



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ
ΔΗΜΟΥ ΛΑΜΙΕΩΝ.**

της

ΔΟΥΡΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χατζηγεωργίου Χρυσούλα

Θεσσαλονίκη , Ιούνιος , 2018

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψτε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο.
- Προσαρμόστε: αναμείξτε , τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό .

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές . Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο , αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε .
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς .
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο .

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης , δηλώνω υπεύθυνα ότι :

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας , έρευνας , μελέτης και συγγραφής .
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο , άρθρο από επιστημονικό περιοδικό , ιστοσελίδα κλπ.) .

Θεσσαλονίκη , 1, Ιουνίου , 2018

Η Δηλούσα: Κωνσταντίνα Δούρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ποικίλες έρευνες έχουν καταδείξει τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής τόσο για τον ίδιο τον μαθητή, καθώς επιτυγχάνεται η βελτίωση της σχολικής του πορείας ή συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Epstein , 2007) όσο και για τους γονείς και το σχολείο (Epstein , 2007) . Ειδικότερα , βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι επικρατούν αμέτρητοι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή . Πιο συγκεκριμένα , οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται και με τους γονείς, με τους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και με τα ίδια τα παιδιά, ανάλογα την περίπτωση . Πολλές φορές, παρατηρεί κανείς ότι ο ρόλος και η δράση της σχολικής ηγεσίας είναι καίρια στην ενίσχυση της εμπλοκής των γονιών και άλλοτε όχι . Ένα από τα καθήκοντα των σχολικών ηγετών είναι και η ενδυνάμωση του ρόλου των γονιών στα σχολικά θέματα , που τυχόν προκύπτουν (Igo , 2002) .

Αξίζει , να τονιστεί ότι υπάρχουν πολλά είδη ηγεσίας, που άλλα ενισχύουν και άλλα αποτρέπουν τη γονεϊκή εμπλοκή . Η βιβλιογραφία δείχνει ότι λίγες έρευνες έχουν μελετήσει πως η γονεϊκή εμπλοκή διαμορφώνει ή επηρεάζει το στυλ ηγεσίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης . Παρατηρείται ότι τα στυλ ηγεσίας που πρεσβεύουν τις δημοκρατικές διαδικασίες αυτά και ωθούν την ενεργή δράση των γονέων (Mncube & Naidoo, 2014) και όχι αυτά που χαρακτηρίζονται από το συγκεντρωτισμό. Παράλληλα, σκοπός και στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα να μελετήσει την περίπτωση του Δήμου Λαμιέων .

Επιπλέον , διερευνάται η συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής και το είδος ηγεσίας που επικρατεί στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης . Ταυτόχρονα , για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου . Τέλος , η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής και με τα δύο βασικά είδη ηγεσίας , περισσότερο όμως με την κατανομημένη . Επίσης , παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν υφίσταται σε συχνή βάση και, όταν υφίσταται, δεν είναι πολύ αποτελεσματική . Ωστόσο , οι ίδιοι την ενισχύουν, κυρίως επιδιώκοντας να έρθουν σε επικοινωνία με τους γονείς και ενθαρρύνοντάς τους να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων, όπως τους έχει υποδείξει και ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος .

Λέξεις - Κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, στυλ ηγεσίας, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δήμος Λαμιέων

ABSTRACT

Many studies have stressed that parental involvement is important to students, as their school achievement or behavior get improved at the school (Epstein , 2007) parents and school as well (Epstein , 2007) . Particularly, literature shows that parental involvement is affected by many factors, which are associated either with parents or teachers or even children. Many times, one observes that the role and the action of school leadership is crucial in enhancing the involvement of parents and sometimes not . One of the tasks of school leaders is also to strengthen the role of parents in school issues that may arise (Igo, 2002) .

It is worth noting that there are many kinds of leadership, others that strengthen and others prevent parental involvement. The literature shows that few studies have studied how parental involvement shapes or influences the leadership style in primary schools . It is noted that the leadership styles that advocate these democratic processes and push the active action of parents (Mncube & Naidoo , 2014) and not those characterized by centralization . At the same time , the aim of this paper is to investigate whether parental involvement contributes to shaping the leadership style in Primary schools and, in particular, to study the case of the Municipality of Lamia .

In addition , the frequency of parental involvement and the type of leadership prevailing are explored in primary schools . At the same time , quantitative research was carried out using the questionnaire to examine the queries of the research . Finally, research shows that there is a significant correlation of parental involvement with both main types of leadership, but rather with the distributed one. It is also noted

that teachers feel that parental involvement does not exist on a frequent basis and, when it exists, is not very effective . However , they themselves reinforce it , in particular by seeking to communicate with parents and encouraging them to take part in decision-making , as the director or the school counselor has suggested .

Key Words: parental engagement, leadership style, Primary Education, Municipality of Lamia

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. Η γονεϊκή εμπλοκή	
1.1 Τι είναι η γονεϊκή εμπλοκή	13
1.2 Είδη γονεϊκής εμπλοκής	15
1.3 Γονεϊκοί, Σχολικοί και Μαθητικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή	17
1.4 Η Σημασία της γονεϊκής εμπλοκής	21
1.5 Διερεύνηση της σχέσης της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση	25
2. Ηγεσία	
2.1 Όρος ηγεσία	27
2.2 Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη	28
2.3 Τα στυλ της ηγεσίας	29
2.4 Η Επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στο στυλ της ηγεσίας	30
2.5 Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής	31
2.6 Η γονεϊκή εμπλοκή στην ελληνική πραγματικότητα	36
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
3. Μεθοδολογία	
3.1 Στάδια σχεδιασμού της ερευνητικής μεθοδολογίας	41
3.2 Είδη έρευνας	44
3.3 Ο πληθυσμός, το δείγμα, η μέθοδος δειγματοληψίας και το δειγματολογικό πλαίσιο	45
3.4 Τα ερευνητικά εργαλεία	46

4. Η προσωπική μας έρευνα	
4.1.1 Αναγκαιότητα και σκοπός	48
4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	49
4.2 Τύπος έρευνας	49
4.3 Δείγμα – Πληθυσμός – Μέθοδος δειγματοληψίας – Δειγματολογικό πλαίσιο	50
4.4 Ερευνητικό εργαλείο	50
4.5 Διαδικασία	53
4.6 Στατιστική Ανάλυση	53
5. Αποτελέσματα Έρευνας	
5.1.1 Δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία)	54
5.1.2 Χρόνια Υπηρεσίας	54
5.2 Κλάδος ειδικότητας	55
5.3 Η βοήθεια των γονιών προς τα παιδιά τους	55
5.4 Η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο και στη μάθηση	55
5.5 Αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής	56
5.6 Συχνότητα εμπλοκή γονέων και συνεργασία ηγεσίας, δασκάλου/ας και γονέων	57
5.7 Η δράση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού	57
6. Συμπεράσματα	
6.1 Έλεγχος αποτελεσμάτων	58
6.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
Ελληνόγλωσση	65
Ξενόγλωσση	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έρευνες έχουν δείξει ότι το σχολείο , η οικογένεια και η κοινωνία αποτελούν τους κυριότερους φορείς επιρροής που επιδρούν άμεσα στην ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, εάν υπάρχει αλληλεπίδραση και κοινή πλευση μεταξύ αυτών των τριών φορέων επιρροής τότε είναι πιθανό να υπάρχουν ευεργετικά αποτελέσματα για τον μαθητή (Epstein, 2007) . Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής νιώθει πιο ασφαλής , κατανοεί καλύτερα τους εκπαιδευτικούς στόχους, εργάζεται όσο το δυνατόν περισσότερο για να τους επιτύχει και θέτει βάσεις για υιοθέτηση σωστών στάσεων και συμπεριφορών, καθώς έχει δεχτεί σωστές και ορθές επιρροές (Epstein, 2007) .

Παράλληλα , η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζεται στη σχέση του σχολείου με την οικογένεια και κατά πόσο η γονεϊκή εμπλοκή διαμορφώνει το στυλ της ηγεσίας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης . Δείχνει ότι το περιβάλλον επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Epstein, 2007) . Επίσης , αξίζει να σημειώσει κανείς ότι η δράση των γονιών είναι πιο ενεργή στις ημέρες μας, γιατί κατά την μεταπολεμική περίοδο οι γονείς κρατούσαν απόσταση από τις ενδοσχολικές διαδικασίες και δεν επενέβαιναν στο έργο των εκπαιδευτικών . Ενώ το 1970 άρχισε να γίνεται αισθητός ο ρόλος των γονιών στο σχολείο και άρχισε να αναπτύσσεται ο όρος της γονεϊκής εμπλοκής, ο οποίος περιλαμβάνει την ανάμειξη των γονιών στα σχολικά ζητήματα (Συμεού , 2003) .

Ακόμη , επισημαίνεται ότι η παρέμβαση των γονιών στο σχολείο μπορεί να λαμβάνει διαφορετικές πτυχές και να πραγματοποιείται με διαφορετικούς τρόπους, όπως με την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς , με τη συμμετοχή τους σε κάποιες εθελοντικές δραστηριότητες ή με τη λήψη ποικίλων αποφάσεων (Epstein, 2007) . Έρευνες δείχνουν πως με οποιονδήποτε τρόπο και να γίνεται η γονεϊκή εμπλοκή, η ωφέλεια από αυτήν παρουσιάζεται όχι μόνο στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, αλλά και στη συμπεριφορά και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή (Γεωργίου , 2000 και DeJong & Jones , 2001) .

Η θετική όψη για τους γονείς είναι ότι προσφέρουν με τον δικό τους τρόπο βοήθεια στη μάθηση του παιδιού τους, κατανοούν καλύτερα τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Epstein , 1986) , πληροφορούνται για τις δυσκολίες των παιδιών τους (Koutrouba , Antonopoulou , Tsitsas & Zenakou , 2009) και μειώνεται το χάσμα που δημιουργείται λόγω μεγάλης διαφοράς ηλικίας , πολλές φορές , και διαφορετικής επίδρασης από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον .

Ταυτόχρονα , επισημαίνεται ότι η προσοδοφόρα συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής διαφαίνεται, όταν οι σχέσεις του σχολείου και της οικογένειας είναι αλληλένδετες και στοχεύουν προς την ίδια κατεύθυνση και είναι επικεντρωμένες προς τις ανάγκες και τα θέλω των μαθητών (Kekes & Mylonakou , 2006) . Η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής δεν εξαρτάται μόνο από παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς, όπως το μορφωτικό τους επίπεδο (Greenwood & Hickman , 1991) ή η κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, αλλά και από τον ίδιο τον μαθητή καθώς και από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (Feuerstein , 2000) . Είναι γεγονός ότι δεν είναι όλα τα σχολεία το ίδιο ευνοϊκά απέναντι στη εμπλοκή των γονέων, καθώς αυτό εξαρτάται από το είδος και το στυλ της ηγεσίας που επικρατεί στο κάθε σχολείο και πόσο ενεργοί ή όχι είναι οι γονείς και οι κηδεμόνες στο κάθε σχολείο .

Συνήθως , οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν , προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις , γεγονός που πολλές φορές ελλοχεύει και δημιουργεί προβλήματα . Η επικοινωνία αυτή μπορεί να δημιουργήσει προστριβές αν δεν ικανοποιηθούν κάποιες προϋποθέσεις και όροι , όπως για παράδειγμα , η αναγνώριση των διακριτών τους ρόλων και των ευθυνών τους , η αναγνώριση των ορίων κάθε πλευράς : ούτε το σχολείο μπορεί να υποκαταστήσει την οικογένεια ούτε η οικογένεια το σχολείο (Greenwood & Hickman , 1991) . Πολλές φορές εάν υπάρξει σύγκρουση τα παιδιά μπερδεύονται και επικρατεί σύγχυση .

Επιπρόσθετα , η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και του διευθυντή , οι απαιτήσεις και οι κανονισμοί του σχολείου , η αναλογία των μαθητών και των εκπαιδευτικών , το μέγεθος του σχολείου και το γενικότερο κλίμα σε αυτό φαίνεται να ενθαρρύνει ή να εμποδίζει την επαφή του γονέα με το σχολείο . Ειδικότερα , ένα σχολείο που κάνει τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι αυξάνει την πιθανότητα να έχει περισσότερους και ενεργητικότερους επισκέπτες (Greenwood & Hickman , 1991) . Γενικά, η αναγνώριση των ορίων και των ρόλων θα έχει ως αποτέλεσμα , εκτός των άλλων , οι μεν εκπαιδευτικοί να μη νιώθουν ότι απειλείται η επαγγελματική τους επάρκεια και ο προσωπικός τους τόνος στην εκπαιδευτική διαδικασία , οι δε γονείς να

μη νιώθουν αδύναμοι μπροστά στον εκπαιδευτικό , αλλά να αξιοποιούν αυτή την επάρκεια για το καλό του παιδιού . Επίσης , οι γονείς δένονται με το παιδί τους με ένα ιδιαίτερα συναισθηματικό τρόπο , πράγμα που δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς (κατά κύριο λόγο) , όσο κι αν ενδιαφέρονται για το μαθητή τους . Αυτή είναι μια από τις μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών , γεγονός που επιφέρει μια διαφορά που οφείλουν οι τελευταίοι να αναγνωρίσουν και να κρατήσουν στο μυαλό τους σ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας τους με την οικογένεια (Greenwood & Hickman , 1991) .

Ακόμη, το σχολείο, από την άλλη πλευρά, ωφελεί και ενδυναμώνει τη γονεϊκή εμπλοκή , πολλές φορές , διότι συσφίγγει τις σχέσεις του με την οικογένεια (Kekes & Mylonakou , 2006 · Leon , 2003) , ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βάθος τον μαθητή , λόγω της πολύωρης , καθημερινής και εποικοδομητικής επαφής που κατέχουν με τα παιδιά (Izzo ,Weissberg , Kasproy & Fendrich , 1999 · Porras , 2003) και τις ανάγκες του (Epstein , 1986) . Ευρύτερη συνέπεια αυτών είναι η αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Izzo et al . , 1999) . Οι γονείς ασχολούνται και αυτοί με τα παιδιά τους , αλλά λόγω της πολύωρης εργασίας τους , καθώς τώρα επί το πλείστον δουλεύουν και οι δύο γονείς , ο δημιουργικός και σωστός τρόπος ασχολίας τους και κοινές ώρες χαλάρωσης και παιχνιδιού με τα παιδιά έχει αρχίσει και μειώνεται .

Επίσης , σύμφωνα με την Epstein (1995) , αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά μόνο ως μαθητές, ενδέχεται να βλέπουν την οικογένεια ξεχωριστά από το σχολείο . Αν όμως βλέπουν τους μαθητές ως παιδιά , τότε είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν την οικογένεια ως συνεργάτη του σχολείου με στόχο την εκπαίδευση και ανάπτυξη του παιδιού . Σε ένα ίδιο πλαίσιο , έχει διαπιστωθεί ότι η αποφυγή των γονέων να εμπλακούν στη μάθηση του παιδιού τόσο στο χώρο του σπιτιού , όσο και στο χώρο του σχολείου , οδηγεί ακόμη σε πιο χαμηλότερες επιδόσεις , και σε πιο μειωμένα κίνητρα μάθησης, αλλά και σε μια γενικότερη στάση της υποτίμησης της σημασίας της εκπαίδευσης και της μάθησης (Γεωργίου , 2000) .

Ακόμη , η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί και αυτή με τη σειρά της να συμβάλει στην ανάπτυξη των μαθησιακών ικανοτήτων και τη βελτίωση των επιδόσεων του μαθητή στο σχολικό επίπεδο , επιπλέον , οι ακραίες συμπεριφορές των γονέων ενδέχεται να οδηγήσουν σε πιο αρνητικά αποτελέσματα . Κατά κύριο λόγο , έχει παρατηρηθεί ότι ο υπερβολικός και συνεχής έλεγχος της σχολικής μελέτης , η πίεση

για την αύξηση του χρόνου μελέτης και τα βραβεία - αριστεία πολύ συχνά δημιουργούν στον μαθητή αποστροφή προς την σχολική πράξη και τη μάθηση γενικότερα (Γεωργίου , 2000) .

Τέλος , αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η σχολική ηγεσία είναι ένας παράγοντας που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τον τρόπο και το βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται σε ζητήματα που αφορούν το σχολείο, δεν έχει διερευνηθεί αρκετά ποια είδη ηγεσίας ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή . Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία που ακολουθούν δημοκρατικές διαδικασίες εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό και τους γονείς (Mncube & Naidoo, 2014) . Επίσης , έχει παρατηρηθεί σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Giles, 2006), καθώς και με την κατανομημένη (Gordon , 2005) , ωστόσο δεν έχει σημειωθεί έρευνα για το πώς διαμορφώνει η γονεϊκή εμπλοκή το στυλ της ηγεσίας κατά τη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση .

Αυτό το κενό επιδιώκει να καλύψει η συγκεκριμένη εργασία ερευνώντας τη γονεϊκή εμπλοκή και πως διαμορφώνει το στυλ της ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα μελετά την περίπτωση στο Δήμο Λαμιέων .

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η γονεϊκή εμπλοκή .

1.1 Τι είναι η γονεϊκή εμπλοκή .

Η εκπαίδευση του παιδιού αποτελεί απόρροια της ενεργής δράσης του σχολείου και της οικογένειας, χωρίς να υπερισχύει ο ρόλος ή η ευθύνη του ενός ή του άλλου. Αντίστοιχα, το κάθε περιβάλλον είτε αυτό είναι σχολικό είτε οικογενειακό διαδραματίζει το δικό του καθοριστικό ρόλο σε αυτή (Lloyd-Smith & Baron, 2010) . Γεγονός , που αποδεικνύει ότι το σχολείο είναι ο θεσμός μέσα από τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν για την κοινωνία, την οποία κοινωνία δημιουργούν οι οικογένειες των μαθητών που φοιτούν σε ένα σχολείο (Epstein, 2007) . Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας γίνεται λόγος για τη διερεύνηση της συμβολής της οικογένειας στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού (Greenwood & Hickman , 1991) . Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή». Ο όρος αυτός έχει πάρει πολύπλευρες διαστάσεις και έχει ερμηνευτεί με ποικίλους τρόπους στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, πολλοί ερευνητές αναφέρονται στο θέμα αυτό, χρησιμοποιώντας τον όρο γονεϊκή συμμετοχή (parental participation), άλλοι τον όρο συνεταιρισμό (partnership) και άλλοι τον όρο γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) (Lloyd-Smith & Baron, 2010) .

Αξίζει να αναφερθεί κανείς στον κάθε όρο, για να γίνει κατανοητό σε τι ακριβώς αναφέρεται ο καθένας. Αρχικά, η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής (parental participation) εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, που καλούνται να δημιουργηθούν μεταξύ του σχολείου και των γονέων . Κατά την εφαρμογή της οι δύο φορείς έχουν τις ίδιες ευθύνες και τους ίδιους επαίνους , καθώς προηγείται ένας διαχωρισμός μεταξύ των καθηκόντων και των δικαιωμάτων του καθενός, έχοντας ως στόχο από κοινού το καλό των παιδιών (Comer, 1986) . Όπως φαίνεται και από την υλοποίηση σχετικού προγράμματος συμμετοχής των γονιών στο σχολείο στις Η.Π.Α. , οι γονείς συμμετείχαν ενεργά σε πολλές διαδικασίες, όπως η παροχή βοήθειας στους δασκάλους, σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά ζητήματα , στη «στρατολόγηση» άλλων γονέων, επιτυγχάνοντας καλύτερες σχέσεις με το προσωπικό

του σχολείου και συμβάλλοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών (Comer, 1986) .

Συνεχίζοντας , προς τον όρο «συνεταιρισμό» , με τον οποίο αναφέρονται στη γονεϊκή εμπλοκή , συναντεί κανείς τον Epstein και τον Jansorn , οι οποίοι το 2004 αναφέρθηκαν στην ανάγκη πραγματοποίησης ενός προγράμματος συνεταιρισμού (partnership) . Ειδικότερα , στο πρόγραμμα αυτό η οικογένεια θα έπαιρνε μέρος σε δραστηριότητες που θα συντελούσαν στην ορθή ακαδημαϊκή γνώση και συμπεριφορά των παιδιών τους. Η δράση αυτή θα προϋποθέτει μία συντονισμένη και καλά οργανωμένη κοινή εργασία , τόσο των γονέων , όσο και του σχολείου (διευθυντή και δασκάλου) . Στη συνέχεια , ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται στην πλήρη συμμετοχή του ίδιου του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία . Η γονεϊκή εμπλοκή κάνει λόγο για ενέργειες , που έχουν να κάνουν με την καθορισμένη ανάμειξη της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία υπό τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού .

Παράλληλα , παρατηρεί κανείς ότι ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» λαμβάνει καθημερινά διαφορετικές διαστάσεις. Ειδικότερα, ο φορέας που είναι υπεύθυνος για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής ή μη είναι τα ίδια τα σχολεία και οι διευθυντές αυτών . Καθώς, οι γονείς υποστηρίζουν ότι με τη συμμετοχή τους (παροχή βοήθειας σε σχολικές εργασίες, επισκέψεις στο χώρο του σχολείου, συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων του σχολείου, τη βοήθεια τους στις κατ 'οίκον εργασίες των παιδιών) επιδιώκουν να ασχοληθούν περαιτέρω και ουσιαστικά με τη μάθηση τους, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές το λαμβάνουν ως εσωτερικό ή ακόμη και εξωτερικό εξονυχιστικό έλεγχο στη διεκπεραίωση της δουλειάς τους (Koutrouba et al., 2009). Ενώ κάποιοι άλλοι ως αμέριστο , πραγματικό και ουσιαστικό ενδιαφέρον των γονιών προς τη μάθηση των παιδιών τους, χωρίς να τους ελέγχουν .

Σύμφωνα με κάποιους συγγραφείς ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» διαφοροποιείται από τον αντίστοιχο όρο «γονεϊκή συμμετοχή», καθώς ο πρώτος αναφέρεται σε διαδικασίες, που επιτρέπουν στο γονέα να πάρει μέρος στη σχολική ζωή του παιδιού του , αλλά η φύση και η έκταση του ρόλου του είναι προκαθορισμένα από τους εκπαιδευτικούς , ενώ ο δεύτερος αφορά σε μια διαφορετική σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, στην οποία και οι δύο μοιράζονται τις ευθύνες και τη δικαιοδοσία των σχολικών υποθέσεων (Symeou, 2001, Oostam & Hooge, 2012) .

Επισημαίνεται , ότι στην περίπτωση της «γονεϊκής εμπλοκής» οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες, που έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και κατ' επέκταση καθορίζουν τη θέση και το ρόλο των γονέων στο σχολείο (Baeck, 2010) . Στην περίπτωση της «γονεϊκής συμμετοχής» οι ρόλοι γονέων και εκπαιδευτικών είναι διακριτοί , αλλά ισότιμοι μεταξύ τους . Στη διεθνή βιβλιογραφία όμως έχει επικρατήσει ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» , για να περιγράψει τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία .

Παράλληλα , αξίζει να υπογραμμιστεί η κατηγοριοποίηση που πραγματοποιούν οι Overstreet, Devine, Bevans, & Efreom, (2005), όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή . Ειδικότερα , την κατηγοριοποιούν σε τρία είδη: τη σχολική εμπλοκή , η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες στο σπίτι ή το σχολείο που σχετίζονται με το σχολείο (π.χ. κατ' οίκον εργασίες) , τη γνωστική εμπλοκή (cognitive-intellectual) , η οποία αναφέρεται σε θεωρητικές δραστηριότητες που κάνουν οι γονείς με τα παιδιά (π.χ. ανάγνωση) και προσωπική εμπλοκή, η οποία αφορά στην επίγνωση όσων κάνει το παιδί στο σχολείο. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι σαφώς λιγότερο πολύπλοκη από τις δύο προηγούμενες, αφού δεν αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου και δεν γίνεται λόγος για τυχόν κάποιες κοινωνικές παραμέτρους.

1.2 Είδη γονεϊκής εμπλοκής .

Μελετώντας κανείς τον όρο γονεϊκή εμπλοκή, παρατηρεί ότι ο όρος αυτός λαμβάνει διάφορες μορφές, δημιουργώντας διάφορους τύπους και διάφορα είδη γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 2007) . Κατά κύριο λόγο υπάρχουν έξι είδη ενεργειών που μπορεί να πραγματοποιήσουν οι γονείς . Κάθε είδος αποτελεί μια πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπιστεί προκειμένου να ενισχυθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η εμπλοκή της οικογένειας σε θέματα που αφορούν το σχολείο (Epstein, 2007, 1995) .

Ειδικότερα , οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής όπως τους αναφέρει η Epstein είναι οι εξής:

α) Η μέριμνα των γονέων (parenting) . Όπου οι γονείς επιδιώκουν να δημιουργήσουν στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την μάθηση των παιδιών τους. Για να ανταποκριθούν καλύτερα στο ρόλο τους. Οργανώνονται διάφορα προγράμματα ή

σεμινάρια ενημέρωσης προς αυτούς για ζητήματα που αφορούν τα παιδιά, για να είναι ενημερωμένοι και σε εγρήγορση (π.χ. ζητήματα κοινωνικά, υγείας, διατροφής, μαθησιακών δυσκολιών, ευκαιριών μάθησης) .

β) Η αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-γονέων (communicating) . Οι γονείς ενημερώνονται για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών τους μέσω συναντήσεων στο σχολείο, αλλά και μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και ενημερωτικών δελτίων που αποστέλλονται στο σπίτι. Από τη μία πλευρά οι δάσκαλοι ενημερώνουν τους γονείς και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί πληροφορούνται από τους γονείς για τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι, οι οποίες σχετίζονται με τη μάθηση του.

γ) Η εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες (volunteering) , η οποία περιλαμβάνει δράσεις που πραγματοποιούνται από τους γονείς με τη θέλησή τους και έχουν εθελοντικό χαρακτήρα. Πολλές φορές παρέχονται πληροφορίες και πραγματοποιείται συζήτηση με τους ίδιους τους μαθητές όσον αφορά τις προσωπικές τους ικανότητες και δυνατότητες . Παράλληλα, προσφέρεται υποστήριξη στους γονείς και στους εκπαιδευτές, εφόσον το χρειαστούν.

δ) Η μάθηση στο σπίτι (learning at home), το συγκεκριμένο είδος αναφέρεται στην παροχή βοήθειας ή ακόμη και επίβλεψης των κατ' οίκον εργασιών είτε από τον ίδιο το γονέα είτε από κάποιον δάσκαλο. Σύμφωνα με τον Δημήτρη Τσιριγώτη οι γονείς αποτελούν μία πρώτη μορφή παραπαιδείας . Ειδικότερα , οι μαθητές προτιμούν να μην προσέξουν στο μάθημα ή ακόμη και να διατυπώσουν μία απορία τους στο πλαίσιο της τάξης, γιατί έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι όταν επιστρέψουν σπίτι θα τους τα εξηγήσει καλύτερα η μαμά ή ο μπαμπάς ή η κυρία ή ο κύριος που θα υπάρχει για να τον βοηθήσουν με τα μαθήματά του . Με επακόλουθο την ακύρωση του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου και τη δημιουργία μιας εικονικής πραγματικότητας του προφίλ του μαθητή από το δάσκαλο .

ε) Η λήψη αποφάσεων (decision making) , στο είδος αυτό παρατηρούμε οι γονείς είναι οργανωμένοι σε επιτροπές ή να συμμετέχουν και σε ομάδες δράσης. Διακρίνουμε τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, όπου κάποιοι γονείς (έχοντας κοινούς στόχους) αντιπροσωπεύουν το σύνολο των γονέων και των κηδεμόνων ενός σχολείου .

στ) Η συνεργασία με την κοινότητα (collaborating with the community) , που ασχολείται από την επικοινωνία και τη συνεργασία με δημοτικούς φορείς, που μπορούν να επιφέρουν θετικά στη μάθηση των παιδιών, αντλώντας διάφορους

πόρους. Σκοπός του είδους αυτού είναι η εξυπηρέτηση των αναγκών του σχολείου και των ίδιων των μαθητών . Το είδος αυτό τονίζει την αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία και προωθεί το άνοιγμα του και την ένταξή του προς και μέσα σε αυτήν.

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

Επιπρόσθετα, ένας άλλος διαχωρισμός των στυλ της ηγεσίας είναι α) η συμπεριφορική εμπλοκή (behavior involvement), β) η γνωστική-πνευματική εμπλοκή (cognitive-intellectual involvement) η οποία κάνει λόγο για τις δραστηριότητες που κάνουν οι γονείς προσπαθώντας να δώσουν στα παιδιά όλο και περισσότερα πνευματικά ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση των βιβλίων, και γ) η προσωπική εμπλοκή (personal involvement), η οποία αφορά στην ενημέρωση των γονιών για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο, σύμφωνα με τις Grolnick και Slowiaczek (1994) .

Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές είναι πιο απλουστευμένες από αυτή της Epstein· δίνουν έμφαση στην εθελοντική συμμετοχή όσον αφορά τις δραστηριότητες του σχολείου και δεν περιλαμβάνουν κάποιες πτυχές που αναφέρονται στην Epstein, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν επηρεάζουν όλα τα είδη γονεϊκής εμπλοκής τη συμπεριφορά του παιδιού και τα μαθησιακά του αποτελέσματα με τον ίδιο τρόπο (Georgiou, 1997· Grolnick & Slowiaczek, 1994·) πολλές φορές οι γονείς παρεμβαίνουν χωρίς να ασκήσουν κάποια επιρροή, αλλά αντιθέτως για να καθοδηγήσουν και να συμβουλέψουν.

1.3 Γονεϊκοί, Σχολικοί και Μαθητικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή .

Με τη συμμετοχή τους οι γονείς στη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζουν και επηρεάζονται από το προσωπικό του σχολικού περιβάλλοντος (Epstein, 2007) .

Ειδικότερα , η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει και τους δασκάλους και το διευθυντή , καθώς και το ίδιο το παιδί (Greenwood & Hickman , 1991) . Πολλές φορές , όμως , η καλή συνεργασία γονιών και σχολείου δεν είναι τόσο θετική ή ακόμη και εποικοδομητική όσο θα επιδίωκαν οι γονείς ή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί . Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το είδος του φύλου του γονέα που εμπλέκεται, το μορφωτικό και γνωστικό του επίπεδο, η κουλτούρα και η εθνικότητα που ο ίδιος κατέχει. Ακόμη , η μορφή της οικογένειας (μονογονεϊκή , πατριαρχική , διαζευγμένη , πυρηνική . . . κ.λπ.) .

Έχει διαπιστωθεί , ότι οι γυναίκες συμμετέχουν περισσότερο στα σχολικά θέματα των παιδιών τους (Hornby & Lafaele , 2011) . Σε αντίθεση με τους άνδρες που δεν πολύ ασχολούνται χωρίς όμως να τους θεωρούμε τελείως αδιάφορους . Απλώς επικρατεί η κοινή γνώμη ότι οι μητέρες συνήθως ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών και πηγαίνουν στις σχολικές ενημερώσεις και συναντήσεις .

Σε κάθε σχολικό γεγονός συνήθως συμμετέχει ένας από τους δύο γονείς, καθώς ο ένας εργάζεται συχνά πιο αρκετές ώρες και δεν έχει ευέλικτο ωράριο. Ταυτόχρονα, το επίπεδο της μόρφωσης των γονέων έχει παρατηρηθεί ότι καθορίζει το βαθμό εμπλοκής των γονέων, καθώς όσο πιο υψηλής ακαδημαϊκής γνώσης είναι οι γονείς τόσο πιο πολύ επεμβαίνουν, ενώ όσο πιο χαμηλής τόσο πιο λίγο εμπλέκονται (Epstein, 2007) . Οι γονείς με διαφορετική κουλτούρα και εθνικότητα έχει παρατηρηθεί ότι δεν είναι τόσο ενεργοί, όχι από ένδειξη αδιαφορίας, αλλά λόγω αδυναμίας επικοινωνίας λόγω διαφορετικής γλώσσας ομιλίας .

Παράλληλα , το σχολείο το ίδιο με τις τεχνικές και τους τρόπους διδασκαλίας των δασκάλων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που κατέχει , ασκεί την επίδρασή του στη γονεϊκή εμπλοκή . Αξίζει να τονιστεί ότι η εμπλοκή της οικογένειας είναι πιο αισθητή όταν τα παιδιά τους φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και είναι μικρότερης ηλικίας και λιγότερη όταν τα παιδιά τους είναι μεγαλύτερης (Epstein, 2007) . Έχει παρατηρηθεί υψηλή εμπλοκή στη διάρκεια της φοίτησης τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και λιγότερη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση . Αυτό πραγματοποιείται γιατί γνωρίζουν οι γονείς ότι πρέπει τα παιδιά τους να νιώσουν πιο υπεύθυνα και πιο ανεξάρτητα, για αυτό το λόγο επιλέγουν να κρατούν μία πιο ουδέτερη και διακριτική στάση, χωρίς όμως να σημειώνουμε ότι τα παιδιά δεν επιθυμούν τη συμμετοχή των γονιών τους στις σχολικές διαδικασίες τους .

Στο πλαίσιο αυτό , αξίζει να σημειωθεί ότι την γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει πολλές φορές και σε μεγάλο βαθμό πιο συγκεκριμένα και πιο αισθητά η σχολική

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

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι περισσότερο οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται πιο συχνά ή ακόμη και σε καθημερινή βάση στο χώρο του σχολείου και επεμβαίνουν πιο αισθητά στη μαθησιακή διδασκαλία . Στην περίπτωση αυτή οι γονείς επεμβαίνουν και εμπλέκονται , διότι μπορεί να παρατηρήσουν κάποια αδυναμία του παιδιού να ανταπεξέλθει στις εργασίες που του αναθέτονται , ή ακόμη και μία δική τους αδυναμία να μπορέσουν να τους βοηθήσουν και να τους συμβουλέψουν (Hornby & Lafaele, 2011) . Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο κινούνται και οι γονείς ενός παιδιού με ένα ιδιαίτερο χάρισμα ή ταλέντο, όπου επιθυμούν την έντονη εμπλοκή τους, ικανοποιώντας την ευχαρίστηση τους και την υπερηφάνεια τους , αλλά ακόμη και την επιθυμία τους να παρατηρούν από κοντά τη δράση του παιδιού τους (Hornby & Lafaele, 2011) . Βέβαια , σε κάθε κανόνα υπάρχει και η εξαίρεση και τίποτα δεν μπορούμε να το αποκλείουμε . Πολλοί εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν με την ακαθόριστη γονεϊκή εμπλοκή , ενώ άλλοι την επιθυμούν και την ενδυναμώνουν (Epstein, 2007) .

Στη συνέχεια , είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και να εισέρχονται στο χώρο του σχολείου πολλές φορές με πολύ επικοινωνιακές και ενδιαφέρουσες ιδέες και προτάσεις (Hornby & Lafaele, 2011) . Έρευνες , που έχουν πραγματοποιηθεί , έχουν καταδείξει ότι η οριοθετημένη και υγιής συνεργασία συμβάλλει ενεργά , ωφέλιμα και επικοινωνιακά προς τους μαθητές και τη μαθησιακή τους διαδικασία . Καθώς , εκλείπουν οι αντιδράσεις και πολλές φορές οι λογομαχίες , που επηρεάζουν μόνο αρνητικά και δυσχεραίνουν το μαθησιακό κλίμα , γεγονός που αποπροσανατολίζει τα παιδιά . Ειδικότερα , με την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη και πιο σφαιρική επίγνωση της αντιπροσώπευσης των οικογενειών στα θέματα του σχολείου, καθώς έτσι τους γνωστοποιείται και το γεγονός ότι με αυτόν τον τρόπο τα δικαιώματά τους προστατεύονται και γίνονται πιο ευδιάκριτα .

Επιπλέον , άξιο λόγου και αναφοράς αποτελούν τα ακόλουθα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν από την ενεργό συμμετοχή των γονιών στο σχολείο. Ειδικότερα: 1. Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν πολύ θετική στάση για τους εαυτούς τους , για τη μάθηση και για το σχολείο τους. 2. Δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την μάθηση . 3. Η ανταπόκριση τους στη μάθηση θα είναι ενεργή , να ασχοληθούν και να αποκτήσουν νέες ευκαιρίες και ιδέες . 4. Αναπτύσσουν συνεργατική κοινωνική συμπεριφορά , με διάθεση να μοιραστούν , να κάνουν φίλους και να εργαστούν σε συνεργασία με την ομάδα των συμμαθητών τους . 5. Αποκτούν θετικές επιπτώσεις στην συμπεριφορά τους , όπως πειθαρχία και ηθική ανάπτυξη (Rentzou , 2004) .

Αντιλαμβάνονται τη συνέχεια των δύο σφαιρών επιρροής: του σχολείου και της οικογένειας δηλαδή (Izzo et al., 1999). Οι γονείς αισθάνονται ότι η φωνή τους ακούγεται στις αποφάσεις του σχολείου και ότι γίνεται αισθητή η παρουσία τους , έτσι με αυτόν τον τρόπο μοιράζονται εμπειρίες με τους άλλους γονείς , μαθαίνουν το νομικό πλαίσιο που επικρατεί και κατά επέκταση την εκπαιδευτική πολιτική των ημερών .

Τέλος οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την προοπτική των γονέων, ως παράγοντα επιρροής των αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο . Πιο συγκεκριμένα , ενεργό και σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία με την κοινωνία , η οποία προσφέρει στα παιδιά την επιθυμητή βελτίωση των δεξιοτήτων τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες και προνόμια που συνδέονται με κοινωνικά προγράμματα και υπηρεσίες . Οι γονείς μαθαίνουν έτσι να χρησιμοποιούν

τις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες προς όφελος των παιδιών τους , να αλληλεπιδρούν με άλλες οικογένειες μέσα από τις κοινωνικές δραστηριότητες , που προγραμματίζονται και πραγματοποιούνται , να αναγνωρίζουν το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία και τη συνεισφορά της κοινωνίας στο σχολείο . Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να εμπλουτίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να συνεργαστούν με διάφορους κοινωνικούς φορείς με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές προς την ομαλότερη και υγιέστερη κοινωνικοποίησή τους .

1.4 Η Σημασία της γονεϊκής εμπλοκής .

Ύστερα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό ότι η συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών είναι συνδεδεμένη αλληλένδετα . Οι γονείς συνεχώς προσπαθούν να λαμβάνουν μέρος στη σχολική ζωή των παιδιών και να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητές τους (Epstein, 1995) . Επιπλέον , ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η γονεϊκή εμπλοκή ως προς τη σχολική επιτυχία των μαθητών που ανήκουν σε χαμηλότερες οικονομικά ομάδες ή σε κάποια εθνική μειονότητα (Colombo, 2006) . Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις αποτελούν το κυρίως κίνητρο για την εμπλοκή των γονιών στη σχολική διαδικασία και πολλές φορές η εμπλοκή τους επηρεάζει σημαντικά την επιτυχία των παιδιών στα μαθήματά τους (Epstein , 1995) .

Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι δεν επηρεάζουν όλοι οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής το ίδιο τα μαθησιακά αποτελέσματα , ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει και αρνητική επιρροή αυτής . Για παράδειγμα , η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς ή η καλλιέργεια επιπλέον ενδιαφερόντων στο παιδί έχει θετική συσχέτιση με την επίδοσή του (Georgiou, 1997) , ενώ η πίεση για βελτίωση της επίδοσης μπορεί να επιφέρει αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Georgiou, 1997) . Αν και ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για μη αιτιακή σχέση γονεϊκής εμπλοκής και ακαδημαϊκής πορείας, ο Steinberg (όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000) υποστηρίζει ότι είναι αιτιώδης η σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών και όχι στατιστικής συνάφειας .

Με αποτέλεσμα , η γονεϊκή εμπλοκή έχει σημασία γιατί συντελεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού, το οποίο, όταν βλέπει ότι οι γονείς δείχνουν

έμπρακτα ενδιαφέρον για το ίδιο και καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, επιθυμεί να βελτιώνεται όλο και περισσότερο (Γεωργίου, 2000) . Κάποιες μέθοδοι των γονιών , όπως η εποπτεία στις σχολικές εργασίες με παροχή βοήθειας σε αυτές, όταν κρίνεται απαραίτητο , δείχνουν τις προσδοκίες των γονιών να εργάζονται τα παιδιά στηριζόμενα στις δικές τους δυνάμεις, όσο είναι εφικτό, αναπτύσσοντας κατά τον τρόπο αυτό την ανεξαρτησία τους (Hoover-Dempsey et al. , 1995) . Ακόμη , η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στο να αποκτούν οι μαθητές αυτοπειθαρχία , να σχηματίζουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και να έχουν υψηλές προσδοκίες, κάτι που γενικά είναι αποδεκτό και επιθυμητό . Παράλληλα , τους βοηθά να διαμορφώνουν θετική άποψη για το σχολείο (Γεωργίου, 2000) και να παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματά τους (Hickman, 1991) .

Υπάρχουν , επίσης θετικά αποτελέσματα και όσον αφορά στους εφήβους ειδικότερα . Η εμπλοκή των γονέων συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας των νέων (Leon, 2003) και επιθετικής συμπεριφοράς λόγω της εφηβείας (Lloyd-Smith & Baron, 2010) , καθώς και στην αντίσταση στη χρήση ναρκωτικών ουσιών (Γεωργίου, 2000) . Επιπρόσθετα , έρευνα των Deslandes και Cloutier (2002) έχει δείξει ότι τα έφηβα κορίτσια , με την εμπλοκή των γονιών τους, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοδυναμία και εργάζονται περισσότερο για τις σχολικές τους υποχρεώσεις . Τέλος , θετική είναι η συμβολή των γονέων στη μείωση προβλημάτων σχολικής διαρροής (Berger στο Tichenor, 1997) .

Επιπλέον, οι επιδράσεις της στάσης των γονέων δεν επηρεάζουν τον μαθητή μόνο σε μαθησιακό , αλλά και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο . Πιο συγκεκριμένα , η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής ενδέχεται να επηρεάσει καθοριστικά τόσο την αυτοεικόνα των ίδιων των μαθητών , όσο και την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με τις ικανότητές τους . Πιο ειδικά, φαίνεται ότι τα παιδιά των γονέων που εκφράζουν υψηλές , αλλά και ρεαλιστικές προσδοκίες για εκείνα και λειτουργούν εμπνευστικά επαινώντας τα με αφορμή την κάθε προσπάθεια τους , αντί για μετά την έκβαση του θετικού ή αρνητικού αποτελέσματος , πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και γενικότερα στη μάθηση κι τη γνώση . Αντίθετα , οι γονείς με υπερβολικές προσδοκίες και αυστηρή κριτική στάση προς τα παιδιά τους προσδιορίζονται προς το να δημιουργούν στους νεαρούς μαθητές την αίσθηση ότι ταυτίζονται με τη σχολική αποτυχία ή την επιτυχία τους , γεγονός που διαταράσσει τόσο τη σχέση παιδιών-γονέων , όσο και τη στάση των παιδιών προς τον εαυτό τους (Berger στο Tichenor , 1997) .

Παράλληλα , έχει αποδειχτεί ότι όσο πιο πολύ τα σχολεία δέχονται και μεριμνούν για τη γονεϊκή εμπλοκή , τόσο περισσότερο εμφανίζονται ωφέλιμα αποτελέσματα στη μαθησιακή πορεία των παιδιών και τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου . Κατά επέκταση , οι σχέσεις των γονέων και του σχολείου γίνονται επικοινωνιακές και προσοδοφόρες (Colombo, 2006) .

Έχει διαπιστωθεί , επίσης , ότι όσο πιο πολύ εμπλέκονται οι γονείς τόσο πιο πολύ αυξάνονται οι επιδόσεις των παιδιών στους στη μαθησιακή διαδικασία (Epstein , 1995) . Συνεπώς , η συμμετοχή των γονιών επηρεάζει την πορεία της επίτευξης των μαθημάτων των παιδιών . Βέβαια , κάθε είδος γονεϊκής εμπλοκής επιδρά θετικά και αρνητικά στη μαθησιακή λειτουργία (Epstein, 2007) . Η εμπλοκή μετατρέπεται σε πίεση , που επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα , αγχώνοντας τους μαθητές και μεταδίδοντας τους τη νοοτροπία του «τέλειου» μαθητή και επηρεάζεται η συμπεριφορά του .

Οι γονείς μέσω της συμμετοχής τους νιώθουν ότι συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους , έτσι αυξάνεται η ψυχολογία τους και αρχίζουν να προσπαθούν για το καλύτερο . Επιθυμούν να συνεργαστούν με τους δασκάλους για το καλό του παιδιού τους . Οι δάσκαλοι οφείλουν να δέχονται τους γονείς με φιλικό και συνεργατικό τρόπο , έτσι ώστε και αυτοί να νιώθουν ευπρόσδεκτοι . Βέβαια , πολλοί είναι και οι γονείς που απλώς επιβάλλουν την άποψή τους , παρεμβαίνοντας στο έργο των εκπαιδευτικών . Το ιδανικότερο είναι μία αρμονική , αμοιβαία και γεμάτη αλληλοκατανόηση συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών , με κοινό σκοπό τους μαθητές και τις ανάγκες και τα θέλω τους .

Ταυτόχρονα , η ενημέρωση που λαμβάνουν οι δάσκαλοι μέσω της εμπλοκής των γονιών είναι σημαντική (Epstein , 1995) , καθώς τους δημιουργείται μία πληρέστερη εικόνα για το μαθητή τους και του οικογενειακού περιβάλλοντος . Έτσι , ενεργούν πιο ορθά και παρέχουν χρήσιμη βοήθεια (Epstein, 2007) . Οι δάσκαλοι και το σχολείο γενικά γίνονται λιγότερο απρόσωποι και έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και της μάθησής του , κατανοώντας τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών . Οι πληροφορίες που έχουν λάβει τους κάνουν να αναδιαμορφώνουν τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλία τους και έτσι να έρχονται πιο κοντά στο μαθητή τους . Αναβαθμίζουν το επάγγελμά τους , γίνονται πιο αποδεκτοί και κερδίζουν περισσότερο την αγάπη των γονιών (Epstein, 2007) . Η αναγνώριση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί είναι και η μεγαλύτερή τους αμοιβή . Η συνεργασία αυτή ενισχύει τους

τρόπους αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των παιδιών (Kekes & Mylonakou , 2006) .

Επιπλέον , η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει σημαντικά στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων που ανήκουν σε χαμηλό οικονομικό στρώμα ή εθνική μειονότητα (Συμεού, 2003) . Όταν οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο επικρατεί ο σεβασμός και από τις δύο πλευρές και οι εκπαιδευτικοί καταρρίπτουν τα στερεότυπα που έχουν διαμορφώσει για τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικότητα (γλωσσική , εθνική , οικονομική) (Γεωργίου, 2000) .

Όχι όμως μόνο σε αυτή την περίπτωση , αλλά και γενικά η γονεϊκή εμπλοκή συντελεί στη δημιουργία του κλίματος μιας αγαστής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Leon, 2003) . Επιπλέον , το σχολείο μειώνει τον ανταγωνισμό με τους γονείς και είναι στην πράξη πιο κοντά σε αυτούς (Colombo , 2006) . Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί - μέσω των γονιών - δημιουργούν και σχηματίζουν μια πληρέστερη εικόνα του μαθητή και του οικογενειακού του περιβάλλοντος και έτσι είναι σε θέση να του παρέχουν βοήθεια πιο αποτελεσματικά και με φανερά τα προσοδοφόρα στοιχεία (Porras, 2003) .

Σε αυτό το σημείο μπορεί να επισημάνει και να υπογραμμίσει κανείς ότι η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον βοηθά σημαντικά τον σχολικό οργανισμό να αντιμετωπίσει με τελεσφόρο τρόπο ποικίλα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών που τυχόν δημιουργούνται και ενυπάρχουν (Γεωργίου, 2000) και γενικά να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του ίδιου . Αξίζει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή , από την πλευρά του σχολείου , των πρακτικών θετικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή ή η συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα μπορεί να οδηγήσει στην προαγωγή αυτού του πνεύματος και σε άλλα (γειτονικά) σχολεία (Συμεού, 2003) . Με τα απτά επιτυχή αποτελέσματα της ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής τα υπόλοιπα σχολεία είναι πιο εύκολο να πειστούν για την υιοθέτηση της αντίστοιχης στάσης (Epstein, 1995) .

Επιπλέον , χρειάζεται να επισημανθεί μέσω αυτής της εργασίας ότι οι επιδράσεις της στάσης των γονέων δεν επηρεάζουν τον μαθητή μόνο σε μαθησιακό, αλλά και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Συμεού, 2003) . Πιο συγκεκριμένα , η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τόσο την αυτοεικόνα των μαθητών , όσο και την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή των ίδιων σχετικά με τις ικανότητές τους . Ενδεικτικά , φαίνεται ότι τα παιδιά των γονέων που εκφράζουν υψηλές , αλλά και ρεαλιστικές προσδοκίες για εκείνα και λειτουργούν

εμπυχωτικά επαινώντας την προσπάθεια τους , είτε αυτή είναι προσοδοφόρα είτε όχι , αντί του θετικού ή αρνητικού αποτελέσματος , πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο (Epstein, 1995) . Αντίθετα , οι γονείς με υπερβολικές προσδοκίες και αυστηρή κριτική στάση προς τα παιδιά τους τείνουν να δημιουργούν στους νεαρούς μαθητές την αίσθηση ότι ταυτίζονται με τη σχολική αποτυχία ή την επιτυχία τους , γεγονός που διαταράσσει τόσο τη σχέση των παιδιών και των γονέων μεταξύ τους , όσο και τη στάση των παιδιών προς τον ίδιο τους τον εαυτό , (Berthelsen & Walker, 2008) .

1.5 Διερεύνηση της σχέσης της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση .

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας ισχυρός περιβαλλοντικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης (Hornby & Lafaele, 2011) . Ως σχολική επίδοση όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί μόνο η ακαδημαϊκή απόδοση και η επίδοση στα μαθήματα, αλλά πρέπει να μετρηθεί και να συνυπολογιστεί και ένα πλήθος άλλων σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτούν ή κατέχουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο και κυρίως κατά τη φοίτησή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Hornby & Lafaele, 2011) .

Η γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία είναι ένας σοβαρός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών με πολύπλευρο τρόπο, αλλά και ολόκληρη τη συμπεριφορά τους μιας και η στήριξη που τους παρέχεται οδηγεί σε έναν αυξημένο βαθμό της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (Bandura , 1997) . Η γονεϊκή εμπλοκή ξεκινάει από τη βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι και φτάνει μέχρι και την επίσκεψη των ίδιων των γονιών ή των κηδεμόνων στην καθορισμένη ενημερώση γονέων και κηδεμόνων, στην οποία θα πληροφορηθούν για την πρόοδο των παιδιών τους και για τυχόν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς που έχουν δημιουργηθεί (Epstein , 1995) .

Είναι αναγκαίο , να σημειωθεί ότι η σύνδεση της εργασίας στο σχολείο με την εργασία στο σπίτι προσφέρει στα παιδιά βελτίωση στην επίδοσή τους και θετική

αντίληψη για τη μελέτη τους και για το χρόνο που αφιερώνουν σε αυτή , ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τη θέση των γονέων τους πιο κοντά σε αυτή τους με τον δάσκαλο ή την δασκάλα (Carlisle et al , 2005) . Τα παιδιά μαθαίνουν με τον τρόπο αυτόν με τον οποίο οι γονείς τους μπορούν να τα υποστηρίξουν και τους δείχνουν , έτσι ώστε να τα βοηθήσουν και να τους μάθουν τις βασικές δεξιότητες σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ξεχωριστά (Koutrouba, 2009) . Οι μαθητές κατανοούν τις απαιτήσεις των γονιών τους και των δασκάλων τους ως προς τις κατ' οίκον εργασίες σε κάποιον βαθμό . Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν επίγνωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών τους με τους γονείς τους .

Επίσης , γίνεται αντιληπτή και στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του παιδιού , στην πίεση που του ασκούν για να μελετά όλο και περισσότερο για να επιτύχει τις πιο υψηλές σχολικές επιδόσεις σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα . Επιπλέον , διαφαίνεται και από τις εξωσχολικές ευκαιρίες για μάθηση και τις εξωσχολικές δραστηριότητες , που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά (Jeynes, 2005) . Βέβαια , κάθε κίνηση και εμπλοκή των γονιών διαφέρει συχνά ανάλογα με την κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας , το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ηλικία των μαθητών . Έρευνες έχουν δείξει ότι εάν η γονεϊκή εμπλοκή πραγματοποιείται με εύλογο και ρυθμισμένο τρόπο , τότε η σχολική επίδοση του μαθητή είναι πολύ πιο υψηλή και πιο σίγουρη (Jeynes, 2005) .

2. Ηγεσία

2.1 Όρος ηγεσία .

Ο όρος ηγεσία έχει απασχολήσει πολλούς νέους και παλιούς ερευνητές και μελετητές . Ειδικότερα, ο Howard το 2005 επισημαίνει ότι η ηγεσία ταυτίζεται με τη διαδικασία της επικοινωνίας που περιλαμβάνει τη διεύθυνση, την καθοδήγηση, την παροχή έμπνευσης και την υποστήριξη προς τους άλλους . Ενώ , ο Μπουραντάς το 2005 τονίζει ότι αυτοί που ακολουθούν τον υπεύθυνο δίνουν το καλύτερο τους εαυτό , προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και ακόμη ο Μπουραντάς ταυτίζει την ηγεσία με την πρόοδο και την αλλαγή . Η ηγεσία είναι η ικανότητα που κατέχει ο κάθε ηγέτης να οργανώνει και να κατευθύνει τους ανθρώπους που τον ακολουθούν προς την εκπλήρωση και την υλοποίηση του κοινού ή των κοινών στόχων και σκοπών . Προωθείται , έτσι , η ομαδικότητα και η συλλογικότητα (Epstein, 1995) .

Ο Οικονόμου το 2013 αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να καθοδηγεί και να εμπνέει τους άλλους, επιδιώκοντας την εθελοντική και πρόθυμη συνεργασία προς τους στόχους ενός οργανισμού. Επιπλέον, αξίζει να προσθέσει κανείς ορισμένους ορισμούς της ηγεσίας που έχει ανέφερε η κα. Καπίκη στο μάθημα της « Μάνατζμεντ Εκπαιδευτικών Μονάδων » (2016) στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» . Ειδικότερα , α) η ηγεσία είναι η ενέργεια για την παρακίνηση των υφισταμένων , β) είναι η διαδικασία επηρεασμού των δραστηριοτήτων μιας οργανωμένης ομάδας για την επίτευξη των στόχων , γ) είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο με όραμα είναι σε θέση να επηρεάσει τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα άλλων με τον επιθυμητό τρόπο , δ) είναι η τέχνη που περιλαμβάνει τη χρήση της κοινής λογικής και διορατικότητας του ηγέτη σε αλληλεπίδραση με τα μέλη του προσωπικού και ταυτόχρονα είναι η επιστήμη , που χρησιμοποιεί τις θεμελιώδεις αρχές του μάνατζμεντ .

2.2 Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη .

Ο ηγέτης είναι αυτός που αναγνωρίζεται πρόθυμα και εθελοντικά από τους συνεργάτες τους, ότι άξια κατέχει τη θέση του προϊσταμένου. Ειδικότερα, ο ηγέτης φροντίζει για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος από τους διδάσκοντες και προσέχει τα ζητήματα που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Προσπαθεί να αντιμετωπίσει προβλήματα που τυχόν προκύπτουν σε σχέση με τους μαθητές και προσπαθεί να συνεργαστεί με τις τοπικές αρχές (Σαΐτης, 1992). Ο διευθυντής έχει ένα όραμα για το σχολείο του και το μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς . Κύρια επιδίωξή του είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και η ομαδικότητα .

Ένας χαρισματικός ηγέτης διακρίνεται από ακεραιότητα , δικαιοσύνη , γνώσεις, τακτ , θάρρος και αποφασιστικότητα . Διακατέχεται από αντοχή , ενθουσιασμό , πρωτοβουλία , ανιδιοτέλεια και αξιοπιστία . Ο ηγέτης είναι καρτερικός, συνετός και νομιμόφρων , έχοντας πάντοτε κατεύθυνση προς το στόχο του. Σύμφωνα με το Howard (2005) έχει τα εξής χαρακτηριστικά : α) καθοδηγεί τους ανθρώπους που διευθύνει , β) προτιμά τη δράση και την ανάληψη αποφάσεων παρά την ασφάλεια που του παρέχουν οι παραδοσιακοί τρόποι διοίκησης, γ) προάγει την εμπιστοσύνη, δ) εμπνυχώνει τους άλλους . Τον ηγετικό ρόλο αναλαμβάνει κατά κύριο λόγο ο διευθυντής ενός σχολείου (Neuman & Simmons, 2000) . Καθοδηγεί και συντονίζει τους εκπαιδευτικούς σε γραφειοκρατικά και μη θέματα , τους ενθαρρύνει προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και τους παρέχει κίνητρα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008) .

Οι σχολικοί ηγέτες ανάμεσα στα πολλά άλλα καθήκοντα που αναλαμβάνουν έχουν ευθύνη και για την ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων στα σχολικά ζητήματα (Igo, 2002) . Βέβαια , υπάρχουν πολλά και αρκετά είδη ηγεσίας, αλλά δεν ενισχύουν όλα τη γονεϊκή εμπλοκή . Η διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αφενός λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση των ειδών ηγεσίας που ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή , αφετέρου τα είδη ηγεσίας που την ενισχύουν είναι αυτά τα οποία δεν χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό , αλλά από δημοκρατικές διαδικασίες (Mncube, 2009· Mncube & Naidoo, 2014) .

Επίσης , γίνεται αντιληπτό ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει σημαντικά στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων που ανήκουν σε

χαμηλό οικονομικό στρώμα ή εθνική μειονότητα . Όταν οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο επικρατεί σεβασμός και από τις δύο πλευρές και οι εκπαιδευτικοί καταρρίπτουν τα στερεότυπα που έχουν διαμορφώσει για τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικότητα (γλωσσική , εθνική , οικονομική) , σε όλη αυτή την κατάσταση σημαντικό και διαδραματικό ρόλο παίζει ο κάθε ηγέτης (Comer , 1986 · Mapp , 2003 · Γεωργίου , 2000) .

2.3 Τα στυλ της ηγεσίας .

Υπάρχουν διάφορα είδη και στυλ ηγεσίας . Συγκεκριμένα , εμείς θα ασχοληθούμε με τη μεταμορφωτική ηγεσία (Transformational Leadership) , που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία της επίτευξης πάνω από τις φυσιολογικές προσδοκίες . Ένας μεταμορφωτικός ηγέτης είναι αυτός που εμπνέει τους άλλους να φθάσουν υπεράνω των εαυτών τους και να κάνουν παραπάνω από αυτά που στην αρχή νόμιζαν ως πιθανά . Αυτό επιτυγχάνεται , εξασφαλίζοντας τη δέσμευσή τους σε ένα από κοινού όραμα του μέλλοντος (Mncube, 2009) .

Ένα άλλο είδος με το οποίο θα ασχοληθούμε είναι η συναλλακτική (διεκπεραιωτική) ηγεσία (Transactional Leadership) στην οποία ο ηγέτης είναι σε θέση να προκαλέσει τις επιθυμητές δράσεις από τους άλλους χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές , ανταμοιβές ή κίνητρα . Επικρατεί μια ανταλλαγή ή συναλλαγή μεταξύ του ηγέτη και του οπαδού (στελέχους ή υπαλλήλου) . Τέλος , υπάρχει το είδος της παθητικής ηγεσίας (laissez-faire) το οποίο χαρακτηρίζεται από απουσία συναλλαγής με τους ακολούθους . Στο είδος αυτό ο ηγέτης αποφεύγει να λαμβάνει δράση σε σημαντικά ζητήματα (Mncube, 2009) , να παρέχει ανατροφοδότηση και να αποτυγχάνει ή καθυστερεί στη λήψη των αποφάσεων .

Η μεταμορφωτική ηγεσία θεωρείται επέκταση της συναλλακτικής και κάτι παραπάνω από μία απλή συναλλαγή ή συμφωνία (Hoy & Miskel , 2008) . Ο ηγέτης λειτουργεί συμβουλευτικά , δημοκρατικά και εστιάζει στη βελτίωση του σχολείου . Στηρίζεται στη συνεργασία των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών , μαθητών , γονιών) (Οικονόμου , 2013) και συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε σχολικά ζητήματα .

Και τα δύο αυτά στυλ έχουν κάποιες ομοιότητες , όπως τον οραματισμό , την επικοινωνία και την ενδυνάμωση των ακολούθων . Η παιδαγωγική ηγεσία των ειδών αυτών εστιάζει στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών , δηλαδή πώς επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθητών (Mncube, 2009) . Η διδασκαλία και η μάθηση είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε αυτή την περίπτωση (Harris, 2005) . Για την επίτευξη των στόχων του ο ηγέτης προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, να ενισχύσει την επικοινωνία και την από κοινού λήψη αποφάσεων . Επιδιώκει σχέσεις μεταξύ αυτού και των δασκάλων και των δασκάλων μεταξύ τους .

Επίσης , έχει γίνει σημειωθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ηγεσία που υπηρετεί (servant leadership) . Ειδικότερα , όταν γίνεται αναφορά σε αυτό η έμφαση δίνεται περισσότερο στον οργανισμό και στην προσήλωση των ακολούθων στους στόχους , που θέτει η κάθε ηγεσία , και έτσι η ηγεσία που υπηρετεί επικεντρώνεται στους ακολούθους και στην ίδια την υπηρεσία προς αυτούς , ενώ θεωρεί την πραγμάτωση των στόχων ως αποτέλεσμα μιας ήσσονος και ίδιας σημασίας . Πιο συγκεκριμένα , οι ηγέτες που υπηρετούν στηρίζονται πιο πολύ στις προσωπικές τους αξίες και στην υπηρεσία που προσφέρουν για να κινητοποιήσουν τους ακολούθους . Παραταύτα τα δύο είδη ηγεσίας έχουν κάποιες ομοιότητες , όπως τον οραματισμό , την επικοινωνία και την ενδυνάμωση των ακολούθων (Stone et al . , 2004) .

2.4 Η Επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στο στυλ της ηγεσίας .

Σύμφωνα με έρευνες, ο ηγέτης λαμβάνει πολλούς ρόλους και ο τρόπος που διοικεί επιδρά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στο είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και των γονέων (Epstein, 1995) . Παρατηρούμε ότι στα σχολεία που ο διευθυντής αλλάζει συνεχώς , η δράση των γονιών είναι μικρότερη . Ο σχολικός ηγέτης διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο και στη γονεϊκή εμπλοκή , γιατί οι αντιλήψεις του - εκσυγχρονιστικές ή συντηρητικές - και η στάση του - ενθαρρυντική ή αποτρεπτική - επηρεάζουν την επιθυμία των γονιών να συμμετέχουν σε σχολικά ζητήματα .

Εκείνο που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς είναι ποια είδη ηγεσίας ενισχύουν περισσότερο τη γονεϊκή εμπλοκή . Ειδικότερα , το μεταμορφωτικό είδος της ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζεται από τη γονεϊκή εμπλοκή , διότι ο ηγέτης επικοινωνεί με το

εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (κοινότητα , γονείς , άλλους οργανισμούς , όπως πανεπιστήμια) και εμπλέκεται σε σχολικές διαδικασίες , έτσι οι γονείς έχουν πιο πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται στα δράματα του σχολείου και να ασκούν περισσότερο εσωτερικό έλεγχο (Epstein ,1995) .

Ο ηγέτης αυτός επιδιώκει την ένταξη της οικογένειας στο σχολείο . Επιθυμεί οι δάσκαλοι να συνεργάζονται με τους γονείς και οι γονείς , αφού έχουν αυτή την ευκαιρία , να επεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία . Άλλοτε εμπλέκονται θετικά συμβουλευόντας και άλλοτε επικριτικά , παρακολούοντας το εκπαιδευτικό έργο (Epstein , 1995) . Παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές που δίνουν έμφαση στα διοικητικά τους καθήκοντα είναι προσηλωμένοι σε αυτόν τον ρόλο και αποστασιοποιούνται από τους γονείς . Ακόμη , η δημοκρατική προωθεί μεγαλύτερη γονεϊκή συμμετοχή .

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων συχνά διαφέρουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις στο εσωτερικό των παιδιών, καθώς η κάθε πλευρά του μεταλαμπαδεύει τις δικές της αξίες και αρχές . Οι επαφές τους περιορίζονται στις παγιωμένες εβδομαδιαίες και καθορισμένες ενημερώσεις ή στις άτυπες συναντήσεις ή στις τυπικές τηλεφωνικές επικοινωνίες μεταξύ τους ή στις δραστηριότητες των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων (Epstein,1995) . Οι εκπαιδευτικοί , όταν είναι υπερβολική η εμπλοκή , νιώθουν ότι απειλείται η επαγγελματική τους επάρκεια . Συχνά , ο διευθυντής βρίσκεται στη μέση και δε γνωρίζει ποιον να υπερασπιστεί , τον γονέα ή το δάσκαλο . Συνεπώς , οι γονείς ενδυναμώνουν τη μάθηση με ελεγμένο τρόπο και με πραγματική αγάπη , χωρίς να απορρίπτουν το δάσκαλο , ο οποίος οφείλει να έχει την τάξη του ανοιχτή , αλλά ταυτόχρονα περιορισμένη και υπό έλεγχο .

2.5 Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής .

Η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύεται πολλές φορές από τα ίδια τα σχολεία ή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς , που δεν οριοθετούν τα όρια δράσης των γονιών . Οι αποφάσεις των γονιών επηρεάζονται από τα σχολεία και ο ρόλος τους ενεργοποιείται ή όχι ανάλογα με τις δράσεις του σχολείου (Epstein , 1995) . Παρά το γεγονός ότι οι γονείς νιώθουν την ανάγκη να συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς , τα

σχολεία είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία των δομών αυτών , που θα επιτρέψουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Heystek , 2003) .

Για να επιτευχθούν τα επιθυμητά επίπεδα ποιοτικής γονεϊκής εμπλοκής , θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να θέσουν τη συνεργασία ως έναν από τους βασικούς σκοπούς, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα κοινό όραμα (Kalin & Steh , 2010) έτσι ώστε η γονεϊκή εμπλοκή να είναι προσοδοφόρα και χρήσιμη.

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για τη γονεϊκή εμπλοκή και γι' αυτό θα πρέπει να παραμένει ενεργός στην προσπάθεια αυτή , ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τους υφισταμένους του (Hoover-Dempsey et al. 1995) . Αυτό θα μπορούσε να γίνει με την οργάνωση αντίστοιχων δραστηριοτήτων , έτσι ώστε οι γονείς να φτάσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο εμπλοκής (Majzub & Salim , 2011) . Ακόμα , θα πρέπει να μεριμνήσει έτσι , ώστε να γίνει για τους δασκάλους του σχολείου , που διοικεί , η κατάλληλη επιμόρφωση με σκοπό την ενημέρωση πάνω στην καινοτομία και την εξέλιξη (Ng , 2010) .

Από την άλλη πλευρά , όμως , η συχνότητα , αλλά και η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής εξαρτώνται από τη χρήση των πολλαπλών και αποτελεσματικών στρατηγικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Walker & Dotger , 2011) . Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να μη φοβούνται τους γονείς , αλλά να τους θεωρούν πολύτιμη βοήθεια για την επιτυχία των μαθητών τους στο σχολείο . Η ύπαρξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών , είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ενθάρρυνση της γονεϊκής συμμετοχής στη σχολική πραγματικότητα (Larocque et al, 2011) .

Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους γονείς των μαθητών τους είναι αναγκαία να υπάρχει και να επικρατεί προκειμένου μαζί με την αυξημένη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών , να οδηγεί στην σχολική πρόοδο των παιδιών (Hejazi et al. , 2011) . Επίσης , οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές ικανότητές τους και να μάθουν να ακούν τις συμβουλές και τις γνώμες των άλλων . Συνήθως έχουν επαρκώς αναπτυγμένες τις ικανότητες μετάδοσης της γνώσης , αλλά ωστόσο υστερούν στη διαδικασία της ακρόασης (Epstein, 1995) . Είναι , λοιπόν , σημαντικό να κατανοήσουν τη σημασία του να είναι καλοί ακροατές για τους μαθητές τους , τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών τους (Mncube , 2009) . Για να αποκτήσουν τις συμμετοχικές

και επικοινωνιακές δεξιότητες που χρειάζονται πρόσθετη εκπαίδευση , αλλά και εσωτερική επιθυμία να κατανοήσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους (Kalin & Steh , 2010) .

Ταυτόχρονα , το διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο , συχνά αποτρέπει τους γονείς από τη συμμετοχή τους στο σχολικό περιβάλλον . Στην περίπτωση αυτή , υπάρχει η αναγκαιότητα μιας διαδικασίας ανταλλαγής των πολιτιστικών στοιχείων , των γνώσεων και των αξιών , μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας , η οποία πρέπει να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και από τους δύο φορείς . Οι εμπειρίες των μαθητών δίνουν πάντα την ευκαιρία για νέα γνώση και πλούσια νέα μάθηση (Eberly et al . , 2007 ; Laroque et al . , 2011) .

Είναι σημαντικό για τους δασκάλους να έχουν έναν αριθμό στρατηγικών , προκειμένου να αντιμετωπίσουν έναν ετερογενή κοινωνικοπολιτισμικό πληθυσμό , πριν ξεκινήσουν τη συνεργασία τους με τους γονείς . Γι' αυτό το σκοπό η συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη είναι απολύτως απαραίτητες . Η εκπαίδευση των δασκάλων πρέπει να περιλαμβάνει την άσκηση δεξιοτήτων για επιτυχή συνεργασία με τις ομάδες των γονέων από διαφορετικά και εντελώς ανόμοια κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Driessen et al . , 2007) .

Επιπλέον , οι γονείς δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μία ομοιογενής ομάδα , καθώς υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν στη σχολική ζωή του παιδιού τους . Έχουν διαφορετικές ανάγκες και χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις γι' αυτό πρέπει να προτείνονται από το σχολείο διάφοροι τρόποι συνεργασίας , έτσι ώστε να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής (Kalin & Steh , 2010 ; Laroque et al , 2011) . Σύμφωνα με τους Laroque et al. (2011) η άρση των συναισθηματικών και των φυσικών εμποδίων , καθώς και η ομαλοποίηση των πολιτιστικών διαφορών μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών , είναι η πρωταρχική ανάγκη για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής .

Με την ενθάρρυνση του δασκάλου , αλλά και με τακτικές αλληλεπιδράσεις , οι γονείς που δεν εμπιστεύονται το εκπαιδευτικό σύστημα ή νιώθουν ανεπαρκείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, μπορούν σταδιακά να αρχίσουν να αισθάνονται περισσότερο άνετα στο σχολικό περιβάλλον (Epstein, 1995) . Επιπρόσθετα , οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν συγκεκριμένες οδηγίες στους γονείς, αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που αναμένεται να αποκτήσουν τα παιδιά τους , αλλά και τον τρόπο που μπορούν να τα βοηθήσουν.

Όσον αφορά στα προβλήματα επικοινωνίας που δημιουργούνται λόγω διαφορών μεταξύ της γλώσσας του σχολείου και της γλώσσας της οικογένειας , οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν περισσότερο τον προφορικό λόγο , έναντι του γραπτού , και να μιλούν στους γονείς αυτούς, μέσω μεταφραστών (Epstein, 1995) . Τα φυσικά εμπόδια , όπως η αδυναμία των γονέων να παραστούν στις σχολικές συγκεντρώσεις , λόγω εργασίας , μπορούν να ξεπεραστούν με διαφοροποίηση των ωρών αυτών ή και την δυνατότητα συμμετοχής των γονέων από το σπίτι ή το χώρο εργασίας τους .

Η Epstein (1995) , σε αντιστοιχία με τη διάκριση της γονεϊκής εμπλοκής σε έξι τύπους , αναφέρεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που ενισχύουν κάθε τύπο γονεϊκής εμπλοκής . Όσον αφορά στη γονεϊκή μέριμνα οι προτεινόμενες στρατηγικές αναφέρονται στην παροχή πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς με σκοπό τη δημιουργία ενός κατάλληλου οικογενειακού και μαθησιακού περιβάλλοντος , την επιμόρφωση των γονέων , τα προγράμματα της παροχής υγείας , της διατροφής και άλλων υπηρεσιών (Mncube, 2009) .

Για τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς , προτείνονται συναντήσεις με τους γονείς τουλάχιστον μια φορά τον χρόνο , αποστολή εβδομαδιαίων ή μηνιαίων εργασιών των παιδιών στο σπίτι για ενημέρωση και σχόλια , τακτική επικοινωνία μέσα από σημειώματα ή τηλεφωνήματα , ενημέρωση για τα προγράμματα και τις δραστηριότητες των παιδιών μέσα στο σχολείο , πληροφόρηση για τις τακτικές και την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου (Bennett-Conroy , 2012 ; Larocque et al, 2011) . Η Jeynes (2005) υπογραμμίζει τη μεγάλη σημασία των επικοινωνιακών πρακτικών εμπλοκής , που δίνουν στους γονείς την ευκαιρία να εμπλακούν με διάφορους τρόπους , έναντι των πρακτικών δραστηριοτήτων , που απομονώνουν τη δυναμική των γονέων . Αναφορικά με τον εθελοντισμό στο σχολείο προτείνεται η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων για γονείς , συναντήσεις με αυτό το θέμα , σχολές γονέων . Για την ενίσχυση της ικανότητας των γονέων να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι προτείνεται η αποσαφήνιση των απαιτήσεων για κάθε γνωστικό αντικείμενο, η ενημέρωση πάνω σε τρόπους υποβοήθησης των παιδιών, η υπόδειξη του τρόπου βοήθειας με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών, η ανάθεση εργασιών για το σπίτι που απαιτούν την αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών, ημερολόγια με κατάλληλες δραστηριότητες για γονείς και παιδιά (Epstein , 1995) .

Η Epstein (1995) ανέπτυξε ένα μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής (με θετικές συνθήκες στο σπίτι , επικοινωνία , εμπλοκή στο σχολείο , κατ` οίκον εργασίες ,

συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου και συμμετοχή σε κοινωνικά γεγονότα) , στο οποίο αναγνωρίζεται ο ρόλος των γονέων στο σπίτι , που καλούνται να υποστηρίξουν τις γνωστικές προσπάθειες του παιδιού και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο , να μπορούν με άνεση να πραγματοποιηθούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Bower , & Griffin , 2011) .

Για τη συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο, ενθαρρύνονται η ίδρυση των επιτροπών γονέων , η δημιουργία συμβουλευτικών ομάδων για τη μεταρρύθμιση του σχολείου , η εκλογική διαδικασία για την επιλογή εκπροσώπων των γονέων , η δημιουργία δικτύου σύνδεσης με τους εκπροσώπους των γονέων . Στο σημείο αυτό θα έπρεπε να αποσαφηνιστεί η διαφορά μεταξύ της διοίκησης και της διαχείρισης των θεμάτων του σχολείου (Epstein , 1995) . Η εκπαιδευτική διοίκηση του σχολείου είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων , ενώ οι γονείς καλούνται να πάρουν μέρος στη διαχείριση των καθημερινών - μη εκπαιδευτικών – θεμάτων , που αφορούν στα παιδιά τους (Heystek , 2003) . Η συνεργασία με την κοινωνία διασφαλίζεται μέσα από την ενημέρωση των οικογενειών για προγράμματα υγείας , πολιτισμού και κοινωνικής υποστήριξης , πληροφόρηση για κοινωνικά προγράμματα που συνδέονται με μαθησιακές δεξιότητες ή ταλέντα καθώς και συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικής εργασίας .

Οι Souto-Manning and Swick (2006) , καθόρισαν έξι είδη στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής : α) στρατηγικές επικέντρωσης στις δυνατότητες της οικογένειας και τους παιδιού , β) στρατηγικές περίληψης και δέσμευσης της οικογένειας των μαθητών , γ) στρατηγικές αναγνώρισης και εκτίμησης πολλαπλών ειδών εμπλοκής , δ) στρατηγικές παροχής δια βίου μάθησης στους δασκάλους , τα παιδιά και τις οικογένειες , ε) στρατηγικές δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης μέσα από τη συνεργασία και στ) στρατηγικές αναγνώρισης και εκτίμησης των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών .

Οι γονείς επιλέγουν όποιες από τις παραπάνω στρατηγικές ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Larocque et al , 2011) . Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν τους γονείς να κατανοήσουν την καθημερινότητα του σχολείου , να αντιληφθούν τον τρόπο διδασκαλίας , να εκφράσουν τις προσδοκίες τους , να μάθουν τρόπους να βοηθούν έμπρακτα τα παιδιά τους (Martinez et al. , 2004) . Για να επιτευχθεί η ουσιαστική γονεϊκή εμπλοκή , θα πρέπει να αναπτυχθούν με τέτοιο τρόπο οι αντίστοιχες στρατηγικές από την πλευρά των εκπαιδευτικών , ώστε οι γονείς να

γίνουν αποτελεσματικοί υποστηρικτές της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών τους (Taliaferro , 2009) .

2.6 Η γονεϊκή εμπλοκή στην ελληνική πραγματικότητα .

Στην Ελλάδα το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης , όπως επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα , το νομοθετικό πλαίσιο είναι περιορισμένο και δεν αναφέρεται σε πιο ειδικές στρατηγικές εμπλοκής. Επί το πλείστον , η σχεδόν καθημερινή επαφή των γονέων εξαντλείται κυρίως στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, ως συνάρτηση της βασικής φροντίδας των παιδιών και υποστήριξης τους στην κατ` οίκον εργασία (Αθανασούλα – Ρέππα , 2008) .

Πιο ειδικά , στην Ελλάδα έχουν γίνει έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στην πρωτοβάθμια , όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μπρούζος , 2002) . Ταυτόχρονα , αξίζει να επισημανθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό και διοικητικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό . Πιο συγκεκριμένα , παρατηρείται πολλή γραφειοκρατία και έλλειψη αυτονομίας και πρωτοβουλίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) . Τα ηγετικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες ανήκουν στο διευθυντή και τον υποδιευθυντή, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας . Ακόμη , μερικοί κρατούν απόμακρη στάση από τους άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ άλλοι είναι πιο φιλικοί, ακούν απόψεις και ανταλλάσσουν ιδέες . Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν παραπονεθεί για υπερβολικό έλεγχο και αυστηρή συμπεριφορά των διευθυντών προς τους ίδιους (Saitis, 2004) .

Είναι θεμιτό και αναγκαίο να υπάρξει συνεργασία και ομαδικό πνεύμα , πράγμα που ο νόμος 1566/85 προσπαθεί να επιφέρει με το να ορίζει την ύπαρξη Σχολικού Συμβουλίου και Σχολικής Επιτροπής, όπου εκτός από τον διευθυντή, πλέον δίνονται αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων και σε άλλα μέλη, όπως στους γονείς. Γεγονός που καλεί τους γονείς να λάβουν ενεργό ρόλο και δράση, καθώς θα πρέπει να εκπροσωπούν το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων . Οι γονείς όμως πολλές φορές παρεμβαίνουν τα όρια και αρχίζουν να ασκούν πίεση και έλεγχο στο εκπαιδευτικό έργο, παραγκωνίζοντας ή και ακόμη απαξιώνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) .

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς δεν εμπλέκονται στο σχολείο μόνο μέσα από συλλογικά και θεσμοθετημένα όργανα , αλλά και σε ατομικό επίπεδο με άλλους τρόπους . Γενικά, η γονεϊκή εμπλοκή είναι αισθητή στις ενημερώσεις, στις εκδηλώσεις, στην παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες και στις εθελοντικές δράσεις του σχολείου (Συμεού, 2003) . Επίσης, είναι χρήσιμο να υπογραμμιστεί ότι έρευνες και μελέτες έχουν δείξει ότι σε σχέση με τα Μαθηματικά , τις θετικές επιστήμες αλλά και με τα γλωσσικά μαθήματα (π.χ Γλώσσα , Ιστορία ... κ.λπ.), η γονεϊκή βοήθεια στο σπίτι είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση των μαθητών σε σημαντικό και αισθητό βαθμό (Van Voorhis, 2001) .

Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι λίγες λόγω έλλειψης συγκροτημένου νομοθετικού πλαισίου (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013) . Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι ως προς την εμπλοκή των γονιών (Georgiou, 1996) αρκεί να δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον και να μην υπερβαίνουν τα θεμιτά όρια . Πιστεύουν ότι οι γονείς συμβάλλουν στην ορθή κατανόηση των αναγκών των μαθητών και είναι ωφέλιμοι συνεργάτες, διαχωρίζοντας πάντα την αίσθηση του ρόλου του καθενός .

Συνήθως οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς για τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά και τις πιθανές δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο και οι γονείς αναφέρουν στους διδάσκοντες πώς προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι (Μάνεσης, 2008) . Ειδικότερα, σε έρευνα του Μπούζου (2002) σχετικά με τη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, σε εκπαιδευτικούς σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας της Βορειοδυτικής Ελλάδας , διαπιστώθηκε ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υποστηρικτές της γονεϊκής εμπλοκής, η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, στις εορταστικές εκδηλώσεις και όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών . Ταυτόχρονα , από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μόνον εκείνη τη συνεργασία , μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους .

Επιπλέον , στην έρευνα των Μπόνια , Μπούζου , & Κοσσυβάκη , (2008) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων , Άρτας , Θεσπρωτίας , Πρέβεζας , Αττικής και Θεσσαλονίκης , βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή , αλλά αντιμετωπίζουν εμπόδια , που σχετίζονται με την έλλειψη εκπαίδευσης πάνω σε θέματα γονεϊκής

εμπλοκής (Epstein , 1995) , την έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους γονείς, αλλά και τις ίδιες τις απόψεις τους για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής . Όσον αφορά στον τελευταίο παράγοντα, βρέθηκε ότι με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν στην πρόσκληση των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και τις θεσμοθετημένες συναντήσεις , με σκοπό την ενημέρωση πάνω στην πρόοδο των παιδιών .

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

Ωστόσο , έχουν γίνει πολυάριθμες προσπάθειες να προσδοθεί ένας αποκεντρωτικός χαρακτήρας στις σχολικές μονάδες με τη μορφή της πρόβλεψης μιας σύστασης κάποιων συλλογικών οργάνων προκειμένου να λαμβάνονται ορισμένες αποφάσεις πιο άμεσα και πιο έγκυρα . Ο νόμος 1566/85 , επιπλέον , ορίζει την ύπαρξη ενός Σχολικού Συμβουλίου και μιας Σχολικής Επιτροπής , όπου εκτός από τον διευθυντή , πλέον θα δίνονται αρμοδιότητες για τη λήψη των αποφάσεων και σε άλλα μέλη , όπως για παράδειγμα στους γονείς , που ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν ενεργά στη μάθηση των παιδιών τους . Ως εκ τούτου , αναγνωρίζεται και ο ρόλος τους και προβλέπεται μία αμιγής εκπροσώπησή τους στους Συλλόγους , στις Ενώσεις και στις Ομοσπονδίες των Γονέων .

Παράλληλα , είναι αξιοσημείωτο ότι ο διευθυντής είναι αυτός που φροντίζει για την ίδρυση του Συλλόγου των Γονέων , όπου δεν έχει συσταθεί , όπως έχει ήδη

αναφερθεί . Θεωρούνται , λοιπόν , κατά κύριο λόγο οι γονείς πολύ βασικός εταίρος του σχολείου και γενικότερα ένας πολύ καλός φίλος , και ότι στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο . Ταυτόχρονα , όμως λειτουργούν και ως ομάδα πίεσης για την προώθηση των συμφερόντων των παιδιών τους , αξιώνοντας ορισμένες φορές το διδακτικό προσωπικό να λογοδοτεί για το εκπαιδευτικό του έργο (Αθανασούλα – Ρέππα , 2008 · Καραγιάννης , 2014) , γεγονός που μπορεί να φέρει κάποιους εκπαιδευτικούς σε αρκετά δύσκολη θέση . Σε κάθε περίπτωση , όμως , η δράση των προαναφερθέντων συλλογικών οργάνων στα οποία μετέχουν γονείς είναι θετικό στοιχείο για την εκπαίδευση και την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών , δεδομένου ότι η γονεϊκή εμπλοκή περιορίζεται στα σχολεία που διέπονται από γραφειοκρατικές διαδικασίες (Bauch & Goldring , 1998) .

Συμπερασματικά , θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην Ελλάδα , όπως και στον διεθνή χώρο , οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή , αλλά το ποσοστό εφαρμογής των αντίστοιχων πρακτικών είναι πολύ μικρό , και οι ίδιοι δηλώνουν την ύπαρξη ανυπέρβλητων εμποδίων από την πλευρά των γονέων , αλλά και από την έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης και γενικότερα υπογραμμίζουν ότι δεν επικρατεί κάποια συνεργασία ή ακόμη πως η συνεργασία και η κοινή δράση είναι λανθασμένες ενώ υπάρχουν (Epstein , 1995) .

Ωστόσο , η θεωρία απέχει αρκετά από την πράξη , καθώς δε φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τους γονείς και είναι επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητά της εμπλοκής τους ή τους αντιμετωπίζουν και σαν μια ενδεχόμενη απειλή για το επαγγελματικό τους έργο (Georgiou,1996) . Γεγονός που επιφέρει την τυπικότητα και την απόσταση στις σχέσεις τους . Έτσι , οι γονείς , οι οποίες έχουν υπερβολικές από το φυσιολογικό προσδοκίες και αυστηρή κριτική στάση απέναντι προς τα παιδιά τους τείνουν να δημιουργούν στους νεαρούς μαθητές την αίσθηση ότι ταυτίζονται με τη σχολική αποτυχία ή την επιτυχία τους , γεγονός που τους διαταράσσει τόσο τη σχέση παιδιών και γονέων , όσο και τη στάση των παιδιών προς τον εαυτό τους (Berthelsen & Walker , 2008) .

Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής είναι τα δύο κύρια πρόσωπα της ηγεσίας , που επωμίζονται τα ηγετικά καθήκοντα και θεωρούνται κυρίως πιο υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία του σχολείου . Τηρούν τους νόμους και τις υπηρεσιακές εντολές , ενώ ο διευθυντής έχει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης , 1992) και συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος συνεννόησης και συνεργασίας τόσο με την τοπική κοινωνία όσο και με τους γονείς (Καραγιάννης , 2014) .

Υπόκειται , δηλαδή , σε ένα μικρό πλέγμα εξουσιών χωρίς να έχει κάποιες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στο προσωπικό του σχολείου , ωστόσο απαιτείται από αυτόν να έχει σημαντικό και αισθητό ηγετικό ρόλο (Γιαννακοπούλου , 2002) .

Στη συγκεκριμένη διπλωματική , θα γίνει λόγος περαιτέρω για τη γονεϊκή εμπλοκή και πώς αυτή συμβάλλει και πώς επηρεάζει στη διαμόρφωση του στυλ της ηγεσίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα στο 4^ο Δ. Σχ. , στο 9^ο Δ. Σχ. και στο 10^ο Δ. Σχ. του Δήμου Λαμιέων .

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. Μεθοδολογία .

3.1 Στάδια σχεδιασμού της ερευνητικής μεθοδολογίας .

Η διαδικασία της ερευνητικής μεθοδολογίας έχει ως αφορμή ένα προβληματισμό ή ένα ερευνητικό κενό που προσπαθεί να απαντήσει ή να καλύψει (Cohen & Manion , 1994) . Ειδικότερα, ένας ερευνητής αρχίζει να σχεδιάζει τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσει ανάλογα με το είδος του ερωτήματος που έχει θέσει και σε σχέση με το υπό εξέταση πεδίο και θέμα που έχει ορίσει. Παράλληλα, η μεθοδολογία επισημαίνει τις παραμέτρους της έρευνας του ερευνητή, οι οποίες ασχολούνται με τις γενικές προσεγγίσεις της μεθοδολογίας, τις τεχνικές, τα μέσα, τα υλικά και τη διαδικασία που θα επιλέξει να ακολουθήσει προκειμένου να υλοποιήσει την έρευνα ο κάθε ερευνητής (Δημητρόπουλος , 2004) . Με λίγα λόγια θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μεθοδολογία της έρευνας σχετίζεται με την κατανόηση της επιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας και απαντά στα ερωτήματα: ‘ Πώς θα πραγματοποιηθεί η έρευνα ; και Πώς θα σχεδιαστεί η έρευνα ; ’

Παράλληλα , η ιδιαίτερη σημασία της επιστημονικής έρευνας, καθώς και της Μεθοδολογίας της Έρευνας (ΜΕ) , σχετίζεται και συνδέεται με τους πιο κύριους σκοπούς της που οδηγούν στην άμεση αναζήτηση και αποκάλυψη της αλήθειας και της γνώσης και την απάντηση σε σημαντικά ερωτήματα, που τίθενται, έτσι με την εφαρμογή των επιστημονικών μεθόδων, διακρίνονται και καλύπτονται κάποια ερευνητικά κενά (Αθανασίου, 2007) . Επίσης, η Μεθοδολογία της Έρευνας στοχεύει και αποσκοπεί στο να εξοπλίσει τους ερευνητές με την κατάλληλη επιστημονική ‘πανοπλία’, ώστε να γνωρίσουν πώς διεξάγεται η πρωτογενής επιστημονική έρευνα και πώς γίνεται η διδακτορική διατριβή, η οποία αποτελεί πρωτότυπη συμβολή στην Επιστήμη (Αθανασίου, 2007) . Με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να ασχοληθούν με την έρευνα και την παραγωγή πρωτότυπης και αξιόλογης γνώσης και να θα μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της επιστήμης.

Η έρευνα είναι , επομένως , η κατανόηση της πραγματικότητας και η αναζήτηση της γνώσης των πραγμάτων (Kerlinger , 1986) .

Για να ξεκινήσει μία έρευνα χρειάζεται να έχουν γίνει κατανοητά και να έχουν σημειωθεί τα παρακάτω στοιχεία (Cohen & Manion , 1994) :

1. ορίζω το θέμα , με το οποίο θέλω να ασχοληθώ
2. πραγματοποιώ μία βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος
3. βρίσκω το ερευνητικό κενό
4. επιλέγω τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσω
5. θέτω ηθικά ζητήματα, τηρώ μία δεοντολογία
6. θέτω περιορισμούς (π.χ χρόνο , αριθμό , άτομα ...)
7. ορίζω τους σκοπούς μου και τα ερευνητικά ερωτήματά μου
8. επιλέγω τα εργαλεία έρευνας και τη δειγματοληψία μου (sampling)
9. συλλέγω τα δεδομένα
10. αναλύω τα δεδομένα, καταγράφω τα συμπεράσματά μου (Bell , 2007)

Όλη η έρευνα περιλαμβάνει πέντε στάδια (Cohen & Manion , 1994) :

- i. επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος
- ii. σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας
- iii. εκτέλεση του σχεδίου για τη συγκέντρωση του υλικού
- iv. στατιστική ανάλυση και ερμηνεία εμπειρικών δεδομένων
- v. συγγραφή της ερευνητικής μελέτης (Cohen , et. II , 2011)

Ταυτόχρονα, η συνολική έκταση την οποία χρειάζεται να καλύπτει μια έρευνα διαμορφώνεται ανάλογα με το τι επιδιώκει να πετύχει ο ερευνητής . Δηλαδή , εξαρτάται από το αν γίνεται προκειμένου να ολοκληρωθεί μια διδακτορική διατριβή , μια μονογραφία, ένα επιστημονικό άρθρο (paper) ή για διάφορους άλλους σκοπούς . Ανάλογα με το στόχο της διαμορφώνονται και τα βασικά στάδια των επιστημονικών εργασιών , τα οποία , κατά κανόνα , αντιστοιχούν στις παρακάτω κύριες φάσεις προετοιμασίας (Μπαγιάτης , 1997) .

Πιο συγκεκριμένα είναι :

- 1) Η επιλογή και η οριοθέτηση του αντικείμενου της έρευνας, η οποία γίνεται με βάση τα κατάλληλα κριτήρια επιλογής του θέματος .
- 2) Η γενικότερη ενημέρωση του ερευνητή ή των ερευνητών σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας και τις κύριες έννοιες που το προσδιορίζουν και το αποσαφηνίζουν . Το στάδιο αυτό αφορά κυρίως τη βιβλιογραφική έρευνα τη σχετική με το θέμα. Δηλαδή , ο ερευνητής ή οι ερευνητές οφείλουν να αναζητήσουν τις επιστημονικές εργασίες που έχουν γίνει και δημοσιευτεί και έχουν σχέση με το αντικείμενο , παρέχουν χρήσιμα στοιχεία, προσδιορίζουν τη μεθοδολογία η οποία έχει εφαρμοστεί , ή ακόμη καθοδηγούν αναφορικά με τις βιβλιογραφικές πηγές στις

οποίες έχουν προηγουμένως στηριχθεί άλλοι ερευνητές οι οποίοι απασχολήθηκαν με το ίδιο αντικείμενο ή άλλα συναφή .

3) Η επιλογή , η καταγραφή και η συστηματική αρχειοθέτηση των χρήσιμων βιβλιογραφικών πηγών και η πολύ προσεκτική και εμπειριστατωμένη μελέτη τους , ώστε να γίνουν βαθύτερα κατανοητές:

- οι κύριες έννοιες οι οποίες προσδιορίζουν το περιεχόμενα και τα όρια του υπό έρευνα θέματος .

- η μεθοδολογία η οποία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για την προσέγγισή του .

4) Η επανεξέταση του προβλήματος ή θέματος της επιστημονικής έρευνας και η διατύπωσή του με βάση τη γνώση η οποία έχει αποκομιστεί από τη βιβλιογραφική έρευνα (literature overview) .

5) Η προσεκτική και οριστική επιλογή της μεθοδολογίας που πρόκειται να εφαρμοστεί, η οποία θα πρέπει να είναι αξιόπιστη προκειμένου να γίνει αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα , είτε έχει αποφασιστεί να είναι πρωτογενής είτε δευτερογενής , δηλαδή πρόκειται να στηριχθεί σε δευτερογενείς βιβλιογραφικές πηγές και δευτερογενή στοιχεία .

6) Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της έρευνας αναφορικά με:

- το μοντέλο το οποίο θα χρησιμοποιηθεί ,

- τα μέσα συγκέντρωσης των απαραίτητων στατιστικών στοιχείων, όπως είναι τα ερωτηματολόγια , οι συνεντεύξεις , τα αρχεία κλπ. , καθώς και η διεξαγωγή των σχετικών ελέγχων αξιοπιστίας κ.λ.π. ,

- το δείγμα της έρευνας , ώστε αυτό να είναι το κατάλληλο, από απόψεως μεγέθους και άλλων χαρακτηριστικών (π.χ. τυχαίο ή μη) , ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου θέματος .

- την επιλογή των τρόπων καταχώρησης και επεξεργασίας των στοιχείων, όπως π.χ. το στατιστικό πακέτο SPSS , καθώς και οι στατιστικές μέθοδοι βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθεί η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων .

- την προετοιμασία των ατόμων τα οποία, εκτός του ερευνητή / της ερευνήτριας , θα ασχοληθούν με τη διεξαγωγή της έρευνας , όπως π.χ. με τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων , την καταχώρηση των στοιχείων κ.λ.π.

7) Η συγκέντρωση των στατιστικών στοιχείων της έρευνας , η ταξινόμηση , η αρχειοθέτηση και η προετοιμασία για την στατιστική τους επεξεργασία .

8) Η καταχώρηση των στατιστικών στοιχείων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ο προσεκτικός έλεγχος για τυχόν λάθη καταχώρησης .

9) Η στατιστική επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων με βάση τις μεθόδους οι οποίες έχουν προεπιλεγεί .

10) Η εξαγωγή των πρώτων αποτελεσμάτων , η ερμηνεία τους και η διεξαγωγή συμπληρωματικής στατιστικής επεξεργασίας με βάση τα ερωτήματα τα οποία γεννώνται από τα πρώτα αποτελέσματα .

11) Η εξαγωγή των συμπερασμάτων και η σύγκρισή τους με τα συμπεράσματα άλλων σχετικών με το θέμα ερευνών , η ερμηνεία των διαπιστούμενων διαφορών .

12) Η διαπίστωση του κατά πόσο οι βασικές υποθέσεις της έρευνας (hypotheses) , όπως έχουν εξαρχής διατυπωθεί, επαληθεύονται ή όχι από τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των στοιχείων (Μπαγιάτης , 1997) .

3.2 Είδη έρευνας .

Υπάρχουν ποικίλα είδη έρευνας . Κάποια έρευνα διακρίνεται σε δευτερογενής (που βασίζεται κανείς σε ήδη υπάρχουσες έρευνες και βιβλιογραφικές αναφορές και συμπεράσματα) ή σε πρωτογενής (όπου δημιουργούνται χωρίς βάσει νέα δεδομένα , συμπεράσματα και πραγματοποιείται έρευνα από την αρχή) . Πιο συγκεκριμένα , σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) η έρευνα ως προς τον επιδιωκόμενο επιστημονικό σκοπό ταξινομείται ως περιγραφική, ερμηνευτική, παρεμβατική και προκαταρκτική – πιλότος . Ακόμη , ως προς τη δυνατότητα πρακτικής αξιοποίησης αποτελεσμάτων χαρακτηρίζεται ως εφαρμοσμένη, βασική και έρευνα δράσης (Cohen & Manion , 1994) . Ως προς τα μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποκαλείται ψυχομετρική και κοινωνιομετρική . Επιπλέον , ως προς το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται χαρακτηρίζεται ως ποιοτική και ποσοτική.

Παράλληλα , ως προς το είδος της λογικής ανάλυσης επισημαίνεται ως απαγωγική , επαγωγική και προγραμματική . Ως προς το είδος του ελέγχου των παραγόντων του προβλήματος αποκαλείται νατουραλιστική , αιτιώδης και πειραματική . Ταυτόχρονα, ως προς το χώρο διεξαγωγής χαρακτηρίζεται ως εργαστηριακή , επιτόπια και βιβλιογραφική . Ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που εξετάζονται έχουμε τη δειγματοληπτική , τη δημοσκόπηση , την ατομική περίπτωση και τη μελέτη περίπτωσης .

Τέλος, σχετικά με το είδος της ερευνητικής μεθόδου είναι ιστορική , γενετική , κλινική , εθνογραφική , διαπολιτισμική , διαχρονική , συγχρονική , νομοθετική κ.λπ. Επί πρόσθετα , ανάλογα με την προέλευση των στοιχείων κατηγοριοποιείται σε δευτερογενής ή πρωτογενής , σχετικά με το είδος των στοιχείων που επεξεργάζεται (Cohen & Manion , 1994) .

3.3 Ο πληθυσμός, το δείγμα, η μέθοδος δειγματοληψίας και το δειγματολογικό πλαίσιο .

Η δειγματοληψία σχετίζεται με τη λήψη ενός τμήματος από κάποιο ευρύτερο σύνολο. Κατηγοριοποιείται ανάλογα με τη μέθοδό της σε τυχαία (με άγνωστη πιθανότητα επιλογής – non-probability sampling) και σε συστηματική (με γνωστή πιθανότητα επιλογής – probability sampling) (Παπαναστασίου , 2016) .

Παράλληλα, ο πληθυσμός (population) είναι το ευρύ σύνολο των υποκειμένων για το οποίο εξάγουμε συμπεράσματα . Από τον πληθυσμό επιλέγεται το δείγμα. Ειδικότερα, πολλές φορές αναρωτιόμαστε εάν το δείγμα μας είναι αντιπροσωπευτικό ή όχι για ένα σύνολο από στοιχεία. Για παράδειγμα κάποιος έχει μπροστά του μία λίστα με τους δασκάλους όλης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδος και επιλέγουμε τους 100 πρώτους που συναντάμε και σκεφτόμαστε είναι αντιπροσωπευτικό για όλους τους δασκάλους ή μήπως να επιλέγαμε έναν από κάθε ένα σχολείο που το όνομα του να αρχίζει από Κ;

Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να επισημάνει κανείς ότι το τι είναι αντιπροσωπευτικό και τι όχι καλείται να διευκρινίσει ο κάθε ερευνητής τη δεδομένη στιγμή με ακρίβεια. Αυτός θα καθορίσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς γνωρίζει όλες τις παραμέτρους της έρευνας και τι ψάχνει ώστε να μπορέσει να απευθυνθεί στο κατάλληλο κοινό . Η έννοια της αντιπροσωπευτικότητας είναι σχετική και εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες .

Ταυτόχρονα , στη δειγματοληψία ο σωστός καθορισμός του πληθυσμού από τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί δείγμα είναι αντίστοιχης σημασίας (Δημητρόπουλος , 2004) . Για αυτό το λόγο , ως πληθυσμός , ορίζεται το σύνολο όλων εκείνων των στοιχείων που έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά , θέτοντας περιορισμούς (Παπαναστασίου , 2016) . Πολλές φορές όμως δεν είναι τόσο ξεκάθαρος ο

πληθυσμός και για αυτό πρέπει να οριστεί ένα συγκεκριμένο δειγματοληπτικό πλαίσιο .

Για παράδειγμα ένας κατάλογος ή μια λίστα μπορεί να αποτελέσει ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο. Από τον πληθυσμό θα επιλεγεί εν τέλει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, δηλαδή ένα υποσύνολο του πληθυσμού. Το μέγεθος του δείγματος επιλέγεται και ορίζεται αποκλειστικά και μόνο από τον ερευνητή, ανάλογα με τις απαιτήσεις του θέματος που ερευνά. Στο τέλος, από το δείγμα μας απαιτούμε να μας δοθεί μία μικρογραφία του πληθυσμού (Παπαναστασίου , 2016) .

3.4 Τα ερευνητικά εργαλεία .

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε μία έρευνα είναι η συνέντευξη , το ερωτηματολόγιο και οι εργασίες πεδίου (που περιλαμβάνουν την παρατήρηση , την καταγραφή , τη μέτρηση , τη φωτογράφιση και τη βιντεοσκόπηση) . Ειδικότερα, η συνέντευξη είναι μία διαδοσμένη μέθοδο άντλησης ερευνητικών δεδομένων και συλλέγει στοιχεία άμεσα μέσω της λεκτικής επικοινωνίας του ερευνητή με το συνεντευζόμενο άτομο. Η συνέντευξη αντλεί πληροφορίες για τις αξίες , τις αντιλήψεις και τα κίνητρα του υποκειμένου , θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις και ανασύρει απαντήσεις. Μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική . Ένα αξιοσημείωτο μειονέκτημα της είναι η έλλειψη αντικειμενικότητας (Breakwell ,1990) .

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα μέσο συλλογής δεδομένων , που το υποκείμενο της έρευνας καλείται να απαντήσει γραπτώς σε κάποιες προσχεδιασμένες ερωτήσεις για κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Η χρησιμότητά του εξαρτάται από την ποιότητα των ερωτήσεων. Ακόμη, μπορεί να απαντηθεί ανώνυμα, κάτι που κερδίζει την αντικειμενικότητα και την ειλικρίνεια. Περιλαμβάνει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Συμπληρώνεται άμεσα και απαιτείται λίγος χρόνος (Cohen, et al., 1997) .

Ακόμη, η παρατήρηση μπορεί να είναι μη-δομημένη (δεν επικεντρώνεται σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα) ή αυστηρά δομημένη (που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο θέμα) . Η παρατήρηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως συμμετοχική (εμπλέκεται ο παρατηρητής) ή μη συμμετοχική (ο παρατηρητής είναι εξωτερικός). Ο παρατηρητής καταγράφει και παρατηρεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο παρατήρησης και καταγραφής τη συγκεκριμένη εκάστοτε στιγμή (Ιωσηφίδης , 2003) .

Αξίζει να σημειωθεί , ότι η επιστημονική έρευνα αποσκοπεί να περιγράψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ερευνητικών ερωτημάτων , να ερμηνεύσει τα αίτια που προκαλούν τα ερωτήματα , να προβλέψει την πορεία των πραγμάτων κάτω από καθορισμένες συνθήκες και καταστάσεις και τέλος επιδιώκει να ελέγξει και να τροποποιήσει σε κάποιες περιπτώσεις την εξέλιξη της έρευνας προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Θεοφιλίδης, 2002) .

4. Η προσωπική μας έρευνα

4.1.1 Αναγκαιότητα και σκοπός .

Η γονεϊκή εμπλοκή , όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας , τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου – οικογένειας , την αλλαγή του σχολικού κλίματος , τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών και την αύξηση της αυτοπεποίθησης γονέων και εκπαιδευτικών . Επομένως , η αύξηση της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί επιτακτική ανάγκη , προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου .

Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν την αναγκαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς και να εκπαιδευτούν ή να μετεκπαιδευτούν κατάλληλα , έτσι ώστε , να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές , για να προσελκύσουν τους γονείς στο σχολείο .

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στη γονεϊκή εμπλοκή είναι καθοριστικός παράγοντας για τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων . Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τη γονεϊκή εμπλοκή , κατανοούν τη χρησιμότητα των στρατηγικών εμπλοκής και χρησιμοποιούν κάποιες απ' αυτές στην επικοινωνία τους με τους γονείς , ενώ οι γονείς ανταποκρίνονται στο κάλεσμα αυτό . Αντίθετα , οι εκπαιδευτικοί που απορρίπτουν την αναγκαιότητα εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους , δεν επιδιώκουν την επαφή με τους γονείς .

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζονται από την πίστη τους στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους . Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι γονείς έχουν δυνατότητες να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους , καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προσέγγισης των γονέων . Ταυτόχρονα, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού καθορίζει τη σχέση του με τους γονείς , αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους , είναι πιο κοντά στους γονείς των μαθητών τους .

Πιο συγκεκριμένα , έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες, για τα παραπάνω ζητήματα . Ωστόσο , λίγες έρευνες , όμως , έχουν ασχοληθεί με τον συσχετισμό όλων των παραμέτρων . Στην Ελλάδα , έχουν γίνει έρευνες για τη

γονεϊκή εμπλοκή, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς (Παπαναστασίου, 2016) .

4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα .

Ύστερα από τη παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση παρατηρήθηκε ότι πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με το θέμα που διερευνά η παρούσα εργασία, αλλά λίγες είναι αυτές που έχουν επικεντρωθεί στη συσχέτιση του είδους ηγεσίας και της γονεϊκής εμπλοκής . Αυτό το κενό θα προσπαθήσει να το καλύψει η παρούσα εργασία με τη συγκεκριμένη έρευνα που θα σχεδιάσει, προκειμένου να πραγματοποιηθεί . Ο τίτλος της έρευνας θα είναι: «Η γονεϊκή εμπλοκή στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης : Η περίπτωση του Δήμου Λαμιέων» .

Ειδικότερα , στην έρευνα αυτή θα υπάρχουν και θα αναπτυχθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- α) Ποιο είδος ηγεσίας συναντούμε περισσότερο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ;
- β) Ποιο είδος ηγεσίας ενισχύει ή επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή και αντίστροφα ;
- γ) Με ποιο τρόπο συμμετέχουν οι γονείς στα δρώμενα του σχολείου ;
- δ) Τι επικρατεί στο Δήμο Λαμιέων ;

4.2 Τύπος έρευνας .

Η έρευνα μας θα είναι πρωτογενής και θα γίνει ακολουθώντας την ποσοτική μέθοδο προσθέτοντας κάποιες ποιοτικές μεταβολές (για παράδειγμα: πολύ καλά , μέτρια . . . κ.λπ) και θα απευθυνθεί σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων της Λαμίας (9ο Δ. Σχ. , 10ο Δ. Σχ. Και 4ο Δ. Σχ.) . Έχοντας ως σκοπό να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα που έχουμε θέσει και να επιτευχθεί αυτή η προσδοκία μας , όσο γίνεται με πιο ασφαλή και έγκυρο τρόπο, θα λειτουργήσουμε με την επισκόπηση . Μέσω αυτής θα σημειώσουμε τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και θα αναζητήσουμε τις σχέσεις μεταξύ αυτών (Cohen & Manion , 1997) . Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών και παιδαγωγικών ερευνών .

4.3 Δείγμα – Πληθυσμός – Μέθοδος δειγματοληψίας – Δειγματολογικό πλαίσιο .

Η έρευνα αυτή θα πραγματοποιηθεί σε δείγμα 36 δασκάλων και 3 διευθυντών . Το δείγμα θα είναι όλοι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες των τριών σχολείων και οι διευθυντές τους . Ως πληθυσμός μας θα θεωρηθούν όλα τα δημοτικά σχολεία της Λαμίας και εμείς θα επιλέξουμε στην τύχη τρία . Παράλληλα , το δειγματολογικό πλαίσιο θα οριστεί κοιτώντας την λίστα με τα σχολεία της Λαμίας και προχωρώντας την και σταματώντας το ποντίκι του υπολογιστή μας σε τρία τυχαία σχολεία . Άρα , γίνεται λόγος ότι θα πραγματοποιηθεί μία τυχαία δειγματοληψία .

4.4 Ερευνητικό εργαλείο .

Προκειμένου να συλλεκτούν τα δεδομένα, χρησιμοποιήσαμε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου (βλέπε παράρτημα) . Πιο συγκεκριμένα , επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο καθώς μπορεί να διανεμηθεί σε μεγάλο δείγμα άμεσα, γρήγορα και πιο εύκολα , διασφαλίζοντας την ανωνυμία των ερωτώμενων . Ακόμη , με αυτό θα έχουν το χρόνο να σκεφτούν τις ερωτήσεις αυτοί που θα κληθούν να το συμπληρώσουν και τα στοιχεία θα είναι πιο αξιόπιστα , καθώς μέσω του ανώνυμου ερωτηματολογίου διατηρείται η ανωνυμία των ερωτηθέντων . Παράλληλα , το ερωτηματολόγιο θα μοιραστεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) , επιδιώκοντας την αμεσότητα και το ελάχιστο κόστος . Η κάθε επιλογή του ερωτηματολογίου είναι είτε μονής επιλογής είτε επιλογής μέσω της κλίμακας του Likert. Πιο συγκεκριμένα , η κλίμακα είναι εξαβάθμια και διαβαθμίζεται ως εξής : (1= διαφωνώ απόλυτα , 2=διαφωνώ , 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ , 4=συμφωνώ μερικώς , 5=συμφωνώ , 6=συμφωνώ απόλυτα) . Επιπλέον , υπάρχει μία κλίμακα εξαβάθμια και διαβαθμίζεται ως εξής: (1= ποτέ και προχωράει ως το 6 =κάθε μέρα) . Ταυτόχρονα, υπάρχει στο ερωτηματολόγιο άλλη μία κλίμακα που ξεκινάει από το 1=ποτέ και καταλήγει στο 5=πάντα (Παπαναστασίου , 2016) .

Ταυτόχρονα , η κλίμακα Likert έχει ως στόχο τη μέτρηση των στάσεων ή των απόψεων , καλώντας τους ερωτώμενους , στην προκείμενη περίπτωση τους

διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς , να τοποθετηθούν στο βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με μία σειρά θέματα που αντιπροσωπεύουν ένα γενικότερο φαινόμενο , επιλέγοντας πάντα και σε κάθε περίπτωση ανάμεσα από τις πιο δυνατές απαντήσεις που συνοδεύουν τα θέματα και έχουν σταθερή μορφή (Παπαναστασίου , 2016) .

Στο σημείο αυτό , αξίζει να επισημανθεί ότι το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης αποτελείται από 3 μέρη και στην αρχή γίνεται μία περιγραφή σύντομη με το πλαίσιο της έρευνας και έτσι διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών .

Στη συνέχεια , στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν σε δημογραφικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών και του σχολείου . Έπειτα , το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τρεις κλίμακες τύπου Likert για τη μέτρηση διαφορετικών πτυχών της γονεϊκής εμπλοκής . Η πρώτη αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γονέων σχετικά με τη συμβολή τους στη σχολική επιτυχία του παιδιού τους, η οποία αποτελεί μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα της κλίμακας : (PIP) Teacher's Perceptions of Parent Efficacy for Helping Child Succeed in School, με Cronbach $\alpha = .81$, των Hoover-Dempsey και συνεργατών (2002) . Αποτελείται από 6 προτάσεις και είναι εξάβαθμη (1= διαφωνώ απόλυτα , 2= διαφωνώ , 3= διαφωνώ λίγο , 4= συμφωνώ λίγο, 5= συμφωνώ , 6= συμφωνώ απόλυτα) . Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν: «Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει», «Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του » . Η πρόταση: «Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο» έχει αρνητική χροιά, καθώς θέτεται το ερώτημα εάν ο γονέας είναι καλός ή μη γνώστης της βοήθειας που προσφέρει στα παιδιά του ως προς τη μάθηση και για τον λόγο αυτό αντιστράφηκε ούτως ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις να δείχνουν υψηλή την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής.

Ακόμη, η δεύτερη κλίμακα αναφέρεται στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και στη μάθηση, η οποία αποτελεί μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα της κλίμακας: (PIP) Teacher's Perceptions of Parents' Involvement Level, με Cronbach $\alpha = .80$, των Hoover-Dempsey και συνεργατών (2002). Αποτελείται, επίσης, από 6 προτάσεις και είναι εξάβαθμη (1= ποτέ, 2= 1-3 φορές φέτος, 3= 4-5 φορές φέτος, 4= 1 φορά τη βδομάδα, 5= κάποιες φορές τη βδομάδα, 6= κάθε μέρα). Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν: «Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές

ασκήσεις του παιδιού του.», «Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις» και «Ο γονέας επικοινωνεί με σας».

Η τρίτη κλίμακα αναφέρεται στη συνεργασία ηγεσίας, δασκάλου/ας και γονέων. Αποτελείται από προτάσεις όπως: «Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους», « Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους», « Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών» . «Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά» και άλλες παρόμοιες ερωτήσεις των Hoover-Dempsey και συνεργατών (2002) . Αποτελείται από 5 προτάσεις , όπου το 1 = ποτέ και το 5= πάντα.

Τέλος, το τρίτο μέρος ερευνά τη δράση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού, η οποία στηρίζεται στην κλίμακα: Teachers' perceptions of their principal's Transformational Leadership, που χρησιμοποίησαν οι Moolenaar και συνεργάτες (2010) για την Μετασχηματιστική ηγεσία και στην κλίμακα DLRS (Distributed Leadership Readiness Scale) του Elmore (όπως αναφέρεται στο Vlachadi & Ferla, 2013) για την Κατανεμημένη ηγεσία, αφού έγινε μετάφρασή τους από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα.

Η κλίμακα είναι πεντάβαθμη (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα). Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν: «Ο διευθυντής του σχολείου είναι δεκτικός στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών.» -για τη μετασχηματιστική ηγεσία- «Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής θέτουν από κοινού σχολικούς στόχους και τους επαναπροσδιορίζουν σε ετήσια βάση», «Ο διευθυντής δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση» -για την κατανεμημένη ηγεσία και άλλες παρόμοιες ερωτήσεις.

4.5 Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τα μέσα Απριλίου 2018 έως τα μέσα Μαΐου 2018 σε δημοτικά σχολεία της Λαμίας . Αρχικά , μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια, μέσω του google drive στο διαδίκτυο , με ηλεκτρονικό τρόπο σε κάποιους εκπαιδευτικούς και σε κάποιους άλλους εκτυπωμένα . Διαφυλάχθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η επεξεργασία των στοιχείων έγινε μέσω των διαγραμμάτων και ραβδογραμμάτων του excel και του drive google . Επίσης , οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέρχονται από μία παρόμοια έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο και περιέχεται στο βιβλίο του Κλαδάκη (2012) . Έχουν προστεθεί τα δημογραφικά στοιχεία που βρίσκονται σε ένα ερωτηματολόγιο του Κατσαρού (2006) .

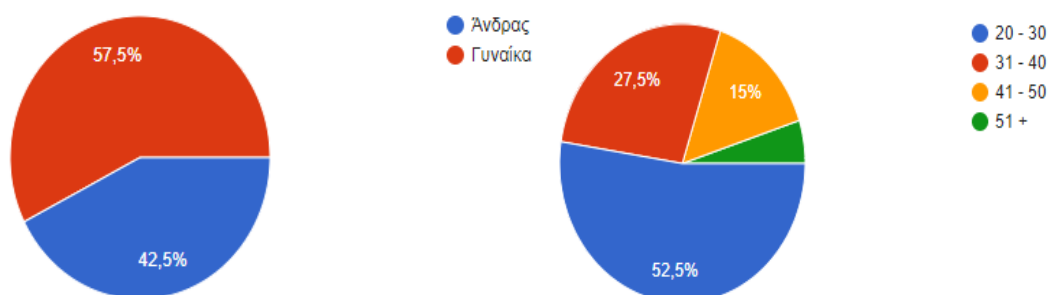
4.6 Στατιστική Ανάλυση

Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια , μέσω του excel , έγινε έλεγχος των νούμερων και της κανονικότητας των αποτελεσμάτων . Οι μεταβλητές που είχαν σημειωθεί: η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής , κατά πόσο οι γονείς νοιάζονται για τη ανατροφή και τη μάθηση των παιδιών τους , η ενθάρρυνση τους και η συμμετοχή τους , το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα , η ενεργός συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και η επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους , αποτέλεσαν σημεία που δόθηκαν έμφαση στο ερωτηματολόγιό μας ως θεματικές του ερωτηματολογίου .

5. Αποτελέσματα Έρευνας

5.1.1 Δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία) .

Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων .

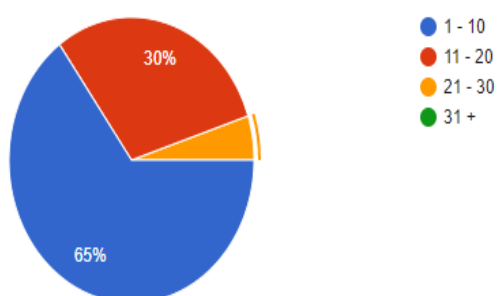


Κυκλικό Διάγραμμα 1

Κυκλικό Διάγραμμα 2

Ειδικότερα , στο παραπάνω κυκλικό διάγραμμα 1 διαφαίνεται ότι από τους 37 εκπαιδευτικούς και τους 3 διευθυντές , που μοιράσαμε το ερωτηματολόγιο το 57,5% ήταν άνδρες και το 42,5% ήταν γυναίκες . Στο διάγραμμα 2 παρατηρεί κανείς ότι πιο πολλοί βρίσκονταν στις ηλικίες 20-30 χρονών .

5.1.2 Χρόνια υπηρεσίας .

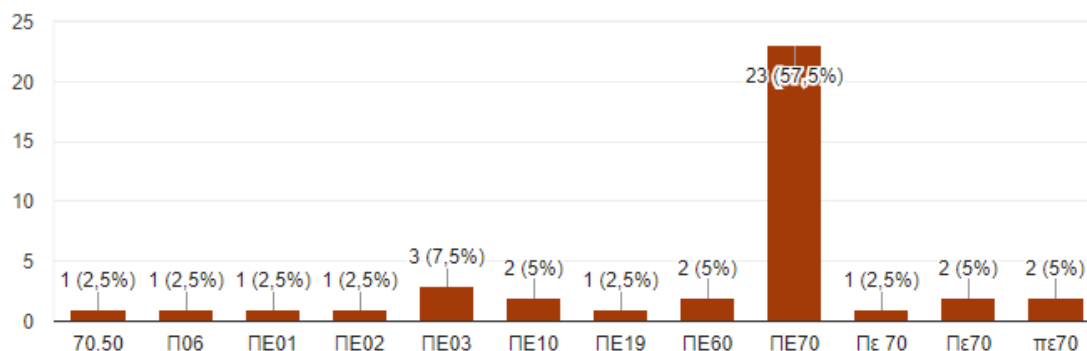


Κυκλικό Διάγραμμα 3

Στο παραπάνω κυκλικό διάγραμμα 3 παρατηρεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν από ένα μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας οι πιο πολλοί , οι οποίοι καταλαμβάνουν το 65 % και οι λιγότεροι έχουν είκοσι ένα ως τριάντα χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 5 % . Γεγονός που δείχνει ότι οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί είναι νέοι σε ηλικία στο χώρο της εκπαίδευσης και δεν έχουν πολύ μεγάλη εμπειρία . Αυτό μπορεί να τους

κάνει πιο ζεστούς και πιο ανοιχτούς στη γονεϊκή εμπλοκή και γενικότερα στο διάλογο και στις διαπραγματεύσεις.

5.2 Κλάδος ειδικότητας .



Ραβδόγραμμα 1

Στο παραπάνω ραβδόγραμμα 1 φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες ήταν οι πιο πολλοί δάσκαλοι γενικής με ποσοστό 57, 5% , δηλαδή οι 23 από τους 40 , που ρωτήσαμε .

5.3 Η βοήθεια των γονιών προς τα παιδιά τους.

Στην ενότητα αυτή οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές απάντησαν θετικά στο ότι ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει . Επίσης , φαίνεται ότι συμφωνούν απόλυτα με τη φράση ότι ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του και ότι ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολικό περιβάλλον . Στην έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές έχουν μεγάλη εκτίμηση στους γονείς και τους θεωρούν άξιους να ενσωματώνονται και να συμμετέχουν στη μάθηση των παιδιών τους .

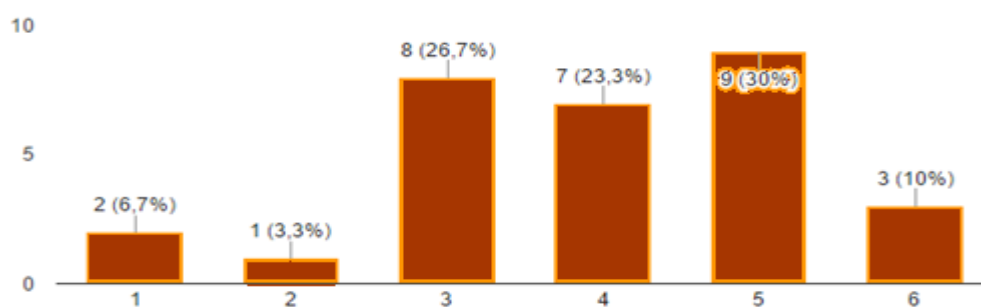
5.4 Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και στη μάθηση .

Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου υπήρχαν τρεις ερωτήσεις : α) Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του , β) Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις και γ) Ο γονέας επικοινωνεί με σας . Ειδικότερα , οι πιο

πολλοί εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές με ποσοστό 30 % απάντησαν ότι κάθε μέρα έχουν επικοινωνία με τους γονείς και ότι σε καθημερινή βάση ο γονέας παρακολουθεί τις σχολικές δραστηριότητες και επιβλέπει τις σχολικές ασκήσεις , που θέτει ο γονέας για το σπίτι και κατά τη διάρκεια του μαθήματος . Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται αισθητό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρης επίγνωση της δράσης των γονιών .

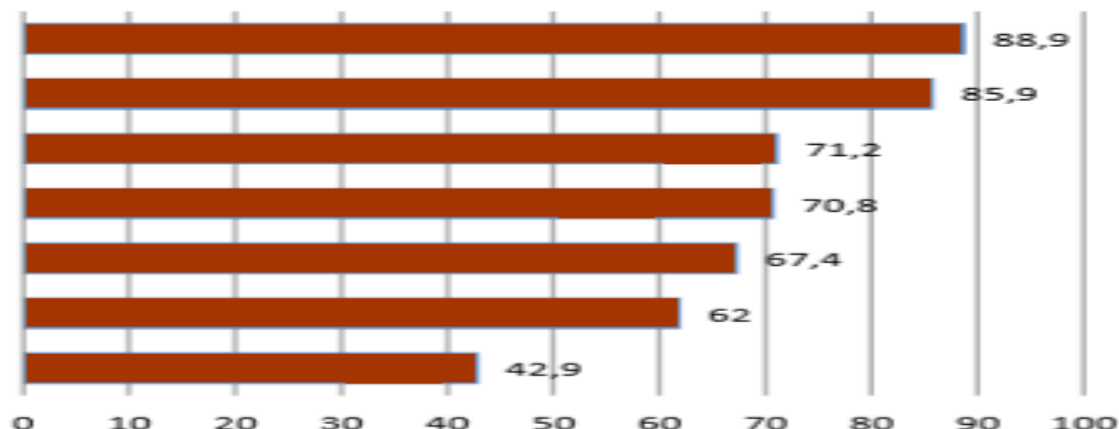
5.5 Αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής .

Πιο συγκεκριμένα , το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε κάποιες κατηγορίες , η πρώτη κατηγορία έχει τη θεματική “ Η βοήθεια των γονιών προς τα παιδιά τους ” και περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις : α) Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει. β) Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του . γ) Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο . Στα ερωτήματα αυτά οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές απάντησαν ως εξής όπως φαίνεται και στο ραβδόγραμμα 2 . Είπαν οι περισσότεροι (26,7%) ότι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, κράτησαν μία μεσαία στάση . Ενώ το 23,3% είπαν ότι συμφωνούν ότι οι γονείς βοηθούν το παιδί τους να μάθει.



Ραβδόγραμμα 2

5.6 Συχνότητα εμπλοκή γονέων και συνεργασία ηγεσίας, δασκάλου/ας και γονέων .



Διάγραμμα 1

Στο παραπάνω διάγραμμα 1 παρατηρεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό με τους γονείς (M.A.= 3,89 , T.A.= 0,765) , κυρίως όμως ο γονέας επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς κατά το 88,9% και επικοινωνούν μαζί τους την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους ή παρέχοντας πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους κατά 71,2% , ενώ λιγότεροι από τους μισούς παρέχουν πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι μόλις το 42,9% .

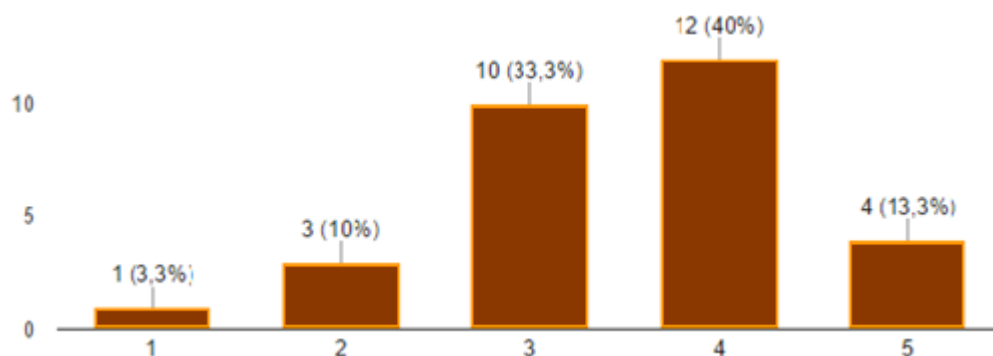
5.7 Η δράση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού .

Στην τέταρτη θεματική ενότητα με τίτλο " Η δράση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού " περιέχονται έξι ερωτήσεις: α) Ο διευθυντής του σχολείου είναι δεκτικός στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών. , β) Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής θέτουν από κοινού σχολικούς στόχους και τους επαναπροσδιορίζουν σε ετήσια βάση. , γ) Ο διευθυντής δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση . , δ) Το σχολείο μου δημιουργεί σαφείς δεσμούς επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών ώστε οι γονείς γνωρίζουν με ποιον πρέπει να έλθουν σε επαφή όταν έχουν ερωτήματα ή τους απασχολεί κάποιο ζήτημα. , ε) Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται για το πώς μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός ο ρόλος των γονιών

ως εταίρων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. και στ) Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε ηγετικούς ρόλους στο σχολείο .

Στην α και β ερωτήσεις, όπως παρατηρεί κανείς και στο ραβδόγραμμα 3 το 3,3% απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα σχετικά με το εάν ο διευθυντής είναι δεκτικός στις προτάσεις των εκπαιδευτικών και ότι οι εκπαιδευτικοί με τους διευθυντές έχουν κοινούς στόχους αντίστοιχα . Ενώ το 13,5% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής λογαριάζει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών και ότι έχουν κοινούς στόχους αντίστοιχα .

Στην ερώτηση γ το 3,3% απάντησε ότι διαφωνούν απόλυτα ότι ο δάσκαλος εκτιμά τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες , ενώ το 13,3% ότι συμφωνούν απόλυτα , το οποίο γίνεται αντιληπτό και στο ραβδόγραμμα παρακάτω :



Ραβδόγραμμα 3

6. Συμπεράσματα

6.1 Έλεγχος αποτελεσμάτων .

Στο σημείο αυτό, αξίζει κανείς να σχολιάσει περαιτέρω τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και να εξάγει κάποια συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα παρουσιάζει πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία σχετίζονται με τα ερωτήματα που τέθηκαν στους σαράντα ερωτηθέντες μέσω του ανώνυμου ερωτηματολογίου , που τους διανεμήθηκε .

Ειδικότερα, όσον αφορά το δείγμα που επιλέχθηκε φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατέχουν μονάχα το βασικό τίτλο πτυχίου , ένας στους τέσσερις έχει κατέχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν κάνει κάποια μετεκπαίδευση ή είναι κάτοχοι ενός δεύτερου πτυχίου, τέλος κάποιο διδακτορικό διαθέτουν μονάχα δύο . Τα δεδομένα αυτά μας κάνουν να συμπεράνουμε ότι είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας , που έχουν επιλέξει και επιδιώξει να επιμορφωθούν σχετικά με νέα παιδαγωγικά ζητήματα ή ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων περαιτέρω πέρα του βασικού τους πτυχίου. Έχοντας επισημάνει κανείς αυτό το εύρημα, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί - δάσκαλοι δεν είναι πλήρως καταρτισμένοι και ενημερωμένοι για τις νέες γνωστικές εξελίξεις σχετικά με παιδαγωγικά θέματα και ούτε πλήρως εξειδικευμένοι με θέματα διοίκησης και οργάνωσης.

Παράλληλα, εξετάζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν σε σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας, πιο ειδικά στο ερώτημα αν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο , οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η εμπλοκή των γονιών βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα . Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι οι γονείς εμπλέκονται κυρίως στο περιβάλλον του σπιτιού με τη συζήτηση με τα παιδιά τους σχετικά με διάφορα σχολικά θέματα ή προσπαθούν να κατέχουν ή κατέχουν την εποπτεία και την παροχή βοήθειας στις διάφορες σχολικές εργασίες , που τους δίνονται καθημερινά . Πολλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμμετέχουν λιγότερο στο σχολείο οι γονείς και πως σπάνια προσφέρουν τη βοήθεια τους στο σχολείο ή επιδιώκουν να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό της τάξης, επιβεβαιώνοντας κατά τον τρόπο αυτό ευρήματα άλλων μελετών σχετικά με το θέμα (Anderson & Minke, 2007 και Κλαδάκης, 2012).

Στο σημείο αυτό μπορεί να αναφερθεί ότι η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζει τη γνώμη τους για την αποτελεσματικότητα αυτής και πως αυτή διαφαίνεται ή όχι. Δηλαδή όσο οι γονείς δεν εμπλέκονται συχνά σε ζητήματα σχετικά με το σχολείο, τόσο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους, και όταν αυτή υφίσταται κάποιες φορές δεν γίνεται ορατή. Αυτό πιθανώς εξηγείται από το γεγονός ότι όταν η συμμετοχή των γονέων είναι ενεργός έχει θετικά αποτελέσματα στη σχολική πορεία των μαθητών και έτσι οι εκπαιδευτικοί συμμετρούν τη συμβολή των γονιών στο έργο τους.

Επομένως, στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί -αν και αναγνωρίζουν την προσπάθεια των γονιών να βοηθούν τα παιδιά τους και την κρίνουν σημαντική- αμφιβάλλουν ωστόσο ότι οι γονείς γνωρίζουν τον σωστό τρόπο με τον οποίο θα μπορέσουν να επιτευχθούν και να εξασφαλίσουν τα προσδοκώμενα και αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, ίσως αυτό προκύπτει λόγω της έλλειψης των παιδαγωγικών και ψυχο-κοινωνικών γνώσεων από μέρους των γονιών, οι οποίες είναι απαραίτητες και απαιτούμενες για την παροχή βοήθειας στα παιδιά.

Ακόμη, στα ερωτήματα της θεματικής ενότητας: "Συνεργασία ηγεσίας, δασκάλου/ας και γονέων", οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν το τέσσερα, δηλαδή το σχεδόν πάντα, στο ότι το σχολείο τους διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους. Επίσης, στο ερώτημα εάν παρέχουν πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους απάντησαν ξανά το τέσσερα, δηλαδή σχεδόν πάντα, γεγονός που μαρτυράει ότι τα σχολεία επιθυμούν και επιδιώκουν να επιμορφωθούν και να ενημερωθούν οι γονείς με διάφορους τρόπους. Επιπλέον, η απάντηση σχεδόν πάντα στο ερώτημα εάν επικοινωνούν με τους γονείς για να τους ενημερώσουν για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν κρατούν τους γονείς σε απόσταση και πως επιδιώκουν μία συνεργασία ή πραγματοποιούν μία ενημέρωση ή επιθυμούν την άποψή τους.

Όσον αφορά τη δράση των γονέων, αξίζει να σημειωθεί, ακόμη ότι οι γονείς κάποιες φορές επεμβαίνουν πιο ομαλά και άλλες πιο πολύ για να επιτηρήσουν ή να ελέγξουν. Το σχολείο προσπαθεί να τους εντάξει στις σχολικές δράσεις και γενικά στο περιβάλλον του, αλλά τοποθετεί και κάποια σαφή όρια δράσης. Παράλληλα, βλέπει κανείς ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για το πως να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις κατ'οίκον εργασίες.

Τα συμπεράσματα όμως δεν σταματούν εδώ , καθώς η δράση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού , η επόμενη δηλαδή ενότητα του ερωτηματολογίου , είναι επίσης αξιόλογη και πολύ σημαντική . Μέσω των ερωτήσεων που καταγράφηκαν , παρατηρεί κανείς ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι σχετικά πολύ δεκτικός στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών , διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν το τρία, δηλαδή πως ούτε συμφωνούν και πως ούτε διαφωνούν , γεγονός που δείχνει πως ο διευθυντής επιθυμεί να συνεργάζεται και να ακούει τις γνώμες και τις απόψεις των άλλων .

Όσον αφορά τη συνεργασία και τη σχέση που έχει ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς , παρατηρεί κανείς ότι οι πιο πολλοί ερωτηθέντες απάντησαν συμφωνώντας θετικά στο ότι ο διευθυντής δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση , άρα ο διευθυντής θέλει να έχει δίπλα του ενεργούς και δραστήριους ανθρώπους , που αγαπούν αυτό που κάνουν και αναζητούν συνεχώς κάτι καινούριο ή έστω διαφοροποιημένο .

Οι διευθυντές παρατηρήθηκαν πιο ανοιχτοί προς τους γονείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί πιο επιφυλακτικοί. Μεν θέλουν τους γονείς στο χώρο τους για επικοινωνία και συζήτηση, αλλά από την άλλη δεν τους θέλουν να επικρίνουν και να διορθώνουν. Επίσης, οι γονείς διαφάνηκαν ενεργοί και ότι επιθυμούν να ενημερώνονται σε καθημερινή βάση και να πληροφορούνται για κάθε ειδική σχολική δραστηριότητα .

Τα ερωτηματολόγια και οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν και επιβεβαιώνουν ότι το σχολείο τους δημιουργεί σαφείς δεσμούς επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών , ώστε οι γονείς να γνωρίζουν με ποιον πρέπει και μπορούν να έλθουν σε επαφή , όταν έχουν τυχόν κάποια ερωτήματα ή τους απασχολεί κάποιο ζήτημα . Αυτή η σημείωση δείχνει ότι θέλουν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν και να ενημερώνονται σωστά και υπεύθυνα οι γονείς των μαθητών τους . Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμίσει κανείς ότι στην ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται για το πώς μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός και πιο ουσιώδης ο ρόλος των γονιών ως εταίρων στην εκπαίδευση του παιδιού τους .

Χαρακτηριστικό , επίσης , αποτελεί το γεγονός ότι δεν παρουσιάζεται ένα συγκεκριμένο είδος ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση , αλλά οι διευθυντές τείνουν να έχουν περισσότερο μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά . Παράλληλα,

σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η γονεϊκή εμπλοκή δεν υφίσταται σε συχνή βάση. Ακόμη, γίνεται αντιληπτό ότι η εμπλοκή των γονέων δεν επηρεάζει αισθητά το είδος της ηγεσίας .

Επί πρόσθετα , είναι αξιόλογο το γεγονός ότι σχεδιάζονται να υλοποιηθούν προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον , τα οποία θα ενδυναμώσουν τη γονεϊκή εμπλοκή και θα καταρτίσουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και τη σχολική τάξη . Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο όρος " συνεργασία " , αποτελεί τελικά το πιο ουσιώδες και αναγκαίο στοιχείο , προκειμένου να επικρατήσει μία υγιής , χρήσιμη και εποικοδομητική σχέση μεταξύ των γονιών και των εκπαιδευτικών , που θα αποσκοπεί προς την κοινή πλεύση στόχων . Η συνεργασία αυτή χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από την ανταλλαγή πληροφοριών , δεξιοτήτων και υπευθυνότητας ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς , καθώς επίσης , να γίνεται αντιληπτή η συμμετοχή , η οποία μπορεί να λάβει χώρα εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος , με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών . Κατά αυτόν τον τρόπο ο ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής αρχίζει να διαφαίνεται ότι αποτελεί ένα αντικείμενο έρευνας και μελέτης , από πολλούς ερευνητές και παιδαγωγούς , επειδή φαίνεται να επηρεάζει ποικιλότροπα και πολυδιάστατα την ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου , 2000) . Ως σημαντικοί , ακόμη , επισημαίνονται οι ορισμοί του όρου " επικοινωνία " , που σχετίζονται με το σχολικό πρόγραμμα ή τη μαθησιακή και γνωστική πρόοδο των παιδιών στο σχολείο .

Έπειτα , από την παρούσα εργασία διαπιστώθηκε ότι ο όρος «συνεργασία» αναφέρεται σε μια μορφή ανώτερης συμμετοχής και προϋποθέτει ισότητα και κατανομή εργασίας (Γεωργίου , 2000) . Η συνεργασία χαρακτηρίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό και συνεπάγεται την ανταλλαγή πληροφοριών , την ευθύνη , τη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα . Με τον όρο «συνεργασία» δεν εννοείται απλά η συμμετοχή των γονέων και η υποστήριξη τους στις διάφορες εργασίες ή δραστηριότητες . Με λίγα λόγια ο όρος «συνεργασία» περιλαμβάνει μια πλήρη ανταλλαγή των γνώσεων , των δεξιοτήτων και των εμπειριών , που διαθέτει ο καθένας , προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν .

Εν κατακλείδι , η παρούσα έρευνα δείχνει ότι δεν παρουσιάζεται ένα συγκεκριμένο είδος ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πως πολλοί διευθυντές τείνουν να έχουν περισσότερο μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά. Επίσης, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η γονεϊκή εμπλοκή δεν υφίσταται σε

συχνή βάση και τίθεται εν αμφιβόλω η αποτελεσματικότητά της και ο ουσιαστικός της ρόλος. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται ότι η εμπλοκή των γονέων σχετίζεται και με τα δύο εξεταζόμενα είδη ηγεσίας, κυρίως όμως με την κατανοημένη. Παρατηρούνται θετικά δείγματα ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς καθώς οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο επιδιώκουν τη συχνή και επικοινωνιακή σχέση και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών, κυρίως στον τομέα της επικοινωνίας με τους γονείς και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στη λήψη των αποφάσεων, όπου συμπεραίνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, αλλά δεν ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα μελέτη και έρευνα η ενίσχυση της γονεϊκής μέριμνας για την ανατροφή και τη μάθηση των μαθητών είναι αισθητή, καθώς και οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι γονείς νοιάζονται για τα παιδιά τους και εμπλέκονται στη μάθησή τους. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι σε μέτρια ως χαμηλά επίπεδα κυμαίνεται η ενθάρρυνση για εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες και γενικά ελάχιστοι εκπαιδευτικοί και διευθυντές επιδιώκουν το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς σε μεγάλο βαθμό, επιδιώκουν να ενυπάρχουν όρια και ο καθένας να γνωρίζει το ρόλο του και τα όρια δράσης του.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό που κρίνεται σημαντικό, με βάση την βιβλιογραφία, είναι να πραγματοποιηθούν προγράμματα στα σχολεία που θα συμβάλουν στην ενδυνάμωση της γονεϊκής εμπλοκής και γενικότερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). Το πιο σημαντικό και αξιοσημείωτο συμπέρασμα είναι ότι και οι τρεις φορείς κοινωνικοποίησης (γονείς – εκπαιδευτικοί – διευθυντές) οφείλουν να είναι δίπλα στα παιδιά / μαθητές και να τους βοηθούν να διαμορφώσουν υγιείς και ολοκληρωμένες προσωπικότητες, που θα μπορούν να είναι αργότερα ενεργά και ενημερωμένα μέλη της κοινωνίας, κατέχοντας ορθή κριτική ματιά και άποψη.

6.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών από συγκεκριμένα σχολεία της πόλης της Λαμίας και συγκεκριμένα σε σαράντα εκπαιδευτικούς και διευθυντές σύνολο από το 4^ο , 9^ο και 10^ο Δημοτικό Σχολείο , οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή . Ωστόσο, γίνεται αντιληπτή μία τάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και το ρόλο της ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση . Για να αποδοθούν περισσότερα συμπεράσματα και πιο πολλές πληροφορίες , θα μπορούσε να εκπονηθεί η συγκεκριμένη μελέτη εις βάθος με τη μορφή συνεντεύξεων , σε λιγότερους όμως εκπαιδευτικούς . Ακόμη , διενέργεια έρευνας σε συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας. Επίσης , επειδή στην συγκεκριμένη έρευνα δεν έγινε διαχωρισμός σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί αυτό μελλοντικά , διότι είναι πιθανόν να παρατηρηθούν διαφορές , λόγω του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι εργάζονται πολύ περισσότερες ώρες με τα παιδιά , επομένως , αναπτύσσουν άλλου είδους σχέση και διαμορφώνουν άλλη εικόνα για αυτά .

Ακόμη , επειδή εξετάζεται η γονεϊκή εμπλοκή και το είδος της ηγεσίας μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών , θα μπορούσε να γίνει αντίστοιχη έρευνα που θα βασίζεται στην οπτική των γονιών καθεαυτού . Τέλος , θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση , διότι οι μελέτες σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή είναι λίγες και περιορίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση , καθώς οι γονείς είναι πιο ενεργοί και εμπλέκονται περισσότερο στη μάθηση των παιδιών όταν αυτά φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση . Υπάρχει περίπτωση τα αποτελέσματα με το ίδιο περιεχόμενο ερωτηματολογίου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση να έδινε πολύ διαφορετικά αποτελέσματα , καθώς οι μαθητές βρίσκονται σε άλλο στάδιο ανάπτυξης .

Σ' αυτό το σημείο , πριν κλείσει αυτή η έρευνα , είναι πολύ χρήσιμο να καταγραφεί η άποψη του Docking (1990) , ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι « η μάθηση ενός παιδιού είναι πιθανότερο να βελτιωθεί, εάν όλοι οι σημαντικοί ενήλικοι στη ζωή του λάβουν σοβαρά υπόψη τους ο ένας τις απόψεις του άλλου » (Docking , 1990, σ. 27) , θέλοντας να τονιστεί η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα μιας υγιούς και αξιόλογης αμοιβαίας συνεργασίας και σχέσης μεταξύ των

εκπαιδευτικών και των γονιών . Με αυτή τη διαπίστωση ως γνώμονα , γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι όσο πιο αρμονική είναι η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι , όσο πιο ουσιαστική η συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στο σχολείο και όσο πιο ανοιχτοί είναι οι διάλογοι της επικοινωνίας , τόσο ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο όσο και ανάμεσα στους γονείς μεταξύ τους , τόσο καλύτερη θα είναι η παρεχόμενη εκπαίδευση προς τους μαθητές και τις μαθήτριες όλων των ηλικιών και όλων των σχολικών βαθμίδων .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

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

Γεωργίου, Σ. (1996) . *Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση* . Παιδαγωγική Επιθεώρηση , 23, 131-155.

Γεωργίου, Σ. (2000) . *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .

Γιαννακοπούλου, Ε., (2002) . *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου* . Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων .

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005) . *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 74-83 .

Δημητρόπουλος, (2004) . *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας* , Εκδόσεις Έλλην .

Ιωσηφίδης, (2003) . *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* , Εκδόσεις : Κριτική

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

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

- Μπουραντάς, Δ. (2005) . *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας* . Αθήνα , Κριτική .
- Καραγιάννης, Α. (2014) . *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής* . Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή . Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών .
- Μάνεσης, Ν. (2008) . *Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς* . Στο Α. Μπούζος , Π. Μισαηλίδη , Α. Εμβαλωτής , & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) , *Σχολείο και Οικογένεια* . Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος , τόμ. 6, (σελ. 173-191) . Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα .
- Μπόνια, Α. , Μπούζος, Α. , & Κοσσυβάκη, Φ. (2008) . *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο* . Στο Α. Μπούζος , Π. Μισαηλίδη , Α. Εμβαλωτής , & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) , *Σχολείο και Οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος , τόμ. 6 , (σελ. 173-191) . Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα .
- Μπούζος, Α. , (2002) . *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας* . Διαθέσιμο στο : http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enot_hes/x/x/x_mproyzos_andreas.htm
- Νόμος 1566/1985 . *Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* . (ΦΕΚ Α, 167/30-9-1985) .
- Οικονόμου, Α. , (Μάρτιος 2013) . *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα : Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας*. ΕΚΔΔΑ .
- Πεντέρη , Ε. , & Πετρογιάννης , Κ. (2013) . *Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας : Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων* . Έρευνα στην εκπαίδευση , 1 , 4-29 .
- Σαΐτης Χ. , (1992) . *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης : θεωρία και πράξη* . Αθήνα , Αυτοέκδοση .
- Συμεού , Λ. , (2003) . *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας : έννοιες , μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές* . Παιδαγωγική Επιθεώρηση , 36 , 101-113 .

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

Ξενογλώσση

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

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

Berthelsen, D. & Walker, S. (2008) . *Parents’ involvement in their children’s education*. Family Matters, 79, 34-41 .

Colombo, M. W. (2006) . *Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families*. Phi Delta Kappan, 88(4), 314 .

Comer, J. P. (1986) . *Parent participation in the schools* . Phi Delta Kappan , 442-446 .

Cohen, L. , & Manion, L. , (1994) . *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* . Αθήνα . Μεταίχμιο .

Deslandes , R. , & Cloutier , R. , (2002) . *Adolescents' perception of parental involvement in schooling* . School Psychology International , 23(2) , 220-232 .

Docking , J. , (1990) *Primary Schools and Parents , rights , responsibilities and relationships*. London : Hodder & Stoughton .

DeJong , J. M., & Jones, K. P. (2001) . *Parental involvement in homework*. Educational Psychologist, 36(3), 195-209 .

Epstein , J. L. (1986) . *Parents' reactions to teacher practices of parent involvement*. The elementary school journal, 277-294 .

Epstein , J. L. (1995) . *School/Family. Community partnerships: Caring for the children we share*, Phi Delta .

Epstein, J. L., & Jansorn, N. R. (2004) . *School , Family and Community Partnerships Link the Plan* . Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review , 69(6) , 1923 .

Epstein, J. L. (2007) . *Improving Family and Community involvement in Secondary Schools*. Principal Leadership , 8, 16-22 .

Feuerstein , A. (2000) . *School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools* . The Journal of Educational Research , 94(1), 29-40 .

Georgiou, S. N. (1997) . *Parental involvement: Definition and outcomes*. Social Psychology of Education , 1 (3) , 189-209 .

Giles, C. (2006) . *Transformational leadership in challenging urban elementary schools: A role for parent involvement?*. Leadership and Policy in Schools, 5(3), 257-282 .

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991) . *Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education* . The Elementary School Journal , 279-288 .

Griffith, J. (1996) . *Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance* . The Journal of Educational Research , 90 (1) , 33-41 .

Gordon, Z. , (2005) . *The Effect of Distributed Leadership on Student Achievement*. Unpublished dissertation . Central Connecticut University .

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. , (1994) . *Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model* . Child development , 65(1) , 237-252 .

Hoy, W. K. and C. G. Miskel . , (2008) . *Educational administration: Theory, research, and practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill , Inc .

Harris, A. (2005) . *Leading from the chalk-face : an overview of school leadership* . Leadership , 1(1) , 73-87 .

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995) . *Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices*. The Elementary School Journal, 435-450.

Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M., Walker J. M. (2002). *Parent Involvement Project (PIP) parent and teacher questionnaires: Study 2*. Department of Psychology and Human Development, Vanderbilt University.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011) . *Barriers to parental involvement in education : An explanatory model*. Educational Review , 63(1), 37-52.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995) . *Parents' reported involvement in students' homework : Strategies and practices* . The Elementary School Journal , 435-450 .

Hickman, C. W. (1991) . *Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education* . The Elementary School Journal , 279-288 .

Hornby, G., & Lafaele, R. , (2011) . *Barriers to parental involvement in education: An explanatory model* . Educational Review , 63 (1), 37-52 .

Igo, S. (2002) . *Increasing parent involvement* . Principal Leadership (High School Ed.) , 3(3) , 10-12 .

Izzo, C. V. , Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. , & Fendrich, M. (1999) . *A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance* . American journal of community psychology , 27(6) , 817-839 .

Jeynes, W. H. , (2005) . *A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*. Urban education,40(3), 237-269 .

Kekes, I. , & Mylonakou , I. (2006) . *Syneducational I transactions among students , parents, educators and policy makers : The transdisciplinary program SYNTHESIS 2* . Interactive Learning Environments , 14(1) , 35-54 .

Koutrouba, K. , Antonopoulou, E. , Tsitsas, G. , & Zenakou, E. , (2009) . *An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education* . *School Psychology International* , 30(3) , 311-328 .

Koutrouba . (2009) : *Parental involvement in secondary education schools : the views of parents in Greece* . *Educational Studies* , 37(3) , 333-344 .

LaRocque , M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011) . *Parental involvement: The missing link in school achievement*. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122 .

Leon, L. , (2003) . *Parents and secondary schools*. *Principal Leadership*, 4(4), 32-37 .

Lloyd-Smith , L., & Baron, M. , (2010). *Beyond Conferences: Attitudes of High School Administrators toward Parental Involvement in One Small Midwestern State*. *School Community Journal*, 20(2), 23-44 .

Mapp , K. L. , (2003) . *Having their say : Parents describe why and how they are engaged in their children's learning* . *School Community Journal* , 13(1) , 35-64 .

Menon , M. E. (2004) . *Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership : evidence from Greece*. *Leadership and Policy in Schools* , 3(2), 135-157 .

Mncube, V. (2009) . *Perceptions of the principal's role in democratic school governance in South Africa*. *Journal of Educational Administration and History* , 41(1), 29-43 .

Mncube , V., & Naidoo, R. (2014) . *The Contribution of School Governing Bodies in Promoting Democracy in South African Schools: The Current Trends* . *Mediterranean Journal of Social Sciences* , 5(3) , 484 .

Naidoo, R. (2014) . *The Contribution of School Governing Bodies in Promoting Democracy in South African Schools: The Current Trends*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(3), 484 .

Neuman, M. , & Simmons, W. , (2000) . *Leadership for student learning* . Phi Delta Kappan , 82(1), 9 .

Overstreet, S. , Devine, J. , Bevans, K. , & Efreom, Y. , (2005) . *Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample* . Psychology in the Schools, 42, 101–111 .

Porras Hein , N. (2003) . *Mexican American parent participation and administrative leadership* . Journal of Latinos and Education , 2(2) , 109-115 .

Rentzou , K. , (2004) . *Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings* . The International Journal of the Humanities , 6(9) , 95-106 .

Shartrand, A. M. , Weiss, H. B., Kreider , H. M., & Lopez , M. E. (1997) . *New skills for new schools : Preparing teachers in family involvement* .

Tichenor , M. S. , (1997) . *Teacher Education and Parent Involvement: Reflections from Preservice Teachers* . Journal of Instructional Psychology , 24(4) , 233-39 .

Van Voorhis , F. , & Sheldon , S. (2004) . *Principals' roles in the development of US programs of school, family , and community partnerships* . International Journal of Educational Research , 41(1) , 55-70 .

Walker, J. M. , Sandler , H. M. , Whetsel, D. , Green, C. L. , Wilkins, A. S , & Closson , K. (2008) . *Why do parents become involved ? Research findings and implications* . The Elementary School Journal , 106(2) , 105-130 .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

“Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΛΑΜΙΕΩΝ”.

Αγαπητέ/ή διευθυντή/τρια και Αγαπητέ/ή εκπαιδευτικέ,

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

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

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

Δημογραφικά στοιχεία

Προσωπικά Στοιχεία

Φύλο *

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία *

- 20 - 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- 51 +

Χρόνια Υπηρεσίας *

- 1 - 10
- 11 - 20
- 21 - 30
- 31 +

Σπουδές *

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- ΑΕΙ
- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Διδακτορικές Σπουδές
- Άλλο:

Παρακαλώ σημειώστε τον κλάδο σας, π.χ. ΠΕ70. *

Κείμενο σύντομης απάντησης

Όνομα σχολείου *

4ο Δημοτικό Σχολείο, Λαμίας

9ο Δημοτικό Σχολείο, Λαμίας

10ο Δημοτικό Σχολείο, Λαμίας

Η βοήθεια των γονιών προς τα παιδιά τους.

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

7. Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5 6

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

8. Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5 6

Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

9. Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5 6

Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και στη μάθηση.

Πρέπει να δηλώσετε τη συχνότητα εμπλοκής του ΜΕΣΟΥ γονέα στο δικό σας σχολείο το τρέχον σχολικό έτος.

10. Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Κάθε μέρα

11. Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Κάθε μέρα

12. Ο γονέας επικοινωνεί με σας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Κάθε μέρα

Συνεργασία ηγεσίας, δασκάλου/ας και γονέων.

Πρέπει να δηλώσετε τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν αυτά που αναφέρονται στις ακόλουθες προτάσεις.

13. Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

14. Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

15. Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

16. Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

17. Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

18. Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους μαθητές στις εκδρομές. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Η δράση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού.

Πρέπει να δηλώσετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις έχοντας στο μυαλό σας τι ισχύει στη δική σας σχολική μονάδα.

19. Ο διευθυντής του σχολείου είναι δεκτικός στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

20. Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής θέτουν από κοινού σχολικούς στόχους και τους επαναπροσδιορίζουν σε ετήσια βάση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

21. Ο διευθυντής δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

22. Το σχολείο μου δημιουργεί σαφείς δεσμούς επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών ώστε οι γονείς γνωρίζουν με ποιον πρέπει να έλθουν σε επαφή όταν έχουν ερωτήματα ή τους απασχολεί κάποιο ζήτημα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

23. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται για το πώς μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός ο ρόλος των γονιών ως εταίρων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

24. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

22. Το σχολείο μου δημιουργεί σαφείς δεσμούς επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών ώστε οι γονείς γνωρίζουν με ποιον πρέπει να έλθουν σε επαφή όταν έχουν ερωτήματα ή τους απασχολεί κάποιο ζήτημα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

23. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται για το πώς μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός ο ρόλος των γονιών ως εταίρων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

24. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε ηγετικούς ρόλους στο σχολείο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα