

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή: Η συμβολή του δημογραφικού, επαγγελματικού και ηγετικού προφίλ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ

Χρήστος Δασκαλοθανάσης

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Βασίλειος Σταυρόπουλος

ΒΟΛΟΣ 2021

Ο Χρήστος Δασκαλοθανάσης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Απόψεις διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή: Η συμβολή του δημογραφικού, επαγγελματικού και ηγετικού προφίλ»* 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.

Ο ΔΗΛΩΝ

Χρήστος Δασκαλοθανάσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει αναχθεί σε σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Angelides, Theorphanous & Leigh, 2006). Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες, όπως η κοινωνική (LaRocque et al., 2011), η οικονομική (Domina, 2005) κατάσταση και η οικογενειακή δομή (Jordan et al., 2001). Για τη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός (Robinson & Fevre, 2011). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και δίνεται έμφαση στη συμβολή του δημογραφικού, επαγγελματικού και ηγετικού προφίλ του διευθυντή του Δημοτικού σχολείου προκειμένου να ανταπεξέλθει στο ρόλο του.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης της γονεϊκής εμπλοκής με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών καθώς και η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών στις απόψεις για την γονεϊκή εμπλοκή.

Διεξήχθη μία ποσοτική έρευνα, πρωτογενής, μη πειραματική, με χρήση έγκυρων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert, αποδεκτής αξιοπιστίας ($\alpha \geq 0,604$). Το δείγμα αποτελούταν από 145 διευθυντές, με μέση ηλικία τα 54 έτη, μέση διοικητική εμπειρία σε θέσεις ευθύνης 9 ετών και μέση εκπαιδευτική προϋπηρεσία 28 ετών. Η πλειοψηφία των διευθυντών είναι άντρες, έγγαμοι, έχουν βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, ειδικότητα ΠΕ70 και η περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται είναι αστική. Το 40% των διευθυντών εργάζονται στο νομό Μαγνησίας και άλλο ένα 40% κατανέμεται σχεδόν ισόποσα στους νομούς Τρικάλων και Αττικής. Στις περισσότερες περιπτώσεις το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες είναι έως 9θέσιο, με 148 μαθητές/τριες κατά μέσο όρο. Χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Independent samples t-test, ANOVA, Pearson και Multiple regression σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα.

Η γονεϊκή εμπλοκή παρατηρήθηκε σε μέτριο βαθμό, ωστόσο αναγνωρίστηκε η σημασία της συνεργασίας σχολείου με την οικογένεια των μαθητών. Οι διευθυντές εφαρμόζουν συχνά την μετασχηματιστική και την συναλλακτική ηγεσία. Η γονεϊκή εμπλοκή συσχετίστηκε με την ηλικία ($p=0,033$) και την οργανικότητα ($p=0,017$) και τον αριθμό μαθητών του σχολείου ($p=0,019$) και επηρεάστηκε από τον νομό ($p<0,001$). Οι αντιλήψεις για την συνεργασία σχολείου-οικογένειας επηρεάστηκαν από τις βασικές σπουδές του διευθυντή ($p=0,022$). Οι εξωτερικοί παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής επηρεάστηκαν από τον

νομό του σχολείου ($p < 0,001$) και την περιοχή ($p = 0,010$). Η γονεϊκή εμπλοκή συσχετίστηκε με την μετασχηματιστική ηγεσία ($p < 0,001$) και την συναλλακτική ($p = 0,008$). Η μετασχηματιστική ηγεσία αναδείχτηκε προβλεπτικός παράγοντας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας ($p = 0,001$).

Οι γονείς οφείλουν να εμπλακούν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής, οι διευθυντές πρέπει να υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ του ηγέτη. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί σε σχολεία με λιγότερους μαθητές, μικρότερης οργανικότητας, σε σχολεία μη αστικών περιοχών και σε σχολεία της Μαγνησίας. Οι μικρότεροι σε ηλικία διευθυντές με βασικές σπουδές στην Παιδαγωγική Ακαδημία πιθανόν να χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής.

Λέξεις κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, Στυλ ηγεσίας, Διευθυντές, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

Parental involvement has been reduced to an important factor in the educational process (Angelides, Theophanous & Leigh, 2006). Parental involvement can be influenced by factors such as social (LaRocque et al., 2011), financial status (Domina, 2005) and family structure (Jordan et al., 2001). To facilitate collaboration between parents and teachers, the role of the principal is crucial (Robinson & Fevre, 2011). This paper presents the views of primary school principals regarding parental involvement and emphasizes the contribution of the demographic, professional and leadership profile of the primary school principal in order to cope with his role.

The aim of this study was to study the relationship between parental involvement and the leadership style of principals as well as the effect of demographic and professional profile of principals on views on parental involvement.

A quantitative survey was conducted, primary, non-experimental, using valid Likert scale questionnaires, acceptable reliability ($\alpha \geq 0,604$). The sample consisted of 145 principals, with an average age of 54 years, average managerial experience in positions of responsibility for 9 years and an average training experience of 28 years. The majority of principals are men, married, have basic studies at the Pedagogical Academy and Simulation, postgraduate or doctoral, specialty PE70 and the area of the school where they work is urban. The 40% of the principals work in the prefecture of Magnesia and another 40% is distributed almost equally in the prefectures of Trikala and Attica. In most cases the school in which the participants serve is up to 9 seats, with an average of 148 students. Independent samples t-test, ANOVA, Pearson and Multiple regression were used at a significance level of 5%. The necessary ethical issues were observed.

Parental involvement was moderate, but the importance of school cooperation with students' families was recognized. Principals often apply transformational and transactional leadership. Parental involvement was correlated with age ($p = 0.033$) and organicity ($p = 0.017$) and the number of students in the school ($p = 0.019$) and was influenced by the prefecture ($p < 0.001$). Perceptions of school-family cooperation were influenced by the principal's basic studies ($p = 0.022$). External factors of parental involvement were influenced by the school county ($p < 0.001$) and the area ($p = 0.010$). Parental involvement was correlated with transformational leadership ($p < 0.001$) and transactional leadership (p

= 0.008). Transformational leadership emerged as a predictor of school-family cooperation ($p = 0.001$).

Parents should be more involved in the educational process. To increase parental involvement, principals need to adopt the transformational style of leadership. Particular care should be taken in schools with fewer students with less organicity, in schools in non-urban areas and in schools in Magnesia. Younger principals with basic education at the Pedagogical Academy may need further training to increase parental involvement.

Keywords: Parental involvement, Leadership style, Principals, Primary education

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς, τους συναδέλφους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων που δέχθηκαν πρόθυμα να πάρουν μέρος σε αυτήν την έρευνα και συνέβαλαν έτσι στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη γονεϊκή εμπλοκή. Επίσης ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στη σύζυγο, σύντροφο και συνοδοιπόρο μου, της οποίας η ενθάρρυνση και η συμβολή στην περάτωση αυτής της προσπάθειας υπήρξε καθοριστική.

Ιδιαίτερα όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σταυρόπουλο Βασίλειο για την εποικοδομητική συνεργασία μας, την υποστήριξη και καθοδήγησή του σε κάθε στάδιο της ερευνητικής μου εργασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|---|------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | iii |
| ABSTRACT..... | v |
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ..... | vii |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ..... | viii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ..... | x |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ..... | xii |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 13 |
| ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ..... | 16 |
| 1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ..... | 16 |
| 1.1. Ιστορική αναδρομή..... | 16 |
| 1.2. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής..... | 18 |
| 1.3. Μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής..... | 23 |
| 1.3.1. Το οικολογικό - οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1986)..... | 23 |
| 1.3.2. Το σφαιρικό μοντέλο της Epstein (2001)..... | 26 |
| 1.3.3. Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Guba&Getzels (1957)..... | 27 |
| 1.3.4. Το μοντέλο Σχέσεων Οικογένειας-Σχολείου των Ryan & Adams (1995)..... | 28 |
| 1.3.5. Το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997, 2005)..... | 29 |
| 1.4. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής..... | 31 |
| 1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την γονεϊκή εμπλοκή..... | 32 |
| 1.6. Οφέλη από τη γονεϊκή εμπλοκή..... | 34 |
| 2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΗΓΕΣΙΑ..... | 36 |
| 2.1. Ορισμός ηγεσίας..... | 36 |
| 2.2. Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ως ηγέτη στην γονεϊκή εμπλοκή..... | 39 |
| 2.3. Προσέγγιση της γονεϊκής εμπλοκής..... | 41 |
| 2.4. Ηγετικά προφίλ..... | 42 |
| 3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ..... | 44 |
| 3.1. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή..... | 44 |
| 3.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση των σχέσεων σχολείου-γονέων..... | 46 |
| 3.3. Δυσκολίες για την ανάπτυξη γονεϊκής εμπλοκής..... | 47 |
| 3.4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση κυριότερων ερευνών..... | 54 |
| 4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... | 57 |
| 4.1. Σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα..... | 57 |
| 4.2. Σχεδιασμός έρευνας..... | 57 |
| 4.3. Πληθυσμός-Δείγμα..... | 58 |
| 4.4. Ερωτηματολόγιο..... | 58 |
| 4.5. Διαδικασία έρευνας..... | 60 |
| 4.6. Στατιστική ανάλυση..... | 61 |
| 4.7. Εγκυρότητα..... | 61 |
| 4.8. Ανάλυση αξιοπιστίας..... | 64 |
| 4.9. Ηθικά Ζητήματα..... | 64 |
| 5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ..... | 65 |
| 5.1. Περιγραφική Στατιστική..... | 65 |
| 5.1.1. Δημογραφικά στοιχεία..... | 65 |
| 5.1.2. Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής..... | 71 |
| 5.1.3. Παράγοντες ηγεσίας..... | 76 |
| 5.2. Επαγωγική Στατιστική..... | 81 |
| 5.2.1. Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων της Γονεϊκής εμπλοκής..... | 81 |
| 5.2.2. Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων για την Ηγεσία..... | 82 |
| 5.2.3. 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα..... | 83 |
| 5.2.4. 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα..... | 91 |
| 5.2.5. 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα..... | 92 |
| 6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 94 |

| | |
|---|------------|
| 6.1. Συζήτηση..... | 94 |
| 6.2. Περιορισμοί-Προτάσεις..... | 99 |
| 6.3. Πρακτικές εφαρμογές..... | 100 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 101 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ | 109 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης για την ηγεσία με περιστροφή Varimax και χρήση Principal Component..... | 62 |
| Πίνακας 2: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης για την γονεϊκή εμπλοκή με περιστροφή Varimax και χρήση Principal Component..... | 63 |
| Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας..... | 64 |
| Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία (ποιοτικά)..... | 66 |
| Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία (ποσοτικά)..... | 69 |
| Πίνακας 6: Γονεϊκή εμπλοκή..... | 72 |
| Πίνακας 7: Εξωτερικοί παράγοντες..... | 73 |
| Πίνακας 8: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας..... | 74 |
| Πίνακας 9: Λοιπές ερωτήσεις..... | 75 |
| Πίνακας 10: Μετασχηματιστική..... | 77 |
| Πίνακας 11: Συναλλακτική..... | 79 |
| Πίνακας 12: Παθητική..... | 81 |
| Πίνακας 13: Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραγόντων της Γονεϊκής Εμπλοκής..... | 82 |
| Πίνακας 14: Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραγόντων της Ηγεσίας..... | 82 |
| Πίνακας 15: Έλεγχος independent samples t-test του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς το φύλο..... | 83 |
| Πίνακας 16: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την ηλικία..... | 84 |
| Πίνακας 17: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την οικογενειακή κατάσταση..... | 84 |
| Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς τις βασικές σπουδές..... | 84 |
| Πίνακας 19: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας»*Βασικές Σπουδές, ANOVA..... | 84 |
| Πίνακας 20: Post hoc analysis LSD για «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» * Βασικές Σπουδές..... | 85 |
| Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς τα πρόσθετα προσόντα..... | 85 |
| Πίνακας 22: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με τα έτη διοικητικής εμπειρίας σε θέση ευθύνης..... | 86 |
| Πίνακας 23: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας..... | 86 |
| Πίνακας 24: Έλεγχος independent samples t-test του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την ειδικότητα..... | 86 |
| Πίνακας 25: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την οργανικότητα του σχολείου..... | 86 |
| Πίνακας 26: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με τον αριθμό μαθητών/τριών του σχολείου..... | 87 |
| Πίνακας 27: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς το νομό σχολείου..... | 87 |
| Πίνακας 28: «Γονεϊκή εμπλοκή»*Νομός σχολείου, ANOVA..... | 87 |
| Πίνακας 29: Post hoc analysis LSD για «Γονεϊκή εμπλοκή» * Νομός σχολείου..... | 88 |
| Πίνακας 30: «Εξωτερικοί παράγοντες»*Νομός σχολείου, ANOVA..... | 89 |
| Πίνακας 31: Post hoc analysis Games Howell για «Εξωτερικοί παράγοντες» * Νομός σχολείου..... | 89 |
| Πίνακας 32: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την περιοχή του σχολείου..... | 90 |
| Πίνακας 33: «Εξωτερικοί παράγοντες»*Περιοχή σχολείου, ANOVA..... | 90 |
| Πίνακας 34: Post hoc analysis LSD για «Εξωτερικοί παράγοντες» * Περιοχή σχολείου..... | 90 |
| Πίνακας 35: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την μετασχηματιστική ηγεσία..... | 91 |

| | |
|--|----|
| Πίνακας 36: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την Συναλλακτική ηγεσία..... | 92 |
| Πίνακας 37: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την παθητική ηγεσία..... | 92 |
| Πίνακας 38: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» | 93 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

| | |
|---|----|
| Γράφημα 1: Φύλο..... | 67 |
| Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση..... | 67 |
| Γράφημα 3: Βασικές σπουδές..... | 67 |
| Γράφημα 4: Πρόσθετα προσόντα (σημειώστε το ανώτερο που κατέχετε)..... | 68 |
| Γράφημα 5: Ειδικότητα..... | 68 |
| Γράφημα 6: Νομός σχολείου..... | 68 |
| Γράφημα 7: Περιοχή σχολείου..... | 69 |
| Γράφημα 8: Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε..... | 69 |
| Γράφημα 9: Αριθμός μαθητών/τριών του σχολείου που υπηρετείτε..... | 70 |
| Γράφημα 10: Ηλικία..... | 70 |
| Γράφημα 11: Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας..... | 70 |
| Γράφημα 12: Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέσεις ευθύνης..... | 71 |
| Γράφημα 13: Γονεϊκή εμπλοκή..... | 72 |
| Γράφημα 14: Εξωτερικοί παράγοντες..... | 73 |
| Γράφημα 15: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας..... | 75 |
| Γράφημα 16: Λοιπές ερωτήσεις..... | 76 |
| Γράφημα 17: Μετασχηματιστική..... | 78 |
| Γράφημα 18: Συναλλακτική..... | 80 |
| Γράφημα 19: Παθητική..... | 81 |
| Γράφημα 20: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της Γονεϊκής Εμπλοκής..... | 82 |
| Γράφημα 21: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της Ηγεσίας..... | 83 |
| Γράφημα 22: Errorbar «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας»* Βασικές Σπουδές..... | 85 |
| Γράφημα 23: Errorbar «Γονεϊκή εμπλοκή»* Νομός σχολείου..... | 88 |
| Γράφημα 24: Errorbar «Εξωτερικοί παράγοντες»* Νομός σχολείου..... | 90 |
| Γράφημα 25: Errorbar «Εξωτερικοί παράγοντες»* Περιοχή σχολείου..... | 91 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι σημαντικές παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Συμεού, 2008). Σχετικές έρευνες (Fan and Chen, 2001• Henderson and Map, 2002• Jeyns, 2005• Sanders, 2001), καταδεικνύουν ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο, έχουν καλύτερα σχολικά αποτελέσματα, προσαρμόζονται καλύτερα παρουσιάζοντας μικρότερη έκταση προβλήματα συμπεριφοράς (Berger, 1991) και πετυχαίνουν πιο εύκολα την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Trusty, 1996).

Η γονεϊκή εμπλοκή ως έννοια και πρακτική δεν απασχόλησε την ερευνητική κοινότητα παρά μόνο στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Μέχρι τότε σχολείο και οικογένεια αποτελούσαν ξεχωριστούς θεσμούς με διακριτούς ρόλους ο καθένας στην εκπαίδευση του παιδιού. Το μεν σχολείο ήταν ο επίσημος κύριος φορέας εκπαίδευσης η δε οικογένεια διατηρούσε υποστηρικτικό και μόνο ρόλο (Erstein, 2000). Όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται προς τη σχέση σχολείου – οικογένειας, διαπιστώνεται η σημαντικότητα της ενεργού ανάμιξης της οικογένειας στα εκπαιδευτικά δρώμενα, αναγορεύοντας το οικογενειακό περιβάλλον σε πολύτιμο βοηθό στην εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού. Από το 1990 και μετά, πληθώρα ερευνών έχουν ως αντικείμενο τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στο σχολείο (Baker & Denessen, 2007).

Οι ραγδαίες και πολυεπίπεδες αλλαγές των τελευταίων ετών επιτάσσουν μια πιο εκ του σύνεγγυς οικογενειακή επίβλεψη της πορείας φοίτησης των παιδιών στο σχολείο. Οι γονείς οφείλουν να προσεγγίσουν το σχολείο, να γνωρίσουν τον χώρο, να συνομιλήσουν με τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις του σχολείου, ώστε να μπορούν να στηρίζουν τα παιδιά τους σε όλη τους την εκπαιδευτική διαδρομή.

Το σχολείο από την άλλη μεριά οφείλει να βρει και να εδραιώσει τρόπους με τους οποίους θα επιτύχει την παροχή ευκαιριών στους γονείς να έρθουν πιο κοντά σε αυτό και να εμπλακούν ενεργά και αποτελεσματικά στη σχολική πραγματικότητα. Οικογένεια και σχολείο είναι δύο υποσυστήματα του κοινωνικού υπερσυστήματος που έχουν κοινό σημείο το παιδί και την ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Στις μέρες μας η σχέση σχολείου – οικογένειας είναι σημαντικό θέμα συζήτησης και αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις περισσότερες έρευνες να είναι στραμμένες προς την

πρωτοβάθμια εκπαίδευση μια και θεωρείται καθοριστική για την μετέπειτα πορεία του παιδιού (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων, ως ηγετών με όραμα, που καθορίζουν ως ένα βαθμό τον προσανατολισμό και την κουλτούρα του σχολείου, για τη γονεϊκή εμπλοκή, θα φώτιζε περισσότερο τη γκρίζα περιοχή της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τη σχέση του ηγετικού στυλ των διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις απόψεις τους για την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελετά επίσης την ύπαρξη προβλεπτικών παραγόντων της γονεϊκής εμπλοκής και την επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των ερωτηθέντων.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη.

Το **Πρώτο Μέρος** περιλαμβάνει το Θεωρητικό πλαίσιο και αποτελείται από τρία κεφάλαια.

Το *πρώτο κεφάλαιο* αναφέρεται στη γονεϊκή εμπλοκή κάνοντας μια ιστορική αναδρομή και επιχειρώντας να αποσαφηνίσει την έννοια. Επίσης περιγράφονται τα μοντέλα και οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής. Εντοπίζονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* επιχειρείται να δοθεί ο ορισμός της ηγεσίας. Επίσης γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ως ηγέτη στη γονεϊκή εμπλοκή. Στη συνέχεια παρατίθεται βιβλιογραφική αναφορά σχετικά σχετικά με τα πρότυπα για τη βελτίωση προγραμμάτων εμπλοκής των γονέων. Τέλος στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στα ηγετικά προφίλ.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* γίνεται αναφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και στον ρόλο του διευθυντή στην προώθηση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας. Καταγράφονται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην επίτευξη του επιθυμητού βαθμού εμπλοκής των γονέων και τέλος γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των κυριότερων ερευνών.

Το **Δεύτερο Μέρος**, το Ερευνητικό, περιλαμβάνει τα θέματα της έρευνας και αποτελείται από τρία κεφάλαια.

Εισαγωγή

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* περιλαμβάνεται η παρουσίαση των γενικών στοιχείων της έρευνας, όπως ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα η ερευνητική μεθοδολογία και η ανάλυση της στατιστικής μεθοδολογίας.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* μετά από σύντομη παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων που μελετήθηκαν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο *έκτο κεφάλαιο* ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η διατύπωση μελλοντικών ερευνητικών προτάσεων.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές και με το παράρτημα στο οποίο παρουσιάζονται τα ερωτηματολόγια με τη μορφή που χρησιμοποιήθηκαν.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

1.1. Ιστορική αναδρομή

Τα τελευταία χρόνια, η γονεϊκή εμπλοκή, έχει αναχθεί σε σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα χρόνια όπου η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο δεν ήταν στα ζητούμενα ή τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης (Angelides, Theophanous and Leigh, 2006). Μέχρι το 1950 οι γονείς ήταν αποκομμένοι από τα δρώμενα στο σχολείο. Το μορφωτικό τους επίπεδο θεωρούνταν ανεπαρκές και οι ίδιοι ακατάλληλοι για παροχή βοήθειας στις κατ'οίκον εργασίες των παιδιών τους και για συμμετοχή στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου (Συμεού, 2003). Επιπλέον το κλίμα και οι αντιλήψεις της εποχής προσομοίαζαν εκπαιδευτικούς και γονείς ως εχθρούς που αντιμάχονται ο ένας τον άλλον (Χατζηκοτιανούδη, 2018).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο οι επικρατούσες συνθήκες δημιούργησαν και νέα δεδομένα. Εγκαταλείπεται η ύπαιθρος και οι γεωργικές ασχολίες και αστικοποιούνται οι κοινωνίες. Η παραγωγή άλλαξε μορφές οργάνωσης και έτσι παρήκμασε η οικιακή οικονομία και γενικεύτηκε η μισθωτή εργασία. Οι δημογραφικές συνθήκες διαφοροποιήθηκαν και για μια περίοδο το μέγεθος του πληθυσμού αυξήθηκε θεαματικά. Η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας γίνεται σχεδόν μαζικά. Όλες αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιμετωπίζουν το σχολείο αλλά και το σχολείο τους γονείς μια και η σχέση αυτή, ούσα αμφίδρομη, είναι και το κλειδί για τη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Adams & Christenson, 2000).

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα σε διάφορες κοινωνιολογικές έρευνες, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, διαπιστώνεται, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2008, σελ.50) ότι α. *«η οικογένεια μέσα από τις μορφωτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες που παρέχει στο παιδί (...) θέτει το πλαίσιο για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών της»* και β. *«Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, το σπίτι και το σχολείο, αποτελούν τα συστατικά μέρη του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο κινείται και “ανήκει” το παιδί και, αναπόφευκτα οι σχέσεις τους πρέπει να είναι συμπληρωματικές»*.

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι για να πετύχει το σχολείο τους στόχους του, επιτελώντας με αποτελεσματικότητα την αποστολή του, απαιτείται η συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό

περιβάλλον του παιδιού, με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οι οποίες απαρτίζουν το curriculum ή κρυφό πρόγραμμα σπουδών της οικογένειας κατά τον Coleman (1998). Αναπτύσσεται έτσι ένας προβληματισμός για τη μορφή και το περιεχόμενο που πρέπει να έχουν οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και παράλληλα γίνονται προσπάθειες ώστε να υπάρξει προσέγγιση των δύο πλευρών.

Πολλές από τις απόπειρες εμπλοκής των γονέων έχουν τα χαρακτηριστικά της μονόδρομης επικοινωνίας αφού οι όροι και οι προϋποθέσεις της καθορίζονταν αποκλειστικά από το σχολείο. Στην αρχή η συνεργασία αυτή περιορίζεται στην ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, στην παρακολούθηση των κατ' οίκον εργασιών από όσους μπορούσαν και όταν κρινόταν αναγκαίο και στη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου. Επικρατούσα άποψη είναι αυτή των εκπαιδευτικών οι οποίοι θεσμικά είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των μαθητών. Στην ουσία το σχολείο αποφάσιζε για λογαριασμό των γονέων (Homby, 2000).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, θεσμοθετήθηκαν στις Η.Π.Α. εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία εδράζονται στην παραδοχή της συμβολής της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού, στην στήριξη των οικογενειών ώστε να δημιουργήσουν συνθήκες που συντελούν στη μάθηση και τέλος στην υποστήριξη των μαθητών από την προσχολική ηλικία, δίνοντας έμφαση σε παιδιά με κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες. Χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων είναι η πρόβλεψη για συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Οι Εκπαιδευτικοί Νόμοι του 1992 και 1993 παρέχουν στους γονείς αυξημένο ρόλο και περισσότερα δικαιώματα. Δικαιώματα όπως η προφορική και γραπτή ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους, πρόσβαση στα δεδομένα που αφορούν το παιδί τους, ειδικός χώρος υποδοχής, συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Homby, 2000).

Στην Ελλάδα, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η εμπλοκή των γονέων στα δρώμενα του σχολείου, γίνεται με πολύ αργούς ρυθμούς. Ωστόσο από το 1980, με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την αναπόφευκτη επαφή και γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και πρακτικές, γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο χρειάζεται τη γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία (Ματσαγγούρας, 2008). Το 1985 ψηφίζεται ο Νόμος 1566. Σύμφωνα με το άρθρο 53, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 2 του Ν. 2621/1998 (ΦΕΚ 136^Α/23-6-1998) και το Π.Δ. 161/2000 (ΦΕΚ 145^Α/23-6-2000), θεσμοθετείται πλέον η μέχρι τότε προαιρετική ίδρυση και λειτουργία Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των μαθητών. Με το άρθρο 51 του ίδιου Νόμου, προβλέπεται

η λειτουργία Σχολικού Συμβουλίου σε κάθε δημόσιο σχολείο, στο οποίο μετέχουν και τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων του σχολείου και έργο του είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών, καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

Τα τελευταία 15 χρόνια η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα γίνεται περισσότερο μαζική και δυναμική. Προκύπτει λοιπόν εξ αυτού του γεγονότος η αδήριτη ανάγκη στήριξης και ενδυνάμωσης, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, της γονεϊκής συμμετοχής ώστε η μεταξύ τους συνεργασία (γονέων – εκπαιδευτικών) να αποβεί επωφελής για τους μαθητές.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και δίνεται έμφαση στη συμβολή του δημογραφικού, επαγγελματικού και ηγετικού προφίλ του διευθυντή του Δημοτικού σχολείου προκειμένου να ανταπεξέλθει στο ρόλο του.

1.2. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement) είναι πολυδιάστατος, πολυπαραγοντικός και επιδέχεται πολλών ερμηνειών Έτσι πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι ο λειτουργικός ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής είναι κάπως ασαφής και αόριστος, παρ' όλη την εκ πρώτης όψεως προφανή σημασία του όρου. Οι διάφοροι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί από τους ερευνητές για τη γονεϊκή εμπλοκή, δεν μπορούν να καθορίσουν επακριβώς και με σαφήνεια την έννοια του όρου, λόγω των ποικιλόμορφων προεκτάσεών της και των παραγόντων που την επηρεάζουν, και ως έναν βαθμό την καθορίζουν, αλλά και λόγω των διαφορετικών μεθόδων και εργαλείων που χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2011).

Η γονεϊκή εμπλοκή εμπεριέχει πολλές και ποικίλες δραστηριότητες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών. Το άκουσμά της, αρχικά μας παραπέμπει σε τρόπους και διαδικασίες που επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα στο μέτρο και τη μορφή που καθορίζει το ίδιο το σχολείο. Υπ' αυτήν την έννοια, οι γονείς έχουν να εκτελέσουν τα γονεϊκά τους καθήκοντα συμμετέχοντας απλά ως θεατές σε εκδηλώσεις που γίνονται στο σχολείο είτε για τους

μαθητές είτε για τους ίδιους, προσερχόμενοι να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους ή προσφέροντας εθελοντικά εργασία σε διάφορους τομείς.

Ο όρος της γονεϊκής εμπλοκής μετεξελίχθηκε μέσα στην πάροδο των τελευταίων 40 ετών που μελετάται από τους θεωρητικούς, συναρτώμενος άμεσα με την διαρκή θεσμική και ουσιαστική μεταβολή των σχέσεων οικογένειας- σχολείου. Αρχικά ήταν ένα πεδίο που απασχολούσε κυρίως τους κοινωνιολόγους και τους πολιτικούς επιστήμονες, ενώ οι επιστήμες της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης έδειξαν ενδιαφέρον γι αυτήν, όταν δημοσιεύτηκαν οι πρώτες έρευνες που συνέδεαν το θέμα με την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και την ακαδημαϊκή πορεία του. Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011, σελ. 185), μόλις το 1982 καθιερώθηκε η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) ως ξεχωριστός τίτλος στο Psychological Abstracts, το πιο γνωστό ίσως περιοδικό αποδελτίωσης ψυχολογικής έρευνας στον κόσμο.

Οι πρώτες έρευνες ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή πιο αποσπασματικά εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πλευρές της, ενώ οι νεότερες τείνουν να την προσεγγίζουν πιο ολιστικά, προωθώντας τον όρο «ομπρέλα» που αγκαλιάζει περισσότερες πτυχές της. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011, σελ. 130), δεν μιλάμε για μια πρωτογενή έννοια, ούτε για μια μονοδιάστατη μεταβλητή. Κάτω από τον τίτλο αυτό χωρούν οι συγκεκριμένες γονικές πρακτικές που έχουν απομονωθεί και οι οποίες ανάλογα με την ένταση και τη συχνότητά τους, προκαλούν ή συνεισφέρουν στη δημιουργία των αποτελεσμάτων που έχουν κατά καιρούς επισημανθεί από τις σχετικές έρευνες.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, το ενδιαφέρον για τη γονεϊκή εμπλοκή μετατοπίζεται στη δόμηση δυναμικότερων αλληλεπιδράσεων μεταξύ σχολείου- οικογένειας. Κατά την Epstein (1992), η οποία κατέχει δεσπόζουσα θέση με την σημαντική ερευνητική δουλειά της στο εν λόγω πεδίο, ο όρος σύμπραξη σχολείου - οικογένειας είναι προτιμότερη προσέγγιση από τις ορολογίες “γονεϊκή εμπλοκή” ή “σχέση οικογένειας – σχολείου”. Τονίζει ότι οι δύο θεσμοί μοιράζονται σημαντικές ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών και αναγνωρίζει τη σημασία και την πιθανή επιρροή όλων των μελών της οικογένειας, όχι μόνο των γονέων. Ακόμα και όταν τα παιδιά δε ζουν με τους γονείς τους, η συντριπτική πλειοψηφία επιστρέφει κάθε μέρα σε μια οικογενειακή δομή και κάποιος σε αυτήν τη δομή ενεργεί ως η κύρια επαφή με το σχολείο. Ο όρος σχέση σπιτιού-σχολείου ακούγεται άτυπος και πρόχειρος, παρά εμπεριστατωμένος και πλήρης, ενώ η εταιρική σχέση συνεπάγεται μια επίσημη συμμαχία και συμβατική συμφωνία για την επίτευξη κοινών στόχων και για να μοιραστούν τα κέρδη ή τα οφέλη των αμοιβαίων επενδύσεων. Αρχίζει επίσης

να γίνεται αντιληπτή η ανάγκη ακριβέστερων ερμηνειών των λέξεων, καθώς η Epstein, θέτει το θέμα του ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής στη συστημική βάση ευρύτερης αλληλοκάλυψης όλων των περιβαλλόντων (οικογένεια-σχολείο-κοινωνία) που κινείται το παιδί, με στόχο τη συνέχεια και αλληλουχία των παρεμβάσεων. *Αν και κάποιος δεν πρέπει να παρασυρθεί από τη σημασιολογία, οι λέξεις είναι σημαντικές εάν επηρεάζουν το σχεδιασμό και τη συμπεριφορά των αλληλεπιδράσεων. Οι όροι εμπλοκής γονέων και σχέσεων σπιτιού-σχολείου πρέπει να θεωρηθούν ένα για την ευρύτερη και πιο περιεκτική ιδέα της λέξης εμπλοκή (σελ. 8).*

Έτσι, ξεκινά η ρητορική υιοθέτησης εναλλακτικών ορισμών με στόχο τη δημιουργία προστιθέμενης αξίας της έννοιας που αποδίδουν. Ορισμών ικανών να καλύψουν πληρέστερα τον τρόπο έκφρασης της “εμπλοκής” από τους γονείς στη νέα εποχή της εκπαίδευσης, να εκφράσουν το άνοιγμα του σχολείου στην οικογένεια και την κοινωνία (λογική ανοιχτών θυρών) και να εναρμονιστούν με τα ολιστικά σχήματα και προσεγγίσεις που άρχισαν να αναπτύσσονται, από αυτήν τη δεκαετία, στις θεωρητικές επιστήμες.

Οι Vyverman και Vettenburg (2009, σελ. 191-204) χρησιμοποιούν τους όρους γονική συμμετοχή, σύμπραξη και συντονισμός δράσης. Οι Driessen, Smit και Sleegers (2005, σελ.510) θεωρούν ότι οι όροι γονεϊκή εμπλοκή, γονική συμμετοχή, σχέση σχολείου-οικογένειας και εκπαιδευτική συνεργασία είναι αποδεκτοί, αλλά διεθνώς αρχίζουν να κερδίζει έδαφος ο όρος “εταιρική σχέση”. Κι αυτό γιατί διεθνώς, ο όρος «εταιρική σχέση» χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για να δώσει μορφή στην έννοια των ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείων, γονέων και τοπικής κοινότητας. Μια τέτοια συνεργασία ερμηνεύεται τότε ως η διαδικασία κατά την οποία αυτοί που εμπλέκονται, αλληλοϋποστηρίζονται και συντονίζουν τις συνεισφορές και τη συμβολή τους προς τον κοινό στόχο: την προώθηση της μάθησης, του κινήτρου και της ανάπτυξης των μαθητών.

Οι ορισμοί που δόθηκαν τα τελευταία χρόνια στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία καλύπτουν περίπου όλα τα προαναφερόμενα πεδία. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθοι:

- Η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια πολυδιάστατη δομή που σχετίζεται με μια μεγάλη ποικιλία συμπεριφορών μαθητών, γονέων και δασκάλων, εκροές και αποτελέσματα (Pelco et al., 2000, σελ. 236).
- Η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών συμπεριφορών και πρακτικών στο σπίτι ή στο σχολείο, περιλαμβανομένων γονεϊκών φιλοδοξιών, προσδοκιών,

διαθέσεων και πεποιθήσεων ως προς την εκπαίδευση του παιδιού (Hong and Ho, 2005, σελ. 34).

- Η γονική εμπλοκή ορίζεται ως η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εμπειρίες των παιδιών τους (Jeynes, 2005, σελ. 245).
- Η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη δέσμευση των γονέων να δώσουν την ενεργή αρωγή τους τόσο στην ανάπτυξη του παιδιού όσο και στην καλλιέργεια της πρώιμης παιδείας του και στο ποσό συμμετοχής που έχει ο γονέας, όταν το παιδί του εισέρχεται στο σχολικό περιβάλλον (Althoff, 2010, σελ. 302-305).
- Η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μεταξύ ενός γονέα και ενός παιδιού στο σπίτι ή μεταξύ ενός γονέα και εκπαιδευτικών στο σχολείο, οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την εξέλιξη του παιδιού (Abdullah et al., 2011, σελ 1403).

