρόσωποι γονέων σε νηπιαγωγεία (στην περίπτωση μη ύπαρξης θεσμικού Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων) σε ποσοστό 16,7%, και 76 γονείς (34,2%). Η πλειοψηφία των γονέων είναι από σχολεία του ν. Μαγνησίας ενώ συμμετείχαν και γονείς από άλλους νομούς της Ελλάδας (31 από Λάρισα, 13 από Τρίκαλα, , 9 Εύβοια, 8 Αττική, 6 Κοζάνη, 5 Καρδίτσα, 4 Θεσσαλονίκη, ,2 Καβάλα, 1 Φθιώτιδα, ,1 Κορινθία,).

Η πλειοψηφία των γονέων του δείγματος ήταν γυναίκες. Αναφορικά με τις βασικές σπουδές τους η πλειονότητα είχε πανεπιστημιακό πτυχίο ή ήταν απόφοιτοι Λυκείου.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά των γονέων και σχολείου

| Θέση που κατέχετε | N | Ποσοστό % |
|--|-----|-----------|
| Πρόεδρος Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων | 109 | 49,1 |
| Εκπρόσωπος Νηπιαγωγείου | 37 | 16,7 |
| Γονέας | 76 | 34,2 |
| Φύλο | N | Ποσοστό % |
| Άντρες | 38 | 17,1 |
| Γυναίκες | 184 | 82,9 |
| Ηλικία | N | Ποσοστό % |
| 30 και κάτω | 3 | 1,4 |
| 31-40 | 91 | 41,0 |
| 41-50 | 118 | 53,2 |
| 51 και άνω | 10 | 4,5 |
| Βασικές Σπουδές | N | Ποσοστό % |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 5 | 2,3 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 68 | 30,6 |

| | | |
|--|-----|-----------|
| ΤΕΙ | 57 | 25,7 |
| ΑΕΙ | 92 | 41,4 |
| Περιοχή Σχολείου | N | Ποσοστό % |
| Μεγάλο αστικό κέντρο (>50000 κάτοικοι) | 121 | 54,5 |
| Αστική (10000-50000 κάτοικοι) | 51 | 23,0 |
| Ημιαστική (2000-10000 κάτοικοι) | 23 | 10,4 |
| Αγροτική (έως 2000 κάτοικοι) | 27 | 12,2 |
| Μέγεθος σχολικής μονάδας | N | Ποσοστό % |
| 50 μαθητές ή λιγότεροι | 45 | 20,3 |
| 51-100 μαθητές | 20 | 9,0 |
| 101-250 μαθητές | 104 | 46,8 |
| Περισσότεροι από 250 μαθητές | 53 | 23,9 |

3.4. Εργαλεία μέτρησης

Τα ερωτηματολόγια είναι χωρισμένα σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά σε δημογραφικά στοιχεία των σχολικών ηγετών (διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων νηπιαγωγείων) και των γονέων αντίστοιχα. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τρεις κλίμακες τύπου Likert για τη μέτρηση α) στάσεων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, β) χρήση Στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και γ) βαθμού συμμετοχής των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου.

Για τη δημιουργία των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκαν υπάρχουσες κλίμακες τύπου Likert. Οι κλίμακες μεταφράστηκαν από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και η ακρίβεια τους ελέγχθηκε με αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική στην αγγλική.

Στάσεις απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή

Οι απόψεις των σχολικών ηγετών και των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή μετρήθηκαν με κλίμακα 14 στοιχείων που δημιούργησε η Brittle, (1994).

Οι απαντήσεις ήταν σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1= διαφωνώ ριζικά, 2= διαφωνώ, 3= συμφωνώ, 4= συμφωνώ απόλυτα). Μερικές από τις δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: « Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον στην εκπαίδευση των παιδιών», « Οι διευθυντές πρέπει να αναλάβουν την πρωτοβουλία προκειμένου οι γονείς να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους». Στις προτάσεις «Είναι δύσκολο να συμμετέχουν οι εργαζόμενοι γονείς στα δρώμενα του σχολείου» και « Οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να πάρουν μέρος στη λήψη αποφάσεων του σχολείου», έγινε αντιστροφή των απαντήσεων, επειδή έχουν αρνητική χροιά, έτσι ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις να δείχνουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach ήταν αποδεκτός ($\alpha=0,598$).

Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής.

Η κλίμακα αναφέρεται στην αποτίμηση του βαθμού χρήσης των στρατηγικών που εφαρμόζει ο σχολικός ηγέτης για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και βασίζεται στους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής που καταγράφονται στην τυπολογία της Epstein, (1995). Η κλίμακα αρχικά σχεδιάστηκε από τους Salinas, Epstein and Sanders, (1999) αλλά χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή της που έχει διαμορφωθεί από την Al Taneiji (2012) ως «Parental Involvement Types Activities of school leaders». Η κλίμακα είναι πεντάβαθμη (1= πολύ σπάνια, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= πολύ συχνά) και αποτελείται από 35 προτάσεις. Η υποκλίμακα Επικοινωνία αποτελείται από 17 προτάσεις όπως « Επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και αποστολή του σχολείου» , με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha=0,919$ στους διευθυντές και Cronbach $\alpha=0,963$ στους γονείς. Η υποκλίμακα Εθελοντική συμμετοχή , με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha= 0,758$ στους διευθυντές και Cronbach $\alpha= 0,859$ στους γονείς, αποτελείται από 8 προτάσεις όπως « Ρωτάει τους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες που μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά». Η Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha= 0,754$ στους διευθυντές και Cronbach $\alpha= 0,826$ στους γονείς, αποτελείται από 3 προτάσεις όπως «Ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με θέματα λειτουργίας του σχολείου». Η υποκλίμακα Μάθηση στο σπίτι με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha= 0,789$ στους διευθυντές και

Cronbach $\alpha = 0,825$ στους γονείς αποτελείται από 2 προτάσεις όπως «Προτρέπει τους γονείς να χρησιμοποιούν πηγές μάθησης μέσα στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες)». Η υποκλίμακα Γονεϊκή Μέριμνα, με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = 0,628$ στους διευθυντές και Cronbach $\alpha = 0,788$ στους γονείς, αποτελείται από 3 προτάσεις όπως «Παρέχει στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών σε κάθε στάδιο». Η υποκλίμακα Επικοινωνία με την κοινότητα με δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach $\alpha = 0,533$ στους διευθυντές και Cronbach $\alpha = 0,756$ στους γονείς αποτελείται από 2 προτάσεις όπως «Οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο με τη συμμετοχή φορέων και θεσμών της κοινότητας». Ο δείκτης αξιοπιστίας της συνολικής κλίμακας ήταν πολύ υψηλός $\alpha = 0,962$.

Βαθμός συμμετοχής των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου.

Για να αποτυπωθεί η άποψη των διευθυντών και αντίστοιχα των γονέων για τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που δημιούργησε η Frost, (2012).

Η κλίμακα αποτελείται από 7 στοιχεία και οι απαντήσεις ήταν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1= κανείς ή σχεδόν κανείς, περίπου κάτω από 10%, 2= ελάχιστοι, περίπου 25%, 3= σχεδόν οι μισοί, περίπου 50%, 4= η πλειοψηφία, περίπου 75%, 5= όλοι ή σχεδόν όλοι, πάνω από 90%). Παραδείγματα δηλώσεων είναι «Οι γονείς παρευρίσκονται στις προγραμματισμένες συναντήσεις δασκάλου- γονέα », «Οι γονείς συμμετέχουν σε σεμινάρια-διαλέξεις- σχολές γονέων κ.α. σχεδιασμένα να βελτιώσουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών». Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής στους διευθυντές είναι ικανοποιητικός Cronbach $\alpha = 0,720$ και στους γονείς Cronbach $\alpha = 0,765$ και στο σύνολο του δείγματος πολύ υψηλός $\alpha = 0,962$.

3.5. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τις αρχές Απριλίου 2019 έως τα τέλη Ιουνίου 2019. Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από ενημερωτική επιστολή η οποία παρείχε πληροφορίες για την ερευνήτρια, το σκοπό της έρευνας και ζητούνταν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις. Τονίζόταν η εξασφάλιση της ανωνυμίας και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, διευκρινιζόταν ότι δεν απαιτούνταν γνώσεις παρά μόνο οι προσωπικές τους απόψεις.

Πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε δοκιμαστική έρευνα σε μικρό δείγμα - διευθυντών και γονέων- προκειμένου να διαπιστωθεί η πιθανή ύπαρξη ασαφειών ή δυσκολιών

συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Καθώς στόχος μας είναι η αποτίμηση των στάσεων και στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/ντρίες και προϊστάμενοι/νες καθώς και των αντιλήψεων και του βαθμού συμμετοχής των γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου, δημιουργήθηκαν δύο εκδόσεις- μία για τους διευθυντές/ντρίες και προϊσταμένους/νες νηπιαγωγείων και μία για τους γονείς. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 15 λεπτά της ώρας.

Ακολούθησε η διανομή τους η οποία έγινε κυρίως με ηλεκτρονικό τρόπο- μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου- αλλά και ιδιόχειρα. Η διανομή των ερωτηματολογίων που απευθύνονταν προς τα εκλεγμένα μέλη των συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και γενικότερα προς τους γονείς και τους εκπροσώπους νηπιαγωγείων (στην περίπτωση που δεν υφίσταντο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων στα νηπιαγωγεία), έγινε κυρίως με τη συμβολή της Ένωσης Γονέων και Κηδεμόνων του νομού Μαγνησίας αλλά και μέσω των ίδιων των διευθυντών/ντριών-προϊσταμένων νηπιαγωγείων μετά την παράκληση της ερευνήτριας να προωθήσουν ηλεκτρονικά ή ιδιόχειρα το ερωτηματολόγιο στους συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων των σχολείων τους. Σε πολλές περιπτώσεις υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία από την ερευνήτρια προς τους/τις διευθυντές/ντρίες και προϊσταμένους/νες νηπιαγωγείων για επιβεβαίωση λήψης των ερωτηματολογίων και υπενθύμιση της παράκλησης για τη συμπλήρωση τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι πλησίαζε το τέλος του διδακτικού έτους.

Συνολικά εστάλησαν 250 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια προς διευθυντές/ντρίες δημοτικών σχολείων και προϊσταμένους/νες νηπιαγωγείων σε διάφορους νομούς της Ελλάδας, ενώ προς τους γονείς διανεμήθηκαν 200 ηλεκτρονικά και 50 ιδιόχειρα. Από αυτά συμπληρώθηκαν 174 ηλεκτρονικά (114 από διευθυντές/ντρίες και 60 από προϊσταμένους/νες νηπιαγωγείων), 222 ηλεκτρονικά και έντυπα από γονείς (109 από εκλεγμένα μέλη συλλόγων γονέων και κηδεμόνων - 37 από εκπροσώπους νηπιαγωγείων - 76 από γονείς γενικότερα). Συνεπώς ο βαθμός ανταπόκρισης των σχολικών ηγετών ήταν 69,6%, ενώ των γονέων 88,8%. Ακολούθησε η καταγραφή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 20.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα

4.1. Περιγραφική Στατιστική

4.1.1 Στάσεις απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή

4.1.1.1. Διευθυντές

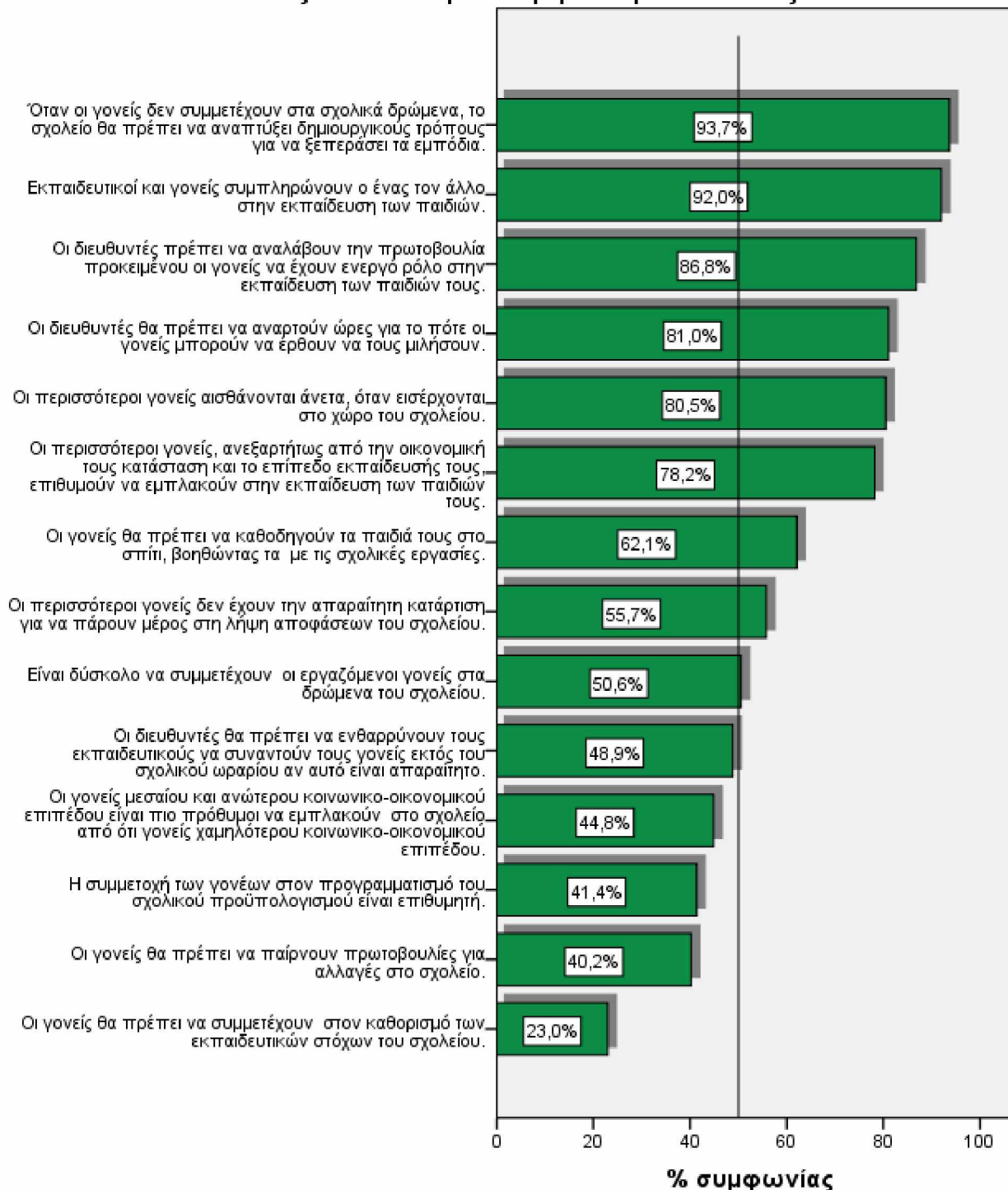
Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τις στάσεις των διευθυντών για την γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία.

Σχεδόν όλοι οι Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως σαφώς συμφωνούν (3=συμφωνώ ή 4= συμφωνώ απόλυτα) ότι «όταν οι γονείς δεν συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα, το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια» (94%), « εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών» (92%) και , ότι «οι Διευθυντές πρέπει να αναλάβουν την πρωτοβουλία προκειμένου οι γονείς να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (87%)». Η συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών δήλωσε σαφή συμφωνία με το ότι (Μ.Ο.=3,21), «οι διευθυντές θα πρέπει να αναρτούν ώρες για το πότε οι γονείς μπορούν να έρθουν να τους μιλήσουν» (81%), και πως οι περισσότεροι γονείς αισθάνονται άνετα, όταν εισέρχονται στο χώρο του σχολείου (80%) και ανεξαρτήτως από την οικονομική τους κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσής τους, επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (78%).

Αντίθετα, λίγοι Διευθυντές δήλωσαν ότι «η συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού είναι επιθυμητή» (41%), ότι «οι γονείς θα πρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες για αλλαγές στο σχολείο» (40%) και πολύ λίγοι θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου (23%).

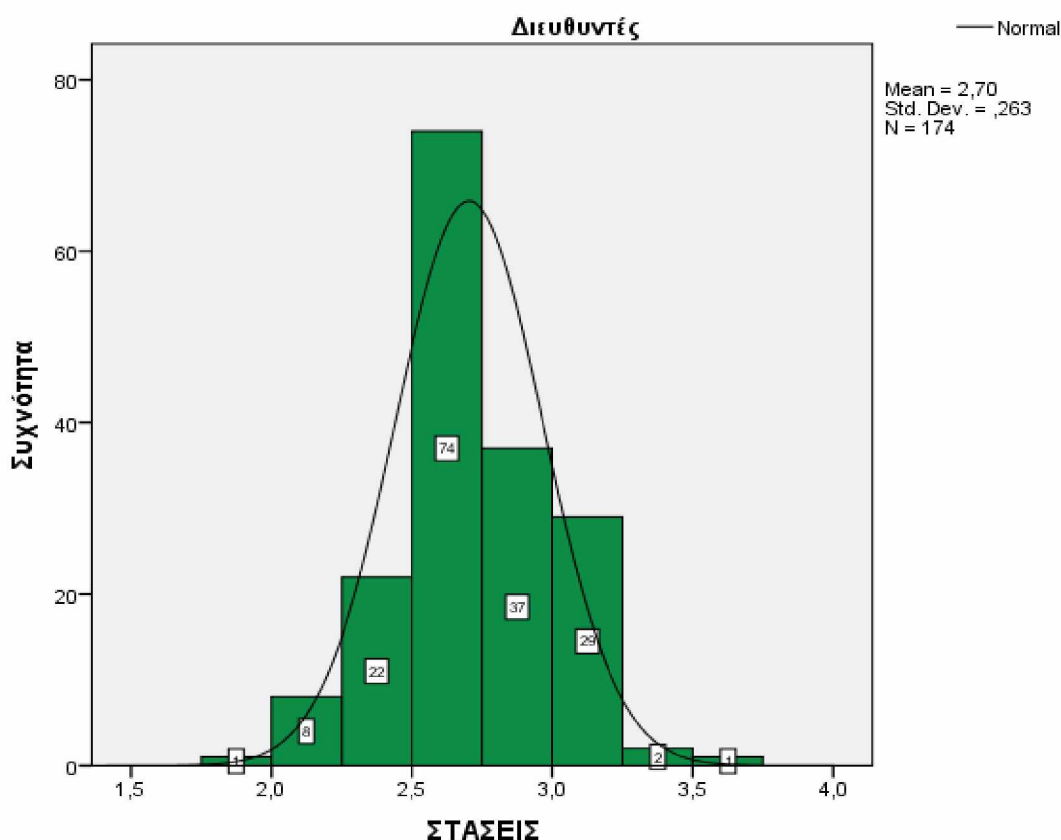
Θα πρέπει να σημειωθεί ότι περίπου οι μισοί συμφωνούν ότι «οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να πάρουν μέρος στη λήψη αποφάσεων του σχολείου» (56%) ή πως «οι γονείς μεσαίου και ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στο σχολείο από ότι οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου» (45%).

Στάσεις απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή - Διευθυντές



Διάγραμμα 1. Ποσοστά συμφωνίας των Διευθυντών με τις δηλώσεις της κλίμακας Στάσεων απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή

Η κατανομή της βαθμολογίας των Διευθυντών αναφορικά με το πόσο θετικοί είναι απέναντι στην εμπλοκή των γονέων με το σχολείο, παρουσιάζεται στο ιστόγραμμα του Διαγράμματος 2. Σε κλίμακα 1 έως 4 , η μέση τιμή της βαθμολογίας των Διευθυντών είναι Μ.Τ.=2,70 (Τ.Α.=,26), δηλαδή μόλις πάνω από την ουδέτερη θέση.



