

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ**  
**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ**  
**ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

**Χριστίνα Ροδοπούλου**

Επιβλέπων καθηγητής: Ευάγγελος Σαμπράκος

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Ιούνιος 2022**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND**  
**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

**THE ROLE OF THE SCHOOL LEADER IN FORMING A**  
**CLIMATE THAT ENCOURAGES PARENTAL**  
**INVOLVEMENT**

**By**  
**Christina Rodopoulou**

Supervisor: Evangelos Sambracos

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, June 2022**

*Στην οικογένειά μου*

## **Ευχαριστίες**

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ευάγγελο Σαμπράκο, για την ιδιαίτερα πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης αυτής της εργασίας καθώς και για τις σημαντικές συμβουλές του.*

*Ευχαριστώ από καρδιάς τους/τις συνάδελφους και φίλους/ες Δέσποινα Μακρυδημήτρη, Ευαγγελία Αντωνοπούλου και Νεκτάριο Κολετζάκη για την αμέριστη υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές τους.*

*Ευχαριστώ, επίσης, θερμά όλους/-ες τους/τις φίλους/-ες, συναδέλφους κηδεμόνες μαθητών/-τριών που με βοήθησαν στην επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.*

## **Ο ρόλος του/της σχολικού/-ής ηγέτη στη διαμόρφωση κλίματος ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής**

**Σημαντικοί όροι:** ηγεσία, σχολική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, γονεϊκή εμπλοκή, προσωπικότητα του/της διευθυντή/-ντριας, ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας

### **Περίληψη**

Η ενεργή συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία τους με το σχολείο κρίνεται στις μέρες μας ως απολύτως απαραίτητη για την πρόοδο των μαθητών/μαθητριών. Για το λόγο αυτό, ο/η διευθυντής/-ντρια και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βρουν δημιουργικούς και καινοτόμους τρόπους, προκειμένου να αυξήσουν τη γονεϊκή συμμετοχή. Με δεδομένο ότι όλοι αναγνωρίζουν τη σημασία και τις προκλήσεις, που αφορούν τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, πλήθος ερευνητών έχουν μελετήσει πώς μπορεί να διευκολυνθεί και να συντηρηθεί η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, αφού η συνεργασία με τους δασκάλους έχει αποδειχθεί ότι παίζει ουσιώδη ρόλο τόσο στην απόδοση των μαθητών/μαθητριών όσο και στην κοινωνικοποίησή τους.

Ωστόσο, αυτή η συνεργασία ή όπως αναφέρεται επιστημονικά η γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται απολύτως και από τον/την διευθυντή/-ντρια του σχολείου αφού αυτός/αυτή προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και γονέων και καθορίζει το κλίμα επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, τις απόψεις των γονέων μαθητών/-τριών Δημοτικού σχολείου για την προσωπικότητα, το ρόλο και την στάση του/της διευθυντή/-ντριας και το πως αυτός/αυτή επιδρά ενθαρρύνοντας ή αποθαρρύνοντας την επικοινωνία και συνεργασία τους με το σχολείο και την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Κατ' αρχήν, θα προσδιοριστούν οι όροι «ηγεσία», «σχολική ηγεσία» και «γονεϊκή εμπλοκή» καθώς και ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου, και στη συνέχεια θα εξεταστούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της διευθυντή/-ντριας, που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

# **The role of school leadership in encouraging parental involvement**

## **The role of the school leader in shaping climate encouraging parental involvement**

**Key words:** leadership, school leadership, transformational leadership, parental involvement, school principal's role, school principal's personality

### **Abstract**

The active participation of parents and their collaboration with their children's school is nowadays of vital importance for the students' academic progress. The headmaster as well as the teachers should find creative and innovative ways to augment parents' participation. As everybody is aware of the significance and the challenges regarding the collaboration of the school with the family, scholars have studied the ways which assist and support parental participation to scholar life since parents' collaboration with the teachers has proven to play an important role to students' academic progress and to their socialization too.

This collaboration, however, or as it is academically referred to, "parental involvement", depends not only on parents but also on the school principal as he/she determines the relationship among teachers and parents and defines the communication among school and parents.

The present study attempts, through the use of questionnaires, to look into the parents' perceptions on primary school principal's personality, role and attitude and the way he/she affects parental communication and collaboration with their children's school as well as their active participation in their children's education.

First, terms such as "leadership", "school leadership" and "parental involvement" will be defined, second, the school principal's role will be examined and then the school principal's personality traits will be analyzed to find out whether these traits encourage or discourage parental involvement.

## Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Πινάκων	x
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xi
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>1</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ηγεσία</b>	
1.1 Η έννοια της ηγεσίας	3
1.2 Μοντέλα ηγεσίας	3
1.3 Μετασχηματιστική ηγεσία	5
1.4 Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση	6
1.5 Ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας σχολείου	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η προσωπικότητα του ηγέτη - διευθυντή/- ντριας</b>	
2.1 Χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας	10
2.2 Το μοντέλο των πέντε παραγόντων	11
2.3 Προσωπικότητα και Μετασχηματιστική ηγεσία: τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Γονεϊκή εμπλοκή</b>	
3.1 Αναγκαιότητα της σχέσης σχολείου – οικογένειας	13
3.2 Η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής»	14
3.3 Μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής	15
3.4 Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής	18

3.5 Η συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής	19
3.6 Παράγοντες παρεμπόδισης της γονεϊκής εμπλοκής	20
3.7 Ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας στη γονεϊκή εμπλοκή	21
3.8 Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας και η γονεϊκή εμπλοκή	22

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητική επισκόπηση**

4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών	23
4.2 Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας	25

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Μεθοδολογία της έρευνας**

6.1 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης και ερευνητικού εργαλείου	28
6.2 Δείγμα της έρευνας	29
6.2.1 Συμμετέχοντες	29
6.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	30
6.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	31
6.4.1 Ανάλυση κυρίων παραγόντων	32
6.4.2 Δείκτης Εσωτερικής συνέπειας	36
6.5 Διαδικασία της έρευνας	37

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα της έρευνας**

7.1 Περιγραφική στατιστική	38
7.2 Επαγωγική στατιστική	53

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα - Συζήτηση**

8.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	60
-----------------------------	----



<b>8.2 Περιορισμοί – Προτάσεις</b>	64
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	66
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	69
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Ερωτηματολόγιο</b>	79
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Πίνακες SPSS</b>	88

## Κατάλογος Πινάκων

6.1 ΚΜΟ & Bartlett's Test για τις κλίμακες της γονεϊκής εμπλοκή	32
6.2 Παραγοντική Ανάλυση με Principal Axis Factoring	33
6.3 Δείκτης $\alpha$ Cronbach	37
7.1 Πρωτοβουλίες και δράσεις που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο	42
7.2 Απαντήσεις που αφορούν στη γονεϊκότητα / γονεϊκή φροντίδα (N=135)	43
7.3 Απαντήσεις που αφορούν στην επικοινωνία (N=135)	44
7.4 Απαντήσεις που αφορούν στη μάθηση στο σπίτι (N=135)	45
7.5 Απαντήσεις που αφορούν στην εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο (N=135)	46
7.6 Απαντήσεις που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (N=135)	47
7.7 Απαντήσεις που αφορούν στη συνεργασία με την κοινότητα (N=135)	48
7.8 Απαντήσεις ερωτηματολογίου για τη μετασχηματιστική ηγεσία (N=135)	53
7.9 Έλεγχος συμμετρίας και κύρτωσης	54
7.10 Πίνακας συσχέτισης των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής με τη μετασχηματιστική ηγεσία	54
7.11 Έλεγχος t-test των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων	57
7.12 Έλεγχος t-test της μετασχηματιστικής ηγεσίας μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων	58
<b>ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄</b>	
7.13 Έλεγχος t-test: συσχέτιση των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το φύλο του Διευθυντή/-τριας σχολείου	88
7.14 One-Way ANOVA: συσχέτιση των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	90
7.15 One-Way ANOVA – Post-Hoc: συσχέτιση των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ανά ζεύγη κατηγοριών	91

## Κατάλογος Διαγραμμάτων - Σχημάτων

1.1 Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood et al., 1998)	6
2.1 Σφαιρικό μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (1995)	18
7.1 Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 1 <sup>η</sup> υποκλίμακα	38
7.2 Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στη 2 <sup>η</sup> υποκλίμακα	39
7.3 Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 3η υποκλίμακα	39
7.4 Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 4 <sup>η</sup> υποκλίμακα	40
7.5 Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 5 <sup>η</sup> υποκλίμακα	40
7.6 Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 6η υποκλίμακα	41
7.7 Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 7η υποκλίμακα	41
7.8 Μέσος όρος απαντήσεων για κάθε μια από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής	49
7.9 Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Επικοινωνεί μαζί μου με κάθε ευκαιρία»	50
7.10 Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Διοργανώνει συναντήσεις και εκδηλώσεις για να γνωρίσει τους γονείς»	50
7.11 Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου πάντα βρίσκει τρόπους να με κάνει να συμμετάσχω στις δράσεις του σχολείου»	51
7.12 Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «Δεν έχω μιλήσει ποτέ με τον/τη διευθυντή/-ντρια του σχολείου»	52
7.13-7.19 Συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία	55-56
7.20-7.28 Κατανομή των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής, του συνόλου της γονεϊκής εμπλοκής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία	58-59

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αδιαμφισβήτητα, στη σημερινή εποχή, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η κοινωνία ασχολείται με την εκπαίδευση, επιδιώκοντας υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση για όλους και αυτό γίνεται φανερό και από το βαθμό που τα ζητήματα αυτά απασχολούν τα μέσα ενημέρωσης. Συχνά, συναντάμε άρθρα, ή και βιβλία ακόμη, για το επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία, τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας των μαθητών ορισμένων χωρών σε διεθνείς διαγωνισμούς καθώς και διαλέξεις σε δημοφιλείς πλατφόρμες για επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η μόρφωση, βέβαια, υπήρξε πάντα μια σταθερή αξία στην ελληνική κοινωνία η οποία βρισκόταν και εξακολουθεί στην εποχή μας να βρίσκεται στην κορυφή της λίστας. Η εκπαίδευση των παιδιών, λοιπόν, είναι και σήμερα βασικό μέλημα των γονέων. Η γνωστική τους ανάπτυξη αλλά και η κοινωνικοποίηση τους στις μέρες μας, που οι ίδιοι οι γονείς είναι επιφορτισμένοι με πολλαπλά προβλήματα και ελάχιστο χρόνο, έχει εναποτεθεί στο σχολείο, το οποίο παλεύει να ανταποκριθεί στις ολοένα αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις. Μπορεί όμως το σχολείο μόνο του να είναι αποτελεσματικό χωρίς την αρωγή της οικογένειας;

Οι μελετητές έχουν καταδείξει ότι χρειάζεται αμοιβαία συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αν θέλουμε να πετύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, όσον αφορά στη μόρφωση των παιδιών μας. Η συχνή επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και η σύμπνοια στις απόψεις τους, πολλαπλασιάζουν το έργο του σχολείου και βοηθούν τους μαθητές να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Κατά συνέπεια, η επικοινωνία και η γενικότερη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, αποτελεί προτεραιότητα για τη διεύθυνση ενός σχολείου, που έχει ως ζητούμενο τη βέλτιστη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών /-τριών.

Στο πλαίσιο αυτό, ο/η διευθυντής/-τρια ως επικεφαλής του σχολείου διαμορφώνει αυτό που ονομάζουμε σχολική κουλτούρα και οι εκπαιδευτικοί είναι εν πολλοίς υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ οι γονείς από την πλευρά τους ασκούν ισχυρή επίδραση και τους δίνουν κατεύθυνση είτε το συνειδητοποιούν είτε όχι.

Για τον λόγο αυτόν, οι διευθυντές/-τριες των σχολείων, επιθυμώντας να έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, επιδιώκουν μια πιο ενεργή συμμετοχή των γονέων και αναρωτιούνται πώς θα μπορέσουν να τους προσεγγίσουν, να προάγουν την επικοινωνία μαζί τους και να αναπτύξουν καλύτερες σχέσεις για το καλό των παιδιών. Δεν το καταφέρνουν πάντα και οι λόγοι είναι πολλοί. Οι αυξημένες υποχρεώσεις των γονέων, η αδιαφορία ή ακόμα και η έλλειψη εκτίμησης προς το έργο του σχολείου και των εκπαιδευτικών, είναι μερικοί από τους παράγοντες, που εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Από την άλλη πλευρά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση

ορισμένων γονέων, που διστάζουν να έρθουν σε επαφή με τον εκπαιδευτικό, η ελλιπής μόρφωση σε κάποιες περιπτώσεις ή και η γλωσσική ανεπάρκεια στην περίπτωση αλλοδαπών γονέων, προκαλούν φόβο και δέος απέναντι στο/στη διευθυντή/-ντρια και το σχολείο και λειτουργούν ανασταλτικά στη μεταξύ τους συνεργασία.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να ανιχνεύσει εάν η προσωπικότητα, η στάση και οι δράσεις του/της διευθυντή/-ντριας ενθαρρύνουν και προωθούν την γονεϊκή εμπλοκή και αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αποσαφηνίζονται οι έννοιες της ηγεσίας, της σχολικής ηγεσίας και της γονεϊκής εμπλοκής. Επιπλέον, αναλύονται τα μοντέλα ηγεσίας καθώς και τα μοντέλα προσωπικότητας του ηγέτη-διευθυντή/-ντριας με έμφαση στο μετασχηματιστικό μοντέλο, που κρίθηκε πιο πρόσφορο για τη σχέση σχολείου και γονέων.

Στο ερευνητικό μέρος, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε, τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων με γνώμονα τον πιο αποτελεσματικό τύπο διευθυντή/-ντριας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΗΓΕΣΙΑ

### 1.1 Η έννοια της ηγεσίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοφωνία για την έννοια της «ηγεσίας» (Stewart, 2006). Υπάρχουν πολλοί ορισμοί, όμως κανείς απ' αυτούς δεν είναι κοινά αποδεκτός, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002). Ο Cuban (1988) μάλιστα αναφέρει ότι υπάρχουν πάνω από 50 ορισμοί για την ηγεσία αλλά δεν υπάρχει ξεκάθαρη και κατηγορηματική αντίληψη για το ποιος είναι και ποιος δεν είναι ηγέτης.

Σύμφωνα με τον Gardner (2000), ηγεσία είναι η διαδικασία της πειθούς ή/και το παράδειγμα με τα οποία ένα άτομο, ή και περισσότερα, ωθούν τα μέλη μιας ομάδας να επιδιώξει στόχους, που έχουν τεθεί από τον ηγέτη ή έχει ενστερνιστεί ο ηγέτης και όσοι τον ακολουθούν. Από την άλλη πλευρά, οι Soehner & Ryan (2011) αναφέρουν ότι η ηγεσία είναι η κινητοποίηση μιας ομάδας ατόμων να ακολουθήσουν την κατεύθυνση του ηγέτη ενώ ο Πασιαρδής (2004) ισχυρίζεται ότι ηγεσία είναι το σύνολο των συμπεριφορών, που χρησιμοποιεί κάποιος για να επηρεάσει την συμπεριφορά των άλλων. Τέλος, ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα πρόσωπο επιχειρεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις μια μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας στην προσπάθειά του να τους ωθήσει να συνεργαστούν, να δώσουν τον βέλτιστο εαυτό τους και να προοδεύσουν.

Ανεξάρτητα, πάντως, από τους ορισμούς για την ηγεσία ένα τρίπτυχο διαφαίνεται κοινό σε όλους: το όραμα, οι αξίες και η επιρροή γιατί η ηγεσία δεν είναι παρά η επιρροή ενός ατόμου προς τους άλλους και η παρακίνηση για εθελούσια εργασία με απώτερο σκοπό την επίτευξη κάποιων κοινών στόχων (Bush, 2005). Κατά συνέπεια, όπως επισημαίνεται (Ζαβλανός, 2003· Yukl, 2002) οι βασικές διαστάσεις της ηγεσίας είναι, ανεξαρτήτως τομέα, η επιρροή, η επικοινωνία και η παρακίνηση.

### 1.2 Μοντέλα ηγεσίας

Σύμφωνα με τη θεωρία, υπάρχουν διάφορα μοντέλα ή στυλ ηγεσίας, που καθορίζονται κυρίως από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ηγέτη, και συγκεκριμένα με κριτήριο το πόσο ισχυρή

είναι η επιρροή και συμμετοχή του στην ομάδα και οι συμπεριφορές, που χρησιμοποιεί στη διαχείρισή της (Ζαβλανός, 2003). Μετά από συστηματικές έρευνες για τον τρόπο που συμπεριφέρεται ο ηγέτης στην ομάδα του και τον τρόπο που αποφασίζει (Lewin, 1951), προσδιορίστηκαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας: το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό, και το δημοκρατικό (Μπουραντάς, 2005). Τα μοντέλα αυτά απηχούν τις αντιλήψεις και τη στάση του ηγέτη, το πώς αυτός χρησιμοποιεί την εξουσία του για να ωθήσει τα μέλη της ομάδας να δράσουν, καθώς και το ενδιαφέρον του για την επίτευξη των στόχων, την ευαισθησία του στη δημιουργία θετικού εργασιακού περιβάλλοντος, την αποδοχή της προσωπικότητας των συνεργατών του και την αναγνώριση των ικανοτήτων των μελών της ομάδας του (Πασιαρδής, 2004).

Κατά το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας, ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του χωρίς να συζητά με τα μέλη της ομάδας του, στα οποία απλώς ανακοινώνει τις αποφάσεις του και τα “υποχρεώνει” να τις υλοποιήσουν. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το δημοκρατικό μοντέλο τα μέλη της ομάδας συζητούν και συναποφασίζουν με τον ηγέτη, που κατόπιν συντονίζει και καθοδηγεί τις προσπάθειες υλοποίησης των κοινών αποφάσεων. Τέλος, κατά το εξουσιοδοτικό μοντέλο ο ηγέτης, περιορίζοντας τον ηγετικό του ρόλο, αναθέτει αρμοδιότητες στα μέλη της ομάδας και έτσι η ομάδα αυτενεργεί αναπτύσσοντας τη δυναμική της (Μπουραντάς, 2005).

Σε παρόμοιο πλαίσιο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, αναδύεται το υπηρετικό ή εξυπηρετικό μοντέλο ηγεσίας (servant leadership) (Greenleaf, 1970). Το υπηρετικό μοντέλο συρρικνώνει, ακόμα περισσότερο, το ρόλο του ηγέτη και του “αναθέτει” έναν ρόλο “υπηρέτη”. Στην περίπτωση αυτή, ο ηγέτης χρησιμοποιεί “πρακτικές φροντίδας” και εστιάζει στις ανάγκες των μελών της ομάδας βοηθώντας τους να γίνουν πιο αυτόνομοι, να αποκτήσουν περισσότερη γνώση και με τη σειρά τους να γίνουν “ηγέτες/υπηρέτες” (Graham, 1991). Ο ηγέτης αποτελεί πια απλώς ένα ακόμα μέλος της ομάδας και επικεντρώνεται στην ευημερία των μελών της ομάδας, την ανάδειξη των ηγετικών ικανοτήτων όλων των εμπλεκομένων και λιγότερο στην επίτευξη των στόχων.

Ο Burns το 1978 στο βιβλίο του περί ηγεσίας παρουσιάζει ένα δίπολο: τη συναλλακτική (transactional leadership) και τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership). Η συναλλακτική ηγεσία είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που εστιάζει στη συναλλαγή ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη της ομάδας του (Bass, 1985, 1990, 2000· Bass & Bass, 2008· Burns, 1978). Η συναλλαγή επιτρέπει στον ηγέτη να επιτύχει τους στόχους του, να διατηρήσει την τρέχουσα κατάσταση του οργανισμού του οποίου ηγείται, να κινητοποιήσει τα μέλη της ομάδας του και να τα κατευθύνει προς την επίτευξη των στόχων, δίνοντας έμφαση σε επιβραβεύσεις και αμοιβές ώστε αποφεύγοντας τα ρίσκα να τα ωθήσει να επικεντρωθούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Παράλληλα επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να υλοποιήσουν τις προσωπικές τους

φιλοδοξίες και συμφέροντα, να ελαχιστοποιήσουν το εργασιακό άγχος και να συγκεντρωθούν στους στόχους του οργανισμού, δηλαδή την βελτίωση της ποιότητας, την εξυπηρέτηση των πελατών, τη μείωση του κόστους και την αύξηση της παραγωγής (Sadeghi & Pihie, 2012).

Σύμφωνα πάντα με τον Burns (1978) η μετασχηματιστική ηγεσία, το άλλο μέρος του δίπολου, διαφοροποιείται σημαντικά από τη συναλλακτική ηγεσία. Η συναλλακτική ηγεσία βλέπει τη σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη της ομάδας ως μια σειρά από συναλλαγές και επιβραβεύσεις με αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση του οργανισμού και το προσωπικό κέρδος, μια καθαρά εμπορική και βραχυπρόθεσμη σχέση ανάμεσά τους. Το μετασχηματιστικό μοντέλο αντίθετα διαμορφώνει μια πιο ιδεαλιστική σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη της ομάδας του και επιδιώκει οφέλη πιο πνευματικά όπως την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (McKleskey, 2014). Αναφέρεται σ' έναν ηγέτη, που επηρεάζει με βάση τα ιδανικά του (idealized influence), εμπνυχώνει και παρακινεί (inspirational motivation), διεγείρει πνευματικά (intellectual stimulation) και ενδιαφέρεται για το κάθε άτομο ξεχωριστά (individualized consideration) (Burns, 1978· Bass, 1985).

### **1.3 Μετασχηματιστική ηγεσία**

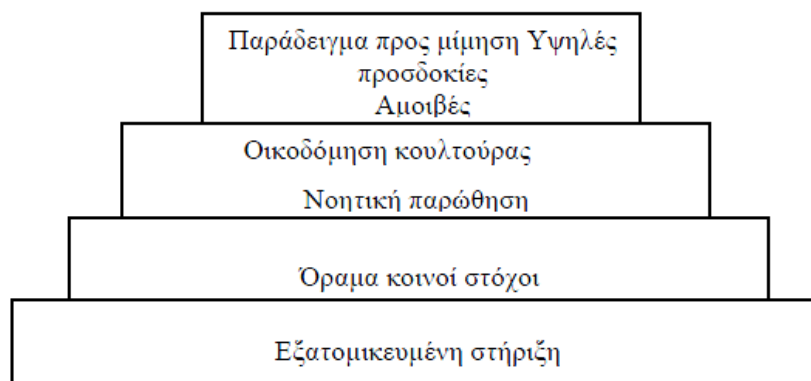
Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας κυριάρχησε γρήγορα ανάμεσα στους ερευνητές. Είναι το μοντέλο που έχει απασχολήσει περισσότερο απ' όλα τις έρευνες τα τελευταία τριάντα χρόνια. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, γιατί αποτελεί μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση που δίνει έμφαση στο εσωτερικό κίνητρο αλλά και γιατί στις μέρες μας υπάρχει ανάγκη για ηγέτες πιο «πνευματικούς» και ιδεαλιστές, που θα οδηγήσουν τα μέλη της ομάδας τους στην προσωπική ενδυνάμωση και εξέλιξη και όχι μόνο στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού για τον οποίο εργάζονται (Bass & Riggio, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε, την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας εισήγαγε ο Burns το 1978 και ο Bass, στηριζόμενος και στη θεωρία του χαρισματικού ηγέτη του House (1976), την ανέπτυξε περαιτέρω (Bass & Riggio, 2008). Επίσης, τον όρο μετασχηματιστική ηγεσία χρησιμοποίησε ο Burns στο βιβλίο του «Leadership» (1978), στο οποίο μίλησε για μια διαδικασία κατά την οποία ηγέτες και οπαδοί/ακόλουθοι/υπάλληλοι δουλεύουν μαζί για να προωθήσουν την ανάπτυξη και το ηθικό του καθενός ξεχωριστά και της ομάδας ως σύνολο. Σύμφωνα με τον ίδιο, πρόκειται για ένα είδος ηγεσίας που μετατρέπει-μετασχηματίζει τη στάση, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των οπαδών/ακολούθων/υπαλλήλων και τους οδηγεί σε ένα ανώτερο επίπεδο κινητοποίησης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Bass & Riggio (2008), η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί εξέλιξη της συναλλακτικής ηγεσίας, υιοθετώντας πιο ιδεαλιστικά χαρακτηριστικά. Ο μετασχηματιστικός



ηγέτης εμπνέει τα μέλη της ομάδας και τα οδηγεί να ενστερνιστούν μια κοινή οπτική, να αλληλεπιδράσουν και να εργαστούν για την επίτευξη στόχων, τους οποίους θεωρούν και δικούς τους και όχι μόνο του οργανισμού για τον οποίο δουλεύουν. Τα μέλη της ομάδας γίνονται επινοητικά και αναπτύσσονται προσωπικά μέσω της καθοδήγησης και της υποστήριξής του. Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει κοινά στοιχεία με τη χαρισματική ηγεσία, όμως, στηρίζεται στη χαρισματική προσωπικότητα ενός ηθικού ηγέτη, που δεν έχει τον εγωκεντρισμό, την υστεροβουλία και άλλα αρνητικά γνωρίσματα, που συναντάμε συχνά σε χαρισματικές προσωπικότητες (Bass & Riggio, 2008).



Σχήμα 1.1 Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood et al., 1998)

Τέλος, σημαντική είναι η άποψη των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1998), σύμφωνα με τους οποίους, η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από οκτώ τομείς, την εξατομικευμένη στήριξη, τους κοινούς στόχους, το όραμα, τη νοητική παρώθηση, την οικοδόμηση κουλτούρας, τις υψηλές προσδοκίες, τις αμοιβές και το παράδειγμα προς μίμηση.

#### 1.4 Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση

Η μελέτη του Bass (1985) θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος στην έρευνα για τη μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση. Στη μελέτη αυτή τονίζει ότι η συμπεριφορά, η καθημερινή διάδραση και οι ενέργειες των μετασχηματιστικών ηγετών έχουν τη δύναμη να εμπνέουν τα μέλη της ομάδας τους, να τους ενθαρρύνουν και να βελτιώνουν τη συνολική απόδοση ενός οργανισμού. Τα θετικά αποτελέσματα και οφέλη που έφερε η μετασχηματιστική ηγεσία σε άλλου είδους οργανισμούς ώθησε στην υιοθέτηση του μοντέλου αυτού και στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Ο Leithwood, επίσης, διεξήγε μια πρωτοπόρα για την εποχή εμπειρική έρευνά το 1994 για το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία το μοντέλο αυτό έχει θετική επίδραση στην ηγεσία του σχολείου και ωθεί στην συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Πρόκειται, όπως πιστεύει, για το μοντέλο εκείνο που επικεντρώνεται στη συνεργασία, στην επινόηση καινοτόμων ιδεών και στην οικοδόμηση κοινού οράματος για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και δίνει την ευκαιρία στους/στις διευθυντές/-ντριες να αλλάξουν τη στάση των μελών της ομάδας τους, να τους εμπνεύσουν, να τους εμφυσήσουν νέο όραμα και να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου, οδηγώντας τους σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επιτυχία των στόχων τους. Πρεσβεύει, δε, ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας ενισχύει τον/την διευθυντή/-ντρια και τους διευκολύνει να επιφέρουν τις αλλαγές που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπίσει το σχολείο τις απαιτήσεις της εποχής μας. Συστήνει, μάλιστα, να συμπεριληφθούν οι αρχές και οι τεχνικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων.

## **1.5 Ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας σχολείου**

Ο τρόπος που λειτουργεί ένα σχολείο και το πόσο αποδοτικό και αποτελεσματικό είναι, εξαρτάται απόλυτα από τον/την διοικητικά υπεύθυνο/-η, δηλαδή τον/την διευθυντή/-ντρια, ο/η οποίος/οποία οργανώνει και συντονίζει το διδακτικό προσωπικό και προγραμματίζει όλες τις σχολικές δράσεις (Σαΐτης, 2008). Ο Day (2007) κατέδειξε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές/-ντριες έχουν αποστολή και όραμα για το πώς πρέπει να λειτουργεί ένα σχολείο ώστε να προσφέρει ένα περιβάλλον όπου δάσκαλοι και γονείς συνεργάζονται για την πρόοδο των παιδιών. Αυτοί/-ές οι διευθυντές/-ντριες έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες και χαρίσματα, όπως, σεβασμό για τους άλλους, εντιμότητα, δικαιοσύνη και ακεραιότητα. Προωθούν τη συζήτηση και τη συμμετοχή στις αποφάσεις, αρχές που αποτελούν βασικούς άξονες του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Επίσης, οι διευθυντές/-ντριες είναι ο κύριοι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση κλίματος ενθάρρυνσης της επικοινωνίας και ενεργητικής συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αναφέρεται και επίσημα, στην υπ' αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/2002) Υπουργική Απόφαση. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Ζαβλανός (2003), η επικοινωνία και η παρακίνηση των γονέων είναι βασικές διαστάσεις της ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Στραβάκου, 2003) έχουν καταδείξει ότι ο/η διευθυντής/-ντρια «...μεθοδεύει την αγωγική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας...» και «έχει συχνή συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τον

ενημερώνει για τα σχολικά θέματα αλλά και παροτρύνει το διδακτικό προσωπικό να συνεργάζεται με τους γονείς». Σύμφωνα δε με το άρθρο 53, παρ. 14 του Ν. 1566/30-9-1985, ο/η διευθυντής/-ντρια είναι υποχρεωμένος/-η όταν δεν υπάρχει σύλλογος γονέων/κηδεμόνων στο σχολείο να «...μεριμνά για την σύγκλιση γενικής συνέλευσης των γονέων προκειμένου να ιδρυθεί...».

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι, στην εποχή μας, ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας δεν μπορεί να είναι μόνο διεκπεραιωτικός αλλά γίνεται ακόμα πιο απαιτητικός, καθώς, όπως υποστηρίζουν οι Athanasoula-Reppa και Lazaridou (2008), οφείλει να μετεξελιχθεί σε «διευθυντή-ηγέτη», να παρακολουθεί τις εσωτερικές αλλά και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα, να διαμορφώνει τη σχολική κουλτούρα και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Καλείται, επίσης, να εμπνεύσει, να ενθαρρύνει και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν μέσα σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης για την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Ο/η διευθυντής/-ντρια σ' ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει να δημιουργήσει μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/-τριες και τους γονείς ένα κοινό όραμα για το σχολείο και να τους εμπνεύσει όλους να παλέψουν για την επίτευξή του. Για να ανταποκριθεί σ' αυτόν τον νέο ρόλο χρειάζονται γνώσεις, ικανότητες αλλά και κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά, που προσδιορίζουν την προσωπικότητά του και τον βοηθούν να επικοινωνεί αποτελεσματικά με όλους, με απώτερο στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό, η στρατηγική που πρέπει να ακολουθήσει ο/η διευθυντής/-ντρια για να ενισχύσει τη συνεργασία με τους γονείς αποτελείται από μια σειρά δράσεων και συμπεριφορών που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, προσωπική επικοινωνία, μέσω γραπτής επιστολής, με όλους τους γονείς στην αρχή της σχολικής χρονιάς για να τους πληροφορήσει για το έργο του, συνέλευση-συγκέντρωση, κατόπιν ανακοίνωσης (Haalsey, 2004 · Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005), καθώς και ενημέρωση των γονέων για το όραμά του για το σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Επίσης, προϋποθέτει ενθάρρυνση ώστε να συμμετέχουν στον σύλλογο γονέων και στο σχολικό συμβούλιο για να εκφέρουν τη γνώμη τους σε εκπαιδευτικά θέματα (Ζάχαρης, 1985), αλλά και εξασφάλιση της ελεύθερης πρόσβασής τους στο σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η κινητοποίηση των γονέων προκειμένου να συμμετέχουν εθελοντικά σε σχολικές δραστηριότητες, αθλητικές δράσεις, εκπαιδευτικές εκδρομές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, καθώς και η δημιουργία θερμής ατμόσφαιρας σε φιλόξενους και φροντισμένους χώρους (Delgado-Gaitan, 2001).

Κλείνοντας, ως ηγέτης ο/η διευθυντής/-ντρια του σχολείου καλείται να έχει μια τέτοια προσωπικότητα, που θα του/της επιτρέψει να ανταποκριθεί στα πολλαπλά του/της καθήκοντα και ρόλους. Πρέπει να είναι αυθεντικός/-ή, ευθύς/-εία και ειλικρινής, φιλικός/-ή, συνεπής και

αντικειμενικός/-ή ώστε να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' αυτόν/-ήν και τους γονείς (Ζαβλανός, 2003).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/-ΝΤΡΙΑΣ

#### 2.1 Χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας

Η ανθρώπινη προσωπικότητα καθορίζεται από μια σειρά χαρακτηριστικών, που προσδιορίζουν το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου και είναι υπεύθυνα για τη διαφοροποίησή του από άλλα άτομα (Krahe, 1992). Υπάρχουν θεωρίες, όπως η θεωρία της μεγάλης προσωπικότητας (charismatic leader), που εισήγαγε ο Max Weber (1924, 1947), που θέλει κάποιους ανθρώπους να έχουν χαρακτηριστικά τα οποία τους καθιστούν καταλληλότερους για ηγέτες. Ανάμεσα στα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά είναι η ευελιξία, η αισιοδοξία, η αντοχή, το εσωτερικό κίνητρο για ηγεσία, η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοπεποίθηση. Σ' αυτή τη θεωρία του χαρισματικού ηγέτη, τη δεκαετία του 1970, βασίστηκε η ανάπτυξη των θεωριών της μετασχηματιστικής και της υπηρετικής ηγεσίας, που θεωρούνται νεο-χαρισματικές θεωρίες.

Σε παρόμοιο πλαίσιο, υπάρχουν έρευνες, που μελετούν το πώς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Σύμφωνα με την Krahe (1992), τα διαφορετικά χαρακτηριστικά ευθύνονται για τις διαφορετικές αντιδράσεις και συμπεριφορές που έχει ο καθένας από μας στις ίδιες ή παρόμοιες καταστάσεις. Ο Stogdill (1948) ανακεφαλαιώνοντας τη μέχρι τότε σχετική βιβλιογραφία εστίασε, επίσης, στη σχέση προσωπικότητας και ηγεσίας. Αναφέρει ότι κάποια χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με την ηγεσία. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η κοινωνικότητα, η ευφυΐα, ο έλεγχος των συναισθημάτων, η φιλοδοξία, η επίτευξη στόχων καθώς και η ευσυνειδησία, η συναισθηματική σταθερότητα, η φιλικότητα, η εξωστρέφεια και η φιλομάθεια.

Τέλος, οι Costa και McCrae (1985) συγκεντρώνοντας και συνοψίζοντας στοιχεία από προηγούμενες ταξινομήσεις ιδιοτήτων της ανθρώπινης προσωπικότητας, διαμόρφωσαν το δημοφιλές σήμερα μοντέλο των πέντε παραγόντων, που αποτελεί ένα βοηθητικό εργαλείο για να γίνει κατανοητή η προσωπικότητα.

## **2.2 Το μοντέλο των πέντε παραγόντων**

Οι Costa και McCrae (1976) θεωρούν ότι κάθε άνθρωπος έχει την προδιάθεση να αντιδρά σε συγκεκριμένα ερεθίσματα με συγκεκριμένο τρόπο ανάλογα με την προσωπικότητά του. Ανέπτυξαν έτσι ένα μοντέλο, αρχικά, τριών όψεων της προσωπικότητας, τη νευρωτική συμπεριφορά, τη δεκτικότητα και την εξωστρέφεια βασισμένο σε μια σειρά παλαιότερων θεωριών περί των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου (Wiggings, 1996). Στο παραπάνω μοντέλο, αργότερα πρόσθεσαν δύο ακόμα παράγοντες, τη φιλικότητα και την ευσυνειδησία και κατέληξαν έτσι σε πέντε παράγοντες, που δομούν την προσωπικότητα του ατόμου (Costa & McCrae, 1985). Το μοντέλο των πέντε παραγόντων (FFM or “Big Five”) είναι μία εμπειρική ταξινόμηση των χαρακτηριστικών ιδιοτήτων της προσωπικότητας, που κυριάρχησε και χρησιμοποιείται στην εξελικτική ψυχολογία (Buss, 1991), την κλινική ψυχολογία (Costa & Widiger, 1994) αλλά και στην επιλογή προσωπικού.

Στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται για μια ολοκληρωμένη θεωρία της προσωπικότητας αλλά περισσότερο για ένα μοντέλο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ή ιδιοτήτων της προσωπικότητας: την εξωστρέφεια, τη φιλικότητα, την ευσυνειδησία, τη συναισθηματική σταθερότητα ή χαμηλή νευρωτική συμπεριφορά και τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες. Το μοντέλο αυτό είναι δυναμικό και πρόσφατα προστέθηκε σ’ αυτό μια έκτη ιδιότητα: η συναισθηματική νοημοσύνη (Costa & McCrae, 2008). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το μοντέλο χρησιμοποιείται στην εξελικτική ψυχολογία για να αναλυθεί η σχέση ηγετικής συμπεριφοράς και προσωπικότητας (Buss, 1991), και οι παράγοντες που αναφέρονται καθορίζουν τη συμπεριφορά των ηγετών-διευθυντών/-ντριών.

## **2.3 Προσωπικότητα και Μετασχηματιστική ηγεσία: τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη**

Οι πέντε συν μία ιδιότητες της προσωπικότητας που αναφέρονται στο μοντέλο των Costa και McCrae (2008) είναι σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας ενός/μιας διευθυντή/-τριας σχολείου γιατί επηρεάζει τη συμπεριφορά του/της απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους γονείς, καθώς οφείλει να είναι εξωστρεφής, φιλικός/-ή, μη νευρωτικός/-ή, ανοιχτός/-ή σε νέες ιδέες, ευσυνείδητος/-η και με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, για να προάγει την επικοινωνία και την συνεργασία (Stogdill, 1948). Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τον Bass (1985), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας όπου ο ηγέτης αντί να περιορίζεται από τις αντιλήψεις των μελών της ομάδας, τις «μετασχηματίζει» και ωθεί τα υπόλοιπα

μέλη της ομάδας να δράσουν προς το συμφέρον της ομάδας, υπερβαίνοντας το στενό προσωπικό τους συμφέρον. Η προσωπική ηθική του ηγέτη εμπνέει πίστη και σεβασμό και τα μέλη της ομάδας, σταδιακά, ενστερνίζονται τις αξίες του και δρουν σύμφωνα με αυτές (Burns, 2014).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμφορείται από ιδανικά, έχει όραμα, αισιοδοξία για το μέλλον και ακολουθείται από τα μέλη της ομάδας, που αποκτούν με τη σειρά τους ισχυρή αίσθηση του σκοπού για τον οποίο καλούνται να εργαστούν. Αντιμετωπίζει κάθε μέλος της ομάδας του εξατομικευμένα, αναθέτει αρμοδιότητες σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες του/της καθενός/-μιας και τους βοηθά όλους/-ες να εξελιχθούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Τέλος, ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους και τους ωθεί να παίρνουν λογικές αποφάσεις (Burns, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για τέσσερα στοιχεία:

- α. την ιδεαλιστική επιρροή καθώς λειτουργεί ως θετικό πρότυπο για τα μέλη της ομάδας,
- β. την εμπνευσμένη κινητοποίηση καθώς εμπνέει τα μέλη της ομάδας και τα κινητοποιεί προς την επίτευξη των κοινών στόχων,
- γ. την πνευματική διέγερση, με την έννοια ότι παροτρύνει τα μέλη της ομάδας να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την επινοητικότητα τους και
- δ. την εξατομικευμένη προσέγγιση, καθώς ο ηγέτης υποστηρίζει και ενθαρρύνει κάθε μέλος της ομάδας εξατομικευμένα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ενθουσιώδης, επικοινωνιακός, με κατανόηση, επινοητικός, συνεργάσιμος, σαφής, απλός και κατανοητός, επίμονος, εργατικός, ξέρει να ακούει τα προβλήματα όλων, εμπνέει και έχει στρατηγική. Εμπνέει θετικές αλλαγές σε κάθε μέλος της ομάδας, ενδιαφέρεται και συμμετέχει προσωπικά στη διαδικασία επίτευξης των στόχων. Συγκεκριμένα, στον εκπαιδευτικό χώρο, η ηγεσία δεν προέρχεται μόνο από ένα άτομο αλλά από όλους τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται στο σχολείο και στους οποίους ο/η διευθυντής/-τρια πρέπει να αφήνει πρωτοβουλίες (Leithwood & Jantzi, 2000). Ο ρόλος του/της είναι να ακούει τη γνώμη και να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, των υποδιευθυντών/-τριών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών/-τριων μέσω των αντιπροσώπων τους στον σύλλογο γονέων και στο μαθητικό συμβούλιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

#### 3.1 Αναγκαιότητα της σχέσης σχολείου - οικογένειας

Στη λειτουργία του σχολείου εμπλέκονται πολλοί παράγοντες μεταξύ των οποίων είναι ο/η διευθυντής/-ντρια, ο/η υποδιευθυντής/-ντρια, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το διοικητικό προσωπικό και οι γονείς. Οι γονείς, και γενικότερα η οικογένεια, είναι ένας από τους σημαντικότερους εμπλεκόμενους παράγοντες (Erstein et al., 2018) γιατί αποτελούν το πρώτο περιβάλλον που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στο οποίο διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους και αρχίζει η σωματική, συναισθηματική και νοητική τους ανάπτυξη (Berns, 2010· Μπρούζος, 2007).

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο είναι με τη σειρά του ο χώρος στον οποίο η ανάπτυξη των παιδιών ολοκληρώνεται και παράλληλα συμπληρώνεται με την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο οι δυο βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης των παιδιών να βρίσκονται σε διαρκή και απρόσκοπτη επικοινωνία και να συνεργάζονται αρμονικά (Redding, 2008). Εξάλλου, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι συνταγματικά αναγνωρισμένο δικαίωμα και υποχρέωσή τους (άρθρα 9, 21 του Συντάγματος 1975/1986/2001/2008/2019) και κατοχυρωμένο νομοθετικά με βάση τους νόμους 1566/1985 και 2621/1998. Επομένως, η σχέση σχολείου-γονέων είναι επιθυμητή και επιβεβλημένη εδώ και δεκαετίες.

Παρ' όλα αυτά, το ζήτημα της σχέσης σχολείου – οικογένειας άρχισε να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους σχετικά πρόσφατα, όταν σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011) υπήρξαν έρευνες στον τομέα της κοινωνιολογίας και των πολιτικών επιστημών, που συνέδεσαν την προαναφερθείσα σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μελετών, οι μαθητές/-τριες επηρεάζονται θετικά από την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευσή τους, άσχετα από το κοινωνικό, πολιτισμικό ή οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους (Μπρούζος, 2009).

Βέβαια, σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, στη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου μπορεί να προκύψουν εντάσεις, αντιπαλότητες και δυσκολίες. Άλλες φορές γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετό χρόνο κι άλλοτε γιατί δεν υπάρχει πάντα κατάλληλος χώρος για να δεχθούν τους γονείς και να επικοινωνήσουν ουσιαστικά. Άλλοτε πάλι κοινωνικές διαφορές, διαφορές φύλου ή



φυλετικές διαφορές δημιουργούν μια δυσκολία στην επικοινωνία (Hornby & Blackwell, 2018· Cooper, 2015· Hill & Tyson, 2009· Hornby, 2011). Στο σημείο αυτό θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί και η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης των δασκάλων στην επικοινωνία με τους γονείς (Willemse, Thompson, Vanderlinde & Mutton, 2018).

Σ' αυτές τις δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, προστέθηκε την τελευταία διετία και η ιδιόζουσα κατάσταση, που προέκυψε με τον covid-19 και την υιοθέτηση της τηλεεκπαίδευσης, που απομάκρυνε τους γονείς ακόμα περισσότερο από το σχολείο ως φυσικό χώρο και κατέστησε δυσχερή την επαφή με τους εκπαιδευτικούς (Garbe, Oguflu, Logan & Cook, 2020), μιας και απαιτούνται, υπό τις παρούσες συνθήκες, ειδικές γνώσεις και δεξιότητες Η/Υ από τους γονείς για να επικοινωνήσουν με το σχολείο διαδικτυακά.

Για να εξασφαλιστεί η εμπλοκή των γονέων πρέπει να αναπτυχθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια, βασισμένη στον αλληλοσεβασμό και την επικοινωνία με γνώμονα πάντα το καλό των παιδιών (Muscott et al., 2008).

### **3.2 Η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής»**

Η «γονεϊκή εμπλοκή», σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011), καθιερώνεται για πρώτη φορά το 1982 στο περιοδικό Psychological Abstracts ως ξεχωριστός όρος. Η Γκλιάου-Χριστοδούλου υποστηρίζει ότι «... ο όρος είναι ασαφής, αφού οι διάφοροι ερευνητές τον χρησιμοποιούν εννοώντας ο καθένας διαφορετικά πράγματα και περιγράφοντας ένα μέρος ή μία διαστάση της γονεϊκής εμπλοκής» (2005, σελ.75). Ο όρος μπορεί να περιγράψει συμπεριφορές και πρακτικές γονέων που στοχεύουν στην ενίσχυση της μάθησης και χωρίζονται σε δράσεις και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι και δράσεις και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Οι δράσεις και δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι συζητήσεις των γονέων με τα παιδιά για το σχολείο και τα μαθήματα, βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι, ενημερωτικές επισκέψεις στο σχολείο ή παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων (Lavenda, 2011).

Κάποιοι μελετητές, υπό ένα γενικότερο πρίσμα, θεωρούν ως γονεϊκή εμπλοκή την ενεργή συμμετοχή των γονέων σ' όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών τους κοινωνικό, συναισθηματικό και ακαδημαϊκό (Castro et al., 2015). Άλλοι, πάλι, αναφέρονται στην γονεϊκή εμπλοκή ως τη συνευθύνη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Barr & Saltmarsh, 2014). Σύμφωνα, δε, με την Epstein (1995) η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από τα προαναφερθέντα. Εκτός από την παρουσία των γονέων στις ενημερωτικές συναντήσεις με

τους/τις εκπαιδευτικούς, τη βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι, τις συζητήσεις με τα παιδιά για το σχολείο και τα μαθήματα, προσθέτει την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη συμμετοχή στη διαμόρφωση του μαθήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων και τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα (Epstein, 1995).

Ωστόσο, η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι αντιληπτή από τους όλους τους εμπλεκόμενους με τον ίδιο τρόπο. Ενώ οι γονείς την αντιλαμβάνονται ως μέριμνα για τη μελέτη και τη φροντίδα των παιδιών τους στο σπίτι, οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται ως συμμετοχή των γονέων στις εκδηλώσεις του σχολείου και τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (Lewis, Kim & Bey, 2011).

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται, επίσης, η διαφορά ανάμεσα στους όρους «γονεϊκή συμμετοχή» και «γονεϊκή εμπλοκή». Ο πρώτος όρος αφορά μια σχέση όπου οι ρόλοι γονέων και εκπαιδευτικών είναι μεν διακριτοί αλλά ισότιμοι καθώς και οι δύο πλευρές έχουν ίσο μερίδιο ευθύνης στις σχολικές υποθέσεις, ενώ ο δεύτερος όρος, «γονεϊκή εμπλοκή», αφορά στην προκαθορισμένη από τους εκπαιδευτικούς συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Symeou, 2001· Oostdam & Hooge, 2013).

Στην παρούσα μελέτη, ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται με την έννοια της ενεργητικής συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους με όλα όσα αυτή περιλαμβάνει σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία: τη συνολική φροντίδα και επιμέλεια των γονέων προς τα παιδιά τους, τη βοήθεια των γονέων στην εργασία και μελέτη των παιδιών στο σπίτι, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, την εθελοντική συμμετοχή τους σε σχολικά προγράμματα και δράσεις, τη ενεργή συμμετοχή τους στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία τους με την τοπική κοινότητα σε θέματα που αφορούν το σχολείο (Epstein, 1987).

### **3.3 Μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής**

Παρόλο που η μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών/τριών δεν είναι στις μέρες μας αποκλειστική ευθύνη των γονέων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο ρόλος τους παραμένει εξίσου σημαντικός και η γονεϊκή εμπλοκή παίζει ουσιαστικό ρόλο. Όμως λίγα είναι γνωστά για τους ψυχολογικούς παράγοντες, που κινητοποιούν τους γονείς να εμπλακούν (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007). Για το λόγο αυτό, διάφοροι μελετητές έχουν σχεδιάσει συγκεκριμένα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής με σκοπό να βοηθηθούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δράσεις και πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς ώστε οι μαθητές/-τριες να πετύχουν τα βέλτιστα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Οι Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997) παρουσίασαν ένα μοντέλο για τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής, που αναφέρει συγκεκριμένες μορφές εμπλοκής αλλά εξηγεί, επίσης, τους λόγους για τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται (Fan & Chen, 2001), τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται και τα αποτελέσματα αυτής της εμπλοκής (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ειδικότερα, θεωρούν πως τρεις είναι οι λόγοι που οι γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους: α) διαμορφώνουν τον ρόλο τους ως γονείς σε σχέση με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, β) βοηθούν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο και γ) διακρίνουν τις ευκαιρίες και τις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από τα παιδιά τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Αν εμπλακούν, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι γονείς επιλέγουν συγκεκριμένους τρόπους εμπλοκής που εξαρτώνται: α) από τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, β) από τον ελεύθερο χρόνο και τις αντοχές τους και γ) από τις συγκεκριμένες απαιτήσεις και προσκλήσεις που δέχονται από τα παιδιά τους και από το σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή επιδρά θετικά στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών, κυρίως, μέσω των μηχανισμών της μίμησης, της ενίσχυσης και της καθοδήγησης, μόνο όταν οι γονείς επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές και δραστηριότητες που βρίσκονται σε συμφωνία με τις προσδοκίες του σχολείου για την εμπλοκή τους. Το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler είναι ένα ολιστικό μοντέλο, που θεωρεί τη γονεϊκή εμπλοκή ως μια πολυεπίπεδη, δυναμική διαδικασία.

Άλλο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής είναι το μοντέλο του Fan (2001), σύμφωνα με το οποίο οι γονείς πρέπει να φροντίζουν:

1. να βάζουν κανόνες για την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων
2. να συζητούν με τα παιδιά τους για όσα αφορούν τη ζωή τους στο σχολείου
3. να ενημερώνονται από το σχολείο για θέματα που αφορούν τα παιδιά
4. να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για όσα αφορούν την επίδοση των παιδιών τους
5. να παρέχουν εθελοντική εργασία στο σχολείο όταν χρειάζεται
6. να επιβλέπουν τα παιδιά τους
7. να τα βοηθούν στη μελέτη στο σπίτι.

Παρόμοιο, αλλά απλούστερο είναι το μοντέλο των Overstreet, Devine, Bevans, & Efreom, (2005), οι οποίοι αναφέρουν τρία είδη γονεϊκής εμπλοκής:

1. την σχολική εμπλοκή (κατ' οίκον δραστηριότητες σχετικές με το σχολείο)
2. τη γνωστική εμπλοκή (μαθησιακές δραστηριότητες που κάνουν οι γονείς με τα παιδιά τους)
3. την προσωπική εμπλοκή (ενδιαφέρον και συνεχής ενημέρωση για όλα όσα κάνουν τα παιδιά στο σχολείο).

Σε τρία είδη γονεϊκής εμπλοκής αναφέρονται και οι Laroque, Kleiman & Darling (2011) στο δικό τους μοντέλο:

1. εμπλοκή επικεντρωμένη στους γονείς, όπου οι γονείς αναλαμβάνουν αρμοδιότητες σχετικές με τα παιδιά,
2. εμπλοκή επικεντρωμένη στο σχολείο όπου το σχολείο αναλαμβάνει αποκλειστικά τις κύριες αρμοδιότητες τις σχετικές με τα παιδιά,
3. εμπλοκή επικεντρωμένη στη συνεργασία σχολείου και γονέων όπου οι ευθύνες είναι μοιρασμένες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Η πιο δημοφιλής και ολοκληρωμένη, όμως, από τις τυπολογίες μορφών συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, που έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία διεθνώς, είναι η τυπολογία της Epstein (1987). Η τυπολογία της Epstein αναφέρεται στη γονεϊκή εμπλοκή ως μια πολυεπίπεδη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες των γονέων στο σπίτι, στο σχολείο και τη διάδραση με τους εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινότητα. Σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein υπάρχουν έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής:

1. γονεϊκή φροντίδα και δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης: ικανοποίηση των βασικών αναγκών των παιδιών και εξασφάλιση ήρεμου οικογενειακού περιβάλλοντος με θετική επίδραση στη μάθηση
2. αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου-γονέων: αμφίδρομη επικοινωνία δασκάλων - γονέων και αμοιβαία παροχή πληροφοριών για τα παιδιά και τις ανάγκες τους
3. εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο: έμπρακτη βοήθεια στο σχολείο, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/-τριες και τους υπόλοιπους γονείς
4. μάθηση στο σπίτι: βοήθεια στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι σύμφωνα με τις οδηγίες των εκπαιδευτικών
5. συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου: συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων οι εκπρόσωποι των οποίων συμμετέχουν στις αποφάσεις και
6. συνεργασία των γονέων με την τοπική κοινότητα: συμμετοχή των γονέων σε κοινωνικά, πολιτιστικά, αθλητικά προγράμματα που διοργανώνουν και υλοποιούν οι τοπικοί φορείς (Epstein, 1995, 2010, 2011).

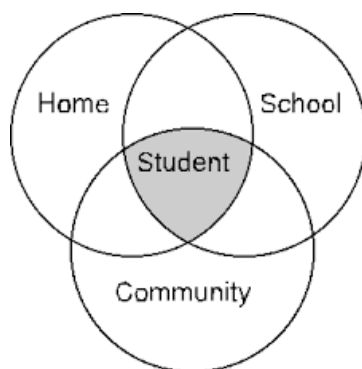
Στην Ελλάδα, με τα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής έχει ασχοληθεί, μεταξύ άλλων, ο Ματσαγγούρας (2008), ο οποίος τα κατατάσσει σε τέσσερις κατηγορίες: α) τα σχολειοκεντρικά όπου κυριαρχεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναπτύσσει μια μονόδρομη επικοινωνία με τον γονέα για να τον ενημερώσει ή να λύσει κάποιο πρόβλημα, β) τα οικογενειοκεντρικά, όπου κυριαρχεί ο γονέας που έχει την πρωτοβουλία της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, γ) τα μοντέλα «επικουρικής εμπλοκής» όπου κυριαρχεί ο εκπαιδευτικός αλλά αναπτύσσεται μια αμφίδρομη επικοινωνία με πρωτοβουλία όμως του εκπαιδευτικού και δ) τα διαπραγματευτικά μοντέλα όπου

εκπαιδευτικός και γονέας είναι ισότιμοι εταίροι και επικοινωνούν για τις ανάγκες των παιδιών, τη λειτουργία του σχολείου και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), στο δικό της μοντέλο, υποστηρίζει ότι για να εξασφαλιστεί η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών απαιτείται η συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Προτείνει να αξιοποιηθεί η εμπειρία από την εκπαίδευση ενηλίκων και από την εκπαίδευση των παιδιών και να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι, πρακτικές και δράσεις της τυπικής, άτυπης και τη μη τυπικής εκπαίδευσης. Προτείνει, λοιπόν, να οργανωθούν «συνεκπαιδευτικές» δράσεις με θεματικές που άπτονται των ενδιαφερόντων όλων των εμπλεκόμενων που θα οδηγήσουν σε αλλαγή στάσης, ανάπτυξη των γνώσεών τους και θα προωθήσουν την ενεργή συμμετοχή τους.

### 3.4 Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής

Σύμφωνα με την Epstein και το μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, που παρουσίασε το 1986 (overlapping spheres model), οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν περισσότερα και ευκολότερα όταν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα συνεργάζονται ώστε να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξή τους. Στο μοντέλο της Epstein, αναφέρονται τρία περιβάλλοντα, το σπίτι, το σχολείο και η κοινότητα, τα οποία συμπλέκονται, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τη σειρά τους επιδρούν στους/στις μαθητές/-τριες.



Σχήμα 2.1 Σφαιρικό μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (1995)

Το μοντέλο αυτό αλλάζει τη μέχρι τότε επικρατούσα αντίληψη για το στενό πλαίσιο της γονεϊκής εμπλοκής, μεταθέτοντάς το από την στενή αποκλειστική ατομική γονεϊκή «ευθύνη» στην ευρύτερη και πιο ρεαλιστική άποψη της συλλογικής κοινωνικής «ευθύνης». Τα παιδιά υπόκεινται σε πλήθος επιρροών, που προέρχονται όχι μόνο από το στενό οικογενειακό περιβάλλον αλλά από διαφορετικά περιβάλλοντα και οι επιδραστικοί άνθρωποι που ανήκουν σ' αυτά έχουν τη δύναμη να

συμβάλουν στην πρόοδο και την ανάπτυξή τους. Εκτός, λοιπόν, από τις πρακτικές που ακολουθούν ξεχωριστά η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να συνεργαστούν σε κοινές πρακτικές και δράσεις προκειμένου να επηρεάσουν θετικά την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Epstein, 1995).

### **3.5 Η συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής**

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, στη μείωση διαρροής φοίτησης και στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, συντελεί στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των γονέων και του αισθήματος επάρκειας στον γονεϊκό τους ρόλο αλλά και στη δημιουργία θετικότερης στάσης απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, τους βοηθά να γνωρίσουν καλύτερα το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/-τριών τους και να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά (Μπρούζος, 2003· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Georgiou, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, είναι πολύ θετικό για τους γονείς να αισθάνονται πως έχουν ενεργό ρόλο και να προσκαλούνται από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην σχολική ζωή των παιδιών τους (Hoover-Dempsey et al., 2005). Πρέπει να νοιώθουν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την ανάμιξη και συμμετοχή τους στο σχολείο και σύμφωνα με την Epstein (2011) η συμμετοχή τους είναι ουσιαστική και αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί την ενθαρρύνουν.

Εκπαιδευτικοί με θετική και διευκολυντική συμπεριφορά ενθαρρύνουν περισσότερους γονείς να συμμετέχουν και αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής (Eccles & Harold, 1993). Στο πλαίσιο αυτό, η γονεϊκή εμπλοκή είναι και εκτεταμένη και αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί και δείχνουν να επιδιώκουν και να εκτιμούν τη συμμετοχή των γονέων. Αντίθετα, λειτουργεί ανασταλτικά το να θεωρούν οι γονείς ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στη γονεϊκή εμπλοκή. Η αυστηρή και καθαρά γραφειοκρατική εικόνα ενός σχολείου αποθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων (Eccles & Harold, 1993).

Η πρόσκληση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς σχετίζεται με διάφορους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, όπως προσκλήσεις για να βοηθήσουν σε συγκεκριμένες εργασίες, να παραστούν στην τάξη και να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα ή να παρευρεθούν σε σχολικές εκδηλώσεις (Walker, Ice, Hoover-Dempsey & Sandler, 2011). Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά ζητούμενα γονεϊκής εμπλοκής. Σχετικά με το θέμα αυτό, στη μελέτη για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη γονεϊκή εμπλοκή, που έγινε στην Ιαπωνία και τις ΗΠΑ, οι Yamamoto, Holloway και Suzuki

(2016) κατέδειξαν ότι οι μητέρες, που θεωρούσαν τους εκπαιδευτικούς πιο φιλικούς, ήταν πιο πρόθυμες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες και να επικοινωνήσουν συχνότερα με το σχολείο των παιδιών τους.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, όσο σημαντική και ευεργετική για τα παιδιά είναι η συχνή επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, άλλο τόσο ευεργετική είναι η συμμετοχή και υποστήριξη που δείχνουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι (Koskinen et al., 2000· Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001). Οι αξίες, που περνούν οι γονείς στα παιδιά τους για την παιδεία και τη μάθηση είναι το ισχυρότερο κίνητρο για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Ames, De Stefano, Watkins & Sheldon, 1995). Το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για όσα συμβαίνουν στο σχολείο και η ενασχόληση τους με όσα διδάσκονται τα παιδιά τους δημιουργεί υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών για το σχολείο και τα ωθεί να προσπαθήσουν περισσότερο. Η βοήθεια των γονέων στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι και η παρότρυνση και ενθάρρυνση να ασχολούνται με τα μαθήματά τους και εκτός των ωρών του σχολείου συμβάλλει στη σχολική τους πρόοδο και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Marchant et al, 2001). Συμπερασματικά, όταν οι γονείς συμμετέχουν με οποιονδήποτε τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι μαθητές/-τριες φαίνεται ότι τείνουν να προσπαθούν περισσότερο, να συγκεντρώνονται καλύτερα και να προσέχουν πιο πολύ (Gonzalez-DeHass, Willems & Doan-Holbein, 2005).

### **3.6 Παράγοντες παρεμπόδισης της γονεϊκής εμπλοκής**

Η γονεϊκή εμπλοκή, παρότι ευεργετική για τα παιδιά, δεν είναι δεδομένη καθώς υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, που υπεισέρχονται και την παρεμποδίζουν. Οι Hornby & Lafaele σε μελέτη τους το 2011 ανέπτυξαν ένα μοντέλο ερμηνείας της παρεμπόδισης της γονεϊκής εμπλοκής, στηριζόμενοι στο σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Το μοντέλο χωρίζει τους παράγοντες αυτούς σε τέσσερις τομείς: το σχολείο, τους γονείς, την κοινωνία και τους μαθητές/-τριες.

Όσον αφορά στο σχολείο, ο αριθμός των μαθητών και ο χώρος, η στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί και ο/η διευθυντής/-τρια απέναντι στους γονείς επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ενθαρρύνοντας ή αποθαρρύνοντας την ανάλογα με την περίπτωση. Όσον αφορά στους γονείς, την εμπλοκή τους επηρεάζουν οι απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή, η αντίληψη τους για το πώς βλέπουν τη γονεϊκή εμπλοκή, το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, η εργασία, η εθνικότητα, η μόρφωση και το φύλο τους. Όσον αφορά στην κοινωνία, το ιστορικό και δημογραφικό, το πολιτικό και το οικονομικό υπόβαθρο αποτελούν παράγοντες παρεμπόδισης της γονεϊκής εμπλοκής. Τέλος,

όσον αφορά στους μαθητές/-τριες, η ηλικία, η προέλευση, τα ταλέντα και οι ικανότητες, οι μαθησιακές δυσκολίες και τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς είναι παράγοντες που με τη σειρά τους επηρεάζουν, επίσης, τη γονεϊκή εμπλοκή (Hornby & Lafaele, 2011· Carlisle, Stanley & Kemple, 2005· Lavenda, 2011).

### **3.7 Ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας στη γονεϊκή εμπλοκή**

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση φορείς, παιδαγωγικές σχολές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, διευθυντές/-ντριες σχολείων και εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι/-ες για τους παράγοντες παρεμπόδισης της γονεϊκής εμπλοκής ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες πρακτικές, που θα περιορίσουν τα εμπόδια και θα ενθαρρύνουν την ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων.

Σημαντικός στη διαδικασία αυτή είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούνται υπεύθυνοι για την καλλιέργεια θετικού κλίματος στις σχέσεις σχολείου-γονέων και τη δημιουργία της θετικής αντίληψης, που θα σχηματίσουν οι γονείς για την συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Όμως, στην προσπάθειά τους να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την υποστήριξη του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου. Αυτός/-ή είναι που θα επηρεάσει θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή, θα ωθήσει τους γονείς να συνεργαστούν με το σχολείο, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, την εθνικότητα και τη μόρφωσή τους, παραβλέποντας τυχόν αρνητικές προσωπικές σχολικές εμπειρίες (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Ho, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία από τα οποία προκύπτει ότι η ηγεσία του σχολείου μπορεί να κάνει τη διαφορά. Η στάση και συμπεριφορά του διευθυντή παίζουν σημαντικό ρόλο στην συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Συγκεκριμένα, οι γονείς νοιώθουν ευπρόσδεκτοι όταν ο/η διευθυντής/-ντρια καλλιεργεί ατμόσφαιρα φιλοξενίας, υποστήριξης και άνεσης (Auerbach, 2012· Barr & Saltmarsh, 2014· Heinrichs, 2018). Επίσης, ο/η διευθυντής/-ντρια πρέπει ο/η ίδιος/-α προσωπικά να καλέσει τους γονείς να συμμετέχουν στις σχολικές δράσεις αλλά και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να επιδιώξουν την εμπλοκή τους. Τέτοιου είδους πρακτικές αποτελούν τυπικές πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood & Sun, 2012).



### 3.8 Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας και η γονεϊκή εμπλοκή

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με το μοντέλο ηγεσίας, που ακολουθεί ο/η διευθυντής/-τρια. Το μετασχηματιστικό μοντέλο εισήγαγε ο Burns (1978), που έβλεπε την ηγεσία ως τον παρακινητή μιας αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα σε ισότιμους συνομιλητές-συνεργάτες. Δηλώνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία «... υφίσταται όταν ένας ή περισσότερα πρόσωπα εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο ώστε ο ηγέτης και η ομάδα να ανυψώνουν ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα κινητοποίησης και ηθικής» (Burns, 1978, σελ. 20). Το μοντέλο αυτό αντανακλά την επιθυμία των ανθρώπων για στοχοθεσία και νοηματοδότηση στη ζωή και είναι μια μορφή ηθικής ηγεσίας, όπου οι άνθρωποι μπορούν να επιτύχουν το καλύτερο σε προσωπικό, επαγγελματικό και πνευματικό επίπεδο (Burns, 1978). Ο Bass αργότερα συμπλήρωσε τη θεωρία του Burns χαρακτηρίζοντας το μετασχηματιστικό ηγέτη ως κάποιον που μας κινητοποιεί να κάνουμε περισσότερα απ' όσα αρχικά περιμέναμε ότι θα κάναμε (Bass, 1985).

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του ήταν οι πρώτοι, που μελέτησαν εκτεταμένα τη μετασχηματιστική ηγεσία σε σχέση με την εκπαίδευση και ανέπτυξαν το αντίστοιχο μοντέλο (Leithwood, 1994· Leithwood & Jantzi, 2005· Leithwood & Sun, 2012). Οι τέσσερις πρακτικές ηγεσίας στο μοντέλο τους: να θέτεις κατευθύνσεις, να εξελίσσεις τους ανθρώπους, να επανασχεδιάζεις τον οργανισμό και να βελτιώνεις το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθούν το σχολείο να λειτουργήσει καλύτερα μέσα από την αгаστή συνεργασία του/της διευθυντή/-τριας και των εκπαιδευτικών.

Ο Giles (2006) υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία για τη γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση του σχολείου μέσω της εξέλιξης όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα: εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών. Ο/η μετασχηματιστικός/-ή διευθυντής/-τρια ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή, ενισχύει τη δημιουργία θετικού και φιλικού κλίματος, βοηθά τους γονείς να αναπτύξουν επικοινωνία και να χτίσουν μια ισχυρή σχέση με το σχολείο, με αποτέλεσμα να αυξήσουν την ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους (Yulianti, Denessen, & Droop, 2019).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

#### 4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών

Συζητήθηκε παραπάνω η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για την επίτευξη των στόχων του σχολείου καθώς και το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας για την ενθάρρυνσή της. Τη σημασία αυτή κατέδειξε πλήθος ερευνών οι οποίες στην πλειοψηφία τους διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές/-ντριες. Θα ήταν χρήσιμο, λοιπόν, να διερευνηθεί και η οπτική των γονέων που αποτελούν τον άλλο πόλο στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Κρίθηκε, επομένως, σκόπιμο να αναζητηθούν μελέτες που εξετάζουν τις απόψεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τον ρόλο του διευθυντή/-ντριας στην ενθάρρυνσή της. Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας έγινε διαδικτυακά μέσω του Google scholar καθώς και της βάσης αναζήτησης Scopus στα αγγλικά και στα ελληνικά. Οι έρευνες παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά, από την αρχαιότερη στην πιο πρόσφατη και ξεχωριστά οι διεθνείς μελέτες από τις ελληνικές.

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι στην Ελλάδα οι έρευνες με θέμα τις πεποιθήσεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι λίγες. Οι Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη πρώτοι υλοποίησαν μελέτη το 2008, που «... στόχευε στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων αναφορικά με τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους» (Πνευματικός κ.συν., 2008, σελ. 193). Η έρευνα ήταν ποσοτική, σε αυτήν συμμετείχαν 530 γονείς και εξέταζε τη συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με τα μαθησιακά αποτελέσματα, το μορφωτικό επίπεδο, τις προσδοκίες και άλλα χαρακτηριστικά των γονέων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους συμβάλλει θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των τελευταίων.

Την ίδια χρονιά, το 2008, υλοποιήθηκε η έρευνα του Μάνεση, που εξετάζει τις απόψεις των γονέων διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, για την επικοινωνία τους και το περιεχόμενό της με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 715 γονείς μαθητών/-τριών δημοτικού σχολείου και ήταν μικτή, χρησιμοποιήθηκαν δηλαδή ημιδομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι «... το περιεχόμενο της επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν» (Μάνεσης, 2008, σελ. 173).

Το 2009 ακολούθησε η έρευνα των Ματσαγγούρα & Πούλου, που διερεύνησε τα πεδία ευθύνης και τις μορφές συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Η έρευνα ήταν ποσοτική και 581 γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αντιλήψεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους και τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους για τη μάθησή τους και ότι πρέπει να υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους δύο.

Τέλος, η έρευνα των Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis, (2011) πραγματοποιήθηκε σε γονείς μαθητών/-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορούσε, επίσης, τις απόψεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τον αντίκτυπό της στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 475 γονέων μαθητών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν δυσχέρειες όσον αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι οι γονείς θεωρούν ότι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς έχει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη των παιδιών τους και ότι το σχολείο καλλιεργεί την εποικοδομητική γονεϊκή εμπλοκή.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των γονέων για τον ρόλο του/της διευθυντή/-τριας στη γονεϊκή εμπλοκή. Ίσως αυτό είναι ένα πεδίο που τώρα ανοίγει και στο μέλλον θα υπάρξουν αντίστοιχες μελέτες. Οι διεθνείς έρευνες για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι πολλές. Ο κύριος όγκος τους, όμως, διερευνά τη στάση των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Έρευνες που να απευθύνονται σε γονείς και να διερευνούν τη θέση τους όσον αφορά στο ρόλο του σχολικού ηγέτη στη γονεϊκή εμπλοκή είναι λιγιστές και στη διεθνή βιβλιογραφία και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ο Griffith, το 2001, διερεύνησε τη συσχέτιση της συμπεριφοράς του/της διευθυντή/-τριας με τη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχέση με τους γονείς. Στην έρευνα συμμετείχαν διευθυντές/-τριες σχολείων και γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σχολεία μη αγγλόφωνων μαθητών από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, η γονεϊκή εμπλοκή είναι ισχυρότερη όταν ο/η διευθυντής/-τρια λειτουργεί ως δάσκαλος, με αποστολή να βοηθήσει μαθητές/-τριες και γονείς, παρά ως διευθυντής/-τρια με διοικητικό ρόλο.

Το 2001 και 2002, η Ho πραγματοποίησε εμπειρική, μικτή έρευνα σε διευθυντές/-τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς δημοτικών σχολείων στο Χονγκ Κονγκ, όπου εξέτασε, μεταξύ άλλων, πώς αντανakλούν τα ηγετικά στυλ, κατά τη θεωρία του Bourdieu, των διευθυντών/διευθυντριών στη γονεϊκή εμπλοκή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ιδεολογία και το μοντέλο ηγεσίας του/της διευθυντή/-τριας καθορίζει την αντίληψη που έχουν οι γονείς για τη γονεϊκή εμπλοκή και την ενθαρρύνει ή την αποθαρρύνει ανάλογα.

Ο Al Taneiji διεξήγαγε, το 2013, ποσοτική έρευνα με τη συμμετοχή 377 δασκάλων σε σχολεία των Αραβικών Εμιράτων στην οποία διερευνήθηκαν οι πρακτικές που ακολουθούν οι διευθυντές/-

ντριες, υποδιευθυντές/-ντριες και κοινωνικοί λειτουργοί για να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι το φύλο, η ηλικία και η θέση του εκπαιδευτικού λειτουργού παίζουν ρόλο στην επικοινωνία με τους γονείς και την ενθάρρυνση για τη συμμετοχή τους με διάφορους τρόπους στη σχολική ζωή.

Την ίδια χρονιά (2013), οι Moussa-Inaty και De La Vega πραγματοποιούν μικτή έρευνα σε γονείς στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα για να διερευνήσουν τι σημαίνει γι' αυτούς εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν μεν την εμπλοκή τους σημαντική αλλά χρειάζονται τη στήριξη των εκπαιδευτικών για να την ασκήσουν.

Το 2019, οι Malluhi και Alomran υλοποίησαν μικτή έρευνα με θέμα την γονεϊκή εμπλοκή και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας του σχολείου, σε γονείς δημοτικών σχολείων του Άμπου Ντάμπι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές/-ντριες χρησιμοποιούν ποικιλία πρακτικών για να προσεγγίσουν τους γονείς και να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

Την ίδια χρονιά (2019), τέλος, οι Yulianti, Denessen, Droop και Veermen διεξήγαν μικτή έρευνα σε 2151 γονείς, 90 εκπαιδευτικούς και 10 διευθυντές/-ντριες από 18 δημοτικά σχολεία της Ιάβας στην Ινδονησία για να μελετήσουν α) πώς οι διευθυντές/-ντριες και οι δάσκαλοι ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή, β) την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή και γ) την επίδραση των προσκλήσεων των δασκάλων στις πρακτικές των γονέων αναφορικά με την εμπλοκή τους στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει άμεση σημαντική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή, όμως ο μετασχηματιστικός/-η διευθυντής/-ντρια ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση πρακτικών που συμβάλλουν κατά πολύ στην ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή.

## **4.2 Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας**

Όπως προαναφέρθηκε, οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι περιορισμένες στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Ορισμένες από αυτές εξετάζουν την κοινωνιολογική πλευρά του θέματος, κάποιες τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, άλλες τον αντίκτυπό της στους/στις μαθητές/-τριες και κάποιες τους παράγοντες που την εμποδίζουν. Αναφορικά, δε, με την οπτική των γονέων για τις πρακτικές και δράσεις της διεύθυνσης του σχολείου που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή και για τον ρόλο του/της ίδιου/-ιας του/της διευθυντή/-ντριας στη γονεϊκή εμπλοκή δεν υπάρχουν, όπως προαναφέρθηκε, έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία.

Από την άλλη πλευρά, η ξενόγλωσση βιβλιογραφία, όπως φάνηκε παραπάνω, εστιάζει σε παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως το φύλο, η ηλικία ή η θέση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων. Ακόμα και η έρευνα της Ho που εξετάζει τον ρόλο του μοντέλου ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή, διερευνά το θέμα περισσότερο από ιδεολογικής και κοινωνιολογικής απόψεως. Όσον αφορά στην έρευνα των Malluhi και Alomran κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/-ντριες χρησιμοποιούν ποικιλία πρακτικών για να προσεγγίσουν τους γονείς και να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, προσφέρει τη βάση για να εξεταστεί αν τα συμπεράσματα αυτά ανταποκρίνονται και στην ελληνική πραγματικότητα (Al Taneiji, 2013· Griffith, 2001· Ho, 2002· Malluhi & Alomran, 2019).

Αναλύθηκαν, επίσης, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, το οποίο και αναγνωρίστηκε ως το κατεξοχήν κατάλληλο για τον χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην έρευνα των Yulianti, Denessen, Droop και Veermen (2019) διαπιστώθηκε ότι η σχέση του μετασχηματιστικού διευθυντή/-ντριας με τη γονεϊκή εμπλοκή είναι έμμεση. Μένει, λοιπόν, να διερευνηθεί η επίδραση του μοντέλου αυτού στους έλληνες γονείς όσον αφορά στην επικοινωνία, την ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργασία τους με το σχολείο.

Με βάση τα παραπάνω και ελλείψει ελληνικής βιβλιογραφίας επί του θέματος, αλλά και του περιορισμένου αριθμού ξενόγλωσσων ερευνών, κρίνεται χρήσιμο, αλλά και ενδιαφέρον, να διερευνηθούν, κατ' αρχήν, οι πρακτικές και δράσεις που υιοθετούνται από τη διεύθυνση του σχολείου με στόχο την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής και, εν συνεχεία, να εξεταστεί εάν ο/η διευθυντής/-ντρια που ενστερνίζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, επιδρά θετικά στους γονείς, αν ευνοεί την επικοινωνία, την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία τους με το σχολείο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η γονεϊκή εμπλοκή, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί θετικό παράγοντα αναφορικά με την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της απόδοσης των μαθητών/-τριών, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και των γονέων, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και γενικότερα στη δημιουργία θετικού κλίματος και στενών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Georgiou, 1997). Η εξασφάλισή της όμως παρά τη θετική της συμβολή δεν είναι πάντα ούτε εφικτή ούτε δεδομένη ενώ οι παράγοντες που την επηρεάζουν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, αφορούν τόσο στο σχολείο όσο και στους γονείς (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

Οι περισσότερες έρευνες, παρ' όλα αυτά, εστιάζουν στην θεώρηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/-ντριών για τη γονεϊκή εμπλοκή. Το ίδιο συμβαίνει και με τις έρευνες, σχετικά με το ρόλο του/της διευθυντή/-ντριας στην ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίες στην πλειοψηφία τους έχουν ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 2002· Στραβάκου, 2003· Al-Taneiji, 2013). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να διερευνηθεί και η άποψη των γονέων. Θα προσπαθήσουμε λοιπόν να κατανοήσουμε πώς αυτοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του/της διευθυντή/-ντριας στο σχολείο και στη συνέχεια να διερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του/της, που συμβάλλουν στην επικοινωνία και την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή καθώς και εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του/της που τους καθιστούν διστακτικούς και εμποδίζουν την συνεργασία τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει αν οι γονείς θεωρούν ότι η προσωπικότητα, η στάση και οι δράσεις του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου των παιδιών τους ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή και με ποιους τρόπους. Με βάση το σκοπό αυτό, ορίζονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Αναλαμβάνει ο/η διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου πρωτοβουλίες και δράσεις, που ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή;
- Ποιοι άξονες της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζονται από τις δραστηριότητες-δράσεις του/της διευθυντή/διευθύντριας;
- Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας και της γονεϊκής εμπλοκής;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 6.1 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Η κοινωνική έρευνα χρησιμοποιεί δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις: την ποιοτική, η οποία βασίζεται σε υποκειμενικές εκτιμήσεις-αξιολογήσεις στάσεων, απόψεων και συμπεριφορών, και την ποσοτική που επιλέγεται όταν ο στόχος της έρευνας είναι να ελεγχθούν κάποιες συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις για το κοινωνικό φαινόμενο που μελετάται (Creswell, 2011). Η ποσοτική μέθοδος, μέσω δομημένων ερωτηματολογίων, δίνει, σύμφωνα με την Κυριαζή (2005), τη δυνατότητα στους ερευνητές να συλλέξουν δεδομένα από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού-στόχου για να ελεγχθούν οι υποθέσεις αυτές. Επιπλέον, τα δεδομένα τα οποία θα συγκεντρωθούν επιδέχονται στατιστικές μεθόδους ανάλυσης οι οποίες δύνανται να αναδείξουν τις γενικότερες τάσεις του υπό μελέτη πληθυσμού, γεγονός που την καθιστά ως την πλέον κατάλληλη για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Cohen & Manion, 1994).

Στην παρούσα έρευνα, για να διερευνηθεί αν πράγματι η στάση των διευθυντών/-τριών δημοτικού σχολείου επηρεάζει θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή, η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε, εκτός των προαναφερθέντων, και λόγω της σαφήνειας και ευκολίας που παρέχει στο να εντοπίζει όλες τις σχετικές με το θέμα μεταβλητές. Επίσης, λόγω των ελεγχόμενων συνθηκών της έρευνας παρέχει και υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και τα αποτελέσματα είναι σχεδόν αντικειμενικά μιας και δεν στηρίζονται στην υποκειμενική κρίση και την προσωπική εκτίμηση του ερευνητή (Matveev, 2002).

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων δίνει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν αρκετά στοιχεία σε μικρό χρονικό διάστημα, απαιτεί σύντομο χρόνο για να απαντηθεί και περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις για να συγκεντρωθούν δεδομένα σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα. Επιπροσθέτως, λόγω της ανωνυμίας που εξασφαλίζει ενθαρρύνει την ειλικρίνεια σε ιδιαίτερα ευαίσθητα θέματα, στοιχεία που συντείνουν στην αξιοπιστία της έρευνας (Σαραφίδου, 2008).

## 6.2 Δείγμα της έρευνας

Δειγματοληψία είναι η διαδικασία κατά την οποία επιλέγεται ένα υποσύνολο ατόμων από τα μέλη ενός συγκεκριμένου πληθυσμού (Robson, 2007). Στην συγκεκριμένη περίπτωση ακολουθήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, επιλέχθηκε δηλαδή η μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος, σύμφωνα με την οποία επιλέγονται από τον ερευνητή διαθέσιμα και εύκολα προσβάσιμα άτομα (Κυριαζή, 2005). Το μειονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι πως το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ερευνώμενου πληθυσμού και γι' αυτό δεν επιτρέπει τον υπολογισμό σφάλματος, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια τα αποτελέσματα της έρευνας (Κυριαζή, 2005). Παρ' όλα αυτά κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη μέθοδος για να καταστεί δυνατή η υλοποίηση της παρούσας έρευνας μέσα στο πλαίσιο που αυτή εντάσσεται και με δεδομένους τους περιορισμούς στον χρόνο και στους πόρους.

Ο πληθυσμός – στόχος ήταν γονείς μαθητών/-τριών από δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείτο από 135 γονείς μαθητών/-τριων σχολείων του νομού Αττικής και επιλέχθηκε με κριτήρια την προσβασιμότητα και την εγγύτητα. Επιλέχθηκαν γονείς μαθητών/-τριών δημοτικού γιατί η γονεϊκή εμπλοκή είναι “ισχυρότερη” στις ηλικίες 6 έως 12 (Spera, 2005). Οι λόγοι είναι τρεις: α) οι έρευνες που μελετήθηκαν διενεργήθηκαν στην πλειοψηφία τους σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β) έχει διαπιστωθεί ότι οι δράσεις των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των οικογενειών στη σχολική ζωή, είναι περισσότερες και πιο ολοκληρωμένες από εκείνες της δευτεροβάθμιας και γ) το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τη σχολική ζωή των παιδιών τους μειώνεται όσο ανεβαίνουν βαθμίδα εκπαίδευσης (Symeou, 2005). Οι συγκεκριμένοι γονείς του δείγματος είχαν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά και τη διάθεση να ενταχθούν στην έρευνα.

### 6.2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 135 γονείς μαθητών/-τριών Δημοτικού σχολείου από δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής.

#### (α) Φύλο

Σε σύνολο 135 συμμετεχόντων/-ουσών οι άνδρες ήταν 12 (8,9%) και οι γυναίκες 123 (91,1%).

#### (β) Ηλικία

Από αυτούς οι 13 είναι ηλικίας 30 – 39 ετών (9,6%), οι 102 ηλικίας 40-49 ετών (75,6%) και οι 20 ηλικίας 50 ετών και άνω (14,8%).

#### (γ) Εκπαίδευση



Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους 19 είναι κάτοχοι απολυτηρίου Λυκείου (14,1%), 49 απόφοιτοι Πανεπιστημίου (36,%) , 61 είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (45,2%) και 6 είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου σπουδών (4,4%).

#### **(δ) Φύλο διευθυντή/-ντριας**

Όσον αφορά στο φύλο των διευθυντών/-ντριών των σχολείων όπου φοιτούν τα παιδιά τους, οι 64 είναι άνδρες (47,4%) και οι 71 είναι γυναίκες (52,6%).

#### **(ε) Τύπος σχολείου**

Τα παιδιά των 93 από τους συμμετέχοντες/-ουσες φοιτούν σε δημόσιο σχολείο (68,9%) και των υπολοίπων 42 φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο (31,1%).

### **6.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε μέσα από την εφαρμογή Google forms. Το ερωτηματολόγιο είναι σύνθεση τριών διαφορετικών ερωτηματολογίων. Το πρώτο μέρος προέρχεται από το ερωτηματολόγιο του διαγωνισμού Piza, που απευθυνόταν στους διευθυντές σχολείων (Piza, 2015). Το δεύτερο μέρος προέρχεται από το ερωτηματολόγιο των Salinas, Epstein και Sanders όπως δημοσιεύτηκε στο βιβλίο των Epstein et al (2018) και βασίζεται στην τυπολογία της Epstein για την γονεϊκή εμπλοκή (Epstein, 1995, 2010· Epstein & Salinas, 1993). Τέλος το τρίτο μέρος αποτελεί τμήμα του ερωτηματολογίου Transformational Leadership for Parental Involvement Questionnaire (TLPIQ) (Yulianti et al., 2019), που βασίζεται στη μετασχηματιστική θεωρία του Leithwood (Leithwood et al., 1999).

Από το ερωτηματολόγιο για διευθυντές της Piza (2015) κρατήθηκαν οι κλίμακες που αφορούσαν την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο (SC063). Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους γονείς να απαντήσουν ΝΑΙ/ΟΧΙ σε επτά κλίμακες. Το ερωτηματολόγιο των Salinas, Epstein και Sanders (Epstein et al, 2018) χρησιμοποιήθηκε σχεδόν ολόκληρο. Εξαιρέθηκαν μόνο ελάχιστες κλίμακες που κρίθηκαν μη συναφείς με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αφορούσαν σε θέματα συνεργασίας σχολείου - τοπικής κοινότητας γιατί θεωρήθηκε ότι θα μπερδέψουν τους γονείς, θα τους εμποδίσουν να κατανοήσουν το ερωτηματολόγιο και συνεπώς θα τους αποτρέψουν από το να το απαντήσουν (π.χ. «*Το σχολείο των παιδιών σας συμπεριλαμβάνει τους γονείς στην αναθεώρηση του τοπικού/περιφερειακού προγράμματος σπουδών;*»).

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και απευθύνεται στο προσωπικό του σχολείου αλλά κρίθηκε κατάλληλο και για τη συγκεκριμένη έρευνα σε γονείς γιατί καλύπτει τα θέματα υπό μελέτη.

Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν στις προτάσεις μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert, με εύρος απαντήσεων: ΠΟΤΕ/ΣΠΑΝΙΑ/ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ/ΣΥΧΝΑ/ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ. Στο ερωτηματολόγιο εξετάζονται οι παρακάτω διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής: γονεϊκότητα ή γονεϊκή φροντίδα (επτά κλίμακες), επικοινωνία (δεκαέξι κλίμακες), μάθηση στο σπίτι (έξι κλίμακες), εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο (οκτώ κλίμακες), συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (δέκα κλίμακες) και συνεργασία με την τοπική κοινωνία (πέντε κλίμακες).

Τέλος, από το ερωτηματολόγιο TLPIQ (Yulianti et al., 2019) κρατήθηκε μόνο μία διάσταση ως η κυρίαρχη για την παρούσα έρευνα, η στάση/συμπεριφορά του/της διευθυντή/-ντριας προς τους γονείς στην άμεση επαφή μαζί τους (δεκατρείς κλίμακες). Η δεύτερη διάσταση που αφορά στην ενθάρρυνση των δασκάλων να επικοινωνούν με τους γονείς δεν κρατήθηκε γιατί δε θεωρήθηκε σχετική με την παρούσα έρευνα και δε θα μπορούσε απαντηθεί από τους γονείς. Και αυτό το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων και μετατράπηκε ώστε να απευθυνθεί σε γονείς. Τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν τον/τη διευθυντή/-ντρια σε δεκατρείς κλίμακες, που αφορούν την οπτική του/της για το σχολείο και τη στάση-συμπεριφορά του/της απέναντι στους γονείς σε προτάσεις μιας τετράβαθμης κλίμακας Likert με διαβαθμίσεις: ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ / ΣΥΜΦΩΝΩ/ΔΙΑΦΩΝΩ/ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ.

Το ερωτηματολόγιο, που προέκυψε και χρησιμοποιήθηκε χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση καθώς και το φύλο της διεύθυνσης του σχολείου). Το δεύτερο μέρος (ερωτηματολόγιο Piza 2015) αναφέρεται στο σχολείο, στη στάση του σχολείου όσον αφορά τους γονείς και τις δράσεις που τους εμπλέκουν στη σχολική ζωή. Το τρίτο μέρος (το ερωτηματολόγιο Salinas, Epstein & Sanders (1999) αναφέρεται στις δράσεις που αναλαμβάνει το σχολείο αναφορικά με κάθε μία, ξεχωριστά, από τις έξι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής κατά την Epstein. Τέλος, στο τέταρτο μέρος διερευνάται κατά πόσον η στάση, η συμπεριφορά και οι ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου συνάδουν με τα χαρακτηριστικά και τις αρχές του μετασχηματιστικού ηγέτη. Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα Α.

## **6.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Εγκυρότητα όσον αφορά στο περιεχόμενο υπάρχει όταν ένα συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης καλύπτει κάθε πλευρά του υπό εξέταση θέματος. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής έχει σχέση με το σε ποιο βαθμό το εργαλείο μέτρησης μετρά με ακρίβεια τις υπό μέτρηση έννοιες (Σαραφίδου, 2008). Το εργαλείο μέτρησης πρέπει να είναι και έγκυρο και αξιόπιστο, να δίνει δηλαδή συνεπείς και σταθερές απαντήσεις κάθε φορά που χρησιμοποιείται ακόμη και σε

διαφορετικές χρονικές στιγμές. Γι αυτό οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς και μονοσήμαντες και οι συμμετέχοντες στην έρευνα να μην τις παρερμηνεύουν ούτε να δίνουν τυχαίες απαντήσεις (Τσορμπατζούδης, 2011). Οι ιδανικές απαντήσεις, που μπορεί να δοθούν από το φόβο της προσωπικής έκθεσης, μειώνουν την αξιοπιστία της έρευνας γι' αυτό και τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Η αξιοπιστία της έρευνας μειώνεται επίσης από τις τυχαίες απαντήσεις γι' αυτό και ο/η ερευνητής/-τρια πρέπει να έχει αποσαφηνίσει τις ερωτήσεις και να έχει δώσει τις απαιτούμενες εξηγήσεις.

Συνεπώς, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ερευνητικά εργαλεία διαπιστωμένης εγκυρότητας και δόθηκαν οι απαιτούμενες οδηγίες και στις δύο φάσεις συμπλήρωσης και την πιλοτική και την κύρια. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ανάλυση κυρίων παραγόντων προκειμένου να εξετασθεί η παραγοντική δομή και η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και έλεγχος του δείκτη εσωτερικής συνέπειας  $\alpha$  του Cronbach.

#### 6.4.1 Ανάλυση κυρίων παραγόντων

Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ανάλυση κυρίων παραγόντων Principal Axis Factoring (P.A.F.). Η ανάλυση αυτή επιλέχθηκε με βάση το γεγονός ότι στις συμπεριφορικές και κοινωνικές επιστήμες η εννοιολογική προσέγγιση που εμπλέκεται στην ανάλυση κυρίων παραγόντων (δηλαδή η προσπάθεια κατανόησης της κοινής διακύμανσης σε ένα σύνολο μετρήσεων  $\chi$  μέσω ενός μικρού συνόλου λανθανόντων μεταβλητών που ονομάζονται παράγοντες) είναι πιο πρόσφορη από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (η οποία έχει ως στόχο να αναπαραστήσει όλη τη διακύμανση στις μεταβλητές  $\chi$  μέσω ενός μικρού συνόλου στοιχείων) (Warner, 2008).

Για να ελεγχθεί η εσωτερική δομή του μέρους του ερωτηματολογίου που διερευνά τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής έγινε έλεγχος της καταλληλότητας των δεδομένων για την εφαρμογή της P.A.F. μέσω του μέτρου K.M.O. (Kaiser-Meyer-Olkin) για τον έλεγχο των μερικών συσχετισμών των στοιχείων. Επίσης χρησιμοποιήθηκε το Bartlett's Test of Sphericity για να ελεγχθεί η επάρκεια του δείγματος. Οι έλεγχοι κατέδειξαν την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση όπου έγιναν δεκτές κλίμακες με φόρτιση  $>0,40$ .

**Πίνακας 6.1**

**KMO & Bartlett's Test για τις κλίμακες της γονεϊκής εμπλοκής**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0,903
Bartlett's Test of Sphericity	Ap. Chi-Square 5645,122 df = 1326 $p < 0,001$

Η παραγοντική ανάλυση P.A.F. ανέδειξε έξι παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν ποσοστό διακύμανσης 63,272%. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι αναφερθέντες έξι παράγοντες και οι αντίστοιχες κλίμακες.

**Πίνακας 6.2**  
**Παραγοντική Ανάλυση με Principal Axis Factoring**

<i><b>Ερωτήσεις</b></i>	<i><b>Μάθηση στο σπίτι (1)</b></i>	<i><b>Συμμετογή στη λήψη αποφάσεων (2)</b></i>	<i><b>Γονεϊκότητα / γονεϊκή φροντίδα (3)</b></i>	<i><b>Εθελοντική συμμετογή στο σχολείο (4)</b></i>	<i><b>Επικοινωνία (5)</b></i>	<i><b>Συνεργασία με την τοπική κοινότητα (6)</b></i>
Ενημερώνει τους γονείς για τις δεξιότητες που απαιτούν τα πρωτεύοντα μαθήματα.	,817					
Δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς οι γονείς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους στις δεξιότητες...	,749					
Συνδράμει τους γονείς στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να θέσουν ακαδημαϊκούς στόχους.	,688					
Ενημερώνει τους γονείς για το πώς να παρακολουθούν και να ...	,653					
Εφαρμόζει στρατηγικές που ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν...	,611					
Ζητά από τους γονείς να εστιάσουν στην ανάγνωση...	,552					
Παρέχει στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν στο σπίτι ...	,548					
Προγραμματίζει τακτικά εργασίες κατά τις οποίες τα παιδιά ...	,491					
Διοργανώνει μέρα γνωριμίας με το σχολείο για τους γονείς των...	,414					
Συμπεριλαμβάνει εκπροσώπους των γονέων στις διάφορες...		,809				
Αναπτύσσει επίσημα κοινωνικά δίκτυα για να συνδέσει...		,758				
Έχει ενεργό σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.		,735				

---

Συμπεριλαμβάνει γονείς όλων των φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών...	,732	
Συμπεριλαμβάνει οργανωμένα και σταθερά τους γονείς...	,711	
Έχει εκπρόσωπο των γονέων στο τοπικό δημοτικό συμβούλιο...	,695	
Παροτρύνει τους εκπροσώπους του συλλόγου γονέων...	,677	
Αναπτύσσει το πρόγραμμα του σχολείου για τη συμμετοχή...	,530	
Συμπεριλαμβάνει μαθητές/-τριες με τους γονείς τους στις ομάδες...	,523	
Διαθέτει στο σύλλογο γονέων χώρους και υλικοτεχνική υποδομή.	,485	
Επιδιώκει την επικοινωνία με τους γονείς που δεν μιλούν καλά...		,676
Εξασφαλίζει την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.		,667
Παρέχει στους γονείς σαφείς και χρήσιμες πληροφορίες σχετικά...		,623
Χρησιμοποιεί κάθε μέσο για να επικοινωνήσει με γονείς...		,611
Σέβεται τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών/τριών...		,609
Ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις των γονέων, τις ανησυχίες τους...		,563
Επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών/τριών που έχουν...		,551
Παρέχει πληροφορίες σε όλους τους γονείς/κηδεμόνες ακόμα...		,502
Ζητά από την οικογένεια πληροφορίες για τους στόχους...		,488
Πραγματοποιεί μια επίσημη συνάντηση τουλάχιστον μια φορά		,414
Εκπαιδεύει τους εθελοντές ώστε να χρησιμοποιούν παραγωγικά ...		,748

---

Δημιουργεί ευέλικτες ευκαιρίες εθελοντικής βοήθειας στο σχολείο							,699
Αυξάνει τις ευκαιρίες για εθελοντική εργασία των γονέων							,695
Διεξάγει κάθε χρόνο έρευνα για να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντα...							,657
Ενθαρρύνει τις οικογένειες και την κοινότητα να συμμετέχουν...							,639
Αναγνωρίζει τον χρόνο και την προσπάθεια των εθελοντών.							,631
Προγραμματίζει τις εκδηλώσεις σε διαφορετικές ώρες το πρωί...							,492
Διοργανώνει επισκέψεις στις οικογένειες ή συναντήσεις...							,462
Διενεργεί περιοδική έρευνα, προς χρήση των γονέων, για να ...							,447
Χρησιμοποιεί την ηλεκτρονική αλληλογραφία και τον ιστότοπό...							,699
Αναρτά διαδικτυακά τη βαθμολογία ώστε να...							,636
Παρέχει πληροφορίες για τη διδακτέα ύλη...							,536
Στέλνει στους γονείς μηνύματα που είναι καλογραμμένα, σαφή...							,475
Έχει δημιουργήσει ένα σχολικό blog με πληροφορίες για...							,441
Ενημερώνει και εκπαιδεύει το διδακτικό προσωπικό για την αξία							,439
Στέλνει κάθε εβδομάδα ή κάθε μήνα στους γονείς φάκελο με...							,437
Παρέχει στους γονείς και τους/τις μαθητές/-τριες κατάλογο των ...							,814
Παροτρύνει τις οικογένειες να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες...							,795
Συνεργάζεται με τοπικές επιχειρήσεις, βιομηχανίες...							,531
Προσφέρει απογευματινά προγράμματα για τους/τις...							,501
Παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής, υπηρεσίες υγείας...							,497
<b>Ποσοστό συνολικής διακύμανσης</b>	<b>38,487</b>	<b>8,932</b>	<b>5,315</b>	<b>3,820</b>	<b>3,498</b>	<b>3,219</b>	
<b>Ιδιοτιμές</b>	<b>20,013</b>	<b>4,645</b>	<b>2,764</b>	<b>1,986</b>	<b>1,819</b>	<b>1,674</b>	

Ο πρώτος παράγοντας, *Μάθηση στο σπίτι*, περιέχει ερωτήσεις που δίνουν πληροφορίες για το πώς οι γονείς θα βοηθήσουν τα παιδιά με τη μελέτη στο σπίτι κι άλλες σχολικές δραστηριότητες. Ο δεύτερος παράγοντας *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων*, περιέχει ερωτήσεις για το κατά πόσο οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Ο τρίτος παράγοντας, *Γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα*, περιέχει ερωτήσεις που διερευνούν το βαθμό στον οποίο το σχολείο βοηθά τους γονείς να κατανοήσουν τα αναπτυξιακά θέματα των παιδιών, να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον γι' αυτά. Περιλαμβάνει επίσης ερωτήσεις που διερευνούν αν το σχολείο συλλέγει πληροφορίες για τις οικογένειες των μαθητών/-τριών, την κουλτούρα τους και τους στόχους που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους. Ο τέταρτος παράγοντας, *Εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο*, έχει ερωτήσεις που αφορούν την εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δράσεις. Ο πέμπτος παράγοντας, *Επικοινωνία*, αποτελείται από ερωτήσεις που εξετάζουν σε ποιο βαθμό το σχολείο χρησιμοποιεί αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με την οικογένεια για την πρόοδο των μαθητών και τις σχολικές δράσεις. Ο έκτος παράγοντας, *Συνεργασία με την τοπική κοινότητα*, έχει ερωτήσεις για το κατά πόσο το σχολείο συντονίζει τις υπηρεσίες που προσφέρει η τοπική κοινότητα στο σχολείο, τις οικογένειες και τους μαθητές/-τριες.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι οι παράγοντες συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής όπως αυτοί αναφέρονται στην τυπολογία της Epstein. Παρατηρείται ότι κάποιες ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο και δύο ερωτήσεις αφαιρέθηκαν τελείως.

#### **6.4.2 Δείκτης Εσωτερικής Συνέπειας**

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας  $\alpha$  του Cronbach. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (το πρώτο μέρος αφορά στα δημογραφικά στοιχεία) η τιμή του συντελεστή ήταν 0,711. Στο τρίτο μέρος, στις υποκλίμακες του παράγοντα: *γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα* η τιμή του συντελεστή  $\alpha$  ήταν 0,897, του παράγοντα: *επικοινωνία* 0,845, του παράγοντα: *μάθηση στο σπίτι* 0,925, του παράγοντα: *εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο* 0,915, του παράγοντα: *συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* 0,923 και του παράγοντα: *συνεργασία με την τοπική κοινότητα* 0,867. Η τιμή για το σύνολο του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου ήταν 0,966. Ο αντίστοιχος έλεγχος στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου έδωσε τιμή 0,921.

**Πίνακας 6.3**  
**Δείκτης  $\alpha$  Cronbach**

	<b>N of Items</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>2<sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου</b>		
στάση & δράσεις διευθυντή/-ντριας	7	0.711
<b>3<sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου</b>		
γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα	10	0.897
επικοινωνία	7	0.845
μάθηση στο σπίτι	9	0.925
εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο	9	0.915
συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	10	0.923
συνεργασία με την τοπική κοινότητα	5	0.867
Σύνολο 3 <sup>ου</sup> μέρους ερωτηματολογίου	50	0.966
<b>4<sup>ο</sup> μέρος ερωτηματολογίου</b>		
μετασχηματιστική ηγεσία	13	0.921

## 6.5 Διαδικασία της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια αναρτήθηκαν και μοιράστηκαν διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής Google forms και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τον ίδιο τρόπο. Είχε προηγηθεί δια ζώσης ή τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες κατά την οποία δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες και οδηγίες για την εργασία, το ερωτηματολόγιο και τη συμπλήρωσή του.

Αρχικά, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου σε δέκα γονείς από τους οποίους ζητήθηκε να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο με σκοπό να διαπιστωθεί ποιος είναι ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, αν είναι σαφείς οι ερωτήσεις και αν χρειάζεται κάποια τροποποίηση.

Μετά την πιλοτική αυτή πρώτη έρευνα, αποφασίστηκε να αφαιρεθούν κάποιες ερωτήσεις, που κρίθηκαν μη σχετικές με την ελληνική πραγματικότητα (ερωτήσεις που αφορούσαν την παρέμβαση των γονέων στην διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος) και διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο, που αναρτήθηκε προς συμπλήρωση στο Google forms. Η ανάρτηση έγινε στις 10 Μαρτίου, παρέμεινε αναρτημένο για πέντε εβδομάδες και κατέβηκε στις 15 Απριλίου. Η επεξεργασία των δεδομένων και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 25.0.



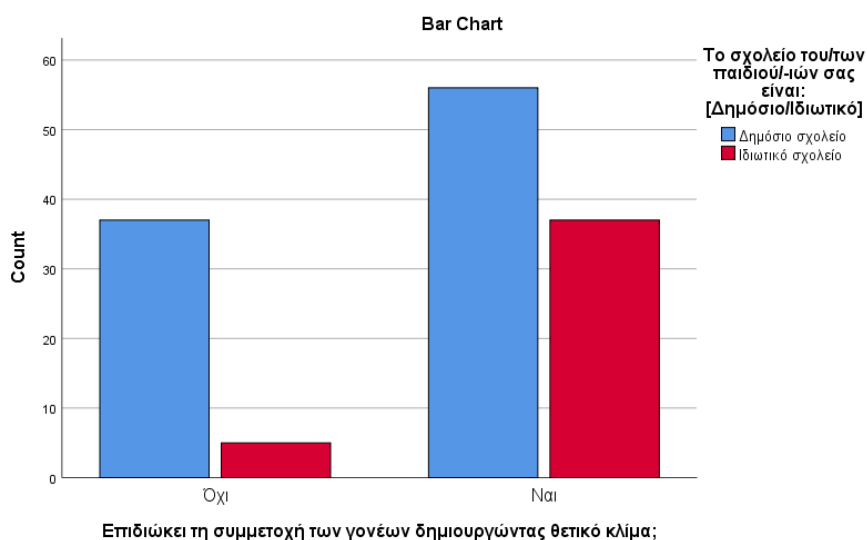
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 7.1 Περιγραφική στατιστική

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και αναφέρθηκε παραπάνω. Σχετικά με το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, την κλίμακα SC063 του ερωτηματολογίου της Piza (2015) τα ευρήματα έχουν ως εξής:

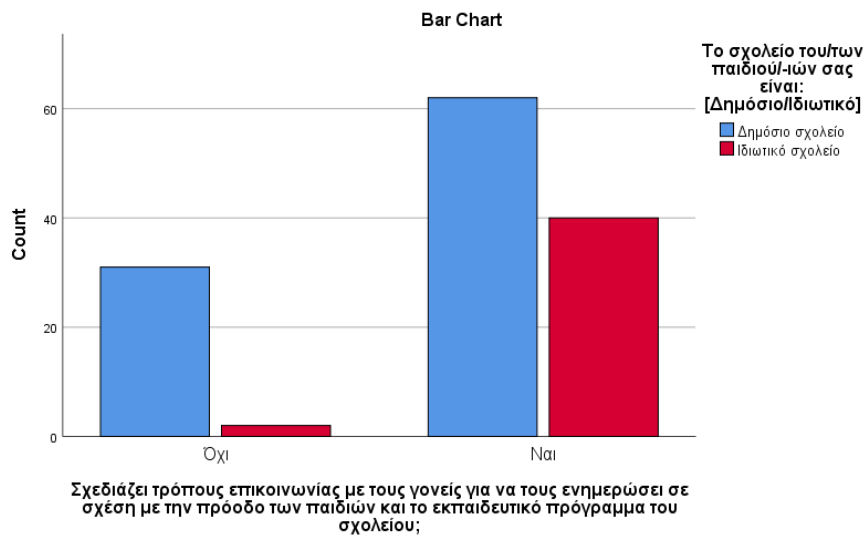
Στην πρώτη υποκλίμακα: «*Ο/Η Διευθυντής/-ντρια του σχολείου όπου φοιτούν τα παιδιά σας επιδιώκει τη συμμετοχή των γονέων δημιουργώντας θετικό κλίμα;*» το 31,1% απάντησαν ΟΧΙ και το 68,9 % απάντησαν ΝΑΙ. Στις απαντήσεις παρατηρείται ότι το ποσοστό των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο και απάντησαν θετικά είναι 88,1% ενώ το ποσοστό των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσιο σχολείο και απάντησαν θετικά στην ίδια ερώτηση είναι 60,2%.



Διάγραμμα 7.1

Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 1<sup>η</sup> υποκλίμακα

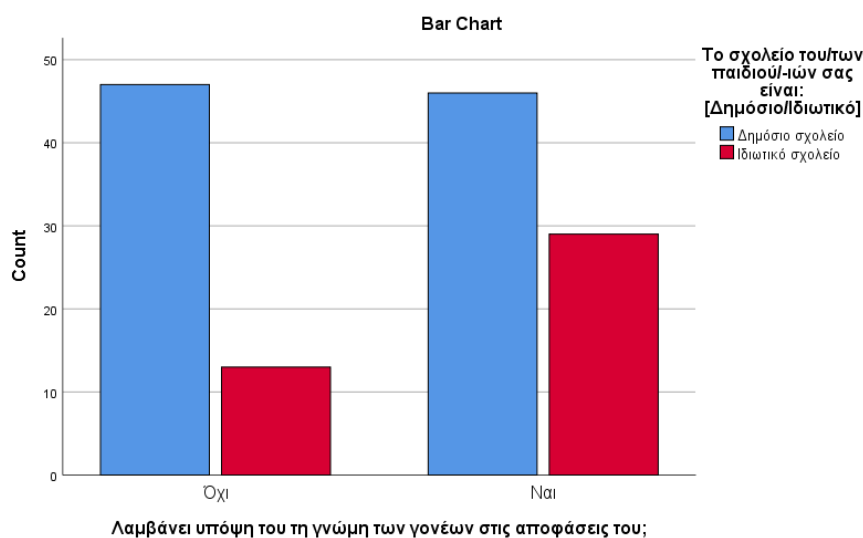
Στη δεύτερη υποκλίμακα: «*Σχεδιάζει τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς για να τους ενημερώσει σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου;*» το 24,4% απάντησαν ΟΧΙ και το 75,6% απάντησαν ΝΑΙ. Παρατηρείται και σ' αυτήν την ερώτηση σημαντική διαφοροποίηση στα ποσοστά των απαντήσεων μεταξύ γονέων ιδιωτικού και δημοσίου, με τους πρώτους να απαντούν θετικά σε ποσοστό 95,2% και τους δεύτερους σε ποσοστό 66,7%.



**Διάγραμμα 7.2**

**Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στη 2<sup>η</sup> υποκλίμακα**

Στην τρίτη υποκλίμακα: «Λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των γονέων στις αποφάσεις του;» 44,4% απάντησαν ΟΧΙ και 55,6% απάντησαν ΝΑΙ. Και σ' αυτή την υποκλίμακα οι θετικές απαντήσεις των γονέων ιδιωτικού σχολείου διαφοροποιούνται σημαντικά, 69% έναντι 49,5%.

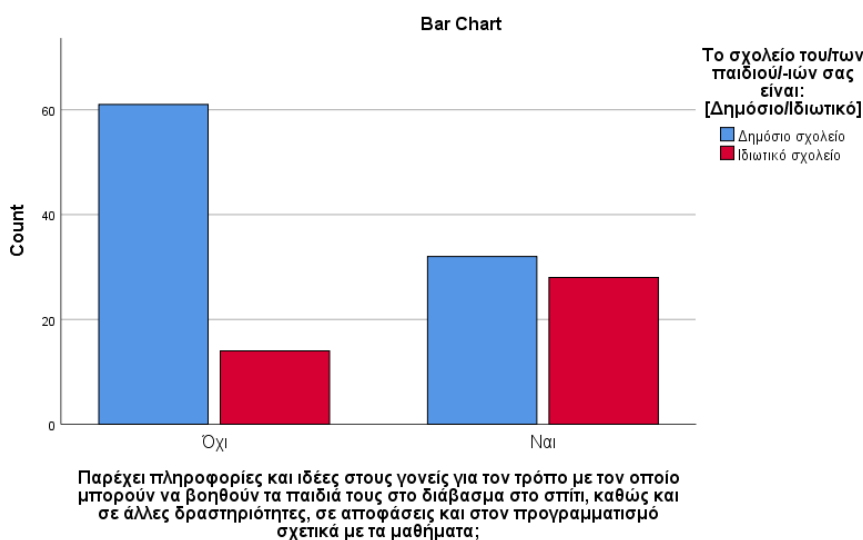


**Διάγραμμα 7.3**

**Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 3<sup>η</sup> υποκλίμακα**

Στην τέταρτη υποκλίμακα: «Παρέχει πληροφορίες και ιδέες στους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στο διάβασμα στο σπίτι, καθώς και σε άλλες δραστηριότητες, σε αποφάσεις και στον προγραμματισμό σχετικά με τα μαθήματα;» 55,6% απάντησαν ΟΧΙ και 44,4% ΝΑΙ. Στην προκειμένη περίπτωση τα ποσοστά μεταξύ ιδιωτικού και

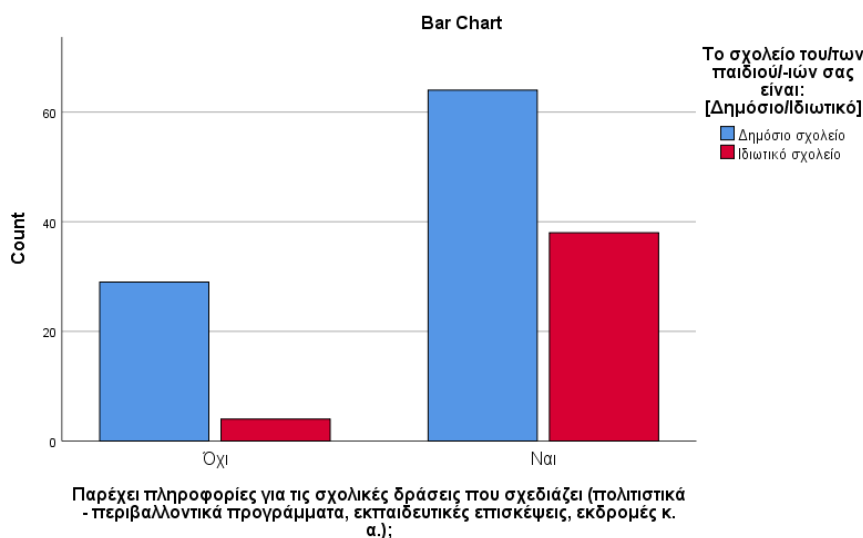
δημόσιου σχολείου είναι αντίστροφα, ενώ στα ιδιωτικά οι θετικές απαντήσεις είναι 66,7% στα δημόσια είναι μόλις 34,4% και οι αρνητικές απαντήσεις στα ιδιωτικά είναι 33,3% ενώ στα δημόσια 65,6%.



**Διάγραμμα 7.4**

**Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 4<sup>η</sup> υποκλίμακα**

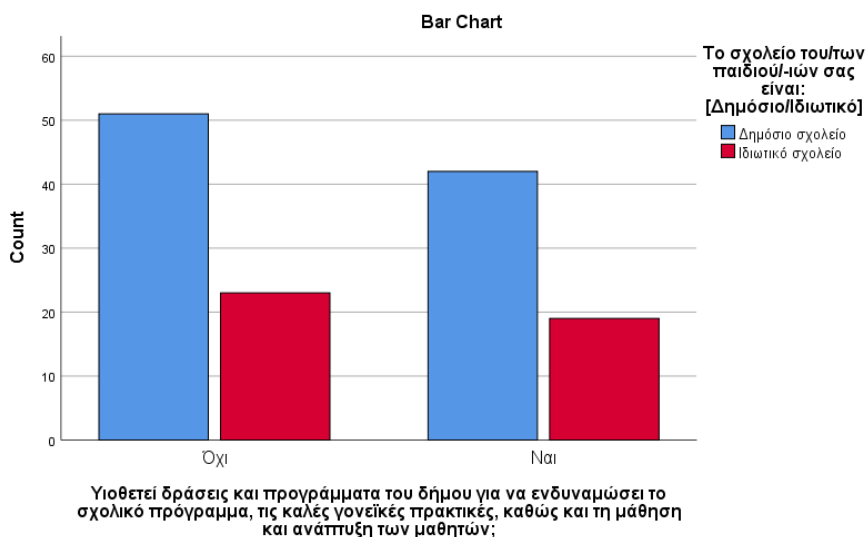
Στην πέμπτη υποκλίμακα: «Παρέχει πληροφορίες για τις σχολικές δράσεις που σχεδιάζει (πολιτιστικά -περιβαλλοντικά προγράμματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδρομές κ.α.);» 24,4% απάντησε αρνητικά και 75,6% απάντησε θετικά. Και εδώ η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων σε ιδιωτικά σχολεία απάντησε θετικά σε ποσοστό 90,5% ενώ το ποσοστό των γονέων σε δημόσια σχολεία που απάντησε θετικά ήταν 68,8%.



**Διάγραμμα 7.5**

**Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 5<sup>η</sup> υποκλίμακα**

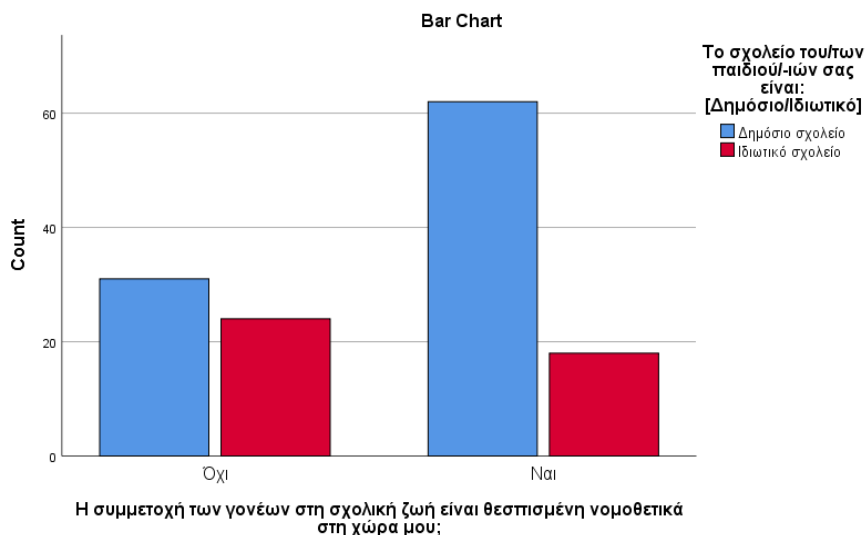
Στην έκτη υποκλίμακα: «Υιοθετεί δράσεις και προγράμματα του δήμου για να ενδυναμώσει το σχολικό πρόγραμμα, τις καλές γονεϊκές πρακτικές, καθώς και τη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών;» ποσοστό 54,8% απάντησε ΟΧΙ και ποσοστό 45,2% απάντησε ΝΑΙ. Παρατηρείται εδώ ότι το ποσοστό των θετικών απαντήσεων των γονέων σε ιδιωτικά σχολεία είναι ίδιο με το ποσοστό των γονέων σε δημόσια σχολεία, 54,8%.



**Διάγραμμα 7.6**

**Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 6<sup>η</sup> υποκλίμακα**

Στην έβδομη υποκλίμακα, τέλος, «Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή είναι θεσπισμένη νομοθετικά στη χώρα μου;» ποσοστό 40,7% απάντησε ΟΧΙ, και ποσοστό 59,3% απάντησε ΝΑΙ. Στην εν λόγω υποκλίμακα οι θετικές απαντήσεις των γονέων των ιδιωτικών σχολείων παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό, 42,9%, απ' αυτές των γονέων των δημοσίων σχολείων που είναι 66,7%.



**Διάγραμμα 7.7**

**Θετικές & αρνητικές απαντήσεις σε σχέση και με τον τύπο σχολείου στην 7<sup>η</sup> υποκλίμακα**

Από τις απαντήσεις στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Αναλαμβάνει ο/η διευθυντής/-τρια του σχολείου πρωτοβουλίες και δράσεις που ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή;» οι γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα απαντούν θετικά στην πλειοψηφία τους, σε ποσοστά που κυμαίνονται μεταξύ 55,6% και 75,6%, με εξαίρεση τις ερωτήσεις που αφορούν την παροχή πληροφοριών και ιδεών για τον προγραμματισμό και τη μελέτη στο σπίτι και την υιοθέτηση δράσεων και προγραμμάτων του δήμου. Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται τα ποσοστά των θετικών και αρνητικών απαντήσεων, και επί του συνόλου και επί των υποσυνόλων των γονέων δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, για κάθε ερώτηση.

**Πίνακας 7.1**  
**Πρωτοβουλίες και δράσεις που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο**

		<b>Δημόσιο</b> (ποσοστό επί των δημοσίων σχολείων)	<b>Ιδιωτικό</b> (ποσοστό επί των ιδιωτικών σχολείων)	<b>Σύνολο</b> (δημόσιο & ιδιωτικό)
Επιδιώκει τη συμμετοχή των γονέων δημιουργώντας θετικό κλίμα;	<b>Όχι</b>	39,8%	11,9%	31,1%
	<b>Ναι</b>	60,2%	88,1%	68,9%
Σχεδιάζει τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς για να τους ενημερώσει σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου;	<b>Όχι</b>	33,3%	4,8%	24,4%
	<b>Ναι</b>	66,7%	95,2%	75,6%
Λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των γονέων στις αποφάσεις του/της;	<b>Όχι</b>	50,5%	31,0%	44,4%
	<b>Ναι</b>	49,5%	69,0%	55,6%
Παρέχει πληροφορίες και ιδέες στους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στο διάβασμα στο σπίτι, καθώς και σε άλλες δραστηριότητες, σε αποφάσεις και στον προγραμματισμό σχετικά με τα μαθήματα;	<b>Όχι</b>	65,6%	33,3%	55,6%
	<b>Ναι</b>	34,4%	66,7%	44,4%
Παρέχει πληροφορίες για τις σχολικές δράσεις που σχεδιάζει (πολιτιστικά - περιβαλλοντικά προγράμματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδρομές κ.α.);	<b>Όχι</b>	31,2%	9,5%	24,4%
	<b>Ναι</b>	68,8%	90,5%	75,6%
Υιοθετεί δράσεις και προγράμματα του δήμου για να ενδυναμώσει το σχολικό πρόγραμμα, τις καλές γονεϊκές πρακτικές, καθώς και τη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών;	<b>Όχι</b>	54,8%	54,8%	54,8%
	<b>Ναι</b>	45,2%	45,2%	45,2%
Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή είναι θεσπισμένη νομοθετικά στη χώρα μου;	<b>Όχι</b>	33,3%	57,1%	40,7%
	<b>Ναι</b>	66,7%	42,9%	59,3%

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν το ερωτηματολόγιο των Salinas, Epstein και Sanders (Epstein et al., 2018) όπου οι απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert και τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Στην πρώτη κλίμακα που αφορά τη *γονεϊκότητα ή γονεϊκή φροντίδα* το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων, σχεδόν το 65%, συγκεντρώνεται στο εύρος ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ , ΣΥΧΝΑ και ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ εκτός των υποκλιμάκων «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Παρέχει πληροφορίες σε όλους τους γονείς/κηδεμόνες ακόμα κι όταν δεν συμμετέχουν στα σεμινάρια ή στις συναντήσεις στο σχολείο*» και «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Ζητά από την οικογένεια πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών;*» όπου το μεγαλύτερο ποσοστό, σχεδόν πάνω από 55%, συγκεντρώνεται στις απαντήσεις ΠΟΤΕ και ΣΠΑΝΙΑ. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το 8% των γονέων απάντησε ότι το σχολείο δεν πραγματοποιεί ούτε μία επίσημη συνάντηση τον χρόνο με κάθε γονέα (ΠΟΤΕ). Στον Πίνακα 6 αποτυπώνονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των σχετικών απαντήσεων (η τιμή 1 δηλώνει ΠΟΤΕ ενώ η τιμή 5 ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ).

**Πίνακας 7.2**

**Απαντήσεις που αφορούν στη γονεϊκότητα / γονεϊκή φροντίδα (N=135)**

Ερώτηση	M (μ.τ.)	SD (τ.α)	min	Max
Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:				
Παρέχει πληροφορίες σε όλους τους γονείς/κηδεμόνες ακόμα κι όταν δεν συμμετέχουν στα σεμινάρια ή στις συναντήσεις στο σχολείο	2,49	1,343	1	5
Παρέχει στους γονείς σαφείς και χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την σχολική επιτυχία των παιδιών	3,30	1,300	1	5
Ζητά από την οικογένεια πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών	2,11	1,176	1	5
Σέβεται τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών/τριών (πολυπολιτισμικότητα)	3,73	1,193	1	5
Επιδιώκει την επικοινωνία με τους γονείς που δεν μιλούν καλά ή δεν διαβάζουν ελληνικά	3,29	1,177	1	5
Χρησιμοποιεί κάθε μέσο για να επικοινωνήσει με γονείς που δεν μιλούν καθόλου ελληνικά (λεξικό, διερμηνέα, χρήση τρίτης γλώσσας κ.α.)	3,05	1,205	1	5
Εξασφαλίζει την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας	3,37	1,125	1	5
Πραγματοποιεί μια επίσημη συνάντηση τουλάχιστον μια φορά τον χρόνο με κάθε γονέα	3,97	1,298	1	5
Επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών/-τριών που έχουν μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς	3,79	1,073	1	5
Ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις των γονέων, τις ανησυχίες τους και τις συγκρούσεις τους ανοιχτά και με σεβασμό	3,51	1,202	1	5

Στη δεύτερη κλίμακα που αφορά στην επικοινωνία παρατηρείται ότι στις δύο από τις υποκλίμακες, «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Στέλνει στους γονείς μηνύματα που είναι καλογραμμένα, σαφή και κατανοητά*» και «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Χρησιμοποιεί την ηλεκτρονική αλληλογραφία και τον ιστότοπό του για να επικοινωνεί με τους γονείς και παρέχει πληροφορίες για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου (internet) και τη χρήση των κοινωνικών δικτύων (social media) από τα παιδιά*», οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στις τιμές ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ, ΣΥΧΝΑ και ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ σε ποσοστό που αγγίζει το 75%. Στις υποκλίμακες «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Στέλνει κάθε εβδομάδα ή κάθε μήνα στους γονείς φάκελο με τις εργασίες των παιδιών, προς ενημέρωσή τους*» και «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Αναρτά διαδικτυακά τη βαθμολογία ώστε να ενημερώνονται οι γονείς όποτε θελήσουν*» οι απαντήσεις ΠΟΤΕ και ΣΠΑΝΙΑ άγγιζαν το 50% ενώ στις υποκλίμακες «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Παρέχει πληροφορίες για τη διδακτέα ύλη (αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών), τα διαγωνίσματα, τις βαθμολογίες και τις απουσίες*», «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Ενημερώνει και εκπαιδεύει το διδακτικό προσωπικό για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής και το πώς δημιουργούνται θετικοί δεσμοί ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια*» τα ποσοστά ήταν εξίσου μοιρασμένα σ' όλο το εύρος των τιμών χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων του παράγοντα: επικοινωνία (η τιμή 1 δηλώνει ΠΟΤΕ ενώ η τιμή 5 ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ).

**Πίνακας 7.3**  
**Απαντήσεις που αφορούν στην επικοινωνία (N=135)**

Ερώτηση	M (μ.τ.)	SD (τ.α)	min	Max
Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:				
Στέλνει στους γονείς μηνύματα που είναι καλογραμμένα, σαφή και κατανοητά	4,13	,999	1	5
Στέλνει κάθε εβδομάδα ή κάθε μήνα στους γονείς φάκελο με τις εργασίες των παιδιών, προς ενημέρωσή τους	2,52	1,475	1	5
Παρέχει πληροφορίες για τη διδακτέα ύλη (αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών), τα διαγωνίσματα, τις βαθμολογίες και τις απουσίες	3,26	1,382	1	5
Αναρτά διαδικτυακά τη βαθμολογία ώστε να ενημερώνονται οι γονείς όποτε θελήσουν	2,83	1,713	1	5
Χρησιμοποιεί την ηλεκτρονική αλληλογραφία και τον ιστότοπό του για να επικοινωνεί με τους γονείς και παρέχει πληροφορίες για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου (internet) και τη χρήση των κοινωνικών δικτύων (social media) από τα παιδιά	3,55	1,444	1	5
Ενημερώνει και εκπαιδεύει το διδακτικό προσωπικό για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής και το πώς δημιουργούνται θετικοί δεσμοί ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια	2,94	1,314	1	5
Έχει δημιουργήσει ένα σχολικό blog με πληροφορίες για το σχολείο, ειδικές εκδηλώσεις, προγράμματα, συναντήσεις καθώς και συμβουλές προς τους γονείς	3,04	1,455	1	5

Στην τρίτη κλίμακα που αφορά στη μάθηση στο σπίτι σ' όλες τις υποκλίμακες οι απαντήσεις κυμαίνονται σε όλο το φάσμα των τιμών, με τα ποσοστά να μην διαφέρουν κατά πολύ, πλην της υποκλίμακας «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Διοργανώνει μέρα γνωριμίας με το σχολείο για τους γονείς των νεοεισερχόμενων μαθητών/-τριών*» όπου οι απαντήσεις μοιράστηκαν ανάμεσα στο ΠΟΤΕ, με ποσοστό 23,7%, και ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ, με ποσοστό 43,7%, ενώ οι απαντήσεις ΣΠΑΝΙΑ, ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ και ΣΥΧΝΑ συγκέντρωσαν αντίστοιχα ποσοστά 7,41%, 8,15% και 17,04%. Τέλος στην υποκλίμακα «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Προγραμματίζει τακτικά εργασίες κατά τις οποίες τα παιδιά πρέπει να παρουσιάσουν και να συζητήσουν με τον γονέα ή με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας για το τι μαθαίνουν στο σχολείο*» οι απαντήσεις ΠΟΤΕ, ΣΠΑΝΙΑ και ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ συγκέντρωσαν ποσοστό 81,49%, ενώ οι απαντήσεις ΣΥΧΝΑ και ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ μόλις 18,51%. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων του παράγοντα: μάθηση στο σπίτι αποτυπώνονται στον Πίνακα 8 (η τιμή 1 δηλώνει ΠΟΤΕ ενώ η τιμή 5 ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ).

**Πίνακας 7.4**  
**Απαντήσεις που αφορούν στη μάθηση στο σπίτι (N=135)**

Ερώτηση	<i>M (μ.τ.)</i>	<i>SD (τ.α)</i>	<i>min</i>	<i>Max</i>
Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:				
Παρέχει στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν στο σπίτι τις κατάλληλες συνθήκες και περιβάλλον που να βοηθά τη μελέτη και τη μάθηση του παιδιού τους	2,62	1,365	1	5
Διοργανώνει μέρα γνωριμίας με το σχολείο για τους γονείς των νεοεισερχόμενων μαθητών/-τριών	3,50	1,648	1	5
Εφαρμόζει στρατηγικές που ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με τους γονείς για την ύλη των μαθημάτων, τις εργασίες στο σπίτι και το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με τη μελέτη	2,93	1,291	1	5
Ενημερώνει τους γονείς για το πώς να παρακολουθούν και να συζητούν τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο	3,01	1,240	1	5
Ενημερώνει τους γονείς για τις δεξιότητες που απαιτούν τα πρωτεύοντα μαθήματα	3,01	1,231	1	5
Δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς οι γονείς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζονται βελτίωση	3,11	1,262	1	5
Ζητά από τους γονείς να εστιάσουν στην ανάγνωση, να βάζουν τα παιδιά να κάνουν ανάγνωση μπροστά τους ή να κάνουν ανάγνωση μαζί τους	3,04	1,301	1	5
Συνδράμει τους γονείς στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να θέσουν ακαδημαϊκούς στόχους	2,79	1,318	1	5
Προγραμματίζει τακτικά εργασίες κατά τις οποίες τα παιδιά πρέπει να παρουσιάσουν και να συζητήσουν με τον γονέα ή με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας για το τι μαθαίνουν στο σχολείο	2,45	1,274	1	5



Στην τέταρτη κλίμακα που αφορά την *εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο* στην πλειοψηφία των υποκλιμάκων παρατηρείται συγκέντρωση στις απαντήσεις ΠΟΤΕ και ΣΠΑΝΙΑ με ποσοστά πάνω από 70% με εξαίρεση τις υποκλίμακες «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Ενθαρρύνει τις οικογένειες και την κοινότητα να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους*», «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Αναγνωρίζει τον χρόνο και την προσπάθεια των εθελοντών*» και «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Δημιουργεί ευέλικτες ευκαιρίες εθελοντικής βοήθειας στο σχολείο ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και οι εργαζόμενοι γονείς*», όπου τα ποσοστά μοιράζονται σχεδόν ισόποσα σε όλες τις τιμές με τάση προς τις απαντήσεις ΠΟΤΕ και ΣΠΑΝΙΑ. Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των σχετικών απαντήσεων (η τιμή 1 δηλώνει ΠΟΤΕ ενώ η τιμή 5 ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ).

**Πίνακας 7.5**

**Απαντήσεις που αφορούν στην εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο (N=135)**

Ερώτηση	M (μ.τ.)	SD (τ.α)	min	Max
Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:				
Διοργανώνει επισκέψεις στις οικογένειες ή συναντήσεις στην περιοχή του σχολείου για να βοηθήσει τις οικογένειες να κατανοήσουν το σχολείο και το σχολείο να κατανοήσει τις οικογένειες	2,00	1,234	1	5
Διενεργεί περιοδική έρευνα, προς χρήση των γονέων, για να μοιραστούν τις πληροφορίες και τις ανησυχίες τους σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών, τις αντιδράσεις των γονέων στο σχολικό πρόγραμμα και την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους (και στο σχολείο και στο σπίτι)	2,51	1,408	1	5
Διεξάγει κάθε χρόνο έρευνα για να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και τη διαθεσιμότητα των εθελοντών γονέων ώστε να συμπίπτουν οι δεξιότητες και τα ταλέντα τους με τις ανάγκες της τάξης και του σχολείου	1,90	1,099	1	5
Δημιουργεί ευέλικτες ευκαιρίες εθελοντικής βοήθειας στο σχολείο ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και οι εργαζόμενοι γονείς	2,54	1,397	1	5
Προγραμματίζει τις εκδηλώσεις σε διαφορετικές ώρες το πρωί ή το απόγευμα ώστε να μπορούν να τις παρακολουθήσουν όλοι οι γονείς	2,87	1,418	1	5
Αυξάνει τις ευκαιρίες για εθελοντική εργασία των γονέων παρέχοντάς τους μεταφορά, φύλαξη παιδιών και διερμηνέα/μεταφραστή αν χρειάζεται	1,87	1,183	1	5
Εκπαιδεύει τους εθελοντές ώστε να χρησιμοποιούν παραγωγικά το χρόνο τους	1,82	1,139	1	5
Αναγνωρίζει τον χρόνο και την προσπάθεια των εθελοντών	2,53	1,418	1	5
Ενθαρρύνει τις οικογένειες και την κοινότητα να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους	2,79	1,379	1	5

Στην πέμπτη κλίμακα που αφορά τη *συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων*, στις υποκλίμακες που σχετίζονται με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Έχει ενεργό σύλλογο γονέων και κηδεμόνων*» και «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:*

Συμπεριλαμβάνει εκπροσώπους των γονέων στις διάφορες επιτροπές του» το ποσοστό που συγκεντρώνουν οι απαντήσεις ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ, ΣΥΧΝΑ και ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ξεπερνά το 80%, ενώ στις υπόλοιπες υποκλίμακες τα ποσοστά είναι σχεδόν ισόποσα μοιρασμένα σ' όλο το εύρος των τιμών με εξαίρεση την υποκλίμακα που αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων («Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Συμπεριλαμβάνει μαθητές/-τριες με τους γονείς τους στις ομάδες λήψης αποφάσεων;») όπου το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στις απαντήσεις ΠΟΤΕ και ΣΠΑΝΙΑ με τιμές 35,56% και 27,41%. Τα ποσοστά στην απάντηση αυτή δικαιολογούνται από την ηλικία των μαθητών/τριών στη βαθμίδα εκπαίδευσης που διεξήχθη η έρευνα που κυμαίνεται από 6 έως 12 ετών. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων του παράγοντα: συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (η τιμή 1 δηλώνει ΠΟΤΕ ενώ η τιμή 5 ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ).

**Πίνακας 7.6**

**Απαντήσεις που αφορούν στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (N=135)**

Ερώτηση	M (μ.τ.)	SD (τ.α)	min	Max
Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:				
Έχει ενεργό σύλλογο γονέων και κηδεμόνων	4,04	1,190	1	5
Συμπεριλαμβάνει εκπροσώπους των γονέων στις διάφορες επιτροπές του	3,61	1,310	1	5
Έχει εκπρόσωπο των γονέων στο τοπικό δημοτικό συμβούλιο γονέων και κηδεμόνων	3,16	1,561	1	5
Συμπεριλαμβάνει οργανωμένα και σταθερά τους γονείς στον σχεδιασμό και τη βελτίωση σχολικού προγράμματος / σχολικών δράσεων	2,99	1,406	1	5
Συμπεριλαμβάνει γονείς όλων των φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών, κοινωνικοοικονομικών και άλλων ομάδων στις επιτροπές και τα συμβούλια	3,01	1,363	1	5
Αναπτύσσει επίσημα κοινωνικά δίκτυα για να συνδέσει όλες τις οικογένειες με τους εκπροσώπους του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων	2,84	1,496	1	5
Συμπεριλαμβάνει μαθητές/-τριες με τους γονείς τους στις ομάδες λήψης αποφάσεων	2,33	1,333	1	5
Παροτρύνει τους εκπροσώπους του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων να έρχονται σε επαφή με όλους τους γονείς, ακόμα κι αυτούς που δεν εμπλέκονται στο σύλλογο, ώστε να συμμετέχουν όλοι στις αποφάσεις	3,09	1,411	1	5
Αναπτύσσει το πρόγραμμα του σχολείου για τη συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας με τη συμβολή των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων	2,70	1,362	1	5
Διαθέτει στο σύλλογο γονέων χώρους και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου που απαιτούνται για τη διοργάνωση προγραμμάτων (π.χ. όμιλοι μουσικής, χορού, σκακιού, ρομποτικής κλπ)	3,44	1,396	1	5

Στην έκτη κλίμακα που αφορά την *συνεργασία με την κοινότητα* παρατηρούνται μεγάλες συγκεντρώσεις στις τιμές ΠΟΤΕ και ΣΠΑΝΙΑ σε ποσοστό μεγαλύτερο από 65%. Η μόνη εξαίρεση

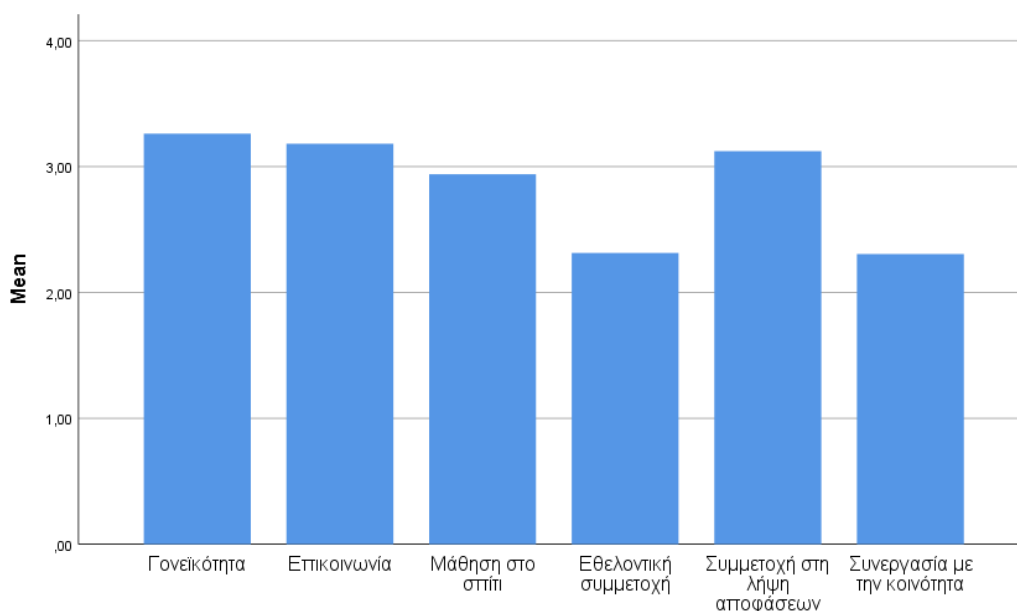
στην κλίμακα αυτή ήταν οι απαντήσεις στην υποκλίμακα «*Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας: Συνεργάζεται με τοπικές επιχειρήσεις, βιομηχανίες, βιβλιοθήκες, πάρκα, μουσεία και άλλους οργανισμούς και κοινωνικούς φορείς σε προγράμματα που προωθούν τις δεξιότητες και τη μάθηση των παιδιών;*» όπου τα ποσοστά ισομοιράστηκαν σ' όλο το φάσμα με τιμές ΠΟΤΕ 28,1%, ΣΠΑΝΙΑ 19,3%, ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ 27,4%, ΣΥΧΝΑ 17,8% και ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ 7,4%. Στον Πίνακα 11 αποτυπώνονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των σχετικών απαντήσεων (η τιμή 1 δηλώνει ΠΟΤΕ ενώ η τιμή 5 ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ).

**Πίνακας 7.7**

**Απαντήσεις που αφορούν στη συνεργασία με την κοινότητα (N=135)**

Ερώτηση	M (μ.τ.)	SD (τ.α)	min	Max
Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:				
Παρέχει στους γονείς και τους/τις μαθητές/-τριες κατάλογο των υπηρεσιών και προγραμμάτων του δήμου	2,13	1,214	1	5
Παροτρύνει τις οικογένειες να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του δήμου	2,25	1,280	1	5
Συνεργάζεται με τοπικές επιχειρήσεις, βιομηχανίες, βιβλιοθήκες, πάρκα, μουσεία και άλλους οργανισμούς και κοινωνικούς φορείς σε προγράμματα που προωθούν τις δεξιότητες και τη μάθηση των παιδιών	2,57	1,273	1	5
Προσφέρει απογευματινά προγράμματα για τους/τις μαθητές/-τριες, με την υποστήριξη επιχειρήσεων της περιοχής και εθελοντών	2,09	1,307	1	5
Παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής, υπηρεσίες υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες, θερινά προγράμματα και σύνδεση με άλλες υπηρεσίες	2,48	1,354	1	5

Από τις απαντήσεις σ' αυτό το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου και σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «ποιες δραστηριότητες/δράσεις του/της διευθυντή/-ντριας οργανώνονται με στόχο τη γονεϊκή εμπλοκή;» προκύπτει ότι οι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής οι οποίες κυρίως φαίνεται να ενισχύονται από τις δράσεις του σχολείου είναι η γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα και η επικοινωνία, ακολουθεί η μάθηση στο σπίτι, ενώ η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων φαίνεται ενισχυμένη στο βαθμό μόνο που αφορά την ύπαρξη και τη δράση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Αντιθέτως οι διαστάσεις συνεργασία με την κοινότητα και εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο φαίνεται να μην ενισχύονται αρκετά. Στο διάγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνεται ο μέσος όρος για κάθε μία από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής.

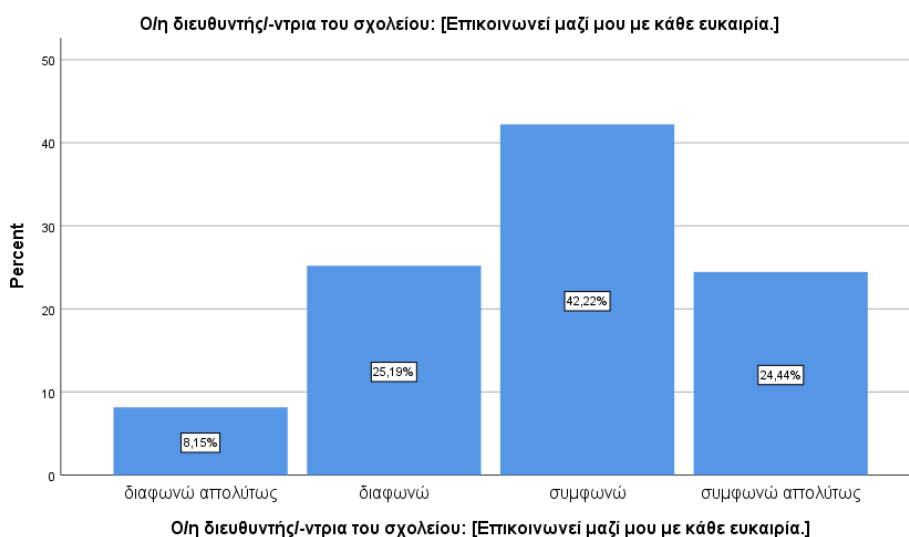


**Διάγραμμα 7.8**  
Μέσος όρος απαντήσεων για κάθε μια από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν το ερωτηματολόγιο TLPIQ (Yulianti et al., 2019) που είναι βασισμένο στη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένες σε τετράβαθμη κλίμακα Likert και τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Στην πρώτη ερώτηση «*Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Πιστεύει ότι οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται για το καλό των παιδιών*» το συντριπτικό ποσοστό 90,4% συγκεντρώνεται στις τιμές ΣΥΜΦΩΝΩ και ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ.

Στη δεύτερη ερώτηση «*Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Επικοινωνεί μαζί μου με κάθε ευκαιρία*» η τιμή ΣΥΜΦΩΝΩ συγκεντρώνει ποσοστό 42,22% αξιοσημείωτο είναι πως οι τιμές ΔΙΑΦΩΝΩ και ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ έχουν σχεδόν ίδια ποσοστά (25,19% και 24,44% αντιστοίχως).

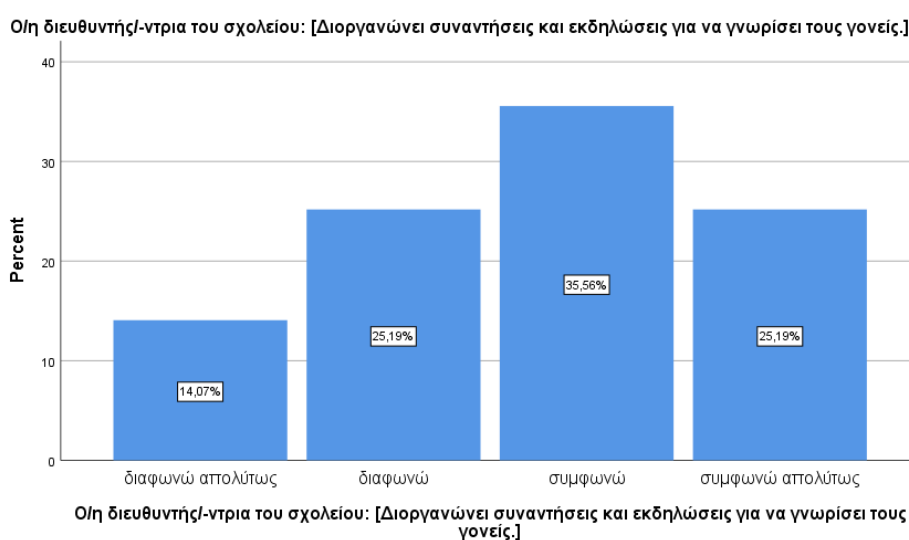


**Διάγραμμα 7.9**

**Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Επικοινωνεί μαζί μου με κάθε ευκαιρία»**

Στην τρίτη ερώτηση «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Είναι πάντα διαθέσιμος/-η όταν θέλω να του/της μιλήσω» τα ποσοστά στις απαντήσεις ΣΥΜΦΩΝΩ και ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ ανέρχονται στο 87,4%.

Στην επόμενη ερώτηση «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Διοργανώνει συναντήσεις και εκδηλώσεις για να γνωρίσει τους γονείς» ενώ τα ποσοστά κλίνουν προς τις θετικές απαντήσεις (60,5%) οι απαντήσεις ΔΙΑΦΩΝΩ και ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ παρουσιάζουν το ίδιο ακριβώς ποσοστό (25,19%).



**Διάγραμμα 7.10**

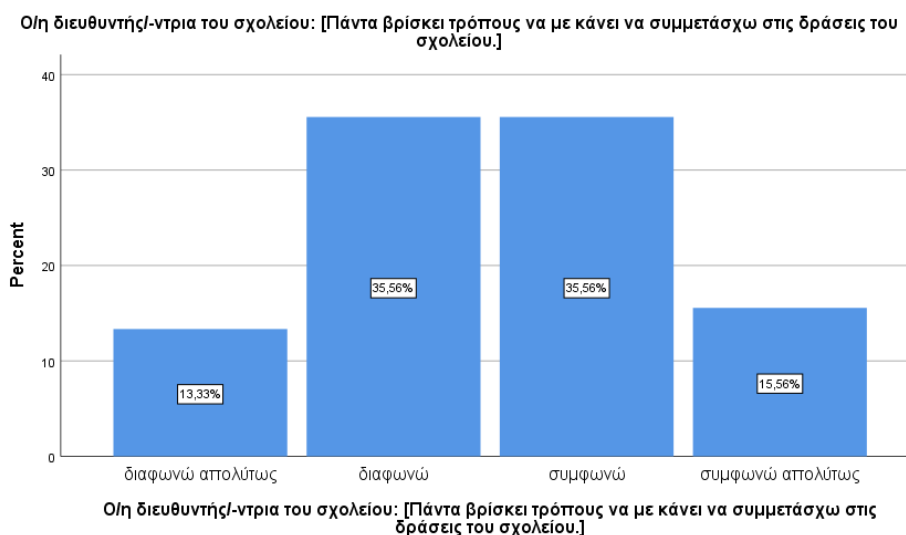
**Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Διοργανώνει συναντήσεις και εκδηλώσεις για να γνωρίσει τους γονείς»**

Στην ερώτηση «Εμπιστεύομαι και σέβομαι τον/την διευθυντή/-ντρια του σχολείου» το μεγαλύτερο ποσοστό (78,52%) απάντησε θετικά.

Αναφορικά με το αν «Έχει δημιουργήσει θετικό κλίμα για όλους τους γονείς» παρότι οι θετικές απαντήσεις αγγίζουν το 71,85% το ποσοστό του ΔΙΑΦΩΝΩ/ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ είναι εντυπωσιακό (22,22% και 5,93% αντίστοιχα).

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα στην ερώτηση «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: Με ακούει, με βοηθά και με στηρίζει όταν έχω πρόβλημα με τους δασκάλους» με τις απαντήσεις ΣΥΜΦΩΝΩ να αγγίζουν το 39,3%, ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ το 34,1% ενώ οι απαντήσεις ΔΙΑΦΩΝΩ το 22,2% και ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ το 4,4%.

Στην όγδοη ερώτηση «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: πάντα βρίσκει τρόπους να με κάνει να συμμετάσχω στις δράσεις του σχολείου» εντυπωσιάζει το γεγονός πως οι τιμές στις απαντήσεις ΔΙΑΦΩΝΩ και ΣΥΜΦΩΝΩ και στις απαντήσεις ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ και ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ είναι ίδιες με ποσοστά 35,6% στις δύο πρώτες και 13,3% και 15,% αντίστοιχα στις δεύτερες.



**Διάγραμμα 7.11**

**Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου πάντα βρίσκει τρόπους να με κάνει να συμμετάσχω στις δράσεις του σχολείου»**

Στην ερώτηση που ακολουθεί «Ο/Η διευθυντής/-ντρια του σχολείου: καλεί ειδικούς επιστήμονες και διοργανώνει σεμινάρια για διάφορα θέματα που αφορούν τις σχέσεις γονέων και παιδιών» οι απαντήσεις διαμορφώνονται με παρόμοιο τρόπο με την προηγούμενη ερώτηση, με το ΔΙΑΦΩΝΩ και το ΣΥΜΦΩΝΩ να ανέρχονται σε 30,4% και 34,07%, αντιστοίχως, και το ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ και το ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ σε 13,3% και 22,2%.

Όσον αφορά στο αν «*Ο/Η διευθυντής/-τρια του σχολείου με καλεί να συζητήσω μαζί του και με τον/τη δάσκαλο/-α του παιδιού μου όταν παρουσιαστεί κάποιο θέμα*» η τάση των απαντήσεων κλίνει προς το θετικό (ΣΥΜΦΩΝΩ/ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ 74,1%) ενώ το ποσοστό του ΔΙΑΦΩΝΩ ανέρχεται σε 22,96% και του ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ σε 2,96%.

Στην ενδέκατη ερώτηση, «*δεν έχω μιλήσει ποτέ με τον/τη διευθυντή/-τρια του σχολείου*», παρότι το 85,18% απαντά αρνητικά, το υπόλοιπο 14,82% δεν έχει επικοινωνήσει ποτέ με τον/τη διευθυντή/-τρια του σχολείου κι αυτό είναι αξιοσημείωτο.



**Διάγραμμα 7.12**

**Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «*Δεν έχω μιλήσει ποτέ με τον/τη διευθυντή/-τρια του σχολείου*»**

Στην ερώτηση που ακολουθεί «*Ο/Η διευθυντής/-τρια του σχολείου είναι πάντα απασχολημένος/-η*» οι απαντήσεις διαμορφώνονται ως εξής: ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ 48,89%, ΔΙΑΦΩΝΩ 37,78%, ΣΥΜΦΩΝΩ 10,37% και ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ 2,96%.

Τέλος, στην ερώτηση «*Είναι δύσκολο να βρεις το/τη διευθυντή/-τρια γιατί λείπει συχνά από το σχολείο για εξωτερικές υποθέσεις*» το 56,30% ΔΙΑΦΩΝΕΙ ΑΠΟΛΥΤΩΣ, το 31,11% ΔΙΑΦΩΝΕΙ, το 6,67% ΣΥΜΦΩΝΕΙ και το 5,93% ΣΥΜΦΩΝΕΙ ΑΠΟΛΥΤΩΣ. Στον Πίνακα 12 αποτυπώνονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων του τετάρτου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορά στη μετασχηματιστική ηγεσία (η τιμή 1 δηλώνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ ενώ η τιμή 4 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ, εκτός από τις τρεις τελευταίες απαντήσεις που έχουν αρνητικό περιεχόμενο και η διαβάθμιση των τιμών είναι αντίστροφη).

Πίνακας 7.8

Απαντήσεις ερωτηματολογίου για τη μετασχηματιστική ηγεσία (N=135)

Ερώτηση	M (μ.τ.)	SD (τ.α)	min	Max
Ο/η διευθυντής/-ντρια του σχολείου:				
Πιστεύει ότι οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται για το καλό των παιδιών	3,42	,728	1	4
Επικοινωνεί μαζί μου με κάθε ευκαιρία	2,83	,894	1	4
Είναι πάντα διαθέσιμος/-η όταν θέλω να του/της μιλήσω	3,22	,698	1	4
Διοργανώνει συναντήσεις και εκδηλώσεις για να γνωρίσει τους γονείς	2,72	,997	1	4
Τον/την εμπιστεύομαι και τον/τη σέβομαι	3,13	,814	1	4
Έχει δημιουργήσει θετικό κλίμα για όλους τους γονείς	2,98	,885	1	4
Με ακούει, με βοηθά και με στηρίζει όταν έχω πρόβλημα με τους/τις δασκάλους/-ες	3,03	,863	1	4
Πάντα βρίσκει τρόπους να με κάνει να συμμετάσχω στις δράσεις του σχολείου	2,53	,913	1	4
Καλεί ειδικούς επιστήμονες και διοργανώνει σεμινάρια για διάφορα θέματα που αφορούν τις σχέσεις γονέων και παιδιών	2,65	,972	1	4
Με καλεί να συζητήσω μαζί του και με τον/τη δάσκαλο/-α του παιδιού μου όταν παρουσιαστεί κάποιο θέμα	3,10	,858	1	4
Δεν έχω μιλήσει ποτέ με τον/τη διευθυντή/-ντρια του σχολείου	3,40	,948	1	4
Είναι πάντα απασχολημένος/-η.	3,33	,781	1	4
Είναι δύσκολο να τον/τη βρεις γιατί λείπει συχνά από το σχολείο για εξωτερικές υποθέσεις	3,38	,854	1	4

## 7.2 Επαγωγική στατιστική

Στην ενότητα αυτή διερευνάται αν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας και της ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής. Αναφέρονται, επίσης, τα συμπληρωματικά ευρήματα του ελέγχου της παραμέτρου του φύλου του/της διευθυντή/-ντριας, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και της παραμέτρου του δημόσιου/ιδιωτικού σχολείου.

Το δείγμα μας μετά από έλεγχο της προϋπόθεσης της κανονικότητας έδειξε ότι ακολουθεί κανονική κατανομή αφού μετά από τον έλεγχο συμμετρίας και κύρτωσης οι τιμές των μεταβλητών *γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα, επικοινωνία, μάθηση στο σπίτι, εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, συνεργασία με την τοπική κοινότητα και μετασχηματιστική ηγεσία* ήταν μεταξύ +1 και -1 (Ρούσσοσ & Ευσταθίου, 2008).



**Πίνακας 7.9**  
**Έλεγχος συμμετρίας και κύρτωσης**

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
γονεϊκότητα	135	-,136	,209	-,597	,414
επικοινωνία	135	-,245	,209	-,999	,414
μάθηση στο σπίτι	135	-,101	,209	-,930	,414
εθελοντική συμμετοχή	135	,629	,209	-,398	,414
λήψη αποφάσεων	135	-,113	,209	-,873	,414
συνεργασία κοινότητα	135	,703	,209	-,137	,414
μετασχηματιστική ηγεσία	135	-,428	,209	-,434	,414
Valid N (listwise)	135				

Γι' αυτόν τον λόγο και πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος της γραμμικής συσχέτισης Pearson r. Για να ερμηνευθεί ο βαθμός συσχέτισης αξιοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση: 0,00-0,20 μηδενική σχέση, 0,21-0,40 μικρή σχέση, 0,41-0,60 μέτρια σχέση, 0,61-0,80 δυνατή σχέση και >0,81 εξαιρετικά δυνατή σχέση (Εμβαλωτής, Κατσης, & Σιδερίδης, 2006).

Παρατηρείται ότι από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής την πιο δυνατή συσχέτιση παρουσιάζει η *γονεϊκότητα / γονεϊκή φροντίδα* ( $r = 0,727$ ). Δυνατή συσχέτιση παρουσιάζει και η *μάθηση στο σπίτι* ( $r = 0,704$ ) και οριακά δυνατή συσχέτιση η *επικοινωνία* ( $r = 0,605$ ). Ακολουθούν με μέτρια συσχέτιση η *εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο* ( $r = 0,546$ ), η *συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* ( $r = 0,512$ ) και η *συνεργασία με την τοπική κοινότητα* ( $r=0,414$ ). Η συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη γονεϊκή εμπλοκή, στο σύνολό της, δείχνει δυνατή σχέση με τιμή  $r = 0,716$ .

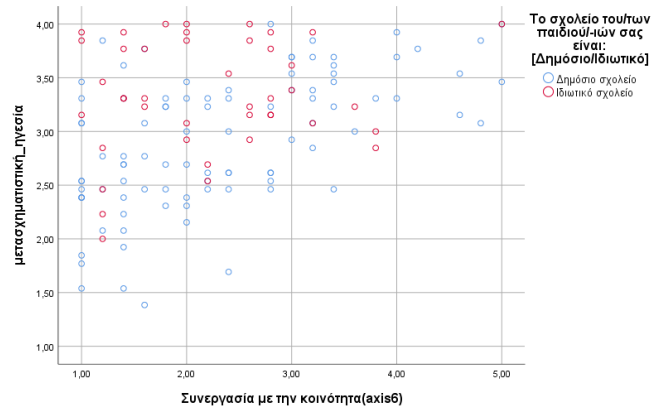
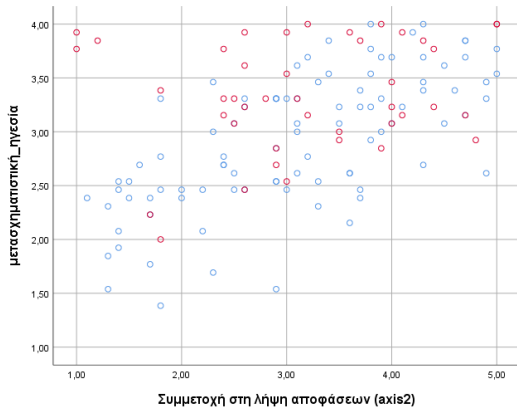
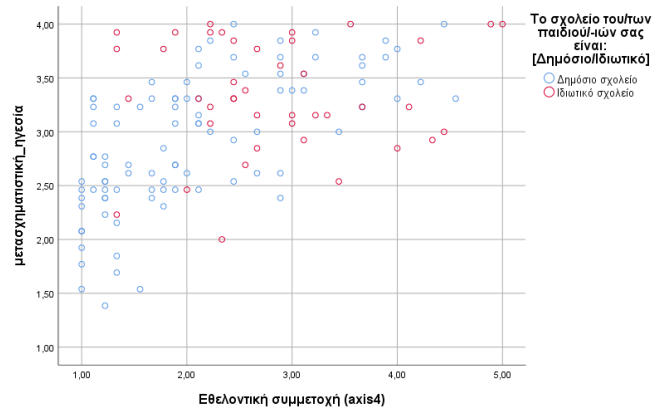
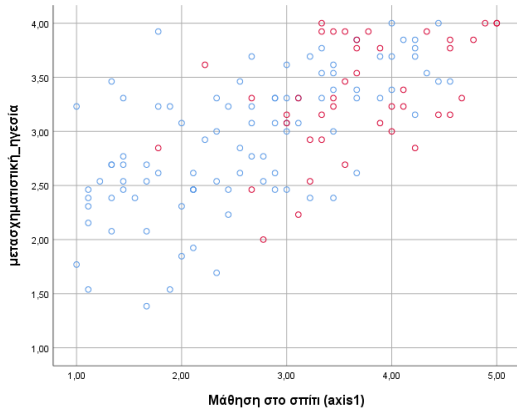
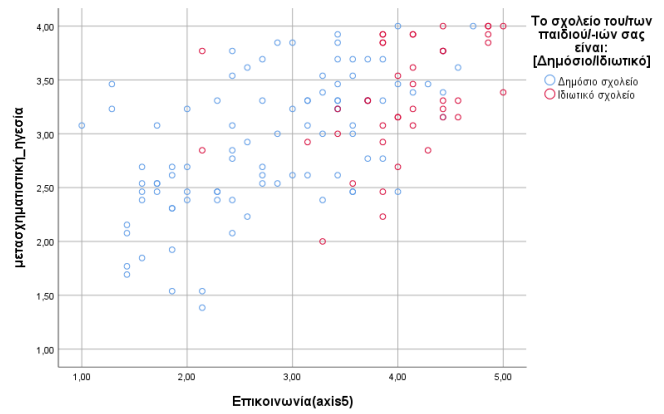
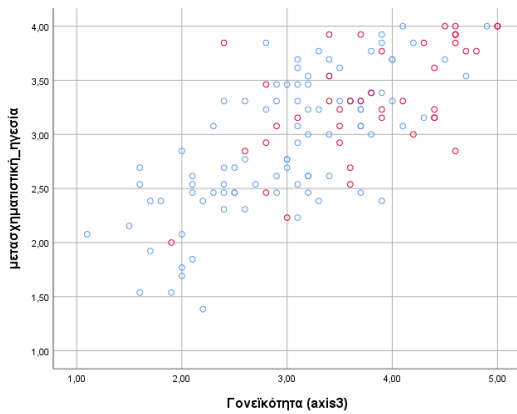
**Πίνακας 7.10**  
**Πίνακας συσχέτισης των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής με τη μετασχηματιστική ηγεσία**

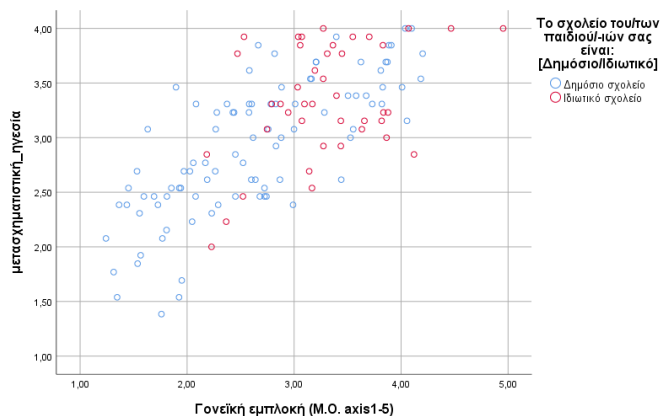
	Γονεϊκότητα/ γονεϊκή φροντίδα	Επικοινωνία	Μάθηση στο σπίτι	Εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο	Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Συνεργασία με την τοπική κοινότητα	Γονεϊκή εμπλοκή
<b>Μετασχηματιστική ή ηγεσία</b>	,727**	,605**	,704**	,546**	,512**	,414**	,716**

\*\*=p<.01

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας και της γονεϊκής εμπλοκής;» οι απαντήσεις των γονέων που

ερωτήθηκαν έδειξαν ότι, πράγματι, υπάρχει θετική συσχέτιση. Φαίνεται, δηλαδή, ότι όσο περισσότερο οι ενέργειες και οι δράσεις του/της διευθυντή/-ντριας συνάδουν με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, τόσο περισσότερο ενισχύεται η γονεϊκή εμπλοκή. Στα διαγράμματα που ακολουθούν αποτυπώνεται ο βαθμός συσχέτισης του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας με κάθε μία από τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής και τη μεταβλητή της γονεϊκής εμπλοκής στο σύνολό της, σε συνδυασμό με τη μεταβλητή του τύπου σχολείου (δημόσιου/ιδιωτικού).





### Διαγράμματα 7.13-7.19

#### Συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία

Σχετικά με το φύλο του/της διευθυντή/-ντριας δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ερωτηματολόγιο. Ο έλεγχος των συγκρίσεων πραγματοποιήθηκε με τη δοκιμασία με t test. Ελέγχθηκε, επίσης, με τη δοκιμασία ANOVA η συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των έξι διαστάσεων της γονεϊκής εμπλοκής όπου επίσης δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι έλεγχοι παρατίθενται στο Παράρτημα Β.

Πραγματοποιήθηκε, επίσης, έλεγχος με τη δοκιμασία t test και στις μεταβλητές της γονεϊκής εμπλοκής και στη μεταβλητή της μετασχηματιστικής ηγεσίας μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, των γονέων με παιδιά σε ιδιωτικά και των γονέων με παιδιά σε δημόσια σχολεία. Ο έλεγχος κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στους άξονες *γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα, επικοινωνία, μάθηση στο σπίτι και εθελοντική συμμετοχή* που απεικονίζονται στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν, ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους άξονες *συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα*.

Πίνακας 7.11

Έλεγχος t-test των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differen ce	Std. Error Differen ce	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Γονεϊκότητα	Equal variances assumed	,058	,811	-5,540	133	,000	-,81283	,14673	-1,10304	-,52261
	Equal variances not assumed			-5,646	82,924	,000	-,81283	,14397	-1,09918	-,52647
Επικοινωνία	Equal variances assumed	15,728	,000	-8,012	133	,000	-1,24665	,15560	-1,55443	-,93887
	Equal variances not assumed			-9,197	111,696	,000	-1,24665	,13555	-1,51523	-,97807
Μάθηση στο σπίτι	Equal variances assumed	7,283	,008	-6,318	133	,000	-1,08687	,17202	-1,42711	-,74664
	Equal variances not assumed			-7,040	103,840	,000	-1,08687	,15439	-1,39304	-,78071
Εθελοντική συμμετοχή	Equal variances assumed	,107	,745	-4,288	133	,000	-,75329	,17565	-1,10072	-,40585
	Equal variances not assumed			-4,318	80,528	,000	-,75329	,17444	-1,10040	-,40617
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Equal variances assumed	,166	,684	-,343	133	,732	-,06797	,19844	-,46049	,32454
	Equal variances not assumed			-,346	81,039	,730	-,06797	,19656	-,45906	,32312
Συνεργασία με την κοινότητα	Equal variances assumed	2,376	,126	,574	133	,567	,11121	,19368	-,27187	,49430
	Equal variances not assumed			,615	93,939	,540	,11121	,18083	-,24783	,47026

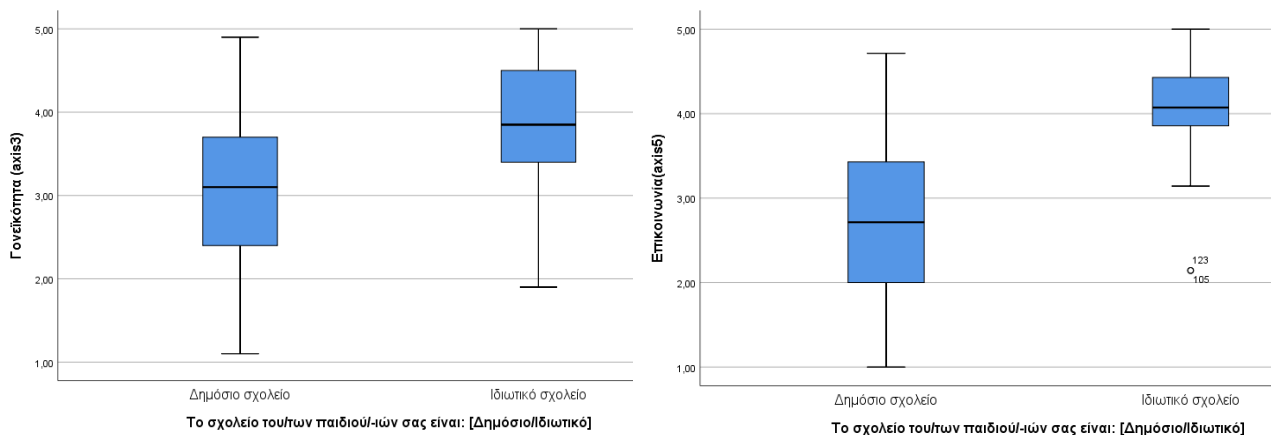
Στη μεταβλητή της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρατηρήθηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά.

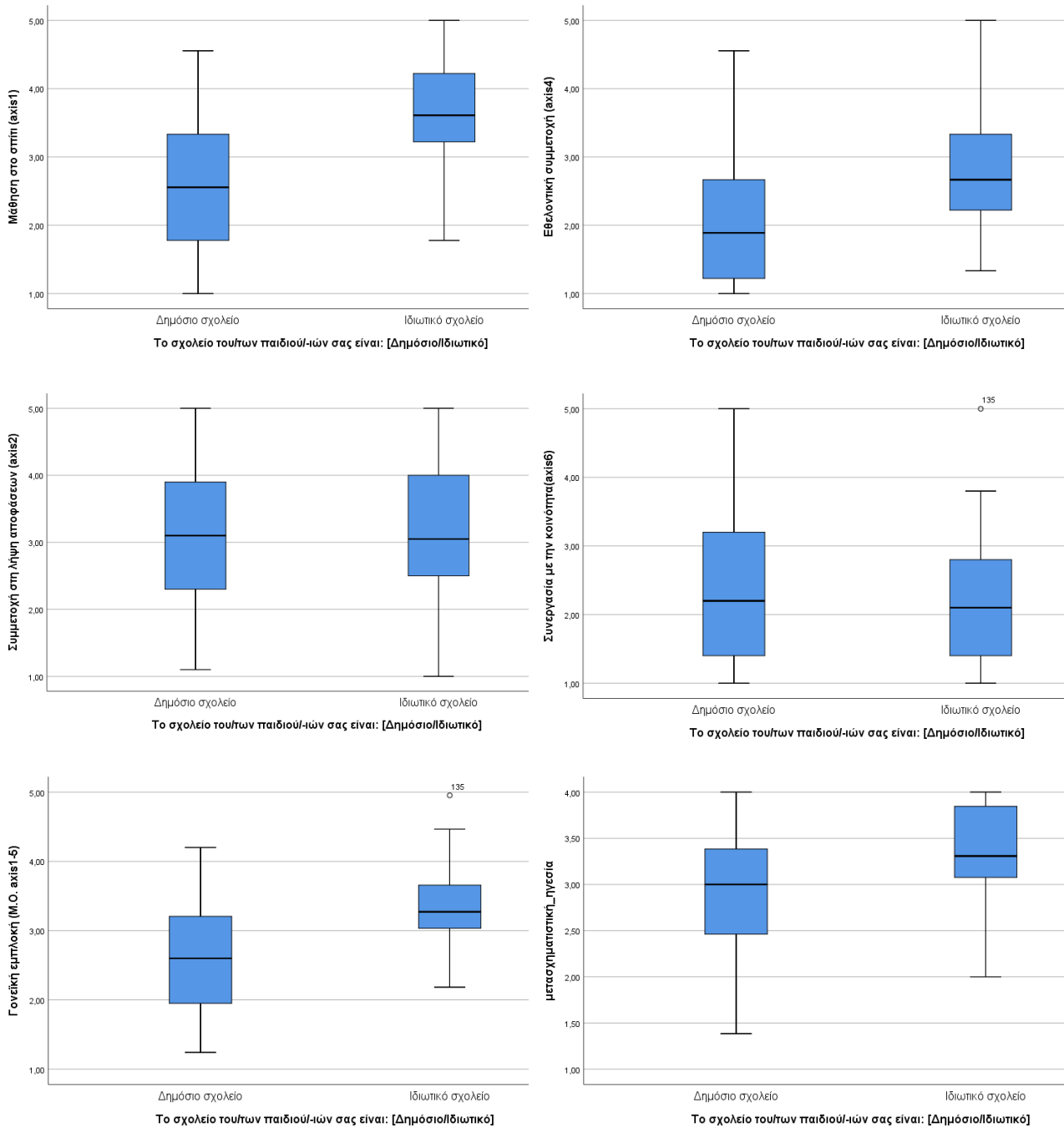
Πίνακας 7.12

Έλεγχος t-test της μετασχηματιστικής ηγεσίας μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Μετασχηματιστική ηγεσία	Equal variances assumed	3,215	,075	-3,874	133	,000	-,42491	,10969	-,64187	-,20795
	Equal variances not assumed			-4,142	93,544	,000	-,42491	,10258	-,62860	-,22122

Στη συνέχεια παρατίθενται διαγράμματα πλαισίου-απολήξεων (boxplot) όπου συγκρίνεται η κατανομή των δύο ομάδων του δείγματος (ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων) για κάθε μία από τις μεταβλητές που αντιστοιχούν στις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής, για τη μεταβλητή που εκφράζει το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς επίσης και για τη μεταβλητή της μετασχηματιστικής ηγεσίας.





**Διάγραμματα 7.20-7.28**

**Κατανομή των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής, του συνόλου της γονεϊκής εμπλοκής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία**

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι στα ιδιωτικά σχολεία οι διευθυντές/-ντριες αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και δράσεις οι οποίες ενισχύουν τη γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα, την επικοινωνία, τη μάθηση στο σπίτι και την εθελοντική συμμετοχή, ενώ σε σχέση με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία με την κοινότητα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση. Τέλος, φαίνεται να υιοθετείται σε μεγαλύτερο βαθμό στα ιδιωτικά σχολεία, σε σύγκριση με τα δημόσια, το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 8.1 Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί η άποψη των γονέων μαθητών/-τριών δημοτικών σχολείων της Αττικής για το κατά πόσο το σχολείο και συγκεκριμένα η στάση του/της διευθυντή/-ντριας ενθαρρύνει την επικοινωνία τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές και σχολικές δράσεις, την υποστήριξή τους στο έργο των εκπαιδευτικών και εν γένει την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (γονεϊκή εμπλοκή). Επίσης να διερευνηθεί αν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγέτη συσχετίζεται με την γονεϊκή εμπλοκή. Δηλαδή αν οι πρακτικές που χρησιμοποιεί ένας/μία “μετασχηματιστικός/-ή” διευθυντής/-ντρια δημιουργούν φιλικό περιβάλλον για τους γονείς και τους προτρέπουν να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους ενισχύοντας έτσι την εμπλοκή τους στο σχολείο.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν ο/η διευθυντής/-ντρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράσεις που ενθαρρύνουν την επικοινωνία με το σχολείο και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών από τις απαντήσεις των γονέων φαίνεται ότι ενώ το σχολείο επιθυμεί την επικοινωνία με την οικογένεια, παρέχει πληροφορίες για τις σχολικές δράσεις και θέλει να ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών, εν τούτοις δεν παρέχει αρκετές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσουν στη μελέτη στο σπίτι και δεν λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη του τη γνώμη των γονέων στις αποφάσεις του. Αυτό συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ορίζουν οι ίδιοι που, πως και σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς στο σχολείο «στα πλαίσια που οι ίδιοι επιθυμούν ή ο νόμος ορίζει» (Μπόνια κ συν. 2008, σελ.86).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής οι οποίες κυρίως φαίνεται να ενισχύονται από το σχολείο είναι η γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα στο σπίτι, η επικοινωνία, λιγότερο η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ακολουθούμενη από τη μάθηση στο σπίτι. Παρατηρείται ότι το σχολείο δεν ενισχύει εξίσου τις διαστάσεις της εθελοντικής συμμετοχής και της συνεργασίας με την κοινότητα.

Η γονεϊκότητα ή φροντίδα στο σπίτι είναι ένας τομέας στον οποίο οι Έλληνες γονείς δίνουν μεγάλη σημασία πράγμα που δικαιολογεί τις υψηλές συγκεντρώσεις στις θετικές απαντήσεις. Το

σχολείο φαίνεται ότι συνδράμει την οικογένεια στα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε σχέση με τα παιδιά της, επικοινωνώντας όταν εμφανίζονται μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς. Ανταποκρίνεται στις ανησυχίες και τις ερωτήσεις των γονέων με σεβασμό, σέβεται τις διαφορετικές κουλτούρες, όμως, εστιάζει μόνο στα αρνητικά και δεν ζητά από τους γονείς πληροφορίες για τα ταλέντα, τις δυνατότητες, τους στόχους και τις επιδιώξεις των παιδιών. Εγκλωβίζεται στα προβλήματα και δεν ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερα για τη συνολική προσωπικότητα του παιδιού εμμένοντας αποκλειστικά στο ρόλο του ως πάροχο γνώσεων και ελεγκτή της συμπεριφοράς. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα της έρευνας του Al-Taneiji (2013), όπου φάνηκε ότι οι διευθυντές/-ντριες δεν εστιάζουν αρκετά σε πρακτικές πληροφόρησης των γονέων σχετικά με την εξέλιξη των παιδιών τους σε κάθε στάδιο.

Σχετικά με τη διάσταση της επικοινωνίας φαίνεται ότι στα κομμάτια που αφορούν μια τυπική και επιβεβλημένη επικοινωνία με τους γονείς (πληροφορίες για τη διδακτέα ύλη, τα διαγωνίσματα, τη βαθμολογία, τις απουσίες, τις ποινές, τις σχολικές εκδηλώσεις, κ.α.) το σχολείο ανταποκρίνεται θετικά, με σαφή και κατανοητό τρόπο, μέσω μηνυμάτων, αναρτήσεων και ανακοινώσεων στον ιστότοπο ή στο μπλογκ του σχολείου. Αντιθέτως, άλλες πρακτικές έχουν χαμηλή συχνότητα, εκπαιδευτικές πρακτικές που δεν περιλαμβάνονται στα τυπικά καθήκοντα των δασκάλων, που θα μπορούσαν, όμως, να δώσουν στους γονείς μια πιο σφαιρική εικόνα για το πώς εκφράζει τη δημιουργικότητα και το σύνολο των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του το παιδί στο σχολείο, όπως για παράδειγμα την αποστολή φακέλου εργασιών.

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων φαίνεται ενισχυμένη μόνο στο βαθμό που αφορά την ύπαρξη και τη δράση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και τη συμμετοχή των γονέων σ' αυτόν, ενώ στα υπόλοιπα κομμάτια της συγκεντρώνονται χαμηλά ποσοστά. Αυτό οφείλεται, πιθανώς, στο γεγονός ότι στη χώρα μας οι γονείς καλούνται να διαδραματίσουν ρόλο αποκλειστικά και μόνο μέσα στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι παρότι οι γονείς το επιθυμούν, σε κάποιο βαθμό, δεν τους δίνονται ευκαιρίες και αρμοδιότητες να παρέμβουν σε πεδία όπως π.χ. τη διαμόρφωση του μαθήματος ή τα προγράμματα σπουδών γιατί αυτές οι αποφάσεις στην Ελλάδα λαμβάνονται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης. Οι απαντήσεις επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα στην έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009) όπου αναφέρεται ότι στον τομέα σχετικά με την «... 'συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου' οι αντιλήψεις γονέων-εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση με τους εκπαιδευτικούς να επιθυμούν τη συνεργασία σ' αυτόν τον τομέα σε μικρότερο βαθμό από τους γονείς». Η εικόνα των ευρημάτων είναι παρόμοια και με αυτή στην έρευνα του Al-Taneiji (2013) όπου φαίνεται ότι οι γονείς δεν ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στην αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων γιατί και στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό.



Αναφορικά με τη μάθηση στο σπίτι, άλλες εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι, εντούτοις δεν παρέχουν επαρκείς οδηγίες για το πώς θα τα βοηθήσουν έμπρακτα (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009). Στην παρούσα έρευνα, παρομοίως, διαπιστώθηκε ότι το σχολείο δεν καθοδηγεί επαρκώς τους γονείς για το πώς θα ενθαρρύνουν τη συζήτηση με τα παιδιά τους για όσα μαθαίνουν στο σχολείο και σπάνια τους παρέχει χρήσιμες υποδείξεις για το πώς να δημιουργήσουν υποστηρικτικό περιβάλλον για τη μελέτη στο σπίτι, πώς να τα ενθαρρύνουν να θέτουν ακαδημαϊκούς στόχους και πώς να τα εκπαιδεύσουν στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου και της μελέτης. Τα παραπάνω που επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα που αφορούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αλλά και από αυτά της έρευνας του Al-Taneiji (2013). Πιο υψηλές τιμές παρουσιάζουν οι απαντήσεις που αφορούν στις ερωτήσεις για τυπικές διαδικασίες μελέτης, όπως, για παράδειγμα, η ανάγνωση και η λύση ασκήσεων και πιο χαμηλές στις πιο «ανοιχτές» διαδικασίες όπως η συζήτηση, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Η διάσταση συνεργασία με την κοινότητα φαίνεται επίσης να μην ενισχύεται αρκετά γιατί στη χώρα μας είναι σαφώς διακριτές οι αρμοδιότητες των γονέων, του σχολείου, της τοπικής αυτοδιοίκησης και της κεντρικής διοίκησης. Αναλυτικότερα στην κλίμακα αυτή παρατηρούνται μεγάλες συγκεντρώσεις στις τιμές ΠΟΤΕ και ΣΠΑΝΙΑ σε ποσοστό μεγαλύτερο από 65% γεγονός που καταδεικνύει ότι χρειάζονται ακόμα πολλά βήματα για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στους προαναφερθέντες φορείς. Στην έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου διαπιστώνεται ότι στον τομέα «... ‘συνεργασία του σχολείου με φορείς της κοινότητας’ οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς...» (2009, σελ. 36), αλλά όπως έδειξε η παρούσα έρευνα πιθανόν δεν το επιδιώκουν για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Αντιθέτως, στην έρευνα του Al-Taneiji (2013) διαφαίνεται ότι στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα οι διευθυντές/-τριες υιοθετούν πρακτικές και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την επικοινωνία των γονέων με την κοινότητα προς όφελος των μαθητών/-τριών και του σχολείου.

Όσον αφορά δε στην εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο τα ποσοστά είναι εξίσου χαμηλά. Παρά το γεγονός ότι στην έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθυμία για την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο απ' ότι οι ίδιοι οι γονείς, τα ευρήματα της παρούσης δείχνουν ότι το σχολείο δεν την ενθαρρύνει αρκετά και δεν δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις. Ο Al-Taneiji (2013), επίσης, στη δική του έρευνα, διαπιστώνει ότι οι διευθυντές/-τριες δεν υιοθετούν συχνά πρακτικές που να ενθαρρύνουν την εθελοντική συμμετοχή των γονέων παρά μόνο στις σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και τις διαστάσεις γονεϊκότητα ή γονεϊκή φροντίδα, μάθηση στο σπίτι και επικοινωνία και μέτρια συσχέτιση στις διαστάσεις εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα. Τα ευρήματα είναι αναμενόμενα καθώς οι τρεις τελευταίες διαστάσεις φαίνονται και εδώ λιγότερο ενισχυμένες όπως και σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008· Lloyd-Smith & Barron, 2010· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Μαυρογιώργος, 2008).

Αναφορικά με τις διαστάσεις γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα, μάθηση στο σπίτι και επικοινωνία φαίνεται ότι όσα περισσότερα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη έχει ο /η διευθυντής/-ντρια τόσο θετικότερο κλίμα δημιουργεί, διευκολύνει την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, ενθαρρύνει την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και αυξάνει τις ευκαιρίες για την ενεργητική συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, με τελικό αποτέλεσμα τη βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών. Στην έρευνά τους οι Yulianti, Denessen, Droop, και Veerman (2019) διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει άμεση σημαντική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή, όμως ο μετασχηματιστικός διευθυντής/-ντρια ωθεί τους/τις εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση πρακτικών που συμβάλλουν κατά πολύ στην ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή. Στην παρούσα έρευνα παρότι βρέθηκε θετική συσχέτιση δεν ξέρουμε αν οι δράσεις του/της διευθυντή/-ντριας ενισχύουν άμεσα τη γονεϊκή εμπλοκή ή αν αυτή ενισχύεται μέσω της επίδρασης που έχει ο/η μετασχηματιστικός/-ή διευθυντής/-ντρια στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το θέμα θα μπορούσε να αποτελέσει πεδίο για μελλοντική έρευνα σε διευθυντές/-ντριες, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Τυχαία ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις διαστάσεις γονεϊκότητα/γονεϊκή φροντίδα, επικοινωνία, μάθηση στο σπίτι και εθελοντική συμμετοχή ανάμεσα στα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία. Οι διαστάσεις αυτές είναι πολύ περισσότερο ενισχυμένες στα ιδιωτικά σχολεία. Επίσης φαίνεται ότι οι γονείς μαθητών/-τριών σε ιδιωτικά σχολεία αναγνωρίζουν περισσότερα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη στους/στις διευθυντές/-ντριες των αντίστοιχων σχολείων. Θα μπορούσε, λοιπόν, η διαφοροποίηση αυτή να γίνει αντικείμενο μελλοντικής μελέτης, προκειμένου να επαληθευτούν τα ευρήματα της παρούσης και να διερευνηθούν οι αιτίες και τα αποτελέσματα του φαινομένου.

## 8.2 Περιορισμοί – Προτάσεις

Παραπάνω παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας τα οποία πρέπει να αξιολογηθούν και να αξιοποιηθούν λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τις αδυναμίες της. Αδυναμίες και περιορισμοί στη μεθοδολογία της έρευνας που υπάρχουν σχεδόν σε κάθε ερευνητική προσπάθεια. Η μέθοδος δειγματοληψίας η οποία επιλέχθηκε (δειγματοληψία ευκολίας), επιβεβλημένη από λόγους που προαναφέρθηκαν, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και, συνεπώς, η διεξαγωγή επαναληπτικής έρευνας σε τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα θα εξασφάλιζε πιο σίγουρα και ασφαλή δεδομένα για τον υπό μελέτη πληθυσμό. Για να αποσαφηνιστεί η άμεση ή έμμεση επίδραση του μετασχηματιστικού ηγέτη στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής προτείνεται να διερευνηθεί εκτενέστερα το φαινόμενο με τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Κρίνεται, επίσης, χρήσιμο η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε δείγμα αποτελούμενο από διευθυντές/-ντριες, εκπαιδευτικούς και γονείς ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα και εγκυρότερα συμπεράσματα μέσω της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων.

Παρόλα αυτά, η παρούσα μελέτη ρίχνει φως στις αντιλήψεις των γονέων για τον/τη διευθυντή/-ντρια του δημοτικού σχολείου, δημόσιου ή ιδιωτικού, την προσωπικότητα και τις δράσεις που αναλαμβάνει για να ενθαρρύνει την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Βοηθά, επίσης, στο να γίνει κατανοητό ότι αν ο/η διευθυντής/-ντρια λειτουργεί με γνώμονα τις αρχές του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας οι γονείς τον θεωρούν πιο φιλικό και ενθαρρυντικό προς αυτούς με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η δική τους συμμετοχή και προσπάθεια για συνεργασία (Bass & Riggio, 2006).

Πρέπει ασφαλώς να υπάρξουν περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα και για τη γονεϊκή εμπλοκή εν γένει και για την ηγεσία στην εκπαίδευση και για τον ρόλο των διευθυντών/-ντριών από τη σκοπιά των γονέων. Εντούτοις, τα ευρήματα της παρούσης, θα ήταν ευκαταίε να παρακινήσουν μεγαλύτερο αριθμό ηγετών στην εκπαίδευση να ενστερνιστούν τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που ούτως ή άλλως έχει αποδειχθεί η καταλληλότερη για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Leithwood, 1994). Προτείνεται, επίσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων για στελέχη της εκπαίδευσης με αντικείμενο την ηγεσία και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων αλλά και την επικοινωνία. Τα στελέχη της εκπαίδευσης και ειδικά οι διευθυντές/-ντριες σχολείων κάθε βαθμίδα θα ωφεληθούν από την εκπαίδευση στη μετασχηματιστική ηγεσία καθώς δεν θα αναπτύξουν μόνο ειδικές τεχνικές διοίκησης αλλά και την προσωπικότητα και πλευρές του χαρακτήρα τους που θα τους επιτρέψουν να βελτιώσουν συνολικά το σχολείο και τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/-τριες και τους γονείς. Ο/Η διευθυντής/ντρια πρέπει να έχει ως στόχο να δώσει στους εκπαιδευτικούς την κατεύθυνση να γνωρίσουν σφαιρικά τους/τις μαθητές/-τριές τους. Είναι ο/η μετασχηματιστικός/-η

διευθυντής/-τρια που ακολουθώντας τις αρχές της μετασχηματιστικής θεωρίας θα δώσει ώθηση και παρότρυνση στον εκπαιδευτικό να αυτενεργήσει και να υπερβεί τα εσκαμμένα προς όφελος όχι μόνο προσωπικό δικό του αλλά και του σχολείου και των μαθητών και των γονέων (Bass, 1995).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Έρευνες των τελευταίων σαράντα ετών καταδεικνύουν την αξία και τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη καθώς και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών. Στην Ελλάδα η επικοινωνία και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο έχουν αποτελέσει αντικείμενο πλήθους ερευνών, ελάχιστες από τις οποίες, όμως, έχουν εστιάσει στην οπτική των γονέων και ειδικότερα στις απόψεις τους για τον ρόλο που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/-τρια του σχολείου στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει αν οι γονείς θεωρούν ότι η προσωπικότητα, η στάση και οι δράσεις του/της διευθυντή/-τριας του σχολείου των παιδιών τους ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή και με ποιους τρόπους, καθώς και την επίδραση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στην ενίσχυσή της. Για τον λόγο αυτόν εστάλησαν δομημένα ερωτηματολόγια σε 135 γονείς μαθητών/-τριών δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν πως το σχολείο επιθυμεί τη συμμετοχή τους, θέλει, όμως, να ορίζει το ίδιο και τους τρόπους και τον βαθμό εμπλοκής τους. Συγκεκριμένα, πιστεύουν πως το σχολείο συμμερίζεται και ενισχύει τη φροντίδα τους προς τα παιδιά τους και τη διάθεσή τους να επικοινωνούν με το σχολείο. Σε ότι αφορά τη μελέτη στο σπίτι, φαίνεται πως ενώ οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους, δεν τους καθοδηγούν επαρκώς. Τα ευρήματα δείχνουν, επίσης, ότι η εθελοντική συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του σχολείου, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και η συνεργασία τους με την κοινότητα δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, πράγμα που έχει καταδειχθεί και σε προγενέστερες έρευνες στη χώρα μας. Καθοριστικός για την καλλιέργεια κλίματος ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής θεωρείται ο ρόλος του/της σχολικού/-ης ηγέτη. Αναφορικά δε, με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι διευθυντές/-τριες που έχουν υιοθετήσει το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας τείνουν να είναι πιο ενθαρρυντικοί ως προς τη συμμετοχή των γονέων.

Μια έρευνα που εντάσσεται στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό πλαίσιο, όπως η παρούσα, έχει αδυναμίες και ελλείψεις που οφείλονται στον περιορισμό του χρόνου, των μέσων και των πόρων. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε, η δειγματοληψία ευκολίας, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Προτείνεται, λοιπόν, επαναληπτική έρευνα σε μεγαλύτερο, τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα για να εξασφαλισθούν ασφαλέστερα αποτελέσματα σε σχέση με τις απόψεις των γονέων για την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής. Η ποσοτική μεθοδολογία της έρευνας δεν επιτρέπει, επίσης, ασφαλή απάντηση για το αν ο/η μετασχηματιστικός/-ή διευθυντής/-τρια σχετίζεται άμεσα με την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων ή έμμεσα, μέσω της

επίδρασης του/της στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, σε συνδυασμό με τις ποσοτικές, και στα τρία εμπλεκόμενα μέρη, διευθυντές/-ντριες, δασκάλους/-ες και γονείς (τριγωνοποίηση), θα εξασφάλιζε την αποσαφήνιση της επίδρασης του/της μετασχηματιστικού/-ής ηγέτη στην ενίσχυσή της. Μένει να διερευνηθεί δηλαδή, περεταίρω, ποια είναι εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός/μίας διευθυντή/-ντριας σχολείου και οι τρόποι ή οι μέθοδοι που μπορούν να οδηγήσουν στην αμεσότερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Παρόλο που η διερεύνηση της διαφοράς των απόψεων των γονέων μαθητών/-τριών σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία δεν αποτελούσε κύριο αίτημα της έρευνας και το μέγεθος του δείγματος ήταν περιορισμένο, αναδείχθηκε ότι οι γονείς μαθητών/-τριών σε ιδιωτικά σχολεία αναγνωρίζουν περισσότερα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στους/στις διευθυντές/-ντριες των αντίστοιχων σχολείων. Κρίνεται, επομένως, σκόπιμη η μελλοντική διερεύνηση της διαφοροποίησης αυτής.

Και από τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε και από την παρούσα έρευνα εξάγεται το συμπέρασμα πως ο/η διευθυντής/-ντρια είναι ο παράγοντας που καθορίζει το είδος, τον βαθμό και τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής. Για να αναπτύξει ισχυρές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς πρέπει να ακολουθήσει δύο δρόμους. Πρώτον, πρέπει να δημιουργήσει άνετο και φιλόξενο κλίμα, να επιδιώξει να γνωρίσει προσωπικά όλους τους γονείς και να τους ζητήσει να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ώστε η στάση του αυτή να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση για τους/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευτικούς του σχολείου και δεύτερον, πρέπει να ισχυροποιήσει τις σχέσεις εκπαιδευτικών - γονέων στηρίζοντας και ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν συχνά με τους γονείς.

Κλείνοντας τη μελέτη αυτή, παρατίθενται κάποιες συμβουλές που δίνει ο Don Vu, με τη διπλή ιδιότητά του ως διευθυντής δημοτικού σχολείου και πατέρας. Ο/η καλός/-ή διευθυντής/-ντρια:

1. Πρέπει να κυκλοφορεί στους χώρους του σχολείου όταν οι γονείς φέρνουν και παίρνουν τα παιδιά τους για να συναντά όσους περισσότερους μπορεί και να επικοινωνεί συχνά με την κοινότητα των γονέων μέσω e-mail ή τηλεφώνου.
2. Δεν πρέπει απλά να είναι παρών/-ούσα αλλά πρέπει να είναι φιλικός/-ή με τα παιδιά, να θυμάται τα ονόματά τους και κάποια πράγματα για το καθένα. Τα παιδιά σχολιάζουν στους γονείς τους τον/τη διευθυντή/-ντρια και το πώς αυτός/-ή συμπεριφέρεται στον χώρο του σχολείου.
3. Πρέπει να είναι φιλικός/-ή και με τους/τις ενήλικες, να μιλά με τους γονείς, να δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους και να ακούει τη γνώμη και τις ιδέες τους για να βελτιώσει το σχολείο.

4. Και τέλος, δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με τα γραφειοκρατικά. Οι γονείς θέλουν να ξέρουν ότι ο/-ή διευθυντής/-ντρια πάνω απ' όλα νοιάζεται και ασχολείται με τα παιδιά τους.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική

- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της Μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρευνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92 – 108.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Εμβλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Α΄ έκδοση. Ιωάννινα.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη
- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 6 (2008): 173-191.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 6 (2008): 34-68
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. Στο: *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδας*, 6, 69 – 96.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*.



- Μπρούζος, Α. (2002) Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος. Ταχύρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο: «*Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*». ΟΕΠΕΚ. 72-104.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής – Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ, Αθήνα
- Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο : Μπρούζος Α., Μισαηλίδου Π., Εμβλωτής, Α. & Ευκλείδη Α. *Σχολείο και Οικογένεια, τόμος 6*, 193-216.
- Ρούσσος, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο εγχειρίδιο SPSS16.0*. Αθήνα: Τμ. Ψυχολογίας ΕΚΠΑ.
- Σαΐτης, Χ. Α., (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. 2η έκδοση. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. Α., (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2008). *Σημειώσεις Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ανακτήθηκε από <http://eclass.uth.gr>
- Στραβάκου, Π. (2003). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Τσορμπατζούδης, Χ. (Επιμ.) (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών στο: «*Περίληψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής Βορείου Ελλάδας*». ΥΠΕΠΘ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης». σ. 99-102. Θεσσαλονίκη, 14-17 Απριλίου 2008.

## Ξένη

Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, roles, and challenges of the principalship in Greece and Cyprus: Newly appointed principals' views. *European Education*, 40(3), 65-88.

Ames, C., De Stefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). *Teachers' School-to-Home Communications and Parent Involvement: The Role of Parent Perceptions and Beliefs* (Report No. 28). East Lansing, MI: ERIC Document Service No. ED383451, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Michigan State University.

Al-Taneiji, S. (2013). The Role of Leadership in Engaging Parents in United Arab Emirate Schools *International Education Studies*; Vol. 6, No. 1; 2013, ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039

Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.

Auerbach, S. (2012). Conceptualizing leadership for authentic partnerships: A continuum to inspire practice. In S. Auerbach (Ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice* (pp. 29–52). New York, NY: Routledge.

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

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19–31.

Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6, 463–478.

Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 18-40. doi:10.1177/107179190000700302

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *Handbook of leadership: Theory, Research and Application*. New York: Free Press 1296 pp.

Berns, R. (2010). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.google.gr/booksid=4SbovM1yyMAC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

Bush, T. (2005). *Theories of educational leadership and management*. London: SAGE Publications.

Buss, D. M. (1991). Evolutionary Psychology. In M. R. Rosenzweig & L.W. Porter (eds) *Annual Review of Psychology* (Volume 42, pp 459-41) . Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row

Burns, J. M. (2014). *Transforming Leadership: A new pursuit for happiness*. Grove Press. New York

Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cooper, H. (2015). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (Vol. 2). Sage publications

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R.R. (1976). Age differences in personality structure: A cluster analysis approach. *Journal of Gerontology*, 31, 564 – 570.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R.R. (1985) “The NEO Personality Inventory Manual”. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., Jr., & Widiger, T. A. (Eds). (1994). *Personality disorders and the Five-Factor model of personality*. Washington, DC: American Psychological Association.

Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (2008). *The Revised Neo Personality Inventory (neo-pi-r)*. Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (1994). *Research Design*.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έκδοση πρωτοτύπου 2008).

Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, N.Y. , State University of New York Press.

Day, C. (2007). What being a successful Principal really means: An international Perspective. *Educational Leadership and Administration*, 19, pp.1-24

Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield. - Epstein, J.

Eccles, J.S., and R.D. Harold. (1993). Parent–school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record* 94, no. 3: 568–87.

Epstein, J.L. (1986). Parents’ reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. *Social intervention: Potential and constraints*, 121, 136.

- Epstein, J. L. (1995). School/family/community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 712.
- Epstein, J. L. (2010). "School/family/community Partnerships: Caring for the Children We Share." *The Phi Delta Kappan* 92 (3): 81–96. doi:10.1177/003172171009200326.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2<sup>nd</sup> ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1993). *School and family partnerships: Surveys and summaries*. Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fan, X. T. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27–61.
- Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- Gardner, J. W. (2000). The nature of leadership. *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, 3-12.
- Georgiou, S. N. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Giles, C. (2006). Transformational leadership in challenging urban elementary schools: A role for Parent Involvement? *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 27-252.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2, June 2005 (C 2005) DOI: 10.1007/s10648-005-3949-7
- Graham, J. W. (1991). Servant leadership in organizations : Inspirational and moral. *The leadership Quarterly*, 2 (2), 105-119
- Greenleaf, R. K. (1970). "The servant as a leader" Indianapolis, IN: Greenleaf Center (in Barbuto J. E. & Wheeler D. W. (2006) Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300-326.
- Greenleaf, R. K. (1996). "On becoming a servant leader". San Francisco: Jossey- Bass in Barbuto J. E. & Wheeler D. W. (2006) Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300-326.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264–285.

- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, Vol. 39 No. 2, pp. 162-186. <https://doi.org/10.1108/09578230110386287>
- Haalsey, P. A. (2004). Nurturing parent involvement: Two middle level teachers share their secrets. *The Clearing House*, 77 94), 135-137.
- Heinrichs, J. (2018). School leadership based in a philosophy and pedagogy of parent engagement. *School Leadership and Management*, 38(2), 187-201.
- Ho, S. C. (2001). Making home-school collaboration work: In search for success indicators and practices. Final report. A two-year action research project funded by Quality Education Fund, Hong Kong Government (HKSAR -1999-2001).
- Ho, S. C. (2002). Home-school-community collaboration: From theory, research to practices. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Ho, E. S. (2009). Educational Leadership for Parental Involvement in an Asian Context: Insights from Bourdieu's Theory of Practice. *The School Community Journal*, 2009, Vol. 19, No. 2, 101-122.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, Volume 97, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, Spring 1997, Vol 67, No. 1, pp. 3-42. [doi:10.3102/00346543067001003](https://doi.org/10.3102/00346543067001003).
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parents motivations for involvement in their children's education. In E.Patrikakou, R.Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (ed.). *School-family partnerships for children's success*. New york: Teacher's College Press, 40-56.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships* (Vol. 307). New York: Springer.
- Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1), 109-119.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *J. Educ. Psychol.* 92(1): 23–36.

- Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311–328.
- Krahe, B. (1992), “Personality and social Psychology: Towards a Synthesis”. London: Sage Publications (στο Ποταμιάνος, Γ. (2002) Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική. Αθήνα: 2002).
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 927–935.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Education Administration Quarterly* 48, no. 3 (1994): 499.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). *Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools*. Dlm Leithwood, K & Louis, KS (pnyt.). Organizational learning in schools: context of learning hlm 67–93.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education UK.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p.112 - 129
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31-43.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science* (D. Cartwright, Ed.). New York: Harper.
- Lewis, L., Kim Y. A., & Bey J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27, 221-234.
- Lloyd-Smith, L., & Baron, M. (2010). Beyond Conferences: Attitudes of High School Administrators toward Parental Involvement in One Small Midwestern State. *School Community Journal*, 20(2), 23-44.
- Malluhi, H. H., & Alomran, N. M. (2019). Family volunteers as alternative future resources: School leaders' beliefs and practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(10), 88.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychol. Schools* 38(6): 505–519.

- Matveev, A. V. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research: Practical implications from the study of the perceptions of intercultural communication competence by American and Russian managers. *Theory of communication and applied communication*, 1(6), 59-67.
- Moussa-Inaty, J., & De La Vega, E. (2013). From their perspective: Parental involvement in the UAE. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 2(3), 292-312.
- Muscott, H. S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., & Perry-Chisholm, P. (2008). Creating home—school partnerships by engaging families in schoolwide positive behavior supports. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 6-14.
- Oostdam, R., & Hooge, E., (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 337-351.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K. & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the schools* 42(1), 101-111.
- Redding, S. (2008). How Parents and Teachers View Their School Communities, *Marriage & Family Review*, 43, 269-288.
- Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Salinas, K. C., Epstein, J. L., Sanders, M. G., Davis, D., & Douglas, I. (1999). *Measure of school, family, and community partnerships [Teacher survey]*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, & Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Sadeghi, A., & Pihie, Z. A. L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7).
- Soehner, D., & Ryan, T. (2011). The Interdependence of Principal School Leadership and Student Achievement. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 274-288.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54).
- Stogdill, R. M. (1948). "Personal factors associated with leadership: a survey of the literature". *Journal of Psychology*, 25, 35-71. [in Andersen, J. A. (2005) Leadership, personality and effectiveness. *The Journal of Socioeconomics*]
- Symeou, L. (2001). *Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs* στο Smit, F., van der Wolf, K., Slegers, P. (2001). A Bridge to the Future p.p. 33 – 43.

- Symeou, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula abierta*, (85), 165-184.
- Vu, D. (2019). Four tips for principals from a parent who knows the job. <http://www.edutopia.org/article/4-tips-principals-parent-who-knows-job>
- Walker, J. M., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 111(3), 409-429.
- Warner, R. M. (2008). *Applied Statistics: From Bivariate through multivariate techniques*. Sage.
- Weber, M. (1924). *Gesammelte aufsätze zur soziologie und sozialpolitik*. Mohr.
- Weber, M. (1947). Legitimate authority and bureaucracy. *The theory of social and economic organisation*, 328-340.
- Wiggins, J. S. (1996). *The Five-factor model of personality: Theoretical perspectives*. Guilford Press.
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., & Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the US. *School Community Journal*, 26(1), 45-66.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yulianti, K., Denessen, E. J. P. G., & Droop, W. (2019). Indonesian parents' involvement in their children's education: A study in elementary schools in urban and rural Java, Indonesia. *School Community Journal* Vol. 29, No 1. doi:10.1080/15700763.2019.1668424
- Yulianti, K., E. Denessen, M. Droop, & G. Veerman. (2019). *School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers*. (υπό έκδοση).

## **Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις**

- Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (ΦΕΚ Α, 167/30-9-1985).
- Νόμος 2621/1998: *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ Α, 136/23-6-1998).
- Νόμος 2986/2002: *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ Α, 24/13-2-2002).
- Σύνταγμα της Ελλάδος 1975/1986/2001/2008/2019: άρθρα 9,21
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002: Καθήκοντα και αρμοδιότητες Διευθυντών – Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων και Εργαστηρίων ΣΕΚ (ΦΕΚ 1340/2002)



## Διαδικτυακοί Τόποι

<http://www.edutopia.org/article/4-tips-principals-parent-who-knows-job>

<http://eclass.uth.gr>

<https://www.childtrends.org/?indicators=parental-involvement-in-schools>

<https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/3585>

<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg107.html>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση κλίματος ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ερευνητικό εργαλείο της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα "Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση κλίματος ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής", στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων", του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Σκοπός είναι να διερευνήσει αν η προσωπικότητα, η στάση και οι δράσεις του/της διευθυντή/-ντριας ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων. Η έρευνα απευθύνεται σε γονείς μαθητών/-τριών δημοτικού σχολείου και η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα.

Με εκτίμηση,  
Χριστίνα Ροδοπούλου.

#### A. Δημογραφικά στοιχεία

<b>Φύλο:</b>	Γυναίκα	Άνδρας			
<b>Ηλικία:</b>	20-29	30-39	40-49	50 και άνω	
<b>Εκπαίδευση:</b>	Απολυτήριο Γυμνασίου	Απολυτήριο Λυκείου (Γενικού, Επαγγελματικού ή άλλου τύπου Λυκείου)	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
<b>Φύλο του/της Διευθυντή/- ντριας του σχολείου του/των παιδιού/-ιών σας:</b>	Γυναίκα	Άνδρας			
<b>Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας είναι:</b>	Δημόσιο	Ιδιωτικό			

**B.**  
[Από το ερωτηματολόγιο της Πίζα 2015 που απευθύνονταν σε διευθυντές σχολείων SC063 ]

**Ισχύουν τα παρακάτω για τον/τη διευθυντή/-ντρια του σχολείου του/των παιδιού/-ιών σας;  
Παρακαλώ απαντήστε ναι/όχι**

		Ναι	Όχι
1	Επιδιώκει τη συμμετοχή των γονέων δημιουργώντας θετικό κλίμα;		
2	Σχεδιάζει τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς για να τους ενημερώσει σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου;		
3	Λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των γονέων στις αποφάσεις του/της;		
4	Παρέχει πληροφορίες και ιδέες στους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στο διάβασμα στο σπίτι, καθώς και σε άλλες δραστηριότητες, σε αποφάσεις και στον προγραμματισμό σχετικά με τα μαθήματα;		
5	Παρέχει πληροφορίες για τις σχολικές δράσεις που σχεδιάζει (πολιτιστικά - περιβαλλοντικά προγράμματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδρομές κ.α.);		
6	Υιοθετεί δράσεις και προγράμματα του δήμου για να ενδυναμώσει το σχολικό πρόγραμμα, τις καλές γονεϊκές πρακτικές, καθώς και τη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών;		
7	Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή είναι θεσπισμένη νομοθετικά στη χώρα μου;		

## **Γ.**

[Ερωτηματολόγιο Salinas, Epstein & Sanders (1999)]

Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας ενδέχεται να υλοποιεί όλες, μερικές ή και καμία από τις αναφερόμενες παρακάτω δράσεις, μία φορά, συχνά ή και καθόλου στη διάρκεια της χρονιάς.

Σας παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα για να βαθμολογήσετε τις δράσεις του στους παρακάτω έξι τομείς. Κυκλώστε την απάντηση που θεωρείτε κοντινότερη σ' αυτό που ισχύει για το συγκεκριμένο σχολείο.

### **Κλίμακα απαντήσεων**

**ποτέ:** δεν συμβαίνει στο σχολείο μας καμία φορά

**σπάνια:** συμβαίνει σε μια-δυο περιπτώσεις

**μερικές φορές:** συμβαίνει σε λίγες περιπτώσεις

**συχνά:** συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις

**πολύ συχνά:** συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις

<b>A</b>	<b>Γονεϊκότητα/ γονεϊκή φροντίδα:</b> Βοηθά όλους τους γονείς να κατανοήσουν τα αναπτυξιακά θέματα και να δημιουργήσουν υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον για τα παιδιά. Βοηθά το σχολείο να συλλέξει πληροφορίες για τις οικογένειες, την κουλτούρα τους και τους στόχους που έχουν για τα παιδιά τους.					
	<b>Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:</b>					
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1.	Διοργανώνει σεμινάρια και παρέχει πληροφόρηση στους γονείς σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού.					
2.	Παρέχει πληροφορίες σε όλους τους γονείς/κηδεμόνες ακόμα κι όταν δεν συμμετέχουν στα σεμινάρια ή στις συναντήσεις στο σχολείο.					
3	Παρέχει στους γονείς σαφείς και χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την σχολική επιτυχία των παιδιών.					
4	Ζητά από την οικογένεια πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών.					
5	Διοργανώνει επισκέψεις στις οικογένειες ή συναντήσεις στην περιοχή του σχολείου για να βοηθήσει τις οικογένειες να κατανοήσουν το σχολείο και το σχολείο να κατανοήσει τις οικογένειες.					
6	Παρέχει στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν στο σπίτι τις κατάλληλες συνθήκες και περιβάλλον που να βοηθά τη μελέτη και τη μάθηση του παιδιού τους.					
7	Σέβεται τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών/τριών του σχολείου (πολυπολιτισμικότητα).					
<b>B</b>	<b>Επικοινωνία:</b> Χρησιμοποιεί αποτελεσματικούς τρόπους για να επικοινωνεί το σχολείο με την οικογένεια και η οικογένεια με το σχολείο για την πρόοδο των μαθητών/τριών και τη σχολική ζωή.					
	<b>Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:</b>					
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Στέλνει στους γονείς μηνύματα που					

	είναι καλογραμμένα, σαφή και κατανοητά.					
2.	Επιδιώκει την επικοινωνία με τους γονείς που δεν μιλούν καλά ή δεν διαβάζουν ελληνικά.					
3	Χρησιμοποιεί κάθε μέσο για να επικοινωνήσει με γονείς που δεν μιλούν καθόλου ελληνικά (λεξικό, διερμηνέα, χρήση τρίτης γλώσσας κ.α.)					
4	Εξασφαλίζει την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.					
5	Πραγματοποιεί μια επίσημη συνάντηση τουλάχιστον μια φορά τον χρόνο με κάθε γονέα.					
6	Διοργανώνει μέρα γνωριμίας με το σχολείο για τους γονείς των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών.					
7	Διενεργεί περιοδική έρευνα, προς χρήση των γονέων, για να μοιραστούν τις πληροφορίες και τις ανησυχίες τους σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών, τις αντιδράσεις των γονέων στο σχολικό πρόγραμμα και την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους (και στο σχολείο και στο σπίτι).					
8	Στέλνει κάθε εβδομάδα ή κάθε μήνα στους γονείς φάκελο με τις εργασίες των παιδιών, προς ενημέρωσή τους.					
9	Παρέχει πληροφορίες για τη διδακτέα ύλη (αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών), τα διαγωνίσματα, τις βαθμολογίες και τις απουσίες.					
10	Επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών/τριών που έχουν μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς.					
11	Αναρτά διαδικτυακά τη βαθμολογία ώστε να ενημερώνονται οι γονείς όποτε θελήσουν.					
12	Χρησιμοποιεί την ηλεκτρονική αλληλογραφία και τον ιστότοπο του σχολείου για να επικοινωνεί με τους γονείς και παρέχει πληροφορίες για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου					

	(internet) και τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media) από τα παιδιά.					
13	Ενημερώνει και εκπαιδεύει το διδακτικό προσωπικό για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής και το πώς δημιουργούνται θετικοί δεσμοί ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.					
14	Εφαρμόζει στρατηγικές που ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με τους γονείς για την ύλη των μαθημάτων, τις εργασίες στο σπίτι και το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με τη μελέτη.					
15	Έχει δημιουργήσει ένα σχολικό blog με πληροφορίες για το σχολείο, ειδικές εκδηλώσεις, προγράμματα, συναντήσεις καθώς και συμβουλές προς τους γονείς.					
16	Παρέχει στους γονείς που δεν έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή, πρόσβαση σε διαδίκτυο (internet), ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) ή μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media) όλο το υλικό της ηλεκτρονικής επικοινωνίας καθώς και το υλικό που αναρτάται στο blog του σχολείου, σε έντυπη μορφή (φωτοτυπία).					
<b>Γ</b>	<b>Μάθηση στο σπίτι:</b> Δίνει πληροφορίες για το πώς οι γονείς θα βοηθήσουν τα παιδιά με τη μελέτη στο σπίτι κι άλλες σχολικές δραστηριότητες					
	<b>Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:</b>					
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Ενημερώνει τους γονείς για το πώς να παρακολουθούν και να συζητούν τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο					
2	Ενημερώνει τους γονείς για τις δεξιότητες που απαιτούν τα πρωτεύοντα μαθήματα.					

3	Δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς οι γονείς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζονται βελτίωση.					
4	Ζητά από τους γονείς να εστιάσουν στην ανάγνωση, να βάζουν τα παιδιά να κάνουν ανάγνωση μπροστά τους ή να κάνουν ανάγνωση μαζί τους.					
5	Συνδράμει τους γονείς στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να θέσουν ακαδημαϊκούς στόχους.					
6	Προγραμματίζει τακτικά εργασίες κατά τις οποίες τα παιδιά πρέπει να παρουσιάσουν και να συζητήσουν με τον γονέα ή με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας για το τι μαθαίνουν στο σχολείο.					
<b>Δ</b>	<b>Εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο:</b> Εμπλέκει τους γονείς σε εθελοντική εργασία για το σχολείο και τους/τις μαθητές/τριες.					
	<b>Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:</b>					
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Διεξάγει κάθε χρόνο έρευνα για να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και τη διαθεσιμότητα των εθελοντών γονέων ώστε να συμπίπτουν οι δεξιότητες και τα ταλέντα τους με τις ανάγκες της τάξης και του σχολείου.					
2	Διαθέτει στο σύλλογο γονέων χώρους και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου που απαιτούνται για τη διοργάνωση προγραμμάτων (π.χ. όμιλοι μουσικής, χορού, σκακιού, ρομποτικής κλπ).					
3	Δημιουργεί ευέλικτες ευκαιρίες εθελοντικής βοήθειας στο σχολείο ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και οι εργαζόμενοι γονείς.					
4	Προγραμματίζει τις εκδηλώσεις σε διαφορετικές ώρες το πρωί ή το απόγευμα ώστε να μπορούν να τις παρακολουθήσουν όλοι οι γονείς.					

5	Αυξάνει τις ευκαιρίες για εθελοντική εργασία των γονέων παρέχοντάς τους μεταφορά, φύλαξη παιδιών και διερμηνέα/μεταφραστή αν χρειάζεται.					
6	Εκπαιδεύει τους εθελοντές ώστε να χρησιμοποιούν παραγωγικά το χρόνο τους.					
7	Αναγνωρίζει τον χρόνο και την προσπάθεια των εθελοντών.					
8	Ενθαρρύνει τις οικογένειες και την κοινότητα να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους.					
<b>E</b>	<b>Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων:</b> Οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων					
	<b>Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:</b>					
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Έχει ενεργό σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.					
2	Συμπεριλαμβάνει εκπροσώπους των γονέων στις διάφορες επιτροπές του.					
3	Έχει εκπρόσωπο των γονέων στο τοπικό δημοτικό συμβούλιο γονέων και κηδεμόνων.					
4	Συμπεριλαμβάνει οργανωμένα και σταθερά τους γονείς στον σχεδιασμό και τη βελτίωση σχολικού προγράμματος / σχολικών δράσεων					
5	Συμπεριλαμβάνει γονείς όλων των φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών, κοινωνικοοικονομικών και άλλων ομάδων στις επιτροπές και τα συμβούλια.					
6	Αναπτύσσει επίσημα κοινωνικά δίκτυα για να συνδέσει όλες τις οικογένειες με τους εκπροσώπους του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.					
7	Συμπεριλαμβάνει μαθητές/-τριες με τους γονείς τους στις ομάδες λήψης αποφάσεων.					
8	Ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις των γονέων, τις ανησυχίες τους και τις συγκρούσεις τους ανοιχτά και με σεβασμό.					



9	Παροτρύνει τους εκπροσώπους του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων να έρχονται σε επαφή με όλους τους γονείς, ακόμα κι αυτούς που δεν εμπλέκονται στο σύλλογο, ώστε να συμμετέχουν όλοι στις αποφάσεις.					
10	Αναπτύσσει το πρόγραμμα του σχολείου για τη συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας με τη συμβολή των εκπαιδευτικών των γονέων και άλλων.					
<b>ΣΤ</b>	<b>Συνεργασία με την τοπική κοινότητα:</b> Συντονίζει τις υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας για τους μαθητές, το σχολείο και τις οικογένειες και παρέχει υπηρεσίες στην κοινότητα.					
	<b>Το σχολείο του/των παιδιού/-ιών σας:</b>					
		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Παρέχει στους γονείς και τους/τις μαθητές/-τριες κατάλογο των υπηρεσιών και προγραμμάτων του δήμου.					
2	Παροτρύνει τις οικογένειες να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του δήμου.					
3	Συνεργάζεται με τοπικές επιχειρήσεις, βιομηχανίες, βιβλιοθήκες, πάρκα, μουσεία και άλλους οργανισμούς και κοινωνικούς φορείς σε προγράμματα που προωθούν τις δεξιότητες και τη μάθηση των παιδιών.					
4	Προσφέρει απογευματινά προγράμματα για τους/τις μαθητές/-τριες, με την υποστήριξη επιχειρήσεων της περιοχής και εθελοντών.					
5	Παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής, υπηρεσίες υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες, θερινά προγράμματα και σύνδεση με άλλες υπηρεσίες.					

#### **Ε.**

[ερωτηματολόγιο TLPIQ (Yulianti et al, 2019) βασισμένο στη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας]

**Το παρακάτω τμήμα αφορά τον/τη διευθυντή/-ντρια του σχολείου του/των παιδιού/-ιών σας. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που θεωρείτε πιο κοντά στη δική σας άποψη γι' αυτόν/-ήν.**

	<b>Ο/η διευθυντής/-ντρια του σχολείου:</b>				
		Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
1	Πιστεύει ότι οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται για το καλό των παιδιών.				
2	Επικοινωνεί μαζί μου με κάθε ευκαιρία.				
3	Είναι πάντα διαθέσιμος/-η όταν θέλω να του/της μιλήσω.				
4	Διοργανώνει συναντήσεις και εκδηλώσεις για να γνωρίσει τους γονείς.				
5	Τον/την εμπιστεύομαι και τον/τη σέβομαι.				
6	Έχει δημιουργήσει θετικό κλίμα για όλους τους γονείς.				
7	Με ακούει, με βοηθά και με στηρίζει όταν έχω πρόβλημα με τους/τις δασκάλους/-ες.				
8	Πάντα βρίσκει τρόπους να με κάνει να συμμετάσχω στις δράσεις του σχολείου.				
9	Καλεί ειδικούς επιστήμονες και διοργανώνει σεμινάρια για διάφορα θέματα που αφορούν τις σχέσεις γονέων και παιδιών.				
10	Με καλεί να συζητήσω μαζί του και με τον/τη δάσκαλο/-α του παιδιού μου όταν παρουσιαστεί κάποιο θέμα.				
11	Δεν έχω μιλήσει ποτέ με τον/τη διευθυντή/-ντρια του σχολείου.				
12	Είναι πάντα απασχολημένος/-η.				
13	Είναι δύσκολο να τον/τη βρεις γιατί λείπει συχνά από το σχολείο για εξωτερικές υποθέσεις.				

**Σας ευχαριστώ πολύ που απαντήσατε.**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Πίνακας 7.13

Έλεγχος t-test: συσχέτιση των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το φύλο του Διευθυντή/-ντριας σχολείου

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Γονεϊκότητα (axis3)	Equal variances assumed	5,769	,018	,604	133	,547	,09107	,15071	-,20703	,38916
	Equal variances not assumed			,612	130,413	,542	,09107	,14881	-,20333	,38546
Επικοινωνία(axis5)	Equal variances assumed	,466	,496	1,079	133	,283	,18869	,17490	-,15725	,53464
	Equal variances not assumed			1,081	132,277	,282	,18869	,17462	-,15671	,53410
Μάθηση στο σπίτι (axis1)	Equal variances assumed	2,870	,093	1,261	133	,209	,22804	,18077	-,12952	,58560
	Equal variances not assumed			1,271	132,757	,206	,22804	,17939	-,12680	,58288
Εθελοντική συμμετοχή (axis4)	Equal variances assumed	1,218	,272	,588	133	,558	,10201	,17353	-,24121	,44524
	Equal variances not assumed			,591	133,000	,555	,10201	,17258	-,23935	,44338

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (axis2)	Equal variances assumed	2,786	,097	,627	133	,532	,11521	,18380	-,24833	,47875
	Equal variances not assumed			,633	132,170	,528	,11521	,18205	-,24491	,47532
Συνεργασία με την κοινότητα(axis6)	Equal variances assumed	1,314	,254	,177	133	,860	,03173	,17977	-,32384	,38731
	Equal variances not assumed			,177	132,751	,860	,03173	,17920	-,32271	,38618
Γονεϊκή εμπλοκή (M.O. axis1-5)	Equal variances assumed	6,680	,011	,932	133	,353	,12981	,13931	-,14574	,40537
	Equal variances not assumed			,946	128,503	,346	,12981	,13723	-,14172	,40134
μετασχηματιστική_ ηγεσία	Equal variances assumed	4,332	,039	,256	133	,798	,02746	,10725	-,18469	,23960
	Equal variances not assumed			,259	131,826	,796	,02746	,10615	-,18253	,23744

Πίνακας 7.14

One-Way ANOVA: συσχέτιση των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Γονεϊκότητα (axis3)	Between Groups	1,348	3	,449	,585	,626
	Within Groups	100,612	131	,768		
	Total	101,960	134			
Επικοινωνία(axis5)	Between Groups	2,978	3	,993	,962	,413
	Within Groups	135,162	131	1,032		
	Total	138,140	134			
Μάθηση στο σπίτι (axis1)	Between Groups	4,415	3	1,472	1,342	,263
	Within Groups	143,627	131	1,096		
	Total	148,042	134			
Εθελοντική συμμετοχή (axis4)	Between Groups	4,863	3	1,621	1,630	,186
	Within Groups	130,286	131	,995		
	Total	135,149	134			
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (axis2)	Between Groups	1,813	3	,604	,528	,664
	Within Groups	149,860	131	1,144		
	Total	151,673	134			
Συνεργασία με την κοινότητα(axis6)	Between Groups	3,927	3	1,309	1,218	,306
	Within Groups	140,779	131	1,075		
	Total	144,706	134			
Γονεϊκή εμπλοκή (M.O. axis1-6)	Between Groups	1,766	3	,589	,900	,443
	Within Groups	85,684	131	,654		
	Total	87,450	134			

Πίνακας 7.15

One-Way ANOVA – Post-Hoc: συσχέτιση των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ανά ζεύγη κατηγοριών

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Εκπαίδευση γονέα	(J) Εκπαίδευση γονέα	Mean Difference		Sig.	95% Confidence Interval	
			(I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
Γονεϊκότητα (axis3)	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	-,02406	,23685	1,000	-,6586	,6104
		Μεταπτυχιακό	-,22148	,23025	1,000	-,8383	,3953
		Διδακτορικό	-,11930	,41040	1,000	-1,2187	,9801
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Απολυτήριο Λυκείου	,02406	,23685	1,000	-,6104	,6586
		Μεταπτυχιακό	-,19742	,16812	1,000	-,6478	,2530
		Διδακτορικό	-,09524	,37905	1,000	-1,1107	,9202
	Μεταπτυχιακό	Απολυτήριο Λυκείου	,22148	,23025	1,000	-,3953	,8383
		Πτυχίο Πανεπιστημίου	,19742	,16812	1,000	-,2530	,6478
		Διδακτορικό	,10219	,37496	1,000	-,9023	1,1067
	Διδακτορικό	Απολυτήριο Λυκείου	,11930	,41040	1,000	-,9801	1,2187
		Πτυχίο Πανεπιστημίου	,09524	,37905	1,000	-,9202	1,1107
		Μεταπτυχιακό	-,10219	,37496	1,000	-1,1067	,9023
Επικοινωνία(axis5)	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	,05478	,27452	1,000	-,6806	,7902
		Μεταπτυχιακό	-,25268	,26687	1,000	-,9676	,4622
		Διδακτορικό	-,28195	,47567	1,000	-1,5562	,9923
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Απολυτήριο Λυκείου	-,05478	,27452	1,000	-,7902	,6806
		Μεταπτυχιακό	-,30746	,19486	,702	-,8295	,2146
		Διδακτορικό	-,33673	,43934	1,000	-1,5137	,8402
	Μεταπτυχιακό	Απολυτήριο Λυκείου	,25268	,26687	1,000	-,4622	,9676
		Πτυχίο Πανεπιστημίου	,30746	,19486	,702	-,2146	,8295

		Διδακτορικό		-,02927	,43460	1,000	-1,1935	1,1350
	Διδακτορικό	Απολυτήριο Λυκείου		,28195	,47567	1,000	-,9923	1,5562
		Πτυχίο Πανεπιστημίου		,33673	,43934	1,000	-,8402	1,5137
		Μεταπτυχιακό		,02927	,43460	1,000	-1,1350	1,1935
Μάθηση στο σπίτι (axis1)	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο Πανεπιστημίου		,04750	,28298	1,000	-,7106	,8056
		Μεταπτυχιακό		-,16115	,27510	1,000	-,8981	,5758
		Διδακτορικό		-,80019	,49034	,631	-2,1138	,5134
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Απολυτήριο Λυκείου		-,04750	,28298	1,000	-,8056	,7106
		Μεταπτυχιακό		-,20865	,20087	1,000	-,7468	,3295
		Διδακτορικό		-,84769	,45289	,381	-2,0609	,3656
	Μεταπτυχιακό	Απολυτήριο Λυκείου		,16115	,27510	1,000	-,5758	,8981
		Πτυχίο Πανεπιστημίου		,20865	,20087	1,000	-,3295	,7468
		Διδακτορικό		-,63904	,44800	,937	-1,8392	,5611
	Διδακτορικό	Απολυτήριο Λυκείου		,80019	,49034	,631	-,5134	2,1138
		Πτυχίο Πανεπιστημίου		,84769	,45289	,381	-,3656	2,0609
		Μεταπτυχιακό		,63904	,44800	,937	-,5611	1,8392
Εθελοντική συμμετοχή (axis4)	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο Πανεπιστημίου		,56236	,26952	,233	-,1597	1,2844
		Μεταπτυχιακό		,31330	,26201	1,000	-,3886	1,0152
		Διδακτορικό		,14815	,46701	1,000	-1,1029	1,3992
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Απολυτήριο Λυκείου		-,56236	,26952	,233	-1,2844	,1597
		Μεταπτυχιακό		-,24906	,19131	1,000	-,7616	,2635
		Διδακτορικό		-,41421	,43134	1,000	-1,5697	,7413
	Μεταπτυχιακό	Απολυτήριο Λυκείου		-,31330	,26201	1,000	-1,0152	,3886
		Πτυχίο Πανεπιστημίου		,24906	,19131	1,000	-,2635	,7616
		Διδακτορικό		-,16515	,42669	1,000	-1,3082	,9779
	Διδακτορικό	Απολυτήριο Λυκείου		-,14815	,46701	1,000	-1,3992	1,1029
		Πτυχίο Πανεπιστημίου		,41421	,43134	1,000	-,7413	1,5697
		Μεταπτυχιακό		,16515	,42669	1,000	-,9779	1,3082

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (axis2)	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	,14092	,28906	1,000	-,6334	,9153
		Μεταπτυχιακό	-,10086	,28100	1,000	-,8536	,6519
		Διδακτορικό	,20351	,50087	1,000	-1,1383	1,5453
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Απολυτήριο Λυκείου	-,14092	,28906	1,000	-,9153	,6334
		Μεταπτυχιακό	-,24179	,20518	1,000	-,7915	,3079
		Διδακτορικό	,06259	,46261	1,000	-1,1767	1,3019
	Μεταπτυχιακό	Απολυτήριο Λυκείου	,10086	,28100	1,000	-,6519	,8536
		Πτυχίο Πανεπιστημίου	,24179	,20518	1,000	-,3079	,7915
		Διδακτορικό	,30437	,45762	1,000	-,9216	1,5303
	Διδακτορικό	Απολυτήριο Λυκείου	-,20351	,50087	1,000	-1,5453	1,1383
		Πτυχίο Πανεπιστημίου	-,06259	,46261	1,000	-1,3019	1,1767
		Μεταπτυχιακό	-,30437	,45762	1,000	-1,5303	,9216
Συνεργασία με την κοινότητα(axis6)	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	,35188	,28016	1,000	-,3987	1,1024
		Μεταπτυχιακό	,07506	,27236	1,000	-,6546	,8047
		Διδακτορικό	,62807	,48546	1,000	-,6724	1,9286
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Απολυτήριο Λυκείου	-,35188	,28016	1,000	-1,1024	,3987
		Μεταπτυχιακό	-,27681	,19887	,998	-,8096	,2559
		Διδακτορικό	,27619	,44837	1,000	-,9250	1,4773
	Μεταπτυχιακό	Απολυτήριο Λυκείου	-,07506	,27236	1,000	-,8047	,6546
		Πτυχίο Πανεπιστημίου	,27681	,19887	,998	-,2559	,8096
		Διδακτορικό	,55301	,44354	1,000	-,6352	1,7412
	Διδακτορικό	Απολυτήριο Λυκείου	-,62807	,48546	1,000	-1,9286	,6724
		Πτυχίο Πανεπιστημίου	-,27619	,44837	1,000	-1,4773	,9250
		Μεταπτυχιακό	-,55301	,44354	1,000	-1,7412	,6352
Γονεϊκή εμπλοκή (Μ.Ο. axis1-5)	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	,18986	,21857	1,000	-,3957	,7754
		Μεταπτυχιακό	-,05899	,21248	1,000	-,6282	,5102
		Διδακτορικό	-,03943	,37873	1,000	-1,0540	,9752
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Απολυτήριο Λυκείου	-,18986	,21857	1,000	-,7754	,3957



	Μεταπτυχιακό	-,24885	,15515	,667	-,6645	,1668
	Διδακτορικό	-,22929	,34980	1,000	-1,1664	,7078
Μεταπτυχιακό	Απολυτήριο Λυκείου	,05899	,21248	1,000	-,5102	,6282
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	,24885	,15515	,667	-,1668	,6645
	Διδακτορικό	,01955	,34603	1,000	-,9074	,9465
Διδακτορικό	Απολυτήριο Λυκείου	,03943	,37873	1,000	-,9752	1,0540
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	,22929	,34980	1,000	-,7078	1,1664
	Μεταπτυχιακό	-,01955	,34603	1,000	-,9465	,9074