Αντίστοιχη πορεία από την «εσωστρεφή» εμπλοκή στην αλληλεπίδραση, ή ακόμα και στον έλεγχο του σχολείου, καθώς και ευρύτητα ορισμών παρατηρείται και στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι Ματσαγγούρας και Βερδής (2003, σελ. 7) επισημαίνουν τη μετάβαση στη νέα εποχή και την ανάγκη επανακαθορισμού του συσχετισμού δυνάμεων σχολείου-γονέων αλλά και την ανεπιστρεπτή πάροδο της εποχής που το σχολείο μιλά εκ' μέρους των γονέων.

Ο Συμεού (2002, σελ. 264) επίσης διαχωρίζει τις ορολογίες εμπλοκή-συμμετοχή λέγοντας ότι οι έννοιες, αν και παρεμφερείς, εσωκλείουν διαφορετικό περιεχόμενο, όπως και είδη δικαιώματος στο σχολείο. Στη μεν «εμπλοκή», ο τύπος, ο βαθμός και οι τομείς παρέμβασης των γονέων είναι καθορισμένα και υπαγορεύονται από το σχολείο (διεύθυνση και εκπαιδευτικούς). Το σχολείο είναι ανοιχτό προς αυτούς, για παρακολούθηση των δραστηριοτήτων του, μόνο σαν παθητικοί αποδέκτες του έργου του. Αντίθετα ο όρος «συμμετοχή» ενέχει την έννοια της ενεργητικής παρουσίας των γονέων με δυνατότητα ανάληψης δράσης από αυτούς, τον διαμοιρασμό εξουσιών και ευθυνών και κατ' ουσία τη σαφή αναβάθμιση του ρόλου τους.

Ο Γεωργίου (2011, σελ. 67, 169) αναφέρει πως *η σχέση που δημιουργείται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας οριοθετεί σε κάποιο βαθμό και τη συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, τόσο από άποψη ποσοτική όσο και από άποψη ποιοτική*. Το σχολείο κατά τον ίδιο, είναι χώρος που συνυπάρχουν τρεις ομάδες ανθρώπων: οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί

και οι γονείς, τους οποίους ονομάζει ως *συνεταίρους στην εκπαιδευτική διαδικασία, έστω κι αν οι σχέσεις τους εξετάζονται συνήθως ανά δύο*. Έτσι το σχολείο ως μηχανισμός οφείλει να υποδεχτεί-εντάξει τους γονείς στο χώρο, το σύστημα και τους μηχανισμούς του, καθώς όπως αναφέρει η *παρουσία τους στο σχολείο είναι περισσότερο εικονική παρά πραγματική, αλλά παρ' όλα αυτά η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή του παιδιού τους είναι ουσιαστική, ακόμα και κατά την απουσία τους*.

Εκτός από τις παραπάνω προσεγγίσεις που δίνουν χροιά σύμπραξης, συμπόρευσης και λειτουργίας ή ακόμα και ελέγχου του σχολείου στην λέξη γονεϊκή εμπλοκή, υπάρχουν και οι αντίστοιχες με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία θεωρίες, που εστιάζουν στο δίπολο γονιός-παιδί και όχι στο τριμερές σύστημα που αναφέρει ο Γεωργίου. Έτσι η Κιρκιγιάννη (2008, σελ 13), ερμηνεύει ότι *η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του στο σπίτι και στο σχολείο. Αφορά τη συμπεριφορά του γονέα, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες του σχετικά την εκπαίδευση και το μέλλον του παιδιού του και δε σχετίζεται απαραίτητα με τη στάση που τηρεί το σχολείο*.

Το ζήτημα του πολυσύνθετου ορισμού, που είναι εν' πολλοίς αρκετά σύνηθες στις θεωρητικές επιστήμες, είναι ότι δεν υπάρχει πραγματική συμφωνία σχετικά με τον ορισμό, τις συνιστώσες του ή τις πραγματικές ενέργειες που συνιστούν γονική συμμετοχή. Το φάσμα ποικίλλει μεταξύ απλής συνοδείας των παιδιών στο σχολείο, έως την αυτοδιαχείριση των σχολείων με τους γονείς ως υποστηρικτές ή ενεργούς μετόχους, δείχνοντας ότι ο όρος αψηφά τον σαφή ορισμό, και πρέπει ακόμη να εξεταστεί για να επιτευχθεί σαφήνεια, πόσο μάλλον συναίνεση. Έτσι, όπως θα εξετάσουμε και παρακάτω, διαφορετικοί ορισμοί υιοθετούνται κάθε φορά ανάλογα με τον πληθυσμό που τους χρησιμοποιεί: διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, τοπικές αρχές και κυβερνητικοί φορείς χάραξης πολιτικής. Χρήζει επομένως ιδιαίτερης προσοχής, η θεμελίωση του όρου στο πεδίο έρευνας. Σύμφωνα με τους Fan και Chen (2001) που επιχείρησαν μια μετα-ανάλυση συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής με την ακαδημαϊκή επίδοση, *αυτή η κάπως χαοτική κατάσταση στον ορισμό της δομικής έννοιας, όχι μόνο καθιστά δύσκολη την εξαγωγή γενικού συμπεράσματος στις μελέτες, αλλά μπορεί επίσης να συμβάλλει στα ασυνεπή ευρήματα σε αυτόν τον τομέα. Οι ερευνητές που θα τον εντάξουν στις μεταβλητές τους, θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στον επιχειρησιακό ορισμό και τη μέτρηση της γονικής συμμετοχής και πρέπει να τεκμηριώνουν προσεκτικά τόσο τον ορισμό όσο και τη μέτρηση*.

1.3. Μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής

Μιλώντας για τα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής, βρίσκουμε περίπου μια παράλληλη πορεία με την θεωρία που αναπτύχθηκε στην αναζήτηση της σημασίας του όρου της γονεϊκής εμπλοκής, επίσης συναρτώμενη με τις θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού και την εξέλιξή τους διαχρονικά. Με τον όρο μοντέλα, εννοούμε τη σχέση των δύο πλαισίων (οικογενειακού και σχολικού), ως δομές οι οποίες “στεγάζουν” από κοινού το παιδί και για αρκετά χρόνια της ζωής του πορεύεται ταυτόχρονα μέσα σε αυτές. Έτσι οι αρχικές προσεγγίσεις, βασιζόμενες κυρίως στις γνωστικές θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού, δεν είχαν κάποια οπτική που να θεωρεί την οικογένεια και το σχολείο ως οργανικά και αλληλοσυμπληρωμένα μέρη ενός ενιαίου συστήματος, αλλά η μελέτη τους γίνονταν αποσπασματικά και μεμονωμένα.

Οι πρώτες θεωρίες, παρουσίαζαν την ανάπτυξη του παιδιού να περνάει σταδιακά από την οικογένεια, μετά από το σχολείο και να φτάνει στην ενηλικίωση, δίχως τα δύο πρώτα να συναντιούνται πουθενά. Ο Γεωργίου (2011) ονοματίζει αυτήν τη σχέση ως σταδιακό μοντέλο, χαρακτηρίζοντάς το ως *ίσως το πρώτο μοντέλο που οριοθέτησε ιστορικά τη σχέση του σχολείου με το σπίτι του παιδιού, με βασικό μειονέκτημα πως δεν προνοεί, ούτε επιτρέπει αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, αλλά υποθέτει πως θα γίνει παράδοση της κύριας ευθύνης από την πρώτη στο δεύτερο όταν έρθει το πλήρωμα του χρόνου, όταν δηλαδή το παιδί εισέλθει στη σχολική ηλικία*. Δεν είναι ξεκάθαρο, αν αυτή η σχέση είναι ακριβώς μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής, εφόσον δεν εμπεριέχει δυναμικές και συσχετισμούς ούτε βρίσκεται σε αυτήν κάποιο σημείο τομής μεταξύ των δύο ιδρυμάτων, ωστόσο τα επόμενα χρόνια έγιναν πολλά βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Θα παρουσιαστούν συνολικά πέντε μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής, τα οποία έχουν επηρεάσει τη σκέψη των μελετητών της σχέσης του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών του, άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο.

1.3.1. Το οικολογικό - οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1986)

Το μοντέλο αυτό αποτελεί έναν από τους κλασικούς τρόπους μεταφοράς των θεωριών των συστημάτων στην εκπαίδευση. Η έλευση του συστημικού τρόπου σκέψης επηρέασε θεαματικά τις θεωρητικές επιστήμες της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της διοίκησης, των επιχειρήσεων κ.α. καθώς ενσαρκώνει τη λογική της αντιμετώπισης κάθε τομέα σαν ολότητα και δεν ασχολείται με τα επιμέρους. Πολλοί εξελικτικοί ψυχολόγοι-μελετητές της ανάπτυξης του παιδιού ενστερνίστηκαν αυτές τις συστημικές θεωρίες.

Ο Bronfenbrenner με το βιβλίο – τομή “The ecology of human development: Experiments by nature and design.” (1979, pp. 209-291) συνόψισε δεκαετίες θεωρίας και έρευνας σχετικά με τις θεμελιώδεις διαδικασίες που καθοδηγούν την ανάπτυξη της διάρκειας ζωής. Το οικολογικό του μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης που περιγράφει στο βιβλίο του - στο οποίο βάσισε την συστημική θεωρία που ανέπτυξε μετέπειτα - δεν εστίασε σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα όπως κοινωνικές σχέσεις ή γνώση ή βιολογική ανάπτυξη, σε αντίθεση με τις περισσότερες θεωρίες εκείνης της εποχής. Αντ' αυτού, ο Bronfenbrenner επικεντρώθηκε σε μια επιστημονική προσέγγιση που υπογραμμίζει τη σχέση μεταξύ διαφορετικών διαδικασιών και τη διακύμανση των συμφραζομένων (Darling, 2007, σελ. 203). Οι κριτικές που ασκούνται στο συγκεκριμένο μοντέλο, αιτιάζονται στο γεγονός ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι αμιγώς περιβαλλοντική κατασκευή, στην οποία το άτομο δεν έχει κάποια συμμετοχή, αλλά τοποθετείται στο κέντρο αυτής της διαδικασίας, σαν παθητικός και απομονωμένος δέκτης ενός πολυάσχολου και περίπλοκου κόσμου, με πολλαπλά βέλη που συνδέουν τα περιβάλλοντα εντός των συστημάτων (νηπιαγωγείο με γειτονιά) και συνδέουν τα περιβάλλοντα μεταξύ των συστημάτων (οικογένεια σε σχολείο) (Darling, 2007, σελ. 204).

Ο Bronfenbrenner χρησιμοποιεί ένα μοντέλο το οποίο διαρθρώνεται σε πέντε υποσυστήματα. Αποτελείται από μια σειρά τεσσάρων ομόκεντρων κύκλων, οι οποίοι συνιστούν τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει το αναπτυσσόμενο άτομο, το οποίο τοποθετείται στο κέντρο καθώς δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία είναι μέλος. Η ισχύς της επίδρασης μικραίνει όσο απομακρυνόμαστε από το κέντρο-άτομο, αλλά δεν μηδενίζεται. Αυτά τα υποσυστήματα είναι: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα, ενώ σαν τελευταίο αναφέρεται το χρονοσύστημα (δηλ. η χρονική διάσταση που ενυπάρχει στην αντίληψη της ανάπτυξης) (Seginer, 2003, σελ. 7) και δεν αποτελεί χωρικό περιβάλλον όπως τα προηγούμενα, που απεικονίζονται σαν ομόκεντροι κύκλοι.

Το μικροσύστημα σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979, σελ. 22) είναι ένα περιβάλλον όπου το άτομο εμπλέκεται απευθείας σε πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Τέτοια μέρη είναι το σπίτι, το σχολείο, η γειτονιά, η παιδική χαρά, οι φιλικές συντροφίες. Οι παράγοντες της άμεσης δραστηριοποίησης, της απόκτησης συγκεκριμένου ρόλου μέσα σε αυτό και η διαπροσωπική συσχέτιση αποτελούν τα στοιχεία ή τα δομικά στοιχεία του μικροσυστήματος. Ένας κρίσιμος όρος στον ορισμό του μικροσυστήματος είναι η βιωμένη εμπειρία. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011, σελ. 18), τα κύρια χαρακτηριστικά των μικροσυστημάτων είναι οι επώνυμες σχέσεις μεταξύ των

μελών τους, η άμεση και απευθείας επικοινωνία, η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων που δένουν τα μέλη μεταξύ τους και μια άτυπη και χωρίς επισημότητες δομή και λειτουργία.

Το μεσοσύστημα, ο δεύτερος στη σειρά κύκλος, ορίζεται από τον Bronfenbrenner (1979, σ. 25 & 209), ως ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων (π.χ. οικογένεια, σχολείο) στις οποίες το αναπτυσσόμενο άτομο γίνεται ανενεργός συμμετέχων. Για ένα παιδί το μεσοσύστημα είναι οι σχέσεις μεταξύ ομότιμων ομάδων στο σπίτι, το σχολείο και τη γειτονιά · για έναν ενήλικα, μεταξύ οικογένειας, εργασίας και κοινωνικής ζωής). Ένα μεσοσύστημα είναι επομένως ένα σύστημα μικροσυστημάτων. Σχηματίζεται ή επεκτείνεται κάθε φορά που το αναπτυσσόμενο άτομο μετακινείται σε ένα νέο περιβάλλον. Μεσοσυστήματα θεωρούνται από αρκετούς μελετητές, οι διάφοροι οργανισμοί, σύλλογοι, σύνδεσμοι και πολιτικά κόμματα στα οποία ανήκει κάποιος. Ο Bronfenbrenner, στον ορισμό του μιλά για ανενεργή συμμετοχή του ατόμου, και καθώς οι κύκλοι απομακρύνονται οι σχέσεις γίνονται πιο απρόσωπες, τυπικές και επίσημες ή ρυθμιζόμενες με καταστατικά. Το μεσοσύστημα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργική δυνατότητα ενός ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας ή ακόμη και στην εφηβεία του. Ωστόσο, καθώς το δημιουργικό άτομο μεγαλώνει, αυτές οι επιρροές μπορεί να γίνουν πιο έμμεσες και ίσως λιγότερο επιδραστικές (Yeh, 2011). Κατά τον Γεωργίου (2011, σελ. 18), το σχολείο μπορεί να μεταφερθεί στο μεσοσύστημα, όταν έχει μεγάλο αριθμό μαθητών πράγμα που δυσκολεύει την άμεση και επώνυμη επικοινωνία, ή όταν η διεύθυνση δίνει υπερβολική έμφαση σε νόμους και κανονισμούς που αποθαρρύνουν τον αυθορμητισμό του πληθυσμού τους.

Το εξωσύστημα αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο κοινωνικό σύστημα και περιλαμβάνει γεγονότα, απρόβλεπτα, αποφάσεις και πολιτικές στις οποίες το αναπτυσσόμενο άτομο δεν έχει καμία συμμετοχή. Το εξωσύστημα ασκεί έτσι μια μονόδρομη επιρροή που επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα το αναπτυσσόμενο άτομο (Jonson, 2008). Το έθνος ή το κράτος θεωρούνται εξωσυστήματα, και η επικοινωνία των μελών τους είναι μάλλον συμβολική παρά ουσιαστική (Γεωργίου, 2011, σ. 18).

Το μακροσύστημα, μπορεί να θεωρηθεί ως το πιο απομακρυσμένο περιβάλλον του παιδιού. Το μακροσύστημα αφορά κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, κανόνες και έθιμα που λειτουργούν ως νόρμες των μικροσυστημάτων και μεσοσυστημάτων (Seginer, 2003, σελ. 8). Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι ιδεολογικές και πολιτιστικές δομές της κοινωνίας, όπως π.χ. οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την παιδεία. (Ρέντζου, 2011, σελ. 45).

Τέλος το χρονοσύστημα εμπλέκει την διάσταση του χρόνου σε όλα τα παραπάνω συστήματα. Ο Bronfenbrenner, (1986, σελ. 724) μιλά για εξέλιξη της ζωής μέσα στα υποσυστήματα δράσης και ξεχωρίζει δύο τύπους μετάβασης σε επόμενη φάση ζωής: την ομαλή (είσοδος στο σχολείο, η εφηβεία, η είσοδος στο εργατικό δυναμικό, ο γάμος, η συνταξιοδότηση) και τη βίαιη (ένας θάνατος ή σοβαρή ασθένεια στην οικογένεια, διαζύγιο, μετακίνηση, νίκη στις κληρώσεις). Τέτοιες μεταβάσεις συμβαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια ζωής και συχνά χρησιμεύουν ως άμεση ώθηση στην αναπτυξιακή αλλαγή. Το χρονοσύστημα ενός σχολείου, από την άλλη, μπορεί να συνίσταται τόσο από τις καθημερινές όσο και από έτος σε έτος δομικές αλλαγές που συμβαίνουν στο μαθητικό του σώμα, στο διδακτικό προσωπικό, στις επιλογές προγράμματος σπουδών κ.λπ., καθώς και από τον συνολικό αριθμό ετών λειτουργίας (δηλ., ένα νεότερο σχολείο αντιμετωπίζει προκλήσεις και ευκαιρίες που διαφέρουν από εκείνες ενός σχολείου που λειτουργεί για μεγάλο χρονικό διάστημα) (Jonson, 2008, σελ. 3). Η αναγνώριση της συμβολής του βιολογικού υπόβαθρου (γονιδιακή σύσταση, χρωμοσώματα, νευρολογική ανάπτυξη) ως σημαντικής παραμέτρου, πέραν του περιβάλλοντος, οδήγησε στη μετονομασία του μοντέλου του Bronfenbrenner, σε βιο - οικοσυστημικό (Berk, 1993, σελ. 108).

1.3.2. Το σφαιρικό μοντέλο της Epstein (2001)

Το σύστημα των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein αποτελεί μια ειδική περίπτωση του οικοσυστημικού μοντέλου, κατ' ουσία μια προσομοίωσή του στο περιβάλλον του σχολείου. Η θεωρία περιγράφει λεπτομερώς την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, ή τις συνεργασίες, μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας για να φέρει τα τρία πλαίσια πιο κοντά. Η θεωρία αποτελείται από ένα εξωτερικό μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής και ένα εσωτερικό μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής. Το σημείο τομής των σφαιρών είναι το παιδί.

Το εξωτερικό μοντέλο των σφαιρών αναγνωρίζει ότι τα τρία βασικά πλαίσια στα οποία οι μαθητές μαθαίνουν και μεγαλώνουν - η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα - μπορούν να συνενωθούν ή να απομακρυνθούν. Σε αυτό το μοντέλο, υπάρχουν μερικές πρακτικές που οι τρεις σφαίρες (περιβάλλοντα) υιοθετούν ξεχωριστά και ορισμένες που ασκούν από κοινού για να επηρεάσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Epstein, Sanders and Simon, 2002, σελ. 21). Κατά τους Πεντέρη και Πετρογιάννη (2013) η εξωτερική δομή καθορίζεται από τέσσερις δυνάμεις: τον αναπτυξιακό και ιστορικό χρόνο (Δύναμη Α), τη συσσωρευμένη εμπειρία, τις αντιλήψεις-αξίες και τις πρακτικές της οικογένειας (Δύναμη Β), τη συσσωρευμένη εμπειρία, τις αντιλήψεις-αξίες και

τις πρακτικές του σχολείου (Δύναμη Γ) και τη συσσωρευμένη εμπειρία, τις αντιλήψεις-αξίες και τις πρακτικές του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Δύναμη Δ).

Το εσωτερικό μοντέλο της αλληλεπίδρασης των τριών σφαιρών επιρροής περιλαμβάνει τις περίπλοκες και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις και τα μοτίβα επιρροής που διαμορφώνονται μεταξύ ατόμων στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα. Αυτές οι κοινωνικές σχέσεις μπορεί να θεσπιστούν και να μελετηθούν σε θεσμικό επίπεδο (π.χ. όταν ένα σχολείο προσκαλεί όλες τις οικογένειες σε μια εκδήλωση ή επικοινωνεί μαζικά μαζί τους) και σε ατομικό επίπεδο (π.χ. όταν ένας γονέας και ένας δάσκαλος συναντιούνται στις καθιερωμένες ενημερώσεις ή επικοινωνούν τηλεφωνικά) (Epstein, Sanders and Simon, 2002). Το εσωτερικό μοντέλο δηλαδή αντικατοπτρίζει: α) τις αλληλεπιδράσεις που ασκούνται εντός αλλά και μεταξύ των σφαιρών. β) τα δύο επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ των πλαισίων (επίσημο/θεσμικό και άτυπο/ανεπίσημο) (Κιρκιγιάννη, 2008).

1.3.3. Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Guba&Getzels (1957)

Ένα από τα πιο ευρέως αναγνωρισμένα και πιο χρήσιμα πλαίσια για τη μελέτη και κατανόηση της διοικητικής και εποπτικής συμπεριφοράς είναι η ανάλυση κοινωνικών συστημάτων που αναπτύχθηκε κυρίως για εκπαιδευτικούς από τους Getzels και Guba. Το μοντέλο εστιάζει στο σχολείο, το οποίο εξετάζει όχι ως δομή, αλλά ως λειτουργία, ως σύστημα και τοποθετεί την αλληλεπίδραση των δύο μερών (σχολείου - οικογένειας) μέσα σε δύο διαστάσεις του σχολικού θεσμού ως κοινωνικός θεσμός: α) τη νομοθετική (σχολείο – κοινωνικό υποσύστημα μέρος της μεγάλης κοινωνίας) και β) την ιδεογραφική (άτομο) (Guba & Getzels, 1957).

Α) νομοθετική διάσταση σχολείου: Το σχολείο ως ίδρυμα ορίζεται με όρους ρόλων, οι οποίοι με τη σειρά τους ορίζονται ως προς τις προσδοκίες ρόλων, όλα σχεδιασμένα προσεκτικά για την επίτευξη των στόχων του ιδρύματος. Όπως όλες οι κοινωνικές δομές, έχει τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά και επιτακτικές λειτουργίες των ιδρυμάτων: α) Τα ιδρύματα έχουν σκοπούς β) Τα ιδρύματα είναι διαρθρωτικά και ιεραρχημένα γ) Τα ιδρύματα είναι κανονιστικά με διαμορφωμένους ρόλους και η λειτουργία τους ορίζεται και αναλύεται με βάση τον ρόλο της υπομονάδας. Οι ρόλοι χρησιμεύουν ως κανόνες για τη συμπεριφορά εκείνων που κατέχουν τους ρόλους. Οι ρόλοι στο σχολείο αντιπροσωπεύουν τις διάφορες θέσεις μέσα στο σύστημα του σχολείου. (του διευθυντή, του δασκάλου κ.λ.π.) και δ) Τα ιδρύματα φέρουν κυρώσεις για τη διασφάλιση της συμμόρφωσης με τους καθιερωμένους κανόνες.

Β)βιογραφική διάσταση σχολείου: Οι ρόλοι που αναφέρθηκαν, είναι γενικά θεσμικές περιγραφές και, ως εκ τούτου, δεν έχουν σχεδιαστεί για να ταιριάζουν στη μία ή την άλλη προσωπικότητα. Και εδώ υπεισέρχεται η λειτουργία του ατόμου μέσα στο σύστημα. Τα άτομα που αναλαμβάνουν τους ρόλους αναπόφευκτα τους χρωματίζουν με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Η γονεϊκή εμπλοκή επομένως κατά το μοντέλο αυτό, περιγράφεται μεν νομικά σύμφωνα με τη νομοθετική διάσταση, αλλά εφαρμόζεται σύμφωνα με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και την ερμηνεία του νόμου, που γίνεται από τους εμπλεκόμενους – θεσμικούς κατόχους ρόλων. Έτσι π.χ. οι εκπαιδευτικοί μπορεί να την αποθαρρύνουν, αν αισθάνονται ότι απειλούνται από αυτήν, έστω και αν η επίσημη πολιτική του σχολείου ή του Υπουργείου κινείται σε αντίθετη πορεία και νομοθετεί ή υποστηρίζει την ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων (Γεωργίου, 2011).

1.3.4. Το μοντέλο Σχέσεων Οικογένειας-Σχολείου των Ryan & Adams (1995)

Το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους Ryan & Adams, είναι το τέταρτο στη σειρά με συστημικό προσανατολισμό, καθώς τοποθετεί το παιδί στο κέντρο του. Είναι ωστόσο περισσότερο εστιασμένο στην οικογένεια και βοηθά στην οργάνωση των οικογενειακών χαρακτηριστικών και διαδικασιών που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ η ευρύτερη κοινότητα, με τις διαφορετικές έννοιες που εντάχθηκε στα παραπάνω συστήματα απουσιάζει. Κατά τους συγγραφείς Ryan & Adams (1995), ο λόγος είναι ότι *“το μοντέλο πρέπει να οργανώνει τη σχετική μεταβλητή κατά μήκος μιας διάστασης εγγύτητας με τα αποτελέσματα του σχολείου του παιδιού. Αυτά τα κριτήρια θεωρούνται εγγύτερα και στενότερα σχετιζόμενα με τον μαθητή και αποτελούν ισχυρότερους καθοριστικούς παράγοντες της μάθησης, από ότι οι απομακρυσμένες μεταβλητές (δημογραφικά στοιχεία, πολιτική, θεσμικοί ή οργανωτικοί σκοποί).”*

Το μοντέλο που θέτει ως προτεραιότητα την προσαρμοστικότητα του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, τοποθετεί το παιδί στο επίπεδο μηδέν και ιεραρχεί τις παραμέτρους του σε έξι επίπεδα (Ryan & Adams, 1995)

- Επίπεδο μηδέν: εμπεριέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τα γενικότερα αποτελέσματα του παιδιού στο σχολείο, όπως π.χ. η επίδοσή του και η κοινωνική προσαρμογή του.
- Επίπεδο 1: ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει όλες τις προσωπικές ιδιότητες που σχετίζονται άμεσα με τα σχολικά αποτελέσματα, ωστόσο καθορίζονται περισσότερο ως στοιχεία προσωπικότητας, όπως η νοημοσύνη, η αυτοεκτίμησή του, η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του.

- Επίπεδο 2: Αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού με επίκεντρο το σχολείο. Αυτό το επίπεδο αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς (και, μερικές φορές, τα μεγαλύτερα αδέρφια) αναλαμβάνουν ιδιαίτερη δράση σε σχέση με τα σχολικά θέματα (επίβλεψη εργασιών, βοήθεια στο σπίτι)
- Επίπεδο 3: Γενικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, εκτός σχολικών θεμάτων.
- Επίπεδο 4: Γενικές οικογενειακές σχέσεις. Σε αυτό το επίπεδο η προσοχή μετατοπίζεται από την εξέταση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, στην μελέτη χαρακτηριστικών της συνολικής φύσης της οικογένειας ως ενιαίο κοινωνικό μικροσύστημα, (πχ σταθερότητα, συγκρούσεις, κοινωνικότητα, συνοχή).
- Επίπεδο 5: Προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων, τα οποία τοποθετούνται σε αυτό το επίπεδο επειδή δεν αποτελούν αυστηρά μέρος των διαδικασιών, που χαρακτηρίζουν το οικογενειακό σύστημα (π.χ. προσδοκίες, αντιλήψεις για την εκπαίδευση)
- Επίπεδο 6: Εξωγενείς κοινωνικές / πολιτισμικές και βιολογικές μεταβλητές. Οι συνιστώσες σε αυτό το επίπεδο είναι δύο τύπων: α) κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τύπος γειτονιάς, πολιτισμικό υπόβαθρο, εθνικότητα και β) τα βιολογικά «γονίδια» όπως το φύλο του γονέα ή τα κληρονομικά χαρακτηριστικά.

1.3.5. Το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997, 2005)

Το μοντέλο αυτό αρχικά αποτέλεσε μια ψυχολογική θεώρηση των αιτιών που οδηγούν στους γονείς να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και της αντίληψης που αποκτούν οι γονείς για την χρησιμότητα της εμπλοκής τους από τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Hoover-Dempsey & Andler, 1995, σελ. 312). Η επόμενη προσαρμογή του μοντέλου το 1997, εστίασε κυρίως στο επίπεδο 1. *“Αν και αυτό το μοντέλο της διαδικασίας συμμετοχής υποδηλώνει ότι η διαδικασία αποτελείται από διάφορα επίπεδα κατασκευών που λειτουργούν μεταξύ της αρχικής επιλογής των γονέων για συμμετοχή (Επίπεδο 1) και της ενεργητικής επίδρασης αυτής της εμπλοκής στα αποτελέσματα των μαθητών (Επίπεδο 5), αυτή η παρούσα εργασία εστιάζεται στο πρώτο επίπεδο του μοντέλου, το οποίο επιδιώκει να εξηγήσει τη θεμελιώδη απόφαση των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή (Hoover-Dempsey & Andler, 1997, σελ. 4).*

Πρόκειται για ένα μοντέλο που αντιπροσωπεύει την οικογενειακή δέσμευση ως μια διαδικασία πολλαπλών σταδίων που ξεκινά με τα κίνητρα των οικογενειών για συμμετοχή και τελειώνει με τα ακαδημαϊκά και κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών (Whitaker, 2018, σελ. 422). Παρόλο που το μοντέλο υποστηρίζει τον απώτερο στόχο της ενίσχυσης της γονικής

συμμετοχής, στοχεύει περισσότερο στην εξήγηση της διαδικασίας συμμετοχής και της επιρροής της, παρά στην επιβολή εκπαιδευτικής ή γονικής πρακτικής μοντέλο είναι κατασκευασμένο σε πέντε επίπεδα σε ακολουθία, το καθένα από τα οποία περιλαμβάνει κάποιες ψυχολογικές παραμέτρους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006, σσ. 167-215).

- **Πρώτο επίπεδο (παράγοντες κινητοποίησης της γονεϊκής εμπλοκής):** Το αρχικό μοντέλο του 1995 υπέθετε ότι οι βασικές αποφάσεις συμμετοχής των γονέων επηρεάζονται κυρίως από αυτό που πιστεύουν ότι πρέπει και μπορούν να κάνουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του παιδιού τους. Αυτές οι πεποιθήσεις αντικατοπτρίζονται σε δύο δομές: την κατασκευή γονικού ρόλου για συμμετοχή και τη γονική αυτοεκτίμηση για να βοηθήσουν το παιδί να πετύχει στο σχολείο. Στο αναθεωρημένο μοντέλο, αυτές οι δύο ιδέες οργανώνονται κάτω από μια εννοιολογική ομπρέλα: *τα κίνητρα των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή τους*. Μια δεύτερη κατηγορία κινητήριων παραγόντων, είναι οι αντιλήψεις των γονέων για συμμετοχή τους από τους «σημαντικούς άλλους» (ή αντιλήψεις ότι η συμμετοχή τους ζητείται, χαιρετίζεται και εκτιμάται από το παιδί, τον δάσκαλο του παιδιού το σχολείο του παιδιού). Στο αρχικό μοντέλο, οι προσκλήσεις θεωρήθηκαν ότι είχαν δύο μορφές, γενικές και συγκεκριμένες (οι οποίες τοποθετήθηκαν στο επίπεδο 2). Το αναθεωρημένο μοντέλο ενσωμάτωσε όλες τις μεταβλητές προσκλήσεων στο επίπεδο 1. Επίσης, το αρχικό μοντέλο υπέθεσε ότι, η επιλογή της μορφής συμμετοχής των γονέων επηρεάζεται και από τις αντιλήψεις των γονέων για τον διαθέσιμο χρόνο, την ενέργεια και τις γνώσεις τους και δεξιότητες για συμμετοχή. Το αναθεωρημένο μοντέλο οργάνωσε αυτές τις αντιλήψεις σε έναν όρο : *το αντιληπτό πλαίσιο ζωής των γονέων*.

- **Δεύτερο επίπεδο:** Ανάλογα με τον συνδυασμό παραγόντων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, οι οικογένειες κάνουν διαφορετικές επιλογές σχετικά με το **τι** θα κάνουν για να συμμετάσχουν. Το μοντέλο αναφέρει τους στόχους, τις προσδοκίες και τις αξίες που μεταδίδουν οι οικογένειες στα παιδιά τους, υποστηρικτικές πρακτικές στη σχολική εργασία, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και την επίλυση προβλημάτων του παιδιού, ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του, μαζί με τις δραστηριότητες συμμετοχής της οικογένειας στο σπίτι), στην κοινότητα και στο σχολείο.

- **Τρίτο επίπεδο:** Στο τρίτο επίπεδο οι παραπάνω μηχανισμοί (ενθάρρυνση, προτυποποίηση, ενίσχυση και εκπαίδευση) φιλτράρονται μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών. Το μοντέλο στην τελική του μορφή, θεωρεί ότι αυτοί οι μηχανισμοί παραμένουν αδρανείς, εκτός εάν οι μαθητές

αντιλαμβάνονται τις ενέργειες των γονιών τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση των τεσσάρων μηχανισμών από τους γονείς τους είναι ένα ουσιαστικό κανάλι, με το οποίο οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές των γονέων μεταφράζονται σε χαρακτηριστικά που οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

- Τέταρτο επίπεδο :Αυτό είναι το επίπεδο του μοντέλου που βλέπει τους μαθητές ως συγγραφείς της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Περιγράφει ένα σύνολο τεσσάρων πεποιθήσεων και συμπεριφορών των μαθητών που σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα: ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, εγγενές κίνητρο για μάθηση, δεξιότητες αυτορρύθμισης και κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής επιτυχίας.
- Πέμπτο επίπεδο : Ο απώτερος σκοπός του μοντέλου, δηλαδή η σχολική επιτυχία. Το μοντέλο υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των γονέων, όπως περιγράφεται σε κάθε επίπεδο της διαδικασίας, επηρεάζει και σε κάποιο βαθμό προβλέπει τα αποτελέσματα των μαθητών.

1.4. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορες τυπολογίες για τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Η πιο ευρέως γνωστή αναφερόμενη τυπολογία είναι η πολυεπίπεδη ανάλυση της Epstein (1995, σελ. 701-712), η οποία εισηγείται τις 6 διαστάσεις της γονικής εμπλοκής : α) *γονική μέριμνα με διαμόρφωση υποστηρικτικού οικογενειακού πλαισίου* β) *επικοινωνία (αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας σχολείου προς σπίτι και αμφίδρομα σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών)* γ) *βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία και άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών,* δ) *εθελοντική προσφορά υπηρεσιών στο σχολείο* ε) *συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου μέσω εκπροσώπησης των γονέων στα συλλογικά όργανα και στ) συνεργασία με την Κοινότητα (έγερση και ενσωμάτωση πόρων και υπηρεσιών από την κοινότητα με στόχο την ενίσχυση σχολικών προγραμμάτων, την ενδυνάμωση καλών οικογενειακών πρακτικών και την υποβοήθηση της μάθησης και ανάπτυξης μαθητών).* Η συγκεκριμένη τυπολογία χαίρει σημαντικής αποδοχής μεγάλου μέρους της επιστημονικής κοινότητας και μεγάλο μέρος των ερευνών έχει βασιστεί σ' αυτήν.