Διάγραμμα 2. Στάσεις απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή (βαθμολογία Διευθυντών)

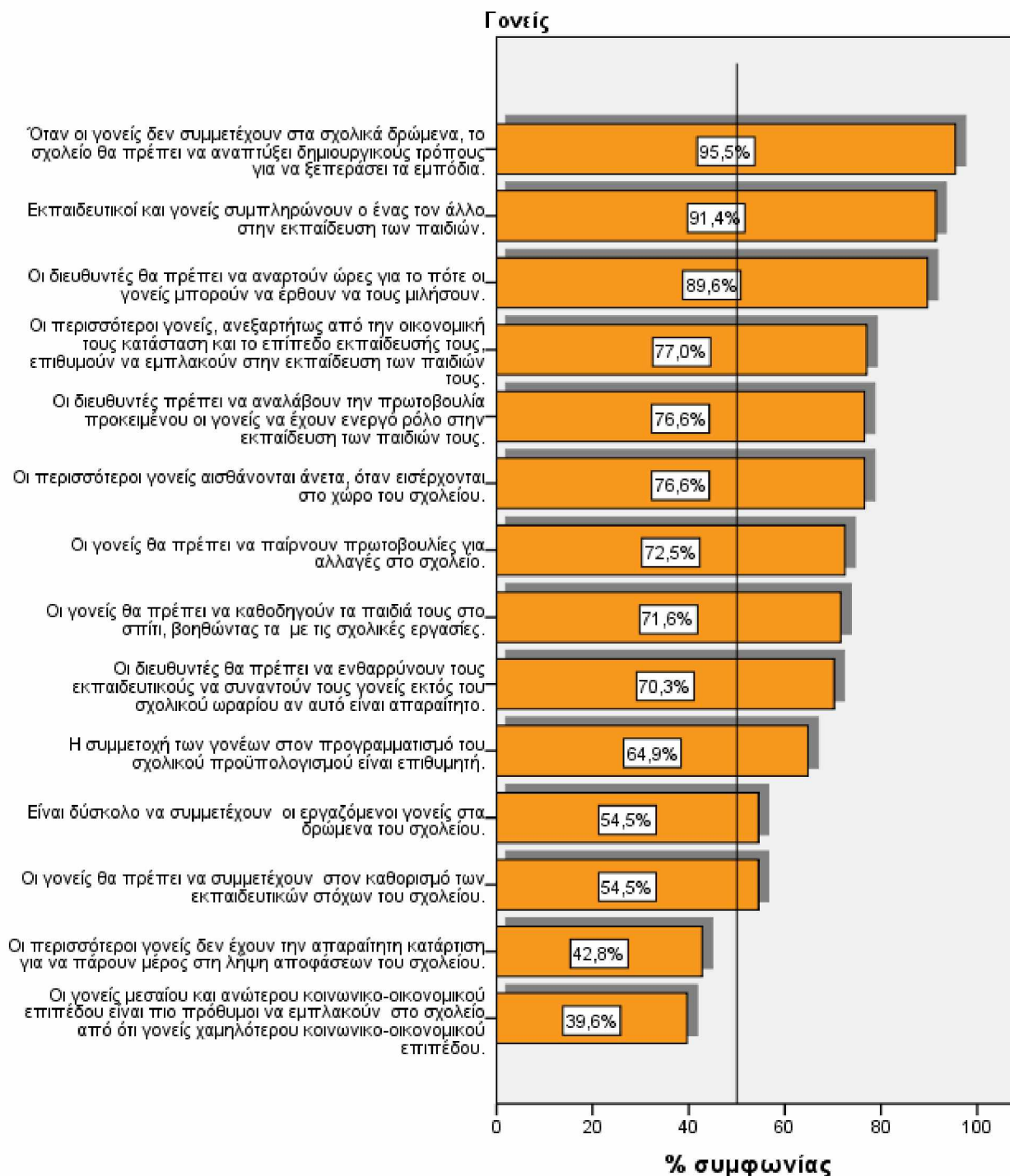
4.1.1.2. Γονείς

Στο Διάγραμμα 3 παρουσιάζονται οι στάσεις των γονέων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία.

Σχεδόν όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν σαφή συμφωνία (3=συμφωνώ ή 4= συμφωνώ απόλυτα) με το ότι «όταν οι γονείς δεν συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα, το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια» (96%),

ότι « εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών» (91%) και ότι «οι διευθυντές θα πρέπει να αναρτούν ώρες για το πότε οι γονείς μπορούν να έρθουν να τους μιλήσουν» (90%). Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων δήλωσε σαφή συμφωνία με το ότι «οι περισσότεροι γονείς, ανεξαρτήτως από την οικονομική τους κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσής τους, επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους» (77%), ότι «οι Διευθυντές πρέπει να αναλάβουν την πρωτοβουλία προκειμένου οι γονείς να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους» (77%) και πως «οι περισσότεροι γονείς αισθάνονται άνετα, όταν εισέρχονται στο χώρο του σχολείου» (77%). Επίσης οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι «οι γονείς θα πρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες για αλλαγές στο σχολείο» (72%) και ότι «η συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού είναι επιθυμητή» (65%).

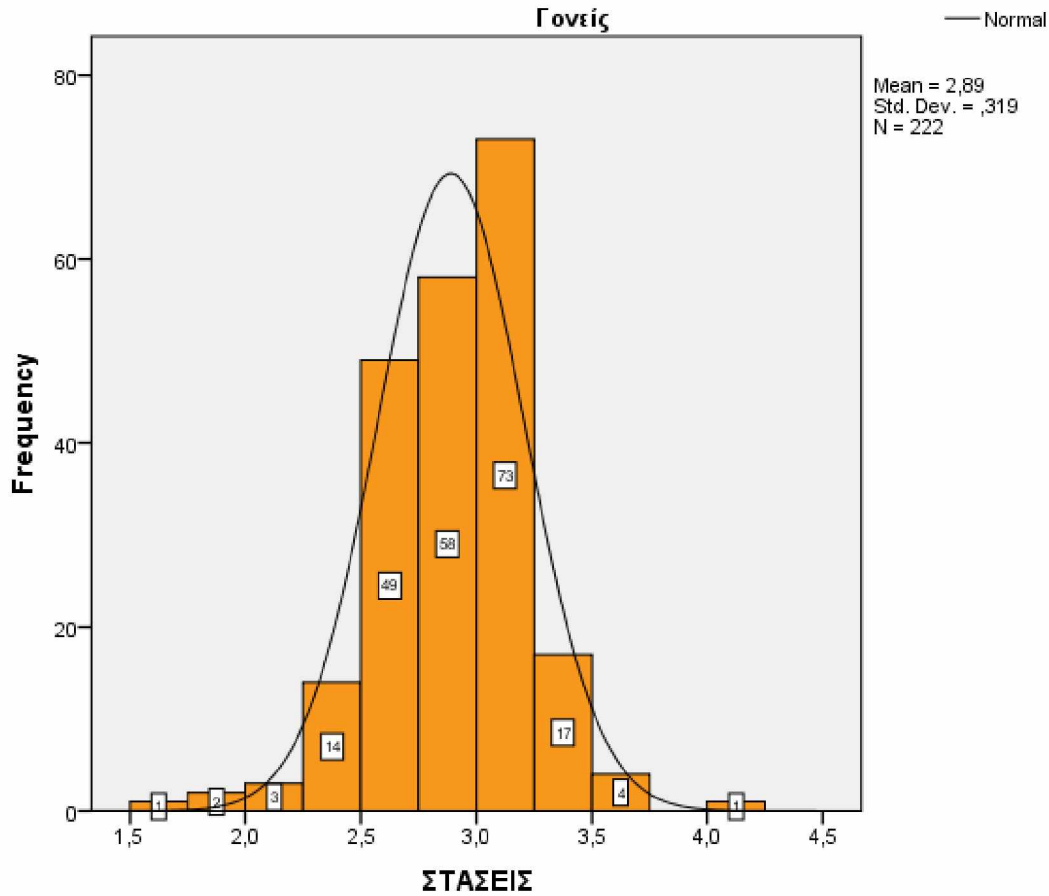
Αντίθετα, λιγότεροι από τους μισούς γονείς θεωρούν ότι «οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να πάρουν μέρος στη λήψη αποφάσεων του σχολείου» (43%) και ακόμα λιγότεροι πως «οι γονείς μεσαίου και ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στο σχολείο από ότι οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου» (40%).



Διάγραμμα 3. Ποσοστά συμφωνίας των Γονέων με τις δηλώσεις της κλίμακας Στάσεων απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή

Η κατανομή της βαθμολογίας των Γονέων αναφορικά με το πόσο θετικοί είναι απέναντι στην εμπλοκή τους στο σχολείο, παρουσιάζεται στο ιστόγραμμα του Διαγράμματος 4. Σε κλίμακα

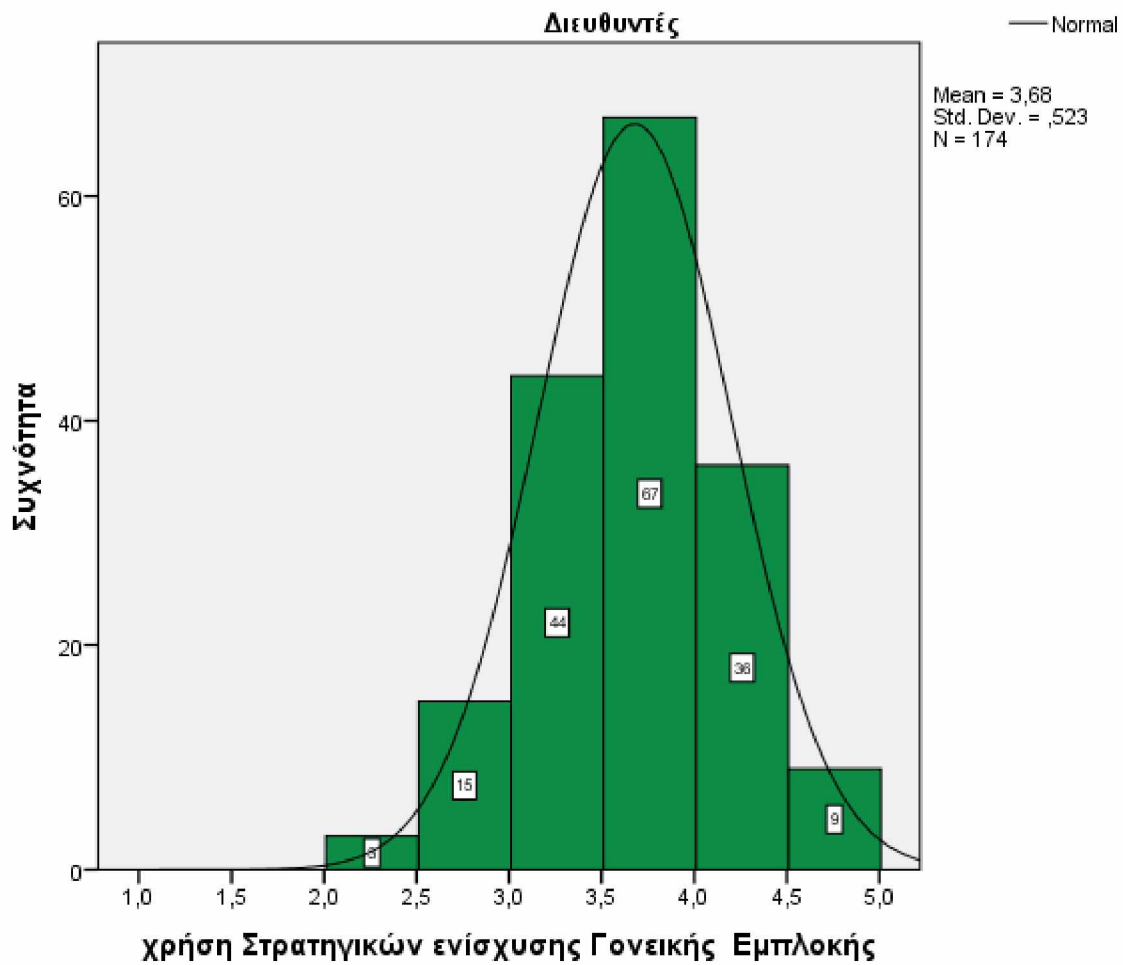
1 έως 4 , η μέση τιμή της βαθμολογίας των Γονέων ήταν $M.T.=2,89$ ($T.A.=,32$), δηλαδή καταγράφηκε σαφώς θετική στάση .



Διάγραμμα 4. Στάσεις απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή (βαθμολογία Γονέων)

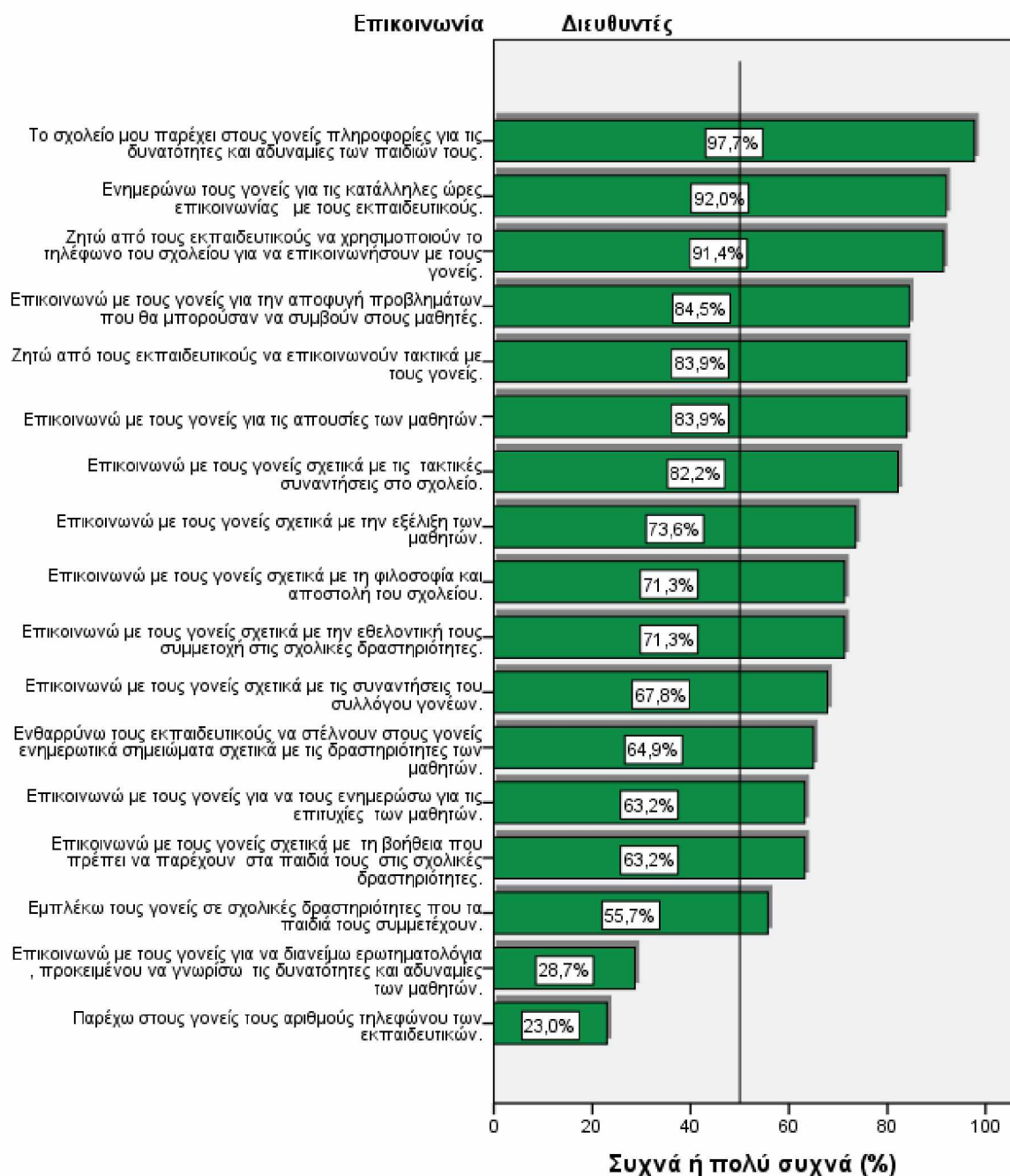
4.1.2. Στρατηγικές για ενεργή γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία

4.1.2.1. Διευθυντές



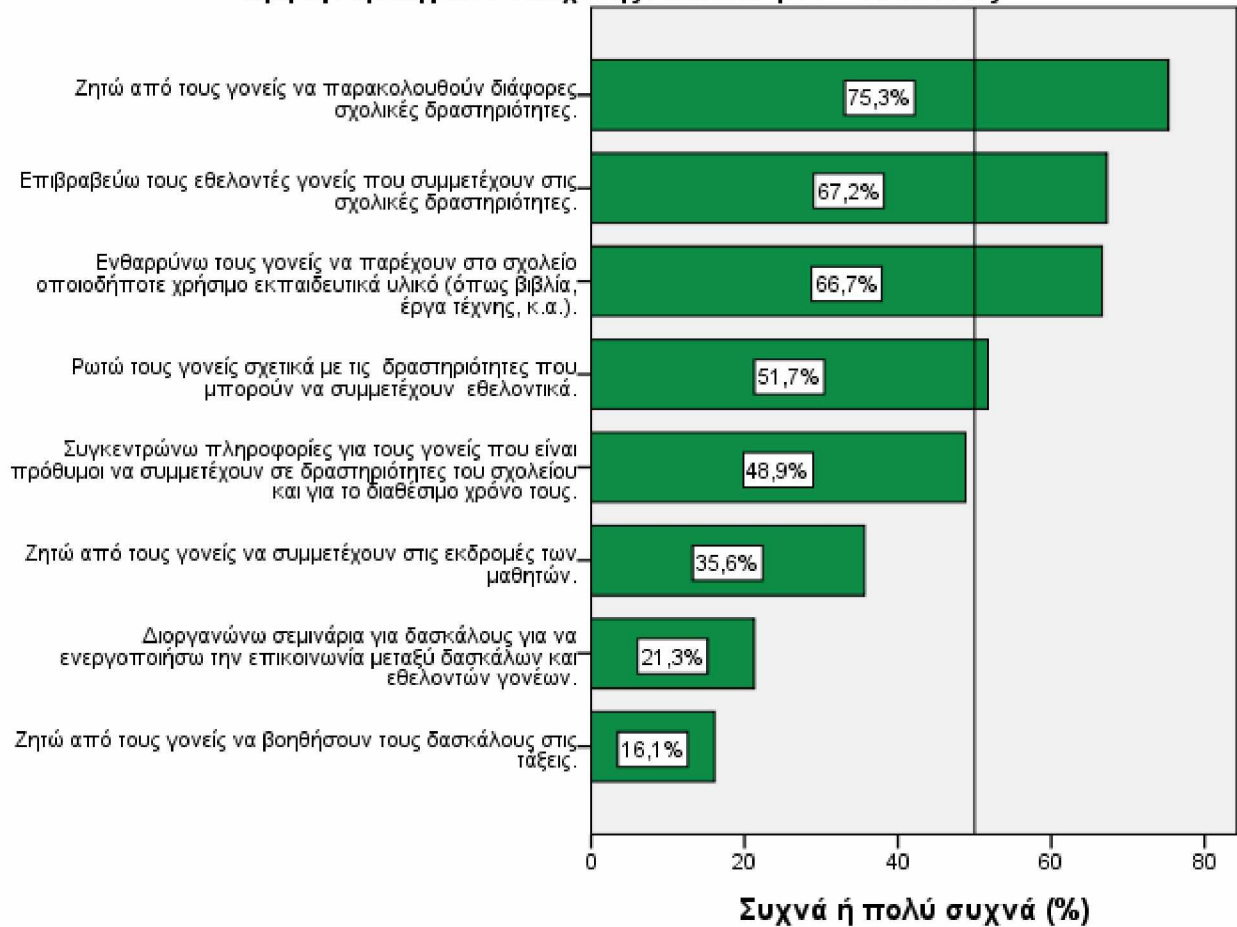
Διάγραμμα 5. Ιστόγραμμα συνολικής χρήσης στρατηγικών ενίσχυσης Γονεϊκής Εμπλοκής (βαθμολογία Διευθυντών)

