



UNIVERSITY OF THE AEGEAN

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΜΣ: «ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

που εκπονήθηκε από τη Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

**Κατσαρά Σωτηρία Ευανθία, Α.Μ. 4262021013**

για τη χορήγηση μεταπτυχιακού διπλώματος με **θέμα:**

«Ο ρόλος της διεύθυνσης του σημερινού σχολείου στις σχέσεις οικογένειες – σχολείου.  
Προκλήσεις, νέα δεδομένα και προσδοκίες: το παράδειγμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης  
στην Ελλάδα»

«The role of today's school management in family-school relations. Challenges, new data and  
expectations: the example of primary education in Greece»

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

<b>Ράπτης Νικόλαος</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπων</b>
<b>Σταμάτης Παναγιώτης</b>	<b>Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Παπαβασιλείου Βασίλειος</b>	<b>Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

Ρόδος, εαρινό εξάμηνο 2022 - 2023

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ένας διετής κύκλος επιστημονικής γνώσης ολοκληρώνεται με την παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου.

Μια διετία γνώσεων, προσπάθειας, αναζήτησης, και πολλής συμπαράστασης, τόσο εκ μέρους του επιβλέποντος καθηγητή, κ. Νικολάου Ράπτη, όσο και εκ μέρους των διδασκόντων του προγράμματος, αλλά και των οικείων μου.

Εκφράζω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου, κατ' αρχάς, στον κ. Ράπτη Νικόλαο, αναπληρωτή καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου, επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, ο οποίος με καθοδήγησε, τόσο στην τελική επιλογή του θέματος, όσο και στην όλη πορεία συγγραφής της εργασίας, και μου πρόσφερε τις πολύτιμες και πλούσιες επιστημονικές του γνώσεις, σχετικές με τη γνωστική περιοχή του θέματος της εργασίας μου.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζω και στα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της διπλωματικής μου, κ. Σταμάτη Παναγιώτη, Καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου, και κ. Παπαβασιλείου Βασίλειο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου, οι οποίοι ευχαρίστως δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην υποστηρικτική μου ομάδα.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους διδάσκοντες, τις διδάσκουσες και, κυρίως, το διευθυντή του Μεταπτυχιακού αυτού Προγράμματος, κ. Αναστάσιο Κοντάκο, για τις γνώσεις που μου προσέφεραν και για τους νέους επιστημονικούς ορίζοντες που μου άνοιξαν.

## Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
Περίληψη .....	6
Abstract .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	10
Κεφάλαιο 1: Σχολική ηγεσία .....	11
1.1 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας.....	11
1.2 Καθήκοντα διεύθυνσης σχολείου Α/θμιας εκπαίδευσης.....	14
1.3 Διαχείριση πειθαρχίας – πρόληψη / καταστολή .....	15
1.3.1 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών διαδικασιών .....	15
1.3.2 Διαχείριση δημοσίων σχέσεων .....	16
1.4 Η συμβολή της διεύθυνσης ενός σχολείου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των σχέσεων σχολείου - οικογένειας .....	16
Κεφάλαιο 2: Σχέσεις Οικογένειας και Σχολείου .....	19
2.1 Επικοινωνία.....	19
2.1.1. Θεωρητικό πλαίσιο.....	19
2.2 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας .....	22
2.2.1 Συμμετοχή γονέων στη σχολική αποτελεσματικότητα_ δικαιώματα _ σύνδεση με σχέσεις σχολείου-οικογένειας .....	22
2.2.2 Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου στην ενεργή συμμετοχή των γονέων στην σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών τους.....	26
2.2.3 Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη συμμετοχή μονογονεϊκών οικογενειών στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των παιδιών .....	28
2.2.4 Σχολική κουλτούρα .....	30
2.2.5 Γονεϊκή παρεμβατικότητα_ λόγοι και τρόποι εκδήλωσης .....	31

Κεφάλαιο 3: Σύγκριση σχέσεων σχολείου οικογένειας πριν και σήμερα στην Α/θμια εκπαίδευση .....	35
3.1 Παραδοσιακές σχέσεις σχολείου-οικογένειας στην Α/θμια εκπαίδευση.....	35
3.2 Σύγχρονες σχέσεις σχολείου οικογένειας .....	37
Κεφάλαιο 4: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	41
4.1 Μεθοδολογία .....	41
4.1.1 Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα, πρωτοτυπία .....	41
4.1.2 Ερευνητική προσέγγιση .....	42
4.1.3 Πληθυσμός, Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας της έρευνας .....	42
4.1.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	43
4.1.5 Ανάλυση δεδομένων .....	44
4.1.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	44
4.2 Αποτελέσματα.....	46
4.2.1 Περιγραφική στατιστική .....	46
4.2.2 Επαγωγική στατιστική .....	77
ΕΛΕΓΧΟΣ PAIRED T TEST .....	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	79
Βιβλιογραφία.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	97

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί ο ρόλος της διεύθυνσης του σημερινού σχολείου, αναφορικά με τις σχέσεις οικογένειας – σχολείου, και να μελετηθούν προκλήσεις, καθώς και νέα δεδομένα της σύγχρονης εποχής, επικεντρωμένα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η έρευνα που διεξήχθη είναι ποσοτικού χαρακτήρα. Το δείγμα της έρευνας ήταν εκατό έντεκα (111) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες κατά τον τελευταίο χρόνο εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είτε σε Δημοτικό σχολείο, είτε σε Νηπιαγωγείο. Το πλήθος αυτό θεωρήθηκε ικανό για να δώσει μια σχετικά αντιπροσωπευτική εικόνα της κατάστασης των προκλήσεων τις οποίες αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και οι διευθύντριες στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα. Κριτήριο εισόδου στην έρευνα ήταν η απασχόληση σε εκπαιδευτική δομή, σε δημοτικό σχολείο ή σε νηπιαγωγείο, κατά το τελευταίο έτος. Κατά τα λοιπά, δεν υπήρχε κάποιο άλλο κριτήριο αποκλεισμού. Η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η βολική δειγματοληψία ευκολίας, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίστηκαν από τον ευρύτερο κύκλο της ερευνήτριας. Επίσης, ακολουθήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας, κατά την οποία οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες, πρότειναν άλλα άτομα για να συμμετάσχουν στην μελέτη, τα οποία να ικανοποιούν τα κριτήρια ένταξης σε αυτήν.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συγκέντρωση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (Google Form). Αυτό διακρίθηκε σε δύο κύριες ομάδες ερωτήσεων για την ακρίβεια τοποθετήσεων, και συγκεκριμένα, στις δημογραφικές, οι οποίες ήταν δέκα (10) σε αριθμό, και στις ερωτήσεις του κυρίως μέρους. Οι ερωτήσεις αξιολογήθηκαν με βάση το κατά πόσο ισχύουν στην πραγματικότητα, όπως την αντιλαμβάνεται ο/η κάθε/καθεμιά συμμετέχων/ουσα. Οι ερωτήσεις του κυρίως μέρους απαντήθηκαν σε δύο φάσεις. Στην πρώτη, οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούσαν την πρόταση, με βάση το κατά πόσο ισχύει, και σε δεύτερη φάση, με βάση το κατά πόσο θα έπρεπε να ισχύει.

Όπως προκύπτει από την στατιστική έρευνα, μέσα από τα ερωτήματα που τέθηκαν προς απάντηση, κύριο θέμα τους είχαν το ρόλο του/της διευθυντή/ριας, αλλά και των γονέων στη σχολική ζωή.

Στη συστηματική ανασκόπηση φαίνεται ότι υπήρξε μια μικρή απόκλιση, αναφορικά με το τι είναι αυτό που ισχύει και τι θα έπρεπε να ισχύει. Δεικνύεται λοιπόν, μέσα από τις στοχευμένες ερωτήσεις, ότι οι γονείς είναι μεν καθοριστικοί παράγοντες στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, αλλά θα έπρεπε να έχουν ακόμη περισσότερη παρουσία στον τομέα αυτό. Όσο αφορά τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσής τους, όσο και της οικονομικής τους κατάστασης, φαίνεται ότι αυτά επηρεάζουν τον τρόπο της παρέμβασής τους και της βοήθειάς τους, ως προς την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Επίσης, καθοριστικό ρόλο παίζει και η κουλτούρα τους, σε συνάρτηση με πολιτισμικούς παράγοντες, η οποία δεν τους βοηθά στο να στηρίζουν τα παιδιά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μέσος όρος των απαντήσεων έδειξε επίσης πόσο μεγάλο ρόλο παίζει στις επιδόσεις των παιδιών η καλή συνεργασία σχολείου - οικογένειας, όπως και στο αν οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, απάντηση που βαθμολογήθηκε με πολύ χαμηλό μέσο όρο, αναφορικά με το τι ισχύει..

Στο ζητούμενο της συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολικής κοινότητας, τα ποσοστά των μέσων όρων κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα, καθώς αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν και επιζητούν την συμπράξη και βοήθεια των γονέων στο έργο τους, αναλαμβάνοντας τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τη φύση του ρόλου τους. Επίσης φάνηκε σημαντικής βαρύτητας η διακριτική συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι, προκειμένου να πραγματοποιηθούν μια σειρά από στόχους και σκοπούς της σχολικής ζωής. Τέλος, υψηλός ήταν και ο μέσος όρος θετικής απάντησης στο αν η διεύθυνση ενός σχολείου επηρεάζει, βελτιωτικά, τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή.

Λέξεις – Κλειδιά: επικοινωνία, σχολική διεύθυνση, οικογένεια, σχολείο

## Abstract

The purpose of this work was to investigate the role of the current school management in family-school relations and to study challenges, the new data in the modern era. More specifically, the example of primary education in Greece was studied.

The research conducted is quantitative in nature. The sample of the research was 111 teachers who during the last year worked in a school, either Kindergarten or Primary school. This population was considered capable of giving a relatively representative picture of the state of challenges faced by principals in primary schools in the country. The entry criterion for the research was employment in an educational structure in a primary school or a kindergarten, during the last year. Otherwise, there was no other exclusion criterion. The sampling method was convenience sampling, as the participants were identified from the wider circle of the researcher. Also, the avalanche method was followed, in which the participants themselves suggested other people to participate in the study, who met the inclusion criteria.

The tool used to gather the data of this research was the questionnaire. This was distinguished into two main groups of questions, the accuracy of placements, which were assessed based on whether they apply to reality as perceived by each participant, the demographics, which were 10 in number, and the main part questions. The latter, in turn, were answered in two phases, where in the first phase, the participants evaluated the proposition based on whether it is valid and in the second phase based on whether it should be valid.

As it appears from the statistical research, through the questions that were asked to be answered, their main topic was the role of the principal and also of the parents in school life.

In the systematic review it appears that there was a slight discrepancy between respondents who answered what is the case and those who answered what should be the case. It is therefore shown through the targeted questions that parents are decisive factors in the education of their children but they should have even more presence in this field. Both their level of education and their financial situation affect the way they intervene and help in the education of their children. Also, their culture as members of minority communities plays a decisive role which does not help them to support their children in the learning process. The average of the responses also showed how much of a role good cooperation between the school and the family plays in their children's



performance, as well as whether parents are ultimately welcome at the school, a response that was rated very low on average.

In the question of cooperation between parents and the school community, the percentages of the averages fluctuated at high levels, as it is proven that teachers seek and seek the support and help of parents in their work, assuming the obligations arising from the nature of their role. Also important is how much there is a need for the participation of parents in a discreet way in the school process so that a series of goals and purposes of school life can be realized. Finally, the average response to the question of whether the principal is the one who positively influences parents' participation in school life is also high.

Key – words: communication, school principal, family, school

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μελέτες έχουν δείξει ότι η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, αποτελεί δείκτη μέτρησης για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/ριών (Rapp & Duncan, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/ριες των οποίων οι γονείς ενδιαφέρονται για την ακαδημαϊκή πορεία τους, τείνουν να θέτουν υψηλότερους στόχους και να εμφανίζουν θετικότερη και πιο ενεργητική στάση, απέναντι στις σχολικές πρακτικές (Γεωργίου, 2007). Παράλληλα, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικής κοινότητας, βελτιώνει τις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης, αλλά και το σχολικό κλίμα συνολικά, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία γίνονται κοινωνοί μιας κοινής εκπαιδευτικής κουλτούρας (Campbell, 2001; Garyand & Witherspoon, 2011). Ακόμη, μπορεί να αποτρέψει τη σχολική διαρροή ή ακόμη και να αυξήσει το κίνητρο των μαθητών/ριών για συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Prew, 2009; Garyetal., 2011).

Πράγματι, η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει αναδειχθεί από πληθώρα ερευνητών/ριών, και για αυτόν τον λόγο, αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν συμπεριλάβει τη συγκεκριμένη παράμετρο ως έναν δείκτη μέτρησης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στο Head Starts για παράδειγμα, οι γονείς καλούνται να συνδιαμορφώσουν τα προγράμματα σπουδών, σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρείται ότι με αυτόν τον τρόπο οι γονείς μπορούν να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα παρατήρησης της στάσης των παιδιών τους, σχετικά με τη μαθησιακή τους πορεία, και τελικά να συνεισφέρουν στην διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε να γίνονται έγκαιρα οι κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις (Miksic, 2015). Σε πρακτικό επίπεδο, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να μεταφραστεί σε συμμετοχή τους σε συνέδρια/ ημερίδες γονέων και εκπαιδευτικών, την επίβλεψη εκδρομών, τον εθελοντισμό στην τάξη, την επίβλεψη της εργασίας των παιδιών τους, ή τη συζήτηση για τις σχολικές και γενικές τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες τους (Miksic, 2015).

Παρόλα αυτά, η ανεπαρκής γονεϊκή εμπλοκή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των αναπτυσσόμενων χωρών (Mncube & Naicker, 2011). Με όλα τα παραπάνω δεδομένα, ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας, ως προς την ενθάρρυνση της εμπλοκής των γονέων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

# Κεφάλαιο 1: Σχολική ηγεσία

## 1.1 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας

Για να θεωρείται αποτελεσματικός ένας ηγέτης πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που τον βοηθούν στο δύσκολο ρόλο. Θα πρέπει να μπορεί να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον εργασίας και να προωθεί την ομαδική εργασία του (Ράπτης, 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο και με τα χρόνια έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες διαχείρισης, πολλές από τις οποίες προέρχονται από την εμπειρία της διοίκησης οργανισμών και εταιρειών (Ράπτης, 2022· Bush, 2020). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μεταξύ άλλων, είναι δυνατό να συναντηθούν τα ακόλουθα μοντέλα ηγεσίας, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά:

**Μετασχηματιστική Ηγεσία:** Αποτελείται από τέσσερα στοιχεία ( Bassetal., 2003 ) τα οποία, εάν είναι διαθέσιμα, ο ηγέτης εφαρμόζει με επιτυχία το συγκεκριμένο μοντέλο. Ο ηγέτης πρέπει να έχει όραμα για τη σχολική οργάνωση, να παρακολουθεί τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του, ενεργώντας, άλλοτε ως εκπαιδευτικός, και άλλοτε ως μέντορας, να παρακινεί και να παροτρύνει τους/τις υφισταμένους/νες να αλλάξουν τρόπο σκέψης, για να λύσουν προβλήματα και να μεταδώσουν αισιοδοξία και ενθουσιασμό στους/στις εκπαιδευτικούς.

**Συναλλακτική ηγεσία:** Η κύρια ιδέα της είναι η συνδιαλλαγή ή η ανταλλαγή ανταμοιβών ή/και τιμωριών, μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων ( Yammarinoetal., 1993 ). Ο ηγέτης αυτού του στυλ δεν θέλει και δεν επιδιώκει την αλλαγή και την καινοτομία, αλλά τη διατήρηση του status quo.

**Χαρισματική Ηγεσία:** Ο ηγέτης πρέπει να έχει τον κατάλληλο χαρακτήρα, ιδιοσυγκρασία, χάρισμα για να επηρεάζει θετικά τους/τις υφισταμένους/νες και να μεταδίδει αξίες, οράματα, ιδανικά. Ένας χαρισματικός ηγέτης μπορεί να επιτύχει τη συμπάθεια, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή των μελών και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ένα μεγάλο πρόβλημα για πολλούς/ές ερευνητές/ριες είναι η εξίσωση του χαρισματικού ηγέτη με τον **μετασχηματιστικό ηγέτη**. Σύμφωνα με τους Bassetal., (2003) το χάρισμα είναι μέρος της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης δεν χρειάζεται να είναι χαρισματικός, δηλαδή είναι δύο διακριτές έννοιες ( Yukl, 1999 ).

Η **παθητική ηγεσία** όπως το Laissez-faire/Διαχείριση κατ' εξαίρεση Η ηγεσία είναι ουσιαστικά απουσία εξουσίας καθώς ο ηγέτης αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις, απουσιάζει και δεν κάνει καμία προσπάθεια να καλύψει τις ανάγκες των υφισταμένων. Ο ηγέτης δεν αναλαμβάνει δράση, δεν προλαμβάνει καταστάσεις και επεμβαίνει μόνο όταν τα προβλήματα είναι χρόνια (Hunt, 2004)..

**Κατανεμημένη ηγεσία:** Ο ηγέτης κατανέμει τις ευθύνες και προσπαθεί να ενεργοποιήσει, όσο το δυνατόν, περισσότερα μέλη της ομάδας. Το καλύτερο σενάριο είναι να ενεργοποιηθεί όλη η ομάδα. Με τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων, κάθε άτομο αναλαμβάνει την ηγεσία σε συγκεκριμένο τομέα για το χρονικό διάστημα που του έχουν ανατεθεί τα συγκεκριμένα καθήκοντα. Στη σχολική πραγματικότητα, η κατανεμημένη διοίκηση περιλαμβάνει την ενεργή συνεργασία για την υλοποίηση εκδηλώσεων, τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και την αξιολόγηση των μαθητών/ριών. Ουσιαστικά, ο μάνατζερ συμπεριφέρεται ως ο πρώτος μεταξύ ίσων. Το ενδιαφέρον γι' αυτό το μοντέλο ηγεσίας ήρθε ως αντίδραση στα μοντέλα που υπερτόνιζαν το ρόλο του ηγέτη, σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς (Hulprietal, 2011 ).

**Ηθική Ηγεσία:** Βασικό στοιχείο είναι η ηθική του ηγέτη. Το σχολείο δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια διαχειριστική λογική που διέπει οργανισμούς και επιχειρήσεις, όπου στόχος είναι αποκλειστικά το κέρδος. Στις επιχειρήσεις, όλες οι αποφάσεις και οι πρακτικές λειτουργούν και κινούνται σύμφωνα με αυτό. Το σχολείο, ωστόσο, στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/ριών και στην καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών ( Wong, 1998 ). Επομένως, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο, επειδή οι ηθικές αρχές, οι συνήθειες και οι πεποιθήσεις του ηγέτη καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης ασκεί την ηγεσία.

**Κατά περίπτωση Ηγεσία (Contingent/SituationalLeadership:** Αυτό το μοντέλο ηγεσίας βασίζεται στην υπόθεση ότι κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν είναι πανάκεια, δηλαδή δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις που θα προκύψουν σε μια σχολική μονάδα. Επομένως, οι ηγέτες ανάλογα με την κατάσταση μπορούν να αλλάξουν το μοντέλο ηγεσίας και να το χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την κατάσταση. Ανάλογα με την κατάσταση, οι ηγέτες απαντούν με διαφορετικό μοντέλο ηγεσίας (Cairns, 1996).

**.Μεταμοντέρνα Ηγεσία:** Όλοι οι εμπλεκόμενοι (αρχηγός και υφιστάμενοι) έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν και να ακουστούν για θέματα που τους απασχολούν και τους ενδιαφέρουν. Οι ηγέτες —όπως και στη συμμετοχική ηγεσία— διευκολύνουν τη συμμετοχή των μελών της σχολικής

κοινότητας. Η μεταμοντέρνα ηγεσία επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες ηγετών και υφισταμένων καθώς και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται από τα άτομα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

**Συναισθηματική Ηγεσία:** Βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη. Ο ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται την οπτική γωνία των άλλων, την ικανότητα να διακρίνει καθώς και την κατάλληλη ανταπόκριση στις διαθέσεις των άλλων ανθρώπων. Έχει την ικανότητα να επιτυγχάνει υψηλό ποσοστό μετάδοσης και απόκρισης συναισθημάτων, με εκφράσεις του προσώπου, φωνή και χειρονομίες (Goleman, 2001). Εμφανίζεται ως έννοια ανώτερης τάξης της μετασχηματιστικής νοημοσύνης (Habibetal., 2020).

**Εκπαιδευτική Ηγεσία:** Ο ηγέτης αναλαμβάνει δράση για να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών/ριών. Δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ηγέτη και μαθητών/ριών. Ένας βασικός ρόλος του ηγέτη είναι να βοηθά, να υποστηρίζει και να διευκολύνει τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση. Σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο παιδαγωγικής ηγεσίας των Hallinger και Murphy (1987), ο ηγέτης θα πρέπει α) να καθορίζει την αποστολή του σχολείου, β) να συντονίζει και να ελέγχει τη διδασκαλία, παρακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών/ριών, γ) να βελτιώνει το σχολικό κλίμα και τον/την εκπαιδευτικό, καθώς και την επαγγελματική του/της ανάπτυξη. Απαιτεί αυξημένη επιστημονική γνώση και, ως εκ τούτου, μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχημένη ηγεσία (Alexopoulos, N., Rogari, G., & Raptis, N. 2022).

**Συμμετοχική ηγεσία:** Ο ηγέτης στη συμμετοχική ηγεσία λειτουργεί περισσότερο ως συνάδελφος, καθώς ηγείται μεταξύ ίσων και διοικεί επαγγελματίες. Το κύριο καθήκον του/της είναι να επιτύχει συναίνεση μεταξύ των εμπλεκόμενων, οι οποίοι/ες πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη για τις αποφάσεις (Baldridgeetal., 1978). Το μοντέλο αυτό βασίζεται, σύμφωνα με τους Leithwoodetal (1999), στην υπόθεση ότι η συμμετοχή βελτιώνει τη σχολική αποτελεσματικότητα, αντανάκλα τις δημοκρατικές αξίες και ότι η αυτοδιοικούμενη σχολική μονάδα παρέχει την ευκαιρία για ηγεσία σε κάθε νόμιμο ενδιαφερόμενο/η. Όταν οι άνθρωποι εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αυτήν την απόφαση, ειδικά όταν σχετίζεται άμεσα με την προσωπική τους εργασία (Copland, 2001).

## 1.2 Καθήκοντα διεύθυνσης σχολείου Α/θμιας εκπαίδευσης

Ο ρόλος ενός σχολικού ηγέτη, όπως αυτό ορίζεται μέσα από τη σχετική νομοθεσία (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002), συνοψίζεται στα εξής:

- Είναι διοικητικός, επιστημονικός αλλά και παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας στην οποία προϊστάται.
- Είναι υπεύθυνος για να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις που απαιτούνται , προκειμένου το σχολείο να λειτουργεί με τρόπο δημοκρατικό και να είναι ανοικτό προς την κοινωνία.
- Οφείλει να ενημερώνει τον σύλλογο διδασκόντων, τη μαθητική κοινότητα και οποιοδήποτε τρίτο μέρος που έχει έννομο συμφέρον για τις κείμενες διατάξεις που αφορούν στη σχολική λειτουργία.
- Συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, ώστε να επιτυγχάνεται η εύρυθμη παιδαγωγική και επιστημονική λειτουργία του σχολείου.
- Ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη μαθητική και τη γονική κοινότητα για τον τρόπο λειτουργίας και τη φιλοσοφία του σχολείου.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για την ανάπτυξη θετικού κλίματος μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Καλεί τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών στις τακτικές συνεδριάσεις του σχολείου, ενημερώνοντάς τους τουλάχιστον τρεις μέρες νωρίτερα για την ημερήσια διάταξη της συνεδρίασης.
- Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον.

Ανάλογα με το μέγεθος και το πλαίσιο του σχολείου, ορισμένες από αυτές τις ενέργειες μπορεί να ανατεθούν σε ομάδες ή άλλα μέλη του προσωπικού και ο διευθυντής να διατηρεί τη συνολική ευθύνη και εποπτεία των παρεχόμενων υπηρεσιών.

### 1.3 Διαχείριση πειθαρχίας – πρόληψη / καταστολή

Ένα μεγάλο μέρος της δουλειάς κάθε/καθεμιάς διευθυντή/ριας σχολείου είναι να χειρίζεται την πειθαρχία των μαθητών/ριών. Το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική πειθαρχία είναι να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις προσδοκίες της διεύθυνσης. Μόλις καταλάβουν πώς θέλει η διεύθυνση να χειρίζονται ζητήματα πειθαρχίας, τότε η δουλειά τους γίνεται πιο εύκολη και έτσι επιτυγχάνεται η πρόληψη. Βέβαια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι παθητικός, να αποτελεί δηλαδή απλώς το εκτελεστικό όργανο της διεύθυνσης, καθώς τα θέματα πειθαρχίας, με τα οποία ασχολείται ένας/μία διευθυντής/ρια, προέρχονται κυρίως από παραπομπές που κάνουν σε αυτόν οι ίδιοι οι δάσκαλοι. Επομένως, χρειάζεται απόλυτη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας (Hulac & Briesch, 2021).

Ένας/μία καλός/ή διευθυντής/ρια θα ακούσει όλες τις πλευρές ενός ζητήματος, χωρίς να βγάλει βιαστικά συμπεράσματα, συλλέγοντας όσα περισσότερα στοιχεία μπορεί. Ο ρόλος της/του στην πειθαρχία των μαθητών/ριών μοιάζει πολύ με αυτόν της κριτικής επιτροπής. Ένας/Μία διευθυντής/ρια αποφασίζει εάν ο/η μαθητής/ρια είναι ένοχος/η για πειθαρχικό παράπτωμα, και ποια ποινή πρέπει να του/της επιβάλει. Ένας/Μία αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ρια τεκμηριώνει πάντα ζητήματα πειθαρχίας, παίρνει δίκαιες αποφάσεις και ενημερώνει τους γονείς, όταν χρειάζεται.

#### 1.3.1 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών διαδικασιών

Οι περισσότεροι/ρες διευθυντές/ριες είναι επίσης υπεύθυνοι/ες για την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών τους, σύμφωνα με τις οδηγίες της πολιτείας. Ένα αποτελεσματικό σχολείο έχει αποτελεσματικούς δασκάλους και η διαδικασία αξιολόγησης των δασκάλων είναι σε θέση να διασφαλίσει ότι οι δάσκαλοι είναι αποτελεσματικοί. Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι δίκαιες και καλά τεκμηριωμένες, επισημαίνοντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία. Έτσι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών περιλαμβάνει τον άξονα της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης (ΦΕΚ 388/Β/27/01/2023). Προκειμένου να επιτελείται το έργο της αξιολόγησης αντικειμενικά και να επιφέρει τα αποτελέσματα για τα οποία έχει διαμορφωθεί, ένας/μία καλός/ή διευθυντής/ρια πρέπει να περνά όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο στις τάξεις. Θα πρέπει να συλλέγει πληροφορίες κάθε φορά που επισκέπτεται μια τάξη, ακόμα κι αν είναι μόνο για λίγα λεπτά. Αυτό επιτρέπει στον αξιολογητή να έχει μια μεγαλύτερη συλλογή αποδεικτικών στοιχείων για το τι πραγματικά

συμβαίνει σε μια τάξη από έναν διευθυντή που κάνει λίγες επισκέψεις. Ένας καλός αξιολογητής ενημερώνει πάντα τους δασκάλους του ποιες είναι οι προσδοκίες του και στη συνέχεια προσφέρει προτάσεις για βελτίωση εάν δεν ικανοποιούνται.

### 1.3.2 Διαχείριση δημοσίων σχέσεων

Η ύπαρξη καλών σχέσεων με τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας μπορεί να ωφελήσει έναν/μία διευθυντή/ρια, σε διάφορους τομείς. Εάν ένας/μία διευθυντής/ρια έχει δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με έναν γονέα, του οποίου το παιδί έχει θέμα πειθαρχίας, θα είναι ευκολότερο να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Το ίδιο ισχύει και για την κοινότητα. Η οικοδόμηση σχέσεων με άτομα και φορείς στην κοινότητα, μπορεί να ωφελήσει πολύ το σχολείο. Τα οφέλη περιλαμβάνουν δωρεές, προσωπικό χρόνο και συνολική θετική υποστήριξη για το σχολείο (Ματσαγγούρας, 1998).

## 1.4 Η συμβολή της διεύθυνσης ενός σχολείου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των σχέσεων σχολείου - οικογένειας

Εάν εκληφθεί το σχολικό κλίμα ως «η προσωπικότητα του σχολείου» στην οργάνωση, το κλίμα είναι ό,τι και η προσωπικότητα σε κάποιο άτομο (Hoy and Miskel, 1987, σ. 226). Επιπροσθέτως, το κλίμα στο σχολείο αντικατοπτρίζει τις συμπεριφορές του/της μαθητή/ριας. (Mousena & Raptis, N. 2020). Ο όρος «κλίμα» ταυτίζεται και με διάφορες άλλες ονομασίες, π.χ. ήθος, κουλτούρα και ατμόσφαιρα (Σαΐτης, 2008). Το σχολικό κλίμα επίσης επηρεάζεται από τη σχολική ηγεσία, το εξωτερικό περιβάλλον, το μέγεθος του σχολείου, την δομή οργάνωσης του σχολείου και τέλος από τους στόχους και τις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2002). Οι Koontz & Donnell (1983), ορίζουν το σχολικό κλίμα *«το βασικό αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για αποτελεσματική απόδοση»* (σ. 94). Από το/τη διευθυντή/ρια εξαρτάται ο σχηματισμός ενός θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο. Οφείλει να γνωρίζει την *«τέχνη της επικοινωνίας και της συνεργασίας»* ( Griffith, 2001; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003), προάγοντας έτσι την υπευθυνότητα, την ομαδικότητα και την εμπιστοσύνη (Πασιαρδής, 2004). Οι Πασιαρδής (1996) και Σαΐτης (2008), ανέφεραν πως οι ρόλοι της διεύθυνσης του σχολείου στην διαμόρφωση θετικής ατμόσφαιρας, εξαρτάται από τη δραστηριότητά της σε τρεις κυρίους τομείς:



- Επικοινωνία και συνεργασία μαζί με το διδακτικό προσωπικό
- Επικοινωνία με μαθητικό δυναμικό
- Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/ριών (Πασιαρδής, 1996 • Σαΐτης, 2008).

Βασικός στόχος του/της διευθυντή/ριας είναι η συνεργασία και επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, καθότι αυτό συμβάλλει στο να δημιουργηθεί θετικό κλίμα (Mousena & Raptis, N. 2020). Όταν ο/η διευθυντής/ρια γνωρίζει τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην μάθηση, οφείλει να αναγνωρίζει τις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού, τις προσωπικότητές τους καθώς και το έργο που εκτελούν (Σαΐτης, 2008). Όπως έχει αναφέρει ο Rieg (2007), ο/η διευθυντής/ρια οφείλει να δέχεται συζήτηση τυχόν παραπόνων και προβλημάτων, καθώς και να παροτρύνει το διδακτικό προσωπικό να παίρνει πρωτοβουλίες. Οι Iordanides, Lazaridou & Babaliki (2011) ανέφεραν πως η εμπιστοσύνη, το όραμα, οι συνεργατικές σχέσεις και η αποτελεσματική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ηγεσίας. Σύμφωνα με έρευνες, ο/η διευθυντής/ρια επηρεάζει έμμεσα και άμεσα τους/τις μαθητές/ριες και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, με την στάση του/της και τη συμπεριφορά του/της, διαμορφώνοντας έτσι το σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τη ψυχολογία και τη ψυχική διάθεση, το εκπαιδευτικό έργο, καθώς και την αποτελεσματικότητα όλων όσοι/ες εμπλέκονται με την σχολική κοινότητα (Πασιαρδή, 2001). Για να κερδηθεί η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός των συνεργατών του/της διευθυντή/ριας, αυτός/ή πρέπει να είναι αντικειμενικός/ή και δίκαιος/α, και να τους/τις ενθαρρύνει, παρέχοντας συναισθηματική και ηθική υποστήριξη (Zeng & Zeng, 2005). Οφείλει, επίσης, να επιλύει τυχόν συγκρούσεις και προβλήματα, δημιουργώντας έτσι τις κατάλληλες συνθήκες για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Λαϊνιάς, 2004). Έτσι συμβάλλει έμμεσα, αλλά και άμεσα στις πιο ομαλές σχέσεις εκπαιδευτικών και οικογένειας.

Συνοπτικά, μπορεί να ειπωθεί πως κύριο καθήκον ενός/μίας εκπαιδευτικού, αποτελεί το να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει το έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού, μαζί με την βοήθεια του υπόλοιπου προσωπικού, στοχεύοντας στην μέγιστη απόδοσή του. Για την σχολική μονάδα ο/η διευθυντής/ρια είναι παράγοντας- κλειδί στην εξάσκηση ηγετικού ρόλου. Σύμφωνα με τον Sergiionanni (1987, όπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 1995), «το κλειδί για να κατανοήσει κάποιος το δυναμικό της διεύθυνσης του σχολείου, είναι να συνειδητοποιήσει πως πηγάζουν ευκαιρίες από την

ιδιαιτερότητα του σχολικού θεσμού για να εκφραστεί μία μοναδική πηγή ηγεσίας, η οποία είναι η παιδαγωγική ηγεσία» (σ. 58). Συνεπώς, ο/η διευθυντής/ρια καταβάλλει κάθε προσπάθεια, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και οι σκοποί του σχολείου, το οποίο κατέχει ένα δικό του σύστημα εργασίας, βλέποντας την εύρυθμη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας να είναι πολύ σημαντική, κάνοντάς τους να κατανοήσουν το όραμα του σχολείου και να εργαστούν για την επίτευξή του. Επίσης, αρκετές φορές, πέρα από ηγέτης, οφείλει να είναι και διαχειριστής (Day, 2003). Ο Ματσαγγούρας (1998) αναφέρει ότι ο ρόλος ενός σχολικού ηγέτη είναι σύνθετος και μπορεί να χωριστεί σε επιμέρους τομείς. Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής είναι αυτός από τον οποίο εξαρτάται κυρίως η διαμόρφωση κοινής κουλτούρας και κοινού οράματος. Παράλληλα, ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν διαφυλάσσοντας την ίδια στιγμή τη συλλογική αντίληψη της αυτονομίας. Τέλος, είναι ο κύριος υπεύθυνος για την επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με την τοπική κοινότητα. Ομοίως, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001), τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, θα αποκτά αυξανόμενη σημασία ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας ως εκπαιδευτικού ηγέτη, εξαιτίας της αύξησης προσδοκιών για μια υψηλότερη απόδοση του σχολείου. Η κριτική και ηγετική ικανότητα, η ευαισθησία και η αποφασιστικότητα, αποτελούν δεξιότητες τις οποίες οφείλει να κατέχει ή να αναπτύξει ο/η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος περιλαμβάνει ακόμα τη συνεργασία και τον συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων, την επικοινωνία και την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι τμήμα του ρόλου να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε χώρο μάθησης, όπου πραγματοποιείται επαγγελματική ανάπτυξη, δια μέσου των ανταλλαγών εμπειριών, της εφαρμογής προγραμμάτων, της προώθησης της ομαλής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικής κοινότητας και κοινωνίας. Τέλος, περιλαμβάνει την ενθάρρυνση για συνεχή βελτίωση (Huber, 2004). Η διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος και η διοίκηση συλλογικά, είναι ενέργειες οι οποίες καθιστούν έναν/μία διευθυντή/ρια αποτελεσματικό/ή, και συμβάλλουν στην βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων που είναι μέλη της σχολικής κοινότητας (Παπαναούμ ,1995, σ. 43 • Πασιαρδής, 2004, σ. 110).

## Κεφάλαιο 2: Σχέσεις Οικογένειας και Σχολείου

### 2.1 Επικοινωνία

#### 2.1.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η επικοινωνία αποτελεί μια πολυδιάστατη έκφραση της ανθρώπινης δραστηριότητας, μέσω της οποίας τα άτομα καταφέρνουν, αφενός μεν να κωδικοποιήσουν τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον, και αφετέρου να μεταδίδουν τα δικά τους μηνύματα (Σταμάτης, 2011). Μέσω της επικοινωνίας, ανταλλάσσονται μηνύματα τα οποία σχετίζονται, τόσο με τα συναισθήματα, όσο και με τη λογική, και έτσι δημιουργήθηκε και ο ανθρώπινος πολιτισμός. Η επικοινωνία νοηματοδοτείται με ποικίλους τρόπους στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους, ανάλογα με το πρίσμα υπό το οποίο εξετάζεται. Ειδικά για τις επιστήμες της αγωγής, οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της παρούσας μελέτης, νοηματοδοτούν την επικοινωνία ως τη σχέση μεταξύ των μελών τα οποία εμπλέκονται στο σχολικό σύστημα, είτε άμεσα –εκπαιδευτικοί και μαθητές- είτε έμμεσα-γονική κοινότητα. Από αυτήν την αφετηρία προσδιορίστηκε και η παιδαγωγική διάσταση της επικοινωνίας, στόχος της οποίας είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σταμάτης, 2011).

Ήδη από το 1985 έχει αναγνωριστεί θεσμικά στην Ελλάδα το δικαίωμα, αλλά και η υποχρέωση των γονέων να μετέχουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Ν. 1566/ 53/1985). Την ίδια χρονιά καθιερώνεται ο θεσμός του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, στον οποίο μπορούν να συμμετέχουν οι γονείς των μαθητών/ριών, χωρίς κάποιο προαπαιτούμενος (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Αυτός ο θεσμός αποτέλεσε και την απαρχή για τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, στη βάση ενός διαλόγου, ο οποίος βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Καθώς η επιτυχία μιας τέτοιου είδους σχέσης κρίνεται κατά βάση από τον τρόπο προσέγγισης της κάθε οικογένειας, τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική έχει επιστρατεύσει όλα τα διαθέσιμα μέσα, προκειμένου να διευκολύνει αυτή την επικοινωνία (Ramirez, 2001).

Η τυπική μορφή επικοινωνίας σχολείου και γονέων, γίνεται μέσω της διοίκησης της σχολικής μονάδας και των εκλεγμένων στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος εκπροσωπεί το σύνολο της γονεϊκής κοινότητας. Σε αυτές τις συναντήσεις, οι εκπρόσωποι των γονέων και

κηδεμόνων μετέχουν, έχοντας ως όργανο, τη δικαίωμα συμμετοχής και συναπόφασης σε διοικητικά ζητήματα, τα οποία αφορούν στη σχολική μονάδα (Ν. 1566/ 1985). '

Άλλες μορφές επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, είναι οι προκαθορισμένες, αλλά και οι έκτακτες συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ενημέρωση των δεύτερων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και τη σχολική τους εικόνα, όπως προβλέπεται από το ΠΔ79/2027, άρθρο 14. Αυτού του είδους οι συναθροίσεις, ωστόσο, κάποιες φορές είναι αρκετά απρόσωπες και καταλήγουν σε μια τυπική διαδικασία, λόγω του μεγάλου αριθμού γονέων και του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου (Μπρούζος, 2009). Από την άλλη, υπάρχουν και κάποιες συναντήσεις κατ' ιδίαν, όταν το σχολείο κρίνει ότι κάποιος γονέας πρέπει να ενημερωθεί προσωπικά για τη στάση του παιδιού του στο σχολείο. Αυτές οι συναντήσεις, βέβαια, έχουν συνήθως ως περιεχόμενό τους, την κακή διαγωγή των μαθητών/ριών, οπότε και σε αυτό το πλαίσιο η επικοινωνία είναι τις περισσότερες φορές ατελέσφορη (Μπρούζος, 2009).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η άτυπη επικοινωνία, η οποία δεν υπόκειται σε συγκεκριμένες φόρμες ούτε έχει προκαθορισμένη ατζέντα συζήτησης. Η άτυπη επικοινωνία μπορεί να πάρει τη μορφή παρακολούθησης σχολικών εκδηλώσεων, τηλεφωνικής επικοινωνίας ή γραπτής επικοινωνίας, για κάποιο ζήτημα που έχει προκύψει εκτάκτως (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Ακόμη, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην οποία οι γονείς συνοδεύουν τα παιδιά από και προς το σχολείο, άτυπες προφορικές συναντήσεις μπορούν να λάβουν χώρα και σε αυτό το χρονικό διάστημα. Στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, η άτυπη επικοινωνία μπορεί να είναι και γραπτή υπό τη μορφή των ασκήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για το σπίτι, επάνω στις οποίες υπάρχουν πληροφορίες για την επίδοση των παιδιών (Λαλούμη- Βιδάλη, 2008)

Προτεραιότητα του/της διεθνή/ριας πρέπει να αποτελεί η εφαρμογή στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής, καθότι πολλές έρευνες δείχνουν πως αυτή μπορεί να φέρει πολλαπλά σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση (Seeley, 1984 ; Clark, Lotto&McCarthy, 1980 ; Lloyd-Smithetal., 2010 ; Shirley, 2002 ; Waterman, 2003). Πάραυτα, διαπιστώνεται πως το να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι δύσκολο και πολύπλοκο έργο για έναν/μία διευθυντή/ρια (Lightfoot, 1978 ; Rogers&Chung, 1983). Κάποιες στρατηγικές και τεχνικές, τις οποίες οφείλει να αναπτύξει, ώστε να ενισχυθεί το ποσοστό εμπλοκής των γονιών, έχουν βάση στις θεωρίες και στις έρευνες του τομέα της επικοινωνίας (Griffith, 2001 ; Lebahn, 1995 ; Peiffer, 2003) και είναι οι ακόλουθες:

- Επικοινωνία του/της διευθυντή/ριας με τους γονείς προσωπικά, από την αρχή κιόλας της σχολικής χρονιάς, μέσα από ανακοινώσεις, συγκεντρώσεις και επιστολές, οι οποίες στοχεύουν στην ενημέρωσή τους, σχετικά με το έργο που επιτελεί (Halsey, 2004 ; Hoover - Dempsey, Walker & Sandler, 2005).
- Συνεχής πληροφόρηση των γονιών πάνω σε θέματα τα οποία έχουν να κάνουν με την δομή του σχολείου ή τα προγράμματα σπουδών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 177).
- Ενημέρωση των κηδεμόνων, όσον αφορά στις απόψεις και το όραμά του/της, σχετικά με την “αποστολή” του σχολείου (Πασιαρδής, 2004 • Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).
- Μεταφορά του μηνύματος ότι οι γονείς αποτελούν “συνεταίρους” του σχολείου, και ότι δίχως την συνδρομή τους ,δεν θα μπορούσε το σχολείο να εκπληρώσει τους στόχους και τον σκοπό του (Christenson & Sheridan, 2001, σ. 130, 131).
- Αναγνώριση των δικαιωμάτων των γονέων/κηδεμόνων και ενθάρρυνση για συμμετοχή σε επιτροπές, συμβούλια και συλλόγους, ούτως ώστε να εκφράζουν τις γνώμες τους, όσον αφορά εκπαιδευτικά θέματα (Ζάχαρης, 1985).
- Υλοποίηση της “ελεύθερης εισόδου” των γονιών στο σχολείο, ούτως ώστε να αισθάνονται σεβαστοί και ευπρόσδεκτοι σε αυτόν τον χώρο (Πασιαρδής, 2004 • Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 ; Christenson & Sheridan, 2001 ; Shirley, 2002 ; Waterman, 2003; Rieg & Marcoline, 2008).
- Ένα ζεστό περιβάλλον, το οποίο καλωσορίζει τους γονείς και αυξάνει τις πιθανότητες να θέλουν να εργαστούν στο σχολείο εθελοντικά (Christie, 2005).
- Ενίσχυση μιας φιλόξενης και θετικής σχολικής ατμόσφαιρας, όπου υπάρχουν άνετοι χώροι υποδοχής (Delgado-Gaitan, 2001; Watrman, 2006c ; Witmer, 2005).
- Υποκίνηση των γονέων να συνεισφέρουν στο σχολείο, μέσα από εθελοντισμό, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε μόνιμη βάση ή ευκαιριακά (θεατρικές και άλλες σχολικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές εκδρομές και αθλητικές δραστηριότητες) (Delgado-Gaitan, 2001; Waterman, 2003). Ένα δείγμα μιας στενής συνεργασίας αποτελεί η εκτίμηση και η αναγνώριση, τόσο των μεγάλων, όσο και των μικρών προσπαθειών των εθελοντών γονέων εκ μέρους του/της διευθυντή/ριας (Hasley, 2004).

## 2.2 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας

### 2.2.1 Συμμετοχή γονέων στη σχολική αποτελεσματικότητα\_ δικαιώματα \_ σύνδεση με σχέσεις σχολείου-οικογένειας

Παρά τη διαπίστωση της αναγκαιότητας συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, δεν είναι εύκολη πάντα η πραγμάτωσή της. Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων χαρακτηρίζεται κυρίως από αντιπαραθέσεις, κάτι που οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο «βλέπουν» το περιεχόμενο και τα πλαίσια της συνεργασίας (Attanucci, 2004; Lawson, 2003; Nakagawa, 2000). Αυτή η σχέση τους επηρεάζεται επίσης από τις αξίες και την κουλτούρα τους, το περιβάλλον της πολιτισμικής προέλευσής τους, το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο, την εθνικότητά τους, την επίδραση της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το περιβάλλον εργασίας, τις αλλαγές στην κοινωνική δομή της οικογένειας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τον τρόπο επικοινωνίας τους, καθώς και τις προσδοκίες τους (Keyes, 2002). Με βάση κάποιες έρευνες, η εμπλοκή των γονέων εξαρτάται από παράγοντες, οι οποίοι ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του εμπλεκόμενου φορέα. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με: α) το παιδί, β) την οικογένεια και γ) τη σχολική μονάδα, επηρεάζοντας την συχνότητα, την ένταση και την ποιότητα της εμπλοκής τους.

Ο Okeke (2014:1) πιστεύει ότι *«η εμπλοκή των γονέων περιγράφει μια κατάσταση στην οποία οι γονείς θεωρούνται ως ενεργοί συνεργάτες στη διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών τους»*. Η συμμετοχή των γονέων περιλαμβάνει τις φιλοδοξίες τους να επενδύσουν τον χρόνο, την ενέργεια, την προσοχή και τους πόρους τους στα παιδιά τους, με την προσδοκία ότι τα παιδιά θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στα σχολεία. Οι γονείς πρέπει να έχουν άμεση αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους, παρακολουθώντας τη μάθησή τους στο σπίτι και στο σχολείο.

Οι Rapp και Duncan (2011:3) ανέφεραν *«τη διαφορά μεταξύ της συμμετοχής στο σχολείο και της συμμετοχής στο σπίτι»*. Για τη συμμετοχή τους, όσον αφορά στο σχολείο, οι γονείς πρέπει να έχουν πραγματική επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς, να επιδιώκουν, δηλαδή, τακτικές συναντήσεις μαζί τους. Σύμφωνα με τους Rapp et al., (2011), η συμμετοχή τους, όσο αφορά στο σπίτι, αναφέρεται στην υποστήριξη των μαθητών/ριών στην εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων τους, αλλά και την ευρύτερη συζήτηση σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών από τον σχολικό χώρο. Ακόμη, η

συμμετοχή των γονέων συνίσταται στην προσπάθεια βελτίωσης των παιδιών, όχι μόνο στις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και στη συμπεριφορά τους στο σχολείο και στη γενικότερη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (VanVelsor & Orozco, 2007). Πολλοί γονείς, ωστόσο, χρειάζονται βοήθεια από τη διεύθυνση, ώστε να τους δίνεται πληροφόρηση για το πώς πρέπει να παρέχουν τις βασικές δεξιότητες ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι.

Οι γονείς και η κοινότητα μπορεί να αισθάνονται ενδιαφέρον για εθελοντισμό σε σχολικές δραστηριότητες, αλλά χρειάζονται βοήθεια από τη διεύθυνση για να τους δείξει πώς και πού να ξεκινήσουν. Μπορεί να πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα τους καλωσορίσουν, όταν χρειάζεται να συμμετάσχουν, σκεπτόμενοι ίσως πώς θα τους εντάξουν σ' ένα ασφυκτικό σχολικό πρόγραμμα. Η διεύθυνση πρέπει να παρέχει τρόπους και ευκαιρίες για γονείς και μέλη της κοινότητας που νιώθουν ενδιαφέρον να υποστηρίξουν τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Όταν οι γονείς και η κοινότητα εμπλέκονται με συνέπεια, εν δυνάμει ανεπιθύμητη συμπεριφορά μαθητών/ριών μπορεί εύκολα να αποτραπεί. (Γεωργίου, 2007).

Η συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα των παιδιών τους γίνεται αντιληπτή ως ένας συνδυασμός υποστήριξης των παιδιών, υλική και ηθική, στην ακαδημαϊκή τους πορεία ταυτόχρονα με την ενεργητική συμμετοχή σε λειτουργίες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Okeke, 2014). Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και η άποψη του Mncube (2010) σύμφωνα με την οποία η γονική συμμετοχή ταυτίζεται με την επίγνωση της μαθησιακής πορείας των παιδιών, την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων παιδιών και σχολείου και κυρίως με τη συνεπή επικοινωνία των γονέων με την εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να ενημερώνονται σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Αυτή η μελέτη επιδιώκει να παρέχει στρατηγικές και προτάσεις σχετικά με τη συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας στα σχολεία, προκειμένου να βοηθήσει διεύθυνση, γονείς και κοινότητα, ώστε ένα να σχεδιάσουν μια μακροπρόθεσμη προσέγγιση, για την καθιέρωση βιώσιμης θετικής συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων.

Κατά τη δεκαετία του 1970, αλλά και μέχρι τα μέσα του 1980, οι Έλληνες γονείς σπάνια επισκέπτονταν τη σχολική μονάδα. Υπήρχε η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κάποιου είδους αυθεντίες και σίγουρα ήταν οι αποκλειστικοί υπεύθυνοι για τη διαπαιδαγώγηση και τη μόρφωση των παιδιών τους. Αυτή η κουλτούρα ήταν απόρροια, αφενός μεν του μεγάλου σεβασμού που έχαιρε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην κοινωνία, και αφετέρου του μάλλον χαμηλού

μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων γονέων. Παρόλο μάλιστα που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν, στην πλειοψηφία τους, αυστηρή παιδαγωγική και υιοθετούσαν το μοντέλο της τιμωρίας, οι γονείς συμφωνούσαν μαζί τους (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Οι σύγχρονοι νόμοι για την εκπαίδευση παρέχουν στους γονείς αναφαίρετα θεμελιώδη δικαιώματα για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να πληροφορεί τους γονείς για την εκπαιδευτική νομοθεσία, ώστε να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και να συνειδητοποιήσουν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντική, όντας συνεργάτες και αρωγοί του σχολείου, προς την κατεύθυνση αυτή. .

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η αλλαγή της νοοτροπίας αποχής των γονέων από τα εκπαιδευτικά δρώμενα, ξεκίνησε ήδη από τις αρχές του 1980, όταν τα ευρωπαϊκά κράτη ξεκίνησαν να καλλιεργούν μια γενικότερη κουλτούρα συμμετοχής των πολιτών στα κοινά, μέρος της οποίας ήταν και η ενεργός εμπλοκή των γονέων στη σχολική κοινότητα. Στη συνέχεια, σε χώρες, όπως η Γαλλία, η Μεγάλη Βρετανία και η Γερμανία, θεσπίστηκαν και νόμοι οι οποίοι αφορούσαν στη συνεργασία γονέων και σχολείου για την από κοινού διαμόρφωση του λειτουργικού πλαισίου μιας σχολικής μονάδας (Stout & Langdon, 1967). Στον ελλαδικό χώρο, όπως ήδη επισημάνθηκε, η αντίστοιχη νομοθεσία τέθηκε σε ισχύ από το 1985 και έπειτα, χωρίς ωστόσο να κατοχυρώνεται νομικά για τους γονείς το δικαίωμα συνδιαμόρφωσης του σχολικού πλαισίου.

Εδώ και μερικά χρόνια, μελετάται ολοένα και περισσότερο η έννοια του πολιτισμού, στα πλαίσια λειτουργίας των οργανισμών, καθότι έχει διαπιστωθεί πως επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, η κουλτούρας του σχολείου έχει βαρύνουσα σημασία. Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν μοναδικό οργανισμό, με τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά του (Κιούσης & Κοντάκος, 2006). Οι στόχοι του οργανισμού και ο αλτρουϊσμός μεταξύ εκπαιδευτικών, επιτυγχάνονται μέσα από μία συνεργατική κουλτούρα, ούτως ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέρχονται στις αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (Γιακουμής & Θεοφιλίδης, 2012). Από κει και πέρα, η κουλτούρα του σχολείου είναι και η «ταυτότητα» του σχολικού οργανισμού, δίνει αξία και κίνητρο στην αφοσίωση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί και όσοι/ες εργάζονται σ' αυτόν, προσφέρει σταθερότητα στις εκπαιδευτικές δομές κάθε σχολείου και καθορίζει τους τρόπους συμπεριφοράς (Kythreiotisetal, 2010).



Η εκπαίδευση είναι απαραίτητη και πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινοτήτων. Όταν οι άνθρωποι σε μια κοινότητα είναι μορφωμένοι, η κοινότητα θα γίνει πιο πολιτισμένη και αναπτυγμένη. Ο Amendt (2008:19-20) υποστηρίζει ότι δύο είναι οι βασικοί πυλώνες της επικοινωνίας του σχολείου, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας, αλλά και μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη βάση της δημιουργίας ενός σχολείου- κοινότητας. Όσοι/ες ενισχύουν τη διασύνδεση σχολείου και τοπικής κοινότητας, ενδιαφέρονται, κυρίως, για την ανάπτυξη των εξωτερικών σχέσεων. Η κοινή διακυβέρνηση, οι συντονισμένες υπηρεσίες και τα κοινοτικά σχολεία εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία. Από την άλλη, όσοι/ες δίνουν έμφαση στη λειτουργία του σχολείου, ως κοινότητας, δίνουν έμφαση στη δημοκρατική παιδαγωγική, στην κοινωνική δικαιοσύνη και γενικά στη δημιουργία κοινότητας μεταξύ των μαθητών/ριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων τους.

Μια κοινότητα μάθησης περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, μέλη του προσωπικού, μαθητές/ριες και γονείς. Τα σχολεία, ως δημόσιοι θεσμοί σε μια δημοκρατική κοινωνία, έχουν ηθική και κοινωνική υποχρέωση να προάγουν τη δημοκρατία και τον δημοκρατικό τρόπο ζωής (Mncube & Naicker, 2011). Οι Mncube και Naicker (2011) δηλώνουν περαιτέρω ότι οι διευθυντές/ριες πρέπει να πιέζουν για ισότητα και να διασφαλίζουν το ότι όλες οι φωνές ακούγονται στις σχολικές δομές, ακόμα κι αν αυτό τους φέρει σε σύγκρουση με άλλες ομάδες συμφερόντων. Ο Kznde (2012) σ' προσχέδιο εγγράφου για τη διαχείριση προγραμμάτων σπουδών επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια έκφανση κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διάδραση μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών. Αυτή η σχέση, βέβαια, πρέπει να καλλιεργείται αμφίπλευρα. Και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, δηλαδή, έχουν ευθύνη για τη συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα σχολεία είναι θεσμοί μέσα στις κοινότητες, οι οποίοι πρέπει να μεταδίδουν γνώση στους ανθρώπους. Οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στα σχολεία, για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Επομένως, αυτό φέρνει τη σύνδεση μεταξύ της γονικής εμπλοκής και της σχολικής κοινότητας.

Επιπλέον, άλλος ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική δραστηριότητα των παιδιών τους, είναι και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, με την έννοια του μορφωτικού υπόβαθρου, της εκπαιδευτικής κουλτούρας αλλά και του οικονομικού στάτους (Kznde, 2012). Με άλλα λόγια, όταν μέσα στην κουλτούρα της

οικογένειας βρίσκεται ούτως ή άλλως η επικοινωνία με το σχολείο, και κυρίως όταν υπάρχει ο χρόνος να πραγματοποιείται αυτή η επικοινωνία σε τακτική βάση, τότε υπάρχει ένα καλό αποτέλεσμα. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να δουλεύουν πολλές ώρες, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές απαιτήσεις της οικογένειας, συνήθως η ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δε βρίσκεται ανάμεσα στις προτεραιότητές τους (Kznde, 2012). Σε κάθε περίπτωση βεβαία, η σχολική ηγεσία πρέπει να ενθαρρύνει την εμπλοκή των γονέων και την ενεργή συμμετοχή τους, δημιουργώντας υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας.

Τα ευρήματα από μια μελέτη του Goodall (2010) αποκαλύπτουν ότι οι μητέρες που είχαν στενή συνεργασία με τους/τις διευθυντές/ριες των σχολείων, εκδήλωσαν σταδιακά μια πιο θετική και ενεργητική στάση, ως προς τη σχέση τους με το σχολείο. Αυτό είχε θετικό αντίκτυπο και στα παιδιά τους, καθώς αποδείχτηκε ότι αυτά μπορούσαν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους καλύτερα, αλλά και να θέσουν υψηλότερους ακαδημαϊκούς στόχους. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Prew (2009), σύμφωνα με την έρευνα του οποίου, στα σχολεία όπου παρατηρήθηκε χαμηλή συμμετοχή γονέων, παρατηρήθηκαν και χαμηλά ποσοστά ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/ριών, αδυναμία λήψης αποφάσεων και κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών, καθώς και χαμηλές προσδοκίες των μαθητών/ριών για το ακαδημαϊκό τους μέλλον. Ο εκφοβισμός, ο γκανγκστερισμός, οι βανδαλισμοί και οι κλοπές, είναι ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο απασχολεί πολλά σχολεία σήμερα. Εάν τα σχολεία διατηρήσουν υγιείς σχέσεις με την κοινότητα, θα υπάρξουν λιγότερα προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με τον εκφοβισμό, τον βανδαλισμό και την κλοπή. Οι Gordon and Louis (2009) υποστηρίζουν ότι ένα σχολείο το οποίο έχει στενές σχέσεις με την τοπική κοινότητα, ενστερνίζεται τις αξίες, τα ήθη και τα έθιμά της, και έτσι, τελικά, μειώνονται και τα φαινόμενα παραβατικότητας. Τέλος, ο Okeke (2014) αναφέρει ότι τα παιδιά των γονέων οι οποίοι μετέχουν ενεργά στη σχολική δραστηριότητα, παρουσιάζουν υψηλή ακαδημαϊκή απόδοση αλλά και υψηλές ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες.

### **2.2.2 Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου στην ενεργή συμμετοχή των γονέων στην σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών τους**

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας στο σχολείο είναι αυτός που γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Η πολιτική και οι πρακτικές που ακολουθούν για να εμπλέξουν τους γονείς στην σχολική ζωή, επηρεάζει αρνητικά ή θετικά τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας. Οι Rapp και

Duncan (2011:4) πιστεύουν ότι η σχολική ηγεσία είναι κομβικής σημασίας για τη δημιουργία επιτυχούς συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολικής κοινότητας, καθώς οι διευθυντές/ριες είναι αυτοί που πρέπει να πείσουν τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους/τις μαθητές/ριες για τα οφέλη που προκύπτουν, μέσα από αυτήν τη συνεργασία για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρούς δεσμούς με τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας είναι πολύ σημαντική, για την επιτυχία των μαθητών/ριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την επίτευξη καλών επικοινωνιακών πρακτικών, οι διευθυντές/ριες μπορούν να παρέχουν τη σχετική εκπαίδευση στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, ώστε αυτοί/ές να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γονείς για εκπαιδευτικά και όχι μόνο θέματα των παιδιών τους. "Οι σχολικοί ηγέτες, είναι σε μοναδική θέση να παρέχουν ηγεσία στην εφαρμογή στρατηγικών που μιλούν για τις ανάγκες της κοινότητας" (VanVelsor & Oroszco, 2007). Οι διευθυντές/ριες μπορούν να επιτύχουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, επιτρέποντάς τους να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους στα σχολεία. Αυτό θα βοηθούσε την ενίσχυση των σχέσεων και της εμπιστοσύνης σχολείου – οικογένειας. Οι διευθυντές/ριες πρέπει να εντοπίσουν τους γονείς που είναι ενεργοί και ενθουσιώδεις για να προσφέρουν εθελοντική υπηρεσία στα σχολεία, και να επεκτείνουν τις δραστηριότητες συμμετοχής των γονέων σε κρίσιμες σχολικές δραστηριότητες, όπως ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας. Στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται συχνά η άποψη ότι οι γονείς και οι κηδεμόνες έχουν την πρωταρχική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους, έχουν το δικαίωμα να συμβουλευονται τις κρατικές αρχές, σχετικά με τη μορφή που πρέπει να λάβει η εκπαίδευση των παιδιών, και να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή της. Αυτό θα κάνει τους γονείς να αισθάνονται ότι είναι πιο σημαντικοί για τα σχολεία.

Οι διευθυντές/ριες πρέπει να δημιουργήσουν ένα επικοινωνιακό δίκτυο, μια βάση δεδομένων, μεταξύ σχολείου – οικογένειας, για να μοιράζονται πληροφορίες, σχετικά με την απόδοση, τη διαγωγή και την πρόοδο των παιδιών. Σύμφωνα με τους Hornby και Lafaele (2011) στόχος μιας συνάντησης γονέων και εκπαιδευτικών είναι τόσο η συζήτηση της προόδου των μαθητών/ριών, όσο και η σφαιρική ενημέρωση για τη συμπεριφοράς τους στο σχολείο. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, οι γονείς μπορούν να ενημερωθούν για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τα παιδιά τους το σχολείο και, τελικά, να διαμορφώσουν καλύτερες στρατηγικές, για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Όταν οι γονείς συμμετέχουν σταθερά στα σχολεία, οι μαθητές/ριες είναι πιθανό να επιτύχουν υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων. Οι Mncube και

Naicker (2011) ισχυρίζονται ότι η δουλειά της διοίκησης στα σχολεία είναι να προωθεί την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, το κλίμα στα σχολεία πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε οι γονείς να αισθάνονται και ευπρόσδεκτοί, αλλά και αποδεκτοί.

Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις των γονέων σχετικά με το τι πρέπει να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων των παιδιών τους, πρέπει να γίνονται σεβαστές, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Εξάλλου, όταν ο στόχος των σχολείων είναι η ενεργή συμμετοχή των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και το μορφωτικό τους επίπεδο δεν αποτελούν παράγοντες καίριας σημασίας (Van Velsor & Oroszco, 2007). Προς αυτήν την κατεύθυνση οι ηγέτες των σχολικών μονάδων οφείλουν να καλλιεργούν την εμπιστοσύνη και την αμοιβαία κατανόηση, επιδιώκοντας τακτικές συναντήσεις με τους γονείς, στις οποίες ανταλλάσσονται πληροφορίες και μεταδίδεται γνώση, μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού και ειλικρινούς διάθεσης για συνεργασία (Campbell, 2011). Εξάλλου, μέσα από μια τέτοιου είδους συνεργασία, τελικά κερδίζουν όλοι/ες οι μαθητές/ριες, καθώς οι θετικές αυτές σχέσεις βελτιώνουν και την αντίληψη των γονέων, σχετικά με το πώς μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους για την επίτευξη των ονείρων τους (Okeke, 2014; Rapp & Duncan, 2011; VanVelsor & Oroszco, 2017). Τελικά, τα σχολεία που διαπρέπουν ακαδημαϊκά, έχουν μια ηγεσία, η οποία έχει καλές σχέσεις με την κοινότητα. Η εκπαίδευση είναι θέμα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας. Τα σχολεία που λειτουργούν απομονωμένα από το σπίτι και τις οικογένειες είναι πιθανό να έχουν κακή σχολική αποτελεσματικότητα.

### **2.2.3 Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη συμμετοχή μονογονεϊκών οικογενειών στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των παιδιών**

Τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/ριών στα αγροτικά σχολεία προέρχονται από ετερογενείς οικογενειακές δομές. Μερικοί/ές μαθητές/ριες προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, με επικεφαλής, είτε μόνο τον πατέρα, είτε μόνο τη μητέρα. Μια μονογονεϊκή οικογένεια αναφέρεται σε μια οικογενειακή δομή η οποία αποτελείται μόνο από έναν γονέα ο οποίος φέρει όλες τις οικογενειακές ευθύνες για την ανατροφή ενός παιδιού ή παιδιών. Οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, λόγω θανάτου ή διαζυγίου, επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών/ριών. Πολλά παιδιά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν μαθησιακά, εξαιτίας των συνεπειών της απώλειας του ενός γονέα. Οι Μπάμπαλης, Τσώλη, Νικολόπουλος,

Μανιάτης (2014) ορίζουν τη μονογονεϊκή μέριμνα ως αποτέλεσμα της λύσης του γάμου του θανάτου ενός γονέα, τη συνειδητή επιλογή ανύπαντρων μητέρων ή την εγκατάλειψη της οικογένειας από έναν γονέα.

Έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο αναγνωρίζουν ότι η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού έχει σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα από το The Urban Child Institute (2014) δείχνουν μια δραματική αύξηση της μονογονεϊκής μέριμνας, ως αποτέλεσμα της εφηβικής εγκυμοσύνης και της αδυναμίας των νεαρών πατέρων να αναλάβουν τις οικονομικές και συναισθηματικές ευθύνες της πατρότητας. Από την άλλη, ανθρώπινη ανάπτυξη ξεκινά πολύ πριν το παιδί μπει στο δημοτικό σχολείο» (White, 2001). «Ένα μωρό που γεννιέται από έφηβη μητέρα είναι πιθανό να έχει μεγαλύτερη δυσκολία στην απόκτηση γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων καθώς και κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων όπως ο αυτοέλεγχος και η αυτοπεποίθηση» (The Urban Child Institute, 2014).

Αυτές οι ικανότητες πρέπει να αποκτώνται και να αναπτύσσονται κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης, και είναι πολύ σημαντικές για τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών/ριών. Η UNICEF (2000) αναφέρει: «*Η ποιότητα στην εκπαίδευση προκύπτει όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι υγιείς, τρέφονται καλά, είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν και να μάθουν και υποστηρίζονται στη μάθηση από τις οικογένειες και τις κοινότητές τους*». Με αυτά τα δεδομένα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να θέτει στο επίκεντρό του τις ανάγκες των μαθητών/ριών, ανάλογα με το κοινωνικό τους υπόβαθρο και το υποστηρικτικό τους πλαίσιο (Bengu, 1995). Για το μετριασμό του γονεϊκού χάσματος από έφηβες μητέρες και μονογονεϊκές οικογένειες, οι διευθυντές/ριες πρέπει να αρχικοποιήσουν προγράμματα κατάρτισης, για να εξοπλίσουν όλους τους γονείς με καλές πρακτικές γονικής μέριμνας, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην αύξηση της σχολικής επιτυχίας των μαθητών/ριών. Η UNICEF (2000) επιβεβαιώνει ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει χώρο εκπαίδευσης και των γονέων, ώστε να βελτιώσουν το επίπεδο εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Οι διευθυντές/ριες των σχολείων θα πρέπει να παρακινούν έναν γονέα, ανεξάρτητα από τη δομή της οικογένειάς του, να συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού του, για να τονώσει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες. Οι Lange, Dronkers και Wolbers (2013:329) υποστηρίζουν ότι το σπίτι και η οικογένεια παίζουν σημαντικό ρόλο στη μελλοντική σχολική αποτυχία ή επιτυχία των παιδιών. Τα ευρήματα από τη

μελέτη των Babalis et al., (2014:23) επιβεβαιώνουν ότι αρνητικά αποτελέσματα στη σχολική εικόνα μαθητών/ριών έχουν οι μονογονεϊκές οικογένειες, αναφέροντα ότι τα παιδιά αυτά έχουν δυσκολίες εκτέλεσης οδηγιών, είναι αφηρημένα και δεν αγαπούν το σχολείο, σε σχέση με παιδιά ετερογενών οικογενειών. Οι περισσότερες οικογένειες με ανύπαντρες μητέρες, εξάλλου, αδυνατούν να καλύψουν το κόστος εκπαίδευσης των παιδιών τους και τα παιδιά τους παρουσιάζουν συχνά συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Eloff & Finestone, 2016; Mather, 2009). Ακόμη, οι Langea, Dronkers και Wolbers (2013) αλλά και οι Babalis et al (2014) επιβεβαιώνουν ότι η μονογονεϊκότητα έχει αρνητική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Babalis et al, (2014), η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τα οποία προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, σχετίζεται με τις χαμηλές προσδοκίες των γονιών τους, με την έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των γονέων για τα εκπαιδευτικά δρώμενα στα οποία συμμετέχουν τα παιδιά, η οποία έρχεται ως απόρροια του άγχους της επιβίωσης που αντιμετωπίζουν οι μόνοι γονείς. Αντίστοιχα, οι Langea et al. (2013) υποστηρίζουν ότι η οικονομική κατάσταση μιας οικογένειας συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, καθώς η οικονομική ανέχεια αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα συμμετοχής των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες και, επομένως, δεν παρέχονται αρκετά ερεθίσματα για περαιτέρω ανάπτυξη της σκέψης και της φαντασίας. Τέτοιες δραστηριότητες βελτιώνουν τις δεξιότητες των παιδιών άμεσα, αλλά και έμμεσα μέσω της γενικής πνευματικής διέγερσης, η οποία επηρεάζει τη μετέπειτα μάθηση (Mather, 2009). Επομένως, στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν το σχολείο, τις επιδόσεις και τη λειτουργικότητα, οι διευθυντές/ριες θα πρέπει να εντοπίζουν συμπεριφορές των μαθητών/ριών, οι οποίες σχετίζονται με τη δομή της οικογένειας και το οικογενειακό εισόδημα.

#### **2.2.4 Σχολική κουλτούρα**

Η σχολική κουλτούρα είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που συμβάλλει στην αλλαγή και βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας, διαδραματίζοντας καταλυτικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της, αλλά και στην καλλιέργεια πνεύματος επικοινωνίας και συνύπαρξης μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ουσιαστικά, είναι ο χαρακτήρας του σχολείου (Pes, 2007). Ο τρόπος με τον οποίο κάθε σχολική μονάδα αντιλαμβάνεται τον εαυτό της, την οδηγεί τελικά σε αυτό που αντιπροσωπεύει (Goliaetal, 2014b). Η σχολική κουλτούρα δεν

χαρακτηρίζεται ως στατική διαδικασία, αλλά έχει εγγενή χαρακτηριστικά δυναμικής φύσης, διαμορφώνει τη συνείδηση και τελικά επηρεάζει την ανάπτυξη αμφίδρομων σχέσεων συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών του σχολικού περιβάλλοντος. Προκειμένου να αλλάξει και να βελτιωθεί η κουλτούρα μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ο/η διευθυντής/ρια του σχολείου, του οποίου/ας ο ρόλος είναι καταλυτικός, μέσω των ηγετικών χαρακτηριστικών, έχει τη δυνατότητα να θέτει μακροπρόθεσμους στόχους, δίνοντας μια νέα ταυτότητα στο σχολείο, η οποία θα αντικατοπτρίζει ένα πιο ζωντανό και συνεργατικό πνεύμα (Peterson & Deal, 1998). Η βελτίωση της κουλτούρας θα δημιουργήσει ένα σταθερό και υγιές περιβάλλον, βελτιώνοντας το επίπεδο της απόδοσης των μαθητών/ριών (Goliasetai, 2015b). Μέσα από ένα κοινό όραμα, κοινούς στόχους και νέες πρακτικές που προωθεί ο/η διευθυντής/ρια του σχολείου, πραγματοποιείται και η αλλαγή στην οργανωτική εκπαιδευτική κουλτούρα (Κυθρειώτης κ.ά., 2010). Πρέπει, ωστόσο, να τονίσουμε εδώ, ότι για τη διαμόρφωση της κουλτούρας ενός σχολείου, οι προσπάθειες της διεύθυνσης, πρέπει να χωρίς να συνδυάζονται και να συμφωνούν με το περιβάλλον και τους ιδιαίτερους παράγοντες, οι οποίοι παίζουν ρόλο στη διαμόρφωσή του, όπως οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της σημερινής κοινωνίας. (Peterson&Deal, 1998).

### **2.2.5 Γονεϊκή παρεμβατικότητα\_ λόγοι και τρόποι εκδήλωσης**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η γονεϊκή εμπλοκή ως στόχο της έχει να φέρει επικοινωνιακά πιο κοντά την οικογένεια με το σχολείο των μαθητών και σχετίζεται με τη στάση που έχουν οι γονείς απέναντι στο σχολείο, στις πεποιθήσεις για τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο πώς αυτές εκφράζονται έμπρακτα. Η εμπλοκή μετατρέπεται σε παρέμβαση, όταν ένας γονέας αμφισβητεί τις αποφάσεις του/της εκπαιδευτικού, περιμένει ιδιαίτερη προσοχή για το παιδί του και παραπονιέται συνεχώς. Στο άρθρο του «Parental Control» στον ιστότοπο του National Education Association, ο Tim Walker δηλώνει ότι η αντιμετώπιση των γονέων οι οποίοι παρεμβαίνουν μπορεί να είναι πιο δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς απ' ότι η τήρηση της τάξης σε μια τάξη. Ένας υπερβολικός παρεμβατικός γονέας τείνει να αναζητά άμεσα αποτελέσματα από εκπαιδευτικούς και είναι λιγότερο πιθανό να εμπιστευτεί το δημόσιο σχολικό σύστημα, λόγω της νοοτροπίας ότι ξέρει τι είναι καλύτερο για το παιδί του.

Ο βαθμός και η έκταση στην οποία παρεμβαίνουν οι γονείς σε εκπαιδευτικά ζητήματα, εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Αρχικά, μελέτες έχουν αποδείξει ότι το φύλο του γονέα παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτόν το ζήτημα.. Με άλλα λόγια, οι μητέρες φαίνεται να είναι περισσότερο

παρεμβατικές σε σχέση με τους πατέρες, όχι για λόγους βιολογικούς, αλλά κοινωνικούς. Πιο αναλυτικά, ο κοινωνικός ρόλος της μητέρας είναι περισσότερο συνυφασμένος με την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών, ως μέρος της γενικότερης φροντίδας τους. Οι πατέρες, αντίστοιχα, είναι επιφορτισμένοι κυρίως με την ευθύνη της οικονομικής υποστήριξης των παιδιών τους αλλά και της οικογένειας γενικότερα (Καστανίδου, 2000). Επιπλέον, η ίδια έρευνα απέδειξε ότι οι γονείς τείνουν να παρεμβαίνουν περισσότερο, όταν τα παιδιά τους είναι σε μικρότερη ηλικία, κυρίως δηλαδή στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Αυτό το γεγονός πιθανότατα να οφείλεται στο ότι οι γονείς νιώθουν ότι πρέπει να στηρίξουν τα παιδιά τους στην αρχή της ακαδημαϊκής τους πορείας ή απλά στο ότι κάποιοι γονείς δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μεγαλύτερων τάξεων (Καστανίδου, 2000).

Σε συνάρτηση με τον παραπάνω λόγο, εκτός από το μορφωτικό προφίλ, ο βαθμός της γονεϊκής παρεμβατικότητας εξαρτάται και από το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των γονέων. Τα λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, συχνά απέχουν από την επαφή με το σχολείο, για λόγους πρακτικούς, αφού δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, μιας και πρέπει να εργάζονται και οι δύο γονείς, για να καλύψουν τις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας- μπορεί να απέχουν και για λόγους ψυχολογικούς, καθώς μπορεί να νιώθουν ανεπαρκείς ως προς αυτόν τον ρόλο (Καστανίδου, 2000). Επιπλέον, το διαφορετικό εθνογλωσσικό υπόβαθρο λειτουργεί αποτρεπτικά σε σχέση με την επαφή σχολείου και οικογένειας ή αντίστροφα το πολιτιστικό υπόβαθρο μπορεί να οδηγεί σε υπέρμετρη παρεμβατικότητα, καθώς σε κάποιους πολιτισμούς αυτό είναι το σύνηθες (Καστανίδου, 2000· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Πρόσθετοι λόγοι οι οποίοι οδηγούν στη γονεϊκή παρεμβατικότητα, είναι η επίδοση του παιδιού, αλλά και η ιδιοσυγκρασία του. Όταν το παιδί εμφανίζει χαμηλή επίδοση, τότε συχνά οι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες στο σχολείο και αυξάνεται ο βαθμός παρεμβατικότητάς τους. Κάποιες φορές, πάλι, τα ίδια τα παιδιά ζητούν από τους γονείς τους να παρεμβαίνουν, καθώς νιώθουν ανασφάλεια (Καστανίδου, 2000).

Η παρεμβατικότητα των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι δυσάρεστες συνέπειες που έχει αυτή για τους/τις εκπαιδευτικούς, έχει δημιουργήσει μια αίσθηση καχυποψίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας στην ελληνική πραγματικότητα (Αγγελοπούλου, 2009). Παρόλο που θεωρητικά οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται υπέρμαχοι/ες της επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας, στην πράξη οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν τους γονείς ως



συνεργάτες. Αλλά και αντίστροφα, όταν ένα παιδί εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς, οι γονείς πολύ συχνά επιρρίπτουν ευθύνες στους/στις εκπαιδευτικούς (Αγγελοπούλου, 2009). Η συχνότερη μορφή παρεμβατικότητας των γονέων σχετίζεται με τη βαθμολογική αξιολόγηση των παιδιών τους (Γιαλούμης, 2018). Επιπρόσθετα, αρκετοί γονείς παρεμβαίνουν και σε ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης αλλά και διδακτικής πρακτικής (Κούρου, 2019).

Πέρα από τον πειθαρχικό έλεγχο των παιδιών και τον εργασιακό φόρτο, λόγω σχολικών κατ' οίκον υποχρεώσεων, οι γονείς παρεμβαίνουν και σε ζητήματα διοικητικής φύσης ή ακόμη προβάλλουν υπερβολικές αξιώσεις, οι οποίες φτάνουν στα όρια ειδικής μεταχείρισης των παιδιών τους (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Τέτοιου είδους αξιώσεις δημιουργούν αντικρουόμενα συμφέροντα μεταξύ των γονέων και έχουν σοβαρή επίπτωση στο σχολικό κλίμα συνολικά. Σε αυτό το σημείο, απαιτείται ιδιαίτερος χειρισμός εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας, η οποία πρέπει να προκρίνει ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, έτσι ώστε όλοι οι γονείς να γίνονται κοινωνοί ενός κοινού στόχου, «θυσιάζοντας» το ατομικό συμφέρον στη συλλογική εύρυθμη σχολική λειτουργία (Παπαγεωργιάκης, 2013).

Το προφίλ των γονέων, οι οποίοι τείνουν να παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με διάθεση επικριτική απέναντι στους/στις δασκάλους/ες και στην παιδαγωγική και διδακτική τους προσέγγιση, είναι συνήθως προφίλ ανθρώπων οι οποίοι προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Ακριβώς επειδή δεν έχουν το κατάλληλο μορφωτικό υπόβαθρο, θεωρούν ότι είναι οι απόλυτα αρμόδιοι για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλάνου των παιδιών τους και ζητούν από τους/τις εκπαιδευτικούς να αυξήσουν ή να περιορίσουν τη δουλειά που δίνουν στους/στις μαθητές/ριες για το σπίτι, να ακολουθούν αυστηρότερη ή λιγότερο αυστηρή γραμμή ως προς την τήρηση των κανόνων, και άλλα συναφή με την ψυχοπαιδαγωγική διαδικασία συνολικά (Γώγου, 2010). Από την άλλη, μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι γονείς που θεωρούν ότι δεν μπορούν, για διάφορους λόγους, να συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, τείνουν να είναι λιγότερο παρεμβατικοί (Falanga & Gonida, 2022).

Η διάθεση παρεμβατικότητας των γονέων στη σχολική διαδικασία μπορεί να πηγάζει από προσωπικές εμπειρίες των γονέων μέσα από το περιβάλλον της οικογένειας προέλευσής τους, από μιμητισμό σε σχέση με άλλους γονείς, από πεποιθήσεις σχετικά με το ποια συμπεριφορά είναι αναμενόμενη από αυτούς, προκειμένου να αποδείξουν στον κοινωνικό περίγυρο ότι

ενδιαφέρονται αρκετά ως γονείς για τα παιδιά τους (Falanga & Gonida, 2022). Ακόμη, είναι αρκετά πιθανό μέσα από την υπερβολική εμπλοκή των γονέων, να προσπαθούν οι τελευταίοι, υποσυνείδητα, να επιτύχουν προσωπικούς ανεκπλήρωτους εκπαιδευτικούς στόχους τους οποίους προβάλλουν στα παιδιά τους (Falanga & Gonida, 2022).

Πέρα από τους/τις εκπαιδευτικούς και τη σχολική ηγεσία, η παρέμβαση των γονέων μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες και στους/στις μαθητές/ριες. Σ' ένα ενημερωτικό δελτίο γονέων του Πανεπιστημίου της Μινεσότα το 2007, αναφέρεται ότι το σχολείο προειδοποιεί ότι η παρέμβαση των γονέων μπορεί να προωθήσει κακές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε ένα παιδί. Αναλαμβάνοντας τον ρόλο ως εξουσιαστή, αντί για ακροατή, υποστηρικτή και μέντορα, ένας γονέας μπορεί να εμποδίσει την ικανότητα του παιδιού να λύνει προβλήματα, να ασκεί την αυτονομία και να εργάζεται ανεξάρτητα ως παιδί, έφηβος και ενήλικας. Πράγματι, σε κάποιες περιπτώσεις, έχει αποδειχτεί ότι η υπέρμετρη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα των παιδιών τους, περιορίζει την αυτονομία τους και δημιουργεί δυσκολία στην κοινωνικοποίησή τους στο χώρο του σχολείου, υπονομεύοντας τελικά την ανάπτυξη της αυτονομίας τους (Falanga & Gonida, 2022).

Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, οι γονείς, εκτός από την υλική ασφάλεια, εξασφάλιση στέγης και φαγητού, καθώς και πρόσβαση σε υπηρεσίες, όπως είναι η εκπαίδευση, παρέχουν στα παιδιά τους και το λεγόμενο κοινωνικό κεφάλαιο, από το οποίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη και η εξέλιξή τους (Coleman, 1988). Μέσα στο κοινωνικό κεφάλαιο, εμπεριέχεται και ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς, αλλά και όλα τα μέλη της οικογένειας γενικότερα, ώστε να αναπτυχθούν τα παιδιά τους κοινωνικά. Καθώς η κοινωνική ανάπτυξη συμβαίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στο σχολείο, αρκετοί γονείς νιώθουν έντονα ότι πρέπει να παρεμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή ένταξη των παιδιών τους σε αυτό.

Σε κάθε περίπτωση, η εμπλοκή των γονέων στο σύγχρονο συγκείμενο είναι αρκετά μαζική και περισσότερο διεκδικητική, σε σχέση με το παρελθόν. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, οι γονείς επιδιώκουν να μετέχουν, όχι μόνο στην οργάνωση, αλλά και στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μονάδων. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, τουλάχιστον χωρίς τον απαραίτητο σχεδιασμό, θα δημιουργούσε πολύ περισσότερα προβλήματα από όσα θα έλυνε, αν υποθεθεί ότι θα έλυνε κάποια. Έτσι, είναι απαραίτητη η οριοθέτηση του ρόλου των γονέων και του σχολείου, καθώς και τα όρια

της δικαιοδοσίας στην οποία φτάνει κάθε ρόλος, ώστε τελικά να μη μετατραπεί η γονική εμπλοκή σε τυραννία και σε ομηρία των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

## **Κεφάλαιο 3: Σύγκριση σχέσεων σχολείου οικογένειας πριν και σήμερα στην Α/θμια εκπαίδευση**

### **3.1 Παραδοσιακές σχέσεις σχολείου-οικογένειας στην Α/θμια εκπαίδευση**

#### **3.1.1 Θεωρητικό πλαίσιο**

Σε αντίθεση με πολλά είδη σχέσεων, η σχέση γονέα – εκπαιδευτικού στην Α/θμια εκπαίδευση εμφανίζεται ως υποχρεωτική, χωρίς απαραίτητα αυτή η σχέση να οικοδομείται από επιλογή, ούτε να στηρίζεται στην αλληλοεκτίμηση. Απλά, η σχολική εκπαίδευση του παιδιού, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και, επομένως, δημιουργείται εκ των πραγμάτων μια σχέση μεταξύ τους (Keyes, 2002). Παρόλα αυτά, δεδομένης της παρακμής της πυρηνικής οικογένειας και της κοινότητας, μια πραγματικά συνεργατική συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική (Lindle & Boyd, 1991). Σχετικά μελέτη της βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας στην Α/θμια εκπαίδευση συμβάλλει στο να σχηματίσουν μια θετική εικόνα τα παιδιά για το σχολείο και να αναπτύξουν μια καλή ακαδημαϊκή πορεία (Coleman, 1998· Λαλούμη -Βιδάλη, 1997). Επιπλέον, μέσω της γονικής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά ζητήματα, βελτιώνεται και η σχέση των μαθητών/ριών με τις οικογένειές τους, αλλά και με το σχολείο (Beveridge, 2004), αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών/ριών και βελτιώνεται η συνολική τους στάση, απέναντι στην εκπαίδευση (Epstein & Lee, 1995).

Το πλαίσιο της σχέσης σχολείου και οικογένειας στην Α/θμια εκπαίδευση, έχει οριοθετηθεί από μια πληθώρα μοντέλων (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Case, 2000; Georgiou, 2000; Getzels, 1978; Greenwood&Hickman, 1991; Matsagouras, 2005; Matsagouras & Βέρδης, 2005· Συμεού, 2003). Ωστόσο, το μοντέλο γονικής εμπλοκής του Epstein (1995) φαίνεται να είναι το πιο σημαντικό και ολοκληρωμένο στη βιβλιογραφία. Η τυπολογία του Epstein (1995) περιλαμβάνει έξι κύριες πτυχές της συμμετοχής των γονέων, οι οποίες είναι: γονική μέριμνα, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και συνεργασία. Τον τελευταίο καιρό, ο Ματσαγγούρας (2005), λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, ανέπτυξε τέσσερις τύπους συνεργασίας εκπαιδευτικών - γονέων, προκειμένου να περιγράψει ρητά τον ρόλο και τις ευθύνες τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους. Οι τύποι αυτοί είναι: α) ο σχολικοκεντρικός τύπος, όπου

ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι διακριτός, με τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι υπεύθυνοι/ες για τη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών/ριών και τους γονείς να είναι υπεύθυνοι για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, β) ο συνεργατικός τύπος, σύμφωνα με τον οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς, αλληλεπιδρούν, με τους εκπαιδευτικούς να διατηρούν το κυρίαρχο ρόλο και ευθύνες, και τους γονείς να έχουν συμπληρωματικούς ρόλους, γ) ο διαπραγματευτικός τύπος, στον οποίο οι ρόλοι εκπαιδευτικών και γονέων θεωρούνται ίσοι, και οι ευθύνες κατανέμονται συμμετρικά και στις δύο πλευρές, και δ) ο οικογενειακοκεντρικός τύπος, στον οποίο ο ρόλος των γονέων είναι κεντρικός και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως οδηγοί στις αποφάσεις για το παιδί. Στη βιβλιογραφία, η γονική συναίνεση στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας στην Α/θμια εκπαίδευση, δεν είναι πάντα δυνατό να επιτευχθεί με πρακτικούς τρόπους. Αυτό οφείλεται στη διαφορά αντιλήψεων για το πλαίσιο και το περιεχόμενο της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών (Attanucci, 2004), στην έλλειψη επαρκούς ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής στη βιβλιογραφία (Daniel - White, 2002; Lawson, 2003), στην έλλειψη ισοδύναμων σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Beveridge, 2004; Weininger&Lareau, 2003), ή σε εμπόδια, όπως η εργασία, η γεωγραφία και η έλλειψη χρόνου των γονέων (Mc Bride, Bae &Blatchford, 2003).

Ωστόσο, η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για μια επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, αποτελεί το πιο κρίσιμο εμπόδιο. Από τη μια πλευρά, οι γονείς χρειάζονται καθοδήγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς, σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τους (Hoover – Dempsey & Sandler, 1995), και από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία, αλλά δεν διαθέτουν τις δεξιότητες ή τις γνώσεις για να προωθήσουν μια τέτοια εμπλοκή (Brouzos, 1999; Leitch & Tangri, 1988; Morris & Taylor, 1998). Ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία είναι αρμόδια για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, να τους/τις εξοπλίσουν με δεξιότητες και στρατηγικές, προκειμένου να αναπτύξουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς. Ωστόσο, πριν από την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Α/θμια εκπαίδευση, απαιτείται η διερεύνηση των αντιλήψεων, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων, για τον ρόλο τους, το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας τους.

### **3.1.1.1 Παραδείγματα**

Η γονική εμπλοκή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στην επικοινωνία γονέων και παιδιών, σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα, στην επικοινωνία γονέων και σχολείου, στην υποστήριξη του σχολικού έργου, τη μάθηση στο σπίτι, αλλά και τη συνεργασία των γονέων με την κοινότητα, μέρος της οποίας αποτελεί και η σχολική μονάδα. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας βρίσκεται η επικοινωνία γονέων- σχολείου, είτε ύστερα από πρωτοβουλία των γονέων, είτε μέσα από τις προκαθορισμένες συναντήσεις ενημέρωσης για την επίδοση των παιδιών.

Στα παλαιότερα χρόνια, καθώς δεν υπήρχε θεσμοθετημένο πλαίσιο συμμετοχής των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η μορφή που έπαιρνε η γονική εμπλοκή είχε κυρίως εθελοντικό χαρακτήρα και σχετιζόταν με κάποια προσφορά, όπως για παράδειγμα επισκευές διάφορων ειδών στο κτίριο ή και συνοδεία μαθητών σε εκπαιδευτικές εκδρομές ή άλλου είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Μυλωνάκου, 2007). Στο σύγχρονό μας συγκείμενο, η εμπλοκή έχει αλλάξει αρκετά χαρακτήρα και αφορά στη συμμετοχή των γονέων σε συλλογικά όργανα ακόμα και σε προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

## **3.2 Σύγχρονες σχέσεις σχολείου οικογένειας**

Στις 11 Μαρτίου 2020, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κήρυξε το νέο ξέσπασμα του κοροναϊού (COVID-19) ως πανδημία, η οποία κατέστρεψε γρήγορα ολόκληρο τον κόσμο από το επίκεντρό του στη Γουχάν της Κίνας, το Δεκέμβριο του 2019. Δεδομένου του γρήγορου ρυθμού επέκτασης του ιού και των υψηλών ποσοστών μόλυνσης και θνησιμότητας σε όλο τον κόσμο, ένα από τα μέτρα που ελήφθησαν από πολλά κράτη ήταν να τεθεί ο πληθυσμός υπό περιορισμό ή μέτρα καραντίνας, των οποίων η διάρκεια και τα χαρακτηριστικά υπόκεινταν στην πρόοδο του ιού σε κάθε χώρα. Αν και αυτά τα περιοριστικά μέτρα έχουν αποδειχθεί ότι είχαν θετικά αποτελέσματα κατά της εξάπλωσης του ιού, όπως παρατηρήθηκε σε προηγούμενες ασθένειες, όπως η γρίπη των χοίρων ή το MRSA η κοινωνία αναγκάστηκε να εισέλθει σε μια νέα πραγματικότητα, η οποία επηρέαζε άμεσα την καθημερινή ρουτίνα και τις συνήθειες. Μία από τις πιο άμεσες κυβερνητικές αποφάσεις ήταν το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η επιλογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό το νέο εκπαιδευτικό τοπίο είχε οδηγήσει τον καθένα από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς παράγοντες στην Α/θμια εκπαίδευση, να αντιλαμβάνεται το ίδιο γεγονός με διαφορετικούς τρόπους. Τα σχολεία στην Α/θμια εκπαίδευση σε πολλές περιοχές αναγκάστηκαν να περάσουν από την καθαρά διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, σε μικτή μάθηση ή, σε πολλές

περιπτώσεις, στην καθαρά εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι, η διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης άλλαξε ριζικά, και, τόσο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Α/θμια εκπαίδευση, όσο και οι εκπαιδευτικοί, έπρεπε να αντιδράσουν άμεσα, χρησιμοποιώντας τα εκπαιδευτικά ψηφιακά εργαλεία ως τα κατεξοχήν εκπαιδευτικά εργαλεία. Αντίστοιχα, οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) και οι τεχνολογίες μάθησης και γνώσης (ΤΑΚ) μετατράπηκαν από συμπληρωματικά εργαλεία, που μερικές φορές σπάνια χρησιμοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους, σε κύριο και δεσμευτικό στοιχείο της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης .

Η πανδημία του κορωνοϊού έχει δημιουργήσει τέτοιου είδους καταστάσεις, καθώς το κλείσιμο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η επιβολή της μικτής ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οδήγησε στην πραγματοποίηση ενός από τα πιο εκτεταμένα παγκόσμια εκπαιδευτικά πειράματα στην πρόσφατη ιστορία, καθώς διάφορες πλατφόρμες, ραδιόφωνο και τηλεοπτικά κανάλια έγιναν εκπαιδευτικές .

Εξαιτίας αυτού του γεγονότος, με τα σχολεία κλειστά, οι οικογένειες αναγκάστηκαν να αναλάβουν έναν νέο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτός ο ρόλος δεν είχε σχέση με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αμιγώς, αλλά είχε σχέση περισσότερο με το παιδαγωγικό και διευκολυντικό κομμάτι της διαδικασίας, καθώς οι γονείς κλήθηκαν να παίξουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή της μάθησης μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού. Αυτή η νέα κατάσταση, ωστόσο, έφερε στην επιφάνεια εκ νέου το ζήτημα της οικονομικής και κοινωνικής ανισότητας, καθώς δεν είχαν όλες οι οικογένειες πρόσβαση στους κατάλληλους πόρους, ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, αρκετοί γονείς φάνηκαν ανέτοιμη να στηρίζουν τα παιδιά ως προς τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, λόγω και της δικής τους άγνοιας. Πράγματι, οι μαθητές/ριες έχουν βιώσει ολόκληρη τη μεταβατική περίοδο, από την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία σε μια νέα, άγνωστη, σε ένα εικονικό ή μεικτό σενάριο. Αυτή η κατάσταση τους δημιούργησε καταστάσεις άγχους και αβεβαιότητας, χωρίς να γνωρίζουν πότε θα επέστρεφαν σε μια περίοδο «κανονικότητας» στην οποία ήταν συνηθισμένοι/ες.

### ***3.1.2.1 Παραδείγματα***

Παραθέτουμε εδώ αναφορές των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας:

- Διαφωνία γονέων για την βαθμολογία στον έλεγχο του παιδιού τους. Νόμιζαν ότι το παιδί τους είχε αδικηθεί.
- Γονείς με απειλές προς τους εκπαιδευτικούς και προς άλλα παιδιά για την προστασία του δικού τους παιδιού, χωρίς σημαντικό λόγο.
- Γονέας δεν μπορούσε να δεχτεί την κακή συμπεριφορά του παιδιού του και θεωρούσε ότι οι συστάσεις γίνονταν λόγω του διαφορετικού οικονομικού επιπέδου της οικογένειάς του και των υπολοίπων οικογενειών του σχολείου.
- Ισχυρισμός γονέα ότι ο δάσκαλος αδικεί το παιδί του μέσα στην τάξη
- Είχε την εντύπωση ότι γινόταν bullying στο παιδί του ενώ κάτι τέτοιο δεν ίσχυε\_ το ίδιο το παιδί ήταν πολύ ζωηρό και ενοχλούσε πολλές φορές άλλα.
- Γονέας που απείλησε άλλο παιδί γιατί είχαν μια κακή μέρα στο παιχνίδι τους.
- Άσχημο διαζύγιο με αποτέλεσμα να «πάρει η μπάλα» τους πάντες.
- Παρατηρήσεις γονέων σε άλλους μαθητές
- Διαφωνία (με τον εκπαιδευτικό) για τη συμπεριφορά του μαθητή
- Σχετικά με διενέξεις μαθητών μεταξύ τους
- Γονέας εισήλθε στο σχολάσα φανερά νευριασμένος και ζητούσε τον εκπαιδευτικό των Εικαστικών γιατί είχε μειώσει και προσβάλει, όπως είπε, το παιδί του. Ήθελε να χειροδικήσει. Η διευθύντρια με κάποιους εκπαιδευτικούς φυγάδευσαν τον εκπαιδευτικό και συζήτησαν επί ώρα με τον γονέα
- Καταγγελίες σχολείου (στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) για ποικίλους λόγους - Αναφορές για σχολικό εκφοβισμό
- Οι γονείς αρνούσαν να αποδεχθούν το πρόβλημα του παιδιού τους π.χ το παιδί είχε ΔΕΠΥ
- Έγγραφο προς τον σύλλογο διδασκόντων από τον σύλλογο γονέων με παρατηρήσεις και υποδείξεις για την εφημερία
- Παρέμβαση, εξουσιομανία, υπόδειξη, λασπολογία, κακή κριτική
- Επιθετική συμπεριφορά γονέα απέναντι σε διευθύντρια, επειδή δεν έμπαινε ο γιος του σε τάξη με κλιματιστικό, το οποίο είχαν αγοράσει την προηγούμενη χρονιά ο Σ. Γ. του οποίου ήταν μέλος... Πολύ άσχημη συμπεριφορά, υποτιμητικά σχόλια και σεξιστικά. Ένα βήμα πριν τη σωματική επίθεση... ΥΓ: ο λόγος που δεν μπορούσε να γίνει δεκτό το αίτημα αυτό, ήταν γιατί η τάξη είχε εύκολη πρόσβαση στην έξοδο του σχολείου, στην τάξη αυτή ήταν πιο σωστό να

*είναι τμήμα με μαθητή που μάθαινε συχνά επιληπτικές κρίσεις, ώστε να μπορούν να τον πάρουν από εκεί αν χρειαστεί!*

- *Παρατηρήσεις που έγιναν για «παραβατική» συμπεριφορά παιδιού από το δάσκαλο, έθιξαν τον ψευτοεγωισμό που έχουν κάποιοι अपαράδεκτοι γονείς που ψάχνουν αιτίες να συγκρουστούν με το σχολείο ...δοθείσης ευκαιρίας!!*
- *Διατύπωση απαξιωτικών εκφράσεων προς εκπαιδευτικό και αμφισβήτηση του παιδαγωγικού και διδακτικού του ρόλου, εξαιτίας της αυστηρής κρίσης του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγηση του μαθητή*
- *Για τον χωρισμό των τμημάτων*
- *Τσακωμός με τη διευθύντρια, λόγω επανειλημμένης καθυστέρησης του μαθητή στο σχολείο*
- *Αντιπαράθεση για τον τρόπο αντιμετώπισης μαθητών με δυσκολίες προσαρμογής.*
- *Λεκτική επίθεση πατέρα Ρομά, στη δασκάλα της τάξης του παιδιού του, για ρατσιστική συμπεριφορά.*
- *Φραστική επίθεση από γονέα μαθήτριας 'σε εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια ενημέρωσής του επειδή η μαθήτρια είχα μαζί της στην τάξη ανοιχτό κινητό.*
- *Διαξιφισμοί σε σχέση πάντα με το μέγεθος της ύλης.*
- *Παράπονα για βαθμούς*
- *Γονείς στράφηκαν εναντίον του σχολείου, επειδή δεν αντιμετωπίστηκε περίπτωση παιδιού με προκλητική εναντιωματική συμπεριφορά*



## Κεφάλαιο 4: Η ΕΡΕΥΝΑ

### 4.1 Μεθοδολογία

#### 4.1.1 Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα, πρωτοτυπία

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως κύριο σκοπό να ελέγξει αν και κατά πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου στη σχέση οικογένειας – σχολείου, μέσω των εξής επιμέρους στόχων:

1. Τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη νυν σχέση οικογένειας - σχολείου.
2. Τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη σχέση οικογένειας – σχολείου, την οποία θα έπρεπε να έχουν.
3. Την αποτύπωση της διαφοράς μεταξύ της υπάρχουσας, καθώς και της αναμενόμενης σχέσης οικογένειας - σχολείου.
4. Την αποτύπωση της τυχόν σημαντικότητας της γονικής εμπλοκής, αναφορικά με τα αποτελέσματα σε σχολείο και μαθητές/ριες.
5. Ποια είναι η διαφοροποίηση του βαθμού παρεμβατικότητας γονέων, σε σύγκριση με το πρόσφατο παρελθόν;

Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου;
2. Τί θα πρέπει να συμβαίνει για να είναι καλές οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου;
3. Πόση απόκλιση υπάρχει στην αναμενόμενη και την πραγματική κατάσταση των σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου;
4. Η γονική εμπλοκή έχει θετικά αποτελέσματα σε σχολείο και μαθητές/ριες./;
5. Η γονική παρεμβατικότητα είναι αυξημένη, σε σχέση με παρελθόν;

### 4.1.2 Ερευνητική προσέγγιση

Για τη συγκεκριμένη έρευνα θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλη η ποσοτική προσέγγιση. Πρόκειται για ένα είδος έρευνας, κατά το οποίο ο/η ερευνητής/ρια συγκεντρώνει διάφορες πληροφορίες, οι οποίες προκύπτουν από μετρήσεις δεδομένων, τα οποία μπορεί να είναι τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, και στη συνέχεια προχωράει στην ανάλυσή τους, βάσει συγκεκριμένων στατιστικών τεχνικών. Το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων σε μια ποσοτική έρευνα αποτελεί το δομημένο ερωτηματολόγιο (Creswell, 2011), εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα, και θα παρουσιαστεί αναλυτικά στη συνέχεια.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη, αφού στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και στον εντοπισμό και στην ερμηνεία πιθανών σχέσεων μεταξύ των διάφορων μεταβλητών της έρευνας. Επιπλέον, μια ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται, κατά κύριο λόγο, προκειμένου να επιβεβαιώσει υφιστάμενες θεωρίες (Creswell, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2008), εστιάζοντας σε ερευνητικά ερωτήματα του/της κάθε/καθεμίας ερευνητή/ριας. Τέλος, θεωρείται και περισσότερο αντικειμενική, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να απαντήσουν σε προσχεδιασμένες ερωτήσεις, ενώ παρέχει και τη δυνατότητα για συγκέντρωση και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων, σε μικρό χρονικό διάστημα. (Creswell, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2008).

### 4.1.3 Πληθυσμός, Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας της έρευνας

Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.. Από τον πληθυσμό αυτό, επιλέχθηκε, μέσω μη πιθανοδοτικής δειγματοληψίας, ένα υποσύνολο του, δηλαδή ένα δείγμα του πληθυσμού. Για την επιλογή του δείγματος δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια πιθανοδοτική μέθοδος δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω της πλατφόρμας Google Forms και μέσω διάφορων μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Πρόκειται δηλαδή για ένα δείγμα ευκολίας (Creswell, 2011). Αυτό αποτελεί και ένα σημαντικό περιορισμό της έρευνας, αφού τα συμπεράσματά της δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν στον πληθυσμό.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 111 εκπαιδευτικοί, που κατά τον τελευταίο χρόνο εργάζονταν σε σχολείο, είτε Νηπιαγωγείο είτε Δημοτικό σχολείο. Το πλήθος αυτό θεωρήθηκε ικανό για να δώσει μια σχετικά αντιπροσωπευτική εικόνα της κατάστασης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα. Κριτήριο εισόδου στην έρευνα ήταν η απασχόληση σε εκπαιδευτική δομή σε δημοτικό σχολείο ή σε νηπιαγωγείο, κατά το τελευταίο έτος. Κατά τα λοιπά, δεν υπήρχε κάποιο άλλο κριτήριο αποκλεισμού. Επίσης, ακολουθήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας, κατά την οποία οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν άλλα άτομα για να συμμετάσχουν στην έρευνα, τα οποία να ικανοποιούν τα κριτήρια ένταξης σε αυτήν.

#### **4.1.4 Ερευνητικό εργαλείο**

Για τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίου συντάχθηκε από την ερευνήτρια, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ότι η χρήση του ερωτηματολογίου, κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, είναι σε θέση να αποφέρει ένα σημαντικό όγκο δεδομένων, από ένα μεγάλο δείγμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παράλληλα, η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής πρωτογενών δεδομένων, διασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών, κάτι το οποίο ενισχύει την αξιοπιστία των απαντήσεων (Creswell, 2014).

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού τύπου, όπως φύλο, ηλικία, ακαδημαϊκά προσόντα, έτη προϋπηρεσίας, κατοχή θέσης ευθύνης.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διακρίθηκε σε δύο κύριες ομάδες ερωτήσεων, για την ακρίβεια τοποθετήσεων, οι οποίες αξιολογήθηκαν με βάση το κατά πόσο ισχύουν στην πραγματικότητα, και σε δεύτερη φάση, με βάση το κατά πόσο θα έπρεπε να ισχύουν.

Το σύνολο των ερωτήσεων αυτού του μέρους ήταν κλειστού τύπου, με τις περισσότερες να είναι τύπου Likert 5-βαθμης κλίμακας, με το βαθμό συμφωνίας να διατρέχει όλο το φάσμα από «Καθόλου» ως «Σε πολύ μεγάλο βαθμό». Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεων, ήταν η δυνατότητα την οποία παρέχουν για εύκολη σύγκριση των απαντήσεων και για την κωδικοποίησή τους. Ως σημαντικό μειονέκτημα των ερωτήσεων

αυτού του είδους, αναφέρεται ότι δεν παρέχουν την ελευθερία στο/στη χρήστη για ελεύθερες απαντήσεις (Creswell, 2014).

Προκειμένου να επιτευχθεί ακρίβεια στη συλλογή των δεδομένων, να αυξηθεί η συμμετοχή, καθώς και τα επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, η προσοχή εστιάστηκε στην εύκολη και γρήγορη συμπλήρωσή του από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτήσεις να

#### **4.1.5 Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS της IBM, το οποίο είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για την ανάλυση ποσοτικών στοιχείων και την εύρεση συσχετίσεων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανά ερώτηση, για τα δύο βήματα που περιεγράφηκαν παραπάνω (ισχύει – θα έπρεπε να ισχύει), ενώ η εκτίμηση της διαφοράς των μέσων όρων των δύο σετ ερωτήσεων, ανιχνεύθηκε μέσω του ελέγχου Paired T-Test.

#### **4.1.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας**

Πρωταρχικός σκοπός σε κάθε έρευνα, ανεξάρτητα από το είδος της, είναι η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, οι οποίες συντελούν στη συλλογή αντικειμενικών δεδομένων και, κατ' επέκταση, στην εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων. Η έννοια της αξιοπιστίας αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο τα *«αποτελέσματα μιας μέτρησης αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια αυτό που πραγματικά μετρούν, ενώ η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται, στην ικανότητα του εργαλείου να μετρήσει αυτό για το οποίο σχεδιαστεί να μετρήσει»* (Creswell, 2011: 90), ενώ οι δύο έννοιες θεωρούνται ανάλογες, αφού *«όσο αυξάνεται η αξιοπιστία μιας ερευνητικής μεθόδου τόσο αυξάνεται και η εγκυρότητά της»* (Creswell, 2011: 90).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, τόσο η αξιοπιστία, όσο και η εγκυρότητα διασφαλίστηκαν, μέσω της τήρησης όλων των κανόνων δεοντολογίας οι οποίοι προβλέπονται για τη διεξαγωγή ερευνών, καθώς και μέσω της δέσμευσης για ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών, προστασία των δεδομένων και χρήση τους αποκλειστικά για το σκοπό της παρούσας έρευνας. Στη παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha.

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας Cronbach που πραγματοποιήθηκε, βρέθηκε μια αποδεκτή τιμή του δείκτη alpha (0,858). Επομένως, κρίνεται κατάλληλο να συνεχιστεί περαιτέρω η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

#### **Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,858	44

## 4.2 Αποτελέσματα

### 4.2.1 Περιγραφική στατιστική

#### 4.2.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

**Πίνακας 1: Φύλο:** 1. Άνδρας 2. Γυναίκα

		<b>Φύλο</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	28	25,2	25,2	25,2
	Γυναίκα	83	74,8	74,8	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Το 25,2% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι ανήκει στο ανδρικό φύλο ενώ το 74,8% ανήκει στο γυναικείο φύλο.

**Πίνακας 2: Ηλικία**

		<b>Ηλικία</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<30	12	10,8	10,8	10,8
	30-40	21	18,9	18,9	29,7
	40-50	23	20,7	20,7	50,5
	>50	55	49,5	49,5	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Το 10,8% των ερωτηθέντων απάντησε ότι ανήκει στην ηλικιακή ομάδα που είναι κάτω των 30 ετών. Το 18,9% όσων ερωτήθηκαν απάντησε ότι βρίσκεται στην ηλικία μεταξύ 30-40 ετών. Από τους ερωτηθέντες

εκείνοι που δήλωσαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 40-50 ετών αποτελούν το 20,7% ενώ εκείνοι που ανήκουν στις ηλικίες άνω των 50 ετών αποτελούν το 49,5%.

**Πίνακας 3: Ακαδημαϊκό επίπεδο:** 1. Προπτυχιακό (Πανεπιστημίου) 2. Μεταπτυχιακό 3. Διδακτορικό

		Σπουδές			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Προπτυχιακό	25	22,5	22,5	22,5
	Β πτυχίο	8	7,2	7,2	29,7
	Μεταπτυχιακό	75	67,6	67,6	97,3
	Διδακτορικό	3	2,7	2,7	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Ως προς το επίπεδο σπουδών, 22,5% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι είναι σε προπτυχιακό επίπεδο, το 7,2% διαθέτει Β πτυχίο. Το 67,6% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και το 2,7% όσων ρωτήθηκαν, απάντησε ότι είναι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος

**Πίνακας 4: Θέση στελέχους:** 1. Διευθυντής/ρια 2. Υποδιευθυντής/ρια

		Θέση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	39	35,1	35,1	35,1
	Υποδιευθυντής	9	8,1	8,1	43,2
	Εκπαιδευτικός	63	56,8	56,8	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Το 35,1% των ερωτηθέντων απάντησε ότι κατέχουν τη θέση του Διευθυντή. Το 8,1% είναι υποδιευθυντές. Στη θέση του εκπαιδευτικού απάντησαν ότι είναι το 56,8% των ερωτηθέντων

**Πίνακας 5: Συνολική θητεία σε σχολείο:** 1. 1-6 έτη 2. 7-13 έτη 3. 14-20 έτη 4. 21+ έτη

#### Συνολική Θητεία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-6 έτη	46	41,4	41,4	41,4
	7-13 έτη	15	13,5	13,5	55,0
	14-20 έτη	13	11,7	11,7	66,7
	>20 έτη	37	33,3	33,3	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αυτό, το 41,4% των ερωτηθέντων δήλωσε πως έχει συνολική θητεία 1-6 έτη, το **13,5%** έχει συνολική θητεία 7-13 έτη, το 11,7% των ερωτηθέντων απάντησε ότι έχει συνολική θητεία 14-20 έτη ενώ το **33,3%** δήλωσε ότι έχει έχει συνολική θητεία άνω των 20 ετών.

**Πίνακας 6: Θητεία σε σχολείο ως διευθυντής/ρια:** 1. 1-6 έτη 2. 7-13 έτη 3. 14-20 έτη 4. 21+ έτη

#### Διευθυντική Θητεία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-6 έτη	84	75,7	75,7	75,7
	7-13 έτη	17	15,3	15,3	91,0
	14-20 έτη	10	9,0	9,0	100,0
	Total	111	100,0	100,0	



Στο ερώτημα αυτό, το 75,7% των ερωτηθέντων δήλωσε πως έχει συνολική διευθυντική θητεία 1-6 έτη, το 15,3% έχει συνολική θητεία 7-13 έτη στη θέση του διευθυντή, ενώ το 9% των ερωτηθέντων απάντησε ότι έχει συνολική διευθυντική θητεία 14-20 έτη.

**Πίνακας 7: Τύπος σχολείου που υπηρετείτε:** 1. Δημοτικό 2. Γυμνάσιο 3. Λύκειο

		Σχολείο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγείο	6	5,4	5,4	5,4
	Δημοτικό	105	94,6	94,6	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αυτό, το 5,4% των ερωτηθέντων δήλωσε πως υπηρετεί σε Νηπιαγωγείο ενώ το 94,6% υπηρετεί σε Δημοτικό σχολείο

**Πίνακας 8: Μέγεθος σχολικής μονάδας που υπηρετείτε:** 1. <100 μαθητές 2. 100-250 μαθητές 3. >250 μαθητές

		Μέγεθος σχολικής μονάδας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<100 μαθητές	20	18,0	18,0	18,0
	100-250 μαθητές	63	56,8	56,8	74,8
	>250 μαθητές	28	25,2	25,2	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Το 18% των ερωτηθέντων απάντησε ότι υπηρετεί σε σχολική μονάδα που έχει λιγότερους από 100 μαθητές. Το 56,8% όσων ερωτήθηκαν δήλωσε ότι υπηρετεί σε σχολική μονάδα που έχει από 100-250 μαθητές. Εκείνοι που δήλωσαν ότι υπηρετούν σε σχολική μονάδα που έχει περισσότερους από 250 μαθητές, αποτελούν το 25,2%

**Πίνακας 9: Περιοχή σχολείου:** 1. >100.000 κάτοικοι 2. 10.000 – 100.000 κάτοικοι 3. < 10.000 κάτοικοι

		Περιοχή			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>10.000 κάτοικοι	39	35,1	35,1	35,1
	10.000 – 100.000 κάτοικοι	48	43,2	43,2	78,4
	>100.000 κάτοικοι	24	21,6	21,6	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Το 35,1% των ερωτηθέντων απάντησε ότι υπηρετεί σε περιοχή που έχει λιγότερους από 10000 κατοίκους. Το 43,2% όσων ερωτήθηκαν δήλωσε ότι υπηρετεί σε περιοχή που έχει 10000-100000 κατοίκους. Εκείνοι που δήλωσαν ότι υπηρετούν σε σε περιοχή που έχει περισσότερους από 100000 κατοίκους, αποτελούν το 21,6%

**Πίνακας 10: 1. Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών \_ τι ισχύει**

**Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνά απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Διαφωνά	14	12,6	12,6	13,5
	Ούτε διαφωνά ούτε συμφωνά	39	35,1	35,1	48,6

Συμφωνώ	42	37,8	37,8	86,5
Συμφωνώ απόλυτα	15	13,5	13,5	100,0
Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 11: Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών  
\_τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	4	3,6	3,6	4,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	23	20,7	20,7	25,2
	Συμφωνώ	35	31,5	31,5	56,8
	Συμφωνώ απόλυτα	48	43,2	43,2	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν εκπαιδευτικοί και γονείς συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών, ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν ότι ισχύει είναι 3,5045 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,1261

**Πίνακας 12: Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την οικονομική τους κατάσταση\_ τι ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την οικονομική τους κατάσταση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
	Διαφωνώ	23	20,7	20,7	23,4
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	48	43,2	43,2	66,7
	Συμφωνώ	36	32,4	32,4	99,1
	Συμφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 13: Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την οικονομική τους κατάσταση\_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την οικονομική τους κατάσταση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	9	8,1	8,1	8,1
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	29,7	29,7	37,8
	Συμφωνώ	44	39,6	39,6	77,5
	Συμφωνώ απόλυτα	25	22,5	22,5	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο ζήτημα ότι οι περισσότεροι γονείς πρέπει να επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την οικονομική τους κατάσταση, ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι ισχύει αυτό, είναι 3,0811 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 3,7658

**Πίνακας 14: Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι όταν προσέρχονται στο σχολείο \_τι ισχύει  
Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι όταν προσέρχονται στο σχολείο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	7,2	7,2	7,2
	Διαφωνώ	23	20,7	20,7	27,9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	53	47,7	47,7	75,7
	Συμφωνώ	25	22,5	22,5	98,2
	Συμφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 15: Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι όταν προσέρχονται στο σχολείο \_τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι όταν προσέρχονται στο σχολείο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	21	18,9	18,9	18,9
	Διαφωνώ	18	16,2	16,2	35,1
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	42,3	42,3	77,5
	Συμφωνώ	24	21,6	21,6	99,1
	Συμφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι όταν προσέρχονται στο σχολείο, ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι ισχύει αυτό, είναι 2,9099 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 2,6937

**Πίνακας 16: Οι γονείς από μειονότητες και με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μικρές πιθανότητες να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους \_ τι ισχύει**

**Οι γονείς από μειονότητες και με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μικρές πιθανότητες να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,5	4,5	4,5
	Διαφωνώ	30	27,0	27,0	31,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	29,7	29,7	61,3
	Συμφωνώ	28	25,2	25,2	86,5
	Συμφωνώ απόλυτα	15	13,5	13,5	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 17: Οι γονείς από μειονότητες και με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μικρές πιθανότητες να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους\_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι γονείς από μειονότητες και με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μικρές πιθανότητες να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	25	22,5	22,5	22,5
	Διαφωνώ	30	27,0	27,0	49,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	41	36,9	36,9	86,5
	Συμφωνώ	12	10,8	10,8	97,3
	Συμφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	100,0

Total	111	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

Στο ερώτημα αν οι γονείς από μειονότητες και με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν μικρές πιθανότητες να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι ισχύει αυτό, είναι 3,1622 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 2,4414

**Πίνακας 18: Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/ριών \_ τι ισχύει**

**Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/ριών.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,8	1,8	1,8
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	12	10,8	10,8	12,6
	Συμφωνώ	44	39,6	39,6	52,3
	Συμφωνώ απόλυτα	53	47,7	47,7	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 19: Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/ριών\_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/ριών.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,8	1,8	1,8
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	18	16,2	16,2	18,0

Συμφωνώ	37	33,3	33,3	51,4
Συμφωνώ απόλυτα	54	48,6	48,6	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Ο μέσος όρος για το τι ισχύει, όσων ερωτήθηκαν για το αν η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/ριών, είναι 4,3333 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,2883

**Πίνακας 20: Το σχολείο αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της \_ τι ισχύει**

**Το σχολείο αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,9	,9	,9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	20	18,0	18,0	18,9
	Συμφωνώ	50	45,0	45,0	64,0
	Συμφωνώ απόλυτα	40	36,0	36,0	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 21: Το σχολείο αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Το σχολείο αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------



Valid	Διαφωνώ	2	1,8	1,8	1,8
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	15,3	15,3	17,1
	Συμφωνώ	39	35,1	35,1	52,3
	Συμφωνώ απόλυτα	53	47,7	47,7	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν το σχολείο αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 4,1622 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,2883

**Πίνακας 22: Οι περισσότεροι γονείς έχουν την εκπαίδευση ή το υπόβαθρο που απαιτείται για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής \_ τι ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς έχουν την εκπαίδευση ή το υπόβαθρο που απαιτείται για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	2	1,8	1,8	2,7
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9	8,1	8,1	10,8
	Συμφωνώ	36	32,4	32,4	43,2
	Συμφωνώ απόλυτα	63	56,8	56,8	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 23: Οι περισσότεροι γονείς έχουν την εκπαίδευση ή το υπόβαθρο που απαιτείται για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς έχουν την εκπαίδευση ή το υπόβαθρο που απαιτείται για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	18	16,2	16,2	16,2
	Συμφωνώ	40	36,0	36,0	52,3
	Συμφωνώ απόλυτα	53	47,7	47,7	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν οι περισσότεροι γονείς έχουν την εκπαίδευση ή το υπόβαθρο που απαιτείται για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής, ο μέσος όρος των ερωτηθέντων ότι αυτό ισχύει είναι 4,4234 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,3153

**Πίνακας 24: Μόνο οι γονείς που είχαν και οι ίδιοι θετική σχολική εμπειρία, επιλέγουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους \_ τι ισχύει**

**Μόνο οι γονείς που είχαν και οι ίδιοι θετική σχολική εμπειρία, επιλέγουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	Διαφωνώ	7	6,3	6,3	8,1
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	40	36,0	36,0	44,1
	Συμφωνώ	44	39,6	39,6	83,8

Συμφωνώ απόλυτα	18	16,2	16,2	100,0
Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 25: Μόνο οι γονείς που είχαν και οι ίδιοι θετική σχολική εμπειρία, επιλέγουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους \_τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Μόνο οι γονείς που είχαν και οι ίδιοι θετική σχολική εμπειρία, επιλέγουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	4	3,6	3,6	4,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	28	25,2	25,2	29,7
	Συμφωνώ	41	36,9	36,9	66,7
	Συμφωνώ απόλυτα	37	33,3	33,3	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν μόνο οι γονείς που είχαν και οι ίδιοι θετική σχολική εμπειρία, επιλέγουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 3,6216 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 3,9820

**Πίνακας 26: Οι περισσότεροι γονείς είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό κτίριο και μπορούν να προσανατολιστούν επιτυχώς \_ τι ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό κτίριο και μπορούν να προσανατολιστούν επιτυχώς**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,6	3,6
	Διαφωνώ	24	21,6	21,6	25,2
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	63	56,8	56,8	82,0
	Συμφωνώ	19	17,1	17,1	99,1
	Συμφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 27: Οι περισσότεροι γονείς είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό κτίριο και μπορούν να προσανατολιστούν επιτυχώς \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό κτίριο και μπορούν να προσανατολιστούν επιτυχώς**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
	Διαφωνώ	13	11,7	11,8	14,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	40	36,0	36,4	50,9
	Συμφωνώ	32	28,8	29,1	80,0
	Συμφωνώ απόλυτα	22	19,8	20,0	100,0

Total		110	99,1	100,0
Missing	System	1	,9	
Total		111	100,0	

Στο αν οι περισσότεροι γονείς είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό κτίριο και μπορούν να προσανατολιστούν επιτυχώς, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 2,9009 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 3,5182

**Πίνακας 28: Οι γονείς μαθητών/ριών λειτουργούν ως κατ'οίκον εκπαιδευτικοί, βοηθώντας κατάλληλα τα παιδιά τους στις σχολικές τους εργασίες \_ τι ισχύει**

**Οι γονείς μαθητών/ριών λειτουργούν ως κατ'οίκον εκπαιδευτικοί, βοηθώντας κατάλληλα τα παιδιά τους στις σχολικές τους εργασίες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	17	15,3	15,3	16,2
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	51	45,9	45,9	62,2
	Συμφωνώ	37	33,3	33,3	95,5
	Συμφωνώ απόλυτα	5	4,5	4,5	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 29: Οι γονείς μαθητών/ριών λειτουργούν ως κατ'οίκον εκπαιδευτικοί, βοηθώντας κατάλληλα τα παιδιά τους στις σχολικές τους εργασίες \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι γονείς μαθητών/ριών λειτουργούν ως κατ'οίκον εκπαιδευτικοί, βοηθώντας κατάλληλα τα παιδιά τους στις σχολικές τους εργασίες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	10	9,0	9,1	9,1
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	36	32,4	32,7	41,8
	Συμφωνώ	34	30,6	30,9	72,7
	Συμφωνώ απόλυτα	30	27,0	27,3	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Στο ερώτημα αν οι γονείς μαθητών/ριών λειτουργούν ως κατ'οίκον εκπαιδευτικοί, βοηθώντας κατάλληλα τα παιδιά τους στις σχολικές τους εργασίες, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 3,2523 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 3,7636

**Πίνακας 30: Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους \_ τι ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	15	13,5	13,5	14,4
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	30	27,0	27,0	41,4
	Συμφωνώ	54	48,6	48,6	90,1
	Συμφωνώ απόλυτα	11	9,9	9,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 31: Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους\_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	21	18,9	19,1	19,1
	Διαφωνώ	19	17,1	17,3	36,4
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	29,7	30,0	66,4
	Συμφωνώ	26	23,4	23,6	90,0
	Συμφωνώ απόλυτα	11	9,9	10,0	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Στο αν οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν στις δραστηριότητες του σχολείου των παιδιών τους, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 3,5315 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 2,8818

**Πίνακας 32: Η εμπλοκή των γονέων μειώνεται, καθώς ο/η μαθητής/ρια προχωράει από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις\_ τι ισχύει**

**Η εμπλοκή των γονέων μειώνεται, καθώς ο/η μαθητής/ρια προχωράει από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8

Διαφωνώ	10	9,0	9,0	10,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	52	46,8	46,8	57,7
Συμφωνώ	34	30,6	30,6	88,3
Συμφωνώ απόλυτα	13	11,7	11,7	100,0
Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 33: Η εμπλοκή των γονέων μειώνεται, καθώς ο/η μαθητής/ρια προχωράει από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις\_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Η εμπλοκή των γονέων μειώνεται, καθώς ο/η μαθητής/ρια προχωράει από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	20	18,0	18,2	18,2
	Διαφωνώ	16	14,4	14,5	32,7
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	44	39,6	40,0	72,7
	Συμφωνώ	24	21,6	21,8	94,5
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,4	5,5	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Στο ερώτημα αν η εμπλοκή των γονέων μειώνεται, καθώς ο/η μαθητής/ρια προχωράει από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 3,4144 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 2,8182.



**Πίνακας 34: Οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο, σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου \_ τι ισχύει**

**Οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο, σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνά απόλυτα	8	7,2	7,2	7,2
	Διαφωνά	37	33,3	33,3	40,5
	Ούτε διαφωνά ούτε συμφωνά	45	40,5	40,5	81,1
	Συμφωνά	19	17,1	17,1	98,2
	Συμφωνά απόλυτα	2	1,8	1,8	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 35: Οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο, σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο, σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνά απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	Διαφωνά	17	15,3	15,5	17,3
	Ούτε διαφωνά ούτε συμφωνά	47	42,3	42,7	60,0
	Συμφωνά	16	14,4	14,5	74,5
	Συμφωνά απόλυτα	28	25,2	25,5	100,0
	Total	110	99,1	100,0	

Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Στο αν οι γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο, σε σύγκριση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 2,7297 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 3,4636

**Πίνακας 36: Οι περισσότεροι/ρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/ριών \_ τι ισχύει**

**Οι περισσότεροι/ρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/ριών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,6	3,6
	Διαφωνώ	3	2,7	2,7	6,3
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	27	24,3	24,3	30,6
	Συμφωνώ	54	48,6	48,6	79,3
	Συμφωνώ απόλυτα	23	20,7	20,7	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 37: Οι περισσότεροι/ρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/ριών \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι περισσότεροι/ρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/ριών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9

	Διαφωνώ	3	2,7	2,7	3,6
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	28	25,2	25,5	29,1
	Συμφωνώ	40	36,0	36,4	65,5
	Συμφωνώ απόλυτα	38	34,2	34,5	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
	Total	111	100,0		

Στο ερώτημα αν οι περισσότεροι/ρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/ριών, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 3,8018 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,0091

**Πίνακας 38: Οι γονείς συμβάλλουν στη θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου\_ τι ισχύει**

Οι γονείς συμβάλλουν στη θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	1,8
	Διαφωνώ	15	13,5	13,5	15,3
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	42	37,8	37,8	53,2
	Συμφωνώ	36	32,4	32,4	85,6
	Συμφωνώ απόλυτα	16	14,4	14,4	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 39: Οι γονείς συμβάλλουν στη θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου\_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι γονείς συμβάλλουν στη θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	15	13,5	13,6	13,6
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	26	23,4	23,6	37,3
	Συμφωνώ	36	32,4	32,7	70,0
	Συμφωνώ απόλυτα	33	29,7	30,0	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Στο ερώτημα αν οι γονείς συμβάλλουν στη θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 3,4414 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 3,7909

**Πίνακας 40: Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή, ώστε να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου \_ τι ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή, ώστε να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,7	2,7	2,7
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	22	19,8	19,8	22,5

Συμφωνώ	47	42,3	42,3	64,9
Συμφωνώ απόλυτα	39	35,1	35,1	100,0
Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 41: Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή, ώστε να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή, ώστε να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	24	21,6	21,8	21,8
	Συμφωνώ	39	35,1	35,5	57,3
	Συμφωνώ απόλυτα	47	42,3	42,7	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Στο αν οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν επαρκή, ώστε να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 4,0991 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,2091

**Πίνακας 42: Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ ενθαρρύνει τη γονεϊκή συμμετοχή \_ τι ισχύει**

**Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ ενθαρρύνει τη γονεϊκή συμμετοχή**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,5	4,5	4,5

Διαφωνώ	12	10,8	10,8	15,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37	33,3	33,3	48,6
Συμφωνώ	41	36,9	36,9	85,6
Συμφωνώ απόλυτα	16	14,4	14,4	100,0
Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 43: Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ ενθαρρύνει τη γονεϊκή συμμετοχή \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ ενθαρρύνει τη γονεϊκή συμμετοχή**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,7	3,7
	Διαφωνώ	5	4,5	4,6	8,3
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	42	37,8	38,5	46,8
	Συμφωνώ	38	34,2	34,9	81,7
	Συμφωνώ απόλυτα	20	18,0	18,3	100,0
	Total	109	98,2	100,0	
Missing	System	2	1,8		
Total		111	100,0		

Στο ερώτημα αν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν ενθαρρύνει τη γονεϊκή συμμετοχή, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 3,4595 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 3,5963

**Πίνακας 44: Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στους εκπαιδευτικούς \_ τι ισχύει**

Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,5	4,5	4,5
	Διαφωνώ	11	9,9	9,9	14,4
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	30,6	30,6	45,0
	Συμφωνώ	40	36,0	36,0	81,1
	Συμφωνώ απόλυτα	21	18,9	18,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 45: Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στους εκπαιδευτικούς \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6	3,6	3,6
	Διαφωνώ	8	7,2	7,3	10,9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	44	39,6	40,0	50,9
	Συμφωνώ	26	23,4	23,6	74,5
	Συμφωνώ απόλυτα	28	25,2	25,5	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		

Total	111	100,0		
-------	-----	-------	--	--

Στο ερώτημα αν η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στους εκπαιδευτικούς, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 3,5495 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 3,6000

**Πίνακας 46: Η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/ριών ανήκει στους γονείς \_ τι ισχύει**

**Η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/ριών ανήκει στους γονείς**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	25	22,5	22,5	22,5
	Διαφωνώ	50	45,0	45,0	67,6
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	29	26,1	26,1	93,7
	Συμφωνώ	6	5,4	5,4	99,1
	Συμφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 47: Η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/ριών ανήκει στους γονείς \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/ριών ανήκει στους γονείς**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	40	36,0	36,4	36,4
	Διαφωνώ	39	35,1	35,5	71,8



	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	21	18,9	19,1	90,9
	Συμφωνώ	7	6,3	6,4	97,3
	Συμφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
	Total	111	100,0		

Στο ζήτημα που τέθηκε αν η πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/ριών ανήκει στους γονείς, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 2,1712 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 2,0364

**Πίνακας 48: Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στο/στη διευθυντή/ρια του σχολείου \_ τι ισχύει**

**Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής στη ανήκει στο/στη διευθυντή/ρια του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	2	1,8	1,8	2,7
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	13	11,7	11,7	14,4
	Συμφωνώ	51	45,9	45,9	60,4
	Συμφωνώ απόλυτα	44	39,6	39,6	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 49: Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στο/στη διευθυντή/ρια του σχολείου \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

Η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής στη ανήκει στο/στη διευθυντή/ρια του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	12	10,8	10,9	11,8
	Συμφωνώ	42	37,8	38,2	50,0
	Συμφωνώ απόλυτα	55	49,5	50,0	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Στο ερώτημα αν η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει στο/στη διευθυντή/ρια του σχολείου, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 4,2162 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,3636

**Πίνακας 50: Οι περισσότεροι γονείς έχουν τις γνώσεις ή και την ικανότητα να βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες \_ τι ισχύει**

Οι περισσότεροι γονείς έχουν τις γνώσεις ή και την ικανότητα να βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	5	4,5	4,5	4,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	22	19,8	19,8	24,3

Συμφωνώ	45	40,5	40,5	64,9
Συμφωνώ απόλυτα	39	35,1	35,1	100,0
Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 51: Οι περισσότεροι γονείς έχουν τις γνώσεις ή και την ικανότητα να βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Οι περισσότεροι γονείς έχουν τις γνώσεις ή και την ικανότητα να βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	1	,9	,9	1,8
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	25	22,5	22,7	24,5
	Συμφωνώ	35	31,5	31,8	56,4
	Συμφωνώ απόλυτα	48	43,2	43,6	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Στο ερώτημα αν οι περισσότεροι γονείς έχουν τις γνώσεις ή και την ικανότητα να βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 4,0631 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,1636

**Πίνακας 52: Η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, ενοχλεί τους/τις περισσότερους/ες μθητές/ριες \_ τι ισχύει**

**Η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, ενοχλεί τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,7	2,7	2,7
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	21	18,9	18,9	21,6
	Συμφωνώ	46	41,4	41,4	63,1
	Συμφωνώ απόλυτα	41	36,9	36,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Πίνακας 53: Η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, ενοχλεί τους/τις περισσότερους/ες μθητές/ριες \_ τι θα έπρεπε να ισχύει**

**Η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, ενοχλεί τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	5	4,5	4,5	4,5
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	19	17,1	17,1	21,6
	Συμφωνώ	40	36,0	36,0	57,7
	Συμφωνώ απόλυτα	47	42,3	42,3	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Στο αν η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, ενοχλεί τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες, ο μέσος όρος όσων απάντησαν ότι ισχύει είναι 4,1261 ενώ ο μέσος όρος εκείνων που πιστεύουν τι θα έπρεπε να ισχύει είναι 4,1622

#### 4.2.2 Επαγωγική στατιστική

Προκειμένου να διερευνηθεί αν και κατά πόσο υπάρχει διαφορά μεταξύ της πραγματικής κατάστασης και της αναμενόμενης, δηλαδή όπως θα έπρεπε να είναι, στη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου, θα διενεργηθεί ο έλεγχος Paired t-test, για όλες τις ερωτήσεις οι οποίες υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο. Στο συγκεκριμένο έλεγχο υπάρχουν οι εξής υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση  $H_0$ : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πραγματικής κατάστασης και της αναμενόμενης, στη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου

Εναλλακτική Υπόθεση  $H_1$ : υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πραγματικής κατάστασης και της αναμενόμενης, στη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου δηλαδή είναι  $\mu_A \neq \mu_B$

Στον πίνακα Paired Samples Statistics, παρουσιάζεται η συγκεντρωτική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων που έδωσε το δείγμα, όταν ρωτήθηκε αν ισχύει ή αν θα έπρεπε να ισχύει η εκάστοτε ερώτηση, στην οποία φαίνεται η ιδιαίτερα μικρή απόκλιση των μέσων όρων, η οποία είναι λίγο μεγαλύτερη από 0,1 μονάδες (3,5946 έναντι 3,6757). Επομένως επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και απορρίπτεται η εναλλακτική.

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΙΣΧΥΕΙ	3,5946	111	,49320	,04681
	ΕΠΡΕΠΕ_ΝΑ_ΙΣΧΥΕΙ	3,6757	111	,52505	,04984

## ΕΛΕΓΧΟΣ PAIRED T TEST

### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ΙΣΧΥΕΙ & ΕΙΠΡΕΠΕ_NA_ΙΣΧΥΕΙ	111	,471	,000

### Paired Samples Test

		Paired Differences			95% Confidence Interval of the Difference
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower
Pair 1	ΙΣΧΥΕΙ - ΕΙΠΡΕΠΕ_NA_ΙΣΧΥΕΙ	-,08108	,52458	,04979	-,17976

### Paired Samples Test

		Paired Differences			
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	ΙΣΧΥΕΙ - ΕΙΠΡΕΠΕ_NA_ΙΣΧΥΕΙ	,01759	-1,628	110	,106

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Σκοπό της παρούσας εμπειρικής μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, καθώς και η αगाστή συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου, έχει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Ο κύριος υπεύθυνος, για να χτίζει μια τέτοιου είδους σχέση μεταξύ σχολείου, οικογένειας αλλά και τοπικής κοινότητας συνολικά, είναι ο σχολικός ηγέτης, καθώς αυτός/ή δίνει το στίγμα της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι, όσο πιο ανοιχτός/ή προς αυτήν την κατεύθυνση είναι ο/η διευθυντής/ρια, τόσο περισσότερο ανοίγει και η σχολική μονάδα προς την κοινωνία. Εξάλλου, ανάμεσα στα καθήκοντα του/της διευθυντή/ριας μιας σχολικής μονάδας, όπως αυτά ορίζονται από την αντίστοιχη νομοθεσία, βρίσκεται και η δημιουργία ενός κλίματος τέτοιου που να οδηγεί στη δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοικτού στην κοινωνία. Τέλος, η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στα εκπαιδευτικά πράγματα που αφορούν άμεσα στα παιδιά τους έχει ήδη αναγνωρισθεί νομικά, μέσα από τη θεσμοθέτηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων από τη δεκαετία του 1980.

Ωστόσο, παρόλο που η επικοινωνία μεταξύ σχολικής μονάδας και οικογένειας αναγνωρίζεται ως στοιχείο κομβικής σημασίας, τόσο για την εξέλιξη των παιδιών, όσο και για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της ίδιας της σχολικής μονάδας, η εμπειρία έχει δείξει ότι αυτή δεν επιτελείται στον βαθμό που θα έπρεπε. Οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η κοινωνία συνολικά, αντικατοπτρίζονται, όπως είναι φυσικό, και στο σχολικό συγκείμενο. Συγκεκριμένα, η οικονομική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αναγκάσει πολλούς γονείς να δουλεύουν πολύ περισσότερο, σε σχέση με το παρελθόν, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές υποχρεώσεις της οικογένειας. Αυτόματα, αυτό το γεγονός συνεπάγεται ότι ο διαθέσιμος χρόνος για γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών μειώνεται δραματικά, και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παύει να αποτελεί πλέον προτεραιότητα. Επιπρόσθετα, το σύγχρονο σχολείο βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπο και με μια άλλη πρόκληση. Ειδικότερα, η Ελλάδα από χώρα αποστολής προσφύγων τα τελευταία είκοσι και πλέον χρόνια έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής προσφύγων, οι οποίοι φυσικά εντάσσονται και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και αλλόγλωσσων

γονέων καθίσταται ακόμη πιο δυσχερής, σε σχέση με τους Έλληνες γονείς, όχι μόνο για λόγους οικονομικούς, αλλά και για λόγους κουλτούρας. Κάποιες φορές, το γλωσσικό εμπόδιο, αλλά και κάποιες φορές η διαφορά κουλτούρας, είναι αυτό που απομακρύνουν τους γονείς από την επαφή τους με το σχολείο, σε σχέση με τον βαθμό τον οποίο είναι συνηθισμένοι οι αλλοδαποί γονείς να εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Η παρούσα εμπειρική μελέτη αφορά στη σημασία της επικοινωνίας και της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ό, τι αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως προς αυτήν την παράμετρο. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν στο σύνολό τους την βιβλιογραφική επισκόπηση, σε σχέση με τη σπουδαιότητα αυτής της γονικής εμπλοκής, τόσο για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, όσο και για την αποτελεσματικότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, παρόλο που η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει αυτήν τη σπουδαιότητα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στην πράξη η γονική εμπλοκή είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Ως προς τη γονική εμπλοκή που μεταφράζεται σε βοήθεια των παιδιών στο σπίτι από τους γονείς, ο παράγοντας που φαίνεται ότι παίζει καταλυτικό ρόλο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Η σχέση, δηλαδή, ενασχόλησης των γονέων με το διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι είναι ανάλογη με το επίπεδο μόρφωσής τους, όσο χαμηλότερο το μορφωτικό επίπεδο, τόσο μικρότερη και η εμπλοκή τους. Αυτό το γεγονός, οφείλεται ενδεχομένως στην ανεπάρκεια που νιώθουν οι γονείς, ως προς το να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ανεπάρκεια που κάποιες φορές μεταφράζεται και σε απουσία από τα σχολικά δρώμενα, καθώς οι γονείς φοβούνται ότι μπορεί να μην καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους αποτελεσματικά.

Στη συνέχεια, ως αποτρεπτικοί παράγοντες, για να πλησιάσουν οι γονείς τη σχολική μονάδα αναφέρθηκαν η διαφορετική κουλτούρα, το πολιτιστικό υπόβαθρο και η οικονομική κατάσταση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα ότι οι γονείς πλησιάζουν το σχολείο, ανάλογα με το πόσο νιώθουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι σε αυτό, πόσο πιστεύουν ότι αντιμετωπίζονται με τρόπο ισότιμο, πόσο πιστεύουν ότι ακούγονται πραγματικά αυτά που θέλουν να επικοινωνήσουν. Σε πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι οι παραπάνω παράγοντες δεν πληρούνται στις σχολικές μονάδες και έτσι οι γονείς αποτρέπονται από την συμμετοχή τους. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου των γονέων, όπως αυτός προσδιορίζεται στο πλαίσιο της θετικής εμπλοκής και όχι της κατάχρησης της συμμετοχής τους στο σχολικό γίγνεσθαι, και ταυτόχρονα ορίζουν το σχολικό ηγέτη ως τον κύριο υπεύθυνο,



προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η αγαστή συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου, προς όφελος τόσο των παιδιών, όσο και της σχολικής μονάδας.

Συγκεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά δηλαδή με το πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου, παρατηρούμε ότι αυτές βρίσκονται σε ένα καλό επίπεδο, καθώς οι απαντήσεις στο σύνολο των ερωτήσεων είναι σε έναν μέσο όρο άνω του μετρίου (δηλαδή της τιμής 3,00). Οι περισσότεροι γονείς έχουν την εκπαίδευση ή το υπόβαθρο που απαιτείται για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής (μ. ο.: 4,4234) και βοηθούν το παιδί τους στις εργασίες (μ. ο.: 4,06), η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας κρίθηκε θετική με κριτήριο τις επιδόσεις των μαθητών (μ. ο.: 4,33) κάτι που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (μ. ο.: 3,80), ενώ κυριαρχεί η άποψη ότι το σχολείο αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της (μ. ο.: 4,16). κάτι που έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/ριών. Οι περισσότεροι γονείς καταφέρνουν να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου σε ικανοποιητικό επίπεδο (μ. ο.: 4,09), με το ρόλο των διευθυντών να είναι καθοριστικός, διότι η πρωταρχική ευθύνη για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής ανήκει σε αυτόν (μ. ο.: 4,21).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το τί θα έπρεπε να συμβαίνει για να είναι καλές οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου, διαπιστώνουμε ότι όλα όσα περιγράφονται στις ερωτήσεις, πράγματι θα έπρεπε να συμβαίνουν, κάτι που επίσης επιβεβαιώνεται από το μέσο όρο των απαντήσεων σε αυτό το σετ, που είναι και πάλι άνω του άνω του μετρίου (δηλαδή της τιμής 3,00). Τα σημεία στα οποία υπήρχε ξεκάθαρη ανάγκη, έχουν να κάνουν με την παρακίνηση γονέων μεσαίου και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου από την πλευρά της διεύθυνσης, να συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο (μ. ο.: 3,46), ειδικά όσο αυξάνει η ηλικία (και συνεπώς η τάξη) των μαθητών (μ. ο.: 2,81), έστω και με την συχνότερη παρουσία τους στο χώρο του σχολείου (μ. ο.: 3,51). Το πρόβλημα παρατηρήθηκε να είναι σημαντικά μεγάλο για γονείς από μειονότητες και με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, οι οποίοι εμπλέκοντα χαρακτηριστικά λιγότερο από ό,τι θα έπρεπε (μ. ο.: 2,44).

Επομένως, διαπιστώνεται ότι είναι πολύ χαμηλή η απόκλιση ανάμεσα στην αναμενόμενη και την πραγματική κατάσταση των σχέσεων οικογένειας - σχολείου, κάτι το οποίο απαντάται στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Ο μέσος όρος των απαντήσεων των ερωτήσεων είναι τόσο μικρός που,

σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια, κρίθηκε μη σημαντικός. Έτσι, η έρευνα καταλήγει ότι οι επιμέρους πτυχές και παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν τις σχέσεις οικογένειας – σχολείου, κεφαλαιοποιούν τη δυναμική τους, ώστε οι πραγματικές συνθήκες να μην είναι πολύ μακριά από τις αναμενόμενες. Για παράδειγμα, θα έπρεπε εκπαιδευτικοί και γονείς να συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο στην εκπαίδευση των παιδιών, (μ. ο.: 4,12), κάτι που ικανοποιητικά συμβαίνει (μ. ο.: 3,50), το σχολείο θα έπρεπε να αναπτύσσει δημιουργικούς τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια, όταν οι γονείς δε συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα και στις εκδηλώσεις της (μ. ο.: 4,2883), κάτι το οποίο συμβαίνει (μ. ο.: 4,1622), ενώ διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοί όταν προσέρχονται στο σχολείο (μ. ο.: 2,90) περισσότερο από όσο θα έπρεπε, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί (μ. ο.: 2,69).

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής, τόσο για το σχολείο, όσο και για τους/τις μαθητές/ριες, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 45,9, πιστεύουν ότι οι γονείς είναι βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των παιδιών, η οποία, φυσικά, έχει αντίκτυπο και στο σχολείο. Επίσης, σε ποσοστό 40,5, τη θεωρούν σημαντική για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις, και συγκρίνοντάς τες με τις βιβλιογραφικές αναφορές για την προγενέστερη κατάσταση, φάνηκε σημαντική διαφοροποίηση του βαθμού παρεμβατικότητας γονέων, σε σύγκριση με το πρόσφατο παρελθόν. Η εμπλοκή χαρακτηρίζεται σε πολλές περιπτώσεις ως γονεϊκή παρέμβαση, οι λόγοι της οποίας εδράζεται σε κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτιστικούς και μορφωτικούς παράγοντες.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα και το ρόλο ενός συντονιστή ΤΠΕ στη σχολική μονάδα και έχει αρκετούς περιορισμούς.

Ο πρώτος και ο σημαντικότερος είναι ότι για την επιλογή των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια πιθανοδοτική μέθοδο δειγματολογίας, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να γενικευτούν τα αποτελέσματα στον πληθυσμό. Επίσης το δείγμα είναι σχετικά μικρό, αν αναλογιστεί κανείς τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Δωδεκάνησα. Για αυτό προτείνεται η διενέργεια ανάλογων ερευνών, με μεγαλύτερο δείγμα, καθώς και με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και από άλλες περιοχές.

## Βιβλιογραφία

**Αγγελοπούλου, Ι.** (2009). Πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη*.

**Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

**Γιαλούμης, Σ.** (2018). Ο ρόλος των ομάδων πίεσης στη διοίκηση του σχολείου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου 2023 από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/146968>

**Γώγου, Α.** (2010). Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς; Μια ποιοτική προσέγγιση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Πορεία.

**Καστανίδου, Σ.** (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια: Κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 20 (110), 56-64.

**Κούρου, Γ.** (2019). Γονεϊκή εμπλοκή και διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ σχολείουγονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 493-507.

**Λαλούμη-Βιδάλη, Ε.** (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις

**Μαλιγκούδη Χ., & Τσαουσίδης Α.** (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22–34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>

**Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ.** (2009). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας: Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, (11), 27-41. Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου, 2023 από: [http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis\\_sxoleiou\\_oikog.pdf](http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf)

**Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α.** (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23. Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου, 2023 από: [http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko\\_bima\\_2003/EPIST.%202003\\_mats.pdf](http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_mats.pdf)

**Μερκούρη, Ε., & Σταμάτης, Π.** (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό βήμα*, 10, 137-148.

**Μπρούζος, Α.** (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

**Μυλωνάκου – Κεκέ, Η.** (2007). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Αναπτύσσοντας τη Συνεργασία*. Αθήνα: Ατραπός.

**Παπαγεωργάκης, Π.** (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 26 Μαΐου, 2023 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39487?lang=el#page/1/mode/2up>

**ΠΔ79/2027, άρθρο 14**, Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017)

**Ράπτης, Ν.** (2022). *Διαστάσεις Εκπαιδευτικού Management*. Γκόνης.

**Ράπτης, Ν.** (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 32-42.

**Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ.** (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

**Σταμάτης, Π.** (2011). Εισαγωγή: έννοια και μορφές της επικοινωνίας. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, 9-22. Αθήνα: Ατραπός.

**ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002**. Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου, 2023 από: [http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHghqNAYvmYB3dtvSoClrL8SzKdMKJot97NZ8op6Z\\_wSuJInJ48\\_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv\\_e6czmhEembNmZCMxLMtfttNX26IIY-FezjYvJMzMZGEQX14-s4ze3II1E5u1jo](http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHghqNAYvmYB3dtvSoClrL8SzKdMKJot97NZ8op6Z_wSuJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtfttNX26IIY-FezjYvJMzMZGEQX14-s4ze3II1E5u1jo)

- Ahmed, I. & Said, H.B.** (2013). The role of the school principal in promoting home-school relationship: a case study of government secondary schools in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. January, 4 (1), pp.115-124.
- Alexopoulos, N., Rogari, G., & Raptis, N.** (2022). Behavioral Factors Affecting the Acclimatization of Newly-Appointed Teachers in Primary Schools: An Empirical Investigation. *International Journal of Educational Methodology*, 8(1), 39-54.
- Amendt, T.** (2008). Involvement to engagement: community education practices in a suburban elementary school and inner-city community school. Med thesis. *University of Saskatchewan*.
- Andriani, L.** (2013). Social capital: A road map of theoretical frameworks and empirical limitations, *Department of Management Birkbeck University*.
- Anney, V. N.** (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria, *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*. 5(2).
- Antonopoulos, K., Koutrouba, K. & Babalis, T.** (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Education Studies*, (37), 3, 333–344. DOI: 10.1080/03055698.2010.506332
- Argall, J. & Allemano, E.** (2009). *Schools as Centres of Care and Support (SCCS): Responding to the Needs of Orphans and Other Vulnerable Children in Rural Areas*. South Africa: Association for the Development of Education in Africa.
- Azaiza, F., Schaedel, B. & Hertz-Lazarowitz, R.** (2007). Mothers as educators: the empowerment of rural Muslim women in Israel and their role in advancing the literacy development of their children. *International Journal about Parents in Education*. (1), 0, 272- 282. ISSN: 1973 – 3518.
- Babalis, T., Tsoli, K., Nikolopoulos, V. & Maniatis, P.** (2014). The Effect of Divorce on school Performance and Behaviour in Preschool Children in Greece: An Empirical Study of Teachers' Views. *Scientific research*. January, (5),1, 20-26.

- Bacon, J.K & Causton-Theoharis, J.** (2012). It should be teamwork’: a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. DOI:10.1080/13603116.2012.708060
- Bazeley, P.** (2013). *Qualitative data analysis: Practical Strategies*. Sage Publication Ltd. London.
- Berger, E. H.** (2000). *Parents as partners in education: families and schools working together*. Prentice Hall, Inc. New Jersey: USA.
- Birx, D. L., Chan, M., Dybul, M., & Sidibé, M.** (2014). *A global target achieved. A status report on HIV treatment scale-up*. UNAIDS. Geneva- France.
- Block, G.** (2010). *The Toxic Mix: What’s wrong with South Africa’s schools and how to fix it?* Tafelberg: Cape Town. South Africa.
- Bojuwoye, O & Narain, M.** (2008). Parental Involvement and Children’s Academic Achievement in a South Africa Setting. *Journal of Psychology in Africa*. 18(2), 275-278.
- Bower, H. A & Griffin D.** (2011). Can Epstein Model Of Parent Involvement Work In A HighMinority, High-Poverty Elementary School? A Cased Study. *Professional School Counselling*, 15, (2). <https://doi.org/10.1177/2156759X1101500201>
- Braun, V & Clarke, V.** (2012). Thematic Analysis. *The American Psychological Association*. DOI: 10.1037/13620-004. USA.
- Briggs, R. J.** (2012). *Research methods in education and management 3rd edition*. London: Sage publication Ltd.
- Brown, L & Iyengar, S.** (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1/2). Roudledge. University of Southern California. USA.
- Brunton, C & Associates.** (2003). *Policy Handbook for Educators*. The Education Labour Relations Council. South Africa: Universal Print Group.
- Bull, A., Brooking, K. & Campbell, R.** (2008). Successful home school partnerships. *Research and Evaluation*. New Zealand Council for Educational Research.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E & Chadwick, B.** (2008). Analyzing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204, (8).

**Burzichelli, C., Mackey, P. E. & Bausmith, J.** (2011). *Dropout prevention programs in nine MidAtlantic. Region school districts additions to a dropout prevention database*. Pennsylvania State University. USA.

**Bush, T.** (2020). *Theories of Educational Leadership & Management* (5η εκδ.). London: SAGE.

**Bush, T.** (2015). Organisation theory in education: how does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1 (1), 35-47.

**Cairns, T. D.** (1996). *Hersey and Blanchard's situational leadership theory: A study of the leadership styles of senior executives in service and manufacturing businesses of a large fortune 100 company*. Nova Southeastern University.

**Campbell, C.** (2011). *How to involve hard-to-reach parents: encouraging meaningful parental involvement with schools*. Research Associate Full Report. National college for school leadership. Manchester.

**Chandler, M. A.** (2014) Children in the District are increasing. What is the role of community in education? *Washington Post*, 13 October. USA. Citizenship-League. 2008. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου, 2023 από: [www.studentsspeakout.org](http://www.studentsspeakout.org).

**Clarke, V. & Braun, V.** (2013). Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2), 120-123. Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου, 2023 από: <http://eprints.uwe.ac.uk/21155>.

**Coleman J.** (1988), Social capital in the creation of human capital, *American J. of Sociology* 94, 95-120. Ανακτήθηκε στις 3 Ιουνίου, 2023 από: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/228943>

**Creswell, J. W.** (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd Ed. USA. Sage publication.

**Creswell, J.** (2011). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Έλλην.

**Creswell, J. W.** (2014). *Research Qualitative and Quantitative Design*. Thousand Oaks. California. USA. Sage publications Inc.

- De Lange, M., Dronkers, J. & Wolbers, M. H. J.** (2014). Single parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective: effects of school's share of single-parent families. *International Journal of Research, Policy, and Practice*. Netherlands.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A.** (2010). Perceptions of PI in Academic Achievement. *The journal of educational research*. Manchester College. Indiana. USA.
- Dieltiens, V. & Meny-Gibert, S.** (2009). *School dropout: Poverty and patterns of exclusion*. South African Child Gauge. South Africa.
- Doiron, R & Lees, J.** (2009). It Takes a Village to Raise a Reader: Reflections on an Intergenerational Literacy Program. *The School Community Journal, 2009, 19, (1), 137-154*.
- Eloff, I., and Finestone. M.** (2016). HIV/AIDS infected mothers' experience of a group intervention to enhance their children's behaviour. *South African Journal of Education, 36 (2), 1-10*. DOI: 10.15700/saje.v36n2a1285
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E.** (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. *Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY)*. Family-School and Community Partnerships Bureau. Canberra.
- Epstein, J. L.** (2011). *School, family and community partnership*. 2nd edition: Preparing Educators and Improving Schools. USA. Westview Press.
- Essuman, A & Akyeampong, K.** (2011). *Decentralisation policy and practice in Ghana: the promise and reality of community participation in education in rural communities*. *Journal of Education Policy Aquatic, (26), 4, 513- 527*.
- Falanga, K., & Gonida E. N.** (2022). Parental involvement in children's homework: a literature review, *The Journal of the Hellenic Psychological Society, 27(2), 99-122*. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.31876](https://doi.org/10.12681/psy_hps.31876)
- Falconer-Stout, Z. J.** (2014). The role of active parent community school committees in achieving strong relative school performance in Zambian community schools. *Southern African Review of Education. 20 (2), pp.59-79*.



- Frederick, A.** (2013). The influence of power shifts in data collection and analysis stages: A Focus on Qualitative Research Interview. *The qualitative report 2013*, 18 (36). Norwegian University of Science and Technology.
- Gardiner, M.** (2008). Education in Rural Areas, *Issues in Education Policy Number 4*. Centre for Education Policy Development. Johannesburg.
- Gary, W.D. & Witherspoon, R.** (2011). *The Power of Family School Community Partnerships: A Training Resource Manual*. National Education Association (NEA). USA
- Georgiou, S.N.** (2007). Parental involvement: beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1, (0), 59-62.
- Goodall, J., Vorhaus, J., Carpentieri, J., Brooks, G., Akerman, R., & Harris, A.** (XX). *Review of best practice in parental engagement. Research Report DFE-RR156*. The United Kingdom.
- Goodsmith, L.** (2003). *The role of education in the protection, care and support of orphans and vulnerable children living in a world with HIV and aids*. Geneva. UNAIDS.
- Gordon, M.F & Louis, K.S.** (2009). Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence. *American Journal of Education*, 116, (1). University of Chicago.
- Grace, A. M., Jethro, O. O., & Aina, F. F.** (2012). Roles of parent on the academic performance of pupils in elementary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 196.
- Grant, K. B.** (2013). *Home, school, and Community Collaboration: Culturally Responsive Family Involvement*. USA. Sage Publication.
- Guest, G.** (2013). *Collecting qualitative data: A Field manual for applied research*. Sage publication Ltd. Los Angeles.
- Gustafsson, J.** (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. Halmstad University. Sweden.
- Handa, A., McDonnella, E., Honarib, B. & Sharrya, J.** (2013). A community led approach to delivery of the Parents plus children's programme for the parents of children aged 6-11. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. University College Dublin, Ireland.

**Harsh, S.** (2011), Purposeful sampling in qualitative research synthesis, *Qualitative research journal*, 11,(2), 63-75.

**Häuberer, J.** (2011). *Social Capital Theory: Toward a Methodological Foundation*. Springer Science Business Media. Germany.

**Heystek, J., van Rooyen, J., Nieman, R., Mosoge, J & Bipath, K.** (2008). *People leadership in education*. South Africa. Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

**Holcomb-McCoy, C & Bryan, J.** (2010). Advocacy and Empowerment in Parent Consultation: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counselling & Development*, 88. American Counselling Association. USA.

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

**Hulac, D. M. & Briesch, A. M.** (2021). *Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς στη σχολική τάξη*. (μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου), Πεδίο.

**Hunt, J.G.** (2004). What is leadership? In J. Antonakis, A.T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds), *The nature of leadership*, 19-47. Thousand Oaks, CA: Sage.

**Jensen, E.** (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kid's brain and what schools can do about it*. ASCD. <http://boworm.oreilly.com>

**Jessica K. B & Causton-Theoharis, J.** (2012): 'It should be teamwork': a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 1- 18. DOI:10.1080/13603116.2012.708060.

**Kapinga, O. S.** (2014). The Impact of Parental Socioeconomic Status on Students' Academic Achievement in Secondary Schools in Tanzania. *International Journal of Education*, 6 (4), 120-132/ DOI:10.5296/ije.v6i4.6420

**Kathleen, V., Dempsey, H., Battiato, A. C., Walker, J.M. T., Reed, R.P., DeJong, J. M., & Jones, K.P.** (2010). Parental involvement in Homework. *Educational Psychologist*. 3(3),195- 209.

**Kochanek, J.R., Wan, Y., Wraight, S., Nylen, L., & Rodriguez, S.** (2011). *PI and extended learning activities in school improvement plans in the Midwest Region*. Institute of Education and Science. 115. USA

- Lacey, A., & Luff, D.** (2009). *Quality data analysis*. The NIHR Research Design Service for Yorkshire & the Humber. USA.
- Lafortest, J.** (2009). *Guide to Organizing Semi-Structured Interviews with Key Informants*. Québec, Institute national de santé Publique du Québec. Volume 11. Canada.
- Langalibalele, H., Mabuza, L. H., Govender, I., Gboyega, A., Ogunbanjo, G. A., & Mash, B.** (2014). *African Primary Care Research: Qualitative data analysis and writing results*. Afr J Prm Health Care FAM Med. Medunsa. South Africa.
- Lau, E.Y.H., Li, H., & Rao, N.** (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*. 53 (1), 95–113.
- Lavraskas, M. P.** (2013). *Non-probability Sampling: Encyclopedia of Survey Research methods*. USA. Sage knowledge. www.knowledgesagepub.com
- Lemmer, E. M. (2007.) PI in teacher education in South Africa. *International Journal about Parents in Education*. 1 (0), 218-229.
- Lemmer, E.M.** (2013). *The parent-teacher relationship as partnership: a conceptual analysis*. University of South Africa. Pretoria
- Morrison, K., Manion, L., & Cohen, L.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mack, N., Woodson, C., Macqueen, M.K., Guest, G., & Namey, E.** (2011). *Qualitative Research Methods: A data collector is Field Guide*. Family health international <http://www.fhi.org/trainingen/RETC>. USAID.
- Male, T.** (2016). Analysing Qualitative Data. In I. Palaiologou, D. Needham and T. Male (Eds). *Doing Research in Education: Theory and Practice*, 177-191.
- Maree, K.** (2011). *First steps in research*. Pretoria. Van Schaik publisher.
- Marius, H .S. & Oosthuizen, I. J.** (2011). Improving school governance through participative democracy and the law. *South African Journal of Education*. 31, 55-73.
- Masud, H., Thurasamy, R. & Ahmad, M.S.** (2014). *Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review*. Department of Management Sciences, COMSATS Institute of Information Technology. The University of Malaysia.

- Masuku, S.** (2011). *The instructional leadership role of the high school head in creating a culture of teaching and learning in Zimbabwe*. PhD Thesis. University of South Africa. Pretoria.
- Mather, M. 2010. U.S. children in single mother families. Data Brief. USA
- Mbokodi, S.M & Singh, P.** (2011). Parental partnerships in the governance of schools in the Black townships of Port Elizabeth. *Perspectives in education*. 29(4). Nelson Mandela Metropolitan University.
- Mestry, R., & Khumalo, J.** (2012). Governing bodies and learner discipline: managing rural schools in South Africa through a code of conduct. *South African Journal of Education*. 32(1), 97-110.
- Miksic, M.Y.** (2015). *PI: Theory, Practice, and Head Start: The Role of Social Capital*. CUNY Institute for Education Policy. USA. New York Education Think Tank.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M.** (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Miller, M., Birch, M., Mauthner, M., & Jessop, J.** (2012). *Ethics in qualitative research*. Los Angeles. Sage.
- Mncube, V. & Naicker, I.** (2011). School governing bodies and the promotion of democracy: a reality or pipe dream? *Journal of Educational Studies*. 10 (1), pp.142-161.
- Mncube, V.** (2009). The perceptions of parents of their role in the democratic governance of schools in South Africa: Are they on board? *South African Journal of Education*. 29, 83- 103.
- Modisaotsile, B.M.** (2012). *The Failing Standard of Basic Education in South Africa*. Africa Institute of South Africa. South Africa.
- Mohlakwana, M.A.U.** (2013). Care and Support for Vulnerable Children in Schools: The Case of Child-headed Families. *J Soc Sci*. 36(1), 11-18.
- Moloi, Q. M. & Chetty, M.** (2010). *The SACMEQ III Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Ministry of Basic Education.
- More, M.** (2014). *Matric results released*. South African Government News Agency. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου, 2023 από: [www.sanews.go.za/minister\\_of\\_education/announces/2014/matric\\_result](http://www.sanews.go.za/minister_of_education/announces/2014/matric_result).

- Motshekga, A, M.** (2012). *A Guide for QLTC Structures Making QLTC a reality*. Department of Basic Education. South Africa.
- Mousena, E., & Raptis, N.** (2020). Beyond teaching: School climate and communication in the educational context., *Education at the Intersection of Globalization and Technology*. IntechOpen.
- Msila, V.** (2009). Africanisation of education and the search for relevance and context. *Educational Research and Review*, 4 (6). University of Johannesburg, South Africa.
- Msila, V.** (2012). Black Parental Involvement in South African Rural Schools: Will Parents Ever Help in Enhancing Effective School Management? *Journal of Educational and Social Research*. 2 (2). College of the Education University of South Africa.
- Msila, V.** (2013). In search of a Liberating Practice: Leadership, Teacher Commitment and the Struggle for Effective Schools in South Africa. *International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Science*. University of South Africa.
- Mutodi, P & Ngirande, H.** (2014). The Impact of Parental Involvement on Student Performance: A Case Study of a South African Secondary School, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (8).
- Mwoma, T & Pillay, J.** (2016). Educational support for orphans and vulnerable children in primary schools: Challenges and interventions. *Educational Research*, 26(1).
- Naong, M. & Morolong, I.** (2011). Challenges to parental involvement in school governance. *Acta Academica*. 43(2), 236-263. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου, 2023 από: <http://www.ufs.ac.za/ActaAcademica>
- Nermeen, E. E. N., Heather J. B., & Votruba-Drzal, E.** (2010). *Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School*. NIHS PA. University of Pittsburgh
- Ngcobo, T. & Tikly, L.P.** (2010). Key dimensions of effective leadership for change: a focus on township and rural schools in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(2): 202–228.
- Ngidi, D & Qwabe, J.** (2006). The partnership of parents, educators, and principals in creating a culture of teaching and learning in schools. *South African Journal of education*. 26 (4), 529– 539.

- Nwedamutswu, T.** (2014). *Speech for the release of 2014 matric Results*. Limpopo Provincial Government. South Africa.
- Okeke, C.I.** (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34. School of Continuing Education. University of Fort Hare. South Africa.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N.L., & Collins, K. M. T.** (2010). Innovative data collection strategies in qualitative research. *The qualitative report*, 15 (3).
- Pacho, T.O.** (2015). Exploring Participants' Experiences Using Case Study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5, (4).
- Palinkas, A.L., Green, C.A., Wisdom J.P., & Hoagwood, K.E.** (2013). *Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research <https://www.researchgate.net/publication/258315317>
- Park, S. & Holloway, S.D.** (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *The journal of educational research*, 106, 105- 119. DOI: 10.1080/00220671.2012.667012.
- Portes, P.R.** (2008). A Cultural Approach to Establishing Equity and Closing the Educational Achievement Gap. *PennGSE Perspectives on Urban Educatio*, 5(2). Ανακτήθηκε στις 11 Μαΐου, 2023 από: <http://www.urbanedjournal.org>.
- Pratt, G.** (2012). *Socio-economic review outlook*. Government Printers. Polokwane.
- Preston, J.P.** (2013). Community involvement in school: Social relationships in a bedroom community. *Canadian Journal of Education*, 36 (3). University of Prince Edward. Island.
- Prew, M.** (2009). Community Involvement in School Development: Modifying School Improvement Concepts to the Needs of South African Township Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 824–846.
- Purdy, N & Meneely, H.** (2015). Good news for the poor? A case study of church and school collaboration in inner-city Belfast, Pastoral Care in Education. *An International Journal of*

*Personal, Social, and Emotional Development*, 33 (3), 147- 153. DOI: 10.1080/02643944.2015.1068363

**Rafiq, H.M.W., Fatima, T., Sohail, M.M., Saleem, M., & Khan, M.A.** (2013). Parental Involvement and Academic Achievement; A Study on Secondary School Students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (8).

**Ramirez, F.** (2001). Technology and parental involvement. *The Clearing House*, 75(1), 30- 31. <https://doi.org/10.1080/00098650109599230>

**Rapp, N & Duncan, H.** (2011). *Multi-Dimensional Parental Involvement in Schools: A Principal's Guide to principal*. NCPEA Publications. U.S.A.

**Reed, J. & Bhat, S.** (2014). The inside track on Washington politics. Helping children from lowincome families succeed in class. *Washington Post*. 31 October.

**Rennekamp, R.A. & Nall, M.A.** (2008). *Using Focus Groups in Program Development and Evaluation*. UK co-operative and Extension Service. The University of Kentucky. Sage Publications.

**Rose, S., Spinks, N & Canhoto, A.I.** (2015). *Case study research design*. Management Research: Applying the Principles.

**Srivastava, A & Thomson, S.B.** (2009). Framework Analysis: A Qualitative Methodology for Applied Policy Research. *JOAAG*, 4 (2).

**Srivastava, P & Hopwood, N.** (2009). A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International journal of qualitative methods*. Department of Education,

**Stefano, C. & Alessandro, P.** (2008). School parents relationships: a bibliometric study on 40 years of scientific publications. *International Journal of Parents in Education*. 2, 1-12.

**Stout, I. & Langdon, G.** (1967). *Σχέσεις γονιών – δασκάλων*. Μετφρ. Αντ. Παπαϊωάννου. Εκδοτική επιμ. Κ. Στεφάνου. Λευκωσία: Κόσμος.

**Topor, D.R., Keane, S.P., Shelton, T.L., & Calkins, S.D.** (2010). Parent involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38 (3), 183- 197. DOI:10.1080/10852352.2010.486297.

**Tsang, K.** (2010). School social capital and school effectiveness. *Education journal*. 37, 119- 136.

- Tzanakis, M.** (2013). Social capital in Bourdieu's, Coleman and Putnam's theory: empirical evidence and emergent measurement issues. *Educate*. 13 (2), 2-23.
- UNICEF. (2000). *Defining quality in education*. New York. USA.
- UNICEF. (2003). *Africa's orphaned generations, for every child, health, education, equity, protection advance humanity*. New York.
- Van Deventer, I. & Kruger, A.G.** (2011). *An educator's guide to school management skills. 10th impression*. Van Schaik publishers. Pretoria.
- Van Roekel, D.** (2008). *Parent, Family, Community involvement in Education: National Education Association*. Center for Great Public Schools. Washington, D.C.
- Van Velsor, P & Orozco, G.L.** (2007). Involving Low-Income Parents in the Schools: Community-centric Strategies for School. *Professional School Counseling*. 11, 17-24.
- Van Wyk, N.** (2007). The rights and roles of parents on school governing bodies in South Africa. *International Journal about Parents in Education*. 1, 132-139.
- Vogel, D.** (2008). Parental Involvement in learning as a preventative factor against youth misbehaviour. *Acta Criminological*. 21(2), 16-26.
- Wilder, S.** (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

<https://forms.gle/QQ3kw4kRi3jqHsMPA>