Στην ίδια αναπτυξιακή λογική και οι Grolnick και Slowiaczek (1994, σελ. 237-252), συμπεριλαμβάνουν στον όρο, την υιοθέτηση τριών τύπων γονεϊκής εμπλοκής στο οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, άμεσα συναρτώμενα με τη δημιουργία θετικής

σχολικής στάσης από τον μαθητή, αλλά και δημιουργικής ανάμειξης του γονέα στο σχολικό πλαίσιο: συμπεριφορική, προσωπική και γνωστική/διανοητική. Ο τρόπος λειτουργίας και των τριών τύπων στοχεύει στην αυτόβουλη έκλυση σχολικού ενδιαφέροντος από τον μαθητή, μέσω του θετικά βιωμένου συναισθήματος και της ενσωμάτωσης θετικών γονεϊκών προτύπων. Ο γονέας μπορεί εμφανώς να εκδηλώσει εμπλοκή μέσω της συμπεριφοράς του πηγαίνοντας στο σχολείο και συμμετέχοντας σε σχολικές δραστηριότητες. Εάν το παιδί βιώσει αυτήν τη συμπεριφορά, ο γονέας μπορεί να διαμορφώνει τη σημασία του σχολείου. Περαιτέρω, μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να παρέχει στον γονέα πληροφορίες, ώστε να μπορεί να βοηθήσει το παιδί να διαχειριστεί το σχολείο του. Τέλος, εάν ο δάσκαλος βλέπει τον γονέα ως εμπλεκόμενο, μπορεί να είναι ο αγωγός για τα αποτελέσματα. Η προσωπική εμπλοκή των γονέων περιλαμβάνει τη συναισθηματική εμπειρία του παιδιού που ενδιαφέρεται ο γονέας για το σχολείο και δέχεται να απολαμβάνει αλληλεπιδράσεις μαζί του στο σχολείο. Μια τέτοια αντίληψη μπορεί να μεταφέρει ένα θετικό συναίσθημα προς το σχολείο και το παιδί. Μια τρίτη κατηγορία εμπλοκής, είναι η γνωστική/διανοητική, η οποία περιλαμβάνει την έκθεση του παιδιού σε γνωστικές δραστηριότητες και υλικά όπως βιβλία και τρέχοντα γεγονότα.

1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την γονεϊκή εμπλοκή

Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η αρνητική σχολική εμπειρία των γονέων (LaRocque et al., 2011). Μελέτες έχουν δείξει ότι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στο επίπεδο συμμετοχής των γονέων είναι το μορφωτικό τους επίπεδο (Lee & Bowen, 2006; Jordan et al., 2001). Για παράδειγμα, οι Lee και Bowen (2006) διαπίστωσαν ότι οι γονείς με πτυχίο 2 ετών και άνω έχουν πολύ μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες ή τις συναντήσεις που διοργανώνονται στο σχολείο, μιλάνε πιο συχνά για εκπαιδευτικά θέματα με τα παιδιά τους και αναμένουν από τα παιδιά τους να είναι πιο επιτυχημένα στην εκπαίδευσή τους. Αντιστρόφως, οι γονείς των οποίων τα εκπαιδευτικά επίπεδα είναι χαμηλά μπορεί να εμπλέκονται λιγότερο, επειδή δεν αισθάνονται αρκετά σίγουροι για να επικοινωνήσουν με το σχολικό προσωπικό (Lee & Bowen, 2006). Ωστόσο, ο Pena (2000) διαπίστωσε ότι οι γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης συχνότερα λαμβάνουν μέρος ως εθελοντές σε διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων στα σχολεία από εκείνους με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Ο ερευνητής δήλωσε ότι το πρόβλημα για τους γονείς με χαμηλό

μορφωτικό επίπεδο, όπως ανέφεραν οι ίδιοι οι γονείς, είναι ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε εργασίες στο σπίτι ή σε άλλα θέματα που σχετίζονται με το σχολείο, επειδή οι γνώσεις τους είναι περιορισμένες.

Σύμφωνα με τον Hoover-Dempsey και τους συνεργάτες του (1992), οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με το αν οι επιπτώσεις της συμμετοχής θα συμβάλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους επηρεάζουν επίσης τα επίπεδα συμμετοχής τους. Επιπλέον, ο Delgado-Gaitan (1991) τόνισε πως τα επίπεδα εισοδήματος των γονέων επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα συμμετοχής τους. Μάλιστα, ο τελευταίος συγγραφέας διαπίστωσε ότι οι γονείς με υψηλό εισόδημα συμμετέχουν συχνότερα στις δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο παρά οι γονείς με χαμηλό εισόδημα. Επιπλέον, οι γονείς με υψηλή κοινωνικοοικονομική θέση προσπαθούν πιο αποτελεσματικά να εμπλακούν από τους γονείς με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Domina, 2005).

Αντίθετα, οι Shaver and Walls (1998) διαπίστωσαν ότι το επίπεδο εισοδήματος των γονέων δεν είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στο επίπεδο συμμετοχής τους. Επιπλέον, η οικογενειακή δομή επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων (Jordan et al., 2001). Για παράδειγμα, οι Astone και McLanahan (1991) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με μονογονεϊκό γονέα παρέχονται με λιγότερη υποστήριξη και έλεγχο σε σύγκριση με τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες δύο γονέων. Το ενδιαφέρον γεγονός που εντοπίστηκε σε αυτήν την έρευνα είναι ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών γονέων έχουν μεγαλύτερη επιθυμία να μιλήσουν με τους γονείς τους. Η οικογενειακή διαταραχή στην οικογένεια μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλά επίπεδα συμμετοχής μειώνοντας τον χρόνο που περνούν οι γονείς με τα παιδιά. Αυτή η αλλαγή είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική για τους πατέρες, επειδή ο αριθμός των παιδιών που ζουν με τις μητέρες τους μετά το διαζύγιο είναι σημαντικά υψηλότερος (Astone & McLanahan, 1991).

Επιπροσθέτως, οι μελέτες υποδεικνύουν πως όχι μόνο το φύλο του παιδιού, αλλά και το φύλο του γονέα είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στο επίπεδο συμμετοχής (Feuerstein, 2000). Για παράδειγμα, οι μητέρες περνούν περισσότερο χρόνο για να ασχοληθούν με τις εργασίες του παιδιού τους από τους πατέρες (Jordan et al., 2001). Τέλος, οι πολιτισμικές διαφορές, οι ανεπιτυχείς σχολικές εμπειρίες των γονέων (Aronson, 1996) και η έλλειψη μεταφοράς (Pena, 2000) θεωρούνται επίσης ως παράγοντες επιρροής.

Ένα άλλο ζήτημα που επηρεάζει τη γονική συμμετοχή είναι η γλώσσα (Arnonson, 1996; LaRocque et al., 2011). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα σχολεία μπορεί να είναι ακαδημαϊκή (LaRocque et al., 2011) και το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού του σχολείου δεν ξέρει πώς να επικοινωνήσει με γονείς με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Arnonson, 1996). Ακόμη και όταν γονείς και εκπαιδευτικοί δεν έχουν κανένα πρόβλημα στην κατανόηση του άλλου, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επίπεδο συμμετοχής (Pena, 2000). Σύμφωνα με τον Mapp (2002), εάν οι γονείς εμπιστεύονται τη στάση του προσωπικού του σχολείου, είναι πιθανό να εμπλακούν περισσότερο επειδή κάθε γονέας θέλει να εμπιστευτεί το σχολείο και να τον εμπιστευτούνται (Deal & Peterson, 2009). Επιπλέον, ο Pena (2000) αναγνώρισε ότι οι γονείς αναμένουν τη σημαντικότερη παρότρυνση από τους δασκάλους, αν και αυτό πολλές φορές δεν συμβαίνει.

Ο Fields Smith (2005) διαπίστωσε ότι οι γονείς ανταποκρίνονται συχνότερα στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών που είναι καλά καθορισμένες. Ομοίως, οι γονείς είναι πιθανό να εμπλακούν εάν κατανοήσουν ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές περιμένουν από αυτούς να εμπλακούν (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Είναι ενδιαφέρον ότι οι εκκλήσεις των μαθητών για συμμετοχή μπορεί να είναι σημαντικές ανάλογα με διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της επιθυμίας τους για ελευθερία και των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων (Hoover-Dempsey et al., 2001). Ακόμα και το φύλο των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί ως παράγοντας που συμβάλλει στη συμμετοχή των γονέων (Carter & Wojtkiewicz, 2000).

1.6. Οφέλη από τη γονεϊκή εμπλοκή

Η συμμετοχή των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών και τα πλεονεκτήματά της για τους μαθητές είναι πολλά (Jeynes, 2003). Για παράδειγμα, η γονική συμμετοχή έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2003). Συγκεκριμένα, η γονική συμμετοχή έχει επίδραση στις βαθμολογίες αυτών (Jeynes, 2003). Επιπλέον, οι Gonzalez-Reinda και οι συνεργάτες του (2002) διαπίστωσαν ότι η γονική συμμετοχή συμβάλλει θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη τους, η οποία έχει σημαντική σημασία στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Ορισμένοι ερευνητές έχουν ακόμη εντοπίσει ότι όταν οι γονείς εμπλέκονται με τις εργασίες του σχολείου και επικοινωνούν με το σχολείο, επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών μειώνοντας τις βαθμολογίες τους (Shumow & Miller, 2001). Επιπλέον, ο Cooper και οι

συνεργάτες του (2000) διαπίστωσαν ότι η άμεση συμμετοχή των γονέων επηρεάζει ιδιαίτερα αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ακόμη, όταν οι γονείς εμπλέκονται, συμβάλλουν στη συναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά των παιδιών τους, στην ευημερία, στις κοινωνικές δεξιότητες (Henderson & Mapp, 2002; Pelletier & Brent, 2002) ακόμη και τη φοίτηση στο σχολείο. Επιπροσθέτως, και οι συμπράξεις οικογένειας-σχολείου παράγουν εντυπωσιακά αποτελέσματα για παιδιά και εκπαιδευτικούς (Petr, 2003, σελ. 11).

Ωστόσο, δεν είναι όλα τα αποτελέσματα των διαφόρων μορφών συμμετοχής στατιστικά σημαντικά (Jeynes, 2005). Για παράδειγμα, ο Jeynes αναγνώρισε ότι οι συνομιλίες για το σχολείο μεταξύ μαθητών και γονέων και η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, ενώ η επίδραση του ελέγχου των εργασιών των μαθητών από τους γονείς δεν είναι στατιστικά σημαντική. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Jeynes (2005), η επίδραση της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές εκδηλώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών είναι μικρότερη από τις προσδοκίες των γονέων και το στυλ των γονέων. Είναι ενδιαφέρον ότι οι προσδοκίες και η συζήτηση των γονέων έχουν μεγαλύτερη επιρροή στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μεσαίου εισοδήματος παρά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με χαμηλό εισόδημα (Desimone, 1999). Επιπλέον, ο Desimone (1999) αναγνώρισε ότι η συζήτηση με τη μητέρα τους ή και τους δύο γονείς (μητέρα και πατέρα μαζί) επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, αλλά η συζήτηση μόνο με τον πατέρα τους μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των βαθμολογιών των μαθητών. Σύμφωνα με τους Fan και Chen (2001), ο γονικός έλεγχος σχετίζεται ασθενώς με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ενώ η επιθυμία και η ελπίδα των γονέων για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών συνδέεται στενά με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Διαπίστωσαν ότι ο στενός γονικός έλεγχος μπορεί ακόμη και να έχει αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Τέλος, η συμμετοχή των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στη γενική σχολική κουλτούρα σύμφωνα με τους Deal και Peterson (2009, σελ. 184-185).

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Ορισμός ηγεσίας

Η σχολική ηγεσία συνδέεται άρρηκτα με την αναβάθμιση της ποιότητας σπουδών που παρέχεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα κάτι τέτοιο είναι εμφανές σε μεγάλο βαθμό σε αρκετές παραμέτρους της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα στο σχολικό κλίμα, στη σχολική κουλτούρα, στην επίδοση των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (Loukeris et al., 2009). Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν γενικά σε δύο παραμέτρους: ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία, δηλαδή, εμφανίζεται μόνο σε διαδικασίες κατά τις οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δύο ή περισσότεροι άνθρωποι και ότι οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τον Gardner (1990), ηγεσία είναι η διαδικασία με την οποία προσπαθεί ένα άτομο με την πειθώ ή με το παράδειγμα να ωθήσει μια ομάδα προς την κατάκτηση των στόχων που το ίδιο το άτομο ενστερνίζεται ως ηγέτης. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2011, σελ. 143,) αναφέρουν ότι «ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Οι Robbins και Judge (2011), ορίζουν την «ηγεσία ως την ικανότητα άσκησης επιρροής σε μία ομάδα ατόμων, με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων», ενώ σύμφωνα με τον Daft (2014), η ηγεσία είναι η σχέση επιρροής ανάμεσα στους ηγέτες και τους ακόλουθούς τους με απώτερο σκοπό την αλλαγή και το αποτέλεσμα που αναδεικνύει και τους κοινούς τους στόχους.

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αποδειχθεί ότι είναι κατάλληλη για ένα πολύπλοκο και δυναμικό εργασιακό περιβάλλον με πολλές πνευματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός διευθυντής και η ομάδα του (Leithwood et al., 2004). Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία καταφέρνει να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές προκλήσεις σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον και συμβάλλει στην επιτυχία του σχολείου και στην εφαρμογή καινοτομιών. Η επιρροή αυτών των ηγετών εκφράζεται στην κουλτούρα και το όραμα του σχολείου καθώς και στον προγραμματισμό, τη δομή και την οργάνωση (Leithwood & Riehl, 2003).

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία

Ο Popper ορίζει τη συναλλακτική ηγεσία των αρχών του σχολείου έναντι της μετασχηματιστικής ηγεσίας και δηλώνει ότι η συναλλακτική ηγεσία είναι ηγεσία στην οποία οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται στην ανταλλαγή κάποιου πολύτιμου πόρου (Robbins, 2001). Για τον εκπαιδευτικό, η αλληλεπίδραση μεταξύ διαχειριστών και εκπαιδευτικών είναι συνήθως επεισοδιακή, βραχύβια και περιορισμένη. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο ισχυρή και περίπλοκη και συμβαίνει όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με άλλους με τέτοιο τρόπο ώστε οι διαχειριστές και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης, κινήτρων και ηθικής. Μέσα από τη διαδικασία μεταμόρφωσης, τα κίνητρα του ηγέτη και του ακόλουθου συγχωνεύονται.

Πολλές μελέτες αποκαλύπτουν εμπειρικά στοιχεία που υποστηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία, όπως στη μελέτη του Leithwood και των συνεργατών του (2004), η οποία ανέφερε επτά ποσοτικές μελέτες και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, που θεωρείται πολύπλοκο μοντέλο, είχε άμεση και έμμεση επίδραση στην πρόοδο των πρωτοβουλιών στις ανανεωμένες δομές του σχολείου και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα επιτεύγματα των μαθητών. Η μετασχηματιστική ηγεσία παρέχει στην ηγεσία του σχολείου μια κανονιστική προσέγγιση που σημειώνει πρόοδο ιδιαίτερα στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τα σχολικά επιτεύγματα και όχι μόνο όσον αφορά τα αποτελέσματα. Ο Bass (1999) ισχυρίζεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία χρησιμεύει σήμερα ως ένα πειστικό μοντέλο για εκπαιδευτικούς ηγέτες.

Ο Davies (2007) διαπίστωσε ότι οι ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί όταν μετασχηματίζονται ενεργά, παρουσιάζουν και σηματοδοτούν διαφορετικούς πολιτιστικούς παράγοντες στη σχολική ζωή. Αυτό είναι μέρος της δημιουργίας του νοήματος και της εμπειρίας της σχολικής ιστορίας. Ένα σαφές συμπέρασμα από τα ευρήματα και τις περιγραφές πολλών από τις μελέτες που αναφέρονται είναι ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από τη συναλλακτική ηγεσία τόσο σε οργανισμούς όσο και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με το ταραχώδες περιβάλλον των εκπαιδευτικών συστημάτων που χαρακτηρίζεται σήμερα από συνεχή αλλαγή, οι ηγέτες βρίσκονται σε κεντρικές θέσεις και οι μεγάλοι και οι μικροί οργανισμοί αναζητούν έναν ειδικό ηγέτη που όχι μόνο θεωρείται στρατηγικός ηγέτης αλλά και μετασχηματιστής, ο οποίος, σε αυτόν τον γρήγορο κόσμο, μπορεί να βοηθήσει στο να καταστούν οι οργανισμοί ανταγωνιστικοί.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία

Οι Waters, Marzano και McNulty (2003), μέσα από την ανασκόπησή τους υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει βρεθεί ότι είναι το πιο κατάλληλο στυλ ηγεσίας για κορυφαία ακαδημαϊκά ιδρύματα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν χρειάζεται να καθοδηγούν τον οργανισμό τους με βάση τις σχέσεις «δούναι και λαβείν», αλλά με βάση κυρίως την προσωπικότητα, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, την ικανότητα να επιφέρει αλλαγές ως πρότυπο του ηγέτη, καθώς και να δεσμεύονται πάντα για ένα κοινό όραμα και στόχους. Οι επικεφαλής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρέπει να έχουν περισσότερο μετασχηματιστικό και λιγότερο συναλλακτικό στυλ ηγεσίας για να μπορούν να παραμένουν αποτελεσματικοί στην εκπλήρωση των ηγετικών τους υποχρεώσεων. Ως εκ τούτου, είναι λογικό να υποθέσουμε ότι ένα σχολείο θα απαιτήσει από τον διευθυντή του να ενεργήσει ως μετασχηματιστικός εκπαιδευτικός ηγέτης για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του δυναμικού, μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Λόγω αυτής της δυναμικής, μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, του αυξανόμενου ανταγωνισμού και των τεχνολογικών αλλαγών, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ενώσει και να συγκεντρώσει δυνάμεις για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων χωρίς να χρειάζεται χρήση οποιουδήποτε τύπου ανταμοιβών, αφυπνίζοντας αυτόνομα κίνητρα, πίστη και δέσμευση.

Πολλές μελέτες έχουν επιβεβαιώσει τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές παραμέτρους. Μια μελέτη για παράδειγμα που πραγματοποιήθηκε από τους Eyal και Roth (2011) αποκάλυψε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει θετικά τα κίνητρα και την ευημερία των εκπαιδευτικών, αφυπνίζοντας τα αυτόνομα κίνητρα τους. Επιπλέον, συνδέεται αρνητικά με την εξουθένωση, παρά τη συναλλακτική ηγεσία που αφυπνίζει τα ελεγχόμενα κίνητρα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ένα συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από τα παραπάνω, με βάση την έρευνα των προαναφερθέντων συγγραφέων, είναι ότι οι οργανωτικοί ηγέτες γενικά και οι διευθυντές σχολείων ειδικότερα έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν σημαντικά τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα και, μέσω αυτών, να επηρεάσουν τη συνολική συμπεριφορά και την απόδοση των οπαδών τους.

Η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία παρακίνησης των ανθρώπων να εκτελούν καθήκοντα με την πάροδο του χρόνου. Οι παραπάνω μελέτες έχουν αποδείξει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δρα θετικά σε αυτές τις συμπεριφορές και παραστάσεις σε σύγκριση με τη συναλλακτική ηγεσία, και ως εκ τούτου, η ηγεσία θεωρείται ένας από τους κεντρικούς ρόλους ενός διευθυντή σχολείου. Εξάλλου, ο όρος «ηγεσία» εκφράζει το όραμα, την αποστολή, τις αξίες και την έμπνευση. Από την άλλη ο όρος "διαχείριση" αναφέρεται στην εφαρμογή των πόρων. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης

συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και στην εποπτεία των επιχειρήσεων του. Στην ερευνητική βιβλιογραφία, μπορεί κανείς να κάνει διάκριση μεταξύ του ρόλου ενός διευθυντή ως εκείνου που ασχολείται με τη διατήρηση της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού και των χαρακτηριστικών ενός διευθυντή ως ηγέτη που είναι σε θέση να εξασφαλίσει την αποτελεσματική λειτουργία και την αριστεία του οργανισμού. Η αποτελεσματική λειτουργία εκφράζεται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας έτσι ώστε τα επιτεύγματα των μαθητών να βελτιωθούν και να υπάρξει ικανοποίηση μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και του μαθητικού πληθυσμού. (Eyal & Roth, 2011).

2.2. Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ως ηγέτη στην γονεϊκή εμπλοκή

Η σχολική ηγεσία συνδέεται άρρηκτα με την αναβάθμιση της ποιότητας σπουδών που παρέχεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα κάτι τέτοιο είναι εμφανές σε μεγάλο βαθμό σε αρκετές παραμέτρους της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα στο σχολικό κλίμα, στη σχολική κουλτούρα, στην επίδοση των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (Loukeris et al., 2009). Ο τύπος της ηγετικής προσέγγισης είναι αυτός που την ουσία θα καθορίσει την επιτυχία του οργανισμού, θα επιφέρει τις απαιτούμενες αλλαγές σε ηγέτες και εργαζομένους και θα βελτιώσει την απόδοση και την επιτυχία του οργανισμού, αφού θα επιλύσει τις συγκρούσεις και θα αυξήσει την εργασιακή ικανοποίηση.

Οι διευθυντές σχολείων θεωρούνται το κεντρικό μορφωτικό πρόσωπο που αποτελεί την ηγεσία και που οδηγεί το εκπαιδευτικό σύστημα στον 21^ο αιώνα, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που εμφανίζονται, λειτουργώντας μέσα σε ένα σύστημα που έχει υποστεί πολλές αλλαγές. Αυτές οι αρχές μπορούν να χαρακτηρίσουν τους ηγέτες ενός μετασχηματιστικού ή συναλλακτικού στυλ ηγεσίας και αυτό το στυλ μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του διευθυντή μέσα στο σχολείο σε σχέση με την αξιολόγηση επίσης. Ο διευθυντής του σχολείου είναι μια κεντρική εκπαιδευτική προσωπικότητα στα σχολεία και το στυλ ηγεσίας του μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική πρακτική. Σε αυτό το πλαίσιο, απαιτείται να οδηγήσει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους και να εργαστούν για την προώθηση αποτελεσματικών διαδικασιών διδασκαλίας στο σχολείο, όπου το στυλ ηγεσίας του διευθυντή θεωρείται σήμερα ως μία από τις σημαντικότερες και σημαντικότερες μεταβλητές στη λειτουργία του στο σχολείο (Eyal & Roth, 2011).

Όπως έχει τονιστεί, ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ο ηγέτης που παρακινεί τους οπαδούς πέρα από το άμεσο συμφέρον μέσω της εξιδανικευμένης επιρροής, του εμπνευσμένου κινήτρου, της πνευματικής διέγερσης και της εξατομικευμένης εκτίμησης. Αυτού του είδους η ηγεσία ουσιαστικά εμπνέει γιατί ασχολείται με το πνεύμα των εμπλεκόμενων ατόμων, εστιάζοντας ταυτόχρονα στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι διαμορφώνονται. Αυτό σημαίνει ότι με την υιοθέτηση του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας, στον συγκεκριμένο οργανισμό, ο ηγέτης θα στοχεύσει και θα προσπαθήσει να αλλάξει τον τρόπο που οι άλλοι βλέπουν τόσο τον εαυτό τους αλλά και τον εαυτό τους σε σχέση με άλλους. Ως εκ τούτου, επηρεάζοντας τις αξίες, τις επιθυμίες, τις φιλοδοξίες και ανάγκες τους και με την κατανόηση της κάθε ξεχωριστής περίπτωσης, θα διαχειριστεί τις συγκρούσεις, αμβλύνοντας τις αντιπαλότητες και στρέφοντας το ενδιαφέρον στην προσωπική εξέλιξη του καθενός και ως συνέπεια του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Lussier και Achua (2010, όπ. αναφ. στο Gonfa, 2019), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδιώκουν να μεταμορφώσουν ή να αλλάξουν τις βασικές αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να είναι πρόθυμοι από μόνοι τους χωρίς πιέσεις και εξαναγκασμούς να αποδώσουν στο μέγιστο. Πρόκειται δηλαδή για μια αλλαγή της νοοτροπίας του, ο οποίος από τη στιγμή που θα νιώθει χρήσιμος και ικανοποιημένος δεν θα έρχεται σε αντιπαράθεση με τους συνεργάτες και τους ηγέτες.

Ο Dilts (1996, όπ. αναφ στο Gonfa, 2019) καθόρισε την ηγετική μεταμόρφωση ως προς τη διάσταση του οράματος και της δράσης. Το όραμα έχει να κάνει με τη δημιουργία εικόνων των μελλοντικών στόχων, ενώ η δράση έχει να κάνει με την εκτέλεση. Η γενική ιδέα είναι ότι το όραμα χωρίς δράση είναι απλώς ένα όνειρο και η δράση χωρίς όραμα δεν έχει νόημα και είναι βαρετή. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι χαρισματικοί, οραματιστές και με έμπνευση. Οι αποτελεσματικοί μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν το χάρισμα και τη δύναμή τους για να εμπνεύσουν και να παρακινήσουν τους οπαδούς να εμπιστευτούν και να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους. Δημιουργούν με άλλα λόγια ενθουσιασμό και ενέργεια εστιάζοντας στο μέλλον.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που δεν έχουν χάρισμα μπορεί να εξακολουθούν να είναι σε θέση να επηρεάσουν και να εμπνεύσουν άλλους ικανοποιώντας τις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων μέσω εξατομικευμένης σκέψης και μπορεί να τους διεγείρουν πνευματικά εξορθολογίζοντας την ανάγκη αλλαγής, εμπλέκοντάς τους πιθανές λύσεις των προβλημάτων που δημιουργούνται στον σχολικό περιβάλλον ή στην μεταξύ τους σχέση. Η εξατομικευμένη αυτή σκέψη θα τον κάνει να

νιώσει ασφάλεια και ανακούφιση και μέσω της αλλαγής των κινήτρων του να μην προβαίνει σε συγκρούσεις με την ομάδα του, αλλά να λειτουργεί ομαδικά και αρμονικά.

2.3. Προσέγγιση της γονεϊκής εμπλοκής

Παρά την ευρεία αναγνώριση αυτών των δυνητικών πλεονεκτημάτων υπάρχουν σαφή κενά των τυπικών πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής που βρίσκονται στα σχολεία. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Metropolitan Life Insurance Company και Louis Harris and Associates (1997) σε 1035 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το 83% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολεία τους πρέπει να αυξηθεί. Επιπροσθέτως μια άλλη έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο ανέφερε ότι το 72% των μητέρων επιζητούσε περισσότερη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Williams, Williams & Ullman, 2002).

Υπάρχει διαθέσιμη εκτενής βιβλιογραφία για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη βελτίωση των προγραμμάτων της γονεϊκής εμπλοκής που περιλαμβάνει πρότυπα για διάφορες δραστηριότητες συναντήσεις και εργαστήρια (Hornby 2000). Επιπλέον, έχει αναπτυχθεί μια σειρά θεωρητικών μοντέλων αναφορικά με την γονεϊκή εμπλοκή. Αυτά κυμαίνονται από το απλό τρισδιάστατο πλαίσιο δέσμευσης, κατάρτισης και ποικιλίας του Sattes (1994, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011), έως το πιο περίπλοκο μοντέλο Lueder's (2000, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011) «ενεργοποίηση και έξοδος ενέργειας», το οποίο υποστηρίζει την επέκταση των παραδοσιακών ρόλων στήριξης της οικογένειας για τα σχολεία και για τα σχολεία που προσεγγίζουν τις οικογένειες. Αντίθετα, οι Christenson και Sheridan (2001) πρότειναν ότι τα τέσσερα βασικά στοιχεία για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής είναι: η προσέγγιση, οι συμπεριφορές, το περιβάλλον και οι δράσεις. Ο Swap (1993) έχει προτείνει ότι υπάρχει μια ιεραρχία για την γονεϊκή εμπλοκή που ξεκινά με το «προστατευτικό μοντέλο», και τα «μοντέλα εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών» στο προτιμώμενο «μοντέλο συνεργασίας». Ο Hornby (2000) έχει συνδυάσει στοιχεία ενός αριθμού μοντέλων για να δημιουργήσει ένα πλαίσιο που αναπτύσσει ιεραρχίες γονικής συνεισφοράς και γονικών αναγκών, προκειμένου να παρέχει ένα μοντέλο συμμετοχής που περιλαμβάνει οκτώ τύπους της γονεϊκής εμπλοκής: την επικοινωνία, το σύνδεσμο, την εκπαίδευση, την υποστήριξη, τις πληροφορίες, τη συνεργασία, τους πόρους και την πολιτική (Hornby & Lafaele, 2011)

Η Epstein (2002) έχει διακρίνει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής: τη γονική μέριμνα, την επικοινωνία, τον εθελοντισμό, το φροντιστήριο στο σπίτι, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία με την κοινότητα. Το μοντέλο της Epstein παρουσιάζει την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα ως επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής συνέπεια των οποίων είναι σημαντικής σημασίας για τη βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών. Η βιβλιογραφία για την γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει επομένως έρευνα που υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της και την αξία που της δίνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και μια σημαντική συλλογή θεωρητικών μοντέλων και πρακτικών οδηγιών που στοχεύουν στην ανάπτυξή της. Οι Henderson και Berla (1994, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011) συνόψισαν την κατάσταση συνοπτικά όταν δήλωσαν: «Τα οφέλη των αποτελεσματικών συνεργασιών και ο τρόπος πραγματοποίησής τους είναι καλά τεκμηριωμένα σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες σχολικής εκπαίδευσης. Ακόμα δεν είναι σε διαδεδομένη πρακτική».

Δεκαπέντε χρόνια αργότερα υπήρξε σημαντική ποικιλομορφία στον τύπο και τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά περιβάλλοντα, με την πρακτική να βρίσκεται στο πιο παραδοσιακό άκρο του φάσματος που επικεντρώνεται σε μια κατευθυντική ροή υποστήριξης από τους γονείς στα σχολεία. Η τυπική προσέγγιση αντανακλά την έλλειψη συναίνεσης, καθοδηγητικού πλαισίου και κατάρτισης σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή (Hornby 2000). Υπάρχουν πολλοί λόγοι για το χάσμα μεταξύ των όσων λέγονται και εκείνων που γίνονται στο όνομα της γονεϊκής εμπλοκής και αυτοί μπορούν να θεωρηθούν ως εμπόδια για την ανάπτυξη και εφαρμογή της. Τα διάφορα εμπόδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν προσαρμόζοντας το πλαίσιο επικάλυψης των σφαιρών επιρροής της Epstein (2001, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011) που επικεντρώνεται στους τρεις τομείς της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.

2.4. Ηγετικά προφίλ

Η αντίληψη της ηγεσίας ενός διευθυντή έχει εξελιχθεί σημαντικά. Οι έννοιες του ρόλου των διευθυντών έχουν εξελιχθεί από διευθυντή, σε εκπαιδευτικό ηγέτη και σε μετασχηματιστικό ηγέτη. Η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών που διερεύνησαν την ηγεσία του σχολείου και τον αντίκτυπό της στην αποτελεσματικότητα του σχολείου επικεντρώθηκαν κυρίως στην ηγεσία ενός διευθυντή. Αυτή η τάση βασίστηκε στην πεποίθηση ότι ο διευθυντής ήταν η μοναδική πηγή και η κατεύθυνση της ηγεσίας στο σχολείο (Heck, 1992).

Η μετασχηματιστική ηγεσία βοηθά τους διευθυντές σχολείων να διαμορφώσουν τις στάσεις τους για να προχωρήσουν τα σχολεία τους. Έχει τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά. Από αυτές, η εξιδανικευμένη επιρροή ορίζεται ως η συμπεριφορά του ηγέτη και οι αποδόσεις του οπαδού για τον ηγέτη. Το εμπνευσμένο κίνητρο αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν και εμπνέουν τους γύρω τους. Η εξατομικευμένη θεώρηση αντιπροσωπεύει τη συνεχή προσπάθεια του ηγέτη να αντιμετωπίζει κάθε άτομο ως ξεχωριστό άτομο και να ενεργεί ως μέντορας που προσπαθεί να αναπτύξει τις δυνατότητές του. Τέλος, η διανοητική διέγερση αντιπροσωπεύει την προσπάθεια του ηγέτη να παρακινήσει τους οπαδούς να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί για να καθορίσουν τα προβλήματα και να τα προσεγγίσουν με νέους τρόπους. Θεωρείται ότι οι διευθυντές που επιδεικνύουν αυτά τα κύρια χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν επιπτώσεις στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην καλύτερη επίδοση στο σχολείο (Balyer, 2012)

Ωστόσο, η πρόσφατη βιβλιογραφία δίνει έμφαση στις πολλαπλές πηγές ηγεσίας στα σχολεία. Όροι όπως «κατανεμημένη ηγεσία» χρησιμοποιούνται για να δείξουν αυτήν την έμφαση. Για παράδειγμα, οι Deal και Peterson (2009) προσδιόρισαν δασκάλους, γονείς, μαθητές και υπόλοιπο προσωπικό ως πρόσθετες πηγές ηγεσίας καθώς αυτά τα άτομα επηρεάζουν την κατεύθυνση, τους στόχους και την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Συγκεκριμένα, ο ρόλος και η σημασία της ηγεσίας των εκπαιδευτικών τονίστηκε από μεγάλο αριθμό μελετών (Gronn, 2000; Harris, 2003). Ωστόσο, ο αριθμός των μελετών που εξετάζουν τις επιπτώσεις των στυλ και των στρατηγικών ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι περιορισμένος.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή

Ο Ramirez (1997) μέσω της περιγραφικής του μελέτης έδωσε την ευκαιρία στους δασκάλους λυκείου της υπαίθρου να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων. Ένα ερωτηματολόγιο έρευνας με μορφή κλίμακας Likert συμπληρώθηκε από 51 από τους 85 δασκάλους σε ένα μεγάλο αγροτικό λύκειο. Όλοι οι ερωτηθέντες ήταν Ευρωπαίοι Αμερικανοί, όπως ήταν σχεδόν όλοι οι μαθητές. Πάνω από το 70% των ερωτηθέντων είχαν περισσότερα από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και είχαν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο ή και διδακτορικό. Μόνο το 39% των ερωτηθέντων συμφώνησαν απόλυτα ότι η συμμετοχή των γονέων θα αυξήσει την επιτυχία των μαθητών και μόνο το 5% δήλωσαν ότι είχαν το χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς. Κανένας δάσκαλος δεν συμφώνησε απόλυτα ότι η συμμετοχή των γονέων ήταν ευθύνη του δασκάλου ή ήταν απαραίτητη στο σχολείο τους. Παρόλο που το 61% πίστευε ότι η συμμετοχή των γονέων ήταν σημαντική για ένα καλό λύκειο, το 95% δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τρόπους αύξησης της γονικής συμμετοχής. Μόνο το 4% συμφώνησε απόλυτα ότι "το σχολείο βλέπει τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες". Ενώ οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να έχουν γονείς ως ενεργούς πράκτορες στο σχολείο τους, δεν ήταν σίγουροι πώς να προωθήσουν τέτοιες καταστάσεις και δεν ήταν πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο για να μάθουν πώς. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η συμμετοχή των γονέων ήταν σημαντική σε συνέδρια με δασκάλους και μαθητές, αλλά λιγότερο σημαντική σε άλλες σχολικές υποθέσεις, ότι η ευθύνη για τη συμμετοχή των γονέων βαρύνει τον γονέα και ότι η κατάλληλη σφαίρα για τη συμμετοχή των γονέων είναι μέσα στο σπίτι. Η περιγραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αυτήν τη μελέτη με δασκάλους λυκείου της υπαίθρου διαπιστώνει ότι η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία πρέπει να περιορίζεται στις ευθύνες του σπιτιού. Αυτή η στάση είναι αντιφατική με αυτήν των ερευνητών στον τομέα της εκπαίδευσης που προτείνουν ότι οι συνεργασίες στο σχολείο για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών πρέπει να είναι πιο περίπλοκες, συνεργατικές και ενσωματωμένες στις ευθύνες των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Αν και οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη αναγνωρίζουν ότι απαιτείται συμμετοχή γονέων, είναι απρόθυμοι να εμπλακούν στην εκμάθηση τρόπων δημιουργίας συνεργασιών σχολείου-σπιτιού.

Οι αλληλεπιδράσεις και οι ρόλοι γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνονται συχνά από διαφορετικές προσδοκίες και συμφέροντα (Wolfendale, 1983, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele,

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Απόψεις εκπαιδευτικών

2011). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν, από την οπτική γωνία των στόχων τους, να δουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως ένα εργαλείο για την αύξηση της λογοδοσίας των σχολείων στις κοινότητές τους και για την αύξηση των επιτευγμάτων των παιδιών, ή ως έναν οικονομικά αποδοτικό πόρο και μια μέθοδο αντιμετώπισης των πολιτιστικών μειονεκτημάτων και ανισοτήτων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης τους δικούς τους στόχους για τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως φαίνεται από τον Rudney (2005) ο οποίος αναφέρει ότι η εστίαση των εκπαιδευτικών είναι στους τομείς της εργασίας στο σπίτι, στην παροχή ενός περιποιητικού περιβάλλοντος, στη συγκέντρωση χρημάτων, καθώς και στην παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και γονέων και στις συναντήσεις εκπαιδευτικών.

Οι συναντήσεις γονέων-δασκάλων παρέχουν ένα καλό παράδειγμα για το πόσο διαφορετικοί είναι οι στόχοι των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ο Bastiani (1989, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011) πρότεινε ότι οι στόχοι των εκπαιδευτικών για τις συναντήσεις γονέων -δασκάλων περιλαμβάνουν: να συζητούν για την πρόοδο των παιδιών και τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να μάθουν από τους γονείς πώς τα παιδιά αντιμετωπίζουν το σχολείο, να εντοπίζουν τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι και τις πιθανές συγκρούσεις με τους γονείς. Οι στόχοι των γονέων για τις συναντήσεις γονέων - εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν: συζήτηση για την πρόοδο των παιδιών και τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και σύγκριση της προόδου των παιδιών τους με την πρόοδο των άλλων στην τάξη. Είναι λοιπόν σαφές ότι, παρόλο που υπάρχουν ομοιότητες, υπάρχουν επίσης σημαντικές διαφορές στους στόχους των γονέων και των εκπαιδευτικών για αυτές τις συναντήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εμπόδια για την καθιέρωση αποτελεσματικής γονεϊκής συμμετοχής.

Ο Adelman (1992, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011) συζητώντας τον αντίκτυπο αυτών των διαφορετικών στόχων, θεωρεί ότι οι σχέσεις σπίτι - σχολείο βασίζονται σε μια ατζέντα κοινωνικοποίησης, όπου τα σχολεία προσπαθούν να διαμορφώσουν τις στάσεις και τις πρακτικές των γονέων έτσι ώστε να διευκολύνουν τη σχολική εκπαίδευση. Ο ίδιος συγγραφέας υποδηλώνει ότι τα μοντέλα σχετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή έχουν συχνά υποκείμενες ατζέντες που αφορούν σε μεγάλο βαθμό την κάλυψη των αναγκών του σχολείου ή της κοινωνίας και είναι δυνατό να διαφοροποιηθούν ανάλογα με το αν πρόκειται για βελτίωση ατόμων ή σχολείου. Αυτές οι διαφορές στους στόχους δημιουργούν συγκρούσεις που περιορίζουν τον τύπο και την επιτυχία των πρακτικών της γονεϊκής συμμετοχής και οδηγούν σε απογοήτευση καθώς κάθε μέρος προσπαθεί

να μεγιστοποιήσει τη δική του ατζέντα, ανεξάρτητα και συχνά σε αντίθεση με αυτήν των άλλων. Η κατανόηση αυτών των υποκείμενων παρέχει ένα παράδειγμα της επιρροής του πολύπλοκου πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα η γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά περιβάλλοντα.

3.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση των σχέσεων σχολείου-γονέων

Διεθνείς μελέτες επεσήμαναν ότι ο κεντρικός ρόλος ενός διευθυντή, ως ηγέτη του σχολείου, στη διευκόλυνση της γονικής συμμετοχής, είναι μέσω του στυλ ηγεσίας, της επικοινωνίας, των στάσεων και των προσδοκιών (Povey et al., 2016; Jeynes, 2018). Αρκετά μοντέλα εξήγησαν τη σχέση μεταξύ πρακτικών ηγεσίας και γονικής συμμετοχής. Για παράδειγμα, το μοντέλο του High Performing School που αναπτύχθηκε από τους Shannon και Bylsma (2007) έθεσε ότι οι αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας σχετίζονται θετικά με τη συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας. Σύμφωνα με τους Robinson και Fenre (2011), οι διευθυντές είναι οι κύριοι παράγοντες που διευκολύνουν τις συνεργασίες μεταξύ πολλών ενδιαφερομένων στο σχολικό επίπεδο. Ο Lloyd-Smith, (2010) υποστήριξε ότι οι διευθυντές πρέπει όχι μόνο να αναγνωρίσουν τα εγγενή εμπόδια που σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων στα λύκεια, αλλά και να αναπτύξουν σημαντικές ευκαιρίες για γονική συμμετοχή.

Παρά το κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων, ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ηγεσίας πρέπει να είναι σε θέση να κινητοποιήσουν τους γονείς για να συνεργαστούν με το σχολείο. Ο Puccio και οι συνεργάτες του (2011) εξέφρασαν την άποψη ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες σε αυτόν τον ολόενα και πιο πολύπλοκο κόσμο είναι αφοσιωμένοι σε νέους τρόπους ηγεσίας που χτίζονται γύρω από τη δημιουργική διαδικασία. Επί του παρόντος, τα σχολεία αντιμετωπίζουν ορισμένες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν χρησιμοποιώντας καινοτόμες λύσεις, ειδικά για τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες.

Εκτός από αυτό, το ταραχώδες περιβάλλον του σχολείου απαιτεί βελτίωση του σχολείου, το οποίο απαιτεί από τους διευθυντές να ηγούνται και να διαχειρίζονται σωστά και αποτελεσματικά (Puccio et al., 2011). Προκειμένου να συμβαδίσει με τον ρυθμό, ο αυξανόμενος αριθμός μελετών συνέδεσε την εστίαση των πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία (Balyer, 2012) και δημιουργικών πρακτικών ηγεσίας στην επιχειρηματική προσέγγιση (Puccio et al., 2011). Αν και αρκετές μελέτες αναγνώρισαν το μέγεθος των πρακτικών δημιουργικής ηγεσίας στα σχολεία (Botha, 2013), μόνο μερικές μελέτες εξέτασαν αυτόν τον τομέα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού

ιδρύματος. Είναι ζωτικής σημασίας για τους διευθυντές, ως ηγέτες σχολείων, να ξεκινήσουν αλλαγές για να συμβαδίσουν και να επιβιώσουν από την ταχεία εκπαιδευτική πρόοδο προς τον εικοστό πρώτο αιώνα. Σύμφωνα με τον Kelchtermans και τους συνεργάτες του (2011), ένας διευθυντής αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο που στέκεται στο κατώφλι του σχολείου, συνδέοντας την εσωτερική και εξωτερική σχολική κοινότητα. Είναι ένα δύσκολο επίτευγμα για τον διευθυντή να γεφυρώσει τη σύνδεση μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής σχολικής κοινότητας, καθώς συχνά έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, απόψεις, προσδοκίες και στόχους (Kelchtermans et al., 2011; Botha, 2013).

Επιπλέον, ο τρέχων ρόλος του διευθυντή κρίνεται γενικά από την ικανότητα του διευθυντή να διατηρεί την αρμονία μεταξύ των ενδιαφερομένων του σχολείου και της σχολικής κοινότητας (Kowalski, 2010). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία μπορεί να έχει άμεση θετική επίδραση στη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία. Έτσι, αυτό δείχνει ότι η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία μπορεί να επιτευχθεί όταν οι διευθυντές έχουν δημιουργικούς τρόπους για να ξεκινήσουν και να παρακολουθήσουν προγράμματα και δραστηριότητες συνεργασίας για τη συμμετοχή των γονέων. Αυτό θα παρέχει ευκαιρίες στους γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που βασίζονται στο σχολείο με στόχο τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών.

3.3. Δυσκολίες για την ανάπτυξη γονεϊκής εμπλοκής

Μια σημαντική πρόκληση στη διερεύνηση φαινομένων γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι πολλά εμπόδια μπορεί να εμποδίσουν τη συμμετοχή των γονέων, όπως: στενές αντιλήψεις για τη συμμετοχή των γονέων από τα σχολεία, αρνητική στάση απέναντι στους γονείς από το προσωπικό του σχολείου, έλλειψη προετοιμασίας εκπαιδευτικών, επαγγελματικές απαιτήσεις που επιβάλλουν περιορισμούς σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων και τις ανασφάλειες των γονέων σχετικά με τα σχολεία (Yar & Epoki, 1995). Προκειμένου να εισαχθούν προγράμματα συμμετοχής γονέων, τα σχολεία θα πρέπει να περιλαμβάνουν τους όλους τους βασικούς εμπλεκόμενους. Με άλλα λόγια τόσο οι γονείς και οι μαθητές, όσο και οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί δασκάλων έχουν όλοι ένα μερίδιο στο πώς πρέπει να πραγματοποιηθεί η συμμετοχή αυτή.

Οι πεποιθήσεις των γονέων για διάφορα θέματα μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια για την αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή. Πρώτον, ο τρόπος που βλέπουν οι γονείς το ρόλο τους στην

εκπαίδευση των παιδιών τους είναι καθοριστικός. Οι γονείς που πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι να πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο, το οποίο στη συνέχεια αναλαμβάνει την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους, δεν θα είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν ενεργά είτε σε σχολείο είτε στο σπίτι. Οι Hoover-Dempsey και Sandler (1995) ανέφεραν ότι αυτή η στάση είναι πιο διαδεδομένη σε ορισμένες κοινότητες και εθνικούς πολιτισμούς από άλλες, αλλά ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε αυτές. Για παράδειγμα, ο Clark (1983, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011), στην έρευνά του για μαθητές με υψηλές επιδόσεις από έγχρωμες οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, διαπίστωσε ότι αυτό που ξεχώριζε τους γονείς αυτών των μαθητών από τους άλλους στο σχολείο ήταν ότι πίστευαν ότι θα έπρεπε να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, υποστηρίζοντας τόσο τη μάθησή τους στο σπίτι όσο και αλληλεπιδρώντας εποικοδομητικά με τα σχολεία. Ο Clark (1983, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011) διαπίστωσε ότι οι γονείς των μαθητών με υψηλές επιδόσεις είχαν μεγαλύτερη πεποίθηση από τους άλλους γονείς ότι θα μπορούσαν αποτελεσματικά να βοηθήσουν τα παιδιά τους να εξελιχθούν στο σχολείο. Η πεποίθηση ότι οι γονείς έχουν τη δική τους ικανότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο είναι η δεύτερη πεποίθηση που είναι ζωτικής σημασίας για τη επιτυχία της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά περιβάλλοντα. Οι Hoover-Dempsey και Sandler (1995) επισημαίνουν ότι οι γονείς με χαμηλό επίπεδο πίστης στην ικανότητά τους να βοηθούν τα παιδιά τους είναι πιθανό να αποφύγουν την επαφή με τα σχολεία λόγω της άποψης τους ότι μια τέτοια εμπλοκή δεν θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά τους. Για ορισμένους γονείς η έλλειψη εμπιστοσύνης στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους μπορεί να οφείλεται στο ότι η γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι η πρώτη τους γλώσσα και πιστεύουν ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους δασκάλους. Για άλλους, μπορεί να προέλθει από το να έχουν αρνητικές εμπειρίες με τα προηγούμενα σχολεία των παιδιών τους, ή μέσω αυτών να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης. Η έλλειψη εμπιστοσύνης μπορεί επίσης να προέλθει από τους γονείς που έχουν την άποψη ότι δεν έχουν αναπτύξει επαρκή ακαδημαϊκή ικανότητα για να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους. Αυτή η άποψη είναι πιο εμφανής καθώς οι μαθητές προχωρούν στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το ακαδημαϊκό τους έργο γίνεται πιο προχωρημένο (Eccles & Harold, 1993). Τέτοιες απόψεις λειτουργούν ως φραγμός για την γονεϊκή εμπλοκή, παρά την ευρεία αποδοχή ότι η ικανότητα υποστήριξης της μάθησης των παιδιών δεν απαιτεί υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης από γονείς (Hoover-Dempsey and Sandler 1997, Hornby 2000).

Ο τρίτος τύπος των πεποιθήσεων των γονέων που είναι κρίσιμοι για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι οι απόψεις των γονέων για την ευφυΐα των παιδιών καθώς και για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους (Hoover-Dempsey και Sandler 1995). Οι γονείς που πιστεύουν ότι η νοημοσύνη των παιδιών είναι σταθερή και ότι τα σχολικά επιτεύγματα οφείλονται κυρίως στο ότι τα παιδιά είναι αρκετά τυχερά για να έχουν υψηλές ικανότητες, δεν θα βλέπουν το νόημα να εμπλακούν πολύ στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πιστεύουν ότι η έμφυτη ικανότητα των παιδιών θα θέσει ένα όριο στην επίτευξή τους, έτσι ώστε τα πράγματα όπως η ενθάρρυνση των παιδιών να κάνουν την εργασία τους ή η παρακολούθηση συναντήσεων γονέων-εκπαιδευτικών στο σχολείο να θεωρούνται χάσιμο χρόνου. Εναλλακτικά, οι γονείς που πιστεύουν ότι τα επιτεύγματα στο σχολείο εξαρτώνται τόσο από την προσπάθεια όσο και από την ικανότητα, και ότι οι ικανότητες των παιδιών μπορούν πάντα να αναπτυχθούν, είναι πιο πιθανό να είναι θετικοί ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή. Σχετικά με αυτό είναι οι πεποιθήσεις των γονέων για το ρόλο που πρέπει να διαδραματίσουν στην υποστήριξη αυτής της εξέλιξης, στην πραγματικότητα οι πεποιθήσεις τους για την ανατροφή του παιδιού γενικά (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Οι γονείς που πιστεύουν ότι ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά τους θα έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξή τους, είναι πολύ πιο πιθανό να είναι θετικοί στο να εμπλακούν σε σχέση με τους γονείς που πιστεύουν ότι μπορεί να έχουν μικρό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών τους.

Ένας άλλος πιθανός φραγμός για τη εμπλοκή των γονέων στα σχολικά περιβάλλοντα είναι οι αντιλήψεις των γονέων για το επίπεδο των ρητών και σιωπηρών προσκλήσεων για συμμετοχή. Όταν οι γονείς πιστεύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν εκτιμάται από τους δασκάλους ή τα σχολεία, είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ως εκ τούτου, οι αντιλήψεις των γονέων για προσκλήσεις από σχολεία θεωρούνται κρίσιμες για την ανάπτυξη αποτελεσματικής εμπλοκής τους. Η Epstein (2001) διαπίστωσε ότι οι γονείς εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν ενεργά τη συμμετοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί με θετικές, διευκολυντικές στάσεις απέναντι στη συμμετοχή των γονέων ενθαρρύνουν περισσότερους γονείς να εμπλακούν και αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής (Eccles & Harold, 1993). Όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι οι δάσκαλοι δεν είναι ανοιχτοί στη συμμετοχή των γονέων, αυτό λειτουργεί ως ένα σημαντικό εμπόδιο. Ομοίως, τα σχολεία που είναι ευπρόσδεκτα στους γονείς και καθιστούν σαφές ότι εκτιμούν την εμπλοκή τους, αναπτύσσουν πιο αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή από ό, τι τα σχολεία που δεν φαίνονται

ελκυστικά στους γονείς. Οι σχολές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συχνά θεωρούνται από τους γονείς ως μεγάλοι γραφειοκρατικοί οργανισμοί που δεν νιώθουν ευπρόσδεκτοι, κάτι που θεωρείται ένας από τους λόγους για τους οποίους υπάρχει η τάση για υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής στα δημοτικά σχολεία από τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Eccles & Harold, 1993).

Διάφορες πτυχές του πλαισίου ζωής των γονέων μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια για την εμπλοκή τους, επίσης. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων θα επηρεάσει τις απόψεις τους σχετικά με το αν έχουν επαρκείς δεξιότητες και γνώσεις για να ασχοληθούν με διαφορετικές πτυχές της γονεϊκής συμμετοχής (Green et al., 2007). Για παράδειγμα, οι γονείς που δεν ολοκλήρωσαν το λύκειο μπορεί να είναι διαφορετικοί στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την εργασία τους μόλις φτάσουν στο γυμνάσιο. Επίσης, οι γονείς χωρίς πτυχίο πανεπιστημίου μπορεί να αισθάνονται κατά κάποιο τρόπο κατώτεροι από τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν ότι είναι καλύτερα καταρτισμένοι από αυτούς και ως εκ τούτου διστάζουν να συνεργαστούν στενά με τους δασκάλους. Οι οικογενειακές συνθήκες μπορούν να αποτελέσουν μεγάλα εμπόδια για τη γονεϊκή εμπλοκή. Για παράδειγμα, οι μεμονωμένοι γονείς και όσοι έχουν μικρές οικογένειες ή πολύτεκνες οικογένειες μπορεί να δυσκολεύονται περισσότερο να εμπλακούν λόγω των καθηκόντων τους. Οι εργασιακές καταστάσεις των γονέων μπορεί επίσης να είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας εμπλοκής τους. Όταν οι γονείς είναι άνεργοι, τα χρήματα θα μπορούσαν να είναι ένα ζήτημα καθώς μπορεί να μην μπορούν να αντέξουν οικονομικά ένα αυτοκίνητο ή να πληρώσουν βρεφονηπιόκομους για να φτάσουν στις σχολικές συναντήσεις. Για τους γονείς με δουλειά, το αν εργάζονται και οι δύο γονείς και το είδος των εργασιών που έχουν μπορεί να είναι ζητήματα. Όταν και οι δύο γονείς εργάζονται, θα υπάρχει λιγότερος διαθέσιμος χρόνος τόσο για οικιακή όσο και για σχολική βάση. Επίσης, ενώ ορισμένες θέσεις εργασίας επιτρέπουν ελάχιστη ευελιξία για τη λήψη άδειας για σχολικές δραστηριότητες, άλλες δουλειές μπορεί να αφήσουν τους γονείς πολύ κουρασμένους στο τέλος της ημέρας για να βοηθήσουν τα παιδιά με την εργασία τους (Green et al., 2007). Επιπροσθέτως, η ψυχολογική και σωματική κατάσταση των γονέων μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο. Για παράδειγμα, γονείς με κακή σωματική ή ψυχική υγεία ή χωρίς αποτελεσματικό δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων των μελών εκτεταμένης οικογένειας, μπορεί να δυσκολεύονται να ασχοληθούν αποτελεσματικά με την εμπλοκή τους στα σχολικά περιβάλλοντα των παιδιών τους (Eccles & Harold, 1993).

Υπάρχουν επίσης εμπόδια που σχετίζονται με την τάξη, την εθνικότητα και το φύλο των γονέων που είναι σημαντικά. Οι διαφορές στην τάξη, την εθνότητα και το φύλο μπορεί να διαδραματίσουν

σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του βαθμού στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται με τα σχολεία. Ο Reay (1998, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011) υποστηρίζει ότι, για τις οικογένειες της εργατικής τάξης, οι σχέσεις σπιτιού-σχολείου αφορούν τον διαχωρισμό, ενώ για τις οικογένειες της μεσαίας τάξης πρόκειται για διασύνδεση και αυτή η διαφορά διαμορφώνει τις αντίστοιχες στάσεις τους απέναντι στη γονική εμπλοκή. Σε γενικές γραμμές, οι μειονότητες είναι λιγότερο εμπλεκόμενες, λιγότερο αντιπροσωπευμένες και λιγότερο ενημερωμένες και είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε πόρους, καθώς και πιο πιθανό να έχουν προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα, τις μεταφορές, την επικοινωνία και τη φροντίδα των παιδιών. Έχουν ουσιαστικά διαφορετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Τα εμπόδια που σχετίζονται με την εθνότητα και τον πολιτισμό είναι επίσης σημαντικά. Μια έκθεση των Koki και Lee (1998, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011) εξηγεί μερικά από τα ζητήματα που σχετίζονται με την γονεϊκή εμπλοκή για γονείς στη Νέα Ζηλανδία που έχουν έρθει από τα νησιά του Ειρηνικού. Υπογραμμίζουν ότι είναι αδύνατο να κατανοηθούν αυτά τα ζητήματα εκτός του πλαισίου της ιστορίας της εκπαίδευσης και της πολιτιστικής παράδοσης στον Ειρηνικό, αλλά η πραγματικότητα είναι ότι τα προγράμματα αυτά συνήθως αποδίδουν ελάχιστα. Για παράδειγμα, υπάρχει μια γενική έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικά με το πώς να αξιοποιήσουν θετικά το πολιτιστικό υπόβαθρο του Ειρηνικού όταν γίνεται μια προσπάθεια να εμπλακούν οι γονείς. Δεδομένου ότι μέσα σε αυτούς τους πολιτισμούς δίνεται σημαντική έμφαση στους τίτλους και την κοινωνική τάξη, με την κατανόηση ότι η γενεαλογία και ο πολιτισμός είναι οικογενειακοί τομείς, ενώ η εκπαίδευση θεωρείται το πεδίο των σχολείων, υποστηρίζεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή θα παραμείνει περιορισμένη, εκτός εάν λάβει υποστήριξη από την κοινότητα και ηγέτες της εκκλησίας.

Σε μια άλλη μελέτη ο Young (1998, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011) εξέτασε τον αντίκτυπο των πολιτιστικών θεμάτων στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των Μεξικανοαμερικανών γονέων και των σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η μελέτη διαπίστωσε ότι η ύπαρξη ή απουσία εμπιστοσύνης μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου επηρεάζει την ανάπτυξη και τη διατήρηση μιας ουσιαστικής συμμετοχής των γονέων. Η διαπίστωση του Young ότι οι πολιτιστικοί ρόλοι, οι προσδοκίες και οι αξίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη, είναι περαιτέρω απόδειξη της ανάγκης να γνωρίζουμε το πλαίσιο του πολιτισμού και της εθνότητας. Η αδυναμία κατανόησης του αντίκτυπου της εθνότητας στην γονεϊκή εμπλοκή και η ενσωμάτωση προγραμμάτων που περιλαμβάνουν πραγματικά άλλους

πολιτισμούς είναι πιθανώς ένας άλλος λόγος για τον οποίο η πρακτική της συμμετοχής γονέων στα σχολεία είναι συνήθως λιγότερο αποτελεσματική από ό, τι θα μπορούσε να είναι. Είναι επίσης σημαντικό ότι, παρά την πολιτική και την έρευνα που υποστηρίζουν τη σημασία της εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία, ο όρος από μόνος του είναι λανθασμένος, επειδή, όπως επισημαίνει ο Reay (1998, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011), η πραγματικότητα είναι ότι πρόκειται κυρίως για συμμετοχή μητέρων. Δεδομένου ότι το μεγαλύτερο μέρος της ρητορικής και της έρευνας αγνοεί το ζήτημα της έμφυλης φύσης της γονεϊκής εμπλοκής, επίσης δεν λαμβάνει υπόψη και δεν αξιολογεί τον αντίκτυπό του στην πρακτική. Ωστόσο, η ανάλυση του «κόσμου της μητέρας» δείχνει σαφώς ότι υπάρχουν εντάσεις, ζητήματα εξουσίας, αντιφάσεις και συμβιβασμοί για τον προσδιορισμό των επιπέδων της εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων. Η συμμετοχή πολλών μητέρων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη ζωή που επικεντρώνεται στην οικογένειά τους και αυτό το πλαίσιο θέτει περιορισμούς στο πώς κατανοούν, ανταποκρίνονται και αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η άποψή τους για τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι συχνά πολύ διαφορετική από εκείνη των εκπαιδευτικών, καθώς αφορά μια ολιστική εστίαση στην οικογενειακή μονάδα. Υπήρξαν επίσης σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες στις οικογενειακές δομές και το πολιτικό, οικονομικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει η εμπλοκή των μητέρων. Τώρα οι μητέρες αντιμετωπίζουν θέματα εξισορρόπησης της εργασίας με τα σχολεία, της διαπραγμάτευσης ορίων, του αυξημένου φόρτου εργασίας, της συμμετοχής στην αγορά εργασίας, καθώς και τις επιπτώσεις της τάξης, της οικογενειακής κατάστασης και της εθνικότητας (Reay, 1998, όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011)

Ακόμα, η ηλικία των παιδιών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη συμμετοχή των γονέων, καθώς είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι η συμμετοχή των γονέων μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και είναι στο χαμηλότερο επίπεδο για παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τάση η γονική εμπλοκή να είναι μεγαλύτερη για γονείς μικρότερων παιδιών μπορεί να οφείλεται εν μέρει επειδή τα μικρότερα παιδιά είναι πιο θετικά για τους γονείς τους που πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ, τα μεγαλύτερα παιδιά ενδιαφέρονται λιγότερο για τη συμμετοχή των γονιών τους στο σχολείο, κάτι που οφείλεται τουλάχιστον εν μέρει σε εφήβους που θέλουν να ανεξαρτητοποιηθούν από τους γονείς τους (Eccles & Harold, 1993). Ωστόσο, οι έφηβοι εξακολουθούν να θεωρούνται ότι επιθυμούν και ωφελούνται από τους γονείς τους να εμπλέκονται με άλλους τρόπους, όπως να τους βοηθήσουν με την εργασία στο σπίτι. Οι Deslandes και Cloutier (2002) διαπίστωσαν, στη μελέτη

τους για 872 παιδιά 14 ετών στις Ηνωμένες Πολιτείες, ότι πάνω από τα τρία τέταρτα αυτών των εφήβων ήταν πρόθυμοι να δείξουν στους γονείς τους αυτά που έμαθαν ή τα πήγαν καλά στο σχολείο, ζητώντας από τους γονείς ιδέες. Επίσης, στη μελέτη τους σχετικά με τις προοπτικές των παιδιών σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, οι Edwards και Alldred (2000) διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των γονιών είναι πολύ περισσότερη στο σπίτι παρά στο σχολείο. Παρά τα ευρήματα αυτά, οι γονείς και μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να παρερμηνεύσουν την κατάσταση και να υποθέσουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά δεν θέλουν οι γονείς να εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην αποτελεσματική γονεϊκή συμμετοχή.

Η επίδοση των παιδιών στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την γονεϊκή εμπλοκή. Όταν τα παιδιά δυσκολεύονται με τη σχολική τους εργασία, λόγω μαθησιακών δυσκολιών ή αναπηριών, τότε οι γονείς γενικά τείνουν περισσότερο να είναι ενεργοί σε δραστηριότητες συμμετοχής των ίδιων στο σχολείο (Eccles & Harold, 1993). Στην πραγματικότητα, πολλές αρχές για την εκπαίδευση ειδικών αναγκών θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων αποτελεί ουσιαστική πτυχή της αποτελεσματικής εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Επειδή απαιτείται η συμμετοχή των γονέων για τη διαδικασία υλοποίησης ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αυτό διευκολύνει την συμμετοχή για πολλούς γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντοτε, καθώς υπάρχουν πολλοί πιθανοί τομείς διαφωνίας μεταξύ σχολείων και γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια για την αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Για παράδειγμα, όταν οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους μπορούν να επιτύχουν πιο έντονα στο σχολείο ή όταν οι δάσκαλοι θέλουν περισσότερη υποστήριξη από τους γονείς στο σπίτι (Hornby 2000).

Για τα παιδιά που πηγαίνουν καλά στο σχολείο, είναι συνήθως ευχάριστο για τους γονείς να παρακολουθούν συναντήσεις γονέων - δασκάλων, οπότε τα χαρίσματα ή τα ταλέντα των παιδιών είναι συνήθως ένας παράγοντας διευκόλυνσης για τη γονεϊκή συμμετοχή. Ωστόσο, τα εμπόδια στην αποτελεσματική συμμετοχή τους μπορεί να είναι εμφανή όταν οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι ακαδημαϊκά προικισμένα και αυτή η άποψη δεν συμεριζείται από τους εκπαιδευτικούς (Montgomery, 2009). Οι γονείς σε αυτήν την κατάσταση τείνουν να χάνουν την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο και ως εκ τούτου μειώνουν την εμπλοκή τους με τους δασκάλους. Επίσης, πολλά παιδιά που είναι ακαδημαϊκά προικισμένα απογοητεύονται στο σχολείο, συνήθως επειδή αμφισβητούνται ανεπαρκώς και είτε αρχίζουν να υπολειπούνται είτε να αναπτύσσουν

προβλήματα συμπεριφοράς. Οποιαδήποτε κατάσταση είναι πιθανό να οδηγήσει σε σύγκρουση μεταξύ γονέων και δασκάλων, η οποία στη συνέχεια λειτουργεί ως εμπόδιο στην αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή. Υπάρχει επίσης πιθανότητα σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών ταλαντούχων σε εξωσχολικούς τομείς όπως ο αθλητισμός ή οι μουσικές ικανότητες. Η ανάπτυξη των ταλέντων τους σε αυτούς τους τομείς απαιτεί από τα παιδιά να αφιερώσουν πολύ χρόνο και προσπάθεια στην εξάσκηση ή τον ανταγωνισμό, κάτι που συχνά τους ζητάει να πάρουν άδεια από το σχολείο και μπορεί να τους οδηγήσει σε αποτυχία με τις ακαδημαϊκές τους σπουδές. Τα σχολεία διαφέρουν ως προς την κατανόηση των αναγκών αυτών των παιδιών και ειδικά όταν οι γονείς θεωρούν ότι τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται στις εξωσχολικές απαιτήσεις των παιδιών τους. Αυτό το γεγονός μπορεί να αποδειχθεί εμπόδιο για τη θετική γονεϊκή συμμετοχή. (Montgomery, 2009).

Επίσης, όταν τα παιδιά αποκτήσουν φήμη ότι επιδεικνύουν προκλητική συμπεριφορά, οι γονείς τους μπορεί να είναι απρόθυμοι να πάνε σχολείο φοβούμενοι ότι θα πάρουν περισσότερα άσχημα νέα. Στην πραγματικότητα, υπάρχει συνήθως μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, έτσι ώστε όσο πιο διαταρακτική είναι η συμπεριφορά τόσο λιγότεροι γονείς τείνουν να εμπλέκονται με το σχολείο. Όταν τα προβλήματα συμπεριφοράς γίνονται τόσο σοβαρά που τα σχολεία αρχίζουν να σκέφτονται την αναστολή ή την απέλαση, η σύγκρουση μεταξύ σχολείων και γονέων είναι σχεδόν αναπόφευκτη και αποτελεί ένα τρομερό εμπόδιο στη γονεϊκή συμμετοχή (Hornby & Lafaele, 2011).

3.4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση κυριότερων ερευνών

Η έρευνα συνεχώς υποδηλώνει ότι με την αύξηση της συμμετοχής των γονέων έρχεται μια αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών. Με αυτό κατά νου, πολλά σχολεία έχουν προγράμματα ή εργάζονται για την ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών, με απώτερο στόχο να αυξήσουν τη σχολική εκπαίδευση εντός ή εκτός του σχολικού χώρου (Hickman & Miller, 1995). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Kahn (1996) εάν το προσωπικό του σχολείου θέλει να εμπλέξει τους γονείς, πρέπει να γνωρίζει δύο πιθανά εμπόδια στη συμμετοχή: 1) την απάθεια των εκπαιδευτικών και την έλλειψη ανταπόκρισης στους γονείς (που έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει στα εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων) και 2) την έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν τη γονική συμμετοχή.

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται σημαντικό στοιχείο αποτελεσματικής εκπαίδευσης για τουλάχιστον 40 χρόνια. Η διαθέσιμη εκτεταμένη ερευνητική βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η γονεϊκή εμπλοκή λειτουργεί προς όφελος παιδιών όλων των ηλικιών (Cox 2005; Epstein 2002). Η αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στη διευκόλυνση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων έχει αναφερθεί από διάφορες ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις της βιβλιογραφίας (Jeynes 2005; Pomerantz, Moorman και Litwack 2007). Άλλα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής που προκύπτουν από αυτές τις ανασκοπήσεις περιλαμβάνουν: βελτιωμένες σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, ηθικό δασκάλου και σχολικό κλίμα, βελτιωμένη φοίτηση στο σχολείο, στάσεις, συμπεριφορά και ψυχική υγεία των παιδιών, αυξημένη εμπιστοσύνη των γονέων καθώς και ικανοποίηση και ενδιαφέρον για τη δική τους εκπαίδευση.

Ωστόσο, παρά την ευρεία αναγνώριση αυτών των δυνητικών πλεονεκτημάτων υπάρχουν σαφή κενά των τυπικών πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής που βρίσκονται στα σχολεία. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Metropolitan Life Insurance Company και Louis Harris and Associates (1997) σε 1035 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το 83% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολεία τους πρέπει να αυξηθεί. Επιπροσθέτως μια άλλη έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο ανέφερε ότι το 72% των μητέρων επιζητούσε περισσότερη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Williams, Williams & Ullman, 2002).

Υπάρχει διαθέσιμη εκτενής βιβλιογραφία για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη βελτίωση των προγραμμάτων της γονεϊκής εμπλοκής που περιλαμβάνει πρότυπα για διάφορες δραστηριότητες συναντήσεις και εργαστήρια (Hornby 2000). Επιπλέον, έχει αναπτυχθεί μια σειρά θεωρητικών μοντέλων αναφορικά με την γονεϊκή εμπλοκή. Αυτά κυμαίνονται από το απλό τρισδιάστατο πλαίσιο δέσμευσης, κατάρτισης και ποικιλίας του Sattes (1994, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011), έως το πιο περίπλοκο μοντέλο Lueder's (2000, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011) «ενεργοποίηση και έξοδος ενέργειας», το οποίο υποστηρίζει την επέκταση των παραδοσιακών ρόλων στήριξης της οικογένειας για τα σχολεία και για τα σχολεία που προσεγγίζουν τις οικογένειες. Αντίθετα, οι Christenson και Sheridan (2001) πρότειναν ότι τα τέσσερα βασικά στοιχεία για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής είναι: η προσέγγιση, οι συμπεριφορές, το περιβάλλον και οι δράσεις. Ο Swar (1993) έχει προτείνει ότι υπάρχει μια ιεραρχία για την γονεϊκή εμπλοκή που ξεκινά με το «προστατευτικό μοντέλο» και τα «μοντέλα εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών» στο προτιμώμενο «μοντέλο συνεργασίας». Ο Hornby (2000) έχει

συνδυάσει στοιχεία ενός αριθμού μοντέλων για να δημιουργήσει ένα πλαίσιο που αναπτύσσει ιεραρχίες γονικής συνεισφοράς και γονικών αναγκών, προκειμένου να παρέχει ένα μοντέλο συμμετοχής που περιλαμβάνει οκτώ τύπους της γονεϊκής εμπλοκής: την επικοινωνία, το σύνδεσμο, την εκπαίδευση, την υποστήριξη, τις πληροφορίες, τη συνεργασία, τους πόρους και την πολιτική (Hornby & Lafaele, 2011).

Η Epstein (2002) έχει διακρίνει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής: τη γονική μέριμνα, την επικοινωνία, τον εθελοντισμό, το φροντιστήριο στο σπίτι, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία με την κοινότητα. Το μοντέλο της Epstein παρουσιάζει την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα ως επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής συνέπεια των οποίων είναι σημαντικής σημασίας για τη βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών. Η βιβλιογραφία για την γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει επομένως έρευνα που υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της και την αξία που της δίνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και μια σημαντική συλλογή θεωρητικών μοντέλων και πρακτικών οδηγών που στοχεύουν στην ανάπτυξή της. Οι Henderson και Berla (1994, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011) συνόψισαν την κατάσταση συνοπτικά όταν δήλωσαν: «Τα οφέλη των αποτελεσματικών συνεργασιών και ο τρόπος πραγματοποίησής τους είναι καλά τεκμηριωμένα σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες σχολικής εκπαίδευσης. Ακόμα δεν είναι σε διαδεδομένη πρακτική».

Δεκαπέντε χρόνια αργότερα υπήρξε σημαντική ποικιλομορφία στον τύπο και τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά περιβάλλοντα, με την πρακτική να βρίσκεται στο πιο παραδοσιακό άκρο του φάσματος που επικεντρώνεται σε μια κατευθυντική ροή υποστήριξης από τους γονείς στα σχολεία. Η τυπική προσέγγιση αντανακλά την έλλειψη συναίνεσης, καθοδηγητικού πλαισίου και κατάρτισης σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή. (Hornby 2000). Υπάρχουν πολλοί λόγοι για το χάσμα μεταξύ των όσων λέγονται και εκείνων που γίνονται στο όνομα της γονεϊκής εμπλοκής και αυτοί μπορούν να θεωρηθούν ως εμπόδια για την ανάπτυξη και εφαρμογή της. Τα διάφορα εμπόδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν προσαρμόζοντας το πλαίσιο επικάλυψης των σφαιρών επιρροής της Epstein (2001, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011) που επικεντρώνεται στους τρεις τομείς της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα διερευνά την σχέση του ηγετικού στυλ των διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελετάται η ύπαρξη των προβλεπτικών παραγόντων της γονεϊκής εμπλοκής και η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται παρακάτω:

- 1) Ποια είναι η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών/ντριών στις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή;
- 2) Ποια η σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών/ντριών με τις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή;
- 3) Σε ποιο βαθμό οι παράγοντες του ηγετικού προφίλ των διευθυντών/ντριών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής;

4.2. Σχεδιασμός έρευνας

Διεξήχθη μία ποσοτική έρευνα, πρωτογενής, μη πειραματική, με χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert. Η πρωτογενής έρευνα επιλέχτηκε προκειμένου να καταγραφούν απευθείας οι απόψεις των διευθυντών (Bell, J. (2001). Η ποσοτική έρευνα θεωρήθηκε κατάλληλη καθώς η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και της εφαρμογής των στυλ ηγεσίας είναι μετρήσιμες, συνεπώς μπορούν να εκτιμηθούν αντικειμενικά από τον ερευνητή με χρήση έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert (Cohen, Manion & Morrison 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα απαιτείται ο έλεγχος της αλληλεξάρτησης των μεταβλητών της γονεϊκής εμπλοκής με τα δημογραφικά-επαγγελματικά στοιχεία και με τους παράγοντες της ηγεσίας, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί στις ποσοτικές έρευνες με χρήση στατιστικών-μαθηματικών τεχνικών σε αριθμητικά δεδομένα (Muijs, 2011). Σημαντικό πλεονέκτημα των ποσοτικών ερευνών είναι ότι λόγω της επαγωγικής προσέγγισης, τα αποτελέσματα δύναται να γενικευτούν για τον πληθυσμό της έρευνας εφόσον το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Creswell, 2013). Η μη πειραματική έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι ο ερευνητής επιθυμεί την

εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της γονεϊκής εμπλοκής με το στυλ ηγεσίας και τα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά, χωρίς να τον ενδιαφέρει η επίδραση εξωγενών παραγόντων σύγχυσης (McLeod, 2017).

4.3. Πληθυσμός-Δείγμα

Πληθυσμός της έρευνας θεωρείται το σύνολο των διευθυντών που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Αναφορικά με το δείγμα, στην έρευνα συμμετείχαν 145 διευθυντές, με μέση ηλικία τα 54 έτη, μέση διοικητική εμπειρία σε θέσεις ευθύνης τα 9 έτη και μέση εκπαιδευτική προϋπηρεσία 28 ετών. Η πλειοψηφία των διευθυντών είναι άντρες, έγγαμοι, έχουν βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης, μεταπτυχιακό ή διδακτορικού, ειδικότητα ΠΕ70 και η περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται βρίσκεται σε αστική περιοχή. Αναφορικά με το νομό που βρίσκεται το σχολείο τους, περίπου το 40% βρίσκεται στο νομό Μαγνησίας, άλλο ένα 40% κατανέμεται σχεδόν ισόποσα στους νομούς Τρικάλων και Αττικής και το 20% κατανέμεται κι αυτό σχεδόν ισόποσα στους νομούς Καρδίτσας και Λάρισας. Στις περισσότερες περιπτώσεις το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες είναι έως 9θέσιο, με 148 μαθητές/τριες κατά μέσο όρο.

4.4. Ερωτηματολόγιο

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 72 ερωτήσεων το οποίο αποτελούταν από 3 ενότητες, τα δημογραφικά στοιχεία, την γονεϊκή εμπλοκή και την ηγεσία.

Η 1^η ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος καθώς και σε χαρακτηριστικά του σχολείου με 12 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τις βασικές σπουδές, τα πρόσθετα προσόντα, την διοικητική εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, την οργανικότητα, τον αριθμό μαθητών, τον νομό και την περιοχή του σχολείου.

Η 2^η ενότητα αναφέρεται στην γονεϊκή εμπλοκή και περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις τετραβάθμιας κλίμακας Likert 1-4 (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα). Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία αφορούσε μελέτες σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα διευθυντών σχολικών μονάδων για τη γονεϊκή

εμπλοκή, καθότι ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας απαρτίζεται από διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για να ερευνηθεί τομείς που αναφέρονται στις απόψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας από τον ίδιο τον ερευνητή και τον επιβλέποντα, συνδυάζοντας στοιχεία από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και από προγενέστερες μελέτες. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στηριζόμενο σε τρία προηγούμενα, της Linda V. Brittle «Attitudes of Elementary Principals Toward Parent Involvement in Schools in the Commonwealth of Virginia» (1994), των Epstein και Salinas «School and Family Partnerships: Questionnaires for Teachers and Parents in Elementary and Middle Grades» (1993) και σε αυτό του Coyote C. «Principal attitudes toward parental involvement in South Dakota secondary schools» (2007). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 3 παράγοντες που αναφέρονται στις απόψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή, στον τομέα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και σε εξωτερικούς παράγοντες που δεν ελέγχονται από τον διευθυντή ή τον γονέα (κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, διαθέσιμος χρόνος κλπ.) οι οποίοι επιβεβαιώθηκαν και με χρήση Παραγοντικής ανάλυσης. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στον κάθε παράγοντα παρουσιάζονται στην ανάλυση αξιοπιστίας.

Η 3^η ενότητα περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις σχετικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Ως κλίμακα μέτρησης του στυλ διοίκησης των στελεχών που προαναφέρθηκαν, χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ) και πιο συγκεκριμένα ο τύπος MLQ (Form 5XShort) που αναπτύχθηκε από τους Avolio και Bass (2004). Το MLQ είναι διαθέσιμο σε δύο μορφές ανάλογα με το ποιος κάνει την αξιολόγηση: Leader Form και Rater Form. Η μία αφορά την αυτοαξιολόγηση των ηγετών (διευθυντών σχολικών μονάδων) και η δεύτερη την αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς από τους εργαζόμενους. Και οι δύο μορφές περιλαμβάνουν 45 ερωτήσεις. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η πρώτη μορφή (Leader Form) και οι 36 από τις 45 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν το ηγετικό προφίλ των διευθυντών. Οι ερωτήσεις απαντώνται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert 1-5 (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5= Πάντα). Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στην μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) με 20 ερωτήσεις στη συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) με 8 ερωτήσεις και στην παθητική ηγεσία (passive leadership) με 8 ερωτήσεις επίσης.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο μετρά

α) τη **μετασχηματιστική ηγεσία**, με υποπαράγοντες:

i) εξιδανικευμένη επιρροή, με βάση τα χαρακτηριστικά (ερωτήσεις 10, 18, 21, 25),

ii) εξιδανικευμένη επιρροή, με βάση τη συμπεριφορά (ερωτήσεις 6, 14, 23, 34),

iii) εμπνευσμένη παρακίνηση (ερωτήσεις 9, 13, 26, 36),

iv) πνευματική διέγερση (ερωτήσεις 2, 8, 30, 32), και

v) εξατομικευμένο ενδιαφέρον των ηγετών προς τους οπαδούς (ερωτήσεις 15, 19, 29, 31)

β) τη **συναλλακτική ηγεσία**, με υποπαράγοντες:

i) έκτακτη ανταμοιβή (ερωτήσεις 1, 11, 16, 35) και

ii) ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (ερωτήσεις 4, 22, 24, 27)

γ) την **παθητική ηγεσία** με υποπαράγοντες:

i) παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (ερωτήσεις 3, 12, 17, 20) και

ii) ηγεσία αποφυγής (ερωτήσεις 5, 7, 28, 33).

4.5. Διαδικασία έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms και στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας (185) και της Α΄ Αθήνας (174). Στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου υπήρχε αναλυτική παρουσίαση του θέματος της έρευνας, του σκοπού της, των στοιχείων του ερευνητή, και του φορέα της. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και με την υποβολή του οι απαντήσεις καταγράφονταν σε έναν πίνακα excel. Η αποστολή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε το από 7/1/2021 έως 15/1/2021 και σε σύνολο 359 Διευθυντών απάντησαν οι 145, ποσοστό 40,38%. Ο ερευνητής σύλλεξε τα δεδομένα από διευθυντές στους οποίους είχε πρόσβαση, συνεπώς η δειγματοληψία μπορεί να θεωρηθεί ως βολική (Creswell, 2013).

4.6. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS 24 ενώ χρησιμοποιήθηκε και το Microsoft Office Excel για την κωδικοποίηση των δεδομένων και τον σχεδιασμό γραφημάτων. Η στατιστική ανάλυση χωρίστηκε στο στάδιο της Περιγραφικής και Επαγωγικής ανάλυσης.

Στην Περιγραφική Στατιστική οι δημογραφικές ποιοτικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με ποσοστά και συχνότητες ενώ οι δημογραφικές-ποσοτικές και οι μεταβλητές κλίμακας Likert με μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή.

Η Επαγωγική Στατιστική πραγματοποιήθηκε για τους παράγοντες της έρευνας σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Χρησιμοποιήθηκαν τα διαστήματα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής των παραγόντων, ο παραμετρικός έλεγχος Independent samples t-test για σύγκριση μέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων, ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA για σύγκριση μέσων τιμών 3 ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων με Post hoc analysis LSD ή Games Howell (αντίστοιχα για ισότητα και ανισότητα διακυμάνσεων), ο παραμετρικός έλεγχος Pearson για έλεγχο γραμμικής συσχέτισης ποσοτικών μεταβλητών και η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για εύρεση των προβλεπτικών παραγόντων της γονεϊκής εμπλοκής (Field, 2017).

4.7. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με χρήση Παραγοντικής ανάλυσης με στόχο την απόδειξη εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (McLeod, 2013). Η συγκεκριμένη μορφή εγκυρότητας αποδεικνύεται εφόσον οι προτεινόμενες διαστάσεις που προτείνει ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου ταυτίζονται με τους παράγοντες που εξάγονται από την Παραγοντική ανάλυση. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης για το ερωτηματολόγιο της ηγεσίας, με περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 3 παραγόντων. Τα δεδομένα ήταν ιδανικά για Παραγοντική ανάλυση με τον συντελεστή KMO να είναι $0,816 > 0,8$ (Kline, 1994).

Ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου προτείνει 20 ερωτήσεις για την μετασχηματιστική ηγεσία, 8 για την συναλλακτική και 8 για την παθητική. Η Παραγοντική ανάλυση εξήγαγε παρόμοια συμπεράσματα. Ο 1^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις της μετασχηματικής

Στατιστική ανάλυση

ηγεσίας και λανθασμένα 3 ερωτήσεις της συναλλακτικής ερμηνεύοντας το 22,15% της συνολικής διακύμανσης. Ο 2^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 7 από τις 8 ερωτήσεις της παθητικής ηγεσίας ερμηνεύοντας το 9,59% της συνολικής διακύμανσης. Ο 3^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 5 από τις 8 ερωτήσεις της συναλλακτικής ηγεσίας και λανθασμένα 1 ερώτηση της παθητικής ερμηνεύοντας το 7,25% της συνολικής διακύμανσης. Η Παραγοντική ανάλυση κρίνεται επιτυχημένη καθώς 32 από τις 36 ερωτήσεις (88,8%) ταξινομήθηκαν στον σωστό παράγοντα, αναδεικνύοντας εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης για την ηγεσία με περιστροφή Varimax και χρήση Principal Component

| Ερωτήσεις | Παράγοντες (ΚΜΟ=0,816) | | |
|-----------------------|------------------------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Μετασχηματιστική_14 | 0,737 | | |
| Μετασχηματιστική_7 | 0,712 | | |
| Συναλλακτική_4 | 0,711 | | |
| Μετασχηματιστική_8 | 0,709 | | |
| Μετασχηματιστική_20 | 0,708 | | |
| Μετασχηματιστική_4 | 0,689 | | |
| Μετασχηματιστική_6 | 0,649 | | |
| Μετασχηματιστική_18 | 0,647 | | |
| Μετασχηματιστική_17 | 0,645 | | |
| Μετασχηματιστική_3 | 0,632 | | |
| Μετασχηματιστική_16 | 0,627 | | |
| Μετασχηματιστική_11 | 0,611 | | |
| Μετασχηματιστική_9 | 0,543 | | |
| Μετασχηματιστική_13 | 0,536 | | |
| Μετασχηματιστική_12 | 0,516 | | |
| Μετασχηματιστική_19 | 0,501 | | |
| Μετασχηματιστική_1 | 0,497 | | |
| Μετασχηματιστική_2 | 0,478 | | |
| Συναλλακτική_8 | 0,434 | | |
| Συναλλακτική_3 | 0,421 | | |
| Μετασχηματιστική_15 | 0,405 | | |
| Μετασχηματιστική_10 | 0,368 | | |
| Μετασχηματιστική_5 | 0,343 | | |
| Παθητική_2 | | 0,713 | |
| Παθητική_3 | | 0,700 | |
| Παθητική_6 | | 0,684 | |
| Παθητική_4 | | 0,680 | |
| Παθητική_8 | | 0,453 | |
| Παθητική_7 | | 0,390 | |
| Παθητική_1 | | 0,258 | |
| Συναλλακτική_7 | | | 0,645 |
| Συναλλακτική_6 | | | 0,626 |
| Συναλλακτική_5 | | | 0,591 |
| Συναλλακτική_2 | | | 0,542 |
| Παθητική_5 | | | 0,424 |
| Συναλλακτική_1 | | | 0,158 |
| Διακύμανση | 22,15% | 9,59% | 7,25% |

Στατιστική ανάλυση

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης, με χρήση Principal Component analysis, περιστροφή Varimax και υποχρεωτική εξαγωγή 3 παραγόντων. Η ανάλυση παραγόντων ήταν διερευνητική προκειμένου να αναδειχτούν οι παράγοντες της έρευνας. Στην ανάλυση δεν συμμετείχαν οι ερωτήσεις με χαμηλές φορτίσεις <math> < 0,3 </math>. Ο αριθμός των 3 παραγόντων επιλέχθηκε καθώς έδωσε διακριτή λύση με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας. Τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για Παραγοντική ανάλυση με τον συντελεστή KMO να είναι $0,643 > 0,5$ (Kline, 1994). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο 1^{ος} παράγοντας αντιστοιχεί στην «Γονεϊκή εμπλοκή» ερμηνεύοντας το 13,59% της συνολικής διακύμανσης, ο 2^{ος} τους «Εξωτερικούς παράγοντες» ερμηνεύοντας το 11,95% της συνολικής διακύμανσης και ο 3^{ος} την «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» ερμηνεύοντας 11,38% της συνολικής διακύμανσης

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης για την γονεϊκή εμπλοκή με περιστροφή Varimax και χρήση Principal Component

| Ερωτήσεις | Παράγοντες (KMO=0,643) | | |
|---|------------------------|---|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 16. Οι περισσότεροι γονείς γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι. | ,621 | | |
| 8. Οι γονείς πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί στο σπίτι βοηθώντας τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες. | ,572 | | |
| 12. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. | ,538 | | |
| 2. Οι περισσότεροι γονείς, ανεξαρτήτως υπόβαθρου, επιθυμούν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. | ,477 | | |
| 3. Οι περισσότεροι γονείς νιώθουν άνετα όταν έρχονται στο σχολείο. | ,471 | | |
| 13. Οι γονείς πρέπει να συμβάλλουν στην θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. | ,463 | | |
| 9. Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους. | ,424 | | |
| 15. Η ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στους εκπαιδευτικούς. | ,652 | | |
| 17. Είναι ευκολότερο να εμπλακούν στο σχολείο γονείς μεσαίων και ανωτέρων εισοδημάτων από το να εμπλακούν γονείς χαμηλότερης | ,634 | | |
| 11. Οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου επιθυμούν περισσότερη εμπλοκή στο σχολείο σε σύγκριση με γονείς χαμηλού | ,593 | | |
| 10. Οι δάσκαλοι δεν έχουν τον χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς με πολύ χρήσιμους τρόπους. | -,494 | | |
| 24. Οι διευθυντές πρέπει να ενθαρρύνουν τους δασκάλους να συναντούν τους γονείς εκτός σχολικού ωραρίου, αν είναι απαραίτητο. | ,456 | | |
| 14. Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή χρόνο για να συμμετέχουν εθελοντικά στο σχολείο. | ,394 | | |
| 1. Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών. | | | ,698 |
| 20. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων. | | | ,552 |
| 4. Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. | | | ,540 |
| 5. Το σχολείο πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα | | | ,502 |
| 7. Το σχολείο βλέπει τους γονείς ως σημαντικούς εταίρους. | | | ,482 |
| 21. Η πρωτοβουλία για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής ανήκει στο διευθυντή του σχολείου. | | | ,442 |

| | |
|--|------|
| 6. Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής. | ,379 |
| 23. Οι διευθυντές πρέπει να αναρτούν ώρες κατά τις οποίες οι γονείς μπορούν να έρχονται για να συζητήσουν. | ,338 |

Διακύμανση

13,59% 11,95% 11,38%

4.8. Ανάλυση αξιοπιστίας

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha. Ο συγκεκριμένος συντελεστής αναφέρεται στην εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου, την σταθερότητα των μετρήσεων ή αλλιώς τον βαθμό στον οποίο παρόμοιες ερωτήσεις απαντήθηκαν παρόμοια. Αποδεκτές τιμές του συντελεστή θεωρούνται αυτές άνω του 0,6 (McLeod, 2007). Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Γονεϊκή εμπλοκή» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0,630$, οι «Εξωτερικοί παράγοντες» $\alpha=0,621$, η «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» $\alpha=0,631$, η «Μετασχηματιστική ηγεσία» $\alpha=0,8895$, η «Συναλλακτική ηγεσία» $\alpha=0,604$ και η «Παθητική ηγεσία» $\alpha=0,656$.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

| Παράγοντας | Ερωτήσεις | Cronbach Alpha |
|---------------------------------|---|----------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 2,3,8,9,12,13,16 | 0,630 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 10R,11,14,15,17,24 | 0,621 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | 1,4,5,6,7,20,21,23 | 0,631 |
| Μετασχηματιστική ηγεσία | 2,6,8,9,10,13,14,15,18,19,21,23,25,26,29,30,31,32,34,36 | 0,895 |
| Συναλλακτική ηγεσία | 1,4,11,16,22,24,27,35 | 0,604 |
| Παθητική ηγεσία | 3,5,7,12,17,20,28,33 | 0,656 |

4.9. Ηθικά Ζητήματα

Ο ερευνητής τήρησε τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την ψυχολογία των διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και με την φύση της διεξαγωγής της (BPS, 2014). Αρχικά το υπό μελέτη θέμα έγινε δεκτό από τον Πανεπιστημιακό Ιδρυματικό φορέα του ερευνητή καθώς χαρακτηρίστηκε χρήσιμο και ενδιαφέρον για την επιστημονική κοινότητα. Επιβλέπων καθηγητής του Πανεπιστημιακού φορέα επέβλεψε την διαδικασία της έρευνας. Οι συμμετέχοντες διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, ότι συμμετέχουν ανώνυμα, εθελοντικά και με την δική τους συγκατάθεση. Τονίστηκε επίσης το δικαίωμα αποχώρησης από την έρευνα κατά την διάρκειά της ή μία εβδομάδα μετά. Ο ερευνητής γνωστοποίησε τα προσωπικά του στοιχεία στους διευθυντές σε περίπτωση που θελήσουν επικοινωνία μαζί του για να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας, σε περίπτωση που θέλουν να διαγράψουν την συμμετοχή τους ή για άλλο λόγο.

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Περιγραφική Στατιστική

5.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

Στον Πίνακα 4 (και τα Γραφήματα 1-8) παρουσιάζονται τα δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία του δείγματος το οποίο αποτελούνταν από 145 διευθυντές. Σχετικά με το φύλο, το 59,3% (N=86) είναι άνδρες, ενώ το 40,7% (N=59) γυναίκες. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 79,3% (N=115) είναι έγγαμοι, το 14,5% (N=21) διαζευγμένοι, το 4,1% (N=6) άγαμοι, ενώ το 2,1% (N=3) χήροι. Στη συνέχεια, σχετικά με τις βασικές σπουδές, το 62,8% (N=91) έχει φοιτήσει σε Παιδαγωγική Ακαδημία και με εξομοίωση, το 30,3% (N=44) έχει πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης), ενώ το 6,9% (N=10) έχει φοιτήσει σε Παιδαγωγική Ακαδημία χωρίς εξομοίωση. Αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα, το 46,2% (N=67) έχει μεταπτυχιακό, το 15,9% (N=23) έχει φοιτήσει σε διδασκαλείο, το 12,4% (N=18) έχει δεύτερο πτυχίο, το 11,0% (N=16) διδακτορικό, το 4,1% (N=6) ΣΕΛΔΕ – ΠΕΚ, ενώ το 10,3% (N=15) τίποτα από τα παραπάνω. Επίσης, σχετικά με την ειδικότητα, το 91,7% (N=133) ανήκει στον κλάδο ΠΕ70, το 5,5% (N=8) στον ΠΕ11, το 2,1% (N=3) στον ΠΕ06, ενώ μόλις το 0,7% (N=1) δήλωσε ΠΕ79.01. Όσον αφορά τον νομό του σχολείου, το 37,2% (N=54) δήλωσε τον νομό Μαγνησίας, το 21,4% (N=31) τον νομό Αττικής, το 20,7% (N=30) τον νομό Τρικάλων, το 10,3% (N=15) τον νομό Καρδίτσας, όπως και το 10,3% (N=15) που δήλωσε τον νομό Λάρισας. Τέλος, αναφορικά με την περιοχή του σχολείου, το 60,7% (N=88) δήλωσε αστική περιοχή, το 25,5% (N=37) ημιαστική, ενώ το 13,8% (N=20) αγροτική. Αναφορικά με την οργανικότητα του σχολείου το 44,8% (N=65) δήλωσε 3-6, το 33,1% (N=48) 10-12, το 19,3% (N=28) 7-9 και το 2,8% (N=4) 13-15.

Δημογραφικά στοιχεία

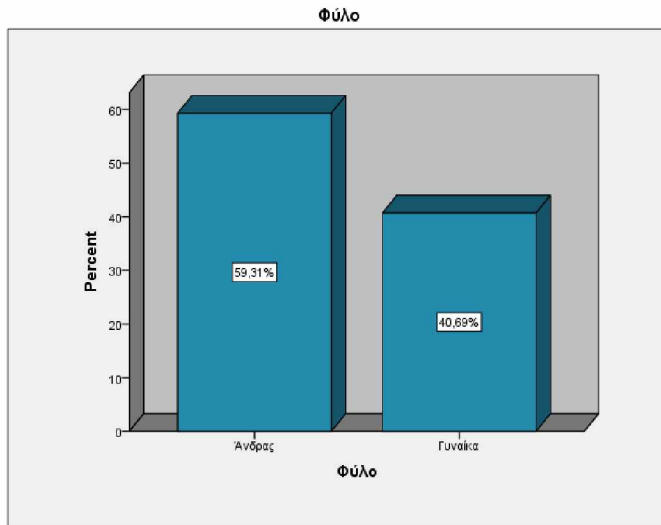
Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία (ποιοτικά)

| Στοιχείο | Κατηγορία | N | f% |
|------------------------|---------------------------------------|-----|------|
| Φύλο | Ανδρας | 86 | 59,3 |
| | Γυναίκα | 59 | 40,7 |
| Οικογενειακή κατάσταση | Έγγαμος/η | 115 | 79,3 |
| | Άγαμος/η | 6 | 4,1 |
| | Διαζευγμένος/η | 21 | 14,5 |
| | Σε χηρεία | 3 | 2,1 |
| Βασικές σπουδές | Παιδαγωγική Ακαδημία | 10 | 6,9 |
| | Παιδαγωγική Ακαδημία και με εξομοίωση | 91 | 62,8 |
| | Πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης) | 44 | 30,3 |
| Πρόσθετα προσόντα | Διδασκαλείο | 23 | 15,9 |
| | Δεύτερο Πτυχίο | 18 | 12,4 |
| | Μεταπτυχιακό | 67 | 46,2 |
| | Διδακτορικό | 16 | 11,0 |
| | ΣΕΛΔΕ - ΠΕΚ | 6 | 4,1 |
| | Τίποτε | 15 | 10,3 |
| Ειδικότητα | ΠΕ70 | 133 | 91,7 |
| | ΠΕ11 | 8 | 5,5 |
| | ΠΕ06 | 3 | 2,1 |
| | ΠΕ79.01 | 1 | 0,7 |
| Νομός σχολείου | Μαγνησίας | 54 | 37,2 |
| | Τρικάλων | 30 | 20,7 |
| | Καρδίτσας | 15 | 10,3 |
| | Λάρισας | 15 | 10,3 |
| | Αττικής | 31 | 21,4 |
| Περιοχή σχολείου | Αστική | 88 | 60,7 |
| | Ημιαστική | 37 | 25,5 |
| | Αγροτική | 20 | 13,8 |
| Οργανικότητα σχολείου | 3-6 | 65 | 44,8 |
| | 7-9 | 28 | 19,3 |
| | 10-12 | 48 | 33,1 |
| | 13-15 | 4 | 2,8 |

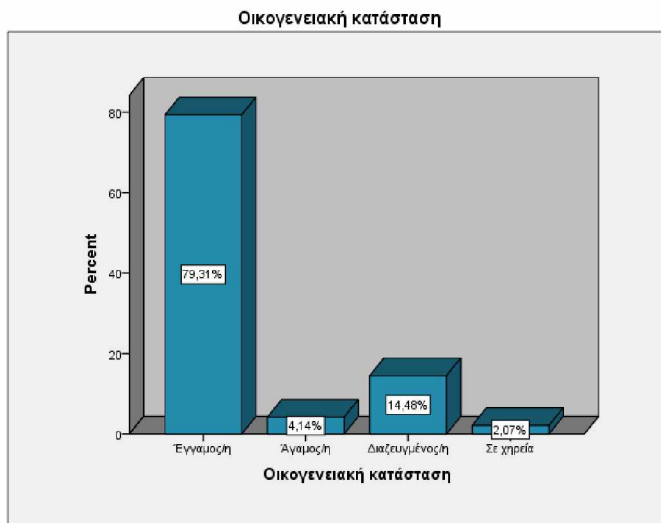
N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %

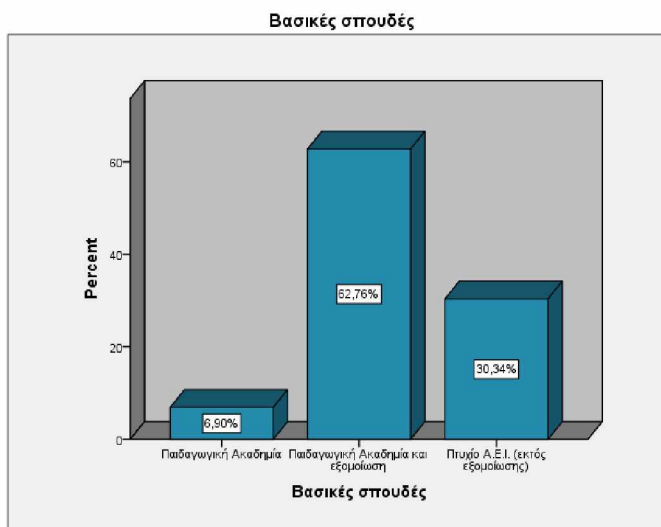
Δημογραφικά στοιχεία



Γράφημα 1: Φύλο

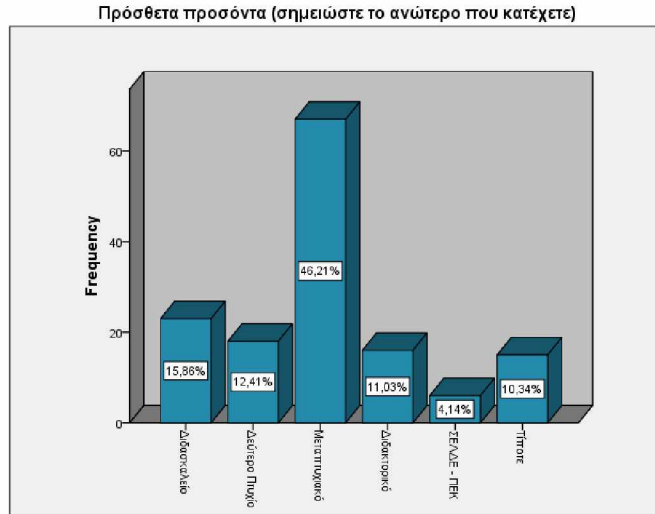


Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση

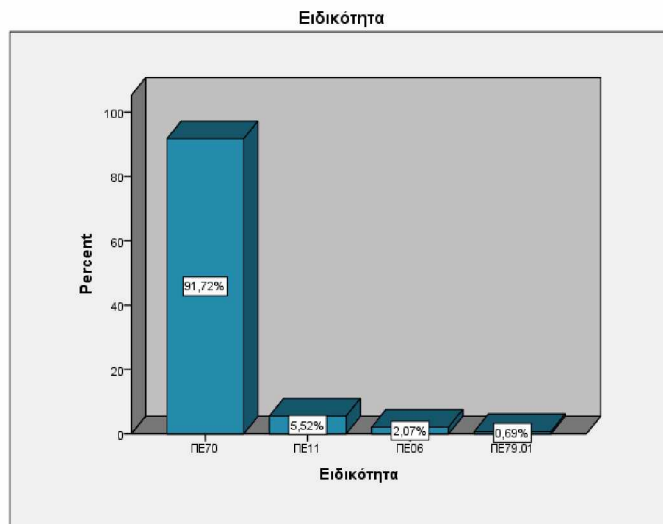


Γράφημα 3: Βασικές σπουδές

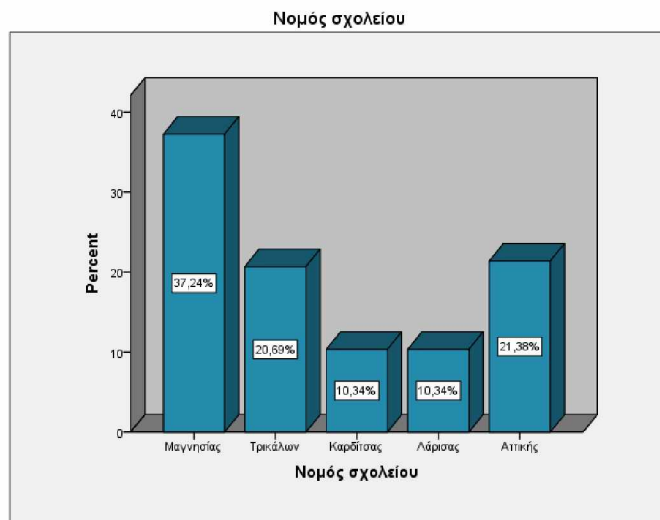
Δημογραφικά στοιχεία



Γράφημα 4: Πρόσθετα προσόντα (σημειώστε το ανώτερο που κατέχετε)

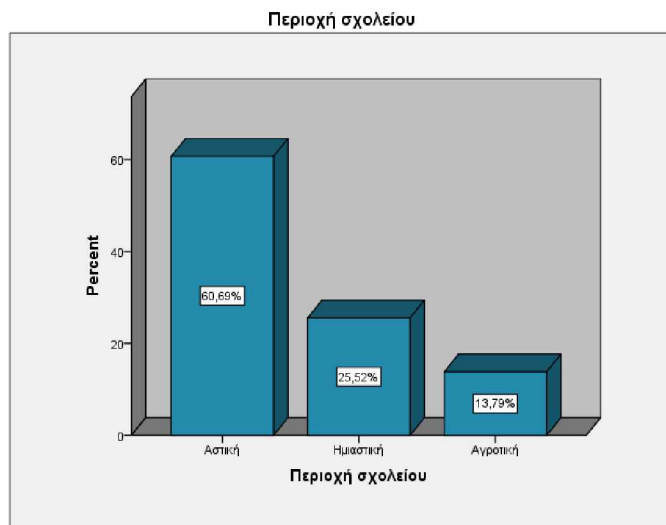


Γράφημα 5: Ειδικότητα

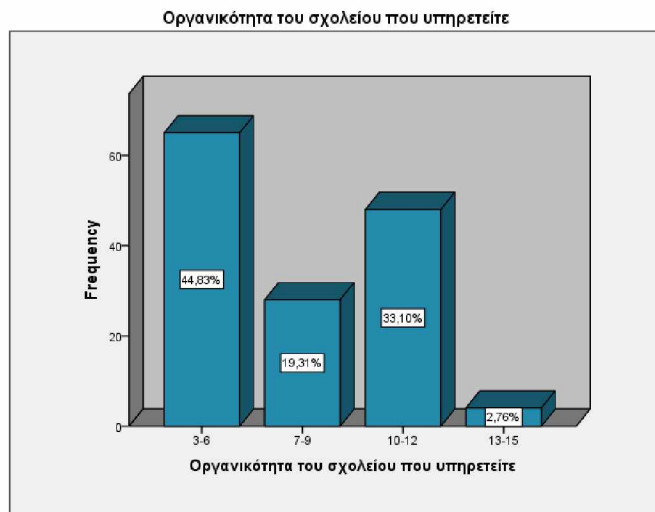


Γράφημα 6: Νομός σχολείου

Δημογραφικά στοιχεία



Γράφημα 7: Περιοχή σχολείου



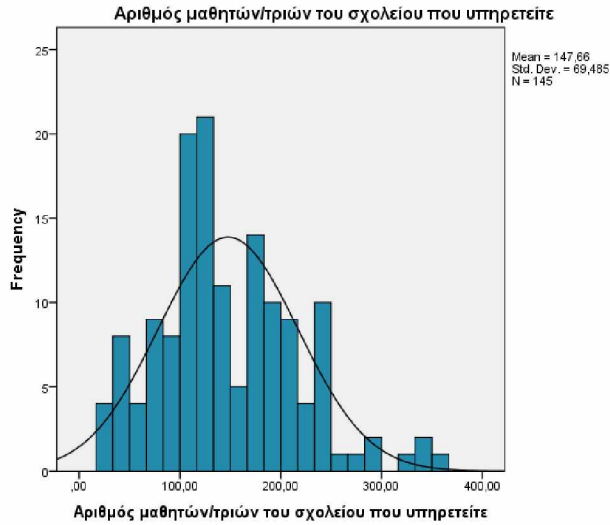
Γράφημα 8: Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε

Στον Πίνακα 5 (και τα Γραφήματα 9-12) παρουσιάζονται τα δημογραφικά ποσοτικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι στο σχολείο υπήρχαν κατά μέσο όρο 148 μαθητές (Μ.Ο.= 147,7±69,49, 20-356), η ηλικία των διευθυντών είναι περίπου 54 ετών (Μ.Ο.= 53,8±4,32, 40-62), με 28 έτη εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας (Μ.Ο.= 28,2±6,73, 1-40) και 9 έτη διοικητικής εμπειρίας σε θέσεις ευθύνης (Μ.Ο.= 9,18±5,24, 0-30).

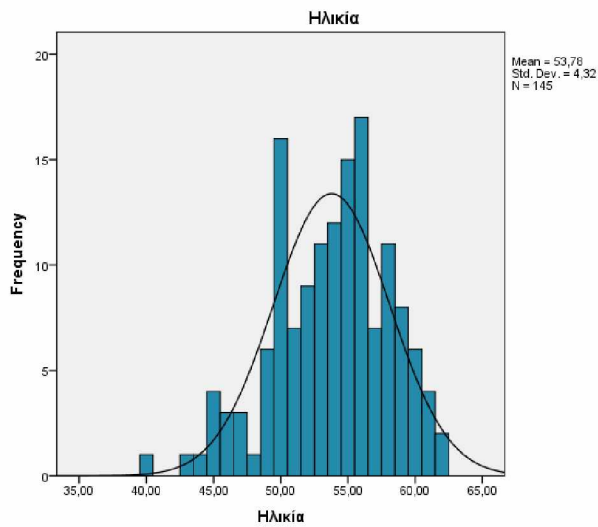
Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία (ποσοτικά)

| Στοιχείο | Μ.Ο. | Τ.Α. | Ελάχιστη | Μέγιστη |
|---|-------|-------|----------|---------|
| Αριθμός μαθητών/τριών του σχολείου που υπηρετείτε | 147,7 | 69,49 | 20 | 356 |
| Ηλικία | 53,8 | 4,32 | 40 | 62 |
| Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας | 28,2 | 6,73 | 1 | 40 |
| Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέσεις ευθύνης | 9,18 | 5,24 | 0 | 30 |

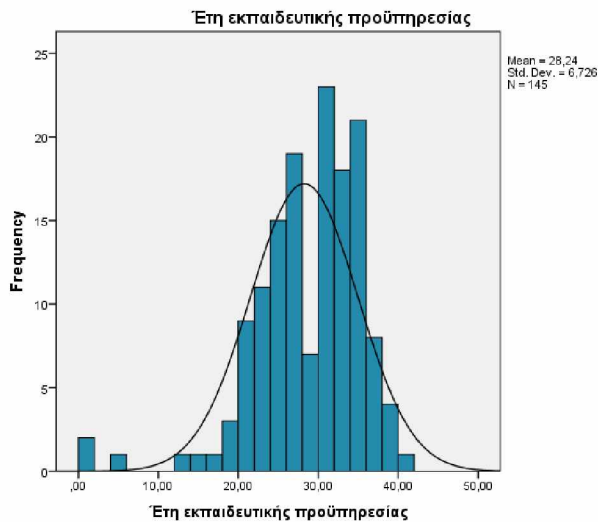
Δημογραφικά στοιχεία



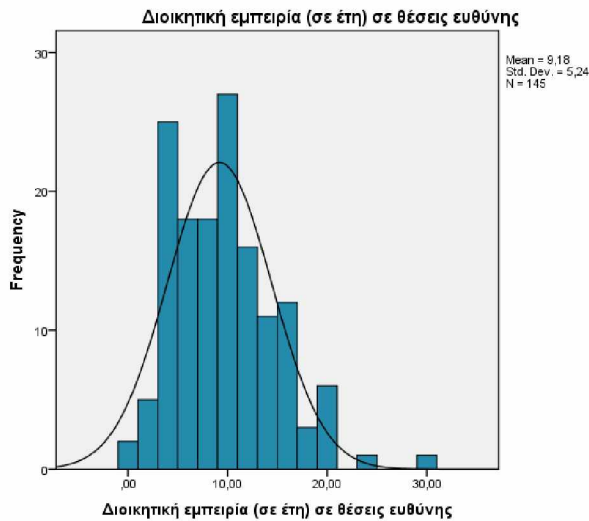
Γράφημα 9: Αριθμός μαθητών/τριών του σχολείου που υπηρετείτε



Γράφημα 10: Ηλικία



Γράφημα 11: Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας



Γράφημα 12: Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέσεις ευθύνης

5.1.2. Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής: Γονεϊκή εμπλοκή, Εξωτερικοί παράγοντες, Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και Λοιπές ερωτήσεις. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω τετραβάθμιας κλίμακας (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απόλυτα).

Γονεϊκή εμπλοκή

Παρακάτω, παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν την γονεϊκή εμπλοκή. Από τον Πίνακα 6 (και το Γράφημα 13) προκύπτει ότι οι διευθυντές συμφωνούν με το ότι οι περισσότεροι γονείς νιώθουν άνετα όταν έρχονται στο σχολείο (M.O.= 3,12±0,56), ανεξαρτήτως υπόβαθρου, επιθυμούν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (M.O.= 3,12±0,62) και ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (M.O.= 3,11±0,67).

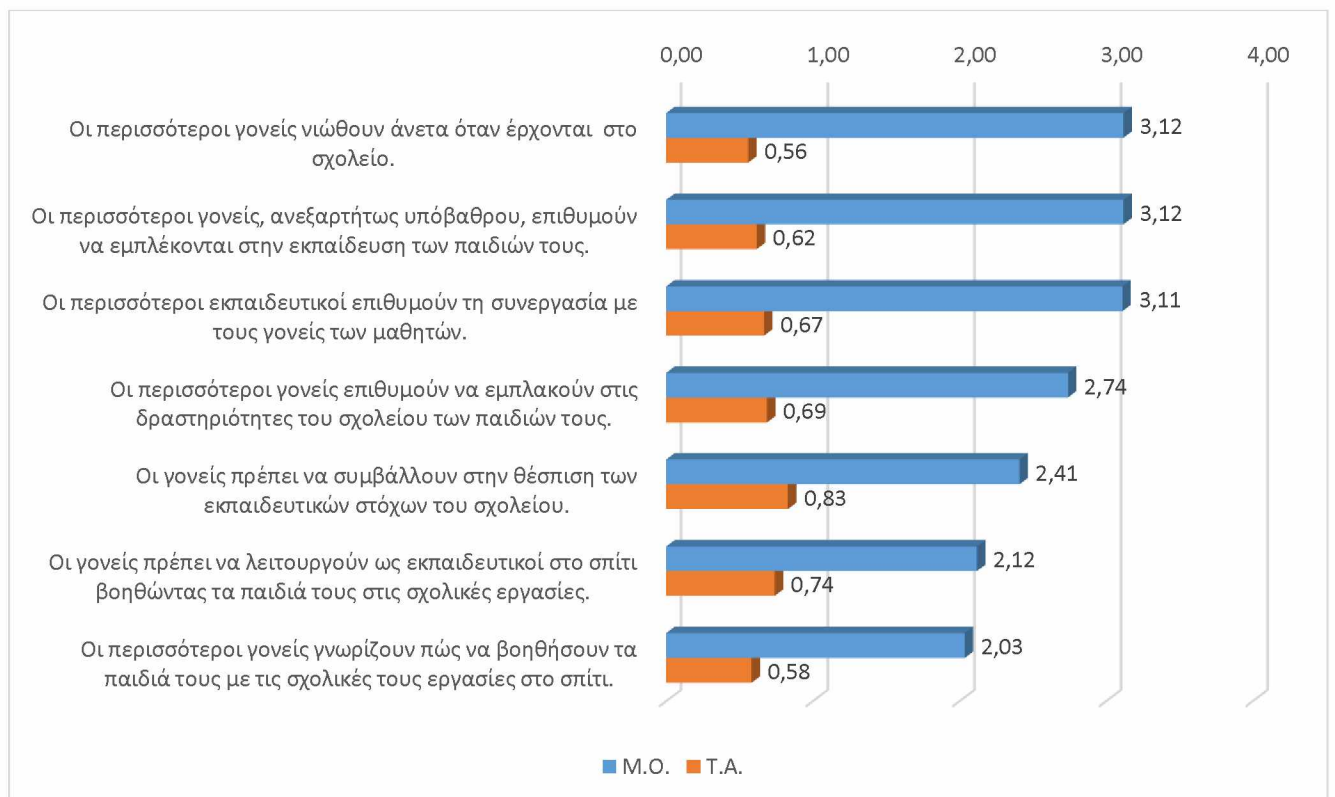
Ουδετερότητα παρατηρήθηκε στην άποψη ότι οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους (M.O.= 2,74±0,69) και με το ότι οι γονείς πρέπει να συμβάλλουν στην θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου (M.O.= 2,41±0,83).

Τέλος, διαφωνούν με το ότι οι γονείς πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί στο σπίτι, βοηθώντας τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες (M.O.= 2,12±0,74), καθώς και ότι γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, με τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι (M.O.= 2,03±0,58).

Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής

Πίνακας 6: Γονεϊκή εμπλοκή

| Δηλώσεις | M.O. | T.A. |
|---|------|------|
| Οι περισσότεροι γονείς νιώθουν άνετα όταν έρχονται στο σχολείο. | 3,12 | 0,56 |
| Οι περισσότεροι γονείς, ανεξαρτήτως υπόβαθρου, επιθυμούν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. | 3,12 | 0,62 |
| Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. | 3,11 | 0,67 |
| Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους. | 2,74 | 0,69 |
| Οι γονείς πρέπει να συμβάλλουν στην θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. | 2,41 | 0,83 |
| Οι γονείς πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί στο σπίτι βοηθώντας τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες. | 2,12 | 0,74 |
| Οι περισσότεροι γονείς γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι. | 2,03 | 0,58 |



Γράφημα 13: Γονεϊκή εμπλοκή

Εξωτερικοί παράγοντες

Παρακάτω, παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τους εξωτερικούς παράγοντες. Από τον Πίνακα 7 (και το Γράφημα 14) προκύπτει ότι οι διευθυντές συμφωνούν με το ότι οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο, σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου (M.O.= 2,83±0,75).

Ουδετερότητα παρατηρήθηκε στην άποψη ότι οι διευθυντές πρέπει να ενθαρρύνουν τους δασκάλους να συναντούν τους γονείς εκτός σχολικού ωραρίου, αν είναι απαραίτητο (M.O.=

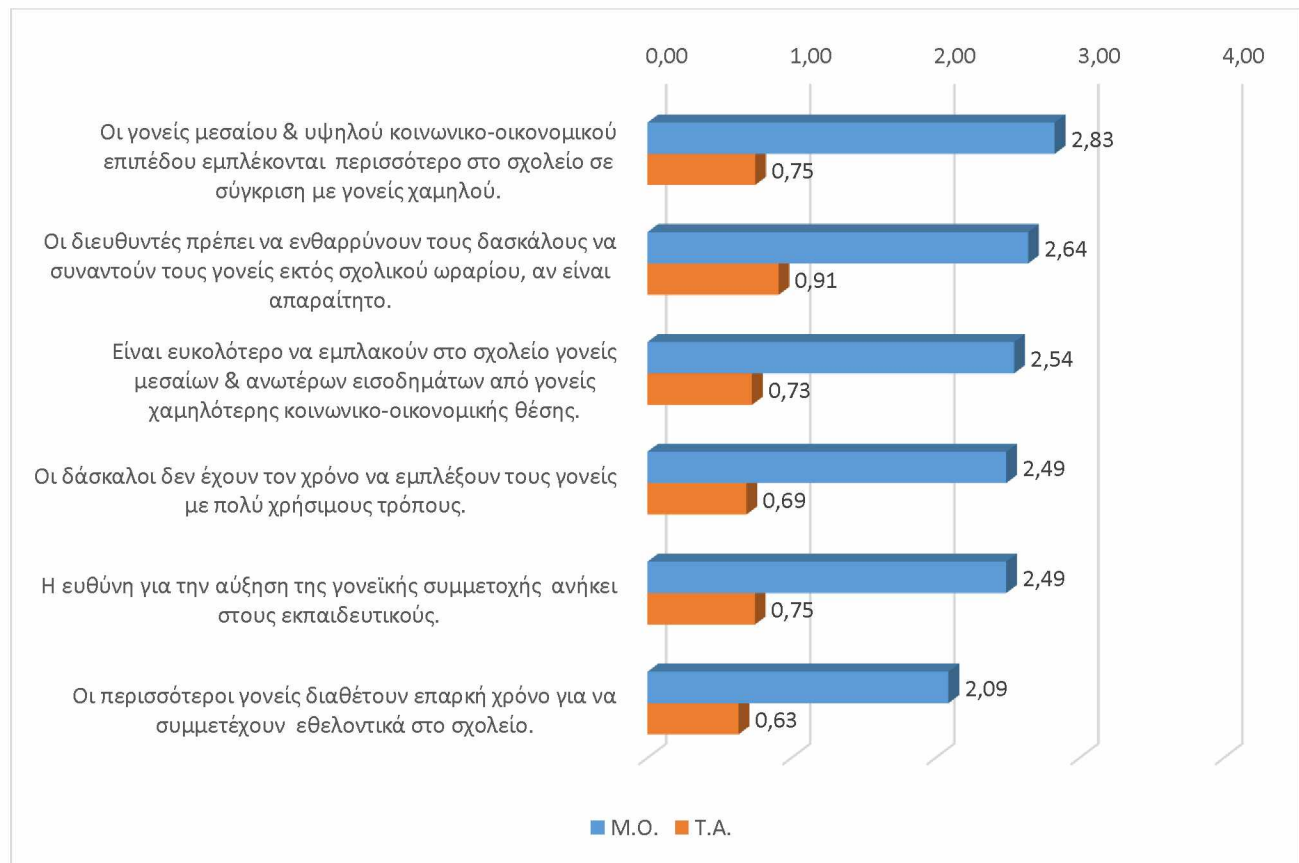
Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής

2,64±0,91), σχετικά με το κατά πόσο είναι ευκολότερο να εμπλακούν στο σχολείο γονείς μεσαίων και ανωτέρων εισοδημάτων, από γονείς χαμηλότερης κοινωνικό-οικονομικής θέσης (Μ.Ο.= 2,54±0,69), οι δάσκαλοι δεν έχουν τον χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς με πολύ χρήσιμους τρόπους (Μ.Ο.= 2,49±0,69), καθώς και κατά πόσο έχουν οι εκπαιδευτικοί την ευθύνη, για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής (Μ.Ο.= 2,49±0,75).

Τέλος, διαφωνούν με το ότι οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή χρόνο, για να συμμετέχουν εθελοντικά στο σχολείο (Μ.Ο.= 2,09±0,63).

Πίνακας 7: Εξωτερικοί παράγοντες

| Δηλώσεις | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|---|------|------|
| Οι γονείς μεσαίου & υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο σε σύγκριση με γονείς χαμηλού. | 2,83 | 0,75 |
| Οι διευθυντές πρέπει να ενθαρρύνουν τους δασκάλους να συναντούν τους γονείς εκτός σχολικού ωραρίου, αν είναι απαραίτητο. | 2,64 | 0,91 |
| Είναι ευκολότερο να εμπλακούν στο σχολείο γονείς μεσαίων & ανωτέρων εισοδημάτων από γονείς χαμηλότερης κοινωνικο-οικονομικής θέσης. | 2,54 | 0,73 |
| Οι δάσκαλοι δεν έχουν τον χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς με πολύ χρήσιμους τρόπους. | 2,49 | 0,69 |
| Η ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στους εκπαιδευτικούς. | 2,49 | 0,75 |
| Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή χρόνο για να συμμετέχουν εθελοντικά στο σχολείο. | 2,09 | 0,63 |



Γράφημα 14: Εξωτερικοί παράγοντες

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

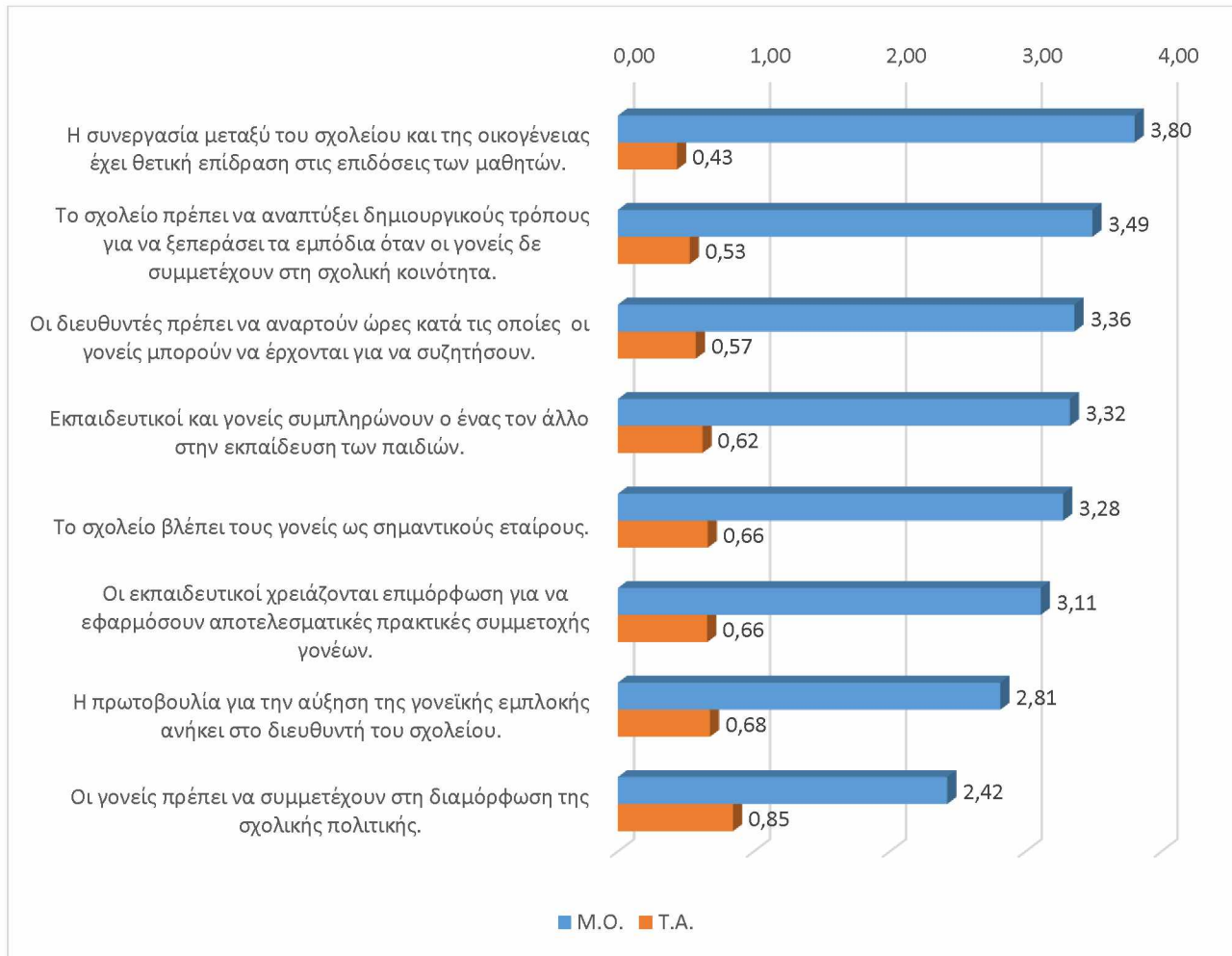
Κατόπιν, παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Από τον Πίνακα 8 (και το Γράφημα 15) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών (M.O.= 3,80±0,43). Ακόμη, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ» και του «συμφωνώ απόλυτα», αναφορικά με το κατά πόσο το σχολείο πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα (M.O.= 3,49±0,53). Στη συνέχεια, συμφωνούν με το ότι οι διευθυντές πρέπει να αναρτούν ώρες, κατά τις οποίες οι γονείς μπορούν να έρχονται για να συζητήσουν (M.O.= 3,36±0,57), εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών (M.O.= 3,32±0,62), το σχολείο βλέπει τους γονείς ως σημαντικούς εταίρους (M.O.= 3,28±0,66), οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων (M.O.= 3,11±0,66), καθώς και με το ότι η πρωτοβουλία για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής ανήκει στο διευθυντή του σχολείου (M.O.= 2,81±0,68).

Τέλος, οι απαντήσεις τους ήταν ουδέτερες αναφορικά με το κατά πόσο πρέπει οι γονείς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής (M.O.= 2,42±0,85).

Πίνακας 8: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

| <u>Δηλώσεις</u> | <u>M.O.</u> | <u>T.A.</u> |
|---|-------------|-------------|
| Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. | 3,80 | 0,43 |
| Το σχολείο πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα. | 3,49 | 0,53 |
| Οι διευθυντές πρέπει να αναρτούν ώρες κατά τις οποίες οι γονείς μπορούν να έρχονται για να συζητήσουν. | 3,36 | 0,57 |
| Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών. | 3,32 | 0,62 |
| Το σχολείο βλέπει τους γονείς ως σημαντικούς εταίρους. | 3,28 | 0,66 |
| Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων. | 3,11 | 0,66 |
| Η πρωτοβουλία για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής ανήκει στο διευθυντή του σχολείου. | 2,81 | 0,68 |
| Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής. | 2,42 | 0,85 |

Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής



Γράφημα 15: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

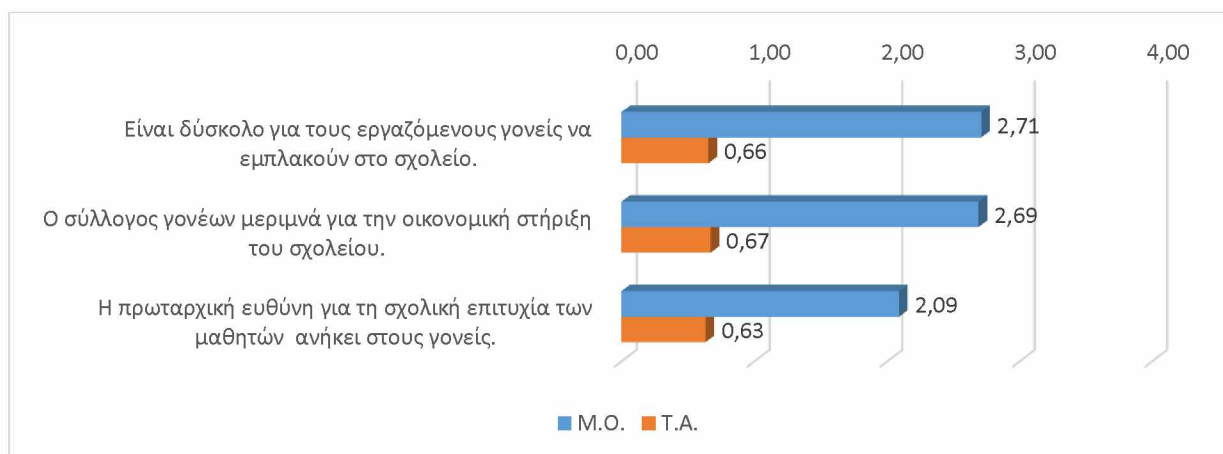
Λοιπές ερωτήσεις

Στον Πίνακα 9 (και το Γράφημα 16) παρουσιάζονται οι υπόλοιπες ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την γονεϊκή εμπλοκή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι διευθυντές είναι ουδέτεροι με την άποψη ότι είναι δύσκολο για τους εργαζόμενους γονείς να εμπλακούν στο σχολείο (M.O.= 2,71±0,66), καθώς και με το ότι ο σύλλογος γονέων μεριμνά για την οικονομική στήριξη του σχολείου (M.O.= 2,69±0,67). Τέλος, διαφωνούν με τη θέση ότι η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών ανήκει στους γονείς (M.O.= 2,09±0,63).

Πίνακας 9: Λοιπές ερωτήσεις

| Δηλώσεις | M.O. | T.A. |
|--|------|------|
| Είναι δύσκολο για τους εργαζόμενους γονείς να εμπλακούν στο σχολείο. | 2,71 | 0,66 |
| Ο σύλλογος γονέων μεριμνά για την οικονομική στήριξη του σχολείου. | 2,69 | 0,67 |
| Η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών ανήκει στους γονείς. | 2,09 | 0,63 |

Παράγοντες ηγεσίας



Γράφημα 16: Λοιπές ερωτήσεις

5.1.3. Παράγοντες ηγεσίας

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τους παράγοντες ηγεσίας: Μετασχηματιστική, Συναλλακτική και Παθητική. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πάντα).

Μετασχηματιστική

Στον Πίνακα 10 (και το Γράφημα 17) παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την μετασχηματιστική ηγεσία. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους βρέθηκαν μεταξύ του «συχνά» και του «πάντα», αναφορικά με το κατά πόσο συχνά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναδειξουν τα δυνατά τους στοιχεία (M.O.= 4,59±0,57), τονίζουν τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής (M.O.= 4,52±0,71), γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς το όραμά τους για το μέλλον του σχολείου (M.O.= 4,51±0,66), τους ενδιαφέρει περισσότερο το καλό και η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό τους συμφέρον (M.O.= 4,51±0,72), θεωρούν ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους (M.O.= 4,47±0,62), δείχνουν εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν (M.O.= 4,44±0,65), καθώς και προσπαθούν να κάνουν τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (M.O.= 4,41±0,56).

Στη συνέχεια, δήλωσαν ότι συχνά μιλούν με αισιοδοξία για το μέλλον (M.O.= 4,39±0,68), επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσουν αν δόθηκε η κατάλληλη λύση (M.O.= 4,38±0,64), λαμβάνουν υπόψη/εξετάζουν τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων (M.O.= 4,36±0,57), προσδιορίζουν/καθορίζουν πόσο σπουδαίο-σημαντικό είναι να έχουν μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου (M.O.= 4,36±0,73), προτείνουν νέους τρόπους για την

Παράγοντες ηγεσίας

ολοκλήρωση ενός έργου (M.O.= 4,32±0,63), όπως και συχνά αναζητούν διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες, για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (M.O.= 4,31±0,63). Παρομοίως, δήλωσαν ότι συχνά μιλούν με ενθουσιασμό σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί (M.O.= 4,28±0,67), αποκτούν το σεβασμό των άλλων με τις ενέργειές τους (M.O.= 4,21±0,67), επιδεικνύουν αίσθημα δύναμης και αποπνέουν εμπιστοσύνη (M.O.= 4,16±0,63), αντιμετωπίζουν τους άλλους ως ξεχωριστά άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας (M.O.= 4,11±1,00), επενδύουν χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς (M.O.= 3,97±0,77), συζητούν με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις τους (M.O.= 3,86±0,91), καθώς και συχνά καλλιεργούν υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί τους (M.O.= 3,67±1,18).

Πίνακας 10: Μετασηματιστική

| Δηλώσεις | M.O. | T.A. |
|--|------|------|
| Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία. | 4,59 | 0,57 |
| Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής. | 4,52 | 0,71 |
| Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου. | 4,51 | 0,66 |
| Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον. | 4,51 | 0,72 |
| Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους. | 4,47 | 0,62 |
| Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν. | 4,44 | 0,65 |
| Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. | 4,41 | 0,56 |
| Μιλώ με αισιοδοξία για το μέλλον. | 4,39 | 0,68 |
| Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση. | 4,38 | 0,64 |
| Λαμβάνω υπόψη/εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων. | 4,36 | 0,57 |
| Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο-σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου. | 4,36 | 0,73 |
| Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση ενός έργου. | 4,32 | 0,63 |
| Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. | 4,31 | 0,63 |
| Μιλώ με ενθουσιασμό σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί. | 4,28 | 0,67 |
| Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων. | 4,21 | 0,67 |
| Επιδεικνύω αίσθημα δύναμης και αποπνέω εμπιστοσύνη. | 4,16 | 0,63 |
| Αντιμετωπίζω τους άλλους ως ξεχωριστά άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας. | 4,13 | 1,00 |
| Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς. | 3,97 | 0,77 |
| Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου. | 3,86 | 0,91 |
| Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου. | 3,67 | 1,18 |

Παράγοντες ηγεσίας



Γράφημα 17: Μετασχηματιστική

Συναλλακτική ηγεσία

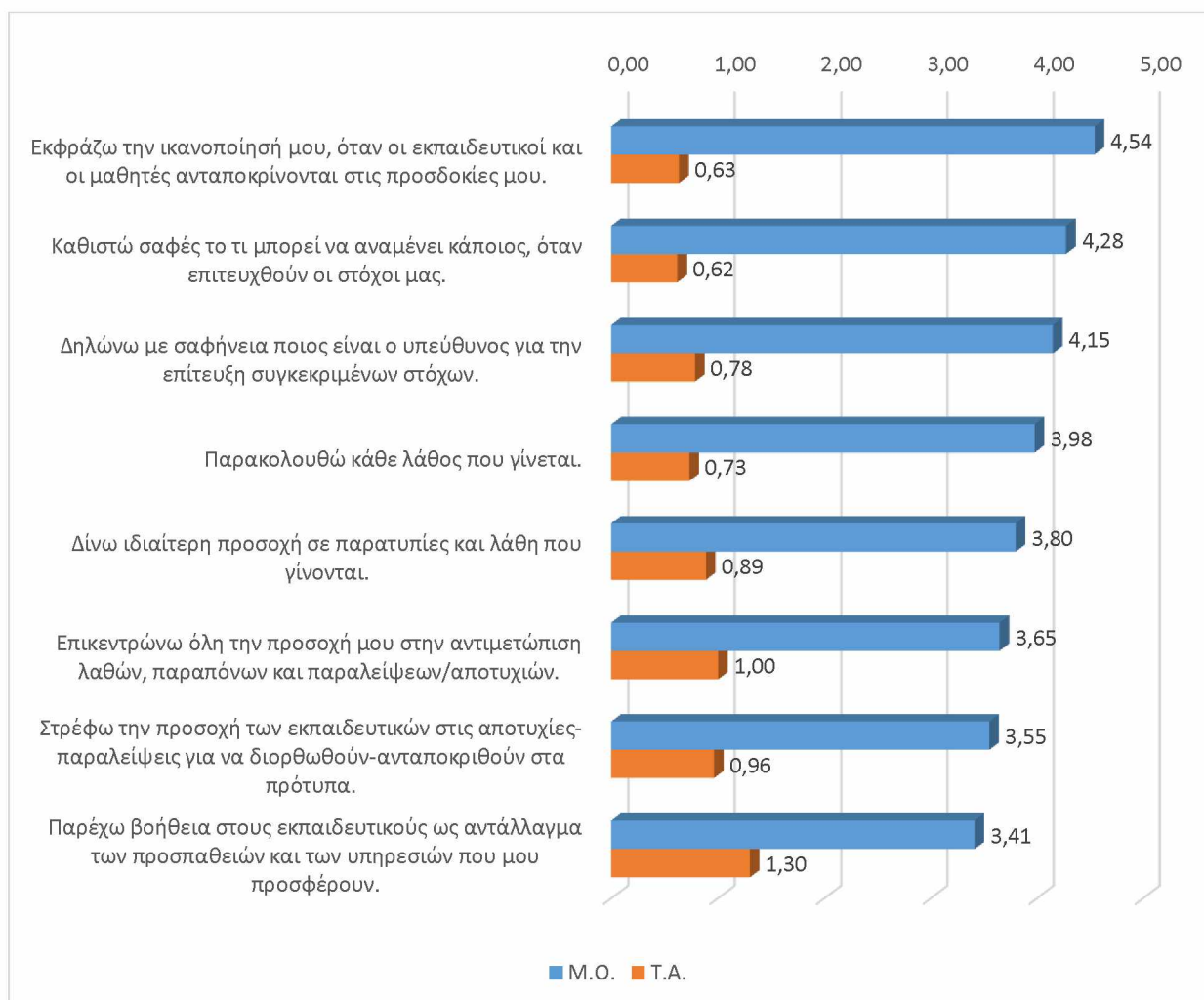
Στον Πίνακα 11 (και το Γράφημα 18) παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την συναλλακτική ηγεσία. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους βρέθηκαν μεταξύ του «συχνά» και του «πάντα», αναφορικά με το κατά πόσο εκφράζουν την ικανοποίησή τους, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (M.O.= 4,54±0,63). Στη συνέχεια δήλωσαν ότι συχνά καθιστούν σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι τους (M.O.= 4,28±0,62), δηλώνουν με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη τους (M.O.= 4,15±0,78), παρακολουθούν κάθε λάθος που γίνεται (M.O.= 3,98±0,73), δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται (M.O.= 3,80±0,89), καθώς και συχνά επικεντρώνουν όλη την προσοχή τους στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και παραλείψεων/αποτυχιών (M.O.= 3,65±1,00).

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «μερικές φορές» και του «συχνά», αναφορικά με το κατά πόσο συχνά στρέφουν την προσοχή των εκπαιδευτικών στις αποτυχίες-παραλείψεις για να διορθωθούν-ανταποκριθούν στα πρότυπα (M.O.= 3,55±0,96), καθώς και κατά πόσο συχνά παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που τους προσφέρουν (M.O.= 3,41±1,30).

Πίνακας 11: Συναλλακτική

| Δηλώσεις | M.O. | T.A. |
|--|-------------|-------------|
| Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου. | 4,54 | 0,63 |
| Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας. | 4,28 | 0,62 |
| Δηλώνω με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. | 4,15 | 0,78 |
| Παρακολουθώ κάθε λάθος που γίνεται. | 3,98 | 0,73 |
| Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται. | 3,80 | 0,89 |
| Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και παραλείψεων/αποτυχιών. | 3,65 | 1,00 |
| Στρέφω την προσοχή των εκπαιδευτικών στις αποτυχίες-παραλείψεις για να διορθωθούν-ανταποκριθούν στα πρότυπα. | 3,55 | 0,96 |
| Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν. | 3,41 | 1,30 |

Παράγοντες ηγεσίας



Γράφημα 18: Συναλλακτική

Παθητική

Στον Πίνακα 12 (και το Γράφημα 19) παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την παθητική ηγεσία. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «σπάνια» και του «μερικές φορές», αναφορικά με το κατά πόσο παρεμβαίνουν στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό (M.O.= 2,59±1,28).

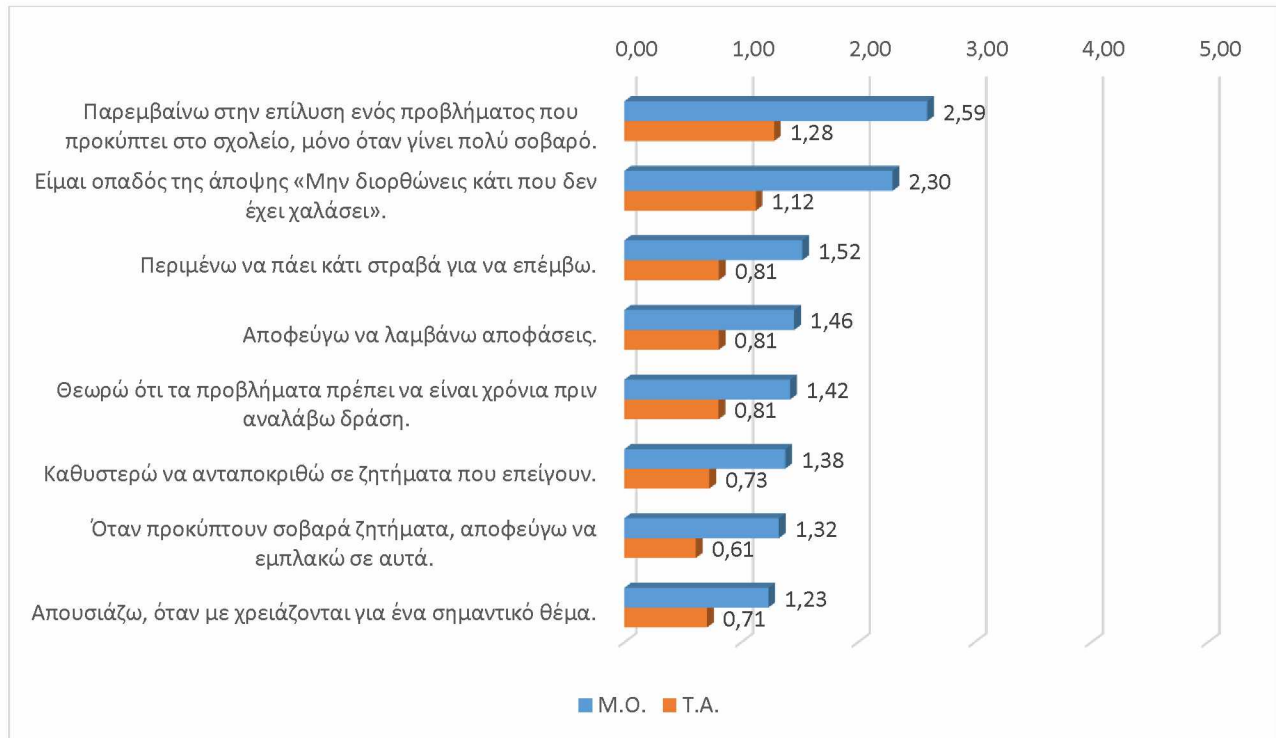
Στη συνέχεια δήλωσαν ότι σπάνια είναι οπαδοί της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει» (M.O.= 2,30±1,12).

Ακόμη, οι απαντήσεις τους βρέθηκαν μεταξύ του «ποτέ» και του «σπάνια», σχετικά με το κατά πόσο συχνά περιμένουν να πάει κάτι στραβά για να επέμβουν (M.O.= 1,52±0,81), αποφεύγουν να λαμβάνουν αποφάσεις (M.O.= 1,46±0,81), καθώς και κατά πόσο συχνά θεωρούν ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβουν δράση (M.O.= 1,42±0,81).

Τέλος, ποτέ δεν καθυστερούν να ανταποκριθούν σε ζητήματα που επείγουν (M.O.= 1,38±0,73), δεν αποφεύγουν να εμπλακούν σε σοβαρά ζητήματα που προκύπτουν (M.O.= 1,32±0,61), όπως και ποτέ δεν απουσιάζουν, όταν τους χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα (M.O.= 1,23±0,71).

Πίνακας 12: Παθητική

| Δηλώσεις | M.O. | T.A. |
|--|------|------|
| Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό. | 2,59 | 1,28 |
| Είμαι οπαδός της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει». | 2,30 | 1,12 |
| Περιμένω να πάει κάτι στραβά για να επέμβω. | 1,52 | 0,81 |
| Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις. | 1,46 | 0,81 |
| Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση. | 1,42 | 0,81 |
| Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν. | 1,38 | 0,73 |
| Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά. | 1,32 | 0,61 |
| Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα. | 1,23 | 0,71 |



Γράφημα 19: Παθητική

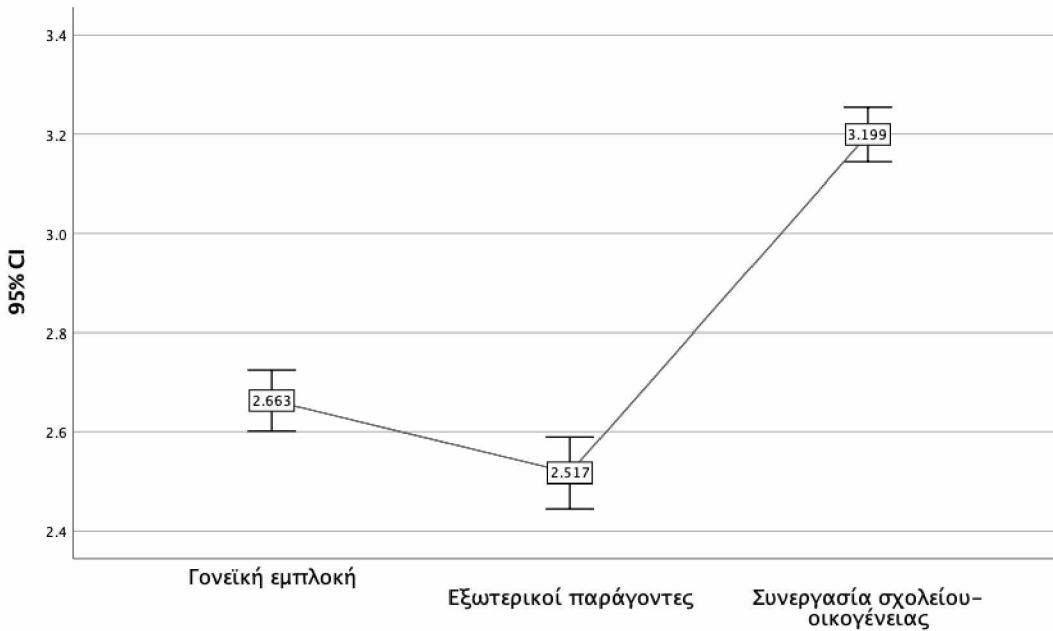
5.2. Επαγωγική Στατιστική

5.2.1. Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων της Γονεϊκής εμπλοκής

Ο Πίνακας 13 (Γράφημα 20), παρουσιάζει τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων της Γονεϊκής Εμπλοκής και τα αντίστοιχα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής. Παρατηρήθηκε ότι, σε υψηλό βαθμό πραγματοποιείται συνεργασία σχολείου-οικογένειας (M.O.=3,20±0,34) ενώ σε μέτριο η γονεϊκή εμπλοκή (M.O.=2,66±0,38) και οι εξωτερικοί παράγοντες (M.O.=2,52±0,44).

Πίνακας 13: Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραγόντων της Γονεϊκής Εμπλοκής

| Παράγοντας | M.O. | T.A. | 95% κάτω όριο | 95% άνω όριο |
|---------------------------------|------|------|---------------|--------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 2,66 | 0,38 | 2,60 | 2,72 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 2,52 | 0,44 | 2,45 | 2,59 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | 3,20 | 0,34 | 3,14 | 3,25 |

**Γράφημα 20:** Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της Γονεϊκής Εμπλοκής

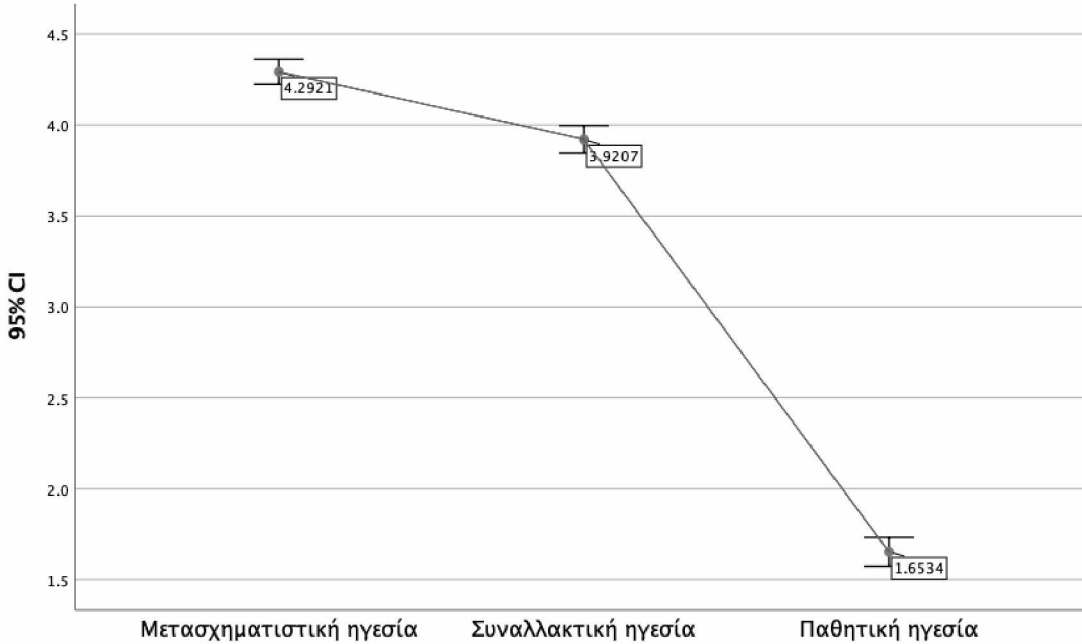
5.2.2. Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων για την Ηγεσία

Ο Πίνακας 14 (Γράφημα 21), παρουσιάζει τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων της Ηγεσίας και τα αντίστοιχα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής. Παρατηρήθηκε ότι σε υψηλό βαθμό πραγματοποιείται μετασχηματιστική ηγεσία (M.O.=4,29±0,42) καθώς και συναλλακτική ηγεσία (M.O.=3,92±0,46). Επίσης, σε μικρό βαθμό αξιολογείται ως παθητική η ηγεσία (M.O.=1,65±0,48).

Πίνακας 14: Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραγόντων της Ηγεσίας

| Παράγοντας | M.O. | T.A. | 95% κάτω όριο | 95% άνω όριο |
|-------------------------|------|------|---------------|--------------|
| Μετασχηματιστική ηγεσία | 4,29 | 0,42 | 4,22 | 4,36 |
| Συναλλακτική ηγεσία | 3,92 | 0,46 | 3,85 | 4,00 |
| Παθητική ηγεσία | 1,65 | 0,48 | 1,57 | 1,73 |

Επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ του δείγματος



Γράφημα 21: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της Ηγεσίας

5.2.3. 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια είναι η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών/ντριών στις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή;

Φύλο

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου independent samples t-test του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με κανέναν παράγοντα ($p \geq 0,281$).

Πίνακας 15: Έλεγχος independent samples t-test του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς το φύλο

| Παράγοντες | t | df | p-value |
|---------------------------------|--------|-----|---------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 1,082 | 143 | 0,281 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 1,034 | 143 | 0,303 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | -0,691 | 143 | 0,490 |

Ηλικία

Στον Πίνακα 16 δίνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson για το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής με την ηλικία των συμμετεχόντων, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Γονεϊκή εμπλοκή» ($\rho = 0,177$, $p = 0,033$).

Πίνακας 16: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την ηλικία

| Παράγοντας | Ηλικία |
|---------------------------------|--------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | ,177* |
| Εξωτερικοί παράγοντες | ,086 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | -,030 |

*p<0,05

Οικογενειακή Κατάσταση

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ($p \geq 0,225$).

Πίνακας 17: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την οικογενειακή κατάσταση

| Παράγοντες | F (2,142) | p-value |
|---------------------------------|-----------|---------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 0,061 | 0,941 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 0,024 | 0,977 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | 1,509 | 0,225 |

* Ομαδοποιήθηκαν οι κατηγορίες λόγω μικρού πλήθους δείγματος «Διαζευγμένος/Σε Χηρεία»

Βασικές Σπουδές

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς τις βασικές σπουδές των συμμετεχόντων, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» ($F(2,142) = 3,924, p = 0,022 < 0,05$).

Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς τις βασικές σπουδές

| Παράγοντες | F (2,142) | p-value |
|---------------------------------|-----------|--------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 2,157 | 0,119 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 1,011 | 0,366 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | 3,924 | 0,022 |

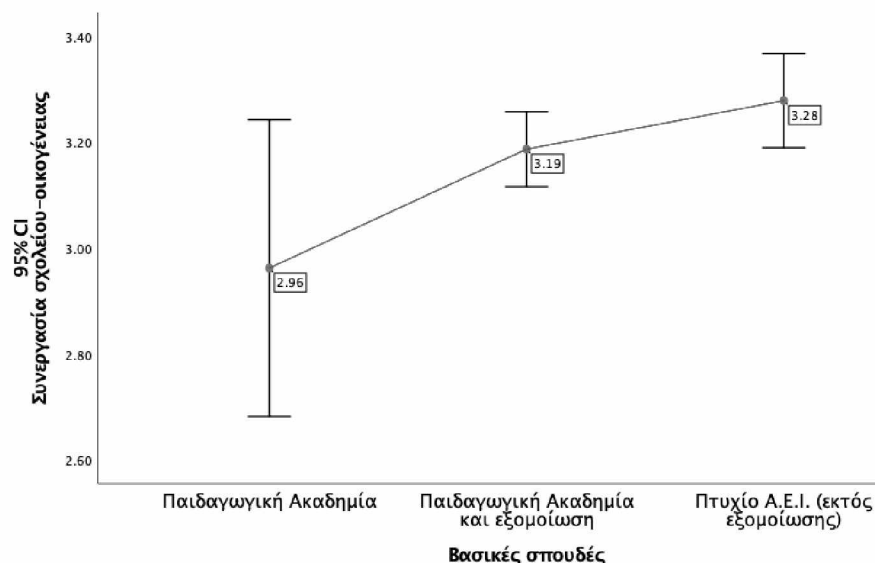
Από τους Πίνακες 19,20 (Γράφημα 22) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» ο μέσος όρος των ατόμων με βασικές σπουδές την Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O.=2,96) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων με Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση (M.O.=3,19, $p = 0,043$) και Πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης) (M.O.=3,28, $p = 0,007$).

Πίνακας 19: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας»*Βασικές Σπουδές, ANOVA

| Παράγοντας | Βασικές Σπουδές | N | M.O. | F (2,142) | p |
|----------------------|------------------------------------|----|------|-----------|--------------|
| Συνεργασία | Παιδαγωγική Ακαδημία | 10 | 2,96 | 3,924 | 0,022 |
| σχολείου-οικογένειας | Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση | 91 | 3,19 | | |
| | Πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης) | 44 | 3,28 | | |

Πίνακας 20: Post hoc analysis LSD για «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» * Βασικές Σπουδές

| Παράγοντας | Βασικές Σπουδές I | Βασικές Σπουδές J | Μέση διαφορά (I-J) | p-value |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------|-------------|
| Συνεργασία σχολείου- οικογένειας | | Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση | -,22431* | ,043 |
| | Παιδαγωγική Ακαδημία | Πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης) | -,31591* | ,007 |
| | Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση | Παιδαγωγική Ακαδημία | ,22431* | ,043 |
| | | Πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης) | -,09160 | ,132 |
| | Πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης) | Παιδαγωγική Ακαδημία | ,31591* | ,007 |
| | | Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση | ,09160 | ,132 |

**Γράφημα 22:** Errorbar «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας»* Βασικές Σπουδές

Πρόσθετα προσόντα

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς τα πρόσθετα προσόντα των συμμετεχόντων, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ($p \geq 0,255$).

Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς τα πρόσθετα προσόντα

| Παράγοντες | F (5,139) | p-value |
|---------------------------------|-----------|---------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 0,775 | 0,569 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 1,330 | 0,255 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | 0,838 | 0,525 |

Διοικητική εμπειρία σε θέση ευθύνης (σε έτη)

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson για το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής με τα έτη διοικητικής εμπειρίας σε θέση ευθύνης, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p \geq 0,137$).

Πίνακας 22: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με τα έτη διοικητικής εμπειρίας σε θέση ευθύνης

| Παράγοντας | Διοικητική εμπειρία σε θέση ευθύνης (σε έτη) |
|---------------------------------|--|
| Γονεϊκή εμπλοκή | ,124 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | ,118 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | ,056 |

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Pearson για το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p \geq 0,085$).

Πίνακας 23: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

| Παράγοντας | Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας |
|---------------------------------|-----------------------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | ,143 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | -,024 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | ,097 |

Ειδικότητα

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου independent samples t-test του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την ειδικότητα, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ($p \geq 0,095$).

Πίνακας 24: Έλεγχος independent samples t-test του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την ειδικότητα

| Παράγοντες | t | df | p-value |
|---------------------------------|--------|-----|---------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | -0,606 | 143 | 0,545 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | -0,887 | 143 | 0,377 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | -1,681 | 143 | 0,095 |

Οργανικότητα σχολείου

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson για το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής με την οργανικότητα του σχολείου, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Γονεϊκή εμπλοκή» ($r_{ho}=0,198$, $p=0,017$).

Πίνακας 25: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την οργανικότητα του σχολείου

| Παράγοντας | Οργανικότητα σχολείου |
|---------------------------------|-----------------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | ,198* |
| Εξωτερικοί παράγοντες | -,020 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | -,076 |

* $p < 0,05$

Αριθμός μαθητών/τριών σχολείου

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson για το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής με τον αριθμό μαθητών/τριών του σχολείου, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Γονεϊκή εμπλοκή» ($r_{ho}=0,195$, $p=0,019$).

Πίνακας 26: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με τον αριθμό μαθητών/τριών του σχολείου

| Παράγοντας | Αριθμός μαθητών/τριών σχολείου |
|---------------------------------|--------------------------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | ,195* |
| Εξωτερικοί παράγοντες | -,009 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | -,020 |

* $p<0,05$

Νομός σχολείου

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς το νομό σχολείου, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με: «Γονεϊκή εμπλοκή» ($F(4,140)=6,431$, $p<0,001$) και «Εξωτερικοί παράγοντες» ($F(4,140)=5,969$, $p<0,001$).

Πίνακας 27: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς το νομό σχολείου

| Παράγοντες | F (4,140) | p-value |
|---------------------------------|-----------|------------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 6,431 | <0,001 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 5,969 | <0,001 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | 0,864 | 0,487 |

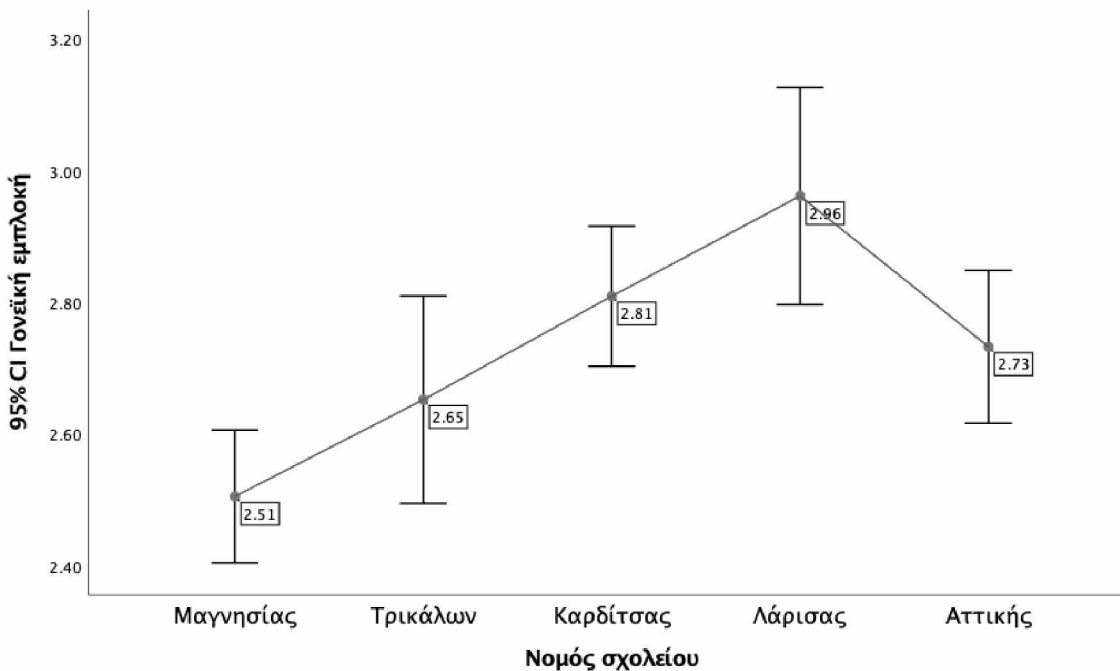
Από τους Πίνακες 28,29 (Γράφημα 23) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Γονεϊκή εμπλοκή» ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους βρίσκεται στη Μαγνησία (M.O.=2,51) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων στην Αττική (M.O.=2,73, $p=0,005$), στην Καρδίτσα (M.O.=2,81, $p=0,003$) και στη Λάρισα (M.O.=2,96, $p<0,001$). Παράλληλα, ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους βρίσκεται στη Λάρισα (M.O.=2,96) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των ατόμων που είναι στα Τρίκαλα (M.O.=2,65, $p=0,006$) και στην Αττική (M.O.=2,73, $p=0,039$).

Πίνακας 28: «Γονεϊκή εμπλοκή»*Νομός σχολείου, ANOVA

| Παράγοντας | Νομός σχολείου | N | M.O. | F (4,144) | p |
|-----------------|----------------|----|------|-----------|------------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | Μαγνησίας | 54 | 2,51 | 6,431 | <0,001 |
| | Τρικάλων | 30 | 2,65 | | |
| | Καρδίτσας | 15 | 2,81 | | |
| | Λάρισας | 15 | 2,96 | | |
| | Αττικής | 31 | 2,73 | | |

Πίνακας 29: Post hoc analysis LSD για «Γονεϊκή εμπλοκή» * Νομός σχολείου

| Παράγοντας | Νομός σχολείου I | Νομός σχολείου J | Μέση διαφορά (I-J) | p-value |
|-----------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | Μαγνησίας | Τρικάλων | -0,14709 | 0,067 |
| | | Καρδίτσας | -,30423* | 0,003 |
| | | Λάρισας | -,45661* | <0,001 |
| | | Αττικής | -,22743* | 0,005 |
| | Τρικάλων | Μαγνησίας | 0,14709 | 0,067 |
| | | Καρδίτσας | -0,15714 | 0,158 |
| | | Λάρισας | -,30952* | 0,006 |
| | | Αττικής | -0,08034 | 0,372 |
| | Καρδίτσας | Μαγνησίας | ,30423* | 0,003 |
| | | Τρικάλων | 0,15714 | 0,158 |
| | | Λάρισας | -0,15238 | 0,236 |
| | | Αττικής | 0,0768 | 0,487 |
| | Λάρισας | Μαγνησίας | ,45661* | <0,001 |
| | | Τρικάλων | ,30952* | 0,006 |
| | | Καρδίτσας | 0,15238 | 0,236 |
| | | Αττικής | ,22919* | 0,039 |
| | Αττικής | Μαγνησίας | ,22743* | 0,005 |
| | | Τρικάλων | 0,08034 | 0,372 |
| | | Καρδίτσας | -0,0768 | 0,487 |
| | | Λάρισας | -,22919* | 0,039 |



Γράφημα 23: Errorbar «Γονεϊκή εμπλοκή»* Νομός σχολείου

Από τους Πίνακες 30,31 (Γράφημα 24) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Εξωτερικοί παράγοντες» ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους βρίσκεται στη Μαγνησία (Μ.Ο.=2,35) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που εργάζονται στην Καρδίτσα (Μ.Ο.=2,74, $p<0,001$) και στη Λάρισα (Μ.Ο.=2,82, $p=0,002$). Παράλληλα, ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους βρίσκεται στην Αττική (Μ.Ο.=2,45) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που εργάζονται στη Λάρισα (Μ.Ο.=2,82, $p=0,017$).

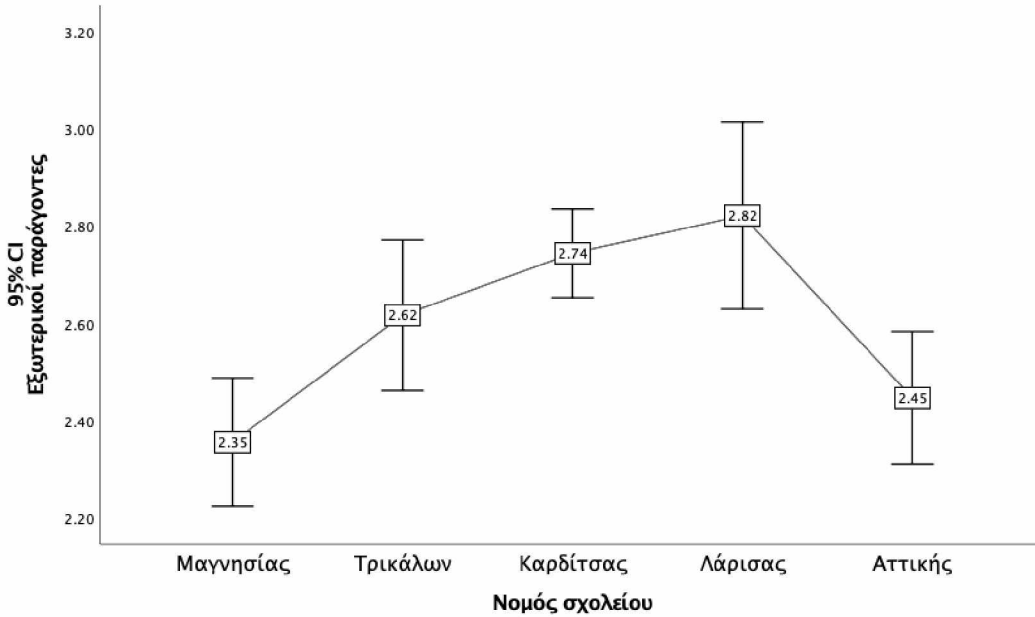
Πίνακας 30: «Εξωτερικοί παράγοντες» * Νομός σχολείου, ANOVA

| Παράγοντας | Νομός σχολείου | N | Μ.Ο. | F (4,144) | p |
|-----------------------|----------------|----|------|-----------|------------------|
| Εξωτερικοί παράγοντες | Μαγνησίας | 54 | 2,35 | 5,969 | <0,001 |
| | Τρικάλων | 30 | 2,62 | | |
| | Καρδίτσας | 15 | 2,74 | | |
| | Λάρισας | 15 | 2,82 | | |
| | Αττικής | 31 | 2,45 | | |

Πίνακας 31: Post hoc analysis Games Howell για «Εξωτερικοί παράγοντες» * Νομός σχολείου

| Παράγοντας | Νομός σχολείου I | Νομός σχολείου J | Μέση διαφορά (I-J) | p-value |
|-----------------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|
| Εξωτερικοί παράγοντες | Μαγνησίας | Τρικάλων | -,26173* | 0,081 |
| | | Καρδίτσας | -,38951* | <0,001 |
| | | Λάρισας | -,46728* | 0,002 |
| | | Αττικής | -0,0913 | 0,868 |
| | | Μαγνησίας | ,26173* | 0,081 |
| | Τρικάλων | Καρδίτσας | -0,12778 | 0,588 |
| | | Λάρισας | -0,20556 | 0,420 |
| | | Αττικής | 0,17043 | 0,453 |
| | | Μαγνησίας | ,38951* | <0,001 |
| | Καρδίτσας | Τρικάλων | 0,12778 | 0,588 |
| | | Λάρισας | -0,07778 | 0,933 |
| | | Αττικής | ,29821* | 0,004 |
| | | Μαγνησίας | ,46728* | 0,002 |
| | Λάρισας | Τρικάλων | 0,20556 | 0,420 |
| | | Καρδίτσας | 0,07778 | 0,933 |
| | | Αττικής | ,37599* | 0,017 |
| | | Μαγνησίας | 0,0913 | 0,868 |
| | Αττικής | Τρικάλων | -0,17043 | 0,453 |
| | | Καρδίτσας | -,29821* | 0,004 |
| | | Λάρισας | -,37599* | 0,017 |

Επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ του δείγματος



Γράφημα 24: Errorbar «Εξωτερικοί παράγοντες»* Νομός σχολείου

Περιοχή σχολείου

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την περιοχή του σχολείου, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Εξωτερικοί παράγοντες» ($F(2,142) = 4,719$, $p = 0,01$).

Πίνακας 32: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής ως προς την περιοχή του σχολείου

| Παράγοντες | F (2,142) | p-value |
|---------------------------------|-----------|--------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 0,224 | 0,800 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 4,719 | 0,010 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | 0,660 | 0,518 |

Από τους Πίνακες 33,34 (Γράφημα 25) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Εξωτερικοί παράγοντες» ο μέσος όρος των ατόμων που το σχολείο τους βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή (M.O.=2,70) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($p = 0,003$) από τον αντίστοιχο εκείνων που βρίσκεται σε αστική (M.O.=2,45).

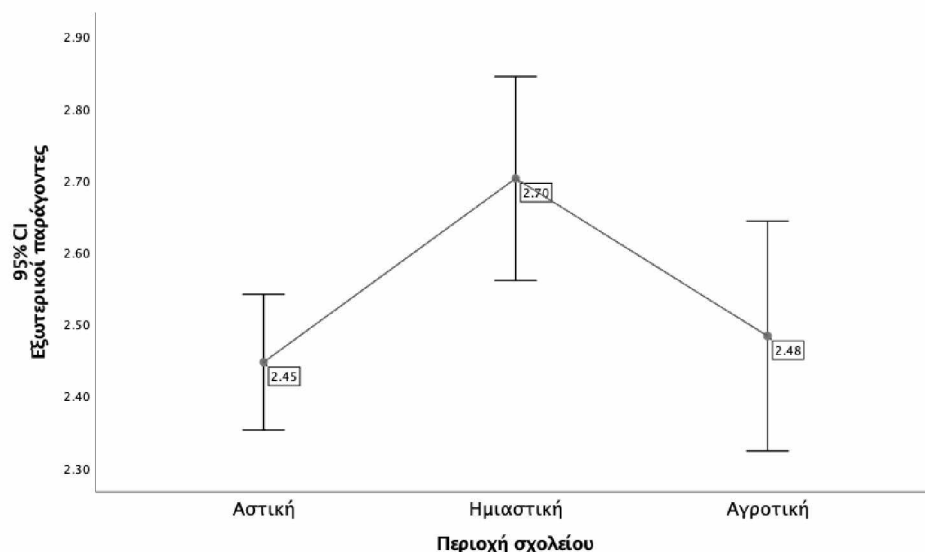
Πίνακας 33: «Εξωτερικοί παράγοντες»*Περιοχή σχολείου, ANOVA

| Παράγοντας | Περιοχή σχολείου | N | M.O. | F (2,142) | p |
|-----------------------|------------------|----|------|-----------|--------------|
| Εξωτερικοί παράγοντες | Αστική | 88 | 2,45 | 4,719 | 0,010 |
| | Ημιαστική | 37 | 2,70 | | |
| | Αγροτική | 20 | 2,48 | | |

Η σχέση του ηγετικού προφίλ του δείγματος με τις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή

Πίνακας 34: Post hoc analysis LSD για «Εξωτερικοί παράγοντες» * Περιοχή σχολείου

| Παράγοντας | Περιοχή σχολείου I | Περιοχή σχολείου J | Μέση διαφορά (I-J) | p-value |
|-----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Εξωτερικοί παράγοντες | Αστική | Ημιαστική | -,25573* | 0,003 |
| | | Αγροτική | -0,03636 | 0,732 |
| | Ημιαστική | Αστική | ,25573* | 0,003 |
| | | Αγροτική | 0,21937 | 0,067 |
| | Αγροτική | Αστική | 0,03636 | 0,732 |
| | | Ημιαστική | -0,21937 | 0,067 |



Γράφημα 25: Errorbar «Εξωτερικοί παράγοντες»* Περιοχή σχολείου

5.2.4. 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών/ντριών με τις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή;

Μετασηματιστική ηγεσία

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson για το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής με την μετασηματιστική ηγεσία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» ($\rho=0,337$, $p<0,001$).

Πίνακας 35: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την μετασηματιστική ηγεσία

| Παράγοντας | Μετασηματιστική ηγεσία |
|---------------------------------|------------------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 0,144 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 0,149 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | ,337** |

Οι παράγοντες του ηγετικού προφίλ του δείγματος ως προβλεπτικοί παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής

Συναλλακτική ηγεσία

Στον Πίνακα 36 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson για το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής με την συναλλακτική ηγεσία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» ($r_{ho}=0,218$, $p=0,008$).

Πίνακας 36: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την Συναλλακτική ηγεσία

| Παράγοντας | Συναλλακτική ηγεσία |
|---------------------------------|---------------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | ,042 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | ,050 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | ,218** |

Παθητική ηγεσία

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson για το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής με την παθητική ηγεσία, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p \geq 0,116$).

Πίνακας 37: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson του περιεχομένου της γονεϊκής εμπλοκής με την παθητική ηγεσία

| Παράγοντας | Παθητική ηγεσία |
|---------------------------------|-----------------|
| Γονεϊκή εμπλοκή | 0,131 |
| Εξωτερικοί παράγοντες | 0,049 |
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | -0,071 |

5.2.5. 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Σε ποίο βαθμό οι παράγοντες του ηγετικού προφίλ των διευθυντών/ντριών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής;

Η εύρεση πολλαπλού γραμμικού μοντέλου πραγματοποιήθηκε μόνο για τον παράγοντα «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» καθώς οι παράγοντες «Γονεϊκή εμπλοκή» και «Εξωτερικοί παράγοντες» δεν σχετίστηκαν με τους παράγοντες της ηγεσίας. Ο Πίνακας 38 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας» και ανεξάρτητες τους παράγοντες του ηγετικού προφίλ. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(3,141)=6,159$, $p=0,001$) με κακό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0,097 < 0,250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Μετασχηματιστική ηγεσία» ($Beta=0,320$, $t=3,277$, $p=0,001$). Το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας δεν παρατηρήθηκε ($VIF \leq 1,517 < 10$).

Οι παράγοντες του ηγετικού προφίλ του δείγματος ως προβλεπτικοί παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής

Το μοντέλο πολλαπλής γραμμικότητας ορίζεται ως:

$$\text{«Συνεργασία σχολείου-οικογένειας»} = 1,928 + 0,256 * \text{«Μετασχηματιστική ηγεσία»} + 0,035 * \text{«Συναλλακτική ηγεσία»} + 0,022 * \text{«Παθητική ηγεσία»}$$

Πίνακας 38: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας»

| Εξαρτημένη μεταβλητή | R | R ² | AdjR ² | F (3,141) | p-value |
|---------------------------------|----------|----------------|-------------------|--------------|--------------|
| Συνεργασία σχολείου-οικογένειας | ,340 | 0,116 | 0,097 | 6,159 | 0,001 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | B | Beta | t | p | VIF |
| Σταθερά | 1,928 | - | 5,653 | <0,001 | - |
| Μετασχηματιστική ηγεσία | 0,256 | 0,320 | 3,277 | 0,001 | 1,517 |
| Συναλλακτική ηγεσία | 0,035 | 0,048 | 0,503 | 0,616 | 1,437 |
| Παθητική ηγεσία | 0,022 | 0,031 | 0,377 | 0,707 | 1,095 |

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης της γονεϊκής εμπλοκής με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών καθώς και η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών στις απόψεις για την γονεϊκή εμπλοκή. Διεξήχθη μία ποσοτική έρευνα, πρωτογενής, μη πειραματική, με χρήση έγκυρων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert, αποδεκτής αξιοπιστίας ($\alpha \geq 0,604$). Το δείγμα αποτελούταν από 145 διευθυντές, με μέση ηλικία τα 54 έτη, μέση διοικητική εμπειρία σε θέσεις ευθύνης 9 ετών και μέση εκπαιδευτική προϋπηρεσία 28 ετών. Η πλειοψηφία των διευθυντών είναι άντρες, έγγαμοι, έχουν βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, ειδικότητα ΠΕ70 και η περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται είναι αστική. Αναφορικά με το νομό που βρίσκεται το σχολείο τους, περίπου το 40% βρίσκεται στο νομό Μαγνησίας, άλλο ένα 40% κατανέμεται σχεδόν ισόποσα στους νομούς Τρικάλων και Αττικής και το 20% κατανέμεται κι αυτό σχεδόν ισόποσα στους νομούς Καρδίτσας και Λάρισας. Στις περισσότερες περιπτώσεις το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες είναι έως 9θέσιο, με 148 μαθητές/τριες κατά μέσο όρο. Χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Independent samples t-test, ANOVA, Pearson και Multiple regression σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα.

Αρχικά μελετήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή, όπου προέκυψε ότι οι περισσότεροι γονείς νιώθουν άνετα όταν έρχονται στο σχολείο ανεξαρτήτως υπόβαθρου, επιθυμούν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Εξάλλου όπως αναφέρει και η Epstein (2001) οι γονείς εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά όταν νιώθουν πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και ενθαρρύνουν ενεργά τη συμμετοχή τους. Αναφορικά με τους εξωτερικούς παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής οι διευθυντές ανέφεραν πως οι γονείς μεσαίου & υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο σε σύγκριση με γονείς χαμηλού. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξε ο Green και οι συνεργάτες του (2007), ο οποίος υπέδειξε πως το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων θα επηρεάσει τις απόψεις τους σχετικά με το αν έχουν επαρκείς δεξιότητες και γνώσεις για να ασχοληθούν με διαφορετικές πτυχές της γονεϊκής συμμετοχής. Σύμφωνα με την προαναφερθείσα μελέτη, οι γονείς που δεν ολοκλήρωσαν το λύκειο

Συμπεράσματα

μπορεί να είναι διαφορετικοί στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την εργασία τους μόλις φτάσουν στο γυμνάσιο. Επίσης, οι γονείς χωρίς πτυχίο πανεπιστημίου μπορεί να αισθάνονται κατά κάποιο τρόπο κατώτεροι από τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν ότι είναι καλύτερα καταρτισμένοι από αυτούς και ως εκ τούτου διστάζουν να συνεργαστούν στενά με τους εκπαιδευτικούς.

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας υποστηρίχτηκε σε υψηλό βαθμό και τονίστηκε η σημασία της. Οι διευθυντές ανέφεραν ότι η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, ότι το σχολείο πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα, ότι οι διευθυντές πρέπει να αναρτούν ώρες, κατά τις οποίες οι γονείς μπορούν να έρχονται για να συζητήσουν και ότι εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών. Ακόμη, δήλωσαν πως το σχολείο βλέπει τους γονείς ως σημαντικούς εταίρους, ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων καθώς και με το ότι η πρωτοβουλία για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής ανήκει στο διευθυντή του σχολείου. Η βιβλιογραφία (Christenson και Sheridan 2001; Hornby & Lafaele, 2011) για την γονεϊκή εμπλοκή και την ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας περιλαμβάνει έρευνα που υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της και την αξία που της δίνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και μια σημαντική συλλογή θεωρητικών μοντέλων και πρακτικών οδηγιών που στοχεύουν στην ανάπτυξη της. Μάλιστα, οι Henderson και Berla (1994, όπ. αναφ. στους Hornby & Lafaele, 2011) συνόψισαν την κατάσταση συνοπτικά όταν δήλωσαν πως τα οφέλη των αποτελεσματικών συνεργασιών και ο τρόπος πραγματοποίησής τους είναι καλά τεκμηριωμένα σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες της σχολικής εκπαίδευσης. Τα στοιχεία της παρούσας μελέτης έρχονται σε συμφωνία με τους Robinson και Fevre (2011), οι οποίοι τονίζουν πως οι διευθυντές είναι οι κύριοι παράγοντες που διευκολύνουν τις συνεργασίες μεταξύ πολλών ενδιαφερομένων σε σχολικό επίπεδο.

Έπειτα, μελετήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών για το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν, όπου προέκυψε ότι σε υψηλό βαθμό εφαρμόζουν την μετασχηματιστική ηγεσία. Συγκεκριμένα συμφωνούν πολύ ότι βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία, ότι τονίζουν τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής, ότι γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς το όραμά τους για το μέλλον του σχολείου και ότι τους ενδιαφέρει

περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό τους συμφέρον. Οι διευθυντές ανέφεραν επίσης ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους, ότι δείχνουν εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν και ότι προσπαθούν να κάνουν τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ταυτόχρονα, συμφωνούν ότι μιλούν με αισιοδοξία για το μέλλον, ότι επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσουν αν δόθηκε η κατάλληλη λύση, ότι λαμβάνουν υπόψη τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων, ότι καθορίζουν πόσο σπουδαίο-σημαντικό είναι να έχουν μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου, ότι προτείνουν νέους τρόπους για την ολοκλήρωση ενός έργου και ότι αναζητούν διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Παράλληλα, συμφωνούν ότι μιλούν με ενθουσιασμό σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί, ότι αποκτούν το σεβασμό των άλλων με τις ενέργειές τους, ότι επιδεικνύουν αίσθημα δύναμης και αποπνέουν εμπιστοσύνη, ότι αντιμετωπίζουν τους άλλους ως ξεχωριστά άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας, ότι επενδύουν χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς, ότι συζητούν με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις τους και ότι καλλιεργούν υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί τους. Οι απόψεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με την μελέτη των Eyal και Roth (2011) οι οποίοι τόνισαν πως ο μετασηματιστικός ηγέτης επηρεάζει θετικά τα κίνητρα και την ευημερία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διδασκαλία, αφυπνίζοντας τα αυτόνομα κίνητρα τους.

Ακόμη, φαίνεται να εφαρμόζουν σε υψηλό βαθμό τη συναλλακτική ηγεσία. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι εκφράζουν την ικανοποίησή τους όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, ότι καθιστούν σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι, ότι δηλώνουν με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ότι παρακολουθούν κάθε λάθος που γίνεται, ότι δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται και ότι επικεντρώνουν όλη την τους στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και παραλείψεων/αποτυχιών. Ακόμη τάση συμφωνίας παρατηρήθηκε στην άποψη ότι στρέφουν την προσοχή των εκπαιδευτικών στις αποτυχίες-παραλείψεις για να διορθωθούν-ανταποκριθούν στα πρότυπα και ότι παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που τους προσφέρουν. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τον Robbins (2001), ο οποίος δηλώνει ότι η συναλλακτική ηγεσία είναι ηγεσία στην οποία η σχέση διευθυντών-εκπαιδευτικών βασίζονται στην ανταλλαγή κάποιου πολύτιμου πόρου.

Τέλος, οι διευθυντές κρίνουν σε μικρό βαθμό ότι ακολουθούν το παθητικό στυλ του ηγέτη. Παρόλο που η ελάχιστη εμπειρική προσοχή έχει αφιερωθεί στην κατανόηση των λόγων της ανικανότητας κάποιων ηγετών, οι μελετητές έχουν αναφερθεί στη σημασία της ηγεσίας στην προώθηση ή την αναστολή της ανικανότητας στο χώρο εργασίας (Cortina, 2008). Η παθητική ηγεσία, η οποία ορίζεται ως επιφυλακτικότητα στην πράξη ή αποτυχία στην πλήρη παροχή ηγεσίας (DeRue et al, 2011), αποτελεί σημαντικό περιβαλλοντικό παράγοντα που μπορεί να συμβάλει στην εξάπλωση της ανικανότητας στο χώρο εργασίας.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών/ντριών στις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή. Προέκυψε ότι, οι διευθυντές μεγαλύτερης ηλικίας πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πραγματοποιείται γονεϊκή εμπλοκή, όπως και οι διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερης οργανικότητας και με περισσότερους μαθητές. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Anastasiou και Paragianni (2020), γεγονός που συνδέεται με το γεγονός ότι οι διευθυντές στην Ελλάδα είναι συνήθως έμειροι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας. Ακόμη, οι διευθυντές με βασικές σπουδές την Παιδαγωγική Ακαδημία πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό, σε σχέση με αυτούς που έχουν βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης ή Πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης), ότι είναι αναγκαία και ότι πραγματοποιείται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στην μελέτη των Anastasiou και Paragianni (2020), οι διευθυντές δεν έδειξαν διαφορά στις απόψεις τους για την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, ανάλογα με τον βαθμό εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολείων που βρίσκονται στη Μαγνησία παρατηρούν μικρότερη γονεϊκή εμπλοκή, σε σχέση με εκείνους που τα σχολεία τους βρίσκονται στην Αττική, στην Καρδίτσα και στη Λάρισα, με υψηλότερη γονεϊκή εμπλοκή να παρατηρείται στην Λάρισα. Ακόμη, οι διευθυντές των σχολείων στη Μαγνησία πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό στον επηρεασμό της εμπλοκής των γονέων λόγω εξωτερικών παραγόντων σε σχέση με εκείνους στην Καρδίτσα και στη Λάρισα, με υψηλότερη επιρροή των εξωτερικών παραγόντων να παρατηρείται στην Λάρισα. Οι Lazaridou και Kassida (2015), τονίζουν τις διαφορές της γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο (αστικό κέντρο ή επαρχία), αλλά και της άποψης των διευθυντών για τον επηρεασμό της εμπλοκής των γονέων λόγω εξωτερικών παραγόντων. Οι ερευνήτριες αποδίδουν ότι μικρότερη γονεϊκή εμπλοκή παρατηρείται σε μη αστικά κέντρα η οποία οφείλεται στο συγκεντρωτικό Ελληνικό σύστημα, το οποίο παρατηρείται περισσότερο εκτός των αστικών κέντρων αλλά και της σχετικής απειρίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διορίζονται σε περιοχές

Συμπεράσματα

εκτός αστικών κέντρων και αδυνατούν να συνεργαστούν με τους γονείς. Ωστόσο, σε άλλα αποτελέσματα διευθυντές των σχολείων ημιαστικής περιοχής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην εμπλοκή των γονέων με το σχολείο λόγω εξωτερικών παραγόντων, σε σχέση με αυτούς που βρίσκονται σε αστικές περιοχές. Το εύρημα αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι στους εξωτερικούς παράγοντες υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με τον διαθέσιμο χρόνο εκπαιδευτικών και γονέων. Συνεπώς το γενικό συμπέρασμα είναι ότι πιθανότατα οι γονείς εκτός αστικών κέντρων έχουν την δυνατότητα να εμπλακούν περισσότερο σε ημιαστικές περιοχές, ωστόσο ο ρόλος του σχολείου δεν είναι ο κατάλληλος για την ύπαρξη αυτής της συνεργασίας.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε η επίδραση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών/ντριών στις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή. Προέκυψε ότι, οι διευθυντές που υποστηρίζουν περισσότερο την σημασία και την αναγκαιότητα της συνεργασίας του σχολείου-οικογένειας αλλά και αναγνωρίζουν ότι εφαρμόζεται στο σχολείο, είναι αυτοί που εφαρμόζουν περισσότερο τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία. Και αυτό κρίνεται λογικό, εφόσον ο ηγέτης αυτού του προφίλ, δρα συλλογικά και επιδιώκει συνεργασίες με όλα τα εμπλεκόμενα στη σχολική κοινότητα μέλη (εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) (Stone, Russell, & Patterson, 2004). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εξακτινώνει αρμοδιότητες και μοιράζει υπευθυνότητες με δημοκρατικό τρόπο ενώ προσπαθεί να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία, ενθαρρύνοντας τους γονείς να εμπλακούν περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον και τις διαδικασίες του, συνεργαζόμενοι στενότερα με τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα της παρούσας εργασίας για την σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Robbins, 2001; Waters, Marzano & McNulty, 2003) όπου διαφαίνεται πως οι διευθυντές που ακολουθούν μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία είναι ένθερμοι υποστηρικτές της γονεϊκής εμπλοκής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου. Επιπροσθέτως, αξίζει να επισημανθεί η πρόσφατη έρευνα της Yulianti και συνεργατών της (2020), όπου εξετάστηκε η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η σύνδεσή της με την γονεϊκή εμπλοκή. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία συνδέονταν θετικά με την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Αυτή η μελέτη επισημαίνει επίσης τον υποστηρικτικό ρόλο που μπορούν να παίξουν οι ηγέτες των σχολείων στο πλαίσιο της γονικής συμμετοχής και έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε ο βαθμός με τον οποίο το ηγετικό προφίλ των διευθυντών/ντριών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της γονεϊκής εμπλοκής. Έρευνα της Povey και των συνεργατών της (2016) κατέδειξε ότι το στυλ της ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων και οι εξ αυτού του στυλ προσδοκίες και στάσεις που επιδεικνύουν στους γονείς, τελικά μπορούν να είναι προβλεπτικός παράγοντας του βαθμού εμπλοκής των γονέων στο σχολείο. Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι στα σχολεία στα οποία οι διευθυντές εφαρμόζουν μετασχηματιστική ηγεσία αναμένεται να υπάρξει μεγαλύτερη συνεργασία σχολείου-γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κι αυτό γιατί σε αυτά τα σχολεία, οι γονείς κατανοούν και υποστηρίζουν τη βασική αποστολή τους και τους δίνονται ευκαιρίες να διαδραματίσουν σημαντικούς ρόλους βοηθώντας το σχολείο να επιτύχει την αποστολή του. Αποστολή που γίνεται πιο εύκολη εάν οι γονείς είναι μέλη της συνεργατικής ομάδας σχολείο – οικογένεια και θεωρούνται από το σχολείο ως συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Lezotte, 2001). Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και ο Robbins (2001), ο οποίος τονίζει πως μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα κίνητρα του ηγέτη/διευθυντή και όσων εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή (γονείς και εκπαιδευτικοί) συγχωνεύονται και έτσι επιτυγχάνεται μεγαλύτερη συνεργασία. Η Yulianti και οι συνεργάτες της (2020), επίσης, υπερθεματίζουν τη θετική σύνδεση μεταξύ μετασχηματιστικού ηγέτη και γονικής συμμετοχής. Σε συμφωνία με τα παραπάνω έρχεται και η μελέτη του Keetanjaly και των συνεργατών του (2019), στην οποία βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του ρόλου της δημιουργικότητας στις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών/ηγετικού προφίλ και της συμμετοχής των γονέων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6.2. Περιορισμοί-Προτάσεις

Η χρήση βολικής δειγματοληψίας αποτελεί περιορισμό της έρευνας. Τα αποτελέσματα είναι γενικεύσιμα για άντρες διευθυντές με βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης, με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, ειδικότητας ΠΕ70, μέσης ηλικίας 54 ετών, μέσης διοικητικής εμπειρίας σε θέση ευθύνης 9 ετών και μέσης εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας 28 ετών. Γενικεύσιμα είναι και τα αποτελέσματα για διευθυντές Δημοτικών σχολείων αστικών περιοχών των νομών Μαγνησίας, Τρικάλων και Αττικής οργανικότητας έως 9/θέσεων και με 148 μαθητές κατά μέσο όρο. Επίσης, το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν επαρκώς μεγάλο για την εφαρμογή παραμετρικών ελέγχων. Ακόμη, τα ερωτηματολόγια της έρευνας αν και είχαν υψηλή εγκυρότητα η αξιοπιστία

τους ήταν αποδεκτή αλλά όχι ικανοποιητική. Τέλος, η προβλεπτική ικανότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αύξηση της συνεργασίας σχολείου-εκπαιδευτικών ήταν μικρή.

Προτείνεται μελλοντική έρευνα σε όλα τα Δημοτικά της Ελλάδας με εφαρμογή απλής τυχαίας ή στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Το μέγεθος του δείγματος προτείνεται να υπολογιστεί με βάση το μέγεθος του πληθυσμού, χρησιμοποιώντας μαθηματικό τύπο (Creswell, 2013). Ο μελλοντικός ερευνητής θα πρέπει να αναδιατυπώσει ελαφρώς ορισμένες ερωτήσεις για να αυξήσει τους δείκτες αξιοπιστίας ή να αναζητήσει εργαλεία που θα αυξάνουν τους σχετικούς δείκτες αξιοπιστίας.

6.3. Πρακτικές εφαρμογές

Αν και παρατηρήθηκαν σημάδια γονεϊκής εμπλοκής, η γενική εκτίμηση είναι ότι αυτή παρατηρείται σε μέτριο βαθμό. Οι διευθυντές πρέπει να υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ του ηγέτη για να αυξήσουν τον βαθμό συνεργασίας των γονέων με το σχολείο. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί σε σχολεία με λιγότερους μαθητές, μικρότερης οργανικότητας, σε σχολεία μη αστικών περιοχών και σε σχολεία της Μαγνησίας. Οι μικρότεροι σε ηλικία διευθυντές με βασικές σπουδές στην Παιδαγωγική Ακαδημία πιθανόν να χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

- Abdullah, A. G., Seedee, R., Alzaidiyeen, N., Al-Shabatat, A., Alzeydeen, H. & Al-Awabdeh, A. (2011). An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement. *Educational Research*, 2(8), pp. 1402-1408.
- Adams, K. & Christenson, S. (2000). Trust and the Family – School Relationship Examination of Parent – Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), pp. 477-497. doi:[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Althoff, R. (2010). Dysregulated Children Reconsidered. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(4), pp. 302-305.
- Anastasiou, S., & Papadaki, A. (2020). Parents', Teachers' and Principals' Views on Parental Involvement in Secondary Education Schools in Greece. *Education Sciences*, 9(3), 69.
- Angelides, P., Theophanous, L. & Leigh, J. (2006). Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), pp. 303-316.
- Aronson, J. Z. (1996). How schools can recruit hard-to-reach parents. *Educational Leadership*, 53(7), pp58-60.
- Astone, N. M. and McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), pp. 309-320.
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler Set. Manual, Forms and Scoring key*. Redwood City, CA: Mind Garden, Inc.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007) The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, V.1, p.188-199.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International online journal of educational sciences*, 4(3).
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Berger, E. H. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The elementary school journal*, 91(3) 209-219. - Mc Neal, R. B. Jr. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of socio-economics*, 30, 171-179.
- Berk, L. (1993). *Infants, Children, and Adolescents*. Needham Heights-Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Botha, R. J. (2013). The need for creative leadership in South African schools. *African Studies*, 72(2), 307-320.
- British Psychological Society. (2014). *BPS Code of Human Research Ethics* (2nd ed.). <https://www.bps.org.uk/news-and-policy/bps-code-human-research-ethics-2nd-edition-2014>
- Brittle, Linda V. Attitudes of Elementary Principals Toward Parent Involvement in Schools in the Commonwealth of Virginia (1994). *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 2641. <https://dc.etsu.edu/etd/2641>.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), pp. 723-742.
- Carter, R. S. and Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: do daughters or sons get more help. *Adolescence*, 35(137), p. 29-44
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. California: Corwin Press.
- Cortina, L. M. (2008). Unseen injustice: Incivility as modern discrimination in organizations. *Academy of Management Review*, 33, 55-75.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473.
- Coyote, C. (2007). *Principal attitudes towards parental involvement in South Dakota secondary schools*. Unpublished Doctoral dissertation. University of South Dakota.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Daft, R. (2014). *The Leadership Experience*. 6th Edition. Ohio: Thompson South Western.
- Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), pp. 203–217.
- Davies, B. (2007). Sustainable leadership. *Developing sustainable leadership*, 11-25.
- Deal, T. E. and Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture*. San Fransisco: Jossey-Bass, 2nd Edition
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: a process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), pp. 20-46.
- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 7-52.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter. *The Journal of Educational Research*, 93(1), pp.11-30.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, pp. 233–249
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), pp. 509-532.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.

- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Epstein, J. (1992). *School and Family partnerships*. Center on Families Communities, Schools and Children's Learning.; Johns Hopkins Univ., Baltimore, Md., Department of Health and Human Services, Washington, D.C. Baltimore, Md.: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning. Ανάκτηση 23/4/2021, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>
- Epstein, J.L., & Salinas, K.C. (1993). *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*. Baltimore: The Johns Hopkins University Center on Families, 15 Communities, Schools and Children's Learning.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000) *Connecting home, school and community. New directions for social research*. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, (p.285-306). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Epstein, J., Sanders, M., & Simon, B. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. California: Corwin Press, Inc.
- Eyal, R. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation Self-determination theory analysis, *Journal of Educational Administration*, 49 (3), 256-275.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1).
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), pp. 29-39.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Fields-Smith, C. (2005). African American parents before and after Brown. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20, pp. 129-135.
- Gardner, J. W., (1990). The Nature of Leadership. In Jossey- Bass, *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*,(2007). (pp. 17-26). USA: John Wiley & Sons
- Gonfa, B. D. (2019). Review on Components of Transformational Leadership. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 9(3), 1-5.
- Gonzalez-pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-pumariega, S., Alvarez, L Roces, C. and Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), pp. 257-287.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Arents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), pp. 237-252.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
- Guba, E., & Getzels, J. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *School Review*, 65(4), pp. 423-441

- Harris, A. (2003). The changing context of leadership: research, theory and practice, in Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. and Chapman, C. (Eds), *Effective Leadership for School Improvement*, Routledge Falmer, New York, NY, pp. 9-25.
- Heck, R. (1992). Principal instructional leadership and the identification of high-and low-achieving schools: The application of discriminant techniques. *Administrator's Notebook*, 34(7), 1-4.
- Henderson, A. T. and Mapp, K. L. (2002) *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement: Annual Synthesis*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474521.pdf>
- Hickman, C.W., Greenwood, G., & Miller, M.D. (1995). High school parent involvement: relationships with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of research and development in education*, 28(3).
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers' College Record*, 97(2), pp. 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), pp. 3-42.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2005). *Final Performance report for OERI Grant #R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. Presented to Project Monitor*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, UK: Continuum
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Hong, S., & Ho, H. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), pp. 32-42.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), pp. 202-218.
- Jeynes, W. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), pp. 237-269 .
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.
- Jordan, C., Orozco, E. and Averett, A. (2001) *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections: Annual Synthesis*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464411.pdf>
- Jonson, E. (2008). Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), pp. 1-10.
- Keetanjaly, A., Kadir, S., Luan, W., & Abdullah, A. (2019). The Role of Creativity in Principals' Leadership Practices towards Parental Involvement: The Mediating Role of School Practices and School Climate. *International Journal of Educational Management*, 33, 1352-1365.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108.

- Khan, M.B. (1996). Parental involvement in education: possibilities and limitations. *The school community journal*, 6(1).
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge: London.
- Kowalski, T. J. (2010). *The school principal: Visionary leadership and competent management*. Routledge.
- LaRocque, M., Kleiman, I. and Darling, S. M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement, Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), pp. 115-122.
- Lazaridou, A., & Kassida, A.G. (2015). Involving parents in secondary schools: Principals' perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 98-114.
- Lee, J. and Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), pp. 193-218.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership. *AERA division a task force on developing research in educational leadership*, 1-60.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Executive summary How leadership influences student learning.
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Loukeris, D., Verdis, A., Kawabata Z., & Syriou, I. (2009). Aspects of the effectiveness of the Greek "holoimero" (all-day) primary school. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14 (2), 161-174.
- Lloyd-Smith, L. & Baron, M. (2010). Beyond Conferences: Attitudes of High School Administrators toward Parental Involvement in One Small Midwestern State. *School Community Journal*, 20(2), 23-44.
- McLeod, S. A., (2007). *What is reliability?* Simply Psychology.
- McLeod, S. A. (2013). *What is validity?* Simply Psychology.
- McLeod, S. A., (2017). *Experimental design*. Simply Psychology.
- Metropolitan Life Insurance Company, & Louis Harris and Associates. (1997). *The Metropolitan Life survey of the American teacher, 1997: examining gender issues in public schools*. Louis Harris and Associates.
- Montgomery, D. (2009). Why do the gifted and talented underachieve? How can masked and hidden talents be revealed. *Able, gifted and talented underachievers*, 3-40.
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. UK: SAGE.
- Pelco, L., Ries, R., Jacobson, L., & Melka, S. (2000). Perspectives and Practices in Family-School Partnerships: A National Survey of School Psychologists. *School Psychology Review*, 29(2), pp. 235-250.
- Pelletier, J. and Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: the effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), pp45-60.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), pp. 42-54.

- Petr, C. G. (2003). *Building Family-School Partnerships to Improve Student Outcomes: a Primer for Educators*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research, 77*(3), 373-410.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., ... & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research, 79*, 128-141.
- Puccio, G. J., Mance, M., & Murdock, M. C. (2010). *Creative leadership: Skills that drive change*. Sage Publications.
- Ramirez, A. Y. (1997). Teachers' Attitudes towards Parental Involvement: Looking within a Rural Secondary School. The American Educational Researcher Association Conference (AERA) on Talking Together in Educational Research and Practice in Chicago, Illinois.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational Behaviour 9th Edition*. San Diego State University Prentice Hall International. Inc I.
- Robbins, S.P., & Judge, T., (2011). Οργανωσιακή συμπεριφορά: βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις (Εισαγωγή και Επιμέλεια: Σαχινίδης, Α.). Αθήνα: Κριτική.
- Robinson, V. M., & Le Fevre, D. M. (2011). Principals' capability in challenging conversations: The case of parental complaints. *Journal of Educational Administration*.
- Rudney, G. L. (2005). *Every Teacher's Guide to Working With Parents*. Corwin Press.
- Ryan, B., & Adams, G. (1995). The family-school relationships model. Στο B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Ham, & R. Weissberg, *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). SAGE Publications Inc.
- Sanders, M. G. (2001). Schools, Families, and Communities Partnering for Middle Level Students' Success. *Nassp Bulletin, 85*(627), 53-60.
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture, Unit 6 Developmental Psychology and Culture* (1), pp. 3-13.
- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2007). Nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning. *Washington Office of Superintendent of Public Instruction*.
- Shaver, A. V. and Walls, R. T. (1998) 'Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research and Development in Education, 31*(2), pp. 90-97.
- Shumow, L. and Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), pp. 68-91.
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal, 25*(4), 349-361.
- Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of research and development in education, 30*(1), 63-69.
- Vyverman, V., & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background. *Educational Studies, 35*(2), pp. 191-204.

- Waters, T., Marzano, R. J. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Available online at www.mcrel.org
- Williams, B., Williams, J. & Ullman, A. (2002). *Parental involvement in education: Research report 332*. London: Department for Education and Skills.
- Yap, K.O. & Enoki, D.Y. (1995). In search of the elusive bullet: parental involvement and student outcomes. *The school community journal*. 5(2).
- Yeh, Y.-C. (2011). Research and Methods. Στο M. Runco, & S. Pritzker, *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)* (pp. 291-298). Academic Press.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M. & Veerman G. J. (2020). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2020.1740978

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). *Επικοινωνία Σχολείου - Οικογένειας και ο Ρόλος του Διευθυντή: Εμπειρική Μελέτη σε Διευθυντές Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιοχόμενου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, σσ. 34-68. Ανάκτηση 23/3/2021, από https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Epetirida_6_2_Matsagouras.pdf
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, σσ. 5-23.
- Μυλωνάκου –Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου – οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1, σσ. 2-26.
- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μία προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Α+Β)*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά 7ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. (σσ. 263-273). Λευκωσία.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 101-113. Ανάκτηση 20/3/2021, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6875>
- Συμεού, Λ. (2008). «Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου». Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 136-167, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χατζηκοτιανούδη, Χ. (2018). *Διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 20/3/2021, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/303494/files/GRI-2019-23809.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά-Επαγγελματικά στοιχεία

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

.....

3. Οικογενειακή κατάσταση

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Σε χηρεία

4. Βασικές σπουδές

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγική Ακαδημία και με εξομοίωση
- Πτυχίο Α.Ε.Ι. (εκτός εξομοίωσης)

5. Πρόσθετα προσόντα

- Διδασκαλείο
- Δεύτερο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ
- Τίποτα από τα παραπάνω

6. Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέσεις ευθύνης

.....

7. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

.....

8. Ειδικότητα

.....

9. Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε

.....

10. Αριθμός μαθητών/τριών του σχολείου που υπηρετείτε

.....

11. Νομός σχολείου

- Μαγνησίας
- Τρικάλων
- Καρδίτσας
- Λάρισας
- Αττικής

12. Περιοχή σχολείου

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

B. Γονεϊκή εμπλοκή

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας από 1-4 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα) στις παρακάτω προτάσεις

| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών. | | | | |
| 2. Οι περισσότεροι γονείς, ανεξαρτήτως υπόβαθρου, επιθυμούν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. | | | | |
| 3. Οι περισσότεροι γονείς νιώθουν άνετα όταν έρχονται στο σχολείο. | | | | |
| 4. Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. | | | | |
| 5. Το σχολείο πρέπει να αναπτύξει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της. | | | | |
| 6. Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής. | | | | |
| 7. Το σχολείο βλέπει τους γονείς ως σημαντικούς εταίρους. | | | | |
| 8. Οι γονείς πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί στο σπίτι βοηθώντας τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες. | | | | |
| 9. Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους. | | | | |
| 10. Οι δάσκαλοι δεν έχουν τον χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς με πολύ χρήσιμους τρόπους. | | | | |
| 11. Οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου επιθυμούν περισσότερη εμπλοκή στο σχολείο σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. | | | | |
| 12. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. | | | | |
| 13. Οι γονείς πρέπει να συμβάλλουν στην θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. | | | | |
| 14. Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή χρόνο για να συμμετέχουν εθελοντικά στο σχολείο. | | | | |
| 15. Η ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στους εκπαιδευτικούς. | | | | |
| 16. Οι περισσότεροι γονείς γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι. | | | | |
| 17. Είναι ευκολότερο να εμπλακούν στο σχολείο γονείς μεσαίων και ανωτέρων εισοδημάτων από το να εμπλακούν γονείς χαμηλότερης κοινωνικο-οικονομικής θέσης. | | | | |
| 18. Η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών ανήκει στους γονείς. | | | | |
| 19. Είναι δύσκολο για τους εργαζόμενους γονείς να εμπλακούν στο σχολείο. | | | | |
| 20. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων. | | | | |
| 21. Η πρωτοβουλία για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής ανήκει στο διευθυντή του σχολείου. | | | | |
| 22. Ο σύλλογος γονέων μεριμνά για την οικονομική στήριξη του σχολείου. | | | | |
| 23. Οι διευθυντές πρέπει να αναρτούν ώρες κατά τις οποίες οι γονείς μπορούν να έρχονται για να συζητήσουν. | | | | |
| 24. Οι διευθυντές πρέπει να ενθαρρύνουν τους δασκάλους να συναντούν τους γονείς εκτός σχολικού ωραρίου, αν είναι απαραίτητο. | | | | |

Γ. Ηγεσία

Σημειώστε την συχνότητα με την οποία εφαρμόζετε τις παρακάτω προτάσεις (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πάντα)

| Προτάσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν. | | | | | |
| 2. Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση. | | | | | |
| 3. Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό. | | | | | |
| 4. Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται. | | | | | |
| 5. Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά. | | | | | |
| 6. Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου. | | | | | |
| 7. Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα. | | | | | |
| 8. Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. | | | | | |
| 9. Μιλώ με αισιοδοξία για το μέλλον. | | | | | |
| 10. Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου. | | | | | |
| 11. Δηλώνω με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. | | | | | |
| 12. Περιμένω να πάει κάτι στραβά για να επέμβω. | | | | | |
| 13. Μιλώ με ενθουσιασμό σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί. | | | | | |
| 14. Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου. | | | | | |
| 15. Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς. | | | | | |
| 16. Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας. | | | | | |
| 17. Είμαι οπαδός της άποψης « Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει». | | | | | |
| 18. Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον. | | | | | |
| 19. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως ξεχωριστά άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας. | | | | | |
| 20. Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση. | | | | | |
| 21. Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων. | | | | | |
| 22. Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και παραλείψεων/αποτυχιών. | | | | | |
| 23. Λαμβάνω υπόψη/εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων. | | | | | |
| 24. Παρακολουθώ κάθε λάθος που γίνεται. | | | | | |
| 25. Επιδεικνύω αίσθημα δύναμης και αποπνέω εμπιστοσύνη. | | | | | |
| 26. Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου. | | | | | |
| 27. Στρέφω την προσοχή των εκπαιδευτικών στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε. | | | | | |
| 28. Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις. | | | | | |
| 29. Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους. | | | | | |
| 30. Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. | | | | | |
| 31. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία. | | | | | |
| 32. Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση ενός έργου. | | | | | |
| 33. Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που ελεγχουν. | | | | | |
| 34. Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής. | | | | | |
| 35. Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου. | | | | | |
| 36. Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν. | | | | | |