Επικοινωνία



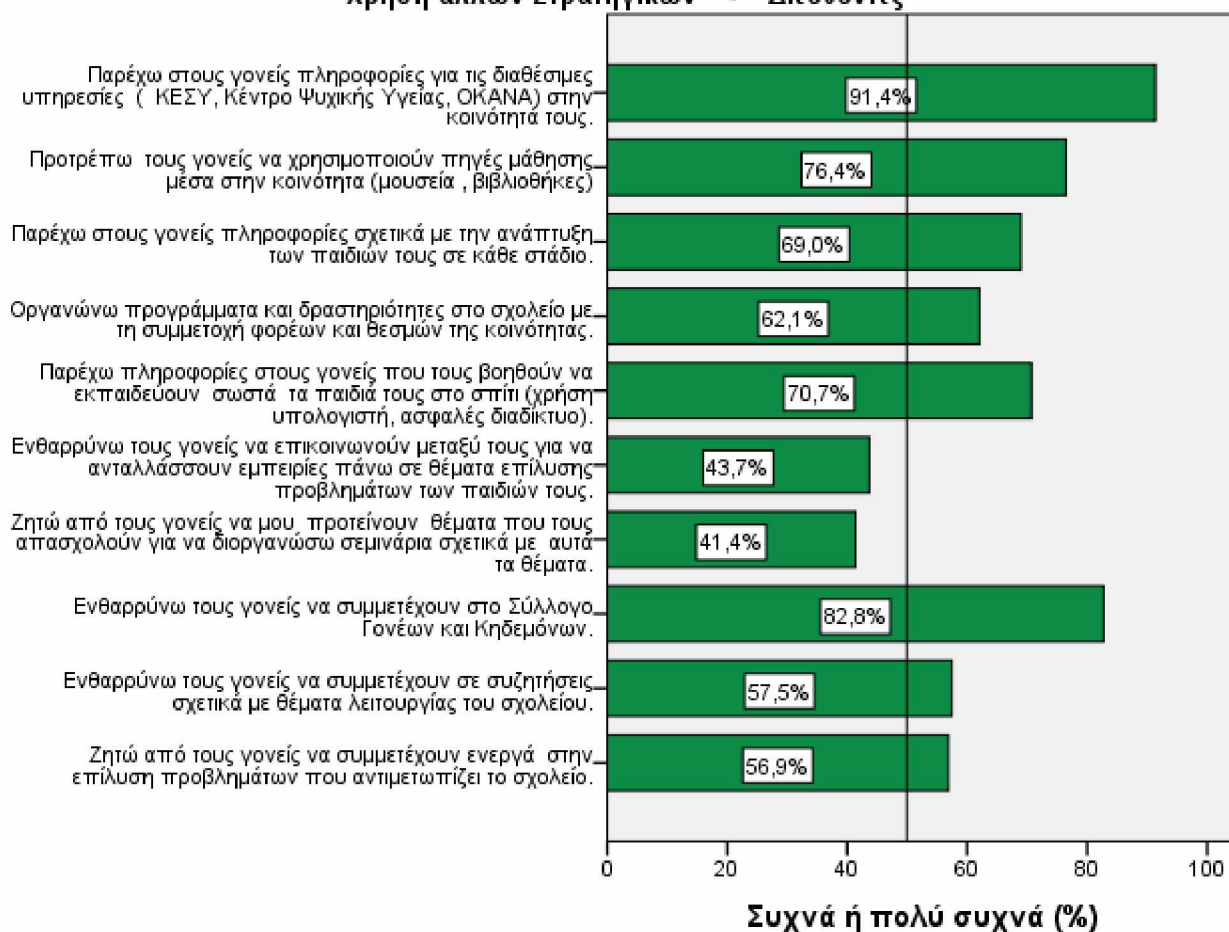
Διάγραμμα 6. Εκτιμώμενη χρήση στρατηγικών Επικοινωνίας (Βαθμολογία Διευθυντών)

Χρήση Στρατηγικών ενίσχυσης Εθελοντισμού - Διευθυντές



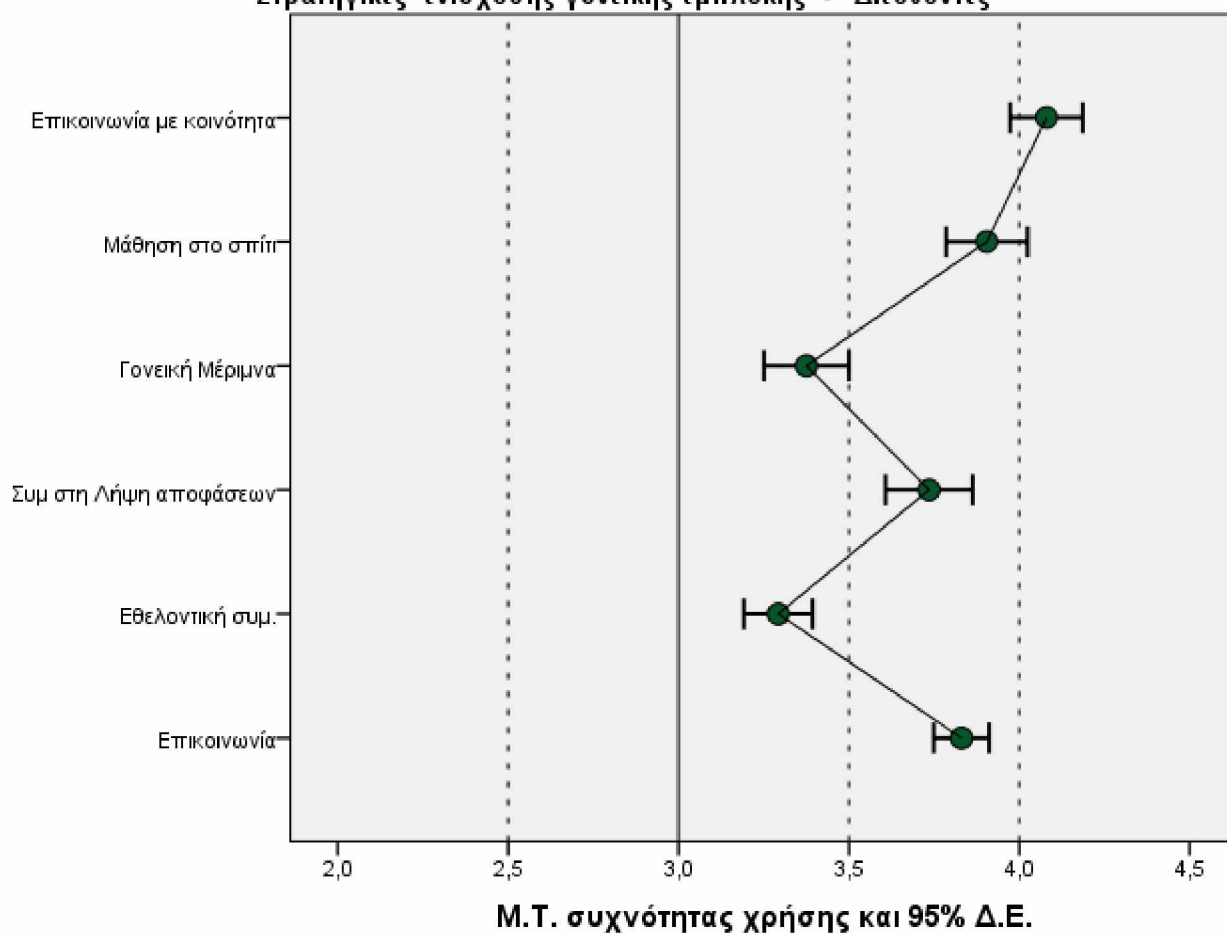
Διάγραμμα 7. Εκτιμώμενη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης εθελοντισμού (Βαθμολογία Διευθυντών)

Χρήση άλλων Στρατηγικών - Διευθυντές



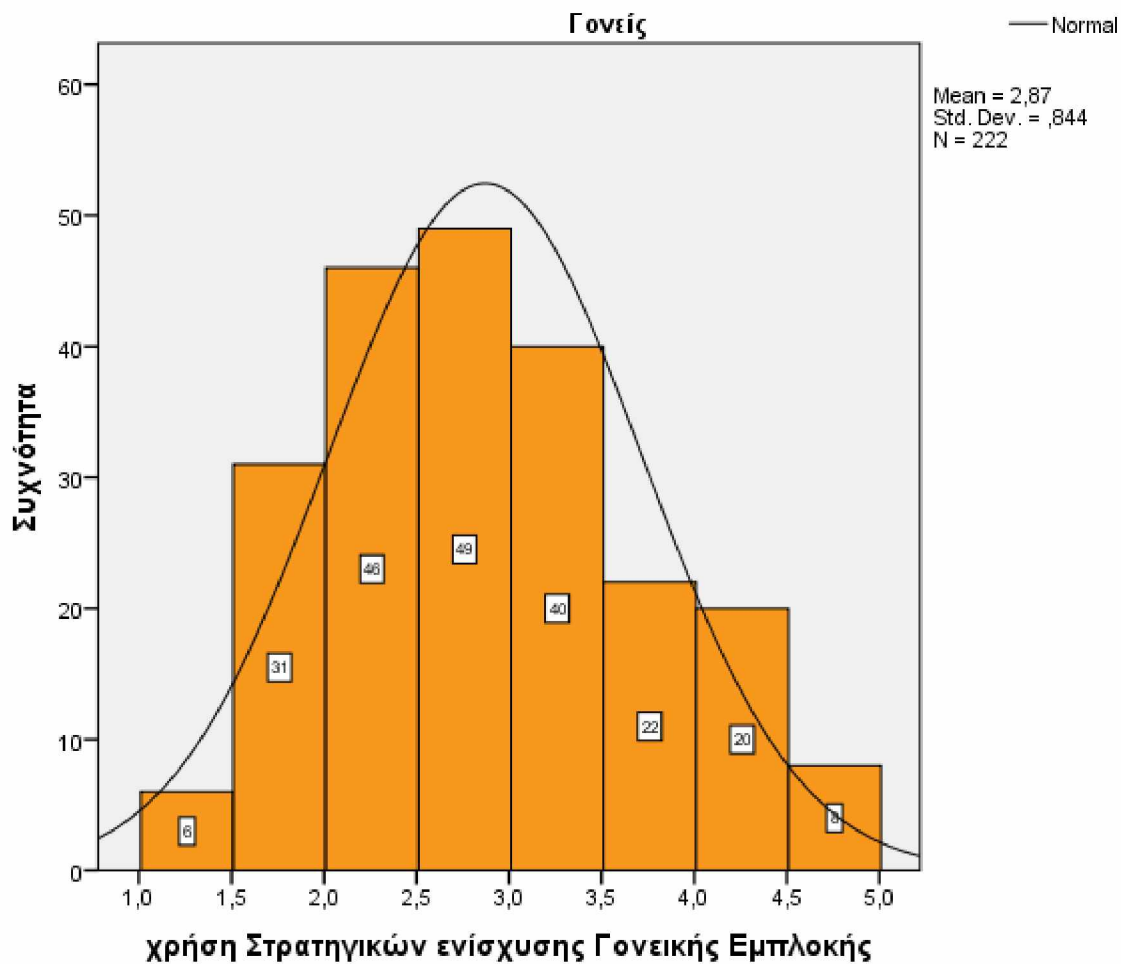
Διάγραμμα 8. Εκτιμώμενη χρήση άλλων στρατηγικών (Βαθμολογία Διευθυντών)

Στρατηγικές ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής - Διευθυντές

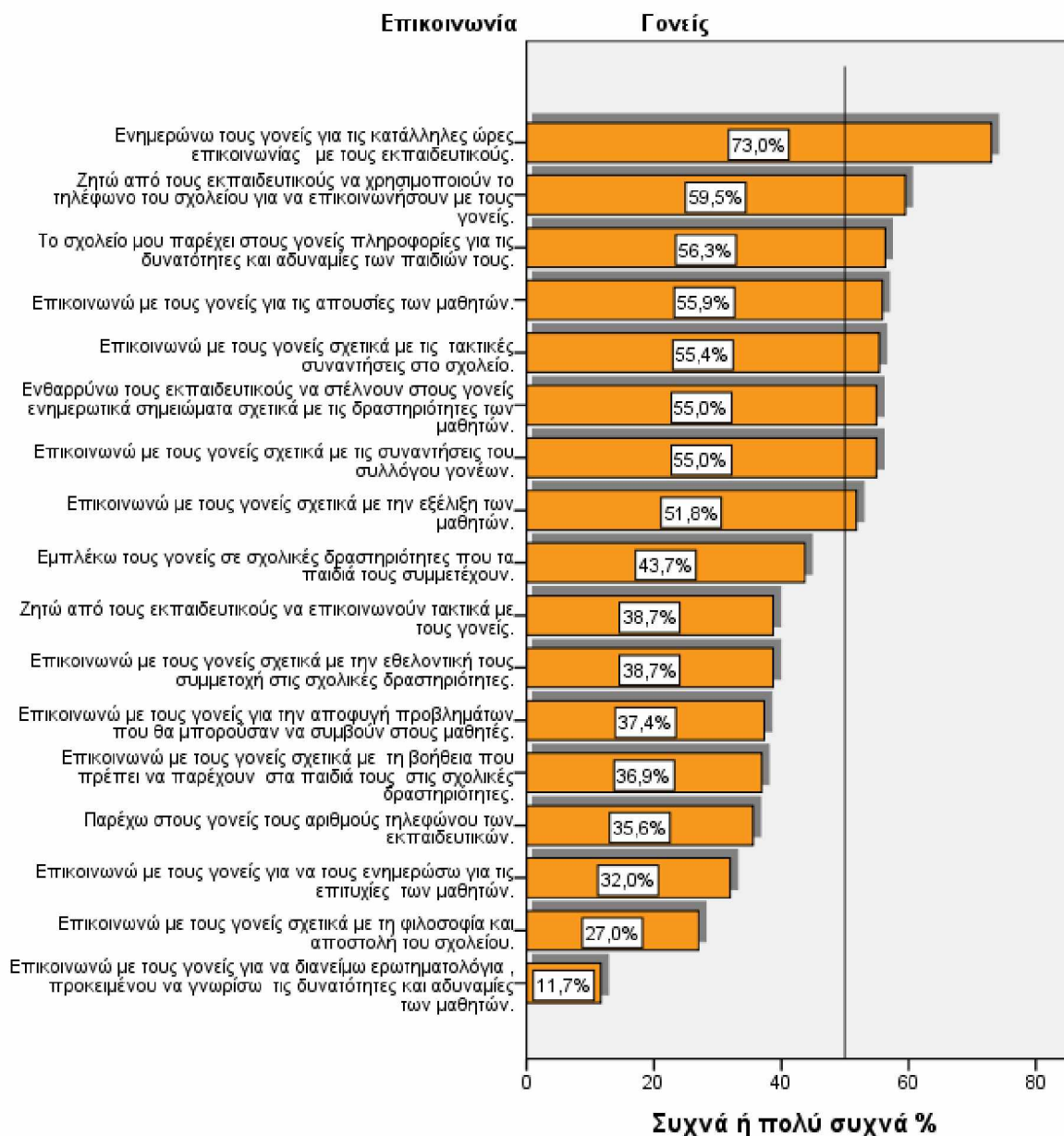


Διάγραμμα 9. Μέσες τιμές και 95% Δ.Ε. για τη συνολική βαθμολογία των υποκλιμάκων των στρατηγικών ενίσχυσης της Γονεϊκής Εμπλοκής. (Διευθυντές)

4.1.2.2. Γονείς

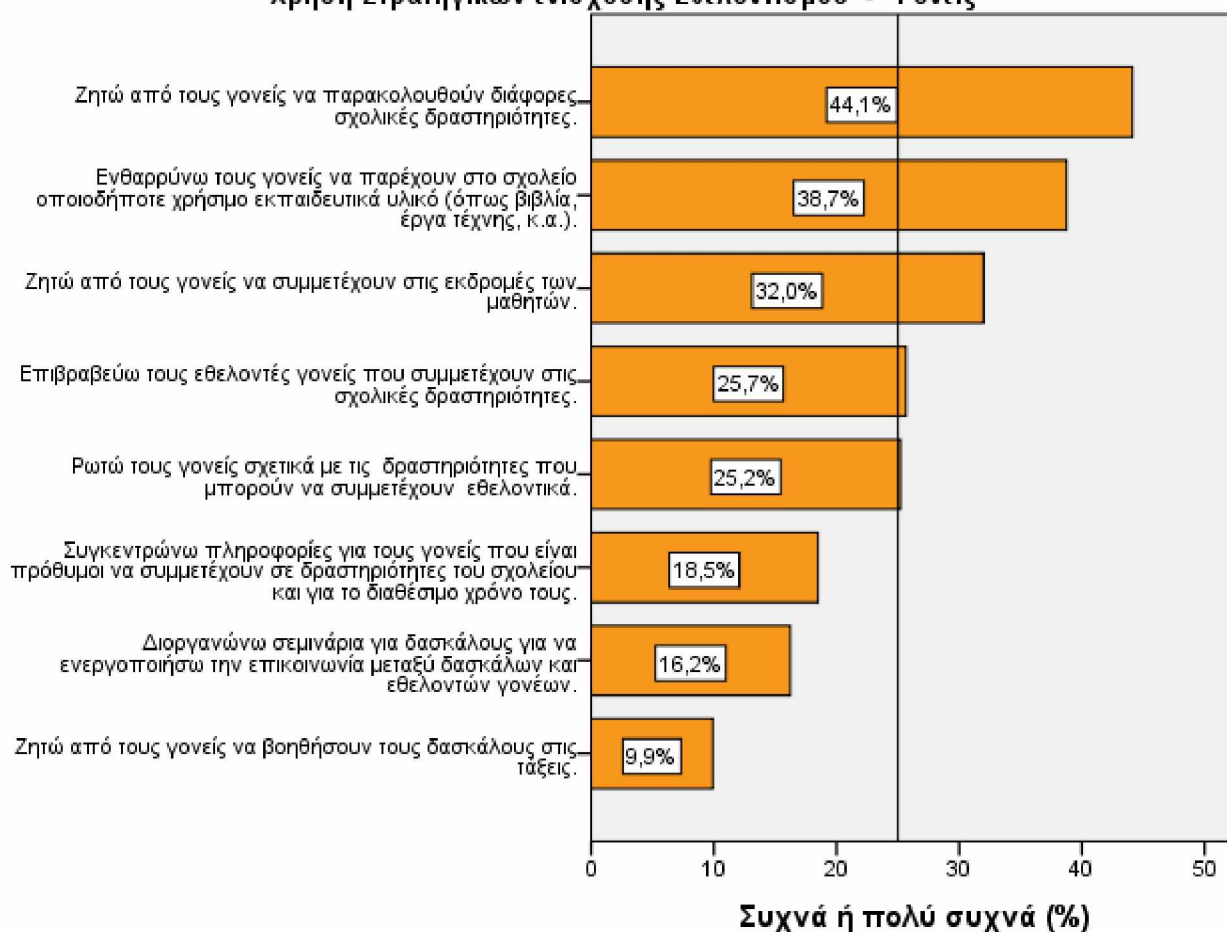


Διάγραμμα 10. Ιστόγραμμα συνολικής χρήσης στρατηγικών ενίσχυσης Γονεϊκής Εμπλοκής (Βαθμολογία Γονέων)



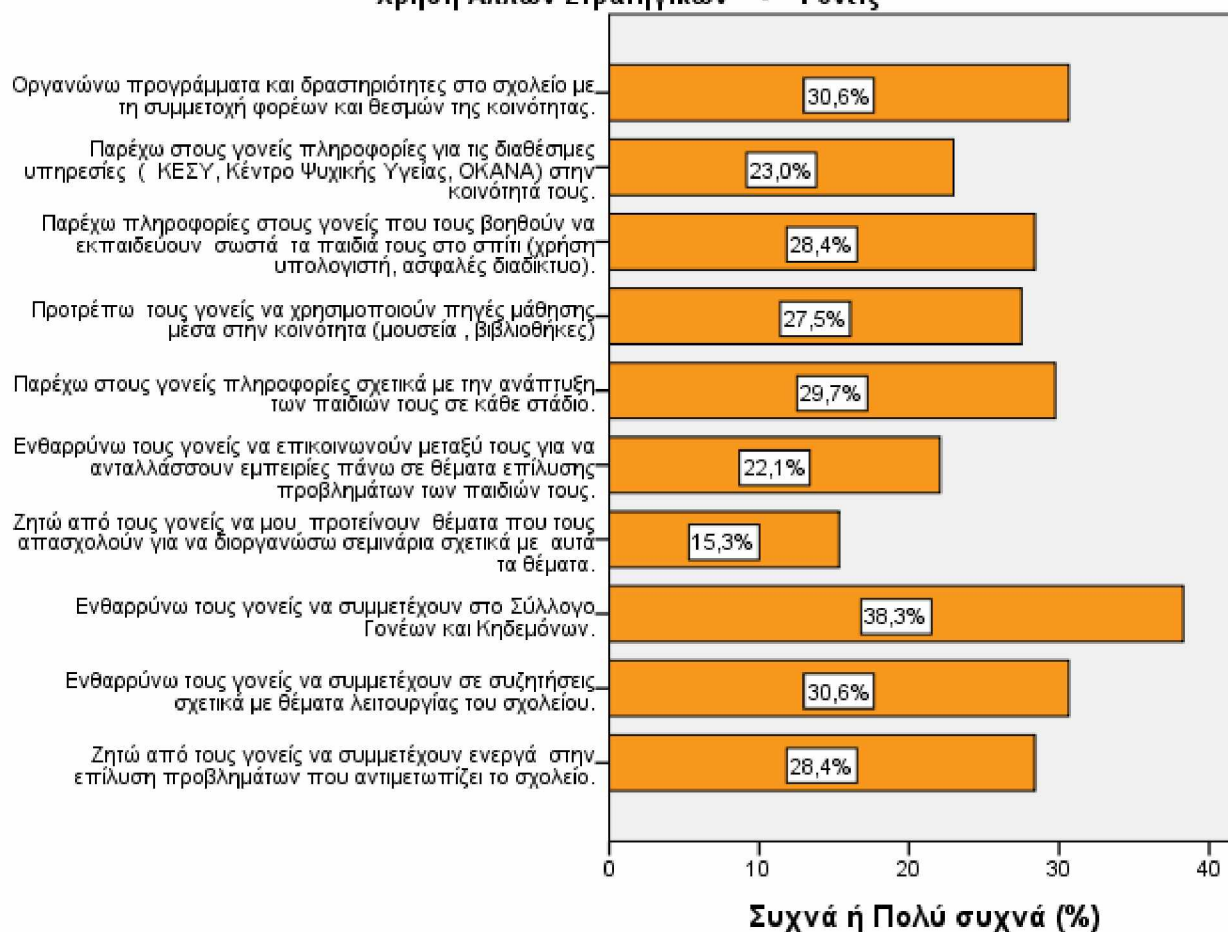
Διάγραμμα 11. Εκτιμώμενη χρήση στρατηγικών Επικοινωνίας (βαθμολογία Γονέων)

Χρήση Στρατηγικών ενίσχυσης Εθελοντισμού - Γονείς

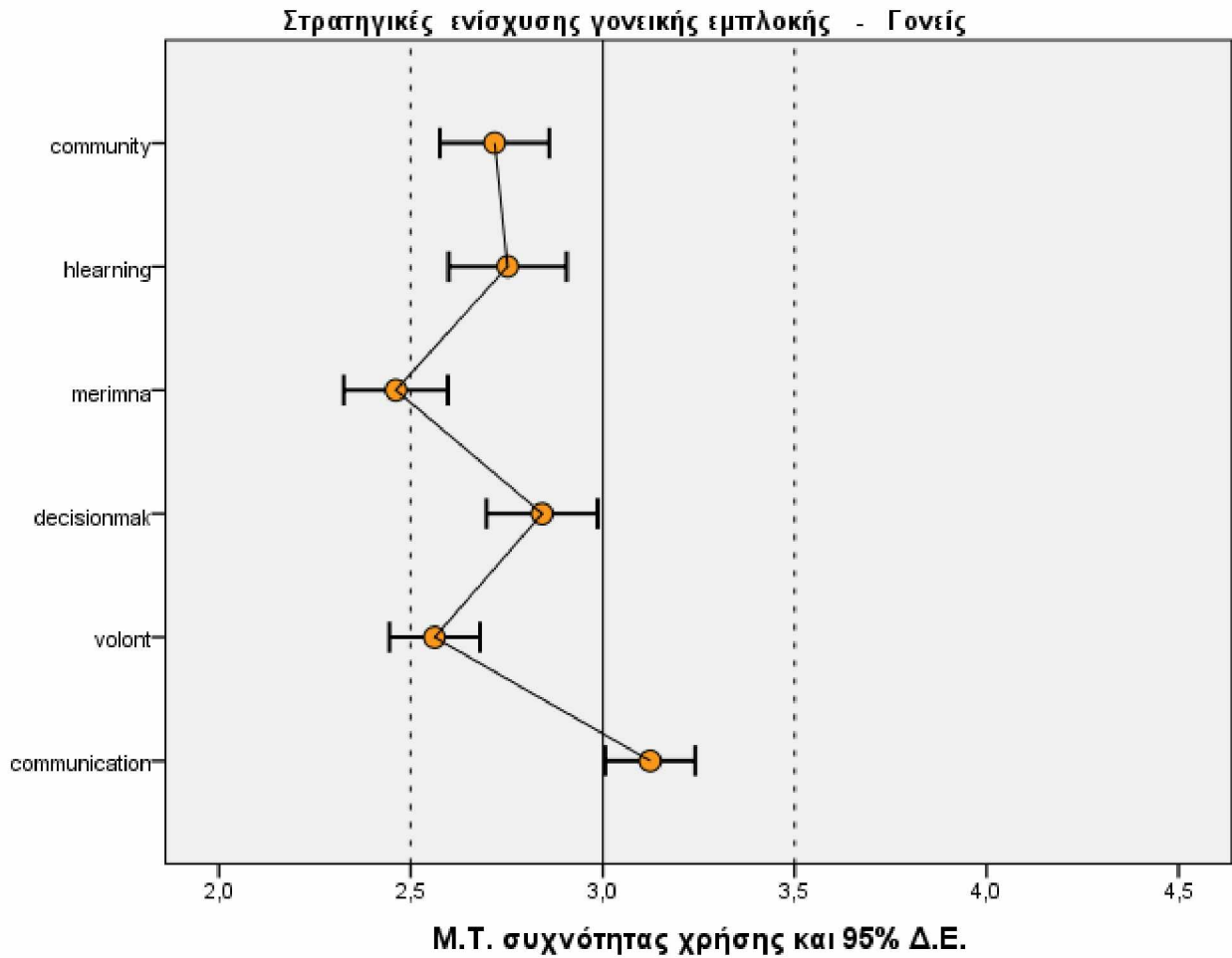


Διάγραμμα 12. Εκτιμώμενη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης Εθελοντισμού (Βαθμολογία Γονέων).

Χρήση Άλλων Στρατηγικών - Γονείς



Διάγραμμα 13. Εκτιμώμενη χρήση άλλων στρατηγικών (Βαθμολογία Γονέων)



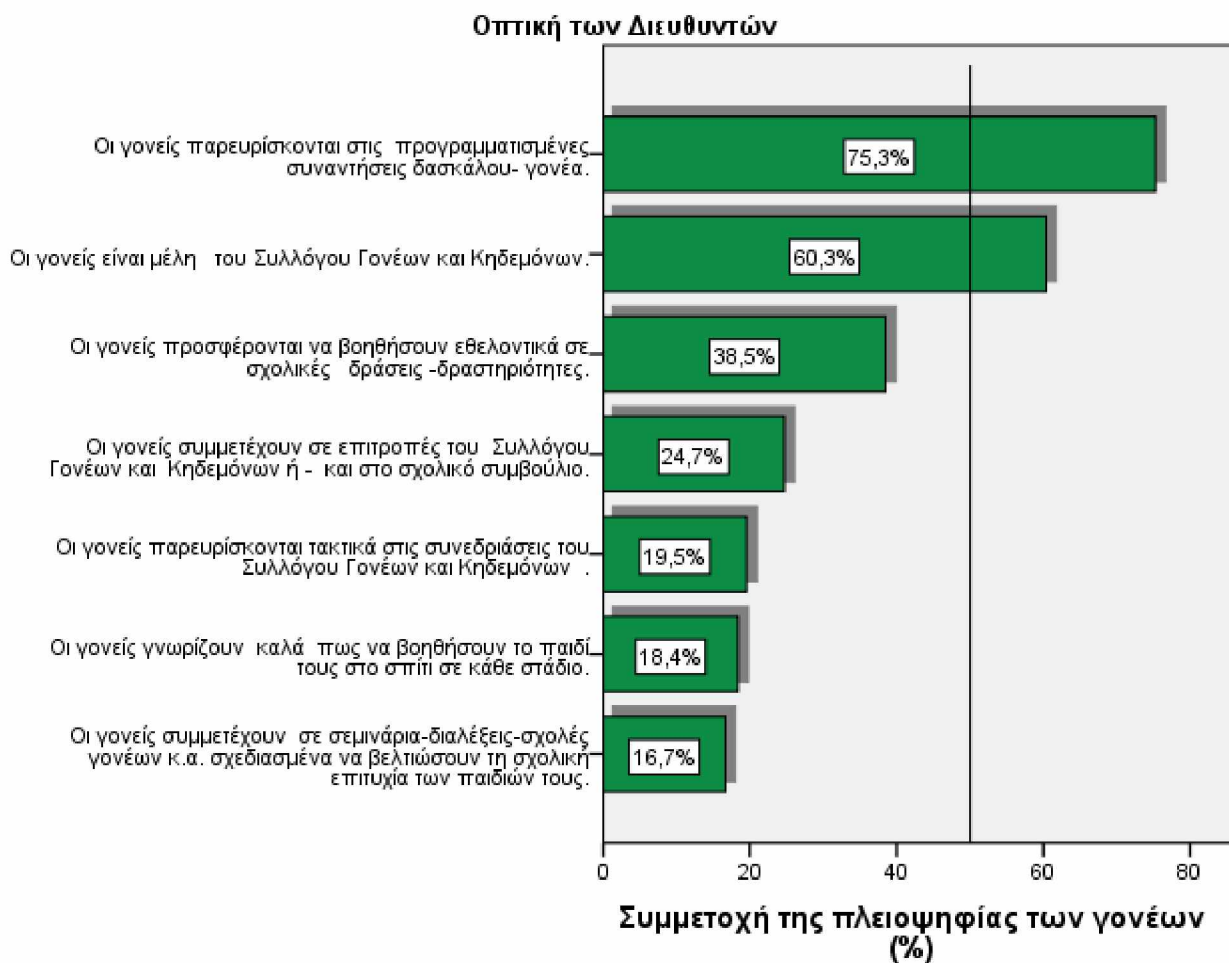
Διάγραμμα 14. Μέσες τιμές και 95% Δ.Ε. για τη συνολική βαθμολογία των υποκλιμάκων των στρατηγικών ενίσχυσης της Γονεϊκής Εμπλοκής. (Γονείς)

4.1.3 Συμμετοχή των γονέων στα σχολεία

4.1.3.1. Η οπτική των Διευθυντών

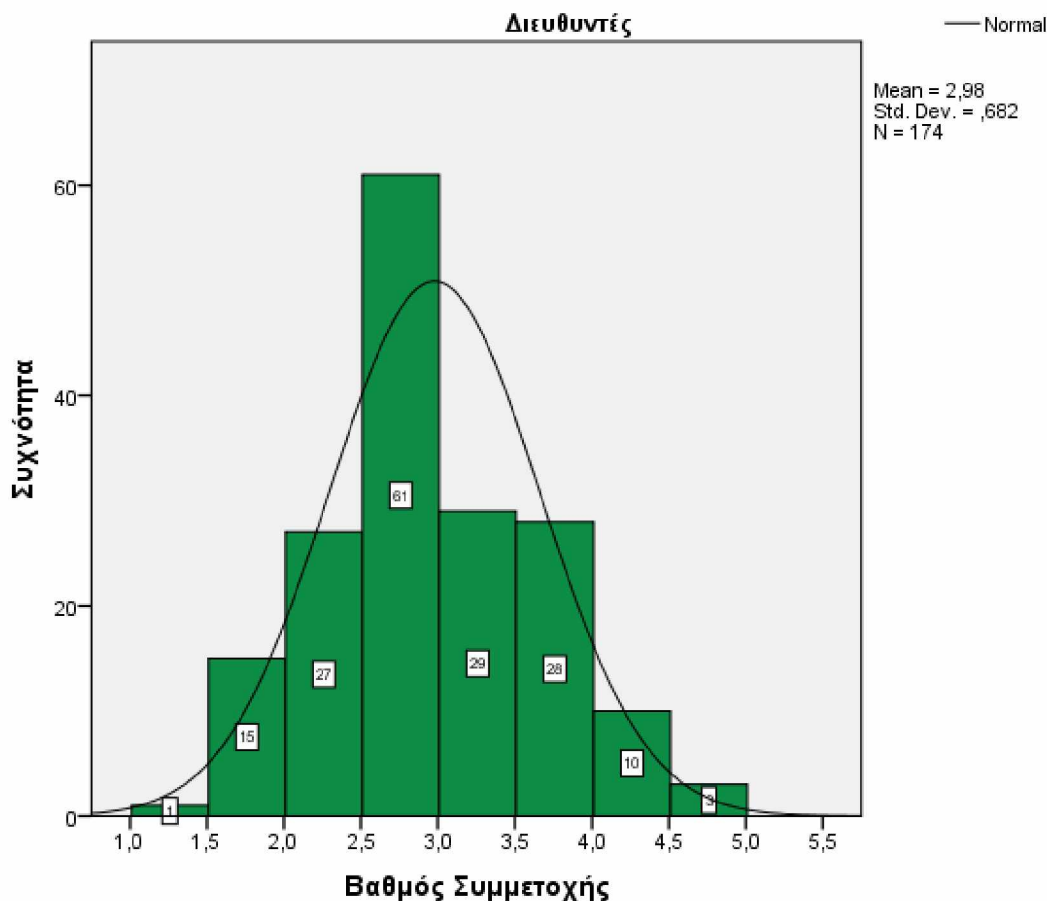
Στο Διάγραμμα 15 παρουσιάζεται το ποσοστό των συμμετεχόντων Διευθυντών που θεωρεί ότι η πλειοψηφία των γονέων συμμετέχει σε μια σειρά από δραστηριότητες που αφορούν στο σχολείο (απαντήσεις 4 ή 5). Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν βασίστηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα (1=Κανείς ή σχεδόν κανείς/περίπου κάτω από 10%, 2= Ελάχιστοι /περίπου 25%, 3= Σχεδόν οι μισοί /περίπου 50%, 4=η πλειοψηφία /περίπου 75%, 5=όλοι ή σχεδόν όλοι /πάνω από 90%).

Οι περισσότεροι από τους Διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσαν ότι «η πλειοψηφία των γονέων παρευρίσκεται στις προγραμματισμένες συναντήσεις δασκάλου-γονέα» (75%), ή ότι «η πλειοψηφία των γονέων είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων» (60%) . Λίγοι από τους Διευθυντές θεωρούσαν ότι «η πλειοψηφία των γονέων προσφέρονται να βοηθήσουν εθελοντικά σε σχολικές δράσεις-δραστηριότητες (38%) ή ότι «η πλειοψηφία των γονέων συμμετέχουν σε επιτροπές του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή/και στο σχολικό συμβούλιο» (25%) και μόνο 19% των Διευθυντών θεωρεί ότι «η πλειοψηφία των γονέων παρευρίσκονται τακτικά στις συνεδριάσεις του συλλόγου».



Διάγραμμα 15. Η οπτική των Διευθυντών για τη Συμμετοχή της πλειοψηφίας των γονέων στο σχολείο

Στο Διάγραμμα 16 παρουσιάζεται η βαθμολογία που έδωσαν οι Διευθυντές για τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στα σχολεία τους.



Διάγραμμα 16. Βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολεία σύμφωνα με τη γνώμη των Διευθυντών (1=πολύ μικρή έως 5=πολύ μεγάλη)

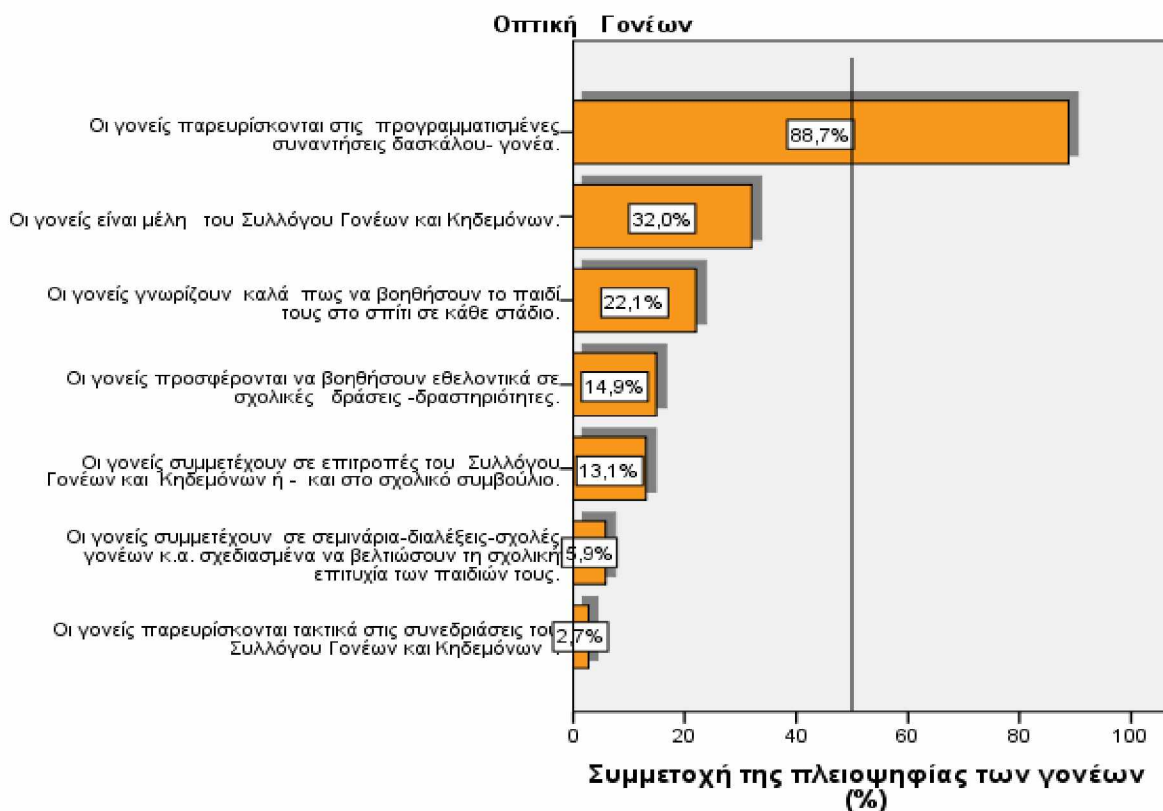
Οι περισσότεροι Διευθυντές θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου τους είναι μέτρια . Η μέση τιμή της κατανομής είναι Μ.Τ.=2,98 (Τ.Α.=,68), που αντιστοιχεί στον μέτριο βαθμό συμμετοχής των γονέων.

4.1.3.2. Η οπτική των Γονέων

Στο Διάγραμμα 17 παρουσιάζεται το ποσοστό των συμμετεχόντων γονέων που θεωρεί ότι η πλειοψηφία των γονέων συμμετέχει σε μια σειρά δραστηριότητες που αφορούν στο σχολείο.

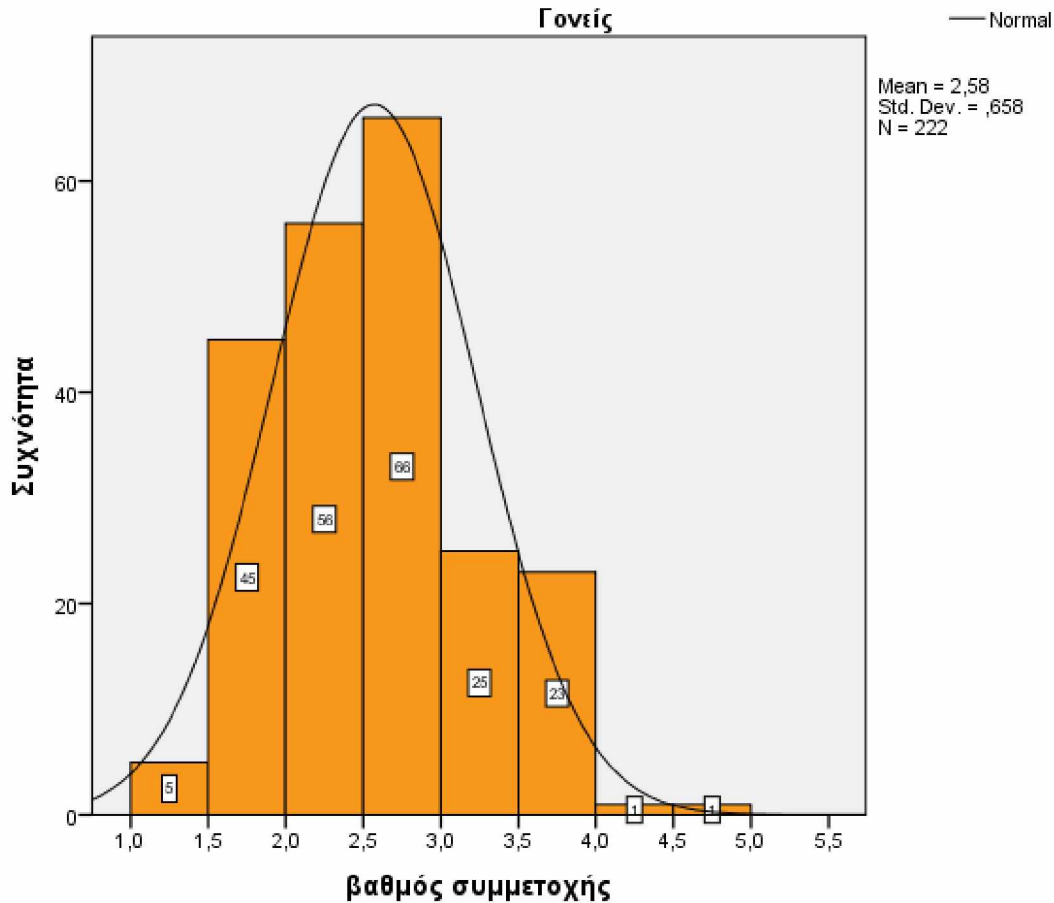
Σχεδόν όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσαν ότι «η πλειοψηφία των γονέων παρευρίσκεται στις προγραμματισμένες συναντήσεις δασκάλου-γονέα» (89%), λίγοι από τους συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι «η πλειοψηφία των γονέων είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων

και Κηδεμόνων» (32%) . Ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες γονείς θεωρούσαν ότι «η πλειοψηφία των γονέων προσφέρονται να βοηθήσουν εθελοντικά σε σχολικές δράσεις-δραστηριότητες (15%) ή ότι «η πλειοψηφία των γονέων συμμετέχουν σε επιτροπές του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή/και στο σχολικό συμβούλιο» (13%). Σχεδόν κανείς δεν θεωρεί ότι «η πλειοψηφία των γονέων παρευρίσκονται τακτικά στις συνεδριάσεις του συλλόγου».



Διάγραμμα 17. Η οπτική των συμμετεχόντων γονέων για τη Συμμετοχή της πλειοψηφίας των γονέων στο σχολείο

Στο Διάγραμμα 18 παρουσιάζεται η βαθμολογία που έδωσαν οι γονείς του δείγματος για τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στα σχολεία.



Διάγραμμα 18. Βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολεία σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων του δείγματος (1=πολύ μικρή έως 5=πολύ μεγάλη)

Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου τους είναι μικρή έως μέτρια . Η μέση τιμή της κατανομής είναι Μ.Τ.=2,58 (Τ.Α.=,66), που αντιστοιχεί σε βαθμό συμμετοχής των γονέων στα σχολεία κάτω του μετρίου.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στάσεων, όλων των στρατηγικών και του βαθμού συμμετοχής των διευθυντών και Γονέων

Πίνακας 3. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των κλιμάκων και υποκλιμάκων στα δύο δείγματα

| | Διευθυντές | | Γονείς | |
|--------------------------------|------------|------|--------|------|
| | Μ.Τ. | Τ.Α. | Μ.Τ. | Τ.Α. |
| Στάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή | 2,70 | 0,26 | 2,89 | 0,32 |
| Στρατηγικές | 3,68 | 0,52 | 2,87 | 0,84 |
| Επικοινωνία | 3,83 | 0,54 | 3,12 | 0,89 |
| Εθελοντική συμμετοχή | 3,29 | 0,68 | 2,56 | 0,89 |
| Συμμετοχή λήψης αποφάσεων | 3,74 | 0,85 | 2,84 | 1,09 |
| Γονεϊκή Μέριμνα | 3,38 | 0,83 | 2,46 | 1,03 |
| Μάθηση στο σπίτι | 3,91 | 0,80 | 2,75 | 1,16 |
| Επικοινωνία με την κοινότητα | 4,08 | 0,71 | 2,72 | 1,08 |
| Βαθμός συμμετοχής | 2,98 | 0,68 | 2,58 | 0,66 |

4.1.4 Αξιοπιστία και Κανονικότητα των μεταβλητών στις δύο ομάδες

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's α), αναφορικά με την εσωτερική συνοχή των κλιμάκων και υποκλιμάκων της έρευνας ξεχωριστά για το δείγμα των διευθυντών και για το δείγμα των γονέων

Πίνακας 4. Δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων και υποκλιμάκων

Cronbach's α

| Κλίμακες | Αρ. Στοιχείων | | |
|------------------------------------|------------------|------------|--------|
| | | Διευθυντές | Γονείς |
| Στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή | 14 | 0,551 | 0,581 |
| Στρατηγικές (συνολικά) | 35 | 0,919 | 0,963 |
| Επικοινωνία | 17 | 0,861 | 0,929 |
| Εθελοντική συμμετοχή | 8 | 0,758 | 0,859 |
| Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων | 3 | 0,754 | 0,826 |
| Γονεϊκή Μέριμνα | 3 | 0,628 | 0,788 |
| Μάθηση στο σπίτι | 2 | 0,789 | 0,825 |
| Επικοινωνία με κοινότητα | 2 | 0,533 | 0,756 |
| Βαθμός συμμετοχής | 7 | 0,720 | 0,765 |

Η αξιοπιστία της κλίμακας των στρατηγικών ήταν εξαιρετικά υψηλή, υψηλές ήταν και οι βαθμολογίες των υποκλιμάκων των στρατηγικών με εξαίρεση αυτήν που αφορούσε τη Γονεϊκή Μέριμνα (ικανοποιητική) και την Επικοινωνία με την κοινότητα (χαμηλή) στο δείγμα των Διευθυντών. Υψηλή ήταν η αξιοπιστία της κλίμακας για το βαθμό συμμετοχής και στα δύο δείγματα. Χαμηλή αλλά αποδεκτή ήταν η αξιοπιστία της κλίμακας των στάσεων και στα δύο δείγματα.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται ο έλεγχος κανονικότητας στις κλίμακες και υποκλίμακες στα δύο δείγματα.

Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας κατανομών

Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk

| Διευθυντές (N=174) | | Γονείς (N=222) | |
|--------------------|---------|----------------|---------|
| Στατιστ. | Σημαντ. | Στατιστ. | Σημαντ. |
| | | | |

| Κλίμακες | Κριτήριο | P | Κριτήριο | P |
|--------------------------------|----------|--------|----------|--------|
| Στάση προς την γονεϊκή εμπλοκή | 0,979 | 0,011 | 0,983 | 0,008 |
| Στρατηγικές | 0,995 | 0,851 | 0,975 | 0,001 |
| Επικοινωνία | 0,985 | 0,062 | 0,982 | 0,007 |
| Εθελοντική συμμετοχή | 0,994 | 0,672 | 0,970 | <0,001 |
| Συμμετοχή λήψης αποφάσεων | 0,944 | <0,001 | 0,955 | <0,001 |
| Γονεϊκή Μέριμνα | 0,976 | 0,004 | 0,946 | <0,001 |
| Μάθηση στο σπίτι | 0,914 | <0,001 | 0,943 | <0,001 |
| Επικοινωνία με την κοινότητα | 0,916 | <0,001 | 0,954 | <0,001 |
| Βαθμός συμμετοχής | 0,987 | 0,117 | 0,977 | 0,001 |

Οι περισσότερες από τις κλίμακες παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις από την κανονικότητα, αλλά το στατιστικό κριτήριο του ελέγχου ήταν πολύ υψηλό, που σημαίνει ότι θα μπορούσαν να θεωρηθούν κατά προσέγγιση κανονικές .

Στους ακόλουθους δύο πίνακες παρουσιάζεται η λοξότητα και η κύρτωση των κατανομών στα δύο δείγματα, με τις τυποποιημένες τιμές τους.

Πίνακας 6.

Λοξότητα και Κύρτωση των κλιμάκων και υποκλιμάκων στο δείγμα των Διευθυντών

| Κλίμακες | Λοξότητα (Σ.Σ.=,184) | | Κύρτωση (Σ.Σ.=,366) | |
|--------------------------------|----------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Λοξότητα | Τυπ. τιμή | Κύρτωση | Τυπ. τιμή |
| | | Z | | Z |
| Στάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή | ,135 | 0,73 | ,857 | 2,34 |
| Στρατηγικές | -,152 | -0,83 | -,004 | -0,01 |
| Επικοινωνία | -,344 | -1,87 | ,088 | 0,24 |

| | | | | |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Εθελοντική συμμετοχή | -,161 | -0,88 | ,160 | 0,44 |
| Συμμετοχή λήψης αποφάσεων | -,710 | -3,86 | ,582 | 1,59 |
| Γονεϊκή Μέριμνα | -,213 | -1,16 | -,250 | -0,68 |
| Μάθηση στο σπίτι | -,626 | -3,40 | ,209 | 0,57 |
| Επικοινωνία με την κοινότητα | -,422 | -2,29 | -,359 | -0,98 |
| Βαθμός συμμετοχής | ,248 | 1,35 | -,324 | -0,89 |

Πίνακας 7.

Λοξότητα και Κύρτωση των κλιμάκων και υποκλιμάκων στο δείγμα των Γονέων

| Κλίμακες | Λοξότητα (Σ.Σ.=,163) | | Κύρτωση (Σ.Σ.=,325) | |
|--------------------------------|----------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Λοξότητα | Τυπ. τιμή | Κύρτωση | Τυπ. τιμή |
| | | Z | | Z |
| Στάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή | -,157 | -0,96 | 1,160 | 3,57 |
| Στρατηγικές | ,316 | 1,94 | -,705 | -2,17 |
| Επικοινωνία | ,162 | 0,99 | -,733 | -2,26 |
| Εθελοντική συμμετοχή | ,404 | 2,48 | -,605 | -1,86 |
| Συμμετοχή λήψης αποφάσεων | ,300 | 1,84 | -,796 | -2,45 |
| Γονεϊκή Μέριμνα | ,435 | 2,67 | -,657 | -2,02 |
| Μάθηση στο σπίτι | ,279 | 1,71 | -,747 | -2,30 |
| Επικοινωνία με την κοινότητα | ,224 | 1,37 | -,657 | -2,02 |
| Βαθμός συμμετοχής | ,401 | 2,46 | -,705 | -2,17 |

Δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα ακραίες τιμές και συνεπώς στην ανάλυση όλες οι μεταβλητές θεωρήθηκαν κατά προσέγγιση κανονικές.

4.2. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

4.2.1. Σύγκριση μεταξύ Διευθυντών και Γονέων

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται συγκριτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων και στα δύο δείγματα και η σημαντικότητα διαφοράς

Πίνακας 8. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των κλιμάκων σε Διευθυντές και Γονείς και σημαντικότητα διαφοράς

| Κλίμακες | Ιδιότητα | N | M.T. | T.A. | P |
|--------------------------------|------------|-----|------|------|----------|
| Στάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή | Διευθυντές | 174 | 2,70 | 0,26 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 2,89 | 0,32 | |
| Στρατηγικές | Διευθυντές | 174 | 3,68 | 0,52 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 2,87 | 0,84 | |
| Επικοινωνία | Διευθυντές | 174 | 3,83 | 0,54 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 3,12 | 0,89 | |
| Εθελοντική συμμετοχή | Διευθυντές | 174 | 3,29 | 0,68 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 2,56 | 0,89 | |
| Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων | Διευθυντές | 174 | 3,74 | 0,85 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 2,84 | 1,09 | |

| | | | | | |
|--------------------------|------------|-----|------|------|----------|
| Γονεϊκή Μέριμνα | Διευθυντές | 174 | 3,38 | 0,83 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 2,46 | 1,03 | |
| Μάθηση στο σπίτι | Διευθυντές | 174 | 3,91 | 0,80 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 2,75 | 1,16 | |
| Επικοινωνία με κοινότητα | Διευθυντές | 174 | 4,08 | 0,71 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 2,72 | 1,08 | |
| Βαθμός συμμετοχής | Διευθυντές | 174 | 2,98 | 0,68 | <0,001** |
| | Γονείς | 222 | 2,58 | 0,66 | |

** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01

Οι στάσεις των Διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (M.O.=2,70) ήταν στατιστικά λιγότερο θετικές $\{t(392,97) = -6,363, p < 0,001\}$ σε σύγκριση με τις στάσεις των γονέων (M.O.=2,89).

Κατά την άποψη των Διευθυντών η χρήση στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής (M.O.=3,68) ήταν στατιστικά συχνότερη $\{t(375,29) = 11,704, p < 0,001\}$ από αυτή των γονέων (M.O.=2,87). Όσο αφορά στις υποκλίμακες των στρατηγικών, για την ενίσχυση της Επικοινωνίας η μέση τιμή των διευθυντών (M.O.=3,83) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη $\{t(373,66) = 9,793, p < 0,001\}$ σε σχέση με τη μέση τιμή των γονέων (M.O.=3,12). Για τις στρατηγικές ενίσχυσης της Εθελοντικής συμμετοχής η μέση τιμή των διευθυντών (M.O.=3,29) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη $\{t(393,62) = 9,288, p < 0,001\}$ σε σχέση με τη μέση τιμή των γονέων (M.O.=2,56). Για τις στρατηγικές συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η μέση τιμή των διευθυντών (M.O.=3,74) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη $\{t(393,99) = 9,141, p < 0,001\}$ σε σχέση με τη μέση τιμή των γονέων (M.O.=2,84). Για τις στρατηγικές προαγωγής της γονεϊκής μέριμνας, η μέση τιμή των διευθυντών (M.O.=3,38) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη

$\{t(393,56)=9,791, p<0,001\}$ σε σχέση με τη μέση τιμή των γονέων (Μ.Ο.=2,46). Για τις στρατηγικές προαγωγής της μάθησης στο σπίτι, η μέση τιμή των διευθυντών (Μ.Ο.=3,91) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη $\{t(387,61)=11,675, p<0,001\}$ σε σχέση με τη μέση τιμή των γονέων (Μ.Ο.=2,75). Τέλος για τις στρατηγικές ενίσχυσης της επικοινωνίας με την κοινότητα, η μέση τιμή των διευθυντών (Μ.Ο.=4,08) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη $\{t(383,47)=15,102, p<0,001\}$ σε σχέση με τη μέση τιμή των γονέων (Μ.Ο.=2,72).

Κατά την άποψη των Διευθυντών η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου (Μ.Ο.=2,98) ήταν στατιστικά μεγαλύτερη $\{t(394)= 5,86, p<0,001\}$ από αυτή των γονέων (Μ.Ο.=2,58).

4.2.2. Σύγκριση μεταξύ Διευθυντών Δημοτικών σχολείων και Προϊσταμένων

Νηπιαγωγείων

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται συγκριτικά οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων σε Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και Προϊσταμένους Νηπιαγωγείων και η σημαντικότητα διαφοράς.

Πίνακας 9. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των κλιμάκων σε Διευθυντές Δημοτικών σχολείων και Προϊσταμένους Νηπιαγωγείων και σημαντικότητα διαφοράς

| Κλίμακες | Τύπος | N | Μ.Τ. | Τ.Α. | P |
|--------------------------------|-------------|-----|------|------|-------|
| | Σχολείου | | | | |
| Στάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή | Δημοτικά | 114 | 2,67 | 0,26 | 0,790 |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 2,69 | 0,24 | |
| Στρατηγικές | Δημοτικά | 114 | 3,69 | 0,50 | 0,811 |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 3,67 | 0,56 | |

| | | | | | |
|------------------------------|-------------|-----|------|------|---------|
| Επικοινωνία | Δημοτικά | 114 | 3,80 | 0,54 | 0,244 |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 3,90 | 0,54 | |
| Εθελοντική συμμετοχή | Δημοτικά | 114 | 3,30 | 0,66 | 0,937 |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 3,29 | 0,72 | |
| Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων | Δημοτικά | 114 | 3,89 | 0,66 | 0,004** |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 3,44 | 1,07 | |
| Γονεϊκή Μέριμνα | Δημοτικά | 114 | 3,39 | 0,85 | 0,819 |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 3,36 | 0,80 | |
| Μάθηση στο σπίτι | Δημοτικά | 114 | 3,94 | 0,83 | 0,391 |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 3,83 | 0,73 | |
| Επικοινωνία με κοινότητα | Δημοτικά | 114 | 4,20 | 0,66 | 0,002** |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 3,85 | 0,76 | |
| Βαθμός συμμετοχής | Δημοτικά | 114 | 3,06 | 0,64 | 0,042* |
| | Νηπιαγωγεία | 60 | 2,83 | 0,75 | |

* στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05 ** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01

Οι στάσεις απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά $\{t(172) = -0,267, =,790\}$ μεταξύ των δύο ομάδων, ούτε και η χρήση στρατηγικών $\{t(172) = ,240, =,811\}$ αλλά η εκτιμώμενη συμμετοχή γονέων είναι μεγαλύτερη στα δημοτικά $\{t(172) = 2,04,$

$p=,042\}$. Σημειώνεται ότι παρόλο που η χρήση στρατηγικών συνολικά δεν σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου, οι Διευθυντές Δημοτικών χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές ενίσχυσης της συμμετοχής των γονέων στη λήψη αποφάσεων $\{t(83,54)= 2,93, p=,004\}$ καθώς και της επικοινωνίας των γονέων με την κοινότητα $\{t(172)= 3,18, p=,002\}$.

4.2.3. Συσχετίσεις των Στάσεων των Διευθυντών απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή με τις Στρατηγικές τους

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής και στάσεων των Διευθυντών απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή.

Πίνακας 10.

Συντελεστές Συσχέτισης (Pearson's r) των Στάσεων των Διευθυντών (N=174) απέναντι στη γονεϊκή Εμπλοκή με τις Στρατηγικές

| | Στάσεις |
|--------------------------------------|---------|
| Κλίμακες και Υποκλίμακες Στρατηγικών | |
| Στρατηγικές (συνολικά) | ,329** |
| Επικοινωνία | ,303** |
| Εθελοντική συμμετοχή | ,238** |
| Συμμετοχή λήψης αποφάσεων | ,311** |
| Γονεϊκή Μέριμνα | ,268** |
| Μάθηση στο σπίτι | ,128 |
| Επικοινωνία με την κοινότητα | ,195* |

* Σημαντικότητα σε επίπεδο ,05 ** Σημαντικότητα σε επίπεδο ,01

Οι συσχετίσεις των στάσεων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή με τη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης της ήταν θετικές και στατιστικά σημαντικές με εξαίρεση την υποκλίμακα στρατηγικών ενίσχυσης της μάθησης στο σπίτι, που δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Όσο θετικότερες οι στάσεις των Διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή τόσο περισσότερη είναι η χρήση στρατηγικών ενίσχυσης της , αν και η σχέση αυτή είναι σχετικά ασθενής.

4.2.4. Συσχετίσεις του βαθμού Συμμετοχής των Γονέων με τις Στρατηγικές των

Διευθυντών

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των αντιλαμβανόμενων στρατηγικών ενίσχυσης της Γονεϊκής Εμπλοκής και του βαθμού συμμετοχής των γονέων στα σχολικά ζητήματα από την οπτική των Διευθυντών.

Πίνακας 11. Συντελεστές Συσχέτισης (*Pearson's r*) της συμμετοχής των γονέων με τις Στρατηγικές των Διευθυντών (*N=174 Διευθυντές*)

| Κλίμακες και Υποκλίμακες Στρατηγικών | Συμμετοχή των γονέων |
|--------------------------------------|----------------------|
| Στρατηγικές (συνολικά) | ,321** |
| Επικοινωνία | ,328** |
| Εθελοντική συμμετοχή | ,208** |
| Συμμετοχή λήψης αποφάσεων | ,212** |
| Γονεϊκή Μέριμνα | ,189* |
| Μάθηση στο σπίτι | ,227** |
| Επικοινωνία με την κοινότητα | ,252** |

* Σημαντικότητα σε επίπεδο ,05 ** Σημαντικότητα σε επίπεδο ,01

Για τους Διευθυντές, οι συσχετίσεις της χρήσης στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής με την αντιλαμβανόμενη από αυτούς συμμετοχή των γονέων ήταν όλες θετικές και στατιστικά σημαντικές. Όσο μεγαλύτερη είναι η χρήση στρατηγικών τόσο μεγαλύτερη η, αντιλαμβανόμενη από τους Διευθυντές, συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του σχολείου. Πάντως οι σχέσεις αυτές είναι σχετικά ασθενείς.

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των αντιλαμβανόμενων στρατηγικών ενίσχυσης της Γονεϊκής Εμπλοκής και του βαθμού συμμετοχής των γονέων στα σχολικά ζητήματα από την οπτική των Γονέων.

Πίνακας 12. Συντελεστές Συσχέτισης (*Pearson's r*) της συμμετοχής των γονέων με τις αντιλαμβανόμενες Στρατηγικές των Διευθυντών (*N=222 Γονείς*)

| Αντιλαμβανόμενες από τους γονείς Κλίμακες και Υποκλίμακες Στρατηγικών | Συμμετοχή των γονέων |
|--|----------------------|
| Στρατηγικές (συνολικά) | ,383** |
| Επικοινωνία | ,339** |
| Εθελοντική συμμετοχή | ,298** |
| Συμμετοχή λήψης αποφάσεων | ,368** |
| Γονεϊκή Μέριμνα | ,394** |
| Μάθηση στο σπίτι | ,358** |
| Επικοινωνία με την κοινότητα | ,387** |

* Σημαντικότητα σε επίπεδο ,05 ** Σημαντικότητα σε επίπεδο ,01

Για τους Γονείς, οι συσχετίσεις της χρήσης στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από το σχολείο με την αντιλαμβανόμενη συμμετοχή των γονέων ήταν όλες θετικές και

στατιστικά σημαντικές. Όσο μεγαλύτερη θεωρούν ότι είναι η χρήση στρατηγικών τόσο μεγαλύτερη η, συμμετοχή των γονέων στις δράσεις για το σχολείο. Πολλές από τις σχέσεις αυτές είναι μάλλον μετρίου βαθμού.

4.2.5. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του βαθμού Συμμετοχής των Γονέων

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης. Η ανάλυση έγινε ξεχωριστά για την ομάδα των Διευθυντών και την ομάδα των Γονέων με στόχο να εντοπιστούν οι διαστάσεις των στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που προβλέπουν την συμμετοχή των γονέων.

Για την ομάδα των Διευθυντών ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας ήταν οι στρατηγικές επικοινωνίας, διάσταση που μόνη της ερμηνεύει το 10,7% της διακύμανσης του βαθμού συμμετοχής των γονέων $\{F(1, 172) = 20,71, P < ,001\}$. Πέραν αυτής καμία άλλη δεν προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της συμμετοχής των γονέων. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο αυτό.

Πίνακας 13. Βηματική Ανάλυση Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του βαθμού συμμετοχής των Γονέων για την ομάδα των Διευθυντών (N=174 Διευθυντές)

| Συντελεστές Παλινδρόμησης | | | | | |
|--|------------------|------------|---------------|------|--------------|
| Βήμα | Μη τυποποιημένοι | | Τυποποιημένοι | | Σημαντ. P |
| | B | Std. Error | Beta | t | |
| ¹ (Σταθερά) | 1,396 | ,351 | | 3,98 | <,001 |
| Στρατηγικές ενίσχυσης επικοινωνίας | ,413 | ,091 | ,328 | 4,55 | <,001 |

Εξαρτημένη: Συμμετοχή γονέων

Για την ομάδα των Γονέων ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της συμμετοχής ήταν οι στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής μέριμνας, διάσταση που μόνη της ερμηνεύει το 15,5% της διακύμανσης του βαθμού συμμετοχής $\{F(1, 220) = 40,37, P < ,001\}$. Στο δεύτερο βήμα προστίθεται και η διάσταση της επικοινωνίας με την κοινότητα που από κοινού ερμηνεύουν το 18,5% της διακύμανσης του βαθμού συμμετοχής $\{F(2, 219) = 24,93, P < ,001\}$. Πέραν αυτής καμία άλλη μεταβλητή δεν προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της συμμετοχής των γονέων. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο σε κάθε βήμα.

Πίνακας 14. Βηματική Ανάλυση Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του βαθμού συμμετοχής των Γονέων για την ομάδα των Γονέων ($N=222$ Γονείς)

| Συντελεστές Παλινδρόμησης | | | | | |
|--|---------------------------------|------------|------------------------------|--------|---------|
| Βήμα | Μη τυποποιημένοι συντελεστές | | Τυποποιημένοι συντελεστές | | Σημαντ. |
| | B | Std. Error | Beta | t | P |
| 1 (Σταθερά) | 1,960 | ,106 | | 18,50 | <,001 |
| Στρατηγικές ενίσχ. γονεϊκής μέριμνας | ,253 | ,040 | ,394 | 6,35 | <,001 |
| 2 (Σταθερά) | 1,813 | ,116 | | 15,597 | <,001 |
| Στρατηγικές ενίσχ. γονεϊκής μέριμνας | ,158 | ,051 | ,247 | 3,098 | ,002 |
| Στρατηγικές ενίσχ. Επικοινωνίας με κοινότητα | ,139 | ,049 | ,228 | 2,858 | ,005 |

Εξαρτημένη: Συμμετοχή γονέων

Σημειώνεται ότι στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης δεν διαπιστώθηκε σοβαρή πολυσυγγραμμικότητα ($Tolerance > 0,1$ & $VIF < 10$).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση

5.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα ερευνητική μελέτη είχε ως επίκεντρο την διερεύνηση της σημασίας που δίνει αφ' ενός ο διευθυντής/σχολικός ηγέτης και αφετέρου οι γονείς στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και της προαγωγής της καθώς και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του διευθυντή στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των σχολικών ηγετών και των γονέων πάνω στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής, καταγράφηκαν οι εκτιμήσεις και των δύο για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές ώστε να προάγουν αποτελεσματικές μορφές συνεργασίες σχολείου - οικογένειας καθώς και ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στα σχολικά ζητήματα.

Διαπιστώνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες σε σύγκριση με τους γονείς έχουν λιγότερη θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου είναι μέτρια αλλά σαφώς μεγαλύτερη από ότι πιστεύουν οι γονείς. Αυτή η διαπίστωση από την πλευρά των γονέων εξηγείται γιατί ιστορικά, η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία της Ελλάδας ήταν πολύ περιορισμένη και περισσότερο τυπική. Τα ελληνικά σχολεία έχουν επισημοποιήσει τα παραδοσιακά πρότυπα γραφειοκρατικής διαχείρισης της σχολικής εκπαίδευσης τα οποία είναι δυσκίνητα και δεν ανταποκρίνονται στις πιέσεις για αλλαγή: τα δημόσια σχολεία είναι επίσημα απομονωμένα, και έχουν ελάχιστη τάση για να ικανοποιήσουν τις πραγματικές ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών. Παραβλέπουν την αρχή ότι οι γονείς θα πρέπει να επηρεάζουν σημαντικά την εκπαίδευση των παιδιών τους, δημιουργώντας μια πτωτική τάση στην γονεϊκή εμπλοκή. Αυτές οι συνθήκες συνεχίζονται στα σχολεία της Ελλάδας, παρόλο που η ανάγκη για γονεϊκή συμμετοχή έχει αναγνωριστεί από καιρό (Lazaridou and Gravani Kassida, 2015).

Για τις στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής οι διευθυντές θεωρούν ότι τις εφαρμόζουν πολύ περισσότερο από ότι πιστεύουν οι γονείς. Οι αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας και η δέσμευση από το σχολείο να συνεργαστεί με τους γονείς για βελτίωση, επικεντρώνονται στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών, στην παρότρυνση των γονιών τους να παρακολουθούν και να επιβλέπουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους στο σπίτι και το σχολείο, και στη συμμετοχή της κοινότητας στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Sheldon, 2004).

Αναφορικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με την γνώμη των διευθυντών αναδείχθηκε πως οι σχολικοί ηγέτες που έχουν θετική στάση απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή εφαρμόζουν περισσότερο τις στρατηγικές επικοινωνία, εθελοντική συμμετοχή, συμμετοχή λήψης αποφάσεων, γονεϊκή μέριμνα και επικοινωνία με την κοινότητα. Τα ευρήματα σχετικά με τη γνώμη αυτή των διευθυντών ταυτίζονται με τις έρευνες του Fullan (2002) και του Griffith (2000), οι οποίοι υποστήριζαν τις πολλαπλές στρατηγικές και τους ρόλους που πρέπει να υιοθετούν κάθε φορά οι διευθυντές, προκειμένου να ενισχύσουν την επικοινωνία με τους γονείς αλλά και την κοινότητα. Οι διευθυντές, που αντιμετωπίζουν θετικά την εμπλοκή των γονέων, καλούνται να αλλάζουν κάθε τόσο «ρόλους» ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχής εμπλοκή. Οι πιο επιτυχημένοι διευθυντές, σύμφωνα με τους Fink και Resnick (2001), αποτελούν την «πνευματική κόλλα», που ανάλογα με τη στρατηγική που θα ακολουθήσουν θα κρατήσουν ενωμένο το σύστημα Παιδιά-Γονείς-Σχολείο-Κοινωνία.

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει θετική συσχέτιση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους σχολικούς ηγέτες και το προσωπικό του σχολείου και τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι γονείς, σύμφωνα με τους Bar, (2005) και Hoover-Dempsey και Sandler (2005), θέλουν να αισθάνονται αποδεκτοί από το σχολείο, να μπορούν να επικοινωνούν με άνεση με τους σχολικούς ηγέτες και δίνουν μεγάλη σημασία στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στις σχολικές αποφάσεις.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε πως όσο περισσότερη είναι η χρήση στρατηγικών τόσο μεγαλύτερη η αντιλαμβανόμενη από διευθυντές και γονείς, συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του σχολείου. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Lazaridou and Gravani Kassida (2015) για τους διευθυντές και υποδιευθυντές σε Ελληνικά σχολεία. Τα δεδομένα τους δείχνουν επίσης τη σημασία της εφαρμογής διαφορετικών στρατηγικών σε διαφορετικά πλαίσια. Η έρευνά τους επίσης υποδεικνύει ότι τα προγράμματα προετοιμασίας για τους διευθυντές και σχολικούς ηγέτες πρέπει να σχεδιάζονται ή να αναθεωρούνται ώστε να περιλαμβάνουν καλή προσοχή στις δεξιότητες που απαιτούνται για την ενεργοποίηση της ενεργού υποστήριξης των μελών της κοινότητας. Ιδιαίτερη προσοχή, σύμφωνα με τις συγγραφείς, πρέπει να δοθεί στις στρατηγικές για το συντονισμό των απρόθυμων γονέων.

Σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκε πως οι διευθυντές θεωρούν ότι κάνουν μεγαλύτερη προσπάθεια και χρήση όλων των στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που καταγράφονται στο μοντέλο της Epstein. Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι διευθυντές και σχολικοί ηγέτες δεν εμφανίζονται πάντα ικανοποιημένοι από τις πρακτικές που

ακολουθούν για να ενισχύσουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πιστεύουν ότι δεν εφαρμόζουν όσο θα έπρεπε τις στρατηγικές για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής (Lloyd-Smith & Baron, 2010). Από την πλευρά τους πάλι οι γονείς θεωρούν ότι γίνεται χρήση στρατηγικών από τους διευθυντές αλλά σε μέτριο βαθμό. Η περισσότερο χρησιμοποιούμενη στρατηγική σύμφωνα με τους γονείς είναι αυτή της ενίσχυσης της επικοινωνίας και οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες είναι η προαγωγή της γονεϊκής μέριμνας και της εθελοντικής συνδρομής. Η έρευνα των Lazaridou and Gravani Kassida (2015) δείχνει ότι οι Έλληνες γονείς επιθυμούν περιορισμένες και επιφανειακές αλληλεπιδράσεις με το προσωπικό του σχολείου, όπως συναντήσεις γονέων-καθηγητών και ανεπίσημες επικοινωνίες. Δεν πιστεύουν ότι οι διευθυντές προσπαθούν να οικοδομήσουν συνεργασίες και να εργαστούν από κοινού. Η άποψη των γονέων της παρούσας έρευνας ως προς τη μη ενθάρρυνσή τους για εθελοντική συμμετοχή από το σχολείο φαίνεται να συμφωνεί με τις έρευνες της Rentzou (2004) και του Δοδοντσάκη (2001) που διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι αρκετά περιορισμένη. Η Σακελλαρίου (2006) συμφωνεί ότι οι γονείς δηλώνουν πρόθυμοι και ανταποκρίνονται θετικά στην πρόσκληση του σχολείου για εθελοντική προσφορά, όταν τους δίνεται η δυνατότητα.

Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι για την ομάδα των Διευθυντών ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της αντιλαμβανόμενης συμμετοχής των γονέων ήταν οι στρατηγικές της επικοινωνίας. Οι διευθυντές θεωρούν ότι όταν υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, μειώνεται η συμμετοχή των γονέων καθώς τα παιδιά προχωρούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ όταν υπάρχει αυξημένη επικοινωνία και ενημέρωση, οι γονείς προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες για εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lloyd-Smith & Baron, 2010). Τα αποτελέσματα της μελέτης των Athanasoula-Reppa, Makri-Botsari, Kounenou & Psycharis (2010) που διενεργήθηκε μέσω συνεντεύξεων 6 διευθυντών δημοτικών σχολείων και 18 γονέων, έδειξαν ότι ο διευθυντής που χρησιμοποιεί δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας έχει θεαματική αποδοχή από τους γονείς όπως και αποδοχή ως ηγέτης. Αντίθετα, ο διευθυντής που διεκπεραιώνει απλά την καθημερινότητα δεν καταγράφεται ως ηγέτης από τους γονείς. Οι διευθυντές που χρησιμοποιούν δημιουργική επικοινωνία δήλωσαν ότι πολλά προβλήματα λύθηκαν με άτυπες συναντήσεις. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι μερικές φορές η μη επίσημη οργάνωση επιφέρει ισχυρούς δεσμούς και καθολική αποδοχή των στόχων σε σχέση με την επίσημη (Pasiardis, 2006; Day, 2000).

Για την ομάδα των Γονέων ο συνδυασμός στρατηγικών που προβλέπει καλύτερα τη συμμετοχή των γονέων ήταν οι στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής μέριμνας σε συνδυασμό

με τις στρατηγικές επικοινωνίας με την κοινότητα. Σύμφωνα με διευθυντές και γονείς, η αυξημένη συμμετοχή των γονέων επιτυγχάνεται με γονεϊκή μέριμνα που δίνει την αίσθηση επίτευξης, την κατανομή ευθυνών με την κοινότητα και το σχολείο, καθώς και με τις λιγότερο τυπικές σχέσεις σχολείου οικογένειας, που ενισχύει τη στρατηγική γονεϊκής μέριμνας (Denessen et al, 2007; Mleczko, 2013). Αυτό συμβαίνει, γιατί με τη στρατηγική της γονεϊκής μέριμνας, ο διευθυντής φροντίζει να υπάρχει συμβουλευτική υποστήριξη σχετικά με τις συνθήκες που πρέπει να επικρατούν στην οικογένεια, οργανώνονται «εργαστήρια» για την καλύτερη ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων με ειδικά αντικείμενα για κάθε ηλικία των παιδιών, εντοπίζονται οι συγκεκριμένες ανάγκες των γονέων και της οικογένειας και συζητούνται ζητήματα αμοιβαίου ενδιαφέροντος με το σχολείο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007). Αυτό συντελεί στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των γονέων στην ικανότητα που έχουν για να φροντίζουν τα παιδιά τους, στην απόκτηση πρόσθετων πληροφοριών/γνώσεων για την ανάπτυξη των παιδιών, στην εμπέδωση αισθήματος αλληλεγγύης και στήριξης από το σχολείο ή από άλλους γονείς. Όσον αφορά την επικοινωνία με την κοινότητα, οι γονείς δηλώνουν ότι αυξάνει το βαθμό συμμετοχής τους, γιατί θεωρούν σημαντικό το να πληροφορούνται για την ύπαρξη τοπικών υπηρεσιών για το παιδί και την οικογένεια και να ενημερώνονται για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να τις αξιοποιήσουν. Αξιολογούν σημαντικό επίσης το γεγονός της αλληλεπίδρασης και με άλλες οικογένειες, κατά τη διάρκεια της κοινής συμμετοχής σε δραστηριότητες που οργανώνει η κοινότητα (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2007).

Αναφορικά με το 4^ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψαν πως οι διευθυντές Δημοτικών Σχολείων σε σύγκριση με τους προϊσταμένους Νηπιαγωγείων δεν διαφέρουν ως προς τις στάσεις και τις στρατηγικές συνολικά. Αν και οι διευθυντές φαίνεται ότι χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές ενίσχυσης της συμμετοχής των γονέων στη λήψη αποφάσεων καθώς και της επικοινωνίας των γονέων με την κοινότητα. Οι διευθυντές καταγράφουν μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στα Δημοτικά Σχολεία από ότι οι προϊστάμενοι Νηπιαγωγείων. Σε αντίστοιχη έρευνα που έγινε στην Αμερική το 2017, δεν βρέθηκαν διαφορές στις στρατηγικές λήψης αποφάσεων και την επικοινωνία με την κοινότητα ανάμεσα σε διευθυντές δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, αλλά οι διαφορές εντοπίστηκαν στις περιοχές που βρίσκονται τα σχολεία και το βιοτικό επίπεδο των οικογενειών των παιδιών (García & Weiss, 2017). Μια πιθανή ερμηνεία που θα μπορούσαμε να δώσουμε είναι πως ο θεσμός της διετούς Προσχολικής Αγωγής έγινε υποχρεωτικός τα τελευταία χρόνια. Για αυτό τον λόγο στα περισσότερα Νηπιαγωγεία παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ακόμη ο θεσμός του συλλόγου Γονέων και

Κηδεμόνων μέσω του οποίου οι γονείς θα μπορούσαν επίσημα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ως προς τη λιγότερη χρήση της στρατηγικής της επικοινωνίας με την κοινότητα από τους προϊσταμένους Νηπιαγωγείων θα μπορούσαμε να πούμε ότι ίσως συμβαίνει λόγω της σχετικά μικρής ηλικίας των μαθητών. Επίσης σημειώνεται ότι η συμμετοχή των γονέων στα Δημοτικά Σχολεία είναι μεγαλύτερη από αυτή των γονέων στα Νηπιαγωγεία επειδή η μετάβαση από τα Νηπιαγωγεία στο Δημοτικό συνεπάγεται και περισσότερες υποχρεώσεις των μαθητών στο σχολείο αλλά και περισσότερο άγχος και προσπάθεια των γονέων στο σπίτι ως προς το μαθησιακό μέρος. Η Αχτσιόγλου (2017) στην έρευνά της για τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην προσχολική εκπαίδευση εντοπίζει ότι τόσο οι γονείς όσο και οι νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντική και αναγκαία τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ωστόσο εκφράζουν αμφότεροι ένα δισταγμό και μια αβεβαιότητα όσον αφορά στα θέματα εμπλοκής των γονέων με ενεργητικό τρόπο στην καθημερινή ζωή του Νηπιαγωγείου.

Οι Σακελλαρίου και Ρέντζου (2007) σε έρευνα τους για τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση διαπιστώνουν ότι η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων διεξάγεται κατά βάση σε ανεπίσημο επίπεδο, κυρίως την ώρα προσέλευσης ή αποχώρησης των παιδιών από το σχολείο, και αφορά συνήθως την καθημερινότητα του παιδιού στο σχολείο, θέματα συμπεριφοράς, φαγητού κ.λπ. Επίσης διαπιστώνουν εμπλοκή των γονέων σε επίπεδο στήριξης του σχολείου είτε αγοράζοντας τα απαραίτητα υλικά, είτε βοηθώντας στη διακόσμηση. Ωστόσο το βασικό συμπέρασμα και της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι οι γονείς στην Ελλάδα δεν διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στο σχολείο των παιδιών τους.

Η Ρέντζου σε νεότερη συγκριτική έρευνά της σε συνεργασία με τον Adefunke Ekine, για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής σε προσχολικά πλαίσια στην Ελλάδα και στη Νιγηρία, καταλήγουν ότι στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση το σπίτι και το σχολείο έχουν ξεχωριστό ρόλο και οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών έχουν πολύ δρόμο να διανύσουν για να γίνουν συνεργατικές (Rentzou & Ekine, 2017).

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι οι διευθυντές έχουν λιγότερη θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή από ότι οι γονείς. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι παρόλο που πολλοί διευθυντές θεωρούν ότι η γονεϊκή συμμετοχή είναι επιθυμητή και αναγκαία για ένα επιτυχημένο σχολικό κλίμα, πολλοί διευθυντές δεν υποστηρίζουν τα προγράμματα συμμετοχής γονέων, εμφανίζοντας αρνητική στάση απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή. Κάποιοι αρνούνται ακόμη να λάβουν μέτρα για να προωθήσουν τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία τους.

Επιπλέον, οι προτεινόμενες διοικητικές πρακτικές τους μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια στην αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων (Peiffer, 2003).

Μελετώντας τις στάσεις έναντι της συμμετοχής των γονέων αρκετοί ερευνητές σημείωσαν ότι οι γονείς επιλέγουν να μην επισκέπτονται συχνά την τάξη των παιδιών τους, επειδή πολλοί δεν αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, ή δεν έχουν χρόνο να επισκεφθούν, και πολλοί αισθάνονται ότι τα παιδιά τους θα ήταν ανήσυχα αν οι γονείς τους παρακολουθούσαν τις τάξεις τους. Σε κάθε περίπτωση θεωρούν ότι οποιαδήποτε αρνητική τους στάση απέναντι στην εμπλοκή τους, οφείλεται στις ελλείψεις επικοινωνίας με το σχολείο (Lloyd-Smith & Baron, 2010).

Στο 6^ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε πως οι διευθυντές πιστεύουν ότι ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις σχολικές προσκλήσεις είναι μεγαλύτερος από ότι πιστεύουν οι γονείς. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται τα ευρήματα της έρευνας του Tekin (2011) για τον βαθμό συμμετοχής των γονέων, γιατί διαπιστώνει ότι οι διευθυντές στις Ηνωμένες Πολιτείες θεωρούν ότι ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις σχολικές προσκλήσεις είναι μεγαλύτερος από αυτόν που πιστεύουν οι γονείς, ενώ στην Τουρκία, αν και έχει γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονέων, οι γονείς ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις σε μικρότερο βαθμό από ότι πιστεύουν οι ίδιοι. Μπορεί λοιπόν η ανταπόκριση στις προσκλήσεις του σχολείου να είναι θέμα μόρφωσης των γονέων ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

5.2. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα δεν φαίνονται αποθαρρυντικά για το επίπεδο της συνεργασίας, φανερώνουν όμως ότι χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια και αφιέρωση μεγαλύτερου χρόνου και κόπου από την πλευρά των διευθυντών, οι οποίοι ως τα πρόσωπα που προϊστανται στη σχολική μονάδα, πρέπει να πάρουν την πρωτοβουλία να ενισχύσουν τους γονείς και να βοηθήσουν στην ύπαρξη γονεϊκής εμπλοκής στα σχολεία τους μέσα από έναν επαρκή σχεδιασμό- προγραμματισμό και ανάπτυξη στρατηγικών που θα υποστηρίζουν συνεργατικές και συνεκπαιδευτικές δράσεις των συμμετεχόντων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007). Θα λέγαμε ότι παρατηρείται μια αλλαγή σε σχέση με το παρελθόν και μια επιδίωξη καλύτερης και ουσιαστικότερης επικοινωνίας. Βέβαια για να μπορέσει η επικοινωνία αυτή να ευδοκιμήσει είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται και από τις δυο πλευρές και μια άρση της προκατάληψης ότι η εμπλοκή υποδαυλίζει το έργο του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Συμεού (2003), πρέπει να

αποσαφηνιστούν οι ρόλοι των δυο φορέων και να σταματήσουν να υπάρχουν τριβές μεταξύ τους.

Μέσα από τις προσπάθειες που γίνονται για την ενδυνάμωση της συμμετοχής των γονέων, χρειάζεται κάθε σχολικός ηγέτης με το προσωπικό του σχολείου να προσδιορίσει και να εξελίξει και δικές του πολιτικές, προκειμένου να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένα ζητήματα που τους αφορούν. Αυτές οι πολιτικές θα πρέπει να είναι αντικείμενο επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα μέσα στην οποία αυτό λειτουργεί, προκειμένου να αναπτύσσονται, να εφαρμόζονται, να ελέγχονται και να επανασχεδιάζονται αυτές οι στρατηγικές.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στην ύπαρξη και προώθηση της συνεργασίας και για το λόγο αυτό πρέπει να έχει αυξημένες ικανότητες, όπως εμπειρία, γνωστική αλλά και συναισθηματική νοημοσύνη (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:273) και να παραμένει αρκετό χρόνο στη θέση του για να ολοκληρώνει το σχέδιό του. Δεν πρέπει να περιχαρακώνεται στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου και στα όρια των στενών διαχειριστικών ή νομικών πλαισίων εξουσίας και ευθύνης, αλλά αντιθέτως να επεκτείνεται και στο κοινωνικό περίγυρο διαμορφώνοντας «γέφυρες» και συνεργατικές σχέσεις με πρόσωπα και φορείς της τοπικής κοινωνίας. (Παπαγεωργάκης, 2013).

5.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διενεργήθηκε σε ένα δείγμα εύκολης πρόσβασης διευθυντών δημοτικών σχολείων- προϊσταμένων νηπιαγωγείων και σε ένα δείγμα γονέων που το αποτελούσαν μέλη Διοικητικών Συμβουλίων των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και συμπληρώθηκε με γονείς που δεν είχαν θέση εκλεγμένου εκπροσώπου όταν δεν μπορούσε να βρεθεί κάποιος. Δεν καταγράφονται επομένως οι αντιλήψεις αντιπροσωπευτικού δείγματος από διευθυντές και γονείς της Ελλάδας και για αυτό τον λόγο η γενίκευση των αποτελεσμάτων γίνεται με επιφύλαξη. Ένας άλλος περιορισμός είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος (διευθυντών- γονέων).

Εξίσου σημαντικός περιορισμός είναι ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών και των γονέων είχε σχετικά χαμηλή εσωτερική συνοχή.

5.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα ερευνητική εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή για μια αναλυτικότερη διερεύνηση του θέματος με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα τόσο από Δημοτικά σχολεία όσο και από την υποχρεωτική πλέον Προσχολική Αγωγή. Η συμπλήρωση με δείγμα από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα ήταν χρήσιμη καθώς οι μελέτες σ' αυτήν σχετικά με τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας, είναι περιορισμένες και επίσης απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικής ηλικίας, όπου η κατάσταση πιθανόν να είναι πολύ διαφορετική.

Θα ήταν σημαντικό σε μελλοντική έρευνα οι Διευθυντές και οι Γονείς να μην προέρχονται από ξεχωριστή δειγματοληψία, αλλά να αντιστοιχούν στα ίδια σχολεία.

Ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας έχει πολλές διαστάσεις και παραμέτρους και είναι ένα σύνθετο αντικείμενο, για την πλήρη και διεξοδική μελέτη του οποίου θα απαιτούνταν να εκπονηθεί μελέτη εις βάθος με τη μορφή συνεντεύξεων σε διευθυντές και προέδρους συλλόγων γονέων και κηδεμόνων ως εκλεγμένα μέλη που αντιπροσωπεύουν αξιόπιστα το σύνολο των γονέων. Θα προτεινόταν επίσης οι συνεντεύξεις αυτές να γίνουν συνδυαστικά από τον διευθυντή και τον πρόεδρο του συλλόγου της ίδιας σχολικής μονάδας κάθε φορά ώστε να γίνει μια συγκριτική παράθεση των απόψεων και των δύο. Αυτοί άλλωστε έρχονται σε επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου και παράλληλα συνεργάζονται θεσμικά αλλά και άτυπα με τη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ίων.

Athanasoula-Reppa, A., Makri-Botsari, E., Kounenou, K. & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207–2211

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

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

ΑΧΤΣΙΟΓΛΟΥ, Ε. (2017). ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Baker, A. J., (2000). Parent involvement for the middle level years: Recommendations for schools. *Schools in the Middle*, 9(9), 26-30.

Bar, T . (2005). *Parents Involvement in the Education of their Children*. Jerusalem: Hebrew University.

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.

Barrett-Baxendale, D., and Burton, D., (2009). Twenty-first-century headteacher: pedagogue, visionary leader or both? *School Leadership and Management* 29(2): 91-107.

Bell, T. H. (1993). Reflections one decade after a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, 74(8), 592.

Bezzina, C. (2008). Towards a learning community. The journey of a Maltese Catholic church school. *Management in Education*, 22(3), p. 22-27.

Becker, H. J., & Epstein, J.,(1982). *Influences on teachers' use of parent involvement at home*. Baltimore. MD:Johns Hopkins University.

Bee, H., (2000). *The developing child*. Boston: Allyn & Bacon.

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

Beveridge*, S. (2004). Pupil participation and the home–school relationship. *European journal of special needs education*, 19(1), 3-16.

- Brittle, L. V. (1994). Attitudes of elementary principals toward parent involvement in schools in the Commonwealth of Virginia.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. In: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, 6, 187-251. Greenwich, CT: JAI.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bush, T., (2011). *Theories of educational leadership and management*. 4th Edition, London, Stage Publication.
- Bush, T. and D. Glover (2012). "Distributed leadership in action: leading high-performing leadership teams in English schools." *School Leadership & Management* 32(1): 21-36.
- Cohen, L. (1981). Manion, L. 1994. *Research Methods in Education* (4th ed). London: Routledge Publishers.
- Coulombe, G., (1995). Parental involvement: A key to successful schools. *NASSP Bulletin*, 79(567), 71-75.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής - ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, σ. 121-129.
- Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ., (2005). *Ψυχολογία των οικογενειακών Συστημάτων*. Ατραπός, Αθήνα.
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό μάνατζμεντ*. Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές γονέων: Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας*. Αθήνα: Multimedia.
- Γιώτσα, Α., (2006). *Παιδί και σχολείο. Στο Σχέσεις Σχολείου Οικογένειας* Αθήνα: ΙΔΕΚΕ
- Γιώτσα, Α., & Ζεργιώτης, Α. (2005). Στάσεις και αντιλήψεις γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο και Οικογένεια. Ιωάννινα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Συνεργασία μεταξύ Παιδαγωγών και Αλλοδαπών γονιών στο περιβάλλον του Πολυπολιτισμικού Νηπιαγωγείου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 18-23.
- Chen, J. (2008). Grade level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183-198.

- Constantino, S. M., & County, W. J. C. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. R&L Education.
- Conzalez-DeHass, A. & Willems, P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *The School Community Journal*, 13(1), 85-100.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού. εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.
- Davies-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations in E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (ed), *School-family partnerships for children's success*, New York: Teachers College Press, 57-73.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7), 56-59.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, E. Brown, E. Ahtaridou and A. Kington (2009). "The impact of school leadership on pupil outcomes." Final report. University of Nottingham y The National College for School Leadership. Disponible en: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>.
- Day, C., P. Sammons, K. Leithwood, D. Hopkins, A. Harris, Q. Gu and E. Brown (2010). "Ten strong claims about successful school leadership." National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham.
- Dean, J., (1995). *Managing the primary school*, London, Routledge.
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2007). Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices. *The School Community Journal*, 17(2), pp. 27-44.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 89-100.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Dood, A.-W., & Konzal, J., (2002), *How Communities Build Stronger Schools: S`ories, strategies and promising practices for educating every child*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dowling, E., & Osborne, E., (2001), *Managing Challenges for the 21st Century*. Oxford: Butterworth-Heinemann
- Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62, 18-41.
- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.

- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Atkin (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School – Family- Community partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan* May, 701-712.
- Epstein, J. L. (1996). Advances in Family, Community, and School Partnerships. *Community Education Journal*, 23(3), 10-15.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Colorado, Westview Press.
- 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.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Fink, E., & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-610.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), pp. 16-21.
- Frost, K. A. (2012). A Comparison of Principals’ and Parents’ Perceptions of Family Engagement in Schools.
- García, E., & Weiss, E. (2017). *Education inequalities at the school starting gate*. USA: Economic Policy Institute.
- Goodall, J. (2015). Ofsted’s judgement of parental engagement: A justification of its place in leadership and management. *Management in Education*, 29(4), 172-177.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Gorard, S., See, H., and Davies, P. (2012). “The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation”. York: Rowntree Foundation. Διαθέσιμο στο: jrf.org.uk/publications/aspirations-educational-attainment-participation. [πρόσβαση στις 05/08/2019].
- Greenwood, G., & Hickman, C., (1991), “Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education”, *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
- Griffith, J., (2001), “Principal Leadership of parent involvement”, *Journal of Education Administration*, V. 39, pp. 162-186.
- Harris, A. and Goodall, J. (2008). “Do parents know they matter? Engaging all parents in learning” *Educational Research* 50(3):277-289.

- Harris, A. and Goodall, J. (2009). *Helping Families Support Children's Success at School*. London, Save the Children.
- Hallinger, P. (2011). "Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research." *Journal of Educational Administration* 49(2): 125-142.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. New York – London: Springer. Διαθέσιμο στο https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4419-8379-4_2 [πρόσβαση στις 20/07/2019].
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- 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., 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, 105-130.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Ashville, TN: Vanderbilt University.
- Hoyle, E. and Wallace, M., (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*. London: Sage Publications.
- Θεοφιλίδης Χ., (2002), «Η Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας: Από τη θεωρία στην πράξη», Εκδόσεις Δαρδανός, Αθήνα.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Jones, I., White, S., Aebly, V., & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education & Development*, 8(2), 153-168.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Keyes, C. R. (2000). *Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers*.

- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent-teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10, 177-191.
- Kimbrough, R. & Burkett, C. (1990). *The Principalship: Concepts and Practices*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kington, A. & Mleczko, A. (2013). The Impact of School Leadership on Parental Engagement: A Study of Inclusion and Cohesion. *International Research in Education*, 1(1).
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ο ρόλος του διευθυντή: εμπειρική μελέτη σε διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων.
- Knopf, H. T. & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427.
- Κόζυβα, Χ., (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. Πτυχιακή Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
- Kyriakides, L. (2005), "Evaluating school policy on parents working with their children in class", *The Journal of Educational Research*, Vol. 98 No. 5, pp. 281-300.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935.
- Lazaridou, A., & Gravani Kassida, A. (2015). Involving parents in secondary schools: Principals' perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management* 29(1), pp. 98-114.
- Lloyd-Smith, L. & Baron, M. (2010). Beyond conferences: Attitudes of high school administrators toward parental involvement in one small midwestern state. *The School Community Journal*, 20, (2).
- Manz, P., C. Hughes, E. Barnabas, C. Bracaliello and M. Ginsburg-Block (2010). "A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children?" *Early Childhood Research Quarterly* 25(4): 409-431.
- Ματσαγγούρας, Η. - Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική, *Επιστημονικό Βήμα (ΠΠΕΜ-ΔΟΕ)*, 2, 5-23.

- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Matveev, A. V. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research. *Bulletin of Russian Communication Association*. 1(1), 59-67.
- McBride, B.A., Schoppe-Sullivan, S.J. & Ho, M.H. (2005). The mediating role of fathers school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντίληψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, 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: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2010, Ιούνιος 13). Θα ρίξουν μερικούς στην πυρά για να επιβιώσουν. *Η Ελευθερία*, σελ. 5.
- Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) (2007, υπό έκδοση). *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. *ΑΘΗΝΑ: Λύχνος*.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2011). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Διαθέσιμο στο <http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/o%CE%B9kogeneiako-kai-sxoliko-perivallon.pdf> [πρόσβαση στις 20/07/2019].
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (1996). *Η δυναμική της οικογένειας μέσα από τα Παιδικά Σχέδια*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (1999). *Σχολείο και Οικογένεια: Από την απομόνωση στην Αλληλεπίδραση: Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2005β). *Σχολείο- οικογένεια και κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2007). *Σχολείο- οικογένεια και κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Oaks, J.& Lipton, M. (1990). *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press.
- OECD, (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. PISA, OECD, Publishing.
- Olmsted, P. P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231.
- Παπαδάκης, Β., (2007), *Στρατηγική των Επιχειρήσεων: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*, 5^η έκδοση, εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Παπαγεωργάκης, Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από: http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKHI.pdf.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 110, 75-83.
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Η Διεύθυνση Σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπός, Α., (1980). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus: a qualitative approach. *Educational Management & Administration*, 26(2), 117-130.
- Pasiardis, P. (Ed.). (2006). CCEAM conference “Rectreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership” Proceedings, Lefkosia Cyprus 12-17 October.

- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J.&Weisseberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Peiffer, P. (2003). An examination of attitudes of high school principals toward parental involvement in Michigan's schools. Doctoral dissertation. *issertations International Abstracts*, 64(2), p. 63.
- Pelco, L. E., Ries, R. R., Jacobson, L., & Melka, S. (2000). Perspectives and practices in family-school partnerships: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review*, 29(2), 235.
- 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.
- Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 97-122.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβλωτής, Α. & Ευκλείδη. *Α Σχολείο και Οικογένεια*, τόμος 6, 193-216. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος.
- Πρακτικά του 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, AIFREF, 2013., Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/2414867-Praktika-toy-15oy-diethnoys-synedrioy-aifref-2013.html>
- [πρόσβαση στις 05/08/2019].
- Πυργιωτάκης, Ι., (1989), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullota, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reeve, P. (1993). Issues in parent participation. *The Australian Administrator*, 14(4-5), 1-11.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. London: Brunel University.
- Rentzou, K., & Ekine, A. (2017). Parental engagement strategies in Greek and Nigerian preschool settings: cross-country comparison. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 30-50.
- Rich, D. (1987). *Schools and Families: Issues and Actions*.
- Richardson, J., (1993). Teachers in poll seek greater federal push for parental involvement. *Education Week*, 19, 10.

- Robinson, V. M., & Le Fevre, D. M. (2011). Principals' capability in challenging conversations: the case of parental complaints. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 227-255.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης. *Αθήνα: Αυτοέκδοση*.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη, Τεύχος 1, 21-37.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings a case study.
- Salinas, K. C., Epstein, J. L., Sanders, M. G., Davis, D., & Douglas, I. (1999). Measure of school, family, and community partnership. *Baltimore, MD & Portland, OR: Johns Hopkins University & Northwest Regional Educational Laboratory*.
- Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Sammons, P., Q. Gu, C. Day and J. Ko (2011). "Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England." *International Journal of Educational Management* 25(1): 83-101.
- Satir, V. (1988). *The new people making*, Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Sattes, B.D. (1985). *Parent involvement. A review of the Literature*(Occasional Paper No 21). Charleston, W.V.: Appalachia Educational Laboratory.
- Secada, W.G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37(4), 33-35.
- Sheldon, S.B. (2004). *Testing the effects of school, family, and community partnership programs on student outcomes*. Paper presented at the 2004 Annual Meeting of the American Sociological Association, San Francisco, CA.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Tekin, A. K. (2011). Parent Involvement Revisited: Background, Theories, and Models. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10.

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.

Χαλδούπης, Ε., (2008), Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας, αναφορικά με την επικοινωνία συνεργασία σχολείου και οικογένειας, Διπλωματική εργασία, ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.

Χαραλάμπους, Ν., (2005), Αναζητώντας το Συνεργατικό Μοντέλο Σχέσης Οικογένειας-Σχολείου, στο Πρακτικό 19^ο συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ: «Κοινωνικοί φορείς και Εκπαίδευση» σσ. 62-70, ΠΟΕΔ, Λευκωσία.

Χριστοδούλου, Α. (2007). *Η Διοίκηση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: Αυτοαντίληψη ρόλου*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

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

Νόμοι

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167, τ.Α' / 30-9-1985, « Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Προεδρικό Διάταγμα 201/1998, ΦΕΚ 161, τ.Α' / 1-7-1998, «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών σχολείων».

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, ΦΕΚ 109/ τ.Α' / 1-8-2017, « Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων ».

Υπουργική Απόφαση Δ4516 7-10-1998 όπως τροποποιήθηκε στην Δ4/662/23-12-1998 ΦΕΚ 77/τ. Β / 30-12-1998 «Συγκρότηση και Λειτουργία Οργανώσεων Γονέων των μαθητών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340 Β' / 16.10.2002

«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων κι αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητέ / ή κ. Διευθυντή /ντρια, Αγαπητέ / ή κ. Προϊστάμενε / η Νηπιαγωγείου,

Η παρούσα έρευνα, της οποίας το ερωτηματολόγιο παρακαλείστε να συμπληρώσετε ανώνυμα, στοχεύει στη διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμμετοχή σας θα μας επιτρέψει να εξετάσουμε αντικειμενικά πολλές πτυχές που σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο με στόχο τη βελτίωση αυτής της συνεργασίας προς όφελος όλης της σχολικής κοινότητας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την έρευνα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Εκείνο που ενδιαφέρει είναι η προσωπική σας γνώμη. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Αθανασία Ριζάκη

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας του 27^{ου} Δημ. Σχ. Βόλου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Σπουδών « Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Email: arizaki@sch.gr Τηλ.: 6937295921

Ερωτηματολόγιο

Κωδικός ερωτηματολογίου

Παρακαλώ σημειώστε με **X** την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο ή συμπληρώστε, όπου χρειάζεται, την απάντησή σας.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: 30 και κάτω 31-40 41-50 51 και άνω

Βασικές Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγικό τμήμα Δασκάλων ΑΕΙ

Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών Παιδαγωγικό τμήμα Ν/Γ ΑΕΙ

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ

Επιπλέον Σπουδές: Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ΝΑΙ ΟΧΙ

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης ΝΑΙ ΟΧΙ

Διδακτορικό Δίπλωμα ΝΑΙ ΟΧΙ

Εάν έχετε μεταπτυχιακό τίτλο, είναι συναφής

με τη Διοίκηση στην Εκπαίδευση; ΝΑΙ ΟΧΙ

Θέση που κατέχετε: Διευθυντής/ντρια Δημ. Σχ.

Προϊστάμενος/η Νηπιαγωγείου

Συνολική Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία: < 15 16-25 > 25 χρόνια

Προϋπηρεσία ως Διευθυντής/ντρια- Προϊστάμενος/η Ν/Γ: χρόνια

Μέγεθος Σχολικής Μονάδας στην οποία υπηρετείτε:

50 μαθητές ή λιγότεροι 51 - 100 μαθητές 101 - 250 μαθητές

Περισσότεροι από 250 μαθητές

Περιοχή Σχολείου:

Μεγάλο αστικό κέντρο (> 50000) Αστική (10000-50000 κάτοικοι)

Ημιαστική (2000-10000 κάτοικοι) Αγροτική (έως 2000 κάτοικοι)

Νομός: -----

A. Μετά την ανάγνωση κάθε πρότασης παρακαλώ να σημειώσετε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (1,2,3,4).

| | 1= Διαφωνώ ριζικά 3= Συμφωνώ | 2= Διαφωνώ 4= Συμφωνώ απόλυτα | | Διαφωνώ | | Συμφωνώ απόλυτα |
|---|---|----------------------------------|---|---------|---|-----------------|
| 1 | Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 2 | Οι περισσότεροι γονείς, ανεξαρτήτως από την οικονομική τους κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσής τους, επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3 | Είναι δύσκολο να συμμετέχουν οι εργαζόμενοι γονείς στα δρώμενα του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 4 | Οι διευθυντές πρέπει να αναλάβουν την πρωτοβουλία προκειμένου οι γονείς να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 5 | Όταν οι γονείς δεν συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα, το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 6 | Οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να πάρουν μέρος στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 7 | Οι διευθυντές θα πρέπει να αναρτούν ώρες για το πότε οι γονείς μπορούν να έρθουν να τους μιλήσουν. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 8 | Οι γονείς θα πρέπει να καθοδηγούν τα παιδιά τους στο σπίτι, βοηθώντας τα με τις σχολικές εργασίες. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 9 | Οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συναντούν τους γονείς εκτός του σχολικού ωραρίου αν αυτό είναι απαραίτητο. | 1 | 2 | 3 | 4 | |

| | 1= Διαφωνώ ριζικά 3= Συμφωνώ | 2= Διαφωνώ 4= Συμφωνώ απόλυτα | | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|----|--|----------------------------------|---|---------|---------|-----------------|
| 10 | Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Οι περισσότεροι γονείς αισθάνονται άνετα, όταν εισέρχονται στο χώρο του σχολείου. | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Η συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού είναι επιθυμητή. | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Οι γονείς μεσαίου και ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στο σχολείο από ότι γονείς χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Οι γονείς θα πρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες για αλλαγές στο σχολείο. | | 1 | 2 | 3 | 4 |

B. Μετά την ανάγνωση της κάθε πρότασης, παρακαλούμε να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται οι παρακάτω πρακτικές στο σχολείο σας, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (1, 2, 3, 4, 5).

| | 1= πολύ σπάνια 3= μερικές φορές 5= πολύ συχνά | 2= σπάνια 4= συχνά | | Πολύ σπάνια | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πολύ Συχνά |
|---|--|-----------------------|---|-------------|--------|---------------|-------|------------|
| 1 | Το σχολείο μου παρέχει στους γονείς πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών τους. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2 | Ζητώ από τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3 | Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να στέλνουν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις δραστηριότητες των μαθητών. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 4 | Ζητώ από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο του σχολείου για να επικοινωνήσουν με τους γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Παρέχω στους γονείς τους αριθμούς τηλεφώνου των εκπαιδευτικών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Ενημερώνω τους γονείς για τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που τα παιδιά τους συμμετέχουν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για τις επιτυχίες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με τις τακτικές συναντήσεις στο σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με τη βοήθεια που πρέπει να παρέχουν στα παιδιά τους στις σχολικές δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με τις συναντήσεις του συλλόγου γονέων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Επικοινωνώ με τους γονείς για τις απουσίες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με την εξέλιξη των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 15 | Επικοινωνώ με τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και αποστολή του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Επικοινωνώ με τους γονείς για την αποφυγή προβλημάτων που θα μπορούσαν να συμβούν στους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Επικοινωνώ με τους γονείς για να διανείμω ερωτηματολόγια , προκειμένου να γνωρίσω τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Διοργανώνω σεμινάρια για δασκάλους για να ενεργοποιήσω την επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και εθελοντών γονέων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Ρωτώ τους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες που μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν στις εκδρομές των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Ζητώ από τους γονείς να βοηθήσουν τους δασκάλους στις τάξεις. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Ενθαρρύνω τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο οποιοδήποτε χρήσιμο εκπαιδευτικά υλικό (όπως βιβλία, έργα τέχνης, κ.α.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Επιβραβεύω τους εθελοντές γονείς που συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου και για το διαθέσιμο χρόνο τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 26 | Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με θέματα λειτουργίας του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Ζητώ από τους γονείς να μου προτείνουν θέματα που τους απασχολούν για να διοργανώσω σεμινάρια σχετικά με αυτά τα θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε στάδιο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους για να ανταλλάσσουν εμπειρίες πάνω σε θέματα επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να εκπαιδεύουν σωστά τα παιδιά τους στο σπίτι (χρήση υπολογιστή, ασφαλές διαδίκτυο). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Προτρέπω τους γονείς να χρησιμοποιούν πηγές μάθησης μέσα στην κοινότητα (μουσεία , βιβλιοθήκες) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για τις διαθέσιμες υπηρεσίες (ΚΕΣΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, ΟΚΑΝΑ) στην κοινότητά τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Οργανώνω προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο με τη συμμετοχή φορέων και θεσμών της κοινότητας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Γ. Σ' αυτόν τον πίνακα παρακαλώ να σημειώσετε την εκτίμησή σας για το βαθμό συμμετοχής των γονέων σε αυτά που αναφέρονται στις ακόλουθες προτάσεις κυκλώνοντας το αντίστοιχο ποσοστό.

| | | Κανείς ή σχεδόν κανείς (περίπου κάτω από 10%) | Ελάχιστοι (περίπου 25%) | Σχεδόν οι μισοί (περίπου 50%) | Η πλειοψηφία (περίπου 75%) | Όλοι ή σχεδόν όλοι (πάνω από 90%) |
|----|---|---|-------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| 1. | Οι γονείς είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 2. | Οι γονείς συμμετέχουν σε επιτροπές του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή - και στο σχολικό συμβούλιο. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 3. | Οι γονείς συμμετέχουν σε σεμινάρια-διαλέξεις-σχολές γονέων κ.α. σχεδιασμένα να βελτιώσουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 4. | Οι γονείς παρευρίσκονται τακτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων . | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |

| | | | | | | |
|----|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 5. | Οι γονείς παρευρίσκονται στις προγραμματισμένες συναντήσεις δασκάλου- γονέα. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 6. | Οι γονείς γνωρίζουν καλά πως να βοηθήσουν το παιδί τους στο σπίτι σε κάθε στάδιο. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 7. | Οι γονείς προσφέρονται να βοηθήσουν εθελοντικά σε σχολικές δρασεις - δραστηριότητες. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Προς γονείς , πρόεδροι του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή εκπρόσωποι των
νηπιαγωγείων**

Αγαπητέ Γονέα,

Η παρούσα έρευνα, της οποίας το ερωτηματολόγιο παρακαλείστε να συμπληρώσετε ανώνυμα, απευθύνεται στους γονείς μέσω του κύριου οργάνου εκπροσώπησής τους που είναι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και στοχεύει στη διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμμετοχή σας θα μας επιτρέψει να εξετάσουμε αντικειμενικά πολλές πτυχές που σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο με στόχο τη βελτίωση αυτής της συνεργασίας προς όφελος όλης της σχολικής κοινότητας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την έρευνα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Εκείνο που ενδιαφέρει είναι η προσωπική σας γνώμη. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις έχοντας στο νου σας το δημοτικό σχολείο ή το νηπιαγωγείο στο οποίο έχετε εκλεγεί ή είστε εκπρόσωπος. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Αθανασία Ριζάκη

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας του 27^{ου} Δημ. Σχ. Βόλου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Σπουδών « Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Email: arizaki@sch.gr Τηλ.: 6937295921

Ερωτηματολόγιο

Κωδικός ερωτηματολογίου

Παρακαλώ σημειώστε με **X** την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο ή συμπληρώστε, όπου χρειάζεται, την απάντησή σας.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία: 30 και κάτω 31-40 41-50 51 και άνω

Σπουδές: Απόφοιτος Γυμνασίου Απόφοιτος Λυκείου ΤΕΙ ΑΕΙ

Θέση που κατέχετε: Πρόεδρος Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Γονέας

Εκπρόσωπος Νηπιαγωγείου

Μέγεθος Σχολικής Μονάδας την οποία εκπροσωπείτε:

50 μαθητές ή λιγότεροι 51 - 100 μαθητές 101-250 μαθητές

Περισσότεροι από 250 μαθητές

Περιοχή Σχολείου:

Μεγάλο αστικό κέντρο (> 50000)

Αστική (10000-50000 κάτοικοι)

Ημιαστική (2000-10000 κάτοικοι)

Αγροτική (έως 2000 κάτοικοι)

Νομός: -----

A. Μετά την ανάγνωση κάθε πρότασης παρακαλώ να σημειώσετε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (1,2,3,4).

| | 1= Διαφωνώ ριζικά 3= Συμφωνώ | 2= Διαφωνώ 4= Συμφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ ριζικά | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|---|--|----------------------------------|-------------------|---------|---------|--------------------|
| 1 | Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών. | | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 2 | Οι περισσότεροι γονείς, ανεξαρτήτως από την οικονομική τους κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσής τους, επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Είναι δύσκολο να συμμετάσχουν οι εργαζόμενοι γονείς στα δρώμενα του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Οι διευθυντές πρέπει να αναλάβουν την πρωτοβουλία προκειμένου οι γονείς να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Όταν οι γονείς δεν συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα, το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να πάρουν μέρος στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Οι διευθυντές θα πρέπει να αναρτούν ώρες για το πότε οι γονείς μπορούν να έρθουν να τους μιλήσουν. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Οι γονείς θα πρέπει να καθοδηγούν τα παιδιά τους στο σπίτι, βοηθώντας τα με τις σχολικές εργασίες. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συναντούν τους γονείς εκτός του σχολικού ωραρίου αν αυτό είναι απαραίτητο. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Οι περισσότεροι γονείς αισθάνονται άνετα, όταν εισέρχονται στο χώρο του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Η συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού είναι επιθυμητή. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Οι γονείς μεσαίου και ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στο σχολείο | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| | από ότι γονείς χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. | | | | |
| 14 | Οι γονείς θα πρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες για αλλαγές στο σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 |

B. Μετά την ανάγνωση της κάθε πρότασης, παρακαλούμε να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται οι παρακάτω πρακτικές στο σχολείο σας, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (1, 2, 3, 4, 5).

| | 1= πολύ σπάνια 2= σπάνια 3= μερικές φορές 4=συχνά 5= πολύ συχνά | Πολύ σπάνια | Σπάνια | Μερικές Συχνά | Πολύ Συχνά | |
|---|---|----------------|--------|------------------|---------------|---|
| 1 | Το σχολείο παρέχει στους γονείς πληροφορίες για τις δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Το σχολείο ζητά από τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν τακτικά με τους γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να στέλνουν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις δραστηριότητες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Ζητά από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο του σχολείου για να επικοινωνήσουν με τους γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Παρέχει στους γονείς τους αριθμούς τηλεφώνου των εκπαιδευτικών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Ενημερώνει τους γονείς για τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που τα παιδιά τους συμμετέχουν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 8 | Επικοινωνεί με τους γονείς για να τους ενημερώσει για τις επιτυχίες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τις τακτικές συναντήσεις στο σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη βοήθεια που πρέπει να παρέχουν στα παιδιά τους στις σχολικές δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τις συναντήσεις του συλλόγου γονέων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Επικοινωνεί με τους γονείς για τις απουσίες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με την εξέλιξη των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και αποστολή του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Επικοινωνεί με τους γονείς για την αποφυγή προβλημάτων που θα μπορούσαν να συμβούν στους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Επικοινωνεί με τους γονείς για να διανείμει ερωτηματολόγια , προκειμένου να γνωρίσει τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Ζητάει από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 19 | Διοργανώνει σεμινάρια για δασκάλους για να ενεργοποιήσει την επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και εθελοντών γονέων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Ρωτάει τους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες που μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Ζητάει από τους γονείς να συμμετέχουν στις εκδρομές των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Ζητάει από τους γονείς να βοηθήσουν τους δασκάλους στις τάξεις. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Ενθαρρύνει τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο οποιοδήποτε χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό (όπως βιβλία, έργα τέχνης, κ.α.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Επιβραβεύει τους εθελοντές γονείς που συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Συγκεντρώνει πληροφορίες για τους γονείς που είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου και για το διαθέσιμο χρόνο τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με θέματα λειτουργίας του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Ζητάει από τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 29 | Ζητάει από τους γονείς να προτείνουν θέματα που τους απασχολούν για να διοργανώσει σεμινάρια σχετικά με αυτά τα θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Παρέχει στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε στάδιο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Ενθαρρύνει τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους για να ανταλλάσσουν εμπειρίες πάνω σε θέματα επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Παρέχει πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να εκπαιδεύουν σωστά τα παιδιά τους στο σπίτι (χρήση υπολογιστή, ασφαλές διαδίκτυο). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Προτρέπει τους γονείς να χρησιμοποιούν πηγές μάθησης μέσα στην κοινότητα (μουσεία , βιβλιοθήκες) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Παρέχει στους γονείς πληροφορίες για τις διαθέσιμες υπηρεσίες (ΚΕΣΥ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, OKANA) στην κοινότητά τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες στο σχολείο με τη συμμετοχή φορέων και θεσμών της κοινότητας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Γ. Σ' αυτόν τον πίνακα παρακαλώ να σημειώσετε την εκτίμησή σας για το βαθμό συμμετοχής των γονέων σε αυτά που αναφέρονται στις ακόλουθες προτάσεις κυκλώνοντας το αντίστοιχο ποσοστό.

| | Κανείς ή σχεδόν κανείς | Ελάχιστοι (περίπου 25%) | Σχεδόν οι μισοί (περίπου 50%) | Η πλειοψηφία (περίπου 75%) | Όλοι ή σχεδόν όλοι |
|--|------------------------|-------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------|
|--|------------------------|-------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------|

| | | (περίπου κάτω από 10%) | | | | (πάνω από 90%) |
|---|---|---------------------------------|-----|-----|-----|----------------------|
| 1 | Οι γονείς είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 2 | Οι γονείς συμμετέχουν σε επιτροπές του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή - και στο σχολικό συμβούλιο. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 3 | Οι γονείς συμμετέχουν σε σεμινάρια- διαλέξεις- σχολές γονέων κ.α. σχεδιασμένα να βελτιώσουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 4 | Οι γονείς παρευρίσκονται τακτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων . | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 5 | Οι γονείς παρευρίσκονται στις προγραμματισμένες συναντήσεις δασκάλου-γονέα. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 6 | Οι γονείς γνωρίζουν καλά πως να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι σε κάθε στάδιο. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |
| 7 | Οι γονείς προσφέρονται να βοηθήσουν εθελοντικά σε σχολικές δράσεις- δραστηριότητες. | 10% | 25% | 50% | 75% | 90% |

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας