



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ**

της

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ ΚΑΚΑΛΗ

Επιβλέπων Καθηγητής
Απόστολος Αποστολίδης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2019



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: αντιγράψετε 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, Κυριακή, Μάρτιος, 2019

Η Δηλούσα: Αναστασία Κακάλη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο *Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας με τους γονείς* έχει ως σκοπό της την εξερεύνηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων στην Ελλάδα ώστε να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων σε αυτές, και να εξετασθεί αν υπάρχουν διαφορές στις πρακτικές αυτές που να βασίζονται στο φύλο του διευθυντή, το επίπεδο ακαδημαϊκής του κατάρτισης καθώς και τα χρόνια παραμονής του σε διευθυντική θέση.

Για τη μελέτη του θέματος πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση, ακολούθησε η πραγματοποίηση έρευνας με την αποστολή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων στους Διευθυντές δημοτικών σχολείων των νομών Πρεβέζης, Άρτας και Αιτωλοακαρνανίας και ανάλυση των δεδομένων αυτών σε ποσοτικό και ερμηνευτικό επίπεδο.

Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι διευθυντές επικοινωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό με τους γονείς για την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του σχολείου που μετέχουν τα παιδιά τους, αλλά καταφάνηκε επιπλέον και η αρνητική τους στάση στην ενεργή εμπλοκή των γονέων σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επιπλέον τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση επηρεάζουν τον τρόπο αλλά και τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων από τους διευθυντές.

λέξεις κλειδιά: διευθυντής σχολικής μονάδας, γονική εμπλοκή, συνεργασία, σχολική μονάδα, γονείς

ABSTRACT

The postgraduate research which is titled *The role of the School Unit Principal in developing a climate of co-operation with parents* aims at exploring the practices used by primary school principals in Greece to encourage parents' involvement and examine whether there exist differences in these practices based on the gender of the principal, the level of his / her degree level and the years of his / her stay in a managerial position.

A literature review was carried out for the study, followed by a survey with the sending of electronic questionnaires to the Directors of primary schools of Preveza, Arta and Aitolokarnania and the analysis of these data on a quantitative and interpretative level. The survey revealed that the principals communicate with parents about their involvement in school activities, but they are negative to the active engagement of parents on issues related to school management. In addition, the results show that in some cases gender, level of degree, and years in managerial position by principals influence the way and the frequency of parental involvement.

keywords: school principal, parental involvement, co-operation, school unit, parents

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς της σύγχρονης κοινωνίας και συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό και οι δύο στη σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Στην παρούσα διπλωματική εργασία με τον τίτλο *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας με τους γονείς* επιχειρείται να εξετασθούν οι τρόποι με τους οποίους πραγματοποιείται η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους από την πλευρά των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Καθοριστικής σημασίας για την επιλογή του θέματος ήταν η εργασία μου ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλά σχολεία της ελληνικής επικράτειας την τελευταία δεκαετία. Η συνεργασία μου με πολλούς διευθυντές και οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τους παρατηρούσα να επιλέγουν για την επικοινωνία – συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών καθώς και ο τρόπος που αυτή η επικοινωνία επηρέαζε σημαντικά τη ζωή τόσο των μαθητών όσο και ολόκληρη τη λειτουργία του σχολείου υπήρξε ο μοχλός.

Η εργασία διορθώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας είναι αφιερωμένο στη θεωρητική διερεύνηση του ζητήματος μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετικών θεμάτων που αφορούν το ζεύγος Διευθυντής- Οικογένεια και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο διερευνά το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, το δεύτερο το ρόλο της οικογένειας και στο τρίτο διατυπώνονται τα ερωτήματα που θα απασχολήσουν την έρευνα μας.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται παράθεση του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την υλοποίηση της εργασίας, η ποιοτική και ποσοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της και τέλος η εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για την έναρξη διαλόγου στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΜΕΡΟΣ Α΄	
1. Διευθυντής σχολικής μονάδας	
1.1 Ιστορική εξέλιξη του ρόλου του Διευθυντή στην Ελλάδα.....	11
1.2 Το έργο των Διευθυντών σχολικών μονάδων με βάση την ισχύουσα νομοθεσία.....	13
1.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός Διοίκησης και Ηγεσίας της Εκπαίδευσης.....	15
1.3.1 Διοίκηση της Εκπαίδευσης.....	15
1.3.1.1. Οι λειτουργίες της Διοίκησης στην εκπαίδευση.....	18
1.3.2 Ηγεσία στην εκπαίδευση.....	20
1.3.3 Σύγκριση Διοίκησης- Ηγεσίας.....	21
1.3.3.1 Ο διευθυντής ως ηγέτης.....	23
1.3.3.2 Ο διευθυντής ως μάνατζερ.....	25
1.4 Έρευνες στον ελλαδικό χώρο για τη σημασία της σχολικής Διεύθυνσης.....	26
2. Η οικογένεια	
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της οικογένειας.....	28
2.2 Δομή και συνοχή της οικογένειας.....	29
2.3 Λειτουργία της οικογένειας.....	30
2.4 Γονική εμπλοκή.....	33
2.4.1 Μοντέλα γονικής εμπλοκής.....	36
2.4.2 Σημασία της γονικής εμπλοκής για τους γονείς.....	40
2.4.3 Σημασία της γονικής εμπλοκής για τα παιδιά	41
2.4.4 Σημασία της γονικής εμπλοκής για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.....	41
2.4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή.....	42
2.5 Επικοινωνία- συνεργασία σχολείου- οικογένειας.....	46
2.5.1 Εμπόδια στη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών.....	48
2.6 Τρόποι ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής.....	49
2.6.1 Τρόποι ενίσχυσης γονικής εμπλοκής από τους Διευθυντές	51
3. Ερευνητικά ερωτήματα	52

ΜΕΡΟΣ Β΄

1.Μεθοδολογία της έρευνας	53
1.1 Περιγραφή του δείγματος.....	54
1.2 Το ερωτηματολόγιο.....	56
2. Μέτρηση καταλληλότητας/επάρκειας ΚΜΟ, έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett και συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha.....	57
3. Αποτελέσματα.....	59
4. Συμπεράσματα- διαπιστώσεις- προτάσεις	75

Βιβλιογραφία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΄Α

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΄Β

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη κοινωνία , που αποτελεί κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και των τεχνολογικών εξελίξεων κρίνεται απαραίτητος από τους ερευνητές ο επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) . Η επίτευξη βελτίωσης της ποιότητας και αύξησης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι το ζητούμενο όλων των δημοκρατικών κοινωνιών του νέου κόσμου που προσβλέπουν στην ανάπτυξη .

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο την τελευταία δεκαετία προσπάθησαν να καθορίσουν τους παράγοντες που οδηγούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών κατέδειξαν ως καθοριστικό παράγοντα τη σχολική διεύθυνση των σχολικών μονάδων καθώς αυτή είναι που σχεδιάζει- προγραμματίζει, οργανώνει, διευθύνει και ελέγχει όλες τις δραστηριότητες της (Edmonds, 1979, Sergiovanni, 1984, Σαϊτης, 2008b, Παπαναούμ, 1995).

Σε δεύτερο επίπεδο αλλά εξίσου σημαντική συνιστώσα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αναδεικνύονται οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Lloyd- Smith & Baron, 2010 , Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. 2000). Σύμφωνα με την Epstein (1991, 1992,1995, 2004) καθώς και άλλους ερευνητές (Griffith, 2001, Shumow, 2009) η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους κρίνεται σπουδαία και αναγκαία.

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ενός πλαισίου καθορισμένου από τη σχολική μονάδα – γονική εμπλοκή- επηρεάζει τους μαθητές των δύο πρώτων σχολικών βαθμίδων σημαντικά (Deslandes et al., 1997). Συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους , στη σχολική τους επιτυχία (Epstein, 1991, 1995 , Lloyd- Smith et al., 2010), στην έκφραση θετικών συμπεριφορών και στάσεων από αυτούς, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης τους και την απομάκρυνση τους από παραβατικές συμπεριφορές (Shumow, 2009).

Πρωταρχικό ρόλο στην επιτυχή εμπλοκή των γονέων παίζει η στάση και η δράση της σχολικής διεύθυνσης . Ένας αποτελεσματικός διευθυντής σύμφωνα με τις έρευνες , σε αυτό το επίπεδο, γνωρίζει πώς να πλησιάσει και να απευθυνθεί στους γονείς, να ενισχύσει τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους, να αντιμετωπίσει συγκρουσιακές καταστάσεις όταν αυτές παρουσιάζονται

με κάποιες οικογένειες (Griffith, 2001, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000, Πασιαρδής, 2004; Στραβάκου, 2003, Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Ωστόσο, παρότι στην Ελλάδα μέσω του νομικού πλαισίου (1566/1985, άρθ. 11, ΦΕΚ 1340, τ. β΄) ορίζονται οι αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας και απέναντι στους γονείς, εντούτοις αυτό το πλαίσιο είναι ευρύ και γενικόλογο με αποτέλεσμα οι διευθυντές να λειτουργούν μεμονωμένα παίρνοντας πρωτοβουλίες χωρίς την ουσιαστική στήριξη της πολιτείας (Παπαναούμ, 1995). Σύμφωνα με τη Μπάλιου (2007) αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την γενικότερη υπονόμηση της αποτελεσματικής λειτουργίας και εξέλιξης των σχολικών μονάδων.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε το σπουδαίο ρόλο των διευθυντών στην εμπλοκή των γονέων στις σχολικές μονάδες και κατ'επέκταση στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους. Ωστόσο ελλείπει ερευνών σε εγχώριο επίπεδο των τρόπων που επιλέγουν οι διευθυντές για να εμπλέξουν τους γονείς κρίθηκε σημαντική η διενέργεια της έρευνας μας .

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1.1 Ιστορική εξέλιξη του ρόλου του Διευθυντή στην Ελλάδα

Η εξέλιξη του ρόλου του Διευθυντή στην Ελλάδα καθώς και οι παράγοντες που τον διαμόρφωσαν σε αυτό που είναι σήμερα, έχει περάσει από τρεις περιόδους. Η πρώτη περίοδος χρονολογείται από το 1830 ως το 1894 όπου η λειτουργία των σχολικών μονάδων ακολουθεί κατά πόδας τη λειτουργία όλης της χώρας που τη χαρακτηρίζει η ανομία, η ανοργανωσιά και η οικονομική δυσπραγία. Οι Διευθυντές ήταν συνήθως οι μόνοι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, όπου ακολουθούσαν το σύστημα της αλληλοδιδασκαλίας, τα κριτήρια πρόσληψής τους σύμφωνα με το κράτος ήταν η γνώση γραφής και ανάγνωσης αλλά τις περισσότερες φορές προσλαμβάνονταν χωρίς κριτήρια από τους Δημάρχους για πελατειακούς λόγους. Υπεύθυνος για τη διοικητική λειτουργία του σχολείου ήταν ο Δήμαρχος και διάφορες επιτροπές με το Διευθυντή να επωμίζεται μόνο την αρμοδιότητα της διδασκαλίας των μαθητών. Ο Διευθυντής αυτή την περίοδο κατείχε το ρόλο του δημοδιδασκάλου με τον όρο «Διευθυντής» να είναι ακόμα άγνωστος. Η αλλαγή άρχισε να έρχεται κατά τη δεκαετία 1880- 1890 με τον διπλασιασμό προσλήψεων των δημοδιδασκάλων, την εμφάνιση δύο ή και περισσότερων σε κάθε σχολική μονάδα και την ανάγκη να αναλάβει κάποιος το ρόλο του «Διευθύνοντα Δασκάλου». Στη λήξη αυτής της περιόδου έχουμε την εξέλιξη από δημοδιδάσκαλο της σχολικής μονάδας σε Διευθύνοντα δημοδιδάσκαλο χωρίς ωστόσο να υπάρχει ουσιαστική εξέλιξη του διοικητικού ρόλου του, των κριτηρίων επιλογής του και της καταστατικής νομοθέτησης των αρμοδιοτήτων του (Μαυρικάκης, 2017).

Κατά τη δεύτερη περίοδο που εκτείνεται από το 1895 ως το 1974 πραγματοποιείται η εξέλιξη του «Διευθύνοντα δημοδιδασκάλου» σε Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η εξέλιξη αυτή επιτυγχάνεται με την οριοθέτηση των κριτηρίων και των διαδικασιών επιλογής τους και τον πολλαπλασιασμό των αρμοδιοτήτων του, με τον θεσμό του να φαίνεται να αρχίζει να καθιερώνεται στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Την περίοδο αυτή επίσης, και συγκεκριμένα την εννιαετία 1905-1914 πραγματοποιούνται για πρώτη και μοναδική φορά διαγωνισμοί επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων. Ωστόσο πέραν της εννιαετίας των διαγωνισμών όλη την υπόλοιπη περίοδο η επιλογή των Διευθυντών εξαρτιόνταν από τους Επιθεωρητές και τα εποπτικά συμβούλια, όπως και η κρίση του έργου τους ως Διευθυντές και δάσκαλοι. Η

διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκούνταν έξω από αυτήν από νομοθετημένα συγκεντρωτικά όργανα όπως το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και το Εκπαιδευτικό Διοικητικό Συμβούλιο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα όλες οι αρμοδιότητες του Διευθυντή να βασίζονται σε αποφάσεις που είχαν πάρει πριν από αυτόν για αυτόν οι Επιθεωρητές και τα νομοθετημένα εποπτικά συμβούλια (Μαυρικάκης, 2017).

Την τρίτη περίοδο, από το 1975 ως το 2010, έχουμε τη συστηματοποίηση και την παγίωση του ρόλου του Διευθυντή στην ελληνική εκπαίδευση. Είναι η περίοδος που πραγματοποιούνται βήματα εκδημοκρατισμού στη Διοίκηση της εκπαίδευσης, με την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την αντικατάστασή του από τους θεσμούς του Προϊστάμενου Γραφείου και του Προϊστάμενου Διεύθυνσης σε τοπικό διοικητικό επίπεδο και του Σχολικού Συμβούλου σε επίπεδο παιδαγωγικής συμβουλευτικής. Τα κριτήρια επιλογής για την κάλυψη της θέσης του αυξάνονται και καλύπτουν το ζήτημα πιο σφαιρικά σε σύγκριση με το παρελθόν. Ωστόσο δεν υπήρξε ιδιαίτερη μεταβολή στις αρμοδιότητες που του ανατέθηκαν σε σχέση με τη δεύτερη περίοδο, λειτουργώντας κυρίως ως εκτελεστικό όργανο της ανώτερης διοίκησης (Μαυρικάκης, 2017).

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Μαυρικάκης (2017) είναι ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας που έλαβε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη δεύτερη περίοδο υφίσταται σε μεγάλο βαθμό ως σήμερα, με αποτέλεσμα τον περιορισμό του διοικητικού ρόλου του Διευθυντή. Παρομοίως, για την Αθανασούλα- Ρέππα (2008) το ελληνικό σχολείο λειτουργώντας στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει μετατραπεί σε ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό που δίνει προτεραιότητα στην εξειδίκευση, την τήρηση των κανόνων, την ιεραρχία. Η λήψη αποφάσεων σε θέματα διοικητικά των σχολικών μονάδων υφίσταται μόνο με γνώμονα τις αποφάσεις του κεντρικού κράτους, καθώς οι σχολικοί οργανισμοί εξαρτώνται από αυτό (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Έτσι, ενώ η πορεία ανάπτυξης μιας χώρας συνδέεται άμεσα με ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα που πρέπει να είναι αποτελεσματικό και να το χαρακτηρίζει η ευελιξία (Σαΐτης, 2005), στην Ελλάδα η διοίκηση της εκπαίδευσης ασκείται στα πλαίσια μιας ιεραρχικής πυραμίδας με χαρακτηριστικά τον συγκεντρωτισμό και το γραφειοκρατικό πρόσωπο (Βλάχος, 2008). Οι διευθυντές θεωρούνται υπεύθυνοι για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την τήρηση των νόμων, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 1992) και για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και συνεννόησης ανάμεσα στη σχολική μονάδα, τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Καραγιάννης, 2014). Απαιτείται από το διευθυντή να επωμιστεί τον ρόλο της ηγεσίας της σχολικής μονάδας και να ασκήσει εξουσίες, χωρίς

ωστόσο να έχει λάβει ουσιαστικές αρμοδιότητες για τη διοίκηση του (Γιαννακοπούλου, 2002).

1.2 Το έργο των Διευθυντών σχολικών μονάδων με βάση την ισχύουσα νομοθεσία

Υπεύθυνοι για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία είναι α) ο Διευθυντής, β) ο Υποδιευθυντής και γ) ο Σύλλογος Διδασκόντων. Όσον αφορά την ιεραρχία, ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή του Συλλόγου Διδασκόντων και ασκεί τη διοίκηση σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων που αποτελεί το κυρίαρχο όργανο (Σαΐτης, 2005). Η κομβική θέση που κατέχει ο Διευθυντής στη σχολική μονάδα καταδεικνύει την ανάγκη η επιλογή του να πραγματοποιείται βάση των ουσιαστικών του προσόντων, με όρους που διέπονται από αξιοκρατία και δικαιοσύνη (Κωνσταντίνου, 2015).

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/85, άρθρο 11, Δ,1 «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους».

Όπως θα δούμε στο Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27) το έργο των Διευθυντικών Στελεχών ορίζεται ως εξής:

- Ο Διευθυντής είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου.
- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε αυτοί να επιτευχθούν.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεότερους.
- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα.
- Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα.
- Διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.

- Συνεργάζεται με γονείς /κηδεμόνες και μαθητικές κοινότητες.
- Συσκέπτεται με ανωτέρους για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

Στα άρθρα 28, 29, 30, 31 και 32 του ίδιου ΦΕΚ καθορίζονται και αναλύονται αντίστοιχα τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή γενικά, του διευθυντή σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων, σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους-το Διευθυντή Εκπαίδευσης - τον Προϊστάμενο του Γραφείου, σε σχέση με τους μαθητές και τέλος σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης (Πηγή: <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes.html>).

Ο Σαΐτης (2008) στο βιβλίο του « Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.» για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε σε κατηγοριοποίηση των παραπάνω καθηκόντων και κατέληξε στη δημιουργία δύο διευρυμένων εργασιών που έχει να επιτελέσει ο Διευθυντής :

- I. Τις γραφειοκρατικές ενέργειες, στις οποίες δίνεται βάση σε καθημερινές ενέργειες όπως η τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων, η αρχειοθέτηση των εγγράφων, η παρακολούθηση της αλληλογραφίας, ο διαμοιρασμός του εξωδιδασκτικού έργου, η μέριμνα για την τήρηση των κανόνων υγιεινής , η φροντίδα για τη συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού, η αγορά αναλώσιμων για τις ανάγκες του σχολείου. Οφείλει λοιπόν να ελέγχει αυτές τις εργασίες ώστε να διασφαλίσει την αποτελεσματική πραγμάτωση τους και για να το καταφέρει αυτό θα πρέπει να κατέχει γνώσεις και εμπειρία που θα μπορούσαν να αποκτηθούν μέσα από προγράμματα ανάπτυξης στελεχών ή και αναβάθμισης του ρόλου του υποδιευθυντή (Σαΐτης, 2008a).
- II. Το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, όπου δίνεται βάση στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για ενεργή συμμετοχή τους στα δρώμενα του σχολείου, στην επίλυση προβλημάτων του μαθητικού και διδακτικού προσωπικού, στην αποτελεσματική επικοινωνία με την ευρύτερη κοινωνία, στην αντιμετώπιση των συγκρουσιακών καταστάσεων και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα. Δεν θα πρέπει να διαφύγει του Διευθυντή ότι η συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μελών μπορεί να διαφέρει από

περίοδο σε περίοδο καθώς παρεμβαίνουν σε αυτή παράγοντες όπως η ηλικία, ο χαρακτήρας, τα κίνητρα κ.α.. Αυτό καταδεικνύει τη δυσκολία του χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα από το Διευθυντή καθώς στην ουσία καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλα προβλήματα που μπορεί είτε να είναι προσωπικά και να απαιτούν ανθρώπινη συμπάθεια, είτε θέματα ανταγωνισμού των εκπαιδευτικών, παραβατικότητας των μαθητών, νομικά προβλήματα που απαιτούν γνώσεις διοικητικές και εκπαιδευτικές. Εν κατακλείδι, η γνώση θεωριών και τεχνικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς θα βοηθήσει το Διευθυντή στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης στο σχολικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2008).

Επομένως, ο Διευθυντής, εκτός από τις βασικές γνώσεις διοίκησης, καλείται να ασκήσει και εκπαιδευτική ηγεσία καθώς απαιτούνται από αυτόν δεξιότητες συντονισμού ομάδας, ώθησης των εκπαιδευτικών στην καινοτομία, διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος, δημιουργίας κοινού σχολικού οράματος, διαχείρισης άυλων και υλικών πόρων, αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου όπως επίσης και να αποτελεί τον κρίκο της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη τοπική κοινωνία όπως αυτά αναφέρονται και στην ισχύουσα νομοθεσία.

1.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός Διοίκησης και Ηγεσίας της Εκπαίδευσης

Αποτελεί γενική παραδοχή, τόσο στον επιστημονικό κόσμο, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης πως δεν υπάρχει ένας ολοκληρωμένος ορισμός της «διοίκησης» που να είναι αποδεκτός από όλους (Κλαδής, 2017), με τις τέσσερις «λειτουργίες» της ωστόσο, τον Προγραμματισμό, την Οργάνωση, τη Διεύθυνση και τον Έλεγχο να αποτελούν τις συνήθεις ενέργειες της (Σαΐτης, 2008). Ο ορισμός της Διοίκησης- management δημιουργήθηκε από τους ερευνητές παλαιότερα σε σχέση με τον όρο της Ηγεσίας, που έκανε την εμφάνιση του στην ελληνική βιβλιογραφία την τελευταία εικοσαετία(Κλαδής, 2017).

1.3.1 Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Η διοίκηση είναι μία δραστηριότητα πολύ σημαντική για τους ανθρώπους, κατά την οποία πραγματοποιείται συντονισμένη προσπάθεια από μέρους τους για την επίτευξη κοινών στόχων τους (Κλαδής, 2017). Εμφανίζεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία με τον όρο management που σε ελεύθερη μετάφραση αντιστοιχεί με τις λέξεις διοικώ, καταφέρνω, διευθύνω (Stavropoulos & Hordy, 1997). Το πεδίο εφαρμογών του όρου είναι τόσο ευρύ που

έχει σαν αποτέλεσμα την δημιουργία πολλών ορισμών οι οποίοι όμως συγκλίνουν στην άποψη ότι αποτελεί μία διαδικασία για την υποκίνηση και την καθοδήγηση του ανθρώπου με τα παρακάτω στοιχεία και χαρακτηριστικά:

1. την ύπαρξη και τον σαφή προσδιορισμό στόχων, σκοπών και διαδικασιών καθώς και την προσπάθεια υλοποίησής τους
2. την ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής στην οποία θα πραγματοποιείται καταμερισμός του έργου κάθε εργαζομένου και ορισμός του ρόλου του μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, για την οργάνωση και την αξιοποίηση όλων των παρεχόμενων μέσων ώστε να υπάρξει επίτευξη όλων των σκοπών και των στόχων
3. την εκμετάλλευση των παραγόμενων δεδομένων που προκύπτουν από την εκτέλεση των διαδικασιών
4. την παρέμβαση όταν υπάρξει απόκλιση από τις διαδικασίες ώστε να επιβληθούν διορθωτικά μέτρα (Κατσαρός, 2007. Σαΐτης, 2008).

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί επίσης ένα χώρο άσκησης Διοίκησης, καθώς είναι ένα σύστημα ανοιχτό στους κόλπους της κοινωνίας, που αλληλεπιδρά με αυτήν, πρέπει να φροντίσει ώστε να παράγει έργο και να προχωρά σε βελτιώσεις της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του για να είναι αποτελεσματικό ως προς την αρχική του στοχοθεσία (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τη Διοίκηση σε επίπεδο εκπαίδευσης είναι επίσης πολλοί, με το Σαΐτη (2005) να την ορίζει ως *«ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών»*.

Για την Σιακοβέλη (2011) η Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία κατά την οποία όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, οι δάσκαλοι, οι μαθητές, οι γονείς, συνεργάζονται και εκμεταλλεύονται όλους τους διαθέσιμους πόρους και μέσα που έχουν στη διάθεσή τους ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η παρεχόμενη εκπαίδευση.

Οι διαφορές που διαπιστώνουν οι Everard και Morris (1999) των εκπαιδευτικών οργανισμών σε σχέση με άλλους σε επίπεδο Διοίκησης, είναι η δυσκολία προσδιορισμού του σκοπού τους, καθώς υπάρχει εμπλοκή δύσκολων εννοιών όπως η εκπαίδευση και η παιδεία για τις οποίες υπάρχουν πολλοί ορισμοί και επειδή είναι δύσκολη η αντιστοιχία ρόλων στην εκπαίδευση αφού τόσο οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προσδιοριστούν ακριβώς με τις έννοιες «εργαζόμενος», «πελάτης», «προϊόν». Ο Κατσαρός (2008) δικαιολογεί αυτές τις διαφορές λόγω του δυσυπόστατου χαρακτήρα του σχολείου ως

θεσμού τόσο διοικητικού, που πορεύεται σύμφωνα με τη νομοθεσία, όσο και κοινωνικού που επηρεάζεται έντονα από τις κοινωνικο-οικονομικές, ιστορικές συνθήκες και τα ιδιαίτερα γεωγραφικά, οικονομικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του τόπου όπου εδράζει. Σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013) για να επιτελεστεί το έργο της Διοίκησης στην εκπαίδευση θα πρέπει να πραγματοποιηθούν οι παρακάτω ενέργειες :

- Να καθοριστούν και να προγραμματιστούν οι αντικειμενικοί στόχοι της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης των σχολικών μονάδων
- Να υπάρξει οργάνωση και συντονισμός όλων των απαιτούμενων μέσων και πόρων, του ανθρώπινου παράγοντα, των υλικών , των δράσεων ώστε η παροχή της εκπαίδευσης να γίνεται με όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερο τρόπο.
- Το ανθρώπινο δυναμικό στο χώρο της εκπαίδευσης να διευθύνεται μέσα σε κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, με σκοπό την πραγματοποίηση των στόχων που έχει θέσει ο οργανισμός
- Να πραγματοποιείται αρχικά εκτίμηση και στη συνέχεια έλεγχος των αποτελεσμάτων, που θα οδηγεί σε διαδικασία λήψης αποφάσεων, για τυχόν αλλαγές σε λανθασμένες αποφάσεις ή συνέχισης της πορείας του οργανισμού.

Όλα τα παραπάνω συντελούν στη άποψη ότι ως Διοίκηση στη εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ένα σύστημα δράσης , που λειτουργεί με βάση την ορθή χρήση υλικών και ανθρώπινων πόρων για την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και επιδιώκει :

- a. να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί στόχοι
- b. την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών με εφαρμογή των κανόνων δικαίου
- c. τη δημιουργία ενός κατάλληλου εργασιακού κλίματος
- d. τη βέλτιστη αξιοποίηση των παρεχόμενων πόρων για αναβάθμιση τη παρεχόμενης εκπαίδευσης
- e. τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας του
- f. τον επαναπροσδιορισμό των αρχικών στόχων ώστε η συμπεριφορά του οργανισμού να εναρμονίζεται με τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας (Σαΐτης, 2005).

1.3.1.1. Οι λειτουργίες της Διοίκησης στην εκπαίδευση

Για τον Πασιαρδή (2004) η εκπαιδευτική Διοίκηση είναι μια διαδικασία δυναμική και διαρκής που αποτελείται από τις σημαντικότερες αρχές της επιστήμης της διοίκησης, τις λειτουργίες του προγραμματισμού/σχεδιασμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του έλεγχου. Αναλυτικότερα :

1. Προγραμματισμός/Σχεδιασμός: είναι η λειτουργία κατά την οποία τίθενται οι βασικές κατευθύνσεις και οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γίνεται καθορισμός των σκοπών του σχολείου και προσδιορισμός των μεθόδων προσέγγισης τους. Κατά τον Κουτούζη (1999) είναι η πιο βασική από τις λειτουργίες της Διοίκησης διότι με την εφαρμογή της μειώνονται οι πιθανότητες λάθους. Αποτελείται από τα εξής επτά βήματα : τον καθορισμό των στόχων, την ανάπτυξη σχεδίου- επιλογών, τη διερεύνηση των υφιστάμενων συνθηκών, την αξιολόγηση των πιθανών λύσεων, την επιλογή της καταλληλότερης , τον σχεδιασμό του πλάνου και τέλος την εφαρμογή του (Κουτούζης, 2008).

Η λειτουργία του προγραμματισμού χωρίζεται σε δύο μορφές ανάλογα με τον χρονικό ορίζοντα που τίθεται για την επίτευξη των στόχων, τον στρατηγικό προγραμματισμό και το λειτουργικό. Μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού διαμορφώνονται οι μακροπρόθεσμοι στόχοι της σχολικής μονάδας που έχουν σχέση με το όραμα της και τις εκπαιδευτικές αξίες που θέλει να προωθήσει, ενώ ο λειτουργικός προγραμματισμός αφορά λειτουργίες της σχολικής μονάδας απαραίτητες για την καθημερινή της λειτουργία (Κουτούζης, 1999). Λειτουργικός και στρατηγικός προγραμματισμός αλληλοσυμπληρώνονται καθώς, όπως επισήμανε η Ξηροτύρη- Κουφίδου (2001) οι λειτουργικοί- άμεσοι στόχοι λειτουργούν ως σταθμοί για την πορεία προς την επιτυχία των στρατηγικών στόχων.

Η επιτυχία της λειτουργίας του προγραμματισμού και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς βασίζεται στην ποιότητα της πληροφόρησης που βοηθάει στη λήψη σωστών αποφάσεων – δράσεων, στη συμμετοχή όλου του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού για εξασφάλιση ευρύτερων πηγών πληροφόρησης και εμπλοκής τους στις δράσεις του οργανισμού, στην αποσαφήνιση των όρων όλων των δράσεων και αν καταστεί απαραίτητο την αναπροσαρμογή τους(Κατσαρός, 2008).

2. Οργάνωση : η λειτουργία που σχετίζεται με το χρόνο, καθώς μέσω αυτής καθορίζεται το «πώς» θα επιτελεστεί το έργο της σχολικής μονάδας. Επιτυγχάνεται αύξηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων αφού γνωρίζοντας ακριβώς το έργο που έχουν να βγάλουν εις πέρας μειώνεται ο χρόνος επίτευξης του. Σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008), σε αυτή τη φάση πραγματοποιείται καθορισμός των δραστηριοτήτων και των εργασιών που θα επιτελεστούν στη σχολική μονάδα , καθώς και των εργαζομένων που θα τις υλοποιήσουν. Επίσης, γίνεται καθορισμός των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στους εργαζομένους και με τη βοήθεια του οργανογράμματος οι εκπαιδευτικοί ξέρουν τόσο τις αρμοδιότητες τους όσο και τα άτομα στα οποία οφείλουν να λογοδοτούν (Κουτούζης, 1999).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας κατά τη λειτουργία αυτή θα μπορούσε παραδείγματος χάριν να είναι υπεύθυνος για τη συγκρότηση ομάδων εργασίας, τον καταμερισμό του εξωδίδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και τον καθορισμό των πόρων που θα έχουν στη διάθεση τους οι εργαζόμενοι έχοντας ως γνώμονα τους αρχικούς στόχους του προγραμματισμού (Μπρίνια, 2008).

3. Διεύθυνση : η λειτουργία που σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις και τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα και αποτελεί την ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Κατά τη λειτουργία της διεύθυνσης οι ανώτεροι προσπαθούν ώστε να ενεργοποιήσουν και να καθοδηγήσουν τους εργαζομένους προς την επιτυχή πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού. Αυτό επιτυγχάνεται δημιουργώντας στον οργανισμό οργανωσιακό κλίμα, παρέχοντας κίνητρα και καθοδήγηση στους εργαζομένους ώστε να εξασφαλιστεί η προσήλωση τους στους στόχους που τέθηκαν, διασφαλίζοντας ένα αποτελεσματικό επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ όλων και με το σωστό χειρισμό των συγκρούσεων που προκύπτουν (Μπουραντάς, 2002)
4. Έλεγχος : η τελευταία από τις λειτουργίες στην άσκηση διοίκησης τόσο στη σχολική μονάδα όσο και σε άλλους οργανισμούς. Κατά την πραγματοποίηση της γίνεται έλεγχος όλων των δραστηριοτήτων και διόρθωση όσων δεν ικανοποιούν στους στόχους που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό (Κουτούζης, 1999). Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι ο έλεγχος είναι πολύ σημαντικός καθώς κανένας

προγραμματισμός δεν θα είναι αποτελεσματικός αν στο τέλος δεν γίνεται αποτίμηση των στόχων του. Εξίσου σπουδαία είναι η λειτουργία του ελέγχου και για τον Σαΐτη (2008b) καθώς το ανθρώπινο δυναμικό ελέγχεται συνεχώς όσον αφορά την επίτευξη των προγραμματικών στόχων και πραγματοποιούνται διορθωτικές παρεμβάσεις όπου κρίνεται απαραίτητο.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας η διεύθυνση, εφαρμόζοντας τη λειτουργία του ελέγχου μπορεί να αναγνωρίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των εκπαιδευτικών της σχετικά με την επαγγελματική τους πορεία και να τους δώσει την απαραίτητη ώθηση που θα τους κάνει καλύτερους και αποτελεσματικότερους παιδαγωγούς (Κουτούζης, 1999) .

1.3.2 Ηγεσία στην εκπαίδευση

Παρότι η έννοια της Ηγεσίας έχει οριστεί από πολλούς επιστήμονες δεν έχει καταστεί ακόμα δυνατή η σύγκλιση σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό καθώς οι υπάρχοντες ορισμοί θεωρούνται ανεπαρκείς ως προς τη θεμελίωση τους και ιδιαιτέρως υποκειμενικοί (Yukl , 2010). Επειδή πρόκειται για ορισμούς σύνθετους και συχνά με παρουσία πολλών διαφοροποιήσεων η πρόταση των York-Barr & Duke (2004) κάνει λόγο για μια « έννοια ομπρέλα» , δηλαδή μία έννοια κάτω από την οποία θα υπάρχει παρουσία πολλών παραμέτρων.

Παρά τη δυσκολία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, υπάρχουν ωστόσο δύο στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται σε όλους τους μέχρι τώρα ορισμούς και είναι α) ότι η ηγεσία κάνει την εμφάνιση της μόνο σε ομαδικές διαδικασίες που απαιτούν συμμετοχή και αλληλεπίδραση περισσότερων των δύο ατόμων και β) ότι αποτελεί επιδίωξη των ηγετών μέσω του επηρεασμού της συμπεριφοράς των ατόμων να επιτύχουν την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή τους σε δράσεις που επιδιώκουν την υλοποίηση στόχων που θα μας οδηγήσουν στην πρόοδο και την εξέλιξη (Κλαδής, 2017).

Παραδείγματα από τη βιβλιογραφία που συγκλίνουν στην παραπάνω άποψη αποτελούν οι ορισμοί τόσο ελλήνων όσο και ξένων επιστημόνων. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) «η ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων. Αντίστοιχα, ο ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα», για τον Μπουραντά (2002) αποτελεί «τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την

κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» και τη Μπρίνια (2008) ο ηγέτης «σχεδιάζει και υλοποιεί αλλαγές, κερδίζει την εμπιστοσύνη των ανθρώπων, παίρνει πρωτοβουλίες, συλλαμβάνει ένα όραμα και καταφέρνει να τον ακολουθούν εθελοντικά οι άλλοι έχοντας αντιληφθεί τις δυνατότητές τους».

Οι Katz και Kahn όπως αναφέρεται στον Καντά (1998) προχωρούν στη διατύπωση ότι είναι «κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο που αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας» και τέλος ο Kenzenich όπως αναφέρεται στους Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) προσδιορίζει την ηγεσία ως «μια δύναμη που μπορεί να εμπνεύσει δράση σε μια ομάδα ανθρώπων, να οδηγήσει τις δραστηριότητές τους προς μια ορισμένη κατεύθυνση, να διατηρήσει τέτοιες δραστηριότητες και να ενοποιήσει τις ατομικές προσπάθειες προς την υλοποίηση κοινών στόχων»

Η ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο (Κατσαρός , 2008) όπως και σε όλους τους οργανισμούς. Ότι συμβαίνει με τον ορισμό της ηγεσίας γενικά , ισχύει και για τον ορισμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Για τους York-Barr & Duke (2004) είναι η δυνατότητα καθορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εφαρμογών που προκύπτει από την δυνατότητα για ενεργό-εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην σχολική ζωή μέσω της άσκησης επιρροής από τον ηγέτη. Λέξη κλειδί και σε αυτή την περίπτωση αποτελεί η «επιρροή» , καθώς μέσω της άσκησης της επιτυγχάνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η επιδίωξη όλων τους για την βελτίωση- ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Σαΐτης, 2008a)

1.3.3 Σύγκριση Διοίκησης- Ηγεσίας

Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι οι όροι Ηγεσία και Διοίκηση για την πλειονότητα των ερευνητών είναι όροι σε σημαντικό βαθμό αλληλοσυμπληρούμενοι και επικαλυπτόμενοι αλλά επίσης και διαφορετικοί. Οι βασικές διαφορές που παρουσιάζουν μπορούμε να πούμε ότι εμπεριέχονται στις λέξεις «επιρροή» και «αλλαγή». Η ηγεσία μέσω της άσκησης επιρροής προσπαθεί να επιτύχει την πρόοδο και την αλλαγή ενώ η διοίκηση προσπαθεί μέσα από την άσκηση των λειτουργιών της να επιτύχει σταθερότητα και να προστατέψει τις κυρίαρχες αντιλήψεις και πρότυπα μέσα στους οργανισμούς (Cuban, 1988) .

Η θέση του ηγέτη δεν είναι θεσμοθετημένη όπως συμβαίνει με το manager. Ο manager ενός οργανισμού διορίζεται και καταλαμβάνει τη θέση του όπως ορίζει το οργανόγραμμα του οργανισμού. Επιπλέον ένας manager μπορεί είτε να διαθέτει είτε να μη διαθέτει ηγετικές ικανότητες, χωρίς αυτό να επηρεάζει την ικανότητα του να διοικεί τον οργανισμό. Στην αντίπερα όχθη, η παρουσία ηγετικών χαρακτηριστικών από ένα στέλεχος δεν μπορεί να διασφαλίσει ότι θα είναι και ένας αποτελεσματικός manager (Cuban, 1988).

Οι Everald, Morris & Wilson (2004) παρέθεσαν έναν πίνακα στον οποίο κάνουν αναφορά στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας. Σύμφωνα με τους ίδιους, η ηγεσία αποτελεί μέρος της διοίκησης έχοντας ωστόσο μια πιο ευρεία έννοια όπως φαίνεται και παρακάτω :

Την Διοίκηση την αφορά:	Την Ηγεσία την αφορά :
η εφαρμογή	το όραμα
τα λειτουργικά θέματα	τα στρατηγικά θέματα
τα συστήματα	οι άνθρωποι
τα νοήματα	τα αποτελέσματα
η συναλλαγή	η αλλαγή
να κάνει τα πράγματα σωστά	να κάνει τα σωστά πράγματα

Πίνακας: Διαφορές μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης. Πηγή: Everard, Morris & Wilson (2004)

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ο ρόλος του διευθυντή προσδιορίζεται από ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που απορρέουν από τη θέση που κατέχει. Η έννοια του ρόλου χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς με διάφορες έννοιες. Ο Κανελλόπουλος (1990) τον ορίζει ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με μία θέση που κατέχει κάποιος μέσα στην κοινωνία ή έναν οργανισμό ή μια ομάδα. Ο Κωνσταντίνου (1994) δίνει ως ορισμό το σύνολο των κανόνων αλλά και των προσδοκούμενων συμπεριφορών από τον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης μέσα στην κοινωνία ή σε μια κοινωνική ομάδα , για την εκπλήρωση της θέσης αυτής. Σε μια προσπάθεια σύγκλισης των εννοιών του όρου , μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το ρόλο ως ένα σύνολο καθηκόντων, δραστηριοτήτων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει κάθε άνθρωπος μέσα σε μία κοινωνία οργανωμένη (Σαΐτης, 2008).

Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα θεωρείται πολύ σημαντικός και κρίσιμος και η επιτυχία του κρίνεται εν πολλοίς από τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του σε διοικητικό επίπεδο (Σαΐτης - Σαΐτη, 2012). Θα πρέπει να γνωρίζει τον απαιτητικό και ιδιαίτερο ρόλο που θα διαδραματίσει στη λειτουργία του σχολείου, να κατανοεί τη διαφορετικότητα κάθε σχολικής μονάδας και να είναι ικανός να δρα και να πράττει έχοντας

ως γνώμονα πάντα το καλό του σχολείου που καταλαμβάνει τη διευθυντική θέση (Μαδεμλής, 2014).

Μέσα από τις έρευνες αποκαλύπτεται ότι ο ρόλος που έχει να επιτελέσει ο Διευθυντής στη σημερινή κοινωνία είναι διπλός, αυτός του διορισμένου από το κράτος υπαλλήλου, υπεύθυνου της τήρησης και εφαρμογής των διοικητικών αρχών και εκπαιδευτικών πολιτικών και ο ρόλος της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008) ο διευθυντής παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στην ανώτερη εκπαιδευτική διοίκηση και στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Από το κατά πόσο αυτή η διαμεσολάβηση θα είναι επιτυχημένη εξαρτάται και η επιτυχία των στόχων του σχολείου .Η ύπαρξη αυτού του διπλού ρόλου τον καθιστά συγχρόνως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας αλλά και υπεύθυνο για τη λειτουργία ενός σχολείου σύγχρονου, που διέπεται από την αρχές της δημοκρατίας και έχει ανοιχτές τις πόρτες του στην κοινωνία (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008, Γεωργιάδου- Καμπουρίδης, 2005).

Οι αρμοδιότητες που του ανατίθενται συνηγορούν στην ανάγκη ανάδειξης ικανών διευθυντών που δεν θα αρκούνται στη διεκπεραίωση μόνο των διοικητικών εντολών του κράτους αλλά θα λειτουργούν πέρα από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις έχοντας ως σκοπό την ενίσχυση της σχολικής μονάδας (Π. Πασιαρδής και Γ. Πασιαρδή, 2000).

1.3.3.1 Ο διευθυντής ως ηγέτης

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως με τον όρο ηγεσία νοείται η ικανότητα κάποιου να θέτει στόχους και να επινοεί τρόπους επίτευξής τους, εξασφαλίζοντας μέσω της επιρροής που ασκεί ταυτόχρονα τη δράση και τη συνεργασία άλλων ανθρώπων.

Αντίστοιχα ηγέτης μπορεί να χαρακτηριστεί το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει μια ομάδα βάζοντας σε δράση ένα σύνολο από πρακτικές (Σαΐτης, 2005). Οι ηγέτες είναι τα άτομα που καθοδηγούν, εμπνέουν και εμπυχώνουν αυτούς που συνδράμουν στην επίτευξη των κοινά αποφασισμένων στόχων με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι ίδιοι να γίνονται ηγέτες.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) οι δεξιότητες ηγεσίας δεν είναι δυνατό να διδαχτούν επειδή η ηγεσία - είτε ως ιδιότητα, είτε ως διαδικασία, είτε ως τέχνη δε σημαίνει τίποτε λιγότερο ή τίποτε περισσότερο από επιρροή.

Ο Ματσαγγούρας (2008) θεωρεί ότι βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής ηγέτης είναι να διακατέχεται από υψηλό αίσθημα ευθύνης, να ενδιαφέρεται πραγματικά για την επίτευξη των στόχων του και να παίζει ενεργό ρόλο στη επίτευξη τους, να φροντίζει ώστε να υπάρχουν και άλλοι τρόποι επίτευξης των στόχων, να πρωτοτυπεί, να

δείχνει αντοχή στην ψυχολογική πίεση και φυσικά να είναι ικανός να άσκει επιρροή και να ενεργοποιεί και να συντονίζει τους άλλους.

Από τις παραπάνω αντιλήψεις διαμορφώνονται δύο τύποι ηγέτη

α) ο διαχειριστικός ηγέτης ο οποίος οργανώνει δράσεις, υλικά και πρόσωπα με σκοπό την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος σε χρήματα, μόχθο και χρόνο

β) ο μετασχηματιστικός που θέτει ως αρχή του την ανάγκη των ανθρώπων να προσδώσουν σημασία και σκοπό στη δράση τους και όχι τη λειτουργία τους ως απλά μέσα για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων. Έτσι επιτυγχάνεται η προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων και προωθείται η αποστολή του οργανισμού (Σαϊτης, 2008b).

Οι δυο τύποι ηγέτη έχουν ως βασική διαφορά ότι ενώ ο διαχειριστικός είναι ξεκάθαρα προσανατολισμένος στην ολοκλήρωση του έργου, ο μετασχηματιστικός προσανατολίζεται προς το κοινωνικό -συναισθηματικό κλίμα της ομάδας που ηγείται και επιδιώκει όλα τα μέλη της ομάδας να γίνουν κοινωνοί επικοινωνίας, προγραμματισμού και δράσης για τους σκοπούς του οργανισμού.

Στην σύγχρονη εκπαίδευση ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας για να συμβαδίζει με τα πρότυπα στη σύγχρονη διοίκηση της εκπαίδευσης πρέπει να λειτουργεί ως μετασχηματιστικός τύπος ηγέτη .Να ασκήσει εξουσία συλλογική που θα καθοδηγεί , θα εμπνέει, θα συντονίζει τους μετόχους της (Σαϊτης, 2008b).

Όταν ο διευθυντής λειτουργεί ως εμπνευστής-ηγέτης, διακατέχεται πρώτιστα από το αίσθημα υπηρέτησης των άλλων και στη συνέχεια την επιθυμία να τους καθοδηγήσει, γιατί κατανοεί ότι η επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού απαιτεί συλλογικότητα και θα ήταν αδύνατο να τα καταφέρει μόνος του. Επιδιώκει την τακτική επικοινωνία τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους υπόλοιπους μετόχους της σχολικής μονάδας, τους δίνει θάρρος και φροντίζει να τους παρέχει όλα τα μέσα και τη βοήθεια του ώστε να οδηγηθούν σε καλό αποτέλεσμα (Σαϊτης, 2008b).

Ο παραπάνω ρόλος του διευθυντή είναι ένας ρόλος αναβαθμισμένος σε σχέση με το παρελθόν και ζητεί από αυτόν από την αρχή να είναι ξεκάθαρος σχετικά με τους στόχους και το όραμα του για τη σχολική μονάδα.

1.3.3.2 Ο διευθυντής ως μάνατζερ

Ακολούθως και συμπληρώνοντας την προηγούμενη ενότητα είναι αναγκαίο να γίνει και μια αναφορά σχετικά με την αντίληψη που κυριαρχεί ότι στη σημερινή εποχή ένας διευθυντής εκτός από χαρακτηριστικά ηγέτη πρέπει να έχει και δεξιότητες ενός μάνατζερ. Αξίζει να

αναφερθεί ότι η έννοια της ηγεσίας, δεν ταυτίζεται με το μάνατζμεντ. Κατά τον Bennis (1985) « ο μάνατζερ κάνει τα πράγματα σωστά ενώ ο ηγέτης κάνει τα σωστά πράγματα».

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999) , μάνατζερ ενός οργανισμού είναι ο άνθρωπος που καθορίζει τους στόχους και αξιοποιώντας όλα τα δυνατά μέσα και πόρους , δημιουργώντας θετικό κλίμα και αυξάνοντας συνεχώς την αποδοτικότητα του μέσα από συνεχείς ενέργειες διορθωτικές ή ανατροφοδότησης, επιτυγχάνει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τέλος είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος για την αξιολόγηση του όπως επίσης και για τα αποτελέσματα που αυτός φέρει.

Οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής μάνατζερ (Κουτούζης 1999) είναι τρεις:

- Τεχνικές δεξιότητες- απαιτούνται στη σχολική μονάδα ώστε ο διευθυντής να μπορεί να θέσει στόχους ρεαλιστικούς και να εκπαιδεύσει αν χρειαστεί, καθοδηγήσει, συμβουλευσει αποτελεσματικότερα τους κατώτερους ιεραρχικά εκπαιδευτικούς
- Διαπροσωπικές δεξιότητες- ώστε να οργανώνει, να καθοδηγεί, να παρακινεί ,να κατανοεί, να συνεργάζεται και να συντονίζει τα μέλη της σχολικής μονάδας
- Δεξιότητες συνολικής θεώρησης και αφηρημένης σκέψης- να κατανοεί και αντιλαμβάνεται ότι η σχολική μονάδα αποτελείται από πολλά διαφορετικά μέρη που όμως όταν συνδυαστούν δημιουργούν μια ολότητα που έχει κοινή στόχευση. Με αυτό τον τρόπο θα έχει τη δυνατότητα να προβλέπει τις επιπτώσεις, που μπορεί να αποφέρουν αλλαγές και χειρισμοί στα επιμέρους τμήματα, συνολικά στη σχολική μονάδα.

Ο διευθυντής λοιπόν όποιον ρόλο και αν επιλέξει να παίξει καλείται να φέρει εις πέρας ένα έργο κρίσιμο που απαιτεί τόσο γνώσεις σχετικά με τα πρόσωπα, τις υποδομές και τις πολιτικές, όσο και ικανότητα διαχείρισης και συντονισμού όλων αυτών. Να λειτουργεί δηλαδή σαν τον μαέστρο μιας ορχήστρας (Γερούκη, 2012) .

1.4 Έρευνες στον ελλαδικό χώρο για τη σημασία της σχολικής Διεύθυνσης

Ο Διευθυντής αποτελεί βασικό συντελεστή της διοίκησης και οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Πλήθος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο και

συγγραμάτων καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας καθώς και τα γνωρίσματα που κάνουν έναν Διευθυντή αποτελεσματικό.

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησε ο Παπαναούμ (1995) ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου λειτουργεί κυρίως ως λήπτης και διαχειριστής εγκυκλίων και διαταγμάτων δίνοντας βάση στα καθήκοντα που σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την καλή επικοινωνία με την διοίκηση κεντρικά και τη διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος με τη βοήθεια της επικοινωνίας. Πραγματοποιεί λοιπόν το έργο του μόνος του, μέσα από ένα μηχανισμό διοίκησης συγκεντρωτικό που δεν του παρέχει ούτε τη στήριξη ούτε τις προϋποθέσεις για να πετύχει (Παπαναούμ, 1995). Ωστόσο μέσα από την έρευνα διαφάνηκε επίσης η επιθυμία των διευθυντών να εξελιχθούν επαγγελματικά και να επιμορφώνονται ώστε να ενισχυθεί το κύρος τους, γεγονός που οδήγησε στο συμπέρασμα ότι αν τους δοθεί η δυνατότητα αυτής της εξέλιξης σε συνδυασμό με συνεχή κατάρτιση και υποστήριξη μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας αύξησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Παπαναούμ, 1995). Παρόμοια ήταν και τα συμπεράσματα από την έρευνα της Μπάλιου (2007) όσον αφορά την ελλιπή κατάρτιση και στήριξη των Διευθυντών στο έργο τους από την πολιτεία, με τη συγγραφέα να καταλήγει στην ανάγκη δημιουργίας από την πολιτεία συστηματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές.

Οι Σαίτης, Τσιαμασκή και Χατζή (1997) μέσα από την έρευνα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για να είναι ένας Διευθυντής αποτελεσματικός στη σημερινή κοινωνία θα πρέπει να αναλάβει το ρόλο του Διευθυντή- Ηγέτη- Μάνατζερ, δηλαδή του Διευθυντή που θα έχει ως στόχο την αποτελεσματική διαχείριση των υλικών και άυλων πόρων του σχολείου, θα καθοδηγεί, θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και θα προσπαθεί συνεχώς για την αναβάθμιση του επίπεδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ίδια ήταν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από έρευνα των Bolman & Deal (1997) στο εξωτερικό όπου τονίζεται η ανάγκη συνύπαρξης των δύο παραπάνω ρόλων.

Η έρευνα των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000) πραγματοποιήθηκε ώστε να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά αυτά που καθορίζουν έναν επιτυχημένο σχολικό ηγέτη, δίνοντας ως αποτελέσματα α) την παρουσία οράματος, β) την παρότρυνση για συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας στην άσκηση διοίκησης, γ) την ενδυνάμωση σε επίπεδο επαγγελματικό, και δ) την συνεχή φροντίδα για εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η Αθανασούλα –Ρέππα (2008) συγκλίνει στην ανάγκη παρουσίας του διευθυντή- ηγέτη για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, που δεν θα είναι απλά ένας

διεκπεραιωτής των θεμάτων του, αλλά θα είναι δραστήριος, τροφός έμπνευσης, κουλτούρας και ενδυνάμωσης . Παρότι παρήλθαν χρόνια, η Ζιάκα (2014) καταλήγει στα ίδια συμπεράσματα , δηλαδή την ανάγκη δημιουργίας του διευθυντή- ηγέτη που με σύμμαχο την προσωπικότητα και τις ικανότητες του θα γίνει ο δημιουργός του θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και θα επιτύχει την αποτελεσματική λειτουργία της. Θα πετάξει το μανδύα του διευθυντή γραφειοκράτη και σε συμπόρευση με τις αρχές που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, θα βοηθήσει στη δημιουργία μιας νέας γενιάς διευθυντών ηγετών (Ζιάκα , 2014)

Από της Στραβάκου (2003) την έρευνα σχετικά με τις απόψεις των ίδιων Διευθυντών για το έργο τους, πληροφορούμαστε ότι θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργασία τους με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης , ωστόσο δεν νιώθουν ότι τους παρέχεται από το κράτος η απαιτούμενη βοήθεια και στήριξη στο δύσκολο , απαιτητικό και σύνθετο έργο τους, της αναβάθμισης της σχολικής μονάδας. Ο Πασιαρδής (2004) μιλάει για τον Διευθυντή που λειτουργεί ως ένωση για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αποτελεί τον καθ' ύλην αρμόδιο για την πληροφόρηση τους, τη συνεχή ροή επικοινωνίας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας αλλά και την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με το Σαΐτη (2008a) η θέση που καταλαμβάνει ο Διευθυντής είναι κομβικής σημασίας καθώς αποτελεί το σύνδεσμο επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και τη διοίκηση, γεγονός που τον καθιστά σε σημαντικό βαθμό παράγοντα διαμόρφωσης θετικής ή αρνητικής στάσης στα πλαίσια της σχολικής του μονάδας των εκπαιδευτικών πολιτικών που έρχονται από την κεντρική διοίκηση. Τέλος, η Χατζηπαναγιώτου (2008) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μέσα στη σύγχρονη και συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία οφείλει να προωθήσει την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα και για να το καταφέρει αυτό θα πρέπει και ο ίδιος να έχει την ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής. Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά και τον τρόπο επικοινωνίας που επιλέγει ο Διευθυντής απέναντι στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς.

Αυτό που προκύπτει από την παραπάνω περιγραφή είναι ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επωμίζονται πληθώρα καθηκόντων, από τα οποία κάποια έχουν σχέση με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού όπως οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, άλλα με την οργάνωση του σχολείου και άλλα με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας όπως οι γονείς. (Σαΐτης, 2008a). Επομένως, στη λειτουργία της σχολικής μονάδας υπάρχει εμπλοκή πολλών προσώπων και ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος να φέρει εις πέρας έναν ρόλο πολλαπλό και πολυεπίπεδο (Κουντούρης, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της οικογένειας

Ο δεύτερος πυλώνας που αφορά το θέμα που πραγματεύεται η εργασία είναι οι οικογένειες των μαθητών της σχολικής μονάδας. Με τον όρο οικογένεια χαρακτηρίζεται μια ομάδα ανθρώπων που τους συνδέουν ισχυροί κοινωνικοί και προσωπικοί δεσμοί χωρίς απαραίτητως να υπάρχει συγγένεια εξ αίματος. (Κιρκιγιάννη, 2012). Αν χρησιμοποιήσουμε τον ψυχολογικό ορισμό θα πούμε ότι οικογένεια είναι «Μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή ιστορική διαδρομή, βιώνουν μαζί μια τρέχουσα πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης». (Kramer, 1980). Ο νομικός ορισμός λέει ότι οικογένεια είναι μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται μεταξύ τους λόγω γάμου, γέννησης ή υιοθεσίας (Aldous, 1978). Ο Bronfenbrenner (1979) υποστηρίζει ότι η οικογένεια είναι το πιο σημαντικό μικροσύστημα σε μια σειρά από συστήματα στα οποία ο κάθε άνθρωπος είναι μέλος και τα οποία βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Οι κύριες λειτουργίες της οικογένειας είναι τέσσερις α) αναπαραγωγική, δηλαδή η οικογένεια ως φορέας τεκνοποίησης, β) εκπαιδευτική ως φορέας μετάδοσης κοινωνικών δεξιοτήτων στα μέλη της, γ) οικονομική, καθώς καταναλώνει και παράγει προϊόντα και δ) ψυχολογική δηλαδή η υποστήριξη των μελών συναισθηματικά ώστε να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της κοινωνίας.

Οι διεργασίες που συμβαίνουν μέσα στην οικογένεια ισχυροποιούν τους δεσμούς μεταξύ των μελών αλλά δημιουργούν και συγκρούσεις μεταξύ ατόμων ή υποσυστημάτων (Γεωργίου, 2011). Για παράδειγμα στην περίπτωση διαζυγίου των γονέων έχουμε διατάραξη της ισορροπίας του οικογενειακού συστήματος και απαιτείται μέθοδος εξασφάλισης της συνοχής της προκειμένου το σύστημα να καταφέρει να επιβιώσει. Η δομή του συστήματος καθώς και οι μορφές επικοινωνίας μεταξύ των μελών του, που έχουν παγιωθεί με το πέρασμα του χρόνου είναι οι παράγοντες που επιτρέπουν την αποκατάσταση της ισορροπίας όταν αυτή διαταραχθεί. (Okun, 1984).

«Οχι απλώς θεωρητικά, αλλά και στην πράξη έχει αποδειχτεί ότι κανένα περιβάλλον δεν μπορεί να εξασφαλίσει και να εγγυηθεί την ψυχική ευστάθεια και την πνευματική υγεία του παιδιού όσο η οικογένεια» υπογραμμίζει ο Παπανούτσος (1978). Με ποιο τρόπο όμως ακριβώς η οικογένεια επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου; Δύο είναι τα στοιχεία στο πλαίσιο της οικογένειας τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την

ανάπτυξη του παιδιού, ο τρόπος οργάνωσης της οικογένειας και η συμπεριφορά των γονέων. Χαρακτηριστικά επομένως όπως οι ρόλοι που έχουν κατανεμηθεί στα μέλη της οικογένειας αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς επιλύουν τα δικά τους αναπτυξιακά προβλήματα (Γεωργίου, 2011) επηρεάζουν αλλά και διαμορφώνουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Άλλωστε « Η ατομική εξέλιξη είναι μέρος πολλών συστημάτων συνεξέλιξης» (Δημητρίου, 1996).

2.2 Δομή και συνοχή της οικογένειας

«Όλες οι ευτυχισμένες οικογένειες μοιάζουν μεταξύ τους κάθε δυστυχισμένη οικογένεια είναι δυστυχισμένη με τον δικό της τρόπο.»

(Leo Tolstoi, «Άννα Καρένινα»)

Η οικογένεια αποτελείται από μια ομάδα ανθρώπων που έχουν το ίδιο αίμα και συνυπάρχουν λειτουργικά στον ίδιο χώρο έχοντας αναπτύξει μεταξύ τους σχέσεις οικειότητας (Γεωργίου, 2012). Στοιχεία όπως το μέγεθος, η σειρά γέννησης των μελών της και οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας συνιστούν τα δομικά χαρακτηριστικά της τα οποία επηρεάζουν το αναπτυσσόμενο άτομο με ποικίλους τρόπους. Σήμερα πολλοί γονείς παίρνουν την απόφαση να χωρίσουν και έτσι η ύπαρξη μονογονεϊκών οικογενειών καθίστανται σύνηθες φαινόμενο στην εποχή μας. Μονογονεϊκή οικογένεια μπορεί να προκύψει όπως υπογραμμίζει ο Γεωργίου (2012) και από την απόφαση της μητέρας να αποκτήσει παιδί εκτός γάμου αλλά και όταν ο ένας από τους δυο γονείς πεθάνει. Όταν αλλάζει η δομή της οικογένειας και τίθεται σε κίνδυνο η συνοχή της τότε σταδιακά αλλάζει και η σχολική επίδοση (Γεωργίου, 1993). Όσον αφορά τη σειρά γέννησης των παιδιών κάθε θέση συνοδεύεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα το πρώτο παιδί λόγω υπερπροστασίας των γονέων μπορεί να έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του, υπερευαισθησία και ανασφάλεια. (Herbert, 1998). Από την άλλη, οι γονείς καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες στο πρώτο παιδί με αποτέλεσμα να καταλαμβάνει υψηλές ακαδημαϊκές θέσεις όπως γιατρός ή δάσκαλος. (Herbert, 1998). Η σειρά γέννησης είναι μια παράμετρος που φαίνεται να επηρεάζει την απόδοση αιτιότητας του παιδιού.(Γεωργίου 2012). Οι πρωτότοκοι σύμφωνα με τους Phillips & Phillips (1994) έχουν την τάση να εξηγούν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εσωτερικούς παράγοντες και όχι σε εξωτερικούς. Θα θεωρήσουν δηλαδή ότι δεν έγραψαν καλά στο διαγώνισμα ιστορίας γιατί δεν προσπάθησαν αρκετά και όχι γιατί δεν τους βοήθησε η τύχη. Σχετικά με τη συνοχή της οικογένειας αυτές στις οποίες συνδυάζεται η

ατομικότητα με τη συλλογικότητα λειτουργούν καλύτερα και συμβάλλουν στην ψυχοπνευματική στήριξη του παιδιού (Olson et al.,1983). Με άλλα λόγια η οικογένεια που προωθεί κοινές δραστηριότητες για σύσφιξη των δεσμών μεταξύ των μελών της χωρίς όμως να θέλει να καταπνίγει την ατομικότητα τους λειτουργεί ως ασφαλές καταφύγιο για τα παιδιά για να αναπτυχθούν, να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν στην κοινωνία.

2.3 Λειτουργία της οικογένειας

Όταν μιλάμε για λειτουργία της οικογένειας αναφερόμαστε στις σχέσεις μεταξύ των μελών της και στις συμπεριφορές που παρατηρούμε μέσα στα πλαίσια της (McGoldrick, 2002). Το γονικό στυλ αναφέρεται στο πώς κατανοείται και εκλαμβάνεται η συμπεριφορά των γονέων από τα ίδια τα παιδιά. Με βάση το βαθμό απαιτητικότητας και φροντίδας τα παιδιά αξιολογούν τη συμπεριφορά των γονέων τους και την ταξινομούν σε τέσσερις κατηγορίες.(Maccoby & Martin,1983). Τα παιδιά που έχουν διαλεκτικούς γονείς όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2012) αισθάνονται ότι βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής των γονέων, ότι αυτοί νοιάζονται γι' αυτά και έχουν μάθει να έχουν όρια και να διαπραγματεύονται τις ελευθερίες τους. Οι αυταρχικοί γονείς δεν επικοινωνούν με τα παιδιά, δεν τα εμπιστεύονται και επιβάλλουν την θέληση τους α priori λέγοντας όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γεωργίου (2012) ότι «ότι κάνουν το κάνουν για το καλό των παιδιών τους μόνο». Από την άλλη οι παραχωρητικοί γονείς όπως αναφέρονται στην «Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων» (Γεωργίου,2012) δεν θέτουν όρια στα παιδιά με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι μπορούν να πράττουν ότι θέλουν χωρίς να υποστούν τις συνέπειες. Τέλος τα παιδιά που αξιολογούν τους γονείς τους ως αδιάφορους αισθάνονται ότι οι γονείς τους απουσιάζουν από τη ζωή τους ,δεν τους ενθαρρύνουν και δεν τους στηρίζουν (Γεωργίου,2012).

Η εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το πώς εμείς οι ίδιοι ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά των σημαντικών άλλων , το πώς δηλαδή αποκωδικοποιούμε τις στάσεις των μελών της οικογένειας κατά την κρίσιμη περίοδο διαμόρφωσης της προσωπικότητας μας. (Rosenburg,1986).

Η οικογένεια είναι ένα σύστημα κι ως σύστημα υπόκειται στις βασικές αρχές της Θεωρίας των Συστημάτων.

- Η αρχή της ολότητας

Το σύστημα αποτελεί ένα σύνολο και κανένα στοιχείο του δεν μπορεί να εξεταστεί ξεχωριστά από αυτό. Η συμπεριφορά ενός μέλους του συστήματος είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης του με τα άλλα μέλη του συστήματος. (Παπαδιώτη,2000)

- Η αρχή της ομοιόστασης

Κάθε σύστημα και επομένως και η οικογένεια σε δύσκολες περιόδους, ψάχνει και βρίσκει τρόπους να διατηρήσει την ισορροπία της και τη συνοχή της χωρίς να δημιουργηθεί οριστική ρήξη. (Γεωργίου, 2011)

- Η αρχή της κυκλικής αιτιότητας

Ο Γεωργίου (2012) αναφέρει το παράδειγμα ενός εφήβου ο οποίος θέλει να είναι ανεξάρτητος και να έχει όσο το δυνατόν περισσότερες ελευθερίες. Οι γονείς από τη μεριά τους ανησυχώντας για το παιδί τους γίνονται όλο και πιο αυστηροί επιβάλλοντας τιμωρίες και περιορισμούς κάθε φορά που το παιδί τους δεν τους υπακούει. Ο έφηβος νιώθει να πνίγεται από τον υπερβολικό έλεγχο των γονιών του και αντιδρά με ακόμα πιο έντονο τρόπο. Άρα αντιλαμβανόμαστε ότι μέσα στα πλαίσια της οικογένειας μια συμπεριφορά μπορεί να είναι ταυτόχρονα αίτιο και αποτέλεσμα και να συντηρείται ένας φαύλος κύκλος με πρωταγωνιστές τα μέλη του συστήματος.

- Η αρχή της εξέλιξης

Κάθε ζωντανό σύστημα περνάει από διάφορα στάδια και εξελίσσεται μέσα από εναλλαγή καταστάσεων ισορροπίας και ανισορροπίας. Μεταβολές που συμβαίνουν τόσο στο εσωτερικό του συστήματος όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον απαιτούν την προσαρμογή του συστήματος και τη δημιουργία νέων ισορροπιών (Παπαδιώτη,1999).

- Η αρχή της ουδετερότητας

Η συστημική προσέγγιση δεν αποδίδει ευθύνες και δεν αναζητά την πρωτογενή αιτία μιας κατάστασης αλλά αντίθετα εστιάζει στις διεργασίες που συντελούνται στο σύστημα και το κάνουν να λειτουργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Θεωρεί όλα τα μέλη του συστήματος συνυπεύθυνα, κάνοντας λόγο για αρχή της ουδετερότητας. (Παπαδιώτη, 2000).

«Η οικογένεια έχει νέο πρόσωπο, νέα δομή και νέα λειτουργία» υπογραμμίζει ο Γεωργίου(2011) . Ο ίδιος θεωρεί ότι παλαιότερα οι γονείς γνώριζαν πώς έπρεπε να αναθρέψουν το παιδί τους, σήμερα όμως δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στο γονικό τους ρόλο. (Γεωργίου,2011). Η παραδοσιακή οικογένεια όπως ορίζεται από την Μουσούρου (1998) με σαφή καθορισμό και ανάθεση των ρόλων με βάση το φύλο και την ηλικία, με απομόνωση των γυναικών και ενασχόληση με τις οικιακές εργασίες αλλά και έλλειψη ισότητας μέσα στο πλαίσιο της, έχει εκλείψει. Η οικογένεια όπως επισημαίνει ο Herbert (1998) γίνεται ο

καθρέφτης της σύγχρονης κοινωνίας. Η εργασία «Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας»(Κατάκη,1974) καταδεικνύει ότι το κάθε άτομο ξεχωριστά αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι μοναδικό και ξεχωριστό και δεν γίνεται να τυποποιηθεί. Τα τοπικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κατανομή των ρόλων μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας καθώς και άλλα λειτουργικά στοιχεία της. Τα τρία νέα είδη οικογένειας όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2012) είναι η μονογονεϊκή, η θετή και η πολλαπλή. Μονογονεϊκή προκύπτει όταν οι γονείς χωρίζουν και το παιδί ζει με τον ένα γονιό ή όταν ανύπαντρες μητέρες αποφασίζουν να αποκτήσουν παιδί εκτός γάμου ή όταν ο ένας από τους δυο γονείς του παιδιού πεθάνει. Θετή προκύπτει όταν ένα ζευγάρι που δεν μπορεί να κάνει παιδιά υιοθετεί και πολλαπλή όταν δυο έχουμε ένωση δυο μονογονεϊκών οικογενειών. Όσον αφορά τον αριθμό των ατόμων που ζουν κάτω από την ίδια στέγη παλαιότερα υπήρχε η εκτεταμένη οικογένεια που οι γιαγιάδες και οι παππούδες έμεναν στο ίδιο σπίτι με τα παιδιά και τα εγγόνια τους ενώ σήμερα διαδεδομένη είναι η πυρηνική όπου κάτω από την ίδια στέγη είναι οι γονείς και τα παιδιά μόνο. Οι ρόλοι του πατέρα και της μητέρας έχουν αλλάξει με το πέρασμα των χρόνων και γενικά το ποιος αποφασίζει. Η μητέρα εργάζεται πλέον με αποτέλεσμα ένα μερίδιο της ευθύνης ανατροφής των παιδιών να έχει αναλάβει ο πατέρας. Ο πατέρας έχει χάσει τον παραδοσιακό του ρόλο ως κουβαλητής στο σπίτι που φροντίζει για την οικονομική άνεση της οικογένειας. Πλέον συνεισφέρει και η γυναίκα οικονομικά και έχει λόγο όσον αφορά τις σημαντικές αποφάσεις του σπιτιού. Τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας όπως τα αναφέρει ο Ζαφείρης κ. συν, (1999) είναι : η αστικοποίηση της, η ελεύθερη επιλογή συντρόφου και η αποσύνδεση της μητρότητας από την ερωτική επιθυμία. Η οικογένεια έχασε τον αγροτικό της χαρακτήρα όπου όλα τα μέλη της δούλευαν σε αγροτικές εργασίες στους αγρούς ή σε άλλους χώρους που ανήκαν στην οικογένεια και αστικοποιήθηκε. Πλέον το κάθε μέλος της οικογένειας εργάζεται σε διαφορετικές επιχειρήσεις και φορείς έξω από την οικογένεια αναλαμβάνουν εργασίες που κάποτε μοιράζονταν μεταξύ των μελών της. (Γεωργίου, 2012). Ο θεσμός της προίκας δεν υπάρχει πια και οι γυναίκες είναι ελεύθερες να επιλέγουν τον ερωτικό τους σύντροφο και μετέπειτα άντρα χωρίς να είναι απαραίτητη η έγκριση του πατέρα (Γεωργίου,2012). Τέλος στα πλαίσια της σύγχρονης οικογένειας έχει διαχωριστεί η μητρότητα από την ερωτική απόλαυση και ο αριθμός των γεννήσεων ολοένα και μειώνεται.



2.4 Γονική εμπλοκή

Παλαιότερα όπως επισημαίνει ο Κλαδάκης (2012) υπήρχε η άποψη ότι οι γονείς δεν πρέπει να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία καθώς δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις να το κάνουν αυτό. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνουν οι Ματσαγγούρας & Βέρδης (2003) πρόκειται για μετάβαση από την εποχή που η σχεδόν μηδενική παρέμβαση των γονέων στα ζητήματα του σχολείου ήταν σύνηθες φαινόμενο προς μια εποχή που η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη καθώς επιδρά θετικά στην επίδοση των μαθητών και διευκολύνει γενικότερα το εκπαιδευτικό έργο. Η γονική εμπλοκή στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και γενικότερα το ενδιαφέρον των γονέων για τη ζωή του παιδιού έχει θετικές επιπτώσεις (Redding, 2006).

Τον όρο γονική εμπλοκή (parental involvement) τον έχουν χρησιμοποιήσει διάφοροι ερευνητές όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011) για να εννοήσουν διαφορετικά πράγματα. Πρόκειται για έναν ακαθόριστο και ταυτόχρονα πολύπλοκο όρο καθώς μπορεί να σημαίνει από την απλή επίσκεψη των γονέων στο σχολείο μια φορά το μήνα μέχρι την προσφορά εθελοντικής βοήθειας στο σχολείο. Οι γονείς δίνουν διαφορετική ερμηνεία στη γονική εμπλοκή. Για παράδειγμα οι μητέρες που προέρχονται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα θεωρούν ότι γονική εμπλοκή σημαίνει το σύνολο των υποχρεώσεων που έχουν οι ίδιοι όσον αφορά τα σχολικά ζητήματα του παιδιού τους και περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως επικοινωνία με το δάσκαλο για να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους ή για τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς (Countryman & Elish – Piper, 1998). Πρόκειται όπως τονίζει ο

Γεωργίου (2011) για μια έννοια που δε μπορεί να ερευνηθεί στην ολότητα της παρά μόνο κάποιες διαστάσεις της. Βρέθηκε λοιπόν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενθάρρυνση του παιδιού από τον γονέα να αναπτύξει εξωσχολικά ενδιαφέροντα και την συχνή επικοινωνία οικογένειας – σχολείου με την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού (Georgiou,1997). Αντίθετα η πίεση των γονέων για καλύτερη επίδοση αλλά και η ανάπτυξη μιας στάσης αντιπαλότητας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια βρέθηκαν να έχουν αρνητική συσχέτιση με την πρόοδο του παιδιού (Georgiou,1997). Επομένως το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός της γονικής εμπλοκής είναι ο κύριος παράγοντας εξαιτίας του οποίου οι έρευνες που περιλαμβάνουν και μετρούν τη σχέση αυτής της μεταβλητής με άλλες καταλήγουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα. (Fan & Chen, 2001).

- **Πώς ορίζεται η γονική εμπλοκή;**

Οι Keith & al. (1986) αναφέρονται στη εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού και δεν κάνουν λόγο για άλλες υποστηρικτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους γονείς. Οι Μπόνια & συν. (2008) θεωρούν ότι γονική εμπλοκή είναι ένα σύνολο συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο που έχει απώτερο στόχο την ενίσχυση της μάθησης των παιδιών. Ο Bloom (1986) αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς παρέχουν κίνητρα για μάθηση στα παιδιά τους και πώς τα βοηθούν να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση. Οι Greene & Tichenor(2003) δίνουν ένα εκτενή ορισμό για την γονική εμπλοκή καθορίζοντας κάποια στοιχεία που εμπεριέχονται στον όρο αυτό. Η εμπλοκή των γονέων λοιπόν σύμφωνα με τους ίδιους υλοποιείται με το χτίσιμο γέφυρας επικοινωνίας με το σχολείο, με την εθελοντική συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες, με τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι, με την προσωπική τους ανάπτυξη, με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και με τη άριστη συνεργασία με την κοινότητα. Σύμφωνα με το Συμεού(2003) με τον όρο γονική εμπλοκή νοείται η ανάμειξη των γονέων στα θέματα του σχολείου έχοντας όμως θέσει τα όρια παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί, κατέχει δηλαδή ο γονέας ρόλο θεατή στην όλη διαδικασία. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Αθανασούλας – Ρεππας(2008) ορίζοντας την ως συμμετοχή των γονέων στο έργο του σχολείου καθόλα εναρμονισμένη με τις κατευθύνσεις και τα όρια που θέτει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο υπάρχουν και προσεγγίσεις όπως αυτή του Γεωργίου (2011) που θεωρεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου είναι ανάλογη του χαρακτήρα και στάσεων του γονέα χωρίς να

λαμβάνει ιδιαιτέρως υπόψη του τη θέση του σχολικού οργανισμού. Τέλος, Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou (2009) συμφωνούν ότι ο όρος αναφέρεται στη συμπεριφορά που έχει ο γονέας σε σπίτι και σχολείο με απώτερο στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων του , προκειμένου να εναρμονιστούν με τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες του.

Οι όροι γονική εμπλοκή και γονική συμμετοχή όπως τονίζει ο Συμεού (2002) σημαίνουν δυο διαφορετικά πράγματα. Ο όρος γονική εμπλοκή αναφέρεται στη δυνατότητα του γονέα να έχει ρόλο στα σχολικά ζητήματα αλλά με τον τρόπο και στο βαθμό που θα αποφασίσουν οι επαγγελματίες της αγωγής. (Κλαδάκης,2012).Αντίθετα ο όρος γονική συμμετοχή είναι ευρύτερος (Κλαδάκης,2012) και οι αρμοδιότητες για την ανάπτυξη του παιδιού μοιράζονται εξίσου ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Η αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από το γονείς μπορεί να επηρεάσει το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. (Γεωργίου, 2012). Ο όρος αιτιακή απόδοση σημαίνει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος ερμηνεύει τη συμπεριφορά του ή την συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων (Miller,1995). Αν ο γονιός για παράδειγμα θεωρήσει ότι το παιδί του τα πάει καλά στο σχολείο γιατί έχει ικανότητες και ταλέντα , τότε δεν δείχνουν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο καθώς το θεωρούν μάταιο. (Stevenson & Lee,1990). Αντίθετα όσο πιο χαμηλή είναι η επίδοση του μαθητή στο σχολείο τόσο περισσότερο αυξάνεται η γονική εμπλοκή με τη μορφή της εποπτείας της σχολικής δραστηριότητας στο σπίτι. (Γεωργίου, 2012).

- **Πώς νοηματοδοτούν οι ίδιοι οι γονείς τον όρο γονική εμπλοκή**

Οι γονείς επιζητούν την ενημέρωσή τους για την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού μέσω των συναντήσεων με τους δασκάλους και της επίδοσης ελέγχων (Barges & Loges, 2003). Ακόμη έχουν την πεποίθηση ότι διατηρώντας μια καλή σχέση με το δάσκαλο του παιδιού τους , το παιδί τους αντιμετωπίζεται διαφορετικά από το δάσκαλο γι' αυτό θέλουν να επισκέπτονται το σχολείο. Εκφράζουν την επιθυμία (Barges & Loges, 2003) να πληροφορούνται όχι μόνο για τα τυχόν προβλήματα αλλά και για τις επιτυχίες του παιδιού τους. Ακόμη θεωρούν σημαντικό να συμμετάσχει το παιδί σε μαθήματα και δραστηριότητες εκτός του σχολείου καθώς οι ίδιοι πολλές φορές αδυνατούν να τους βοηθήσουν στη μελέτη τους. Τέλος οι γονείς πιστεύουν ότι είναι πολύ βασική η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα (Κλαδάκης, 2012).

2.4.1 Μοντέλα γονικής εμπλοκής

• Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη Θεωρία των συστημάτων (Bronfenbrenner, 1968) και όπως επισημαίνει ο Πολύζος (2012) ο Bronfenbrenner το διαμόρφωσε προσπαθώντας να εξηγήσει τις αναπτυξιακές διαφορές που παρατηρούνται σε παιδιά που μεγαλώνουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό λοιπόν το άτομο εντάσσεται μέσα σε διάφορα πλαίσια- περιβάλλοντα όπως η οικογένεια και το σχολείο ,τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Όπως τονίζει ο Πολύζος (2012) όποιες αλλαγές συντελεστούν σε κάποιο από αυτά τα πλαίσια προκαλούν αυτόματα μεταβολές και στο άτομο το οποίο εντάσσεται σε αυτά και το αντίστροφο. Για παράδειγμα όταν οι γονείς χωρίζουν συντελείται μια αλλαγή στο πλαίσιο της οικογένειας η οποία έχει αντίκτυπο στα παιδιά. Τα μικρότερα παιδιά αισθάνονται ενοχές γιατί θεωρούν λόγω εγωκεντρισμού ότι αυτά ευθύνονται για το διαζύγιο των γονιών τους αλλά και τα μεγαλύτερα παιδιά περνούν από όλα τα στάδια του πένθους (Γεωργίου, 2012). Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο μικρότερα υποσυστήματα περιλαμβάνονται εντός μεγαλύτερων (Κλαδάκης,2012) και όσο το παιδί αναπτύσσεται εντάσσεται σε όλο και περισσότερα πλαίσια (Πετρογιάννης,2003). Το μικροσύστημα όπως αναφέρει ο Πολύζος (2012) είναι το πιο κοντινό και άμεσο περιβάλλον του παιδιού και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό (οικογένεια, σχολείο, παρέες). Όπως επισημαίνει ο Πετρογιάννης (2003) το πιο σημαντικό στοιχείο να μελετήσουμε δεν είναι τα ίδια τα περιβάλλοντα αλλά οι διεργασίες που συντελούνται μέσα σε αυτά και επιδρούν στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου. Το μεσοσύστημα αποτελούν οι σχέσεις μεταξύ δυο ή περισσότερων πλαισίων στα οποία εντάσσεται το αναπτυσσόμενο άτομο, για παράδειγμα οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Πετρογιάννης,2003). Το εξωσύστημα είναι τα πλαίσια στα οποία το άτομο δεν εντάσσεται ενεργά αλλά οι διεργασίες που συντελούνται σε αυτά το επηρεάζουν.(Πετρογιάννης, 2003). Για παράδειγμα όπως αναφέρει ο Πολύζος (2012) όταν ένας πατέρας αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις στη δουλειά του και νιώθει ανασφάλεια για την παραμονή του στην εργασία επηρεάζεται και το παιδί του παρόλο που αυτό δεν ανήκει στο πλαίσιο της εργασίας του πατέρα. Το χρονοσύστημα αναφέρεται στις αλλαγές που συντελούνται στα προαναφερθέντα πλαίσια κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Το παιδί συμμετέχει ενεργά σε δυο μικροσυστήματα την οικογένεια και το σχολείο και η αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο πλαισίων αναπαριστά το μεσοσύστημα (Κλαδάκης,2012). Το οικοσυστημικό μοντέλο μπορεί να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του ρόλου των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία καθώς αναγνωρίζει τη αξία και των δυο

όσον αφορά την αγωγή αλλά και την ανάπτυξη του παιδιού(Christenson,1995). «Όταν δεν υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων τότε το μεσοσύστημα καθίσταται δυσλειτουργικό και επηρεάζει αρνητικά το παιδί» (Κλαδάκης,2012). Το μοντέλο όμως αυτό είναι ανεπαρκές για την ανάλυση της γονικής εμπλοκής καθώς εστιάζει μόνο στην επίδραση του περιβάλλοντος στο αναπτυσσόμενο άτομο χωρίς να συνυπολογίζει τους βιολογικούς παράγοντες (Πασσάκος, 2003).

• Το μοντέλο των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein

Η Joyce Epstein(1985, Epstein & Jansorn, 2004) , σημαντικό μέλος της ερευνητικής κοινότητας της εκπαίδευσης, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 ασχολήθηκε με το θέμα τις γονικής εμπλοκής. Πρόκειται για μια εφαρμογή της συστημικής θεώρησης της σχέσης οικογένειας και σχολείου. Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011) οι περισσότερες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την ανάπτυξη του ανθρώπου παραγνωρίζουν την μεγάλη σημασία που διαδραματίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάπτυξη του ατόμου. Η οικογένεια είναι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάπτυξη του ατόμου. Το σφαιρικό μοντέλο της Epstein επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς εκλαμβάνονται ως συνεταίροι που δρουν με στόχο να υποστηρίξουν την μαθησιακή διαδικασία του παιδιού.(Γεωργίου, 2011). Στο κέντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται το παιδί το οποίο εντάσσεται μέσα σε τρία υποσυστήματα τα οποία συνυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με βασικό στόχο τους την υποστήριξη και ενίσχυση του παιδιού.(Κλαδάκης,2012).

Οι σφαίρες αυτές πλησιάζουν η μια την άλλη ή απομακρύνονται υπό την επίδραση τριών δυνάμεων. α) του χρόνου, της ηλικίας και της τάξης(τάση Α), β) των χαρακτηριστικών και της φιλοσοφίας και των πρακτικών της οικογένειας (τάση Β) και γ) των χαρακτηριστικών, της φιλοσοφίας και των πρακτικών του σχολείου (τάση Γ) (Deslandes, 2001). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία μάθησης του παιδιού τους και διατηρούν συχνή επικοινωνία με το σχολείο. Επομένως η απόσταση ανάμεσα στις σφαίρες οικογένεια και σχολείο αυξομειώνεται ανάλογα με την ηλικία και το βαθμό εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη όπως επισημαίνει ο Γεωργίου (2012) η τάση των εκπαιδευτικών να προσκαλούν τους γονείς να έρθουν στο σχολείο ,τους ωθεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή (οι σφαίρες σχολείο και οικογένεια πλησιάζουν). Τα προγράμματα και οι δραστηριότητες που διοργανώνουν κάποια

σχολεία στοχεύοντας στην καλύτερη συνεργασία τους με τους γονείς έχουν αποδειχτεί ότι προωθούν τη γονική εμπλοκή καθώς τους δίνουν κίνητρο να ασχοληθούν ενεργά με τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα. (Dauber & Epstein, 1993).

Το μοντέλο της Epstein υποδεικνύει έξι τύπους γονικής εμπλοκής, που αποτελούν το θεμέλιο για τα κριτήρια της γονικής εμπλοκής, όπως ορίζονται από το National Parent – Teacher Association (1997) (Lunenburg & Irby,2002, Κλαδάκης 2012). Η γονική τυπολογία όπως διευκρινίζει ο Κλαδάκης (2012) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αναθρέφουν και μεγαλώνουν τα παιδιά τους καθώς και στις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που τους μεταλαμπαδεύουν.

1. Γονική Φροντίδα

Από τη στιγμή που το παιδί φοιτά στο σχολείο αυτόματα συμμετάσχει σε ένα σύστημα αγωγής με δύο πόλους, την οικογένεια και το σχολείο. (Μπρούζος,1995) Πρόκειται για δυο συστήματα που έχουν στόχο τους την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Συμβαίνει κάποιες φορές όμως όπως επισημαίνει ο Γεωργίου (2012) να δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ των δυο αυτών φορέων αγωγής. Μια καλή σχέση συνεργασίας όμως μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση ωφελεί το παιδί. Το σχολείο όπως πολύ ορθά αναφέρει ο Κλαδάκης (2012) μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στους γονείς προκειμένου να κατανοήσουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού τους και να μπορέσουν έτσι να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι. Η γονική μέριμνα όμως περιλαμβάνει και έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού όπως η διατροφή, η εμφάνιση, ο ύπνος, ο ελεύθερος χρόνος (Γεωργίου,2012).

2. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Μια μορφή εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή αποτελεί η συχνή και ποιοτική επαφή που διατηρούν με το σχολείο. Ενημερώνονται για την πρόοδο αλλά και για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο, συμμετέχουν ως θεατές σε σχολικές εορτές και σε κάποιες περιπτώσεις καλούνται να αντιμετωπίσουν από κοινού μαζί με το δάσκαλο κάποια αδυναμία του παιδιού τους (Γεωργίου, 2012). Αποτελεί βασική υποχρέωση λοιπόν του σχολείου να επιδιώκει επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών αλλά και να λαμβάνει υπόψη του το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών κατά την εκπόνηση των σχολικών προγραμμάτων. Παρά το ότι είναι γενικώς αποδεκτό ότι η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι πολύ σημαντική, συχνά δημιουργούνται συγκρούσεις που δυσχεραίνουν την συνεργασία και οφείλονται στη διαφορετική νοηματοδότηση που δίνουν οι δυο πλευρές

στην έννοια της συνεργασίας (Attanucci, 2004). Για παράδειγμα ένα σημαντικό ποσοστό διαζευγμένων γονέων δεν ενημερώνουν το σχολείο για την οικογενειακή τους κατάσταση είτε γιατί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι προκατειλημμένοι απέναντι στο παιδί τους είτε γιατί αισθάνονται ντροπή. (Cox & Desforges, 1987).

3. Εποπτεία της μάθησης στο σπίτι

Οι γονείς οφείλουν να καθιστούν σαφές στα παιδιά τους ότι η εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων έχει προτεραιότητα απέναντι σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα. Όπως διαπιστώνει ο Γεωργίου(2012) ο γονέας μπορεί να βρει διάφορους τρόπους για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν στους γονείς τρόπους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σπίτι καθώς και να τους ενημερώσουν για τις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κλαδάκης,2012). Όταν μιλάμε για γονική εμπλοκή (parental involvement) όπως διευκρινίζει ο Κλαδάκης ουσιαστικά μιλάμε για συστηματικό έλεγχο των τετραδίων του μαθητή, για επαφή με τη σχολική ύλη (για παράδειγμα να γνωρίζει πότε ο μαθητής γράφει διαγώνισμα μαθηματικών) και για επίλυση αποριών. Γνώριμη είναι στους περισσότερους η εικόνα του πατέρα στην τηλεοπτική σειρά «Καφέ της Χαράς» ,που κρατάει το βιβλίο ιστορίας και ρωτάει το γιό του να του πει τις πρωτεύουσες των νομών. Όπως επισημαίνει η Epstein (1992) οι μαθητές όλων των τάξεων έχουν καλύτερη απόδοση στο σχολείο και έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση, υψηλότερες προσδοκίες αλλά και θετικές συμπεριφορές, αν έχουν γονείς που ενημερώνονται για τα σχολικά ζητήματα, είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί και γενικά εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού τους.

4. Προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών από τους γονείς στο σχολείο

Ένας γονιός επιλέγει αν θα εμπλακεί λίγο ή περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του (Γεωργίου 2012). Κάθε οικογένεια διαμορφώνει και υιοθετεί έναν συγκεκριμένο τύπο γονικής εμπλοκής ο οποίος βέβαια δύναται να διαφοροποιηθεί καθώς εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. (Γεωργίου, 2012). Για παράδειγμα αν σημειωθούν αλλαγές μέσα στην οικογένεια ή στο σχολείο(Epstein, 1992). Κάποιοι γονείς επιλέγουν να αφιερώσουν μέρος από το προσωπικό τους χρόνο και ενέργεια και να συνεισφέρουν εθελοντικά στην οργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου, στην γραμματειακή υποστήριξη ή ακόμα και σε επισκευές του κτιρίου του σχολείου.(Κλαδάκης,2012).

5. Λήψη αποφάσεων

Η συμμετοχή των γονέων σε συλλογικά όργανα όπως οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων που έχουν ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ουσιαστικά συνιστά συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο (Κλαδάκης 2012).

6. Συνεργασία με την κοινότητα

Η συμμετοχή των γονέων σε τοπικά συμβούλια, οργανώσεις και άνοιγμα σε επιχειρήσεις με σκοπό την αξιοποίηση πόρων και πηγών της κοινότητας. Πραγματοποιείται ενημέρωση των γονέων και των μαθητών για εκπαιδευτικά, πολιτιστικά προγράμματα που προσφέρονται στα πλαίσια της κοινότητας και υποστηρίζεται η συμμετοχή τους σε αυτά από μέρους της σχολικής μονάδας (Κλαδάκης, 2012)

Η εμπλοκή των γονέων όμως συνήθως δεν είναι μονοδιάστατη. (Keith & Keith, 1993). Για παράδειγμα όπως επισημαίνει ο Γεωργίου (2012) οι γονείς μπορεί να έχουν επαφή με το δάσκαλο του παιδιού τους στο σχολείο και ταυτόχρονα να υποστηρίζουν το παιδί τους στο σπίτι προκειμένου να κατορθώσει να ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες. Χρήσιμη θα ήταν η διάκριση μεταξύ ενεργητικής γονικής εμπλοκής όπου οι γονείς έχουν τον πλήρη έλεγχο των ζητημάτων της μαθησιακής διαδικασίας και παθητικής γονικής εμπλοκής όπου οι γονείς έχουν ρόλο στις σχολικές δραστηριότητες αλλά μόνο στη μορφή και το βαθμό που καθορίζει το σχολείο (Marcon, 1999). Θα λέγαμε ότι το μοντέλο της Epstein εστιάζει στο πώς μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία σχολείου – οικογένειας δίνοντας βάση κυρίως στις συμπεριφορές των γονέων.

2.4.2 Σημασία της γονικής εμπλοκής για τους γονείς

Υπάρχουν γονείς που δεν θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και γι' αυτό αποφεύγουν οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας με το σχολείο. Συμμετέχοντας όμως στα τεκταινόμενα στο σχολείο, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση τους και αποκτούν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση για να υποστηρίζουν το παιδί τους αυτό αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο για να υιοθετήσουν μια λιγότερο ανταγωνιστική συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως ματαιώση όταν δεν υπάρχει συστοιχία εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ανάμεσα στους ίδιους και τους γονείς. (Hargreaves,1998). Αντίθετα όταν σχολείο και οικογένεια λειτουργούν με ένα κοινό και αμοιβαίως καθορισμένο πλαίσιο στόχων, μεθόδων και πρακτικών τότε το έργο του σχολείου γίνεται περισσότερο αποτελεσματικό. (Παρασκευόπουλος,2004). Ο Φλουρής (1989) επισημαίνει ότι «η επίδοση των παιδιών αποτελεί ένα κράμα από τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές των γονέων προς αυτά».

2.4.3 Σημασία της γονικής εμπλοκής για τα παιδιά

Με την παροχή εκπαίδευσης στο παιδί αυτό που ουσιαστικά επιδιώκεται είναι να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη της ατομικότητας του. Η ομαλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων συμβάλλει θετικά στην υλοποίηση του στόχου αυτού. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο πιο στενό είναι το συναισθηματικό δέσιμο που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού και των γονέων του κατά την σχολική ηλικία τόσο πιο θετική είναι η επίδραση στο αυτοσυναίσθημα του παιδιού. (Georgiou & Christou, 2000). Το ουσιαστικό και ειλικρινές ενδιαφέρον των γονέων για την επίδοση των παιδιών αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά για να συνεχίσουν να προσπαθούν και να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό. (Herbert, 1998) Αντίθετα αν οι γονείς δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα σχολικά ζητήματα τότε τα παιδιά το ερμηνεύουν ως απουσία ενδιαφέροντος για τα ίδια και παγιώνεται μέσα τους η γονική απόρριψη η οποία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη δημιουργία μιας θετικής αυτοεικόνας. (Γεωργίου, 2011). Η αγάπη και το ενδιαφέρον των γονέων για όλα αυτά που αφορούν το παιδί, ανάμεσα τους και το σχολείο συνδέεται με λιγότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και πιο εύκολη προσαρμογή κατά την εφηβεία (Borstein, 1995). Αναμφισβήτητο γεγονός είναι ότι η συνεργασία δασκάλων- εκπαιδευτικών που έχει στο κέντρο της το αναπτυσσόμενο άτομο συμβάλλει στο να αποκτήσει το παιδί μια θετική στάση για το σχολείο και διευκολύνει με αυτό το τρόπο την μαθησιακή διαδικασία.

2.4.4 Σημασία της γονικής εμπλοκής για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Όπως αναφέρει ο Κλαδάκης (2012) οι εκπαιδευτικοί που ενθαρρύνουν την συνεργασία με τους γονείς αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη. Συζητώντας με τους γονείς πληροφορούνται για τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους και τις ανάγκες του και είναι σε θέση να εφαρμόσουν εξατομικευμένη διδασκαλία. Επομένως πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αντλώντας πληροφορίες από τους γονείς οδηγούνται στην κατανόηση και την ερμηνεία προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών τους. Απόρροια λοιπόν της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση της θέσης των γονέων (Vincent, 1996) έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά και τη σχέση μεταξύ δασκάλων και γονέων. « Θεωρητικά γονείς και δάσκαλοι έχουν πολλά κοινά, αφού και οι δυο προσπαθούν για το καλώς νοούμενο συμφέρον του παιδιού. Όμως στην πραγματικότητα γονείς και δάσκαλοι ζουν σε συνθήκες αμοιβαίας δυσπιστίας και

εχθρότητας. Θέλουν και οι δυο το καλό του παιδιού, αλλά είναι τόσο διαφορετική η έννοια του καλού που ο καθένας έχει στο μυαλό του, που η σύγκρουση τους είναι αναπόφευκτη. Οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι φυσικοί εχθροί (natural enemies) που ο καθένας προσπαθεί να φέρει σε αμηχανία τον άλλο.» (Waller W. όπως αναφέρεται στον Γεωργίου, 2011). Το να θελήσουν οι γονείς να εκφράσουν άποψη για ζητήματα όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας ή προβλήματα πειθαρχίας προκαλεί συγκρούσεις. (Safran, 1996). Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011) ακόμα και όταν οι γονείς δέχονται πρόσκληση προκειμένου να παρευρεθούν σε κάποια εκδήλωση του σχολείου με τη συμπεριφορά τους είναι λες και απολογούνται για την παρουσία τους στο χώρο αυτό. Πολλοί δάσκαλοι δείχνουν να ενοχλούνται από την παρουσία των γονέων στο σχολείο ειδικά όταν αυτοί προβαίνουν σε παρατηρήσεις και υποδείξεις που αφορούν το έργο τους ενώ άλλοι τείνουν να πιστεύουν πως κάποιοι γονείς είναι αδιάφοροι για τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο. (Πολυχρονοπούλου,2004). Με αυτό τον τρόπο το σχολείο καθίσταται μια αρένα όπου η μάλα είναι το παιδί, οι γονείς έχουν ρόλο επιθετικού και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην άμυνα με τους ρόλους κάποιες φορές να αλλάζουν. Η ανταγωνιστική όμως σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δασκάλων και των γονέων (Φρειδερίκου &Φολερού – Τσερούλη, 1991) δεν ωφελεί ούτε το παιδί ούτε και το μαθησιακό έργο. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης δεν πρέπει να αντιλαμβάνονται την γονική εμπλοκή ως κλονισμό της αυθεντίας τους αλλά ως μια ευκαιρία για να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της συνεργασίας τους με τους γονείς.

2.4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή

« Οι έλεγχοι »

Μέσα στο σαλόνι ο μπαμπάς μιλούσε με τη μαμά. Υπήρχαν ένα σωρό χαρτιά πάνω στο τραπέζι πάνω στο τραπέζι μπροστά του και δεν έδειχνε καθόλου ευχαριστημένος. «Είναι απίστευτο», έλεγε ο μπαμπάς, «τι ξοδεύουμε μέσα σ' αυτό το σπίτι θα πίστευε κανείς πως είμαι κανείς εκατομμυριούχος! Κοιτάξτε αυτές τις αποδείξεις! Αυτή την απόδειξη του χασάπη, την άλλη του μπακάλη! Φυσικά εγώ έχω την υποχρέωση να βρω τα λεφτά!» Αλλά ούτε η μαμά δε φαινόταν να είναι ευχαριστημένη κι έλεγε στον μπαμπά πως δεν είχε ιδέα πόση ακρίβεια υπήρχε και μια μέρα έπρεπε να πάνε να κάνουν μαζί τα ψώνια και πως θα γυρνούσε στη μαμά της και πως δεν έπρεπε να τα συζητάνε αυτά μπροστά στο παιδί. Εγώ λοιπόν έδωσα τον έλεγχο στον μπαμπά, τον κοίταξε, τον υπέγραψε και μου τον έδωσε λέγοντας: «Το παιδί δεν έχει να κάνει τίποτα μ' όλα αυτά. Αυτό που ζητάω να μου

εξηγήσουν είναι γιατί ξοδεύουμε τόσα πολλά!» «Πήγαινε να παίζεις στο δωμάτιο σου Νικόλα», μου είπε η μαμά. «Καλά σου λέει η μαμά, πήγαινε» είπε κι ο μπαμπάς.

Πήγα στο δωμάτιο μου, ξάπλωσα πάνω στο κρεβάτι κι άρχισα να κλαίω.

Πέστε ό,τι θέλετε αλλά αν ο μπαμπάς κι η μαμά μ' αγαπούσαν, τότε θα 'χανε ασχοληθεί και λίγο μαζί μου!

Ζαν Ζακ Σεμπέ – Ρενέ Γκοσινύ

Είναι γεγονός ότι η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους είναι άμεσα συνυφασμένη με τον γονικό τους ρόλο. Βέβαια οι όροι και οι συνθήκες της γονικής συμμετοχής μεταβλήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Υπάρχουν θα λέγαμε κάποιοι παράγοντες οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο και επηρεάζουν τη σχέση σχολείου – οικογένειας. Αυτοί μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες : εκείνους που σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς, εκείνους που σχετίζονται με το παιδί και εκείνους που αφορούν το σχολείο.

• **Παράμετροι που αφορούν την οικογένεια**

Το νόημα που δίνουν οι ίδιοι οι γονείς στο ρόλο τους και το οποίο καθορίζεται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες, παρουσιάζεται ως το σημαντικότερο στοιχείο καθορισμού της γονικής εμπλοκής. (Hoover – Dempsey & Sandler, 1995). Με άλλα λόγια οι γονείς χτίζουν το δικό τους προσωπικό οικοδόμημα το οποίο χαρακτηρίζεται από παθητικότητα ή ενεργητικότητα.(Κλαδάκης, 2012). Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011) οι γονείς είναι πιθανό να έχουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολικό περιβάλλον που τα κουβαλούν μέσα τους από τον καιρό που οι ίδιοι ήταν μαθητές και η παρουσία τους στο σχολείο να τα ξαναζωντανεύει άρα ψυχολογικοί λόγοι να οδηγούν σε περιορισμένης έκτασης γονική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους. Εκτός όμως από τις σχολικές εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι οι γονείς το τελικό οικοδόμημα επηρεάζεται και από τις πεποιθήσεις των γονέων για την γονική εμπλοκή. Οι άνθρωποι ενεργούν συνήθως με βάση τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει για την πραγματικότητα κι όχι με βάση την ίδια την πραγματικότητα.(Perner,1991). Οι Hoover- Dempsey et al.(2005) υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των γονέων για την ικανότητα τους να βοηθήσουν το παιδί τους καθορίζει και την στάση που θα κρατήσουν απέναντι στο σχολείο. Αν οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την ανατροφή του παιδιού τους είναι φυσικό και επόμενο να μην επιδιώκουν την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αν από την άλλη έχουν την πεποίθηση ότι θεωρούν ότι ίδιοι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής

επίδοσης των παιδιών τους , θα θέλουν να διατηρούν την επαφή με το σχολείο του παιδιού τους σε υψηλά επίπεδα και να παρέχουν στο παιδί βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες. Επιπρόσθετα η γονική εμπλοκή επηρεάζεται κι από το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονέων (ΚΟΙΜΕ). Οι γονείς που διαθέτουν υψηλό ΚΟΙΜΕ αντιδρούν θετικά στις προσκλήσεις που έρχονται από τους εκπαιδευτικούς για επικοινωνία και συνεργασία καθώς το γεγονός ότι είναι σε θέση να βοηθήσουν το παιδί τους , τους εφοδιάζει με αυτοπεποίθηση και ενισχύει το αυτοσυναισθημα τους. Στην κοινωνική ψυχολογία ο ρόλος θεωρείται το σύνολο των συμπεριφορών , αξιών και στάσεων που η κοινωνία νομίμως περιμένει από κάποιον (Παπαστάμου, 2008). Το να αισθάνεται επομένως ο γονέας ότι είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του , τον οδηγεί να εμπλέκεται περισσότερο στα ζητήματα του σχολείου και την πρόοδο των παιδιών του. Αντίθετα στις φτωχές οικογένειες όπου οι γονείς δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις να υποστηρίξουν τα παιδιά τους ,οι γονείς επιδεικνύουν χαμηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας και αυτό επιφέρει μειωμένη γονική εμπλοκή. Το χαμηλό όμως μορφωτικό επίπεδο των γονέων τονίζει η Epstein (1992) δεν πρέπει να αποτελεί λόγο ανάσχεσης της γονικής εμπλοκής. Όσον αφορά τους μετανάστες γονείς ο σημαντικότερος αποτρεπτικός παράγοντας στην απόφαση τους να εμπλακούν είναι η γλώσσα (Πολύζος, 2012) . Η γλώσσα είναι φορέας του πολιτισμού. Η πολιτιστική διαφορά ανάμεσα στους μετανάστες γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά πολλές φορές και η απαξιώτικη στάση των τελευταίων καλλιεργεί και παγιώνει μια απρόθυμη συμπεριφορά των γονέων να εμπλακούν στις εκδηλώσεις του σχολείου. Δεν αποκλείεται μάλιστα οι μετανάστες γονείς να θεωρούν ότι απειλείται η πολιτιστική τους κληρονομιά με το να παρευρεθούν σε εκδηλώσεις που έχουν αυστηρά ελληνικό χαρακτήρα . Όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1993), κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι γεωγραφικές και κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες δεν είναι κατώτερες , έχουν υψηλό βαθμό οργάνωσης και αποτελούν το κατάλληλο ένδυμα για την έκφραση οποιουδήποτε νοήματος. .

- ***Παράμετροι που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο***

«Η ανάπτυξη και επιτυχία εκπαιδευτικών συνεταιρισμών εξαρτάται κυρίως από τους δασκάλους και όχι από τους γονείς , μιας και αυτοί είναι που έχουν το πάνω χέρι στη σχέση σχολείου – οικογένειας. Γι' αυτό και είναι δική τους ευθύνη να αρχίσουν και να διατηρήσουν έναν διάλογο με τους γονείς. Οι τελευταίοι φωνάζουν για βοήθεια και συνεργασία με το σχολείο, αλλά η φωνή τους δεν ακούγεται αν οι δάσκαλοι δεν προσπαθήσουν πραγματικά να την ακούσουν.» (Γεωργίου, 2011). Τι σημαίνει όμως να είναι ο εκπαιδευτικός και ο γονέας

συνεταίροι στη μαθησιακή διαδικασία; Σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ αυτών και των γονιών, να θεωρούν τους γονείς ευπρόσδεκτους στο σχολείο και να τους αποστέλλουν προσκλήσεις για συναντήσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι εφικτή η αμφίδρομη ενημέρωση αλλά και η παροχή βοήθειας στους γονείς που αδυνατούν να στηρίξουν τα παιδιά τους. (Κλαδάκης, 2012). Οι προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν θετικό αντίκτυπο στην απόφαση των γονιών να εμπλακούν στο σχολείο και ιδιαίτερα σε αυτούς που έχουν χαμηλό αυτοσυναίσθημα διότι τους κάνουν να πιστεύουν ότι μπορούν και οι ίδιοι να είναι μέτοχοι και αρωγοί στην προσπάθεια του παιδιού τους να κατακτήσει τη γνώση. Ένα σχολείο που συνειδητοποιεί τη μεγάλη σημασία της γονικής εμπλοκής στη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή θα διοργανώνει εκδηλώσεις και δραστηριότητες δίνοντας έτσι κίνητρο σε όλους τους γονείς για συνεργασία με το σχολείο. (Γεωργίου, 2011). Άλλωστε έχει παρατηρηθεί ότι στα σχολεία με χαμηλά επίπεδα γονικής συμμετοχής έχουν και χαμηλά ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις γεγονός που εξαίρει τη σημασία της γονικής εμπλοκής στη επιτυχία στη σχολική διαδικασία. (Jeter – Twilley et al., 2007). Πολύ σημαντικό ρόλο στην ομαλή και ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το γονιό έχουν οι πεποιθήσεις του δασκάλου για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των γονέων. Αυτό όμως που δυσχεραίνει τις σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μειωμένη εμπλοκή των γονέων σημαίνει αδιαφορία των γονέων για το έργο τους και έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπο τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αυθεντία και ότι κανείς δεν μπορεί να επεμβαίνει στη δουλειά τους κάνοντας τους υποδείξεις. Οι δάσκαλοι όμως με υψηλό αυτοσυναίσθημα προάγουν την γονική εμπλοκή γιατί δεν θεωρούν ότι αυτό αποδυναμώνει την επαγγελματική τους αυτονομία αλλά αντίθετα βλέπουν τους γονείς ως μια από τις δυο συνιστώσες που θα λειτουργήσουν ευνοϊκά για την πρόοδο τους παιδιού. (Κλαδάκης, 2012)

- ***Παράμετροι που αφορούν το παιδί***

Ο μαθητής βιώνει θετικά συναισθήματα όταν οι γονείς κάνουν αισθητή την παρουσία τους στις εκδηλώσεις του σχολείου γιατί έτσι ενισχύεται η πίστη στον εαυτό του καθώς οι γονείς πληροφορούνται για τα επιτεύγματα του. (Κλαδάκης, 2012). Οι προσκλήσεις λοιπόν που απευθύνονται από τους ίδιους τους μαθητές στους γονείς θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη καθώς υποκινούνται από τις βαθύτερη ανάγκη των παιδιών για αποδοχή και αναγνώριση από τους σημαντικούς «άλλους» της ζωής του. Η ηλικία του παιδιού είναι

επίσης ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη γονική εμπλοκή. Έτσι παρατηρείται πως η γονική εμπλοκή είναι αυξημένη στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και μειώνεται καθώς οι μαθητές φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις. (Γεωργίου, 2011, Vaden-Kierman, 2005). Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά να βοηθήνε τα παιδιά τους στα μαθήματα των μικρότερων τάξεων και λιγότερο ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μεγαλύτερων τάξεων. (Stevenson & Baker, 1987).

« Οι έλεγχοι »

«Βρίσκομαι σ' αυτό το επάγγελμα εδώ και πολλά χρόνια είπε ο διευθυντής», «και δεν είδα ποτέ άλλη τάξη τόσο άτακτη. Οι παρατηρήσεις που σημείωσε η δασκάλα σας πάνω στους ελέγχους αποδεικνύουν ακριβώς αυτό το πράγμα. Αρχίζω να σας τους μοιράζω.» Κι ο Κλοταίρ άρχισε να κλαίει. Ο Κλοταίρ είναι ο τελευταίος στην τάξη κι όλους τους μήνες η δασκάλα γράφει ένα σωρό πράγματα μέσα στον έλεγχο του κι ο μπαμπάς κι η μαμά του Κλοταίρ δεν είναι καθόλου ευχαριστημένοι και δεν του επιτρέπουν να φάει γλυκό και να δει τηλεόραση. Έχουν τόσο πολύ συνηθίσει μου λέει ο Κλοταίρ που κάθε φορά που πρόκειται να πάει τον έλεγχο του, η μαμά δεν έχει κάνει γλυκό και ο μπαμπάς έχει πάει να δει τηλεόραση στους γείτονες.

Ζαν Ζακ Σεμπέ – Ρενέ Γκοσινύ

Όπως υπογραμμίζει ο Γεωργίου (2011) η αντίληψη που έχουν οι γονείς για την επίδοση του παιδιού τους λειτουργεί ως «θερμοστάτης» που ρυθμίζει την ένταση της γονικής εμπλοκής. Αν δηλαδή οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους σημειώνουν επιτυχίες στο σχολείο, τότε η γονική εμπλοκή τείνει να μειώνεται καθώς ικανοποιούνται οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους. Αντίθετα αν διαπιστώσουν ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μαθητική εργασία ή ότι αδιαφορεί για το σχολείο σε συνδυασμό με «κρούσεις» από το δάσκαλο τείνουν να μεγιστοποιούν την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο. (Γεωργίου, 2011).

2.5 Επικοινωνία- συνεργασία σχολείου- οικογένειας

Είναι γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός γονέων διατηρεί επιφυλακτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο που φοιτά το παιδί του. Όπως επισημαίνει η Πολυχρονοπούλου (2004) πολλοί επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενοχλούνται από τις πολλές ερωτήσεις και συχνά παρατηρήσεις που κάνουν οι γονείς ενώ εκφράζουν και το

παράπονο τους για την τάση των γονέων να βλέπουν στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών έναν αντίπαλο κι όχι ένα συνεργάτη. Οι γονείς επιζητούν μέσα από τη επικοινωνία τους με το σχολείο να παίρνουν θετική ανατροφοδότηση και επιθυμούν οι δάσκαλοι να δίνουν προτεραιότητα στην ανθρώπινη πτυχή του μαθητή (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2005). Ακόμη δείχνουν προτίμηση στις απρογραμματίστες και ανεπίσημες συναντήσεις με τους ίδιους (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Όπως αναφέρει ο Κλαδάκης (2012) αντιλαμβάνονται την πρόοδο του παιδιού τους όταν αυτή εκφράζεται με αριθμούς και ενώ οι μητέρες δίνουν βάση στην επίδοση του μαθητή, οι πατεράδες εστιάζουν στη συμπεριφορά.(Κλαδάκης, 2012). Όπως παραθέτουν οι Μερκούρη & Σταμάτης (2009) οι γονείς σε ποσοστό της τάξης του 54,5% πιστεύουν ότι η επίδοση του παιδιού τους καθορίζει και την συχνότητα επικοινωνίας τους με το σχολείο.

Όπως υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας (2008) η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο διαμορφώνεται και επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες:

- Ο παράγοντας της εξουσίας

Για παράδειγμα όπως επισημαίνει ο Κλαδάκης (2012) υπάρχει μια άνιση σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων που έχουν χαμηλό μορφωτικοκοινωνικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες των παιδαγωγικών θεμάτων και του αντικειμένου τους και υπό αυτή την έννοια ειδήμονες με αποτέλεσμα οι γονείς που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να υπολείπονται σε εξουσία.

- Ο ψυχοπαιδαγωγικός παράγοντας
- Η παράμετρος της οργάνωσης των σχέσεων
- Το δικαίωμα των γονέων να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους
- Οι κοινωνικοί ρόλοι και οι προσδοκίες

(Κλαδάκης, 2012).

Ωστόσο, η πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων μιας σχολικής μονάδας ,καθώς και οι διαδικασίες για την επίτευξη τους πρέπει να έχουν ως βάση τους την επικοινωνία (Hogg & Vaughan, 2010). Η διοίκηση στη σχολική μονάδα καθίσταται αποτελεσματικότερη όταν γονείς και εκπαιδευτικοί επικοινωνούν και συνεργάζονται, καθώς τα στελέχη της εκπαίδευσης επιτυγχάνουν τη συλλογή απαραίτητων πληροφοριών , οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις ελαχιστοποιούνται ανάμεσα τους και οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από αρμονία και φιλειρηνισμό μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011).

Σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια το σύγχρονο σχολείο συνειδητοποίησε ότι για την καλύτερη λειτουργία του απαιτείται ουσιαστικότερη συνεργασία με τους γονείς και κατ' επέκταση προσπάθησε να τους εμπλέξει περισσότερο στα σχολικά δρώμενα καθιερώνοντας ενημερωτικές συναντήσεις, θέτοντας τους το ρόλο του επόπτη στις κατ' οίκον εργασίες και επιδιώκοντας τη συμμετοχή τους στις σχολικές εκδηλώσεις (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003) . Επίσης για να αποφευχθεί η σύγχυση και η σύγκρουση στο μυαλό των μαθητών σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου και ποια η αποδεκτή συμπεριφορά σε καθέναν από αυτούς, θα πρέπει οι τρόποι με τους οποίους αυτοί οι δυο παρεμβαίνουν στην κοινωνικοποίηση και στη διαμόρφωση χαρακτήρα και συμπεριφορών των μαθητών να συγκλίνουν (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009) .

Εν κατακλείδι μπορούμε να πούμε ότι από τη συνεργασία γονέων και σχολείου, κανένας δε βγαίνει χαμένος α) οι μαθητές ,γιατί δεν αισθάνονται το σχολείο ως κάτεργο αλλά ως συνέχεια του σπιτιού τους β) οι γονείς ,γιατί μπορούν να αποκτήσουν μέσω των εκπαιδευτικών εικόνα για την επίδοση των παιδιών τους και να επικοινωνήσουν προβλήματα σε αυτούς με σκοπό την προσπάθεια από κοινού επίλυσης γ) το σχολείο, γιατί παίρνει δεδομένα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στο περιβάλλον του σπιτιού και σε συνεργασία με τους γονείς μπορεί να οδηγηθεί στην επίλυση προβληματικών συμπεριφορών αποτελεσματικότερα (Σαΐτης, 2008).

2.5.1 Εμπόδια στη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τους γονείς κάποιοι υποστηρίζουν ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι αποκλειστική ευθύνη των δασκάλων και ότι δεν απαιτείται οι ίδιοι να αποτελούν μέρος της. (Dever & Burts ,2002) Απόρροια αυτής τους της πεποίθησης είναι να επιδεικνύουν απροθυμία να εμπλακούν στα σχολικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους. Ακόμη αρνητικά βιώματα των ίδιων των γονέων κατά την δική τους σχολική ηλικία λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας για την επαφή τους με το σχολείο (Κλαδάκης, 2012). Όπως υπογραμμίζει ο Πολύζος (2012) πολλοί γονείς νιώθουν μειονεκτικά καθώς εισέρχονται στο χώρο του σχολείου εξαιτίας της δικής τους αποτυχίας να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους. Επιπρόσθετα η έλλειψη χρόνου των γονέων λόγω υπερβολικά πολλών υποχρεώσεων καθιστά δύσκολη τη ενεργό εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία μάθησης του παιδιού τους. (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995). Όπως αναφέρει ο Πολύζος (2012) ειδικότερα οι μετανάστες γονείς πολλές φορές αδυνατούν να παρευρεθούν σε εκδηλώσεις του σχολείου ή να πάρουν τον έλεγχο επίδοσης του παιδιού τους γιατί εργάζονται με κυλιόμενο ωράριο και κάνουν

υπερωρίες γιατί προτιμούν να εξασφαλίσουν τα αναγκαία για τα παιδιά τους ακόμη και αν αυτό σημαίνει ότι δεν θα διατηρούν στενές σχέσεις με το σχολείο. Μιλώντας για μετανάστες γονείς αντιλαμβανόμαστε ότι το να μην γνωρίζουν να χρησιμοποιούν με ευχέρεια την επίσημη γλώσσα του σχολείου τους αποθαρρύνει από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου (Σαΐτης,2008). Τέτοιες δραστηριότητες όπως επισημαίνει ο Πολύζος (2012) είναι η τηλεφωνική επικοινωνία προκειμένου να δηλώσουν ότι το παιδί τους θα απουσιάσει από το σχολείο και η συμμετοχή σε ενημερωτικές συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να καρπώνονται όλο το μερίδιο της ευθύνης για την ανατροφή των παιδιών και να αποδίδουν στους γονείς ένα βοηθητικό ρόλο γεγονός που καθιστά ανέφικτη την αμοιβαία επικοινωνία και συνεργασία και κάνει τη ζυγαριά να γέρνει προς τη μια πλευρά μόνο (Πετρίδου,2008). Ειδικότερα κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επικοινωνία με τους γονείς τους επιβαρύνει με ένα επιπλέον έργο που απαιτεί χρόνο και είναι ιδιαίτερα δύσκολο (Συμεού,2008) καθώς οι γονείς ενστερνίζονται μεθόδους εκπαίδευσης που ανήκουν σε παλαιότερες εποχές (Καλογρίδη,2006).

2.6 Τρόποι ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής

Προκειμένου να αυξηθεί η γονική εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου αλλά και να καμφθούν τυχόν εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον Κλαδάκη (2012) να ενημερωθούν για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς στη σύγχρονη εποχή έτσι ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους γονείς να υιοθετήσουν αποτελεσματικές πρακτικές όσον αφορά τη μάθηση στο σπίτι. Η κοινότητα οφείλει να πραγματοποιεί επιμορφωτικά σεμινάρια που θα εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με τις απαιτούμενες γνώσεις έτσι ώστε να είναι σε θέση να συνδέουν την παρεχόμενη γνώση με την γνώση εκτός του χώρου του σχολείου και να αναγνωρίζουν τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία αγωγής του παιδιού. (Ασλανίδου & Τοσπά ,2008). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει σταδιακά να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στους γονείς και να δημιουργούν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερος χειρισμός απαιτείται στη περίπτωση των μεταναστών γονέων που αποτελούν πλέον ένα σημαντικό μέρος της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Οι Peterson & Ladky (2007) προτείνουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς να γίνεται μια τελετή για τους μετανάστες γονείς με σκοπό να αποκτήσουν σχέσεις με τους άλλους γονείς και να αισθανθούν άνετα και οικεία στο χώρο του σχολείου. Ακόμη ένας τρόπος για να ενθαρρύνει

το σχολείο τους μετανάστες γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι να στέλνει δίγλωσσα ενημερωτικά φυλλάδια δείχνοντας έτσι το πόσο σημαντική είναι η συμβολή τους στα σχολικά τεκταινόμενα. (Moles,1993). Όπως αναφέρει ο Πολύζος (2012) στο Λονδίνο πραγματοποιούνται προγράμματα εκπαίδευσης στα οποία εμπλέκονται μετανάστες γονείς με στόχο τη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των γονέων και την απόκτηση εμπιστοσύνης ότι μπορούν και οι ίδιοι να συνδράμουν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα κοινό στόχο , την πνευματική καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η αλήθεια είναι όμως ότι συχνά οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους αποδεικνύονται ανεπαρκείς. Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες για να καθοδηγήσουν τους γονείς προς μια εποικοδομητική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διδασκαλία στο σπίτι αλλά αποτυγχάνουν να το κάνουν με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Σε προγράμματα που εφαρμόζονται στις Η.Π.Α. οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν βιωματικά εργαστήρια σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα στα οποία καλούν τους γονείς να πάρουν μέρος (Epstein, 1991). Ακόμη δίνουν φυλλάδια στους γονείς γραμμένα απλά και κατανοητά με τους διδακτικούς στόχους και τι απαιτείται προκειμένου αυτοί οι στόχοι να υλοποιηθούν (Epstein, 1991). Πραγματοποιούν απογευματινές συναντήσεις και διοργανώνουν δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς και τα παιδιά τους και το αντικείμενο είναι συναφές με αυτό που διδάχτηκαν στην τάξη (Epstein,1991). Το μοντέλο του Gotts (1979) σκιαγραφεί τέσσερα κριτήρια με βάση τα οποία κατηγοριοποιούνται τα προγράμματα που έχουν στόχο την βελτίωση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στους γονείς και στο πώς θα συνεισφέρουν στο εκπαιδευτικό έργο (Γεωργίου, 2011). « Όταν η γονική εμπλοκή είναι αυξημένη τότε τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν παρόμοιες ικανότητες και οικογενειακό υπόβαθρο αλλά οι γονείς δεν εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία» (Henderson,1988). Το δεύτερο κριτήριο έχει να κάνει με το ποιος είναι ο σκοπός αυτού του προγράμματος, η πρόληψη ή η θεραπεία μιας προβληματικής κατάστασης όπως τονίζει ο Γεωργίου(2011). Η τρίτη παράμετρος η οποία πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι κατά πόσο η προσπάθεια ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής είναι συστηματική και οργανωμένη ή βασίζεται στην ατομική προσπάθεια και διάθεση του εκπαιδευτικού (Γεωργίου,2011). Το τέταρτο κριτήριο έχει να κάνει πάλι με τους γονείς, αν είναι ενήμεροι για εκπαιδευτικά ζητήματα ή όχι. Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2011) ένα σχολείο το οποίο πιστεύει στην αμοιβαία συνεργασία σχολείου και οικογένειας προς όφελος του παιδιού

μεριμνά να προγραμματίζει δραστηριότητες τέτοιου είδους που να μπορεί να εμπλακεί το σύνολο των γονέων και όχι μόνο αυτοί που ήδη δείχνουν ενδιαφέρον για τα σχολικά ζητήματα. Η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να μεριμνήσει έτσι ώστε να υπάρχουν κατάλληλοι χώροι για τις συναντήσεις των γονέων καθώς η έλλειψη τους αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών (Δοδοντσάκης,2000). Επιπρόσθετα τα προγράμματα που έχουν στόχο την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής είναι περισσότερο αποτελεσματικά όταν οι οργανωτές λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των γονέων. (Starkey & Klein, 2000).

2.6.1 Τρόποι ενίσχυσης γονικής εμπλοκής από τους Διευθυντές

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω κομβικής σημασίας είναι ο ρόλος του Διευθυντή. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας όπως προαναφέρθηκε έχει επωμιστεί πολλούς ρόλους και ο τρόπος με τον οποίο ασκεί τη διοίκηση στη σχολική μονάδα επηρεάζει καθοριστικά όπως δείχνουν και οι έρευνες την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο.

Σύμφωνα με τον Al-Taneiji (2012) όταν ο διευθυντής παίρνει θέση στην προώθηση της γονικής εμπλοκής , αυτή ενισχύεται. Οι γονείς ενεργοποιούνται , λαμβάνουν αποφάσεις και παίρνουν μέρος σε εθελοντικές δραστηριότητες του σχολείου. Η Porras (2003) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής είναι ο βασικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικής κουλτούρας της γονικής εμπλοκής. Επίσης VanVoorhis & Sheldon (2004) θέτουν υπεύθυνο το διευθυντή για τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα συνεργασίας με τους γονείς.

Οι τρόποι με τους οποίους ο διευθυντής σχολικής μονάδας θα μπορέσει να θέσει τις βάσεις για τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς κατά την Epstein(1995) είναι τέσσερις α) με τη δημιουργία συστήματος ανοιχτής επικοινωνίας όπου σχολείο και οικογένεια θα ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικές με την πρόοδο και στάση του μαθητή που αφορούν τη φοίτηση του, β) τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση, όπου απαιτείται, ώστε να ληφθούν κομβικές αποφάσεις και να πραγματοποιηθεί όσο το δυνατόν καλύτερος χειρισμός των πόρων προς διάθεση, γ) την έμπρακτη βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια για τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος στο σπίτι ώστε να είναι ευχάριστη η φοίτηση του μαθητή και δ) τη θεληματική προσφορά εργασίας των γονέων στο σχολείο, δηλαδή η έμπρακτη ενασχόληση γονέων σχετικών με κάποιο αντικείμενο- εργασία στα πλαίσια του σχολείου.

Ο Ζαχάρης (1985,όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2008) προτείνει κάποιες ενέργειες από μέρους των διευθυντών, με στόχο την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής και τη διαμόρφωση

κλίματος συνεργασίας με την οικογένεια, βασιζόμενος σε στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητας:

- Παρακίνηση των γονέων σύστασης και λειτουργίας συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, όπου δεν υπάρχει, καθώς και δράσης τους μέσα σε αυτόν
- Τακτικές προσκλήσεις των γονέων σε συναντήσεις που θα πραγματοποιούνται στο σχολείο με σκοπό , την ενημέρωση για την από κοινού επίλυση γενικευμένων προβλημάτων αλλά και την άμεση επικοινωνία γονέα- εκπαιδευτικού- διευθυντή για την εύρεση λύσεων σε μεμονωμένα προβλήματα μαθητών
- Οργάνωση εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου για τους γονείς, ώστε να ενημερωθούν, να συζητήσουν, να αναπτύξουν θέματα σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους
- Συμμετοχή των γονέων στις εορταστικές εκδηλώσεις, με σκοπό τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Σχέσεων που θα χαρακτηρίζονται από αλληλοκατανόηση και αλληλοβοήθεια ανάμεσα στους δυο φορείς με στόχο την επίτευξη του σημαντικού ρόλου που έχει να επιτελέσει το σχολείο.

3. Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά τη διαδικασία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διαφάνηκε από την αρχή η σπουδαιότητα για τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής για την επίτευξη του. Ωστόσο στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη ερευνών σχετικά με τους τρόπους που επιλέγει ο διευθυντής να ενισχύσει την γονική εμπλοκή. Επιπλέον οι Lloyd-Smith & Baron(2010) τονίζουν ότι μπορεί οι διευθυντές να θεωρούν σπουδαία την εμπλοκή των γονέων, ωστόσο με τη στάση και τις πρακτικές τους πολλές φορές πράττουν ακριβώς το αντίθετο.

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των πρακτικών που επιλέγουν οι διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα με σκοπό την ενδυνάμωση της γονικής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα τα οποία επιχειρεί να απαντήσει είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι πρακτικές που επιλέγουν οι Διευθυντές δημοτικών σχολείων για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στη Ελλάδα;
- Υπάρχει στατιστική διαφορά στις πρακτικές που επιλέγονται που να έχει σχέση με το φύλο του διευθυντή, τα ακαδημαϊκά του προσόντα καθώς και τα έτη που κατέχει διευθυντική θέση;

ΜΕΡΟΣ Β΄

1.Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην ερευνητική διαδικασία της εκάστοτε έρευνας, κατέχει σπουδαίο ρόλο στα αποτελέσματα που αυτή θα φέρει. Οι μέθοδοι που ακολουθούνται κρίνουν ως ένα μεγάλο βαθμό την επιτυχία της ή μη και μέσω αυτών θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων πάνω στο θέμα που αναλύεται.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την οργάνωση και διενέργεια έρευνας με θέμα τις πρακτικές που επιλέγονται από τους Διευθυντές δημοτικών σχολείων για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στη Ελλάδα, καθώς και να καταγραφεί αν υπάρχει στατιστική διαφορά στις πρακτικές που επιλέγονται που να έχει σχέση με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη παραμονής σε διευθυντική θέση του διευθυντή. Η έρευνα κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί γιατί, ενώ υπάρχουν αρκετά στοιχεία σχετικά με το θέμα από χώρες του εξωτερικού, δεν υπάρχουν πρόσφατες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, ο οποίος τα τελευταία χρόνια έχει δεχθεί αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η έρευνα διεξήχθη τον Νοέμβριο του 2018.

Τα βασικά μειονεκτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι, ότι παρέχει δεδομένα που σχετίζονται μόνο με τις πρακτικές των διευθυντών απέναντι στους γονείς χωρίς να εμπλέκει καθόλου τους γονείς και ότι μέσω της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ελλοχεύει ο κίνδυνος οι ερωτώμενοι να μην απαντήσουν πλήρως ειλικρινά.

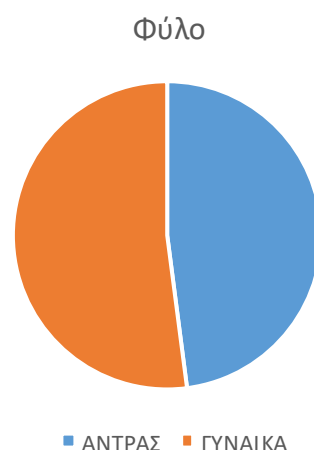
Η επεξεργασία των δεδομένων της διακρίνεται σε δυο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώνονται τα κύρια περιγραφικά μέτρα των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Αποτυπώνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά επί του συνόλου των απαντήσεων για κάθε ομάδα – τομέα ερωτήσεων. Δίνεται έτσι μια πρώτη γενική εικόνα της απόκρισης και της τοποθέτησης του δείγματος στα βασικά πεδία της συγκεκριμένης έρευνας.

Στη συνέχεια μέσω της επαγωγικής στατιστικής και των αντίστοιχων ελέγχων γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συχνότητες των απαντήσεων. Έτσι μελετάται αν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάμεσα στους ερωτηθέντες ανάλογα το φύλο τους, τα χρόνια εμπειρίας τους σε διευθυντική θέση και το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Ο έλεγχος της παραπάνω συσχέτισης πραγματοποιείται με τη δοκιμασία του χ^2 (Pearson chi-square). Η μηδενική υπόθεση H_0 : το χαρακτηριστικό δεν επιδεικνύει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την απάντηση ελέγχεται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ έναντι της εναλλακτικής H_1 : το χαρακτηριστικό σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την απάντηση. Όταν η τιμή του συντελεστή Pearson είναι μικρότερη από το 0,005 τότε η μηδενική υπόθεση H_0 απορρίπτεται, δηλαδή απορρίπτεται η υπόθεση ότι το χαρακτηριστικό δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την απάντηση. Για τη διεξαγωγή της περιγραφικής στατιστικής αλλά και των επαγωγικών ελέγχων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.20 (IBM Corp., Released 2011)

1.1 Περιγραφή του δείγματος

Στη πραγματοποιηθείσα έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν 146 διευθυντές Δημοτικών σχολείων των νομών Πρεβέζης, Άρτας και Αιτωλοακαρνανίας από ένα πληθυσμό 253 διευθυντών.

Η σύνθεση του δείγματος μελετήθηκε ως προς τρία βασικά χαρακτηριστικά: το φύλο, την εμπειρία σε έτη σε διευθυντική θέση και το επίπεδο των ακαδημαϊκών σπουδών. Εβδομήντα από τους 146 συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν άνδρες (48%) ενώ οι γυναίκες με 76 συμμετέχουσες αποτέλεσαν το 52% του συνολικού δείγματος όπως φαίνεται στο Σχήμα 1



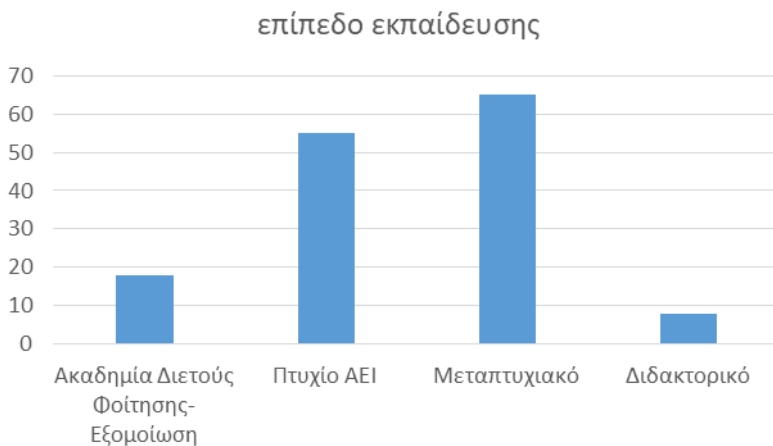
Σχήμα 1 Κατανομή δείγματος ανάλογα με το φύλο

Σε ότι αφορά την εμπειρία των συμμετεχόντων σε διευθυντική θέση παρατηρήθηκε ότι το 35,6 % των ερωτηθέντων είχαν 0-3 αντίστοιχα έτη εμπειρίας ενώ περίπου το 37% έχει απασχοληθεί σε θέση διευθυντή πάνω από 6 χρόνια. Η κατανομή φαίνεται πιο αναλυτικά στο Σχήμα 2



Σχήμα 2 Κατανομή δείγματος ανάλογα με τα έτη εμπειρίας σε διευθυντική θέση

Το ακαδημαϊκό επίπεδο του δείγματος αποτυπώνεται στο Σχήμα 3. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (87,67%) είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου, ενώ το 44,5% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 5,5% διδακτορικό τίτλο σπουδών.



Σχήμα 3 Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης

1.2 Ερωτηματολόγιο

Το εργαλείο της έρευνας μας είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο έχει σχεδιαστεί από τον Shaikah Al-Taneiji (2012) . Είναι χωρισμένο σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι ερωτώμενοι καλούνται να δώσουν απαντήσεις σχετικές με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τα χρόνια εμπειρίας σε διευθυντική θέση και το επίπεδο ακαδημαϊκής

μόρφωσης τους. Στην δεύτερη ενότητα καλούνται να δώσουν απαντήσεις που σχετίζονται με την παρουσίαση συχνότητας πρακτικών που ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στην σχολική κοινότητα. Περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις κλειστού τύπου που ταξινομούνται σε έξι τομείς σύμφωνα με τις πρακτικές που ακολουθούν οι διευθυντές για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής, στους έξι τύπους γονικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση όπως τους έχει ορίσει η Epstein (1985, Epstein & Jansorn, 2004): 1) τη γονική φροντίδα, 2) την επικοινωνία σχολείου -οικογένειας, 3) τις εθελοντικές υπηρεσίες στο σχολείο από την πλευρά των γονέων, 4) την εποπτεία της μάθησης στο σπίτι, 5) τη λήψη αποφάσεων και 6) τη συνεργασία με την κοινότητα. Κάθε ομάδα περιλαμβάνει συγκεκριμένο πλήθος ερωτήσεων, με τη μορφή καταφατικών προτάσεων και καταγράφεται το επίπεδο συμφωνίας του ερωτώμενου με βάση 5 βαθμια κλίμακα Likert με τις ακόλουθες τιμές απαντήσεων: καθόλου, λίγο, μέτρια, αρκετά, πολύ.

Στην πρώτη ομάδα οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να διατυπώσουν τη θέση τους σχετικά με το κατά πόσο οι διευθυντές διευκολύνουν και ενισχύουν με τις δράσεις τους τη γονική φροντίδα είτε με τη διοργάνωση σχετικών σεμιναρίων, είτε με την παροχή πληροφοριών ή με την ενίσχυση της επικοινωνίας των γονέων μεταξύ τους για την ανταλλαγή εμπειριών.

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων ερευνά το επίπεδο επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με τους γονείς. Μελετώνται οι δράσεις των διευθυντών που σχετίζονται με την ενίσχυση, την οργάνωση και το συντονισμό της τακτικής επικοινωνίας των διδασκόντων με τους γονείς των μαθητών τους καθώς επίσης και το επίπεδο ενθάρρυνσης της εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων σχετίζεται με την εθελοντική παροχή, από την πλευρά των γονέων, υπηρεσιών στο σχολείο. Διερευνάται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενίσχυση αυτών δράσεων μέσω της οργάνωσης του πλαισίου εθελοντικών υπηρεσιών με τη συμβολή και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην τέταρτη ομάδα ερωτήσεων διερευνάται η εμπλοκή των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην εποπτεία μάθησης στο σπίτι. Μελετώνται οι σχετικές δράσεις των διευθυντών για τη διευκόλυνση της εποπτικής διαδικασίας από τους γονείς, για την ενθάρρυνση της αξιοποίησης μεθόδων αποτελεσματικότερης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς αλλά και άλλων εκπαιδευτικών πόρων από τους γονείς.

Η πέμπτη ομάδα ερωτήσεων διαπραγματεύεται το βαθμό εμπλοκής των γονέων στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Οι διευθυντές καλούνται να απαντήσουν εάν με τις δράσεις τους ενισχύουν και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στη σχολική κοινότητα.

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων αναφέρεται στη σύνδεση των γονέων με την κοινότητα και συγκεκριμένα ερευνά τις δράσεις του διευθυντή της σχολικής μονάδας που ενισχύουν την αμφίδρομη συσχέτιση της κοινότητας με τη σχολική μονάδα. Οι ερωτήσεις περιγράφονται αναλυτικά στον **Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε..**

2. Μέτρηση καταλληλότητας/επάρκειας ΚΜΟ, έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett και συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha

Το δείγμα εξετάστηκε αρχικά για τη συνολική δειγματική καταλληλότητα/επάρκεια χρησιμοποιώντας το μέτρο ΚΜΟ (Kaiser- Mayer- Olkin) ενώ ελέγχθηκε περαιτέρω η καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση με το μέτρο σφαιρικότητας Bartlett. Το μέτρο ΚΜΟ είναι ένα μέτρο του βαθμού ομοιογένειας των μεταβλητών και άρα πόσο είναι κατάλληλες για παραγοντική ανάλυση. Ο δείκτης λαμβάνει τιμές από 0 έως 1 και σύμφωνα με τον Kaiser (1974) οι τιμές πάνω από 0,5 είναι αποδεκτές. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett δείχνει εάν υπάρχει αρκετά υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές (απαντήσεις) μας (H_0). Όταν λαμβάνει τιμές $<0,05$ η H_0 απορρίπτεται (ο πίνακας συσχετίσεων δεν είναι μοναδιαίος) και αρά έχει νόημα να προχωρήσουμε σε παραγοντική ανάλυση.

Στον Πίνακα 1 φαίνεται η τιμή του μέτρου ΚΜΟ για κάθε ομάδα ερωτήσεων καθώς και η τιμή του δείκτη σφαιρικότητας Bartlett. Παρατηρούμε ότι η τιμή ΚΜΟ για κάθε ομάδα είναι πάνω από 0,5 επομένως το δείγμα είναι κατάλληλο για παραγοντική ανάλυση. Το ίδιο επιβεβαιώνει και η τιμή του δείκτη σφαιρικότητας Bartlett είναι ($0,000 < 0,05$).

Πίνακας 1 Τιμές του μέτρου ΚΜΟ και του δείκτη σφαιρικότητας Bartlett για τις 6 ομάδες ερωτήσεων

	Τομέας α	Τομέας β	Τομέας γ	Τομέας δ	Τομέας ε	Τομέας στ
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0,785	0,890	0,840	0,720	0,698	0,807

Bartlett's Test of Sphericity	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
-------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Τέλος για τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας των δεδομένων υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha. Ο δείκτης α του Cronbach (Cronbach, 1951) πρακτικά μετρά το βαθμό της εσωτερικής συνάφειας όλων των ερωτήσεων και αποδεκτές θεωρούνται οι τιμές μεγαλύτερες από 0,7 έως 0,95 ενώ γενικά συστήνεται ο δείκτης να μη ξεπερνά την τιμή 0,9 (Tavakol & Dennick, 2011).

Πίνακας 2 Τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για τις έξι ομάδες ερωτήσεων

	Τομέας α	Τομέας β	Τομέας γ	Τομέας δ	Τομέας ε	Τομέας στ
Cronbach's alpha	0,868	0,926	0,875	0,846	0,811	0,887

Για τη διεξαγωγή των παραπάνω ελέγχων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.20 (IBM Corp., Released 2011).

3. Αποτελέσματα

Περιγραφική στατιστική

Παρακάτω στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά απαντήσεων στις ομαδοποιημένες ερωτήσεις.

Τομέας Γονικής Φροντίδας

Στην ομάδα ερωτήσεων που αφορά τον τομέα γονικής φροντίδας παρατηρούμε (Πίνακας 3) ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (80,14%) των διευθυντών σχολικών μονάδων οργανώνει έστω και σε μικρή συχνότητα, σεμινάρια ενημέρωσης των γονέων σε θέματα ανατροφής των παιδιών τους, λαμβάνοντας υπόψη τις περισσότερες φορές (82,88%) την άποψη των γονέων σχετικά με τη θεματολογία αυτών των σεμιναρίων. Οι περισσότεροι διευθυντές (80,14%) παρέχουν πληροφορίες στους γονείς σχετικά με την ανάπτυξή τους όμως είναι λιγότεροι (67,81%) εκείνοι που θα βοηθήσουν τους γονείς με την παροχή σχετικού υλικού. Είναι αμελητέο το ποσοστό εκείνων των διευθυντών που δε θα βοηθήσουν καθόλου τους γονείς να παρέχουν στους μαθητές κατάλληλο κλίμα που να ευνοεί τη μάθηση και την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών στο σπίτι (3,42%) ή δε θα ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ των γονέων για την ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που αφορούν τα παιδιά τους (6,85%).

Πίνακας 3 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τις δράσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων σε ότι αφορά τη γονική φροντίδα

Τομέας Γονικής Φροντίδας N=146	ΚΑΘΟΛΟΥ 1	ΛΙΓΟ 2	ΜΕΤΡΙΑ 3	ΑΡΚΕΤΑ 4	ΠΟΛΥ 5
Οργανώνω σεμινάρια ώστε να ενημερώσω τους γονείς σε θέματα ανατροφής των παιδιών τους	29 19.86%	44 30.14%	33 22.60%	30 20.55%	10 6.85%
Ζητώ από τους γονείς να με ενημερώσουν σχετικά με θέματα που τους αφορούν για τη διενέργεια τέτοιων σεμιναρίων	25 17.12%	35 23.97%	27 18.49%	47 32.19%	12 8.22%
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικές με την κατάλληλη ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε ηλικία	29 19.86%	29 19.86%	32 21.92%	45 30.82%	11 7.53%
Παρέχω στους γονείς υλικό , όπως βιβλία και φυλλάδια σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	47 32.19%	41 28.08%	19 13.01%	31 21.23%	8 5.48%
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες ώστε να παρέχουν στους μαθητές κατάλληλο κλίμα που να ευνοεί τη μάθηση και την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών στο σπίτι	5 3.42%	34 23.29%	23 15.75%	58 39.73%	26 17.81%
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να ανταλλάσσουν εμπειρίες σχετικές με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με τα παιδιά τους	10 6.85%	22 15.07%	24 16.44%	55 37.67%	35 23.97%

Τομέας επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας

Σε ότι αφορά την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4 η πλειοψηφία των διευθυντών των σχολικών μονάδων καθιστά εφικτή και διευκολύνει την επικοινωνία των γονιών με το σχολείο αλλά και των δασκάλων με τους γονείς. Σε θέματα που αφορούν τις τυπικές δράσεις επικοινωνίας όπως σχολικές συναντήσεις, ωράριο επικοινωνίας, συναντήσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, αποστολή ενημερωτικών σημειωμάτων, σχολικές δραστηριότητες κτλ, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι διευθυντές είναι συνεπείς και μόνο ένα ποσοστό πολύ μικρότερο του 10% παρουσιάζει σχετική αμέλεια στην ενημέρωση. Επίσης παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών (>80%) φροντίζει έστω και σε μικρό βαθμό να ενημερώσει τους γονείς για τις αδυναμίες ή δυνατότητες των παιδιών τους, για τη σχολική επίδοσή τους, για τη φιλοσοφία και αποστολή

του σχολείου αλλά μικρότερο ποσοστό θα εστιάσει στη βιολογική ανάπτυξη των παιδιών (76%). Συγκεκριμένη πληροφόρηση σχετικά με τη διδακτέα ύλη επίσης δεν αποτελεί για τους διευθυντές (70%) ένα από τα κύρια θέματα ενημέρωσης των γονέων όπως είναι αντίθετα η αποφυγή σοβαρών προβλημάτων με τα παιδιά (97,95%).

Πίνακας 4 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τις δράσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων σε ότι αφορά την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Τομέας επικοινωνίας σχολείου N=146	ΚΑΘΟΛΟΥ 1	ΛΙΓΟ 2	ΜΕΤΡΙΑ 3	ΑΡΚΕΤΑ 4	ΠΟΛΥ 5
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους	8 5.48%	28 19.18%	13 8.90%	58 39.73%	39 26.71%
Ζητάω από τους δασκάλους να έχουν επικοινωνία με τους γονείς	3 2.05%	9 6.16%	16 10.96%	48 32.88%	70 47.95%
Ενθαρρύνω τους δασκάλους να στέλνουν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών τους	13 8.90%	20 13.70%	14 9.59%	59 40.41%	40 27.40%
Ζητάω από τους δασκάλους να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο του σχολείου στην επικοινωνία τους με τους γονείς	11 7.53%	25 17.12%	22 15.07%	47 32.19%	41 28.08%
Παρέχω στους γονείς τηλέφωνο επικοινωνίας με τους δασκάλους	65 44.52%	16 10.96%	15 10.27%	27 18.49%	23 15.75%
Ενημερώνω τους γονείς αναφορικά με τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους δασκάλους	4 2.74%	8 5.48%	6 4.11%	49 33.56%	79 54.11%
Εμπλέκω τους γονείς σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά τους	5 3.42%	31 21.23%	25 17.12%	63 43.15%	22 15.07%
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους	26 17.81%	24 16.44%	15 10.27%	31 21.23%	50 34.25%
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις κανονισμένες σχολικές συναντήσεις	4 2.74%	5 3.42%	5 3.42%	50 34.25%	82 56.16%
Ενημερώνω τους γονείς ώστε να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους σχετικά με σχολικές δραστηριότητες	18 12.33%	17 11.64%	24 16.44%	56 38.36%	31 21.23%
Ενημερώνω τους γονείς για τη διεξαγωγή συνάντησης του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων	2 1.37%	6 4.11%	17 11.64%	56 38.36%	65 44.52%
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις	5	19	13	62	47

Τομέας επικοινωνίας σχολείου N=146	ΚΑΘΟΛΟΥ 1	ΛΙΓΟ 2	ΜΕΤΡΙΑ 3	ΑΡΚΕΤΑ 4	ΠΟΛΥ 5
παρουσίες και απουσίες των παιδιών τους	3.42%	13.01%	8.90%	42.47%	32.19%
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την βιολογική ανάπτυξη των παιδιών τους	35 23.97%	37 25.34%	26 17.81%	35 23.97%	13 8.90%
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη διδακτέα ύλη των παιδιών τους	44 30.14%	29 19.86%	18 12.33%	38 26.03%	17 11.64%
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες	12 8.22%	27 18.49%	21 14.38%	50 34.25%	36 24.66%
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και την αποστολή του σχολείου	12 8.22%	22 15.07%	24 16.44%	51 34.93%	37 25.34%
Ενημερώνω τους γονείς ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να προκληθούν με τα παιδιά τους	3 2.05%	16 10.96%	17 11.64%	62 42.47%	48 32.88%
Ενημερώνομαι από τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους	14 9.59%	26 17.81%	33 22.60%	43 29.45%	30 20.55%

Τομέας εθελοντικών υπηρεσιών από τους γονείς στο σχολείο

Η εμπλοκή των γονέων στην πραγματοποίηση δράσεων στη σχολική μονάδα παρατηρούμε, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, ότι ενθαρρύνεται ιδιαίτερα από τους διευθυντές είτε ζητώντας τους να παρευρίσκονται στις δραστηριότητες και τα εργαστήρια που οργανώνονται (>70%), είτε πληροφορώντας τους για τις δράσεις στις οποίες είναι χρήσιμη η εθελοντική συμμετοχή τους (~90%) είτε λαμβάνοντας υπόψη τη διαθεσιμότητά τους και τις προτάσεις τους για εθελοντική συμμετοχή (~90%). Σημαντική επίσης είναι και η ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός και εκτός της σχολικής μονάδας (94,52%). Από την άλλη πλευρά όμως πολύ μικρό είναι το ποσοστό των διευθυντών που θα ζητήσει από τους γονείς να βοηθήσουν τους δασκάλους στην αίθουσα διδασκαλίας (37%), όπως επίσης μόνο ένα ποσοστό γύρω στο 25% θα προβεί σε πιο οργανωμένες δράσεις ενίσχυσης της συμμετοχής των γονέων όπως πχ πραγματοποίηση εργαστηρίων για την ενεργοποίηση της ικανότητας επικοινωνίας των δασκάλων με τους γονείς. Τέλος μόνο το 65% θα ζητήσει έστω και μια φορά από τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα ή έργα τέχνης ενώ μόνο το 56% θα ανταμείψει ηθικά την εμπλοκή και την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δράσεις.

Πίνακας 5 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τις δράσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων σε ότι αφορά τις εθελοντικές υπηρεσίες από τους γονείς στο σχολείο

Τομέας εθελοντικών υπηρεσιών από τους γονείς στο σχολείο N=146	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
	1	2	3	4	5
Ζητώ από τους γονείς να παραβρίσκονται σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου	2 1.37%	26 17.81%	22 15.07%	61 41.78%	35 23.97%
Ενθαρρύνω τους μαθητές να προσφέρονται εθελοντικά σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου	8 5.48%	17 11.64%	24 16.44%	63 43.15%	34 23.29%
Πραγματοποιώ εργαστήρια για δασκάλους ώστε να ενεργοποιήσω την ικανότητα επικοινωνίας τους με τους γονείς που προσφέρονται εθελοντικά	55 37.67%	29 19.86%	24 16.44%	27 18.49%	11 7.53%
Ρωτώ τους γονείς σχετικά με εργασίες που μπορούν να πραγματοποιήσουν για τη σχολική μονάδα οικειοθελώς	17 11.64%	22 15.07%	22 15.07%	55 37.67%	30 20.55%
Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές παρουσιάσεις εργαστήρια των μαθητών	14 9.59%	35 23.97%	24 16.44%	44 30.14%	29 19.86%
Ζητώ από τους γονείς να συνοδεύουν τους μαθητές σε σχολικές εκδρομές	30 20.55%	53 36.30%	17 11.64%	33 22.60%	13 8.90%
Ζητώ από τους γονείς να βοηθούν τους δασκάλους στην αίθουσα διδασκαλίας	92 63.01%	28 19.18%	13 8.90%	7 4.79%	6 4.11%
Ενθαρρύνω τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα και έργα τέχνης	50 34.25%	38 26.03%	26 17.81%	24 16.44%	8 5.48%
Απονέμω βραβεία και πιστοποιητικά στους γονείς που συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες	79 54.11%	30 20.55%	12 8.22%	20 13.70%	5 3.42%
Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με δραστηριότητες που θα συμμετέχουν καθώς και τον χρόνο που απαιτείται η παρουσία τους	17 11.64%	24 16.44%	17 11.64%	52 35.62%	36 24.66%

Τομέας εποπτείας της μάθησης στο σπίτι

Οι περισσότεροι διευθυντές σχολικών μονάδων διευκολύνουν με τα δράσεις τους την εποπτεία μάθησης στο σπίτι. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 6 παρέχουν πληροφορίες στους γονείς ώστε να είναι σε θέση να τους βοηθήσουν στις κατ' οίκον εργασίες (84,25%), ενώ περίπου ίδιο είναι το ποσοστό εκείνων των διευθυντών σχολικών μονάδων που ενθαρρύνουν τους γονείς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να

βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη γνώση (87,67%) ή τους κατευθύνουν σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη (84,93).

Πίνακας 6 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τις δράσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων σε ότι αφορά την εποπτεία της μάθησης στο σπίτι

Τομέας εποπτείας της μάθησης στο σπίτι N=146	ΚΑΘΟΛΟΥ 1	ΛΙΓΟ 2	ΜΕΤΡΙΑ 3	ΑΡΚΕΤΑ 4	ΠΟΛΥ 5
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες	23 15.75%	30 20.55%	21 14.38%	53 36.30%	19 13.01%
Ενθαρρύνω τους γονείς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη γνώση	18 12.33%	37 25.34%	25 17.12%	51 34.93%	15 10.27%
Κατευθύνω τους γονείς σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη	22 15.07%	31 21.23%	18 12.33%	44 30.14%	31 21.23%

Τομέας λήψης αποφάσεων

Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων ενθαρρύνει έστω και λίγο τη συμμετοχή των γονιών στα συμβούλια Γονέων και Κηδεμόνων (95,9%) ενώ από την άλλη η ενθάρρυνση για συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου είναι μικρότερη (65,07%). Περίπου το 80% των διευθυντών ζητούν έστω και λίγο από τους γονείς να εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα ή να συνεισφέρουν στη θεματολογία των Σχολών Γονέων.

Πίνακας 7 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τις δράσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων σε ότι αφορά τη λήψη αποφάσεων

Τομέας λήψης αποφάσεων N=146	ΚΑΘΟΛΟΥ 1	ΛΙΓΟ 2	ΜΕΤΡΙΑ 3	ΑΡΚΕΤΑ 4	ΠΟΛΥ 5
Ενθαρρύνω τους γονείς να παρίστανται στα συμβούλια Γονέων και Κηδεμόνων	6 4.11%	19 13.01%	10 6.85%	60 41.10%	51 34.93%
Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	51 34.93%	37 25.34%	18 12.33%	27 18.49%	13 8.90%
Ζητώ από τους γονείς να εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα	30 20.55%	39 26.71%	14 9.59%	48 32.88%	15 10.27%
Ζητώ από τους γονείς να προτείνουν θέματα για τις Σχολές Γονέων	31 21.23%	29 19.86%	23 15.75%	47 32.19%	16 10.96%

Τομέας συνεργασίας με την κοινότητα

Ενθαρρυντική φαίνεται γενικά η στάση των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ενίσχυση της συνεργασίας των γονέων με την κοινότητα. Οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους (87,67%) πληροφορούν τους γονείς σχετικά με τις διαθέσιμες υπηρεσίες που προσφέρονται στην κοινότητα και προτρέπουν δασκάλους και μαθητές να προσφέρουν εθελοντική εργασία σε αυτή. Ένα ποσοστό γύρω στο 95% οργανώνει έστω και λίγο προγράμματα και δραστηριότητες με τη βοήθεια των φορέων της κοινότητας ή ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες.

Πίνακας 8 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων σχετικά με τις δράσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων σε ότι αφορά τη συνεργασία με την κοινότητα

Τομέας συνεργασίας με την κοινότητα N=146	ΚΑΘΟΛΟΥ 1	ΛΙΓΟ 2	ΜΕΤΡΙΑ 3	ΑΡΚΕΤΑ 4	ΠΟΛΥ 5
Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με διαθέσιμες υπηρεσίες που προσφέρονται στην κοινότητα	18 12.33%	21 14.38%	24 16.44%	58 39.73%	25 17.12%
Οργανώνω προγράμματα και δραστηριότητες με τη βοήθεια φορέων της κοινότητας	7 4.79%	37 25.34%	22 15.07%	52 35.62%	28 19.18%
Ενθαρρύνω φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες	9 6.16%	27 18.49%	25 17.12%	54 36.99%	31 21.23%
Προτρέπω δασκάλους και μαθητές να προσφέρουν εθελοντική εργασία στις κοινότητες τους	18 12.33%	29 19.86%	26 17.81%	48 32.88%	25 17.12%

Επαγωγική στατιστική

Η συσχέτιση των τριών δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (φύλο, έτη εμπειρίας σε διευθυντική θέση και επίπεδο εκπαίδευσης) με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι το αντικείμενο μελέτης στο τμήμα που ακολουθεί. Η συσχέτιση μελετήθηκε και παρατίθεται σε επίπεδα με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Στους πίνακες στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι αποτυπώνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Φύλο

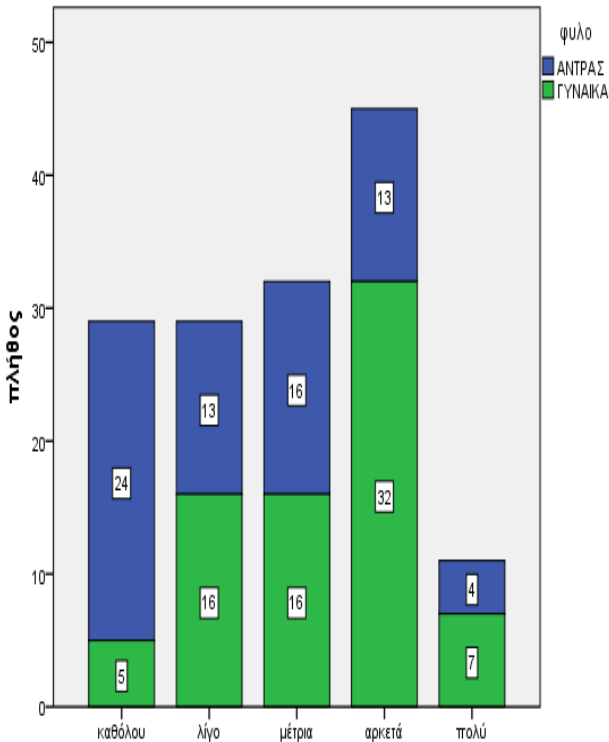
Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις απαντήσεις ανάλογα με το φύλο του συμμετέχοντα στην έρευνα. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του

φύλου και των απαντήσεων σημειώνεται στο τομέα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας που είναι και η ομάδα που περιλαμβάνει και το μεγαλύτερο πλήθος ερωτήσεων. Πιο αναλυτικά στην ομάδα ερωτήσεων «τομέας γονικής φροντίδας» το φύλο φαίνεται να είχε επίδραση στην παροχή πληροφοριών στους γονείς σχετικά με την κατάλληλη ανάπτυξη των παιδιών σε κάθε ηλικία ($\chi^2=21.389$, $p=0.000$) και στην παροχή υλικού στους γονείς σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους ($\chi^2=14.557$, $p=0.006$), με τις γυναίκες να είναι οι περισσότερες που απάντησαν «αρκετά».

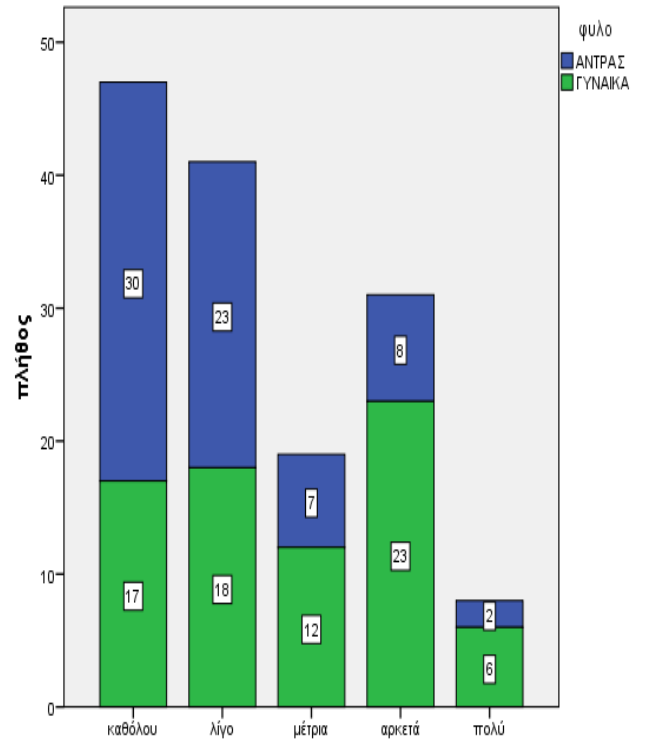
Στον τομέα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας το φύλο έπαιξε στατιστικά σημαντικό ρόλο στα θέματα που αφορούν την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους ($\chi^2=12.415$, $p=0.015$), την ενημέρωση των γονέων ώστε να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες ($\chi^2=15.373$, $p=0.004$), την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη βιολογική ανάπτυξη των παιδιών τους ($\chi^2=14.651$, $p=0.005$), την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες ($\chi^2=17.507$, $p=0.002$), την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη φιλοσοφία και αποστολή του σχολείου ($\chi^2=14.553$, $p=0.006$), την ενημέρωση των γονέων ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να προκληθούν με τα παιδιά τους ($\chi^2=13.898$, $p=0.008$) και την ενημέρωση των ιδίων από τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους ($\chi^2=11.581$, $p=0.021$). Στις παραπάνω περιπτώσεις το πλήθος των γυναικών που απάντησαν «αρκετά» ή «πολύ» ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των αντρών.

Στον τομέα εθελοντικών υπηρεσιών από τους γονείς στο σχολείο τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά, με τις γυναίκες να ζητούν περισσότερο από τους γονείς να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές παρουσιάσεις εργαστήρια των μαθητών ($\chi^2=10.314$, $p=0.035$) και να ενθαρρύνουν τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα και έργα τέχνης ($\chi^2=15.685$, $p=0.003$).

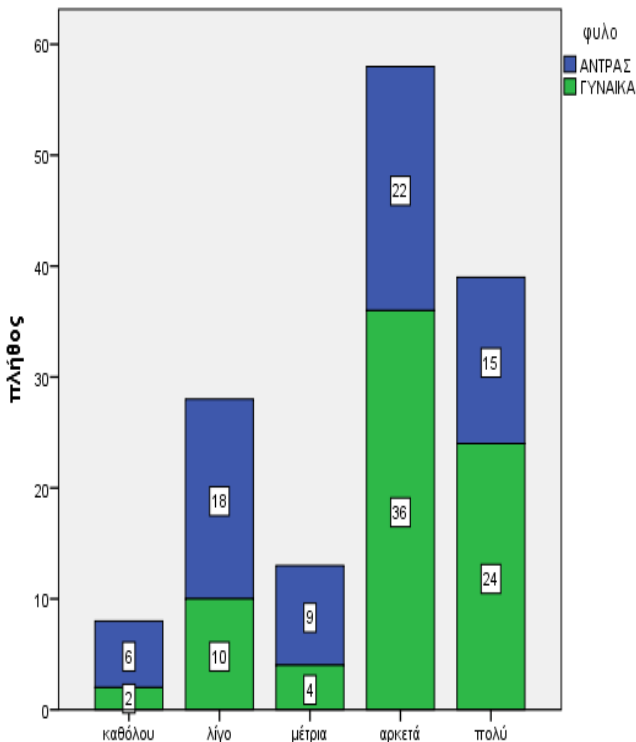
Τέλος στην ομάδα ερωτήσεων που αφορούν την εποπτεία της μάθησης στο σπίτι τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν στις απαντήσεις τους καθώς οι γυναίκες διευθυντές να κατευθύνουν περισσότερο τους γονείς σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη ($\chi^2=10.164$, $p=0.038$).



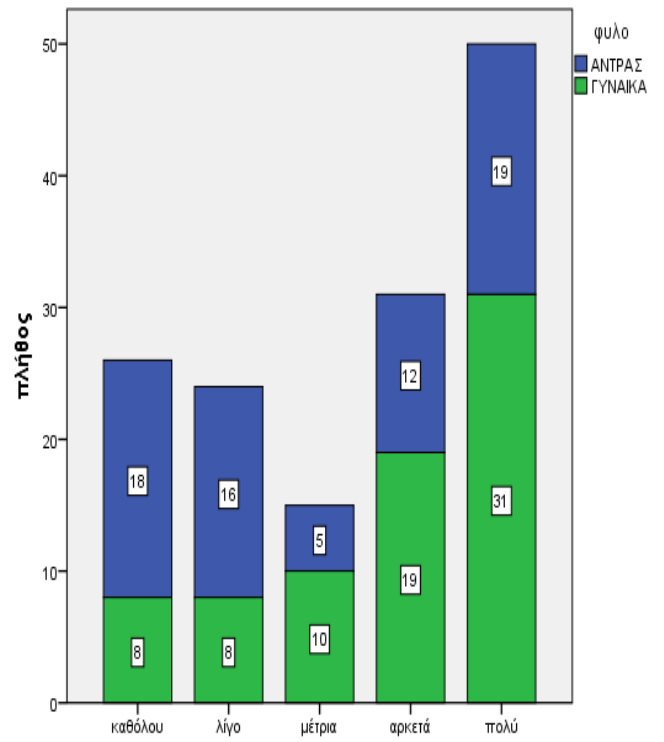
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικές με την κατάλληλη ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε ηλικία



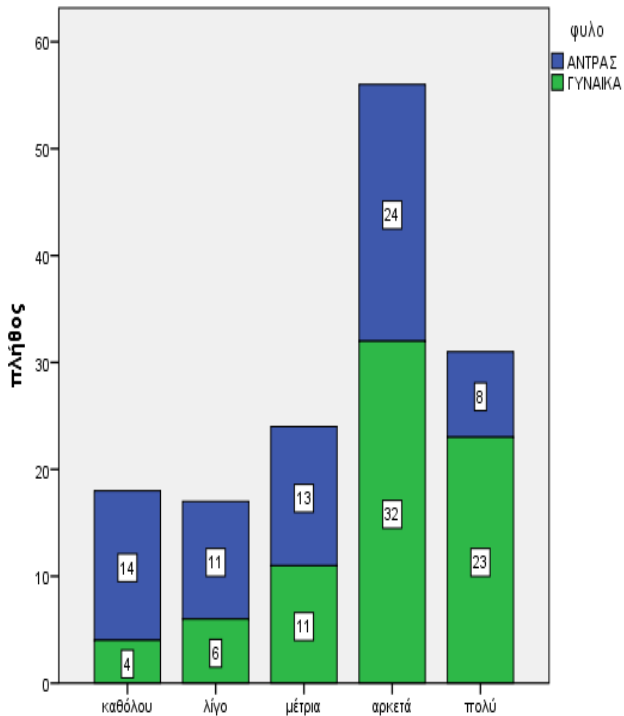
Παρέχω στους γονείς υλικό, όπως βιβλία και φυλλάδια σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους



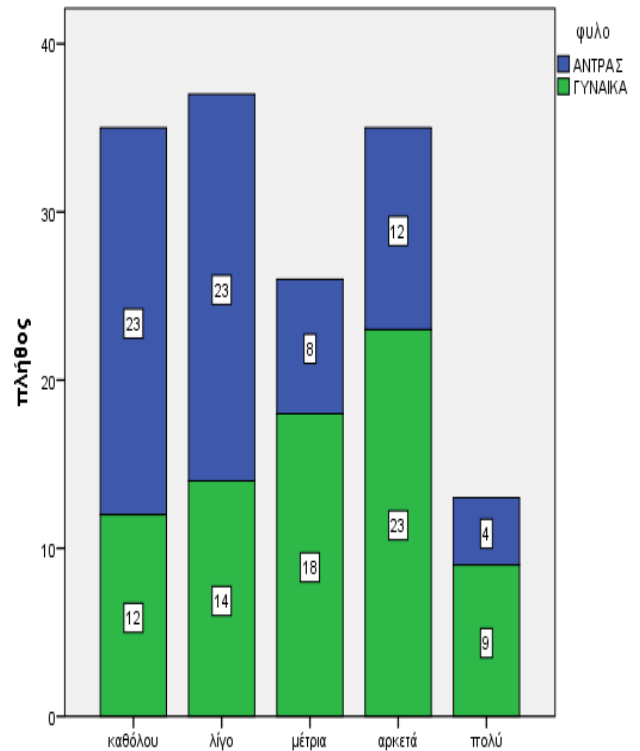
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους



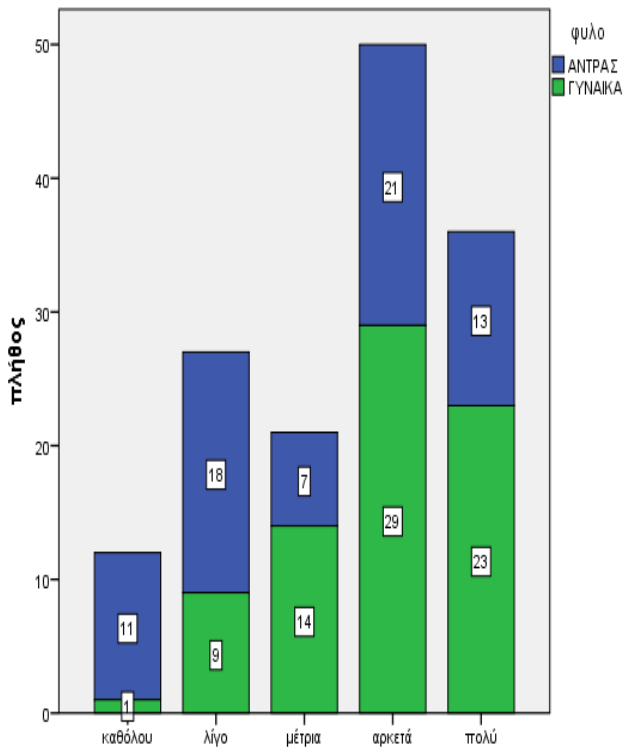
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους



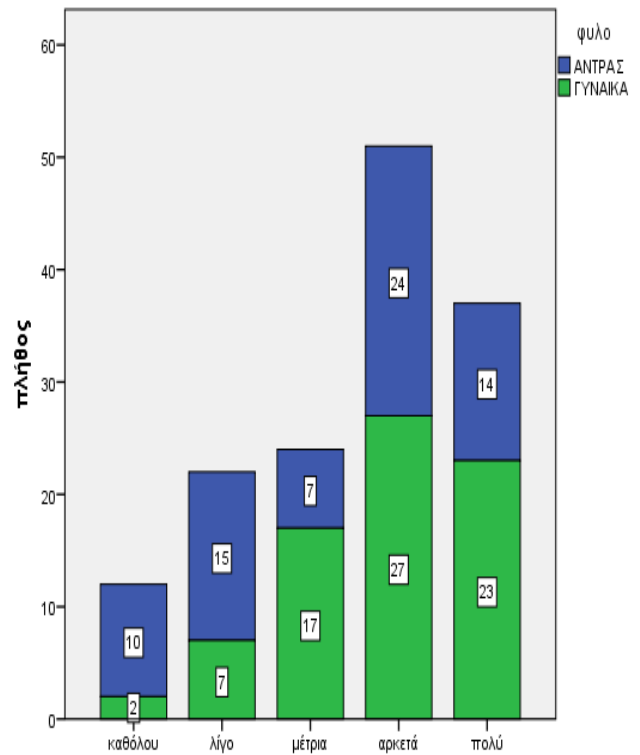
Ενημερώνω τους γονείς ώστε να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους σχετικά με σχολικές δραστηριότητες



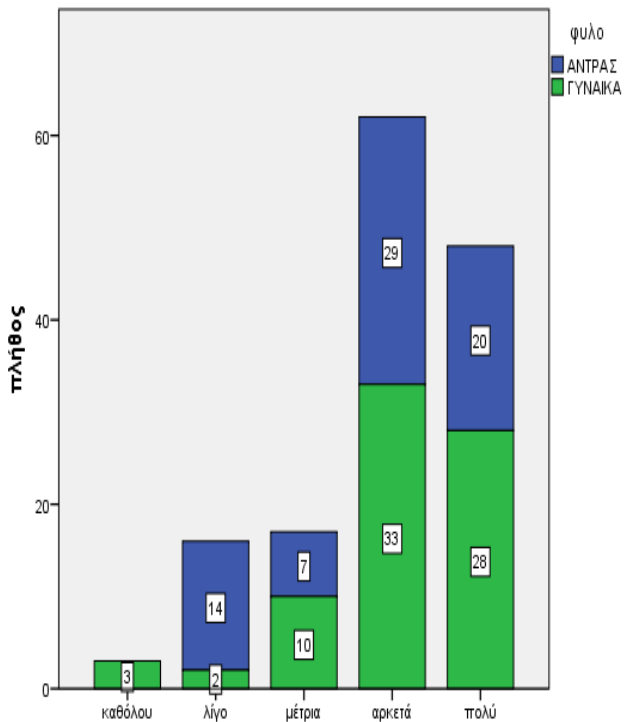
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την βιολογική ανάπτυξη των παιδιών τους



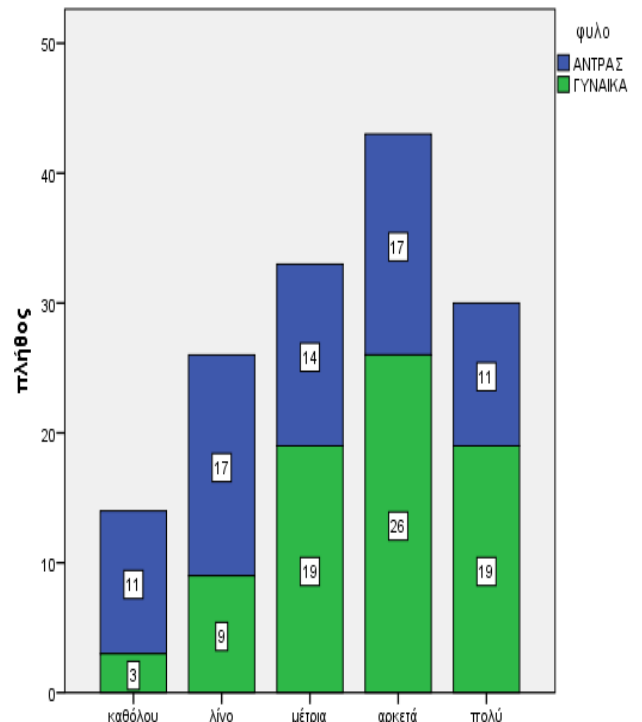
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες



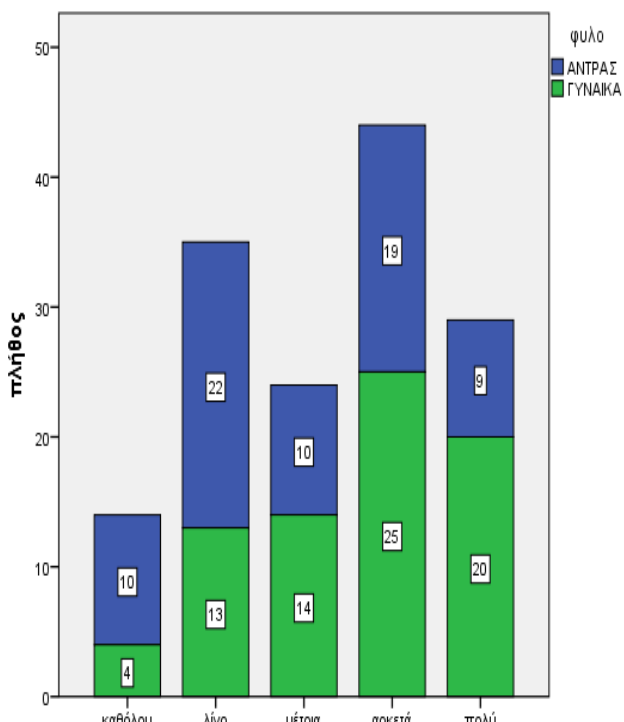
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και την αποστολή του σχολείου



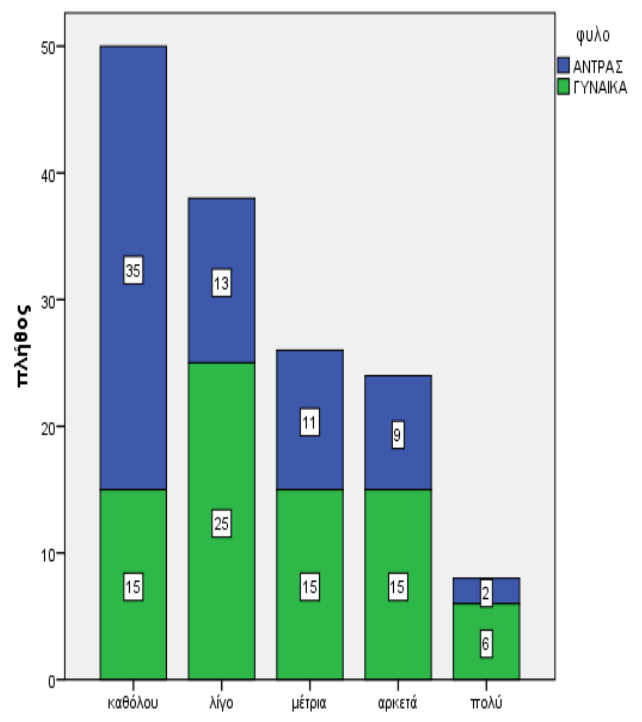
Ενημερώνω τους γονείς ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να προκληθούν με τα παιδιά τους



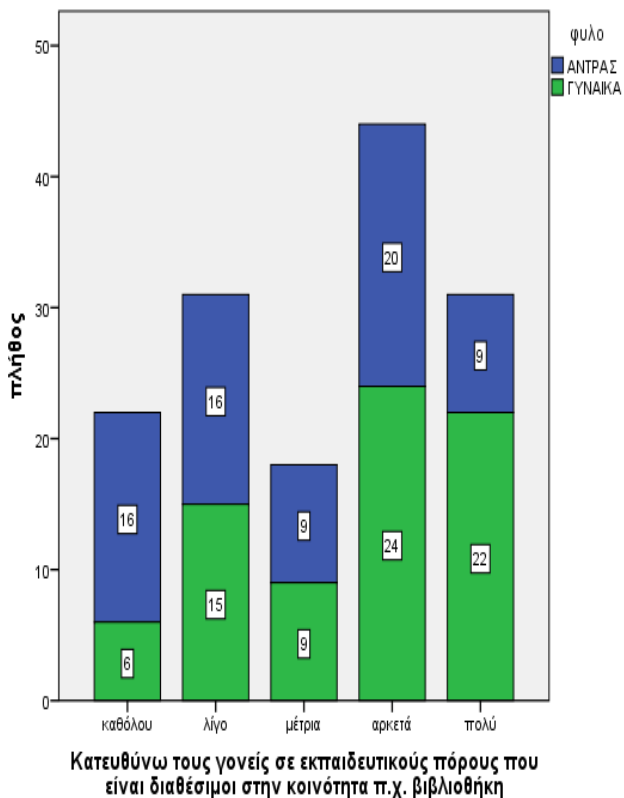
Ενημερώνομαι από τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους



Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές παρουσιάσεις εργαστήρια των μαθητών



Ενθαρρύνω τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα και έργα τέχνης



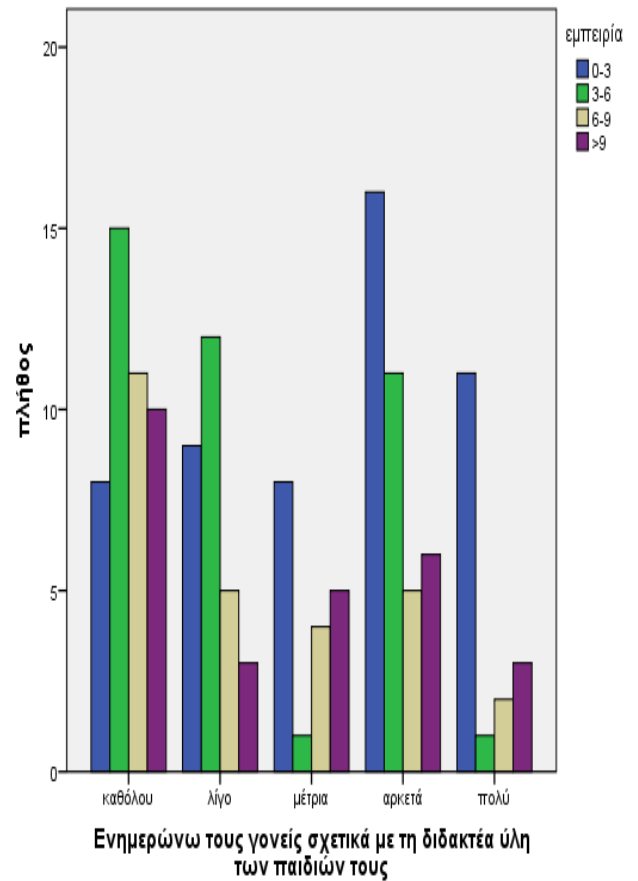
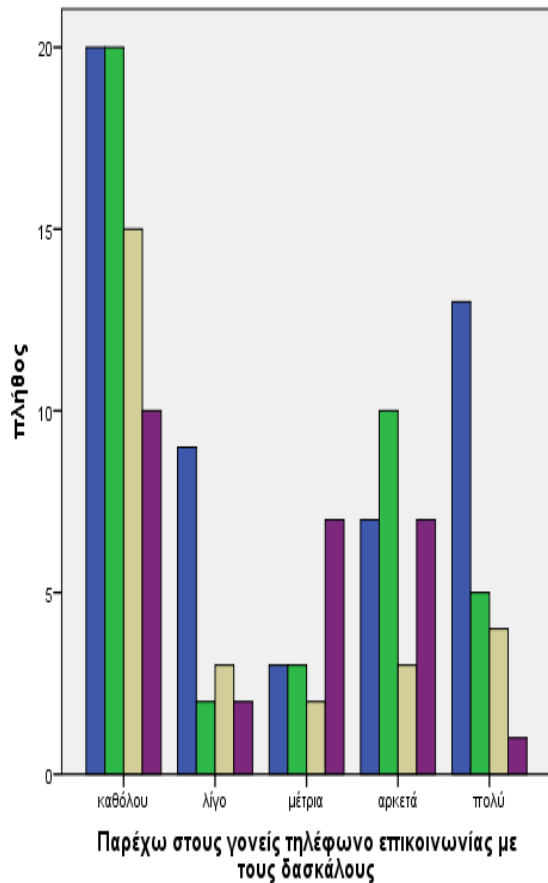
Εικόνα 1 Επίδραση φύλου στις απαντήσεις ερωτηθέντων

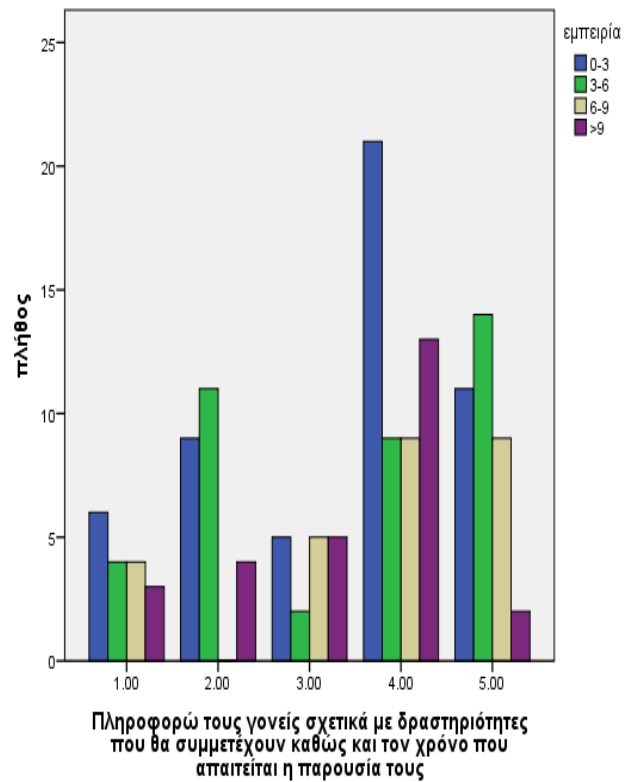
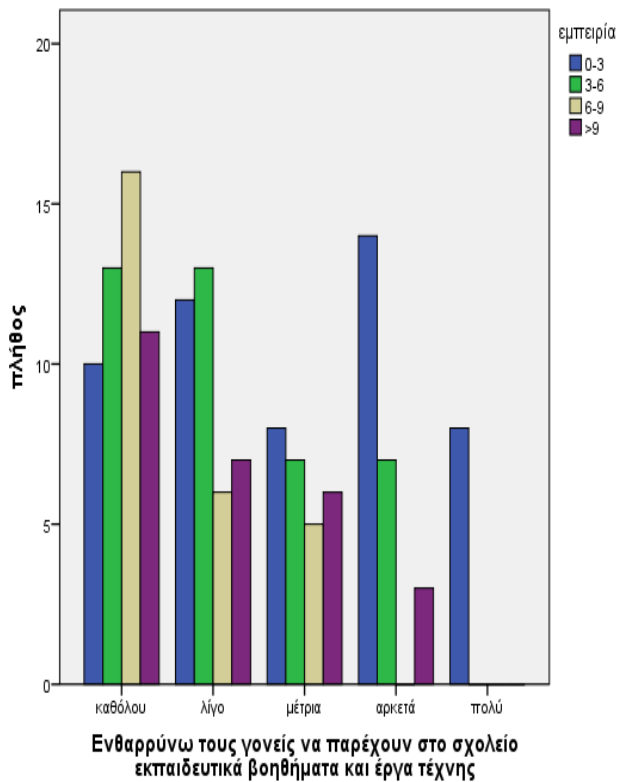
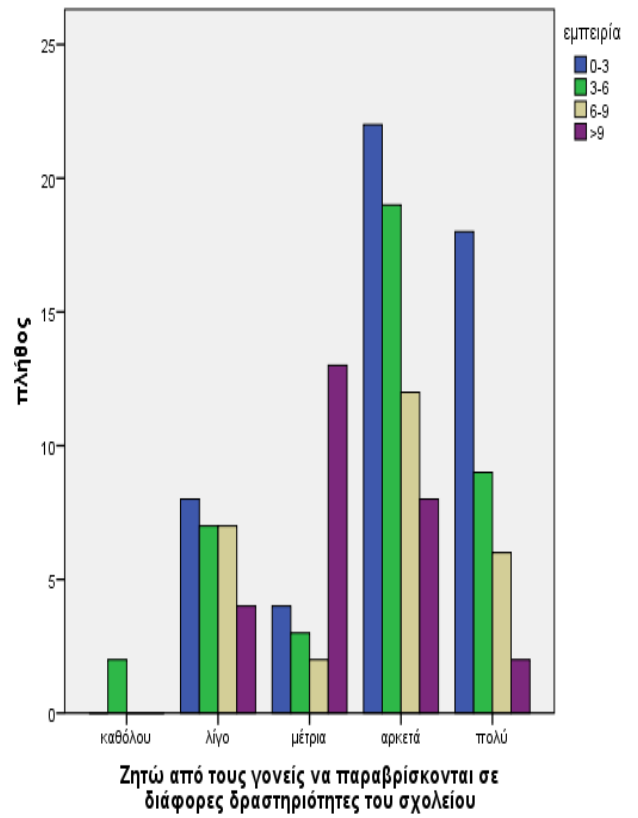
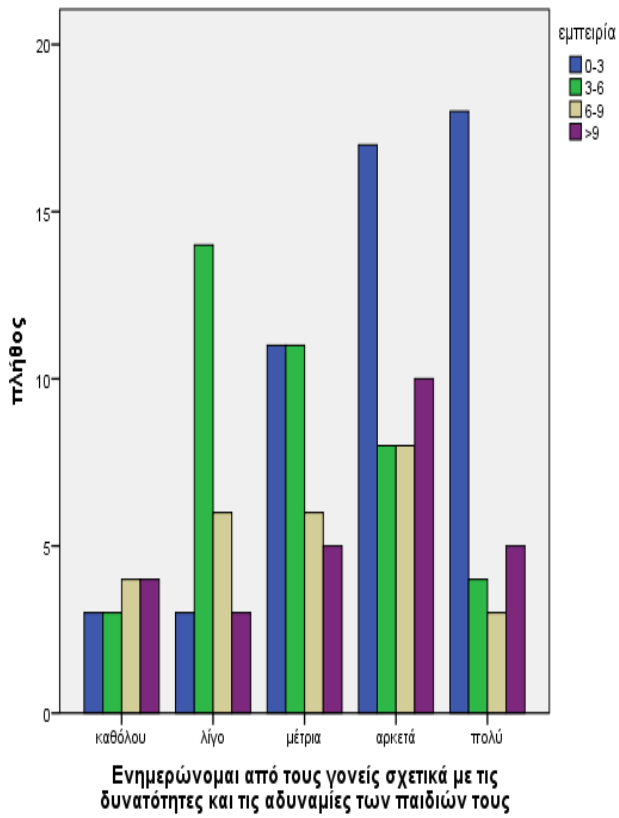
Έτη εμπειρίας σε διευθυντική θέση

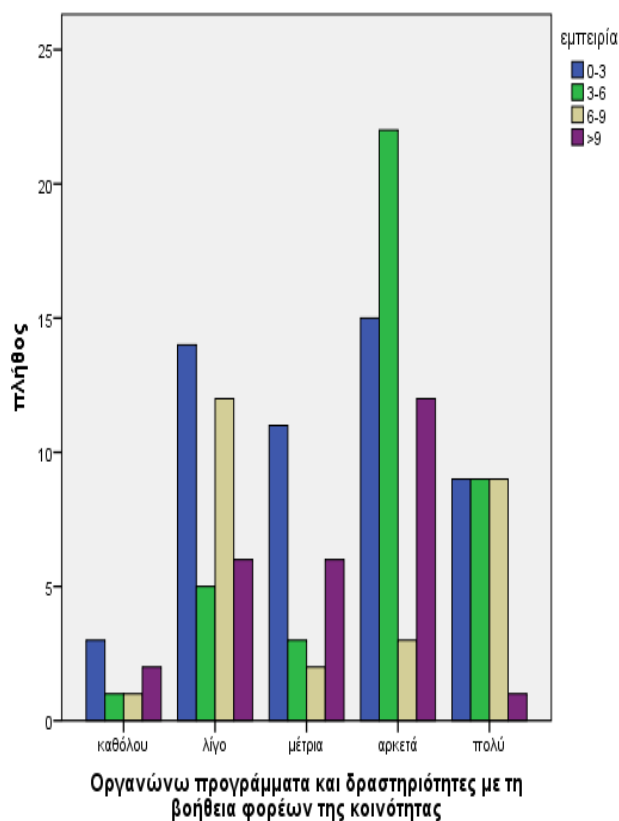
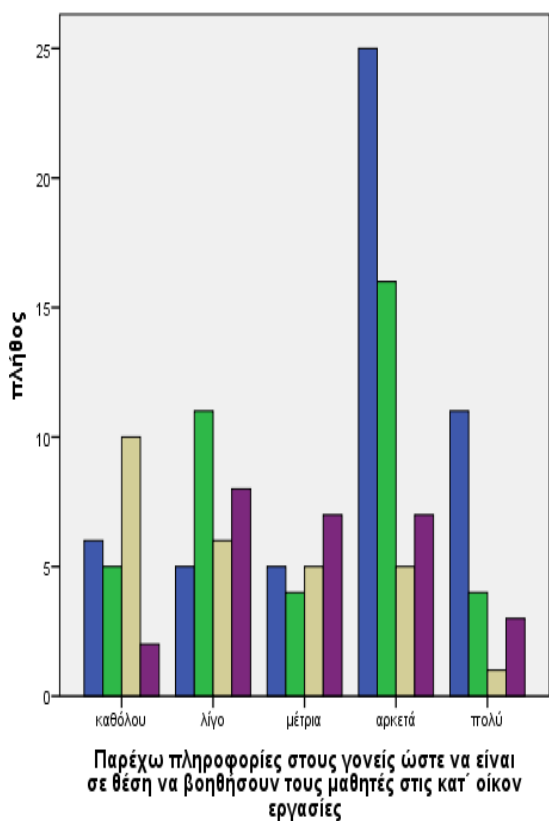
Στο επίπεδο εμπειρίας σε διευθυντική θέση στατιστικά σημαντικά φάνηκε να διαφοροποιείται η απόκριση του δείγματος στην ομάδα ερωτήσεων που αφορούν την επικοινωνία σχολείου με γονείς στην περίπτωση της παροχής στους γονείς του τηλεφώνου επικοινωνίας με τους δασκάλους ($\chi^2=22.102$, $p=0.036$), στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διδακτέα ύλη των παιδιών τους ($\chi^2=22.269$, $p=0.035$) και στην ενημέρωση από τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους ($\chi^2= 25.356$, $p=0.013$). Οι νεότεροι σε εμπειρία διευθυντές φαίνονται περισσότερο πρόθυμοι για επικοινωνία στα παραπάνω θέματα.

Στον τομέα εθελοντικών υπηρεσιών από τους γονείς στο σχολείο, τα έτη εμπειρίας σε διευθυντική θέση φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην απόκριση του δείγματος με τους νεότερους διευθυντές να φαίνονται περισσότερο θετικοί σε ότι αφορά την παρέυρεση σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου ($\chi^2=37.6$, $p=0.000$), στην ενθάρρυνση των γονέων να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα και έργα τέχνης ($\chi^2=33.04$, $p=0.001$) και στην πληροφόρηση των γονέων σχετικά με δραστηριότητες που θα συμμετέχουν καθώς και το χρόνο που απαιτείται η παρουσία τους ($\chi^2=21,279$, $p=0.046$).

Στον τομέα της εποπτείας της μάθησης στο σπίτι σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην περίπτωση της παροχής πληροφορίας στους γονείς ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες ($\chi^2=29.167, p=0.004$) ενώ στον τομέα συνεργασίας με την κοινότητα οι διευθυντές με έως 6 χρόνια προϋπηρεσίας φαίνονται περισσότερο πρόθυμοι να οργανώσουν τα προγράμματα και τις δραστηριότητες με τη βοήθεια φορέων της κοινότητας ($\chi^2=28.956, p=0.004$).







Εικόνα 2 Επίδραση ετών προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση στις απαντήσεις ερωτηθέντων

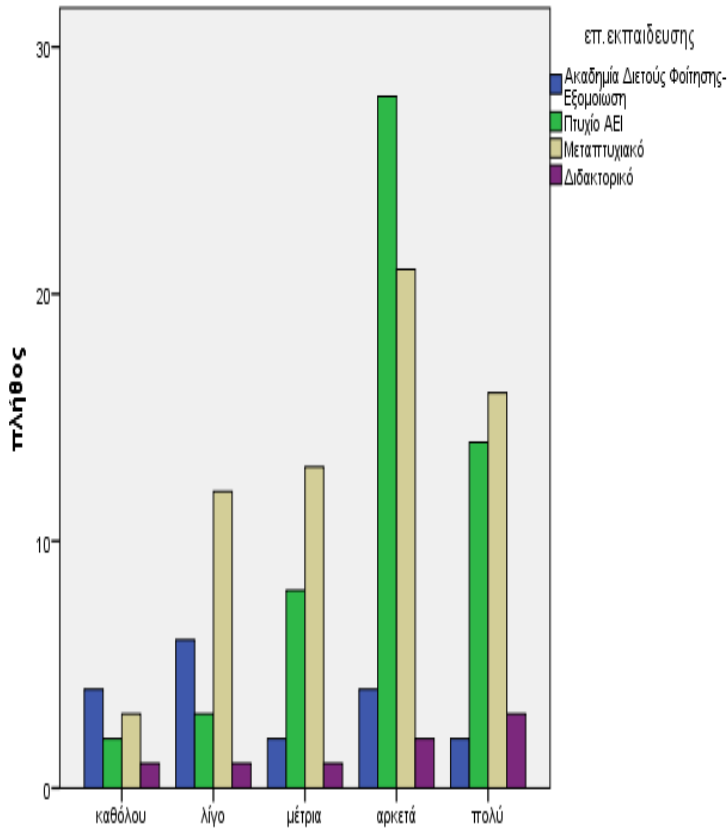
Επίπεδο εκπαίδευσης

Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων δεν έδειξε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις περισσότερες απαντήσεις τους. Στον τομέα γονικής φροντίδας οι ερωτηθέντες διαφοροποιήθηκαν ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους μόνο στην περίπτωση της ενθάρρυνσης των γονέων για τη μεταξύ τους επικοινωνία ώστε να ανταλλάσσουν εμπειρίες σχετικές με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με τα παιδιά τους ($\chi^2=23.235$, $p=0.026$).

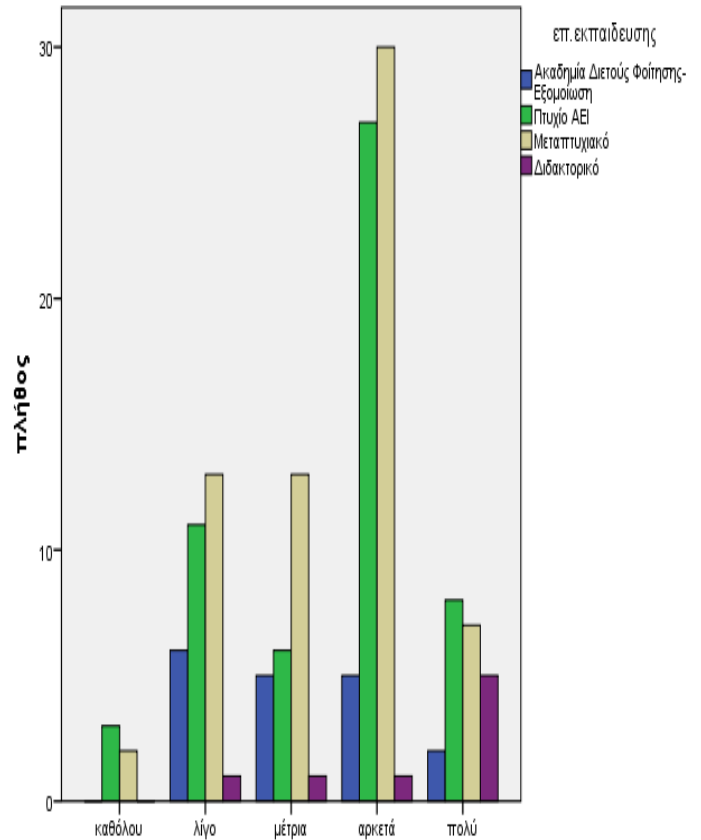
Στον τομέα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας οι ερωτηθέντες απάντησαν διαφορετικά ανάλογα το επίπεδο εκπαίδευσής τους στις περιπτώσεις της εμπλοκής των γονέων σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά τους ($\chi^2=22.289$, $p=0.034$), της ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες ($\chi^2=25.804$, $p=0.011$) και της ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τη φιλοσοφία και την αποστολή του σχολείου ($\chi^2=29.11$, $p=0.004$).

Ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους διαφοροποιήθηκαν οι διευθυντές στις απαντήσεις τους σχετικά με την εποπτεία της μελέτης στο σπίτι και πιο συγκεκριμένα στην ενθάρρυνση των γονέων να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη γνώση ($\chi^2=22.961$, $p=0.028$) και στην κατεύθυνση των

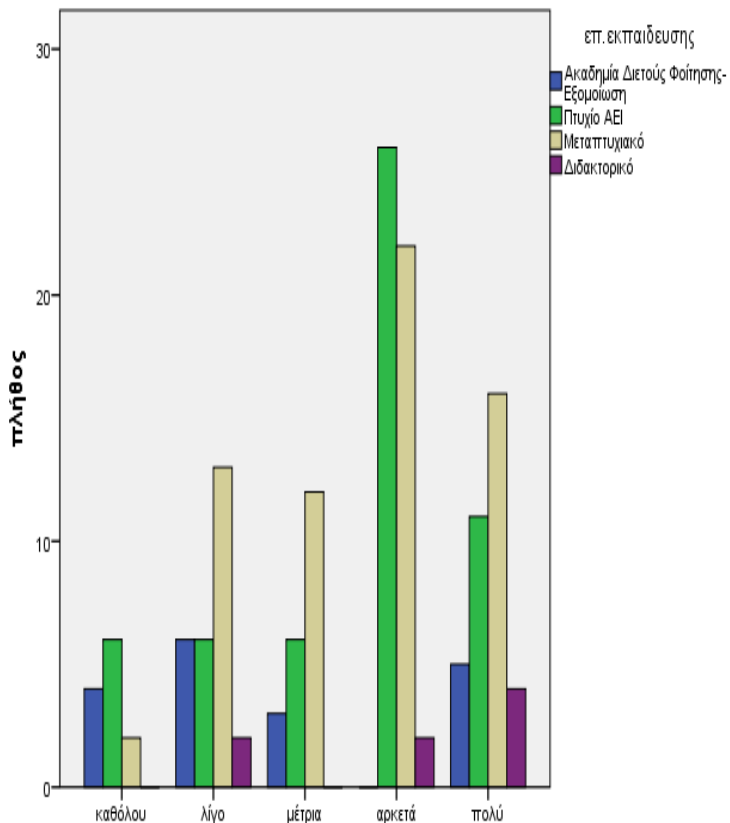
γονέων σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη ($\chi^2=21.897$, $p=0.039$). Τέλος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης διαφοροποιήθηκαν και οι απαντήσεις των διευθυντών σχετικά με το κατά πόσο ζητείται από τους γονείς να προτείνουν θέματα για τις Σχολές Γονέων ($\chi^2=25.831$, $p=0.011$).



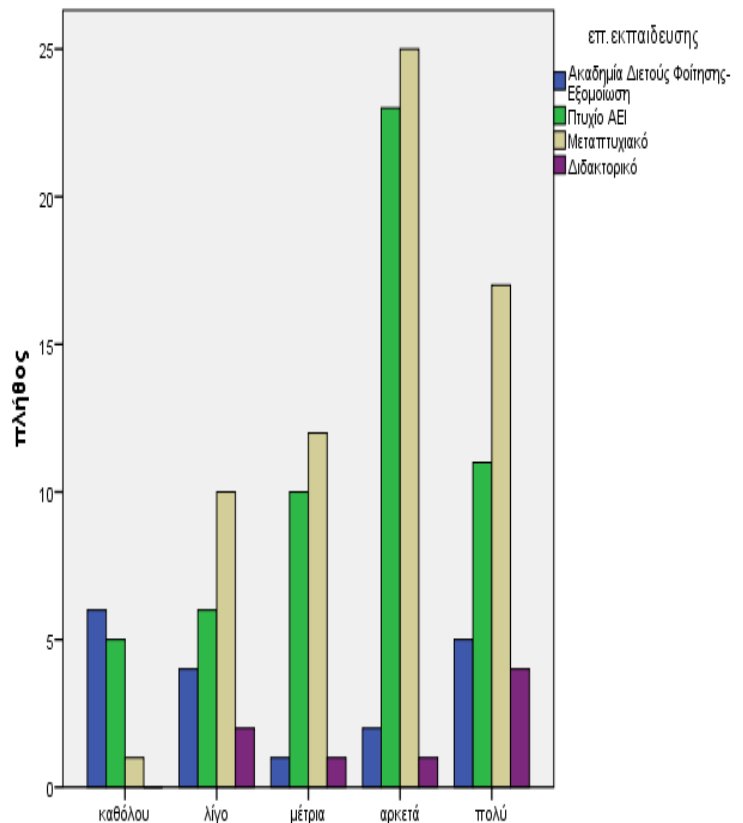
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να ανταλλάσουν εμπειρίες σχετικά με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με τα παιδιά τους



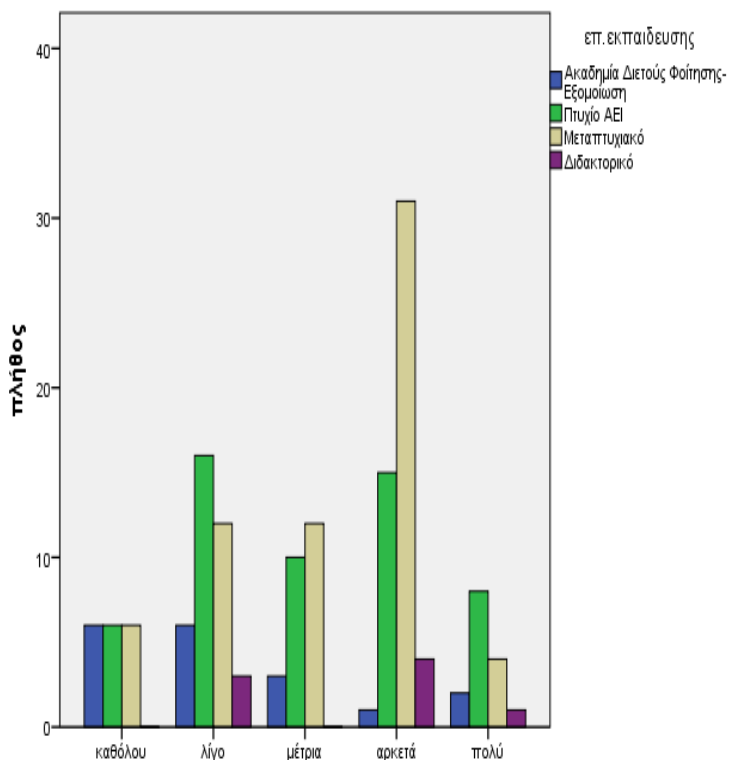
Εμπλέκω τους γονείς σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά τους



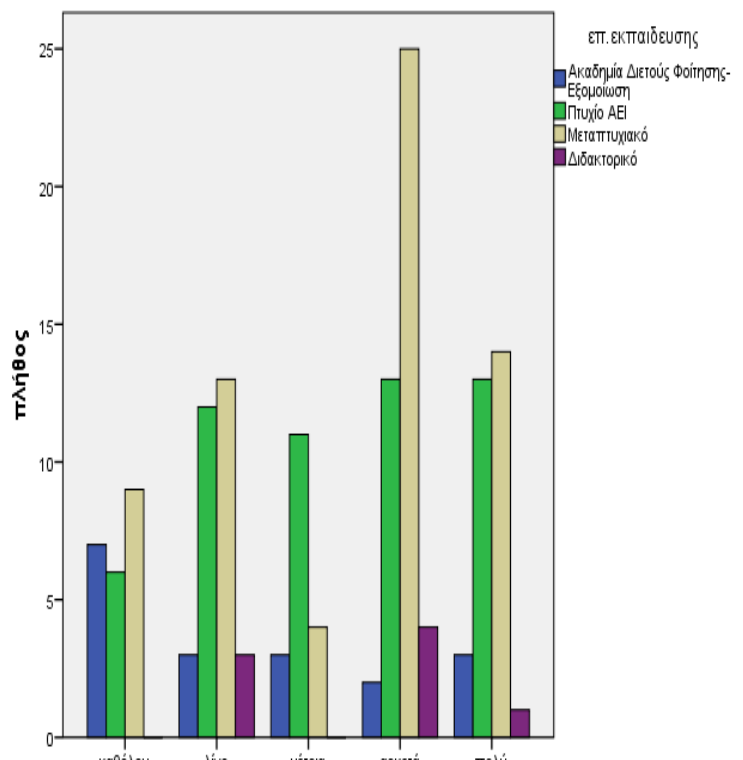
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες



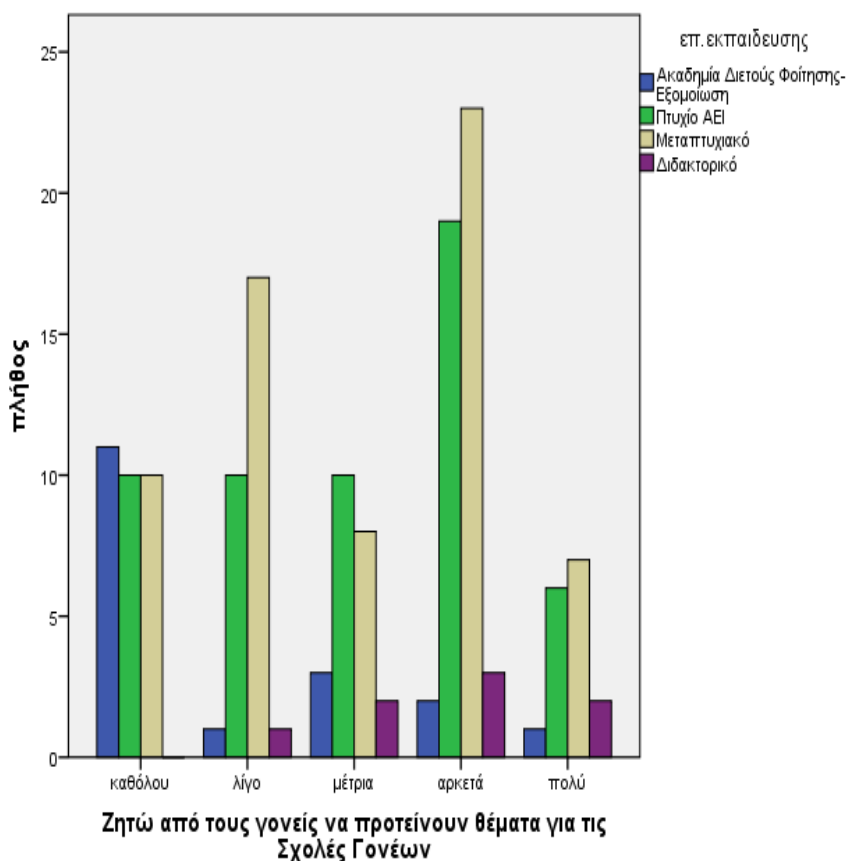
Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και την αποστολή του σχολείου



Ενθαρρύνω τους γονείς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη ...



Κατευθύνω τους γονείς σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη



Εικόνα 3 Επίδραση επιπέδου εκπαίδευσης στις απαντήσεις ερωτηθέντων+

4. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξερευνήσει τις πρακτικές που επιλέγουν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αν οι παράγοντες του φύλου, του επιπέδου εκπαίδευσης και τα χρόνια προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση των διευθυντών επηρεάζουν την επιλογή των πρακτικών αυτών. Η έρευνα στην οποία πήραν μέρος Διευθυντές Δημοτικών σχολείων των νομών Πρεβέζης, Άρτας και Αιτωλοακαρνανίας καταλήγει σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα τα οποία ωστόσο δεν δύναται να γενικευτούν λόγω του περιορισμένου γεωγραφικού χαρακτήρα της έρευνας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα :

- Οι διευθυντές παρέχουν πληροφορίες στους γονείς ώστε να δημιουργήσουν στο σπίτι τους ευνοϊκό κλίμα μάθησης επιλέγοντας πιο ανεπίσημες πρακτικές από τη διενέργεια σεμιναρίων και την παροχή έντυπου υλικού.
- Ενθαρρύνουν την επικοινωνία δασκάλων και γονέων σύμφωνα όμως με το πλαίσιο που ορίζεται από τη σχολική μονάδα(μέρα, ώρες και τρόπος επικοινωνίας) . Ενημερώνουν τους γονείς σε περιπτώσεις παρουσίας προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών τους αλλά περιορίζονται σε θέματα που αφορούν τη διδακτέα ύλη ή τη βιολογική ανάπτυξη τους.

➤ Επιδιώκουν τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και επιζητούν βοήθεια για την πραγματοποίηση εργασιών για αυτό, παραλείποντας ωστόσο σε μεγάλο βαθμό να επιβραβεύσουν όσους συμμετέχουν ενεργά.

➤ Επιθυμούν και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στους συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων αλλά εμφανίζονται αρνητικοί στην άμεση εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επιπλέον παρουσιάζονται μοιρασμένοι όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα της σχολικής μονάδας για την εμπλοκή ή όχι των γονέων στην επίλυση τους.

➤ Οι γυναίκες διευθύντριες συνολικά βρέθηκε ότι είναι πιο ενεργές στο να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους.

➤ Οι διευθυντές με 0 ως 3 χρόνια σε διευθυντική θέση παρουσιάζονται πιο ανοικτοί στην επικοινωνία τους με τους γονείς, ζητούν να ενημερώνονται σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους και τους παρέχουν πληροφορίες για να τους βοηθούν στις κατ' οίκον εργασίες τους. Αυτοί με 3 ως 6 χρόνια εμφανίζονται πιο ενεργοί στο να συνεργαστούν με φορείς της κοινότητας και να οργανώσουν από κοινού εκδηλώσεις.

Οι Διευθυντές των σχολείων στους νομούς Πρεβέζης, Άρτας και Αιτωλοακαρνανίας επικοινωνούν συχνά με τους γονείς και τους εμπλέκουν σε σχολικές δραστηριότητες. Ασκούν επίσης ορισμένες πρακτικές σχετικές με τους ακόλουθους τύπους γονικής εμπλοκής: γονική φροντίδα, μάθηση στο σπίτι, τον εθελοντισμό και τη συμμετοχή της κοινότητας. Τα ευρήματα από αυτή την έρευνα δείχνουν ότι οι διευθυντές πρέπει να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς τύπους πρακτικών συμμετοχής για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και έτσι να ενισχυθεί η σχέση μεταξύ σχολείων και γονέων.

Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να εκπαιδευτούν και να υποστηριχθούν, προκειμένου να αναπτύξουν διαφορετικές πρακτικές που ενθαρρύνουν περισσότερο τη συμμετοχή των γονέων και, ως εκ τούτου, να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, για τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων μεταξύ των σχολείων και των γονέων χρειάζεται:

- Συμμετοχή των γονέων σε ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων που βοηθούν τα παιδιά να πετύχουν, ιδιαίτερα εκείνες που υποστηρίζουν τη μάθηση στο σπίτι και την ενίσχυση της ικανότητας των γονέων να βοηθούν τα παιδιά στην εκπαίδευσή τους
- Εκπαίδευση των Διευθυντών των σχολείων σε διαφορετικές στρατηγικές για το πώς να εμπλέξουν αποτελεσματικότερα τους γονείς

- Πολιτική πρωτοβουλία για τη δημιουργία κανονισμών σχετικών με τη συνεργασία με τους γονείς ώστε οι γονείς να γνωρίζουν το είδος και το επίπεδο συμμετοχής που αναμένεται από αυτούς

Εκτός από τα παραπάνω, μια ποιοτική έρευνα, στην οποία θα διερευνηθούν συγκεκριμένες πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους διευθυντές για ουσιαστικότερη εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου και ιδιαιτέρως την εκπαίδευση των δικών τους παιδιών, θα ήταν επίσης πολύ χρήσιμη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

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

ΑΣΛΑΝΙΔΟΥ, Μ. & ΤΟΣΠΑΪ, Χ. (2008). *Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχέσεων αυτών στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης.* Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.

Βλάχος, Δ. (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο.* Εισηγήσεις διημερίδων (Αθήνα, 20-21/03/2008), 7-22.

Γερούκη, Μ. (2012). *Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα - Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας.* *Scientific Network for Adult Education in Crete* 8. Διαθέσιμο σε: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=520> (Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2018).

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10

Γεωργίου, Ν. Σ., (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σ.347 -368.

Γεωργίου, Ν. Σ., (2011). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργίου, Ν. Σ., (2012). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*, Αθήνα: Διάδραση.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διαθέσιμο: <http://ttesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13142#page/6/mode/2up>

Δημητρίου, Α. (1996). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η επιστήμη της συνεξέλιξης.* Στο Φ.Τσαλίκου(Επιμ.), *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα* (σελ.195 – 204). Αθήνα: Πλέθρον.

Δοδοντσάκης, Γ., (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σ.89 – 100.

Ζαφείρης, Α., Ζαφείρη, Ε., & Μουζακίτης, Χ. (1999). *Οικογενειακή θεραπεία: Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζίακα, Β. (Ιούλιος 2014). *Ο Ρόλος του Διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής Μονάδας. Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής 11, (1).* Διαθέσιμο σε: http://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf (Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2018).

Θεοφιλίδης, Χρ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο.* Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Καλογρίδη, Σ., (2006). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας : αντιλήψεις εκπαιδευτικών , *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146,σ. 68 -90.

Κανελλόπουλος Χ. (1990) *Μάνατζμεντ Αποτελεσματική Διοίκηση,* Αθήνα: Κανελλόπουλος Χαράλαμπος

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας.* Αθήνα: Κέδρος.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος Ιο : ΚίνητραΕπαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας.* Αθήνα: Κέδρος

Κατσαρός Ι., (2007). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, Τεύχος 3, Υπουργείο Εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,* Αθήνα

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Π.Ι.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου – Οικογένειας, *Τα Εκπαιδευτικά.* 103-104:95-119.

Κλαδάκης, Ι., (2012). *Η Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου:* διδακτορική διατριβή, επιβλ. Τριλιανός Α., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα

Κλάδης, Ν. Π. (2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης,* διδακτορική διατριβή, επιβλ. Πολυχρονοπούλου Σ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Κουντούρης, Α. (2011). *Η εκπαίδευση στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα μέσα από το πλαίσιο της εθνικής ιδεολογίας. Το παράδειγμα της Καλύμνου (1912-1943)*, διδακτορική διατριβή, επιβλ. Κοντάκος Α., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Ηγεσία / καθοδήγηση σε Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Επιμέλεια από Πάρης, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός*. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σσ 27-49), Πάτρα: ΕΑΠ

Κωνσταντίνου, Χ., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκη .

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης, Αθ. (2003). *Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου, τ.2*. Διαθέσιμο στο: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_mats.pdf (ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2018)

Ματσαγγούρας, Γ. Η., (2008). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων στο Μπούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.) Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τ. 6, σ.35- 67, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

Ματσαγγούρας, Γ. Η. & Πούλου, Σ. Μ., (2009). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, Μέντορας, 11, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.27 – 41.*

Μαυρικάκης, Ε. (2017). *Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του διευθυντή μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο*, διδακτορική διατριβή, επιβ. Πυργιωτάκης, Ι., Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Ι. Π., (2009). *Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 10, Δ.Ο.Ε.,Ι.Π.Ε.Μ., σ. 137 – 145.*

Μουσούρου, Α. (1998). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπάλιου, Ε. (2007). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ένα μοντέλο ανάπτυξης προγράμματος σπουδών για διευθυντές σχολικών μονάδων. *Φιλολογική*, 101, 67-71.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ., (2008). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονική εμπλοκή στο σχολείο* στο Μπρούζος, Α. Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.) *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τ.6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ., (2001). *Μάνατζμεντ Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα: Γ. Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Αφοί Σταμούλη.

Μπρούζος, Α. (1995). *Περιοχές συμβουλευτικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού*. Στο «Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού», Αθήνα: Λύχνος.

Ξηροτύρη, Σ. (2001), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.

Παπαδιώτη, Β., (1999). *Σχολική αποτυχία και η λειτουργία της οικογένειας*, στο Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Π.Ε.Ε (1999), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδιώτη, Β., (2000). *Οικογένεια και όρια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπακωνσταντίνου Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπανούτσος, Ε.Π., (1978). *Κρίση του πολιτισμού μας*. Αθήνα: Σύγχρονος Προβληματισμός.

Παπαστάμου, Σ., (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία (β)*, Αθήνα: Πεδίο

Παρασκευόπουλος, Ι., (2004). *Δημιουργική σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος

Πασσάκος, Γ. Κ., (2003). *Το πρόσωπο στην πορεία του γίνεσθαι,* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πετρίδου, Σ., (2008). *Οι αντιλήψεις γονέων και δασκάλων για τη συνεργασία τους,* διδακτορική διατριβή, επιβλ. Π. Χαλάτσης, Ε.Α.Π., Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Πετρογιάννης, Κ., (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς οικοσυστημική, προσέγγιση,* Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολύζος, Γ., (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/βαθμιας Εκπαίδευσης,* διδακτορική διατριβή, επιβλ. Γκόβαρης, Χ., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Πολυχρονοπούλου, Σ., (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης. Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισης τους, *Εκπαίδευση & Επιστήμη, 1,* σ.36.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σαϊτής, Χ.Αθ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία,* 83, 66-77.

Σαϊτής, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων.* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ., (2008a). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο,* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.

Σαϊτής, Χ. (2008b). *Οργάνωση και Λειτουργία Των Σχολικών Μονάδων. Σε Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις- αποτελέσματα- προοπτικές.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.* Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Σεμπέ, Ζ. Ζ., Γκοσινύ, Ρ., Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων(Ε & ΣΤ Δημοτικού), εκδ: Πατάκη

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Σχολικών Μονάδων*. Διαθέσιμο σε : https://blogs.sch.gr/notasiako/files/2011/04/book_3_administration.pdf (Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2018)

Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζάκη, Μ.,(2005). *Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*, στο Πρακτικά 2 Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, 2- 4/12/2005, Άρτα.

Στραβάκου Π., (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Συμεού, Α., (2002). *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής στο Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, τ.1,σελ. 263-273. Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου*

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

Συμεού, Α., (2008). *Σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τ.6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

Φλουρής, Γ., (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκουδάκη, Α., (1993). *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού – Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηπαναγιώτου Π. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών*. Στο: Περίληψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθυντές διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής βορείου Ελλάδας. ΥΠΕΠΘ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης» Θεσσαλονίκη, 14-17 Απριλίου 2008. ΚΕΡΥΣΔΕ, (99-102).

Χατζηγηρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Δεξιότητες επικοινωνίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία Γονιών – Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία στην Ελλάδα; (μέρος 1) , *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σ.71 – 75.

Μεταφράσεις στα ελληνικά

Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση.*, Μετάφραση από τα Αγγλικά από Αθανασούλα – Ρέππα, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Herbert, M.,(1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* ,Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hogg, M. & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία.* Βασιλικός, Ε. Αθήνα: Gutenberg.

McGoldrick, M. (2002). *Ανοίγοντας τα παλιά σεντούκια.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tolstoi L., (2010). *Άννα Καρένινα*, μτφρ Άρης Αλεξάνδρου. Εκδόσεις Άγρα

Ξενόγλωσση

Aldous, J. (1987). *Family careers: Developmental change in families.* New York: J. Wiley and sons.

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

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

Barges, J. Kevin, & Loges, W.E. (2003).Parent, Student and Teacher Perceptions of Parental Involvement, *Journal of Applied Communication Research*.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge.* New York: Harper & Row

Bloom, B. S., (1986). *The Home Environment and School Learning.* National Assessment of Educational Progress

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Borstein, M.,(1995). *Handbook of Parenting*. Hillisdale, N.J.: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1979).*The ecology of Human Development*.Cambridge. MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005) . *Making human beings human*. Thousand Oaks, GA: Sage.

Christenson, S. L., (1995). “Best practices in supporting home- school collaboration “in A. Thomas & J. Grimes(eds), *Best practices in School Psychology- III*, pp. 253-267, Washington, DV: National Association of School Psychologists.

Countryman,G. & Elish- Piper, L., (1998). Tracing the development of deficit perspectives in family programs, *Journal of Children and Poverty*, 4 (1), pp. 39-74.

Cox, K., M. & Desforges, M., (1987). *Divorce and the School*. London: Methuen.

Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: University of New York Press.

Dauber,S. L. & Epstein, J. L., (1993). “Parents’ attitudes and practices of involvement in inner- city elementary and middle schools” in N.F. Chavkin (ed). *Families and schools in a pluralistic society*, pp. 53 – 71, *State University of New York Press*. Albany.

Deslades, R., (2001). “A vision of Home- School Partnership : Three complementary conceptual frameworks”, Paper presented at the ERNAPE Conference 2001 and published in the proceedings: *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities (2001)*

Dever,M. & Burts. D., (2002).An Evaluation of Family Literacy Bags as a Vehicle for Parent Involvement, *Early Child Development and Care*, 172(4),p.p 362

Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62, 18-41.

Epstein, J. L., (1991). “Effects on Student Achievement of Teachers’ Practices of Parent Involvement” in Silvern, S. (ed.) *Advances in Reading/Language Research*, Vol.5: Literacy through Family, Community and School Interaction, p.p 261, Greenwich CT: JAI Press.

Epstein, J. L., (1992). “School and family partnerships” in M., Alkin (ed) *Encyclopedia of Educational Research*, New York: MacMillan.

Epstein, J. (1995). School family community partnership: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*. 76:701-702.

- Epstein, J. L. & Jansorn, N. (2004).** School, Family and Community Partnerships Link the Plan. *Education Digest*, 69(6), 19-23.
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, L. (2004).** *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fan, X., & Chen, M. (2001).** Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22
- Georgiou, St. (1997).** Parental involvement: definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189 – 209.
- Georgiou, St. & Christou, C. (2000).** Family parameters of achievement: a structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 297 – 311.
- Gotts, E. (1979).** A classification of parenting programs, supports and resources. In E. Gotts, A. Spriggs & B. Sattes, Review of major programs and activities in parenting. Charleston, WV: *Appalachia Educational Laboratory*.
- Greene, P. & Tichenor, M., (2003).** Parents and schools: No stopping the involvement, *Childhood Education*, 79 (4), pp. 242 -243.
- Griffith, J. (2001).** Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39 (2), 162-186.
- Hargreaves, A., (1998).** The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), p.p 315 – 336.
- Henderson, A., (1988).** Parents are a school's best friends, *Phi Delta Kappan*, 70 (2), p.p 148 – 153.
- Hoover- Dempsey, K. & Sandler, H. (1995).** Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? , *The teachers college Record*, 97(2), p.p 310-331.
- Hoover- Dempsey V. K. & Sandler M. H., (2005).** *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement, Study II, III & IV*, Final Performance Report, Presented to Project Monitor, Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Jeter– Twilley, R., Legum, H. & Norton, F. (2007).** *Parental and Community Involvement in Schools: Does Socio – economic Status Matter*; Bowie State University & Coppin State University, USA
- Keith T. et al., (1986).** Parental involvement homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 78, 373 – 380.

- Keith, T. Z., & Keith, P. B., (1993).** Does parental involvement affect eighthgrade student achievement? Structural analysis of national data, *School Psychology Review*, 22(3),p.p 474 – 496.
- 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.
- Kramer, C. (1980).**Becoming a family therapist. *Human Sciences Press*: New York
- Lloyd-Smith, L., & Baron, M. (2010).** Beyond conferences: Attitudes of high school administrators toward parental involvement in one small Midwestern state. *The School Community Journal*, 20(2), 23-44.
- Lunenburg,C. F. & Irby J. B., (2002).** *Parent Involvement: A Key to Student Achievement*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Burlington VT
- Maccoby, E. E, & Martin, J. A.(1983).**Socialization in the context of the family: Parent- child interaction. In P. H. Mussen (Ed) *Handbook of Child psychology* (Vol. 4, pp. I- 101). New York: Wiley.
- Marcon, R. A.,(1999).**Positive relationships between parent school involvement and public school inner – city preschoolers’ development and academic performance, *School Psychology Review*, 28(3), p.p 395 – 412.
- Miller,S. (1995).**Parents’ attributions for their children’s behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Moles,O. C. (1993).** Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings .In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*, (21-47). Albany, NY: *SUNY Press*.
- Okun, B. F., (1984).** *Working with adults: Individual, family and career development*. Monterey. California: Brooks Cole Publishing Company.
- Olson, D. H. et al. (1983).** Circumplex model of marital and family systems: Theoretical update. *Family Process*, 23, 69 84.
- Perner, J., (1991).** *Understanding the representational mind*. London, MIT Press.
- Peterson, S.S. & Ladky, M. (2007).** A survey of teachers’ and principals’ and challenges in fostering new immigrant parent involvement, *Canadian Journal of Education*, 30, 2, 881-910.

- Redding, S. (2006).** *The mega system: deciding learning, connecting.* Lincoln: Academic Development Institute.
- Phillips,A., & Phillips, C.(1994).**Birth order and achievement attributions. *Individual Psychology, Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 50(1), pp. 119-124.
- Rosenburg,M. (1986).***Self concept from middle childhood through adolescence.* In Suls and Greenwald (Eds), *Psychological Perspectives on the Self.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Safran,D. (1996).**The psychology and politics of parent involvement. Paper presented at the “*Education is partnership Conference*”, Copenhagen, Denmark, 21- 24, November.
- Shumow, L. (Ed). (2009).** *Promising practices for family and community involvement during high school.* Charlotte, NC: Information Age.
- Starkey, P. & Klein, A.,(2000).** Fostering parental support for children’s mathematical development: An invention with Head Start Families, *Early Education and Development*, 11(5),p.p 659.
- Stavropoulos, D. N., & Horndy, A. S. (1997).** *Oxford English-Greek Learners Dictionary.* Londonl: Oxford University.
- Stevenson,D. & Baker, D. (1987).** The family- school relation and the child’s school performance. *Child Development*, 58, 1356.
- Stevenson, H. & Lee, S. (1990).** Contexts of Achievement: A Study of American, Chinese, and Japanese Children, *Society for Research in Child Development, 1936-2013*
- Vaden – Kierman,N., (2005).** Parents’ reports of School Practices to Provide Information to Families: 1996 & 2003, *National Center for Educational Statistics, National Household Education Surveys Program, U.S. Department of Educational Sciences*
- 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.
- Vincet, C., (1996).** *Parents and Teachers Power and Participation.* Great Britain: Falmer Press.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004).** What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Yukl, G. (2010).** *Leadership in organizations.* 7 th edition. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Νομοθεσία

Καθορισμός Αρμοδιοτήτων και Καθηκόντων Διευθυντών, Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων.

ΦΕΚ 1340/2002 – Φ.353.1/324/105657/Δ1

Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις 1566/1985

ΦΕΚ 167/Α/30-9-19

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ - ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Φύλο

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
ΤΟΜΕΑΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ	Οργανώνω σεμινάρια ώστε να ενημερώσω τους γονείς σε θέματα ανατροφής των παιδιών τους	5.161	0.271
	Ζητώ από τους γονείς να με ενημερώσουν σχετικά με θέματα που τους αφορούν για τη διενέργεια τέτοιων σεμιναρίων	7.543	0.110
	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικές με την κατάλληλη ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε ηλικία	21.38 9	0.000
	Παρέχω στους γονείς υλικό , όπως βιβλία και φυλλάδια σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	14.55 7	0.006
	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες ώστε να παρέχουν στους μαθητές κατάλληλο κλίμα που να ευνοεί τη μάθηση και την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών στο σπίτι	4.996	0.288
	Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να ανταλλάσουν εμπειρίες σχετικές με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με τα παιδιά τους	4.692	0.320
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Σ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους	11.43 8	0.022
	Ζητάω από τους δασκάλους να έχουν επικοινωνία με τους γονείς	4.589	0.332
	Ενθαρρύνω τους δασκάλους να στέλνουν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών τους	4.797	0.309
	Ζητάω από τους δασκάλους να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο του σχολείου στην επικοινωνία τους με τους γονείς	1.149	0.886
	Παρέχω στους γονείς τηλέφωνο επικοινωνίας με τους δασκάλους	6.992	0.136
	Ενημερώνω τους γονείς αναφορικά με τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους δασκάλους	7.056	0.133
	Εμπλέκω τους γονείς σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά τους	8.738	0.068
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους	12.41 5	0.015
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις κανονισμένες σχολικές συναντήσεις	8.724	0.068
	Ενημερώνω τους γονείς ώστε να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους σχετικά με σχολικές δραστηριότητες	15.37 3	0.004
	Ενημερώνω τους γονείς για τη διεξαγωγή συνάντησης του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων	0.74	0.946
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις παρουσίες και απουσίες	2.387	0.665

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
	των παιδιών τους		
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την βιολογική ανάπτυξη των παιδιών τους	14.65 1	0.005
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη διδακτέα ύλη των παιδιών τους	9.052	0.060
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες	17.50 7	0.002
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και την αποστολή του σχολείου	14.55 3	0.006
	Ενημερώνω τους γονείς ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να προκληθούν με τα παιδιά τους	13.89 8	0.008
	Ενημερώνομαι από τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους	11.58 1	0.021
ΤΟΜΕΑΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΩ Ν ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Ζητώ από τους γονείς να παραβρίσκονται σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου]	3.681	0.451
	Ενθαρρύνω τους μαθητές να προσφέρονται εθελοντικά σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου	6.012	0.198
	Πραγματοποιώ εργαστήρια για δασκάλους ώστε να ενεργοποιήσω την ικανότητα επικοινωνίας τους με τους γονείς που προσφέρονται εθελοντικά	4.802	0.308
	Ρωτώ τους γονείς σχετικά με εργασίες που μπορούν να πραγματοποιήσουν για τη σχολική μονάδα οικειοθελώς	5.208	0.267
	Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές παρουσιάσεις εργαστήρια των μαθητών	10.31 4	0.035
	Ζητώ από τους γονείς να συνοδεύουν τους μαθητές σε σχολικές εκδρομές	8.044	0.090
	Ζητώ από τους γονείς να βοηθούν τους δασκάλους στην αίθουσα διδασκαλίας	1.786	0.775
	Ενθαρρύνω τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα και έργα τέχνης	15.68 5	0.003
	Απονέμω βραβεία και πιστοποιητικά στους γονείς που συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες	7.213	0.125
	Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με δραστηριότητες που θα συμμετέχουν καθώς και τον χρόνο που απαιτείται η παρουσία τους	1.853	0.763
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	Παρέχω πληροφορίες στους γονείς ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες	8.071	0.089
	Ενθαρρύνω τους γονείς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη γνώση	3.735	0.443
	Κατευθύνω τους γονείς σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη	10.16 4	0.038
ΤΟΜΕΑΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Ενθαρρύνω τους γονείς να παρίστανται στα συμβούλια Γονέων και Κηδεμόνων	3.005	0.557
	Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	1.917	0.751
	Ζητώ από τους γονείς να εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα	1.665	0.797
	Ζητώ από τους γονείς να προτείνουν θέματα για τις Σχολές Γονέων	2.173	0.704

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
ΤΟΜΕΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με διαθέσιμες υπηρεσίες που προσφέρονται στην κοινότητα	5.229	0.265
	Οργανώνω προγράμματα και δραστηριότητες με τη βοήθεια φορέων της κοινότητας	3.314	0.507
	Ενθαρρύνω φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες	4.426	0.351
	Προτρέπω δασκάλους και μαθητές να προσφέρουν εθελοντική εργασία στις κοινότητες τους	2.039	0.729

Εμπειρία

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
ΤΟΜΕΑΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ	Οργανώνω σεμινάρια ώστε να ενημερώσω τους γονείς σε θέματα ανατροφής των παιδιών τους	12.11 6	0.436
	Ζητώ από τους γονείς να με ενημερώσουν σχετικά με θέματα που τους αφορούν για τη διενέργεια τέτοιων σεμιναρίων	15.31 2	0.225
	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικές με την κατάλληλη ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε ηλικία	20.34 7	0.061
	Παρέχω στους γονείς υλικό , όπως βιβλία και φυλλάδια σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	15.96 1	0.193
	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες ώστε να παρέχουν στους μαθητές κατάλληλο κλίμα που να ευνοεί τη μάθηση και την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών στο σπίτι	13.47 5	0.336
	Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να ανταλλάσσουν εμπειρίες σχετικές με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με τα παιδιά τους	9.361	0.672
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους	14.40 7	0.275
	Ζητάω από τους δασκάλους να έχουν επικοινωνία με τους γονείς	12.79 8	0.384
	Ενθαρρύνω τους δασκάλους να στέλνουν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών τους	14.89	0.248
	Ζητάω από τους δασκάλους να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο του σχολείου στην επικοινωνία τους με τους γονείς	16.01 3	0.191
	Παρέχω στους γονείς τηλέφωνο επικοινωνίας με τους δασκάλους	22.10 2	0.036
	Ενημερώνω τους γονείς αναφορικά με τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους δασκάλους	9.828	0.631
	Εμπλέκω τους γονείς σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά τους	12.78 6	0.385
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους	19.25 9	0.082
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις κανονισμένες σχολικές συναντήσεις	9.974	0.618
	Ενημερώνω τους γονείς ώστε να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους σχετικά με σχολικές δραστηριότητες	16.91 6	0.153
	Ενημερώνω τους γονείς για τη διεξαγωγή συνάντησης του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων	9.768	0.636
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις παρουσίες και απουσίες	16.82	0.156

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
	των παιδιών τους	3	
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την βιολογική ανάπτυξη των παιδιών τους	14.59 3	0.264
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη διδακτέα ύλη των παιδιών τους	22.26 9	0.035
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες	14.74 9	0.255
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και την αποστολή του σχολείου	12.91 7	0.375
	Ενημερώνω τους γονείς ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να προκληθούν με τα παιδιά τους	12.25 2	0.426
	Ενημερώνομαι από τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους	25.35 6	0.013
ΤΟΜΕΑΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΩ Ν ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Ζητώ από τους γονείς να παραβρίσκονται σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου	37.6	0.000
	Ενθαρρύνω τους μαθητές να προσφέρονται εθελοντικά σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου	7.85	0.797
	Πραγματοποιώ εργαστήρια για δασκάλους ώστε να ενεργοποιήσω την ικανότητα επικοινωνίας τους με τους γονείς που προσφέρονται εθελοντικά	12.30 2	0.422
	Ρωτώ τους γονείς σχετικά με εργασίες που μπορούν να πραγματοποιήσουν για τη σχολική μονάδα οικειοθελώς	18.86 9	0.092
	Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές παρουσιάσεις εργαστήρια των μαθητών	5.035	0.957
	Ζητώ από τους γονείς να συνοδεύουν τους μαθητές σε σχολικές εκδρομές	19.55 5	0.076
	Ζητώ από τους γονείς να βοηθούν τους δασκάλους στην αίθουσα διδασκαλίας	19.99 9	0.067
	Ενθαρρύνω τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα και έργα τέχνης	33.04	0.001
	Απονέμω βραβεία και πιστοποιητικά στους γονείς που συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες	15.15	0.233
	Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με δραστηριότητες που θα συμμετέχουν καθώς και τον χρόνο που απαιτείται η παρουσία τους	21.27 9	0.046
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	Παρέχω πληροφορίες στους γονείς ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες	29.16 7	0.004
	Ενθαρρύνω τους γονείς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη γνώση	17.77 3	0.123
	Κατευθύνω τους γονείς σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη	19.32 3	0.081
ΤΟΜΕΑΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Ενθαρρύνω τους γονείς να παρίστανται στα συμβούλια Γονέων και Κηδεμόνων	19.24 1	0.083
	Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	12.26 6	0.425
	Ζητώ από τους γονείς να εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα	19.58 1	0.075
	Ζητώ από τους γονείς να προτείνουν θέματα για τις Σχολές Γονέων	8.158	0.773

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
ΤΟΜΕΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με διαθέσιμες υπηρεσίες που προσφέρονται στην κοινότητα	16.15 2	0.184
	Οργανώνω προγράμματα και δραστηριότητες με τη βοήθεια φορέων της κοινότητας	28.95 6	0.004
	Ενθαρρύνω φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες	20.09 2	0.065
	Προτρέπω δασκάλους και μαθητές να προσφέρουν εθελοντική εργασία στις κοινότητες τους	13.59 2	0.328

Εκπαίδευση

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
ΤΟΜΕΑΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ	Οργανώνω σεμινάρια ώστε να ενημερώσω τους γονείς σε θέματα ανατροφής των παιδιών τους	10.136	0.604
	Ζητώ από τους γονείς να με ενημερώσουν σχετικά με θέματα που τους αφορούν για τη διενέργεια τέτοιων σεμιναρίων	19.918	0.069
	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικές με την κατάλληλη ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε ηλικία	11.776	0.464
	Παρέχω στους γονείς υλικό , όπως βιβλία και φυλλάδια σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	15.301	0.225
	Παρέχω στους γονείς πληροφορίες ώστε να παρέχουν στους μαθητές κατάλληλο κλίμα που να ευνοεί τη μάθηση και την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών στο σπίτι	16.847	0.155
	Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να ανταλλάσσουν εμπειρίες σχετικές με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με τα παιδιά τους	23.235	0.026
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους	17.233	0.141
	Ζητάω από τους δασκάλους να έχουν επικοινωνία με τους γονείς	13.15	0.358
	Ενθαρρύνω τους δασκάλους να στέλνουν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών τους	11.519	0.485
	Ζητάω από τους δασκάλους να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο του σχολείου στην επικοινωνία τους με τους γονείς	12.525	0.404
	Παρέχω στους γονείς τηλέφωνο επικοινωνίας με τους δασκάλους	9.342	0.673
	Ενημερώνω τους γονείς αναφορικά με τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους δασκάλους	12.04	0.442
	Εμπλέκω τους γονείς σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά τους	22.289	0.034
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους	12.431	0.412
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις κανονισμένες σχολικές συναντήσεις	14.989	0.242
	Ενημερώνω τους γονείς ώστε να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους σχετικά με σχολικές δραστηριότητες	15.571	0.212
	Ενημερώνω τους γονείς για τη διεξαγωγή συνάντησης του	7.92	0.791

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
	συλλόγου γονέων και κηδεμόνων		
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις παρουσίες και απουσίες των παιδιών τους	7.107	0.850
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την βιολογική ανάπτυξη των παιδιών τους	12.618	0.397
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη διδακτέα ύλη των παιδιών τους	18.596	0.099
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες	25.804	0.011
	Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και την αποστολή του σχολείου	29.11	0.004
	Ενημερώνω τους γονείς ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να προκληθούν με τα παιδιά τους	8.29	0.762
	Ενημερώνομαι από τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους	20.009	0.067
ΤΟΜΕΑΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Ζητώ από τους γονείς να παραβρίσκονται σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου	20.202	0.063
	Ενθαρρύνω τους μαθητές να προσφέρονται εθελοντικά σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου	20.534	0.058
	Πραγματοποιώ εργαστήρια για δασκάλους ώστε να ενεργοποιήσω την ικανότητα επικοινωνίας τους με τους γονείς που προσφέρονται εθελοντικά	16.149	0.184
	Ρωτώ τους γονείς σχετικά με εργασίες που μπορούν να πραγματοποιήσουν για τη σχολική μονάδα οικειοθελώς	14.063	0.297
	Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές παρουσιάσεις εργαστήρια των μαθητών	16.438	0.172
	Ζητώ από τους γονείς να συνοδεύουν τους μαθητές σε σχολικές εκδρομές	14.396	0.276
	Ζητώ από τους γονείς να βοηθούν τους δασκάλους στην αίθουσα διδασκαλίας	15.995	0.191
	Ενθαρρύνω τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα και έργα τέχνης	19.66	0.074
	Απονέμω βραβεία και πιστοποιητικά στους γονείς που συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες	7.929	0.791
	Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με δραστηριότητες που θα συμμετέχουν καθώς και τον χρόνο που απαιτείται η παρουσία τους	16.642	0.164
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	Παρέχω πληροφορίες στους γονείς ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες	18.425	0.103
	Ενθαρρύνω τους γονείς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη γνώση	22.961	0.028
	Κατευθύνω τους γονείς σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη	21.897	0.039
ΤΟΜΕΑΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Ενθαρρύνω τους γονείς να παρίστανται στα συμβούλια Γονέων και Κηδεμόνων	14.383	0.277
	Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	12.925	0.374
	Ζητώ από τους γονείς να εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα	8.745	0.725

τομέας	ερώτηση	χ^2	p
	Ζητώ από τους γονείς να προτείνουν θέματα για τις Σχολές Γονέων	25.831	0.011
ΤΟΜΕΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με διαθέσιμες υπηρεσίες που προσφέρονται στην κοινότητα	19.766	0.072
	Οργανώνω προγράμματα και δραστηριότητες με τη βοήθεια φορέων της κοινότητας	5.986	0.917
	Ενθαρρύνω φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες	10.009	0.615
	Προτρέπω δασκάλους και μαθητές να προσφέρουν εθελοντική εργασία στις κοινότητες τους	13.621	0.326

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων & Οργανισμών, διεξάγει έρευνα με σκοπό την ανίχνευση των πρακτικών που επιλέγουν οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την προώθηση της γονικής εμπλοκής.

Η έρευνα διεξάγεται ακολουθώντας τους διεθνείς κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας και πλήρους εχεμύθειας. Η προστασία των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων είναι απόλυτα διασφαλισμένη και τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν μόνο σε ομαδοποιημένη μορφή και θα χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 05 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική στην εκπόνηση της έρευνας. Παρακαλούμε για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή πληροφορία, να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση kakali.nat@gmail.com

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ
ΑΝΤΡΑΣ

ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ : 0-3
6-9

3- 6
 πάνω από 9

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Ακαδημία Λιευτούς Φοίτησης- Εξομοίωση

Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Β' ΜΕΡΟΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1.Οργανώνω σεμινάρια ώστε να ενημερώσω τους γονείς σε θέματα ανατροφής των παιδιών τους					
2.Ζητώ από τους γονείς να με ενημερώσουν σχετικά με θέματα που τους αφορούν για τη διενέργεια τέτοιων σεμιναρίων					
3.Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικές με την κατάλληλη ανάπτυξη των παιδιών τους σε κάθε ηλικία					
4.Παρέχω στους γονείς υλικό , όπως βιβλία και φυλλάδια σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους					
5.Παρέχω στους γονείς πληροφορίες ώστε να παρέχουν στους μαθητές κατάλληλο κλίμα που να ευνοεί τη μάθηση και την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών στο σπίτι					
6.Ενθαρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να ανταλλάσσουν εμπειρίες σχετικές με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με τα παιδιά τους					

ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1.Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους					
2.Ζητάω από τους δασκάλους να έχουν επικοινωνία με τους γονείς					
3.Ενθαρύνω τους δασκάλους να στέλνουν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών τους					
4.Ζητάω από τους δασκάλους να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο του σχολείου στην επικοινωνία τους με τους γονείς					
5.Παρέχω στους γονείς τηλέφωνο επικοινωνίας με τους δασκάλους					

6.Ενημερώνω τους γονείς αναφορικά με τις κατάλληλες ώρες επικοινωνίας με τους δασκάλους					
7.Εμπλέκω τους γονείς σε δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά τους					
8.Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους					
9. Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις κανονισμένες σχολικές συναντήσεις					
10. Ενημερώνω τους γονείς ώστε να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους σχετικά με σχολικές δραστηριότητες					
11. Ενημερώνω τους γονείς για τη διεξαγωγή συνάντησης του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων					
12.Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τις παρουσίες και απουσίες των παιδιών τους					
13. Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την βιολογική ανάπτυξη των παιδιών τους					
14. Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη διδακτέα ύλη των παιδιών τους					
15. Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με την εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες					
16. Ενημερώνω τους γονείς σχετικά με τη φιλοσοφία και την αποστολή του σχολείου					
17. Ενημερώνω τους γονείς ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να προκληθούν με τα παιδιά τους					

18. Ενημερώνομαι από τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους					
--	--	--	--	--	--

ΤΟΜΕΑΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1.Ζητώ από τους γονείς να παραβρίσκονται σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου					
2.Ενθαρρύνω τους μαθητές να προσφέρονται εθελοντικά σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου					
3.Πραγματοποιώ εργαστήρια για δασκάλους ώστε να ενεργοποιήσω την ικανότητα επικοινωνίας τους με τους γονείς που προσφέρονται εθελοντικά					
4.Ρωτώ τους γονείς σχετικά με εργασίες που μπορούν να πραγματοποιήσουν για τη σχολική μονάδα οικειοθελώς					
5.Ζητώ από τους γονείς να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές παρουσιάσεις εργαστήρια των μαθητών					
6.Ζητώ από τους γονείς να συνοδεύουν τους μαθητές σε σχολικές εκδρομές					
7.Ζητώ από τους γονείς να βοηθούν τους δασκάλους στην αίθουσα διδασκαλίας					
8.Ενθαρρύνω τους γονείς να παρέχουν στο σχολείο εκπαιδευτικά βοηθήματα και έργα τέχνης					
9.Απονέμω βραβεία και πιστοποιητικά στους γονείς που συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες					
10.Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με δραστηριότητες που θα συμμετέχουν καθώς και τον χρόνο που απαιτείται η παρουσία τους					

ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1.Παρέχω πληροφορίες στους γονείς ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες					

2.Ενθαρρύνω τους γονείς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη γνώση					
3.Κατευθύνω τους γονείς σε εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στην κοινότητα π.χ. βιβλιοθήκη					

ΤΟΜΕΑΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1.Ενθαρρύνω τους γονείς να παρίστανται στα συμβούλια Γονέων και Κηδεμόνων					
2.Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου					
3.Ζητώ από τους γονείς να εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα					
4.Ζητώ από τους γονείς να προτείνουν θέματα για τις Σχολές Γονέων					

ΤΟΜΕΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
1.Πληροφορώ τους γονείς σχετικά με διαθέσιμες υπηρεσίες που προσφέρονται στην κοινότητα					
2.Οργανώνω προγράμματα και δραστηριότητες με τη βοήθεια φορέων της κοινότητας					
3.Ενθαρρύνω φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες					
4.Προτρέπω δασκάλους και μαθητές να προσφέρουν εθελοντική εργασία στις κοινότητες τους					

