

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕ ΤΗ
ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ
Η ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΔΙΑΝΑΚΗ

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, Ιανουάριος 2023

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS OF EDUCATION AND MANAGEMENT OF
EDUCATIONAL INSTITUTIONS

CONFLICTS IN THE SCHOOL COMMUNITY DUE TO
PARENTAL INVOLVEMENT AND
THE ATTITUDE OF THE SCHOOL ADMINISTRATOR

GEORGIA KADIANAKI

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 of Education and Management of Educational Institutions

Piraeus, Greece, January 2023

Ευχαριστίες

Με την παράδοση της διπλωματικής αυτής εργασίας, ολοκληρώνεται η φοίτησή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιά. Για τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Χρήστο Αγιακλόγλου, για την συνεχή καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε . Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω, όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν στην έρευνά μου αλλά και την οικογένειά μου για την στήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο εν λόγω απαιτητικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Οι συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο, η γονεϊκή εμπλοκή και η στάση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.

Σημαντικοί Όροι: σύγκρουση, γονεϊκή εμπλοκή, στρατηγικές διαχείρισης

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι οι συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο, η γονεϊκή εμπλοκή και η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η διερεύνηση του θέματος γίνεται μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων και βιβλίων που έχουν δημοσιευτεί για τα αντικείμενα της μελέτης, καθώς και μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών. Αρχικά, παρουσιάζονται ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά της σύγκρουσης και της γονεϊκής εμπλοκής, των δύο βασικών εννοιών πάνω στις οποίες στηρίζεται η εργασία. Στη συνέχεια, περιγράφονται λεπτομερώς οι κατηγορίες αυτών αλλά και η συσχέτισή τους στο σχολικό πλαίσιο. Σημαντικό μέρος της εργασίας καταλαμβάνουν οι στρατηγικές διαχείρισης με τις οποίες ο/η διευθυντής,-τρια στέκεται απέναντι στις συγκρούσεις και τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Επιπρόσθετα, αναλύεται και περιγράφεται η σχέση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την οικογένεια, ενώ, τέλος, οι συγκρούσεις μεταξύ των δύο και η διαχείρισή τους από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας. Για την συγγραφή της εργασίας αυτής, απαραίτητη ήταν η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου, απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε την ποιότητα και την ποσότητα της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο όπως την αντιλαμβάνονται και την έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί και το κατά πόσο ο/η διευθυντής,-τρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας ενισχύει ή αποδυναμώνει τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας.

Conflicts in the school community, parental involvement and the attitude of the school administrator

Keywords: conflict, parental involvement, management practices

Abstract

This dissertation focuses on the conflicts in the school community, parental involvement and the attitude of the school administrator. The research on the topic is conducted through bibliographic review of scientific articles and books that have been published on the topic, along with analyzing the findings of corresponding researches. Initially, the definitions are presented and the characteristics of the two basic terms upon which this dissertation is based. That is, the conflict and the parental intervention, the categories of which are described in detail alongside their relevance to the school context.

An essential part of this study incorporates the management practices that principal uses to manage conflicts and parental intervention at school. Furthermore, the relation of Greek educational system with the family is analyzed and described, while lastly the conflicts between these two and how the principal of the school unit manages them. In order to complete this study, a questionnaire involved the quality and quantity of parental intervention at school, the way the educators have experienced it and to what extent the principal of the school empowers or disempowers the conflicts that may arise within the educational context. The findings of the research were analyzed in the final chapter of this study.

Περιεχόμενα

Περίληψη	iv
Abstract	vi
Κατάλογος Πινάκων	ix
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xi

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

1.1 Εισαγωγή	1
1.2 Ορισμός	2
1.3 Είδη σύγκρουσης	3
1.4 Αιτίες συγκρούσεων	7
1.5 Αιτίες συγκρούσεων στη σχολική μονάδα	8
1.6 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων	10
1.7 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα	14
1.8 Ο ρόλος της διεύθυνσης στην διαχείριση των συγκρούσεων	15
1.9 Ανακεφαλαίωση	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

2.1 Εισαγωγή	22
2.2 Ορισμός	23
2.3 Είδη γονεϊκής εμπλοκής	26
2.4 Η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα	29
2.5 Ο ρόλος της διεύθυνσης στη γονεϊκή εμπλοκή	32

2.6 Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής	34
2.7 Ανακεφαλαίωση	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία και αποτελέσματα έρευνας	
3.1 Εισαγωγή	38
3.2 Μεθοδολογία και περιγραφή ερωτηματολογίου	38
3.3 Παρουσίαση των περιγραφικών στοιχείων του δείγματος	41
3.3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	41
3.3.2 Η συχνότητα και η ποιότητα της σχέσης των γονέων με το σχολείο	45
3.3.3 Ενίσχυση γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς	52
3.3.4 Η σχέση της διεύθυνσης με τη γονεϊκή εμπλοκή	60
3.4 Συμπεράσματα	64
3.5 Ανακεφαλαίωση	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75

Κατάλογος Πινάκων

3.1 Το φύλο των εκπαιδευτικών	41
3.2 Η ηλικία των εκπαιδευτικών	42
3.3 Ρόλος στην εκπαίδευση	43
3.4 Το μέγεθος του σχολείου υπηρεσίας	43
3.5 Οι περιοχές των σχολείων	44
3.6 Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	44
3.7 Συχνότητα επίσκεψης των γονέων στο σχολείο	45
3.8 Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ως παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκή	46
3.9 Συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα	46
3.10 Συχνότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τους γονείς	47
3.11 Συζήτηση προσωπικών θεμάτων	48
3.12 Τήρηση χρονικών διαγραμμάτων κατά την επικοινωνία	49
3.13 Επικοινωνία με βάση τον σεβασμό	49
3.14 Επικοινωνία που υποτιμά και μειώνει το έργο του εκπαιδευτικού	50
3.15 Ψυχραιμία γονέων σε συζητήσεις αντίθετων απόψεων	51
3.16 Συχνότητα αναπροσαρμογής συναντήσεων βάσει προγράμματος των γονέων	53
3.17 Ανταλλαγή πληροφοριών καθοδήγησης και συμβουλευτική στους γονείς	53
3.18 Συχνότητα απαξίωσης από τους γονείς	54
3.19 Παραχώρηση στους γονείς δυνατότητας συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	55
3.20 Συχνότητα αντιμετώπισης υπερβολικών συμπεριφορών	56
3.21 Προσπάθεια ωραιοποίησης φλέγοντων θεμάτων συζήτησης	56
3.22 Ποσοτικοποίηση της ευθύνης του εκπαιδευτικού να μη διαταράσσει τη σχέση σχολείου – οικογένειας	57
3.23 Σεβασμός από τους εκπαιδευτικούς σε επιθυμίες των γονέων όταν προκύπτουν συγκρούσεις	58
3.24 Εκδήλωση αναγνώρισης της προσφοράς των γονέων	59
3.25 Προσπάθεια προσέλκυσης απόντων γονέων	59
3.26 Η διεύθυνση τίθεται με το μέρος των εκπαιδευτικών όταν προκύπτουν συγκρούσεις με τους γονείς	60

3.27 Η διεύθυνση προσπαθεί να ευχαριστήσει τους γονείς	61
3.28 Η διεύθυνση προσπαθεί να διασφαλίσει μια μέση λύση στις συγκρούσεις	61
3.29 Η διεύθυνση εμμένει στην υπεράσπιση των στόχων που έχει θέσει η εκπαιδευτική κοινότητα	62
3.30 Η διεύθυνση δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή	63

Κατάλογος Διαγραμμάτων

3.1 Το φύλο των εκπαιδευτικών	42
3.2 Συχνότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τους γονείς	48
3.3 Επικοινωνία που υποτιμά και μειώνει το έργο του εκπαιδευτικού	51
3.4 Σχέση σεβασμού και αναγνώρισης των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών	52
3.5 Παραχώρηση στους γονείς δυνατότητας συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	55
3.6 Σεβασμός από τους εκπαιδευτικούς στις επιθυμίες των γονέων όταν προκύπτουν συγκρούσεις	58
3.7 Η διεύθυνση προσπαθεί να διασφαλίσει μία μέση λύση στις συγκρούσεις	62
3.8 Η διεύθυνση δημιουργεί διάλους επικοινωνίας για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

1.1 Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις είναι σύμφυτες με την ανθρώπινη ύπαρξη και ενυπάρχουν σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα και κάθε κοινωνική ομάδα. Αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητας και είναι φυσικό να υπάρχουν λόγω της συνθετότητας τόσο στα δομικά στοιχεία των χαρακτήρων όλων των μελών που απαρτίζουν κάθε κοινότητα όσο και μεταξύ κοινοτήτων ή ομάδων σε σχέση με τους σκοπούς ύπαρξής τους και τους θεσμικούς κανόνες τους. Επομένως, συγκρουσιακά φαινόμενα πραγματοποιούνται παντού και ιδίως στον εργασιακό χώρο του καθενός.

Η εκπαιδευτική κοινότητα, χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του κανόνα, αφού φέρνει στον ίδιο χώρο ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο, ενδιαφέροντα, στόχους, συμφέροντα και αξίες. Οι συγκρούσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, ποικίλλουν και αν επιλυθούν εντέχνως εκτός από αρνητικές επιπτώσεις για τα μέλη του, μπορούν να κατάστουν ωφέλιμες. Η διεθνής και εγχώρια έρευνα βιβλιογραφίας, διερευνά κάθε επίπεδο συγκρούσεων και σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, έχει αναδείξει καθοριστικής σημασίας τη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Edmonds, 1979; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

Αφετηρία του παρόντος κεφαλαίου είναι η αποσαφήνιση του όρου της σύγκρουσης. Συνεχίζει διακρίνοντάς την σε κατηγορίες και έπειτα αναλύει τα αίτια που μπορεί να την προκαλέσουν. Τα αίτια αυτά δεν περιορίζονται στις συγκρούσεις σε κάθε έκφανση της ζωής του ανθρώπου αλλά και ειδικεύονται και σε εκείνα που πυροδοτούν συγκρούσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ακολουθούν, οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων αρχικά σε ευρύ επίπεδο, έπειτα εστιασμένα στον εκπαιδευτικό χώρο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στον ρόλο του διευθυντή. Την ευθύνη που φέρει ως ηγέτης της σχολικής μονάδας και τις δεξιότητες που ο ρόλος του απαιτεί να έχει ώστε να αντιμετωπίζει και να διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα τις συγκρούσεις που εξελίσσονται στη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται.

1.2 Ορισμός

Η έννοια της σύγκρουσης στους οργανισμούς μελετάται υπό το πρίσμα διαφόρων τομέων, δεκάδες χρόνια. Ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι, φιλόσοφοι και επικοινωνιολόγοι, προσπαθούν να οριοθετήσουν το φαινόμενο και να δώσουν έναν σαφή ορισμό (Deutsch, 1990, Fink, 1968, Pondy, 1967, Rubin, Pruitt & Kim, 1994, Thomas, 1992, Wall & Callister, 1995), κάτι το οποίο διαφαίνεται δύσκολο μίας και η εννοιολόγηση ποικίλει στη βιβλιογραφία. Διάφορες προσεγγίσεις του όρου ανάλογα με τον ερευνητή που τον διερευνά, θα αναπτυχθούν στο παρόν κεφάλαιο.

Την αρχή της έρευνας γύρω από τον ορισμό του όρου έκανε η Follet το 1994. Στις μελέτες της συγκεκριμένης ερευνητριας διαφαίνεται η άποψη πως κύρια αιτία πυροδότησης μίας σύγκρουσης ανάμεσα στα μέλη και στα πλαίσια μίας ομάδας, είναι η διάθεση να διευθετηθούν οι όποιες ανησυχίες, διαφωνίες και τα προβλήματα μέσα σε κλίμα συνεργασίας. Δεν είναι, επομένως, αυτή καθ' αυτή η σύγκρουση που διαταράσσει το ευνοϊκό κλίμα της ομάδας, αλλά η απουσία δυνατότητας να αντιμετωπιστεί αυτή καίρια, ποιοτικά και ουσιαστικά. Η ίδια, (Follet, Balay, 2006), συνιστά, μάλιστα, και τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης μίας σύγκρουσης που κατά την γνώμη της συντελούν στο να επιλυθούν τα προβλήματα στους οργανισμούς. Οι προσεγγίσεις αυτές εντοπίζονται στη βιβλιογραφία ως : συμβιβασμός, ενσωμάτωση και επιβολή.

Ακολουθεί ο Pondy που το 1967 κατέγραψε άποψη κατά την οποία η διαδικασία της σύγκρουσης έχει δυναμική και είναι απότοκο άλλων συγκρουσιακών επεισοδίων αποτελούμενων και επηρεασμένων από διαφόρων ειδών συνθήκες, συμπεριφορές, αντιλήψεις που έχουν ήδη εκδηλωθεί σε πρότερο χρόνο. Έναν ορισμό ακόμα για την σύγκρουση μας δίνει ο Thomas το 1976 λέγοντας ότι είναι « μία διαδικασία που αρχίζει όταν ένα εμπλεκόμενο μέρος αντιλαμβάνεται ότι το άλλο είναι απογοητευμένο ή πρόκειται να απογοητευτεί ». Με τον ορισμό αυτό, ο οποίος συμπεριλαμβάνει αρκετά νοήματα, εννοείται η αφετηρία μίας σειράς συγκρούσεων με διεργασίες που εμπεριέχουν τη διαδικασία της λήψης απόφασης ή ακόμα και τη συζήτηση. Συνεχίζει ο Kilmann (1970) που αναφέρει τη σύγκρουση ως απόρροια των προστριβών που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας μετά από ασύμβατες ή αντίθετες απόψεις. Υποστηρίζει, ακόμα, ότι η σύγκρουση επέρχεται αναπόφευκτα σε κάθε περιβάλλον αλληλεπίδρασης μελών ομάδας. Επόμενος σταθμός, το 2002, ο Rahim, κατά τον οποίο, σε κάθε οργανισμό, ομάδα ή συνεργασία όπου παρατηρείται δυσαρμονία στην

αλληλεπίδραση, αναμενόμενη είναι η σύγκριση. Είναι πολλοί που ήρθαν αργότερα και προσπάθησαν να ορίσουν τη σύγκρουση σημειώνοντας ότι εκείνη κάνει την εμφάνισή της σε διάφορες αποκλίνουσες ιδέες (Bano, Ashraf & Institutional Repository Zia, 2013, Ghaffar, 2009, Ramani & Zhimin, 2010) . Τέλος, ο Aja, σε μία πιο πρόσφατη έρευνα το 2013, ορίζει τη σύγκρουση ως μία διαδικασία η οποία συνδέεται με δύο ή παραπάνω αντίθετες δυνάμεις που δεν έχουν ούτε κοινούς στόχους ούτε κοινές απόψεις. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, κοινός τόπος σε όλους τους ορισμούς είναι οι διαφορετικές απόψεις, οι αντίθετες ανάγκες, τα ασύμβατα ενδιαφέροντα και οι ετεροκαθορισμένοι στόχοι μεταξύ των μελών μίας κοινωνικής οντότητας.

1.3 Είδη σύγκρουσης

Η οργανωσιακή επιστήμη έχει επιχειρήσει να εντοπίσει και να ορίσει τους διάφορους τύπους σύγκρουσης. Τα είδη της σύγκρουσης ποικίλουν ανάλογα με τον ερευνητή που τα μελετά και οι διαφορές έγκεινται τόσο στο επίπεδο εμφάνισής τους, αν, δηλαδή, αφορούν μονάδες ή ομάδες όσο στις αντιλήψεις που σχετίζονται με τα αποτελέσματά τους, τις φάσεις από τις οποίες διέρχονται, την ισχύ τους και τους συντελεστές. Μπορούν να γίνουν κ άλλες κατηγοριοποιήσεις και ξεκινώντας με τους Montana & Chanon, σε σύγγραμμα που δημοσιεύτηκε το 2006, διακρίνουν τις συγκρούσεις σε σχέση με το επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται και τα εμπλεκόμενα σε αυτές μέλη, δημιουργώντας τις παρακάτω κατηγορίες :

- Ενδοπροσωπικές

Είδος μονόπλευρων συγκρούσεων που εστιάζουν στην προσωπική σύγκρουση του κάθε ατόμου όταν καλείται να αντιμετωπίσει σκέψεις, αρχές και αξίες, στόχους και τρόπους να τους επιτύχει, που μεταξύ τους πάλλονται. Εξαιτίας αυτού, το άτομο, μετέωρο ανάμεσα στις αντίθετες απόψεις του, συγχύζεται, βιώνει άγχος και αβεβαιότητα, και καταλήγει σε αδιέξοδο, επηρεάζοντας, έτσι, τη συμπεριφορά και την αποδοτικότητά του στον χώρο εργασίας του (Camage, 2006, Whitfield, 1994).

Στο ίδιο πεδίο μπορεί να συναντήσει κανείς το φαινόμενο του role conflict, τις συγκρούσεις ,δηλαδή, τις οποίες ένα άτομο βιώνει όταν μαζικά αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους και πολλά καθήκοντα που δεν αντιπροσωπεύουν τους στόχους που έχει θέσει. Οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι, είναι πολύ πιθανό να μην συνδέονται μεταξύ τους, να μην έχουν κοινές αξίες ή να αποτελούν έκφραση αντίθετων προσδοκιών. Εύκολα, συμπερασματικά, κατά τον Stoner (1989), το άτομο

εκείνο, το οποίο θα βρεθεί σε μία τέτοια κατάσταση, νιώθει, πως δεν θα είναι ικανό να εκπληρώσει τις επιταγές του ρόλου που έχει κληθεί να διεκπεραιώσει.

- Διαπροσωπικές

Συγκρούσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα του ίδιου ή διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου στα πλαίσια, όμως, κοινού χώρου. Διαφορές, ασυμβατότητες, ασυμφωνίες είναι λογικό να διαφαίνονται στη συνεργασία ανθρώπων μίας και ο καθένας, ως διαφορετική προσωπικότητα, υποστηρίζει διαφορετικό σύστημα αξιών, έχει άλλες αντιλήψεις, άλλες προσλαμβάνουσες, άλλους στόχους. Η αίσθηση της αποξένωσης και την απόρριψης από τους λοιπούς παρεμποδίζει την συνεργασία (Rahim, 2001).

- Διομαδικές

Αυτού του τύπου οι συγκρούσεις αφορούν τυπικές, ή μη, ομάδες οι οποίες ενυπάρχουν σε κάποιο οργανισμό και μπορεί να πυροδοτήθηκαν τόσο γνωστικά όσο και ψυχοσυναισθηματικά. Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις χαρακτηριστική είναι η διαφορετική οπτική, οι διαφορετικοί στόχοι, οι διαφορετικές απόψεις και οι στρατηγικές επίτευξης των στόχων (Jarboe & Witteman, 1996, Rahim, 2001). Άμεση συνέπεια, η αντιπαλότητα για τα συμφέροντα που συγκρούονται. Είναι, επίσης, πιθανόν, να διαφέρουν οι απόψεις που αφορούν την διοίκηση του οργανισμού, και αυτό να επιφέρει συγκρίσεις ή να υπόνοιες για άνιση μεταχείριση. Πολλά στερεότυπα και προκαταλήψεις που καλλιεργεί η μία ομάδα για την άλλη, διαφορές ως προς την κουλτούρα ή άλλα επίπεδα δυνατοτήτων, η ελλιπής επικοινωνία είναι στοιχεία που αναπόφευκτα επιφέρουν σύγκρουση. Κλείνοντας, να σημειωθεί πως και ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις ομάδες οδηγεί στην σύγκρουση με απ' οτερο σκοπό την απόκτηση περισσότερου μεριδίου από τους πόρους του οργανισμού, μίας και αυτοί είναι περιορισμένοι άρα και μη διαθέσιμοι σε όλους (Di Paola & Hoy, 2001).

- Ενδοομαδικές

Σύγκρουση, έπειτα από διαφωνία ή αντίφαση, η οποία συντελείται στο εσωτερικό της ομάδας, μεταξύ των ίδιων της των μελών δημιουργώντας ακόμα και υποομάδες/κλίκες, χαρακτηρίζεται ενδοομαδική. Έχει γράψει σχετικά ο κος. Σαΐτης το 2007 πώς «η ομάδα συνιστά ένα σύνολο ανθρώπων με διαφορετική προσωπικότητα, διαφορετικές αξίες και χαρακτηριστικά, που αλληλεπιδρά και αλληλεπηρεάζεται, επικοινωνεί και λειτουργεί συλλογικά για την επίτευξη του κοινού οράματος και των στόχων του οργανισμού» . Άρα,

αναμενόμενο είναι (Silverthorne, 2005) να επέλθουν συγκρούσεις στα μέλη μίας ομάδας ως προς τα καθήκοντα, τις διαδικασίες, τους στόχους και τις στρατηγικές επίτευξής τους.

- Ανάμεσα σε οργανισμούς

Σε μία εποχή έντονου ανταγωνισμού στην οποία κάθε οργανισμός δίδει την δική του μάχη για επιβίωση, κέρδος, κυριαρχία στην αγορά εργασίας, βιωσιμότητα προκαλείται πλήθος συγκρούσεων. Οι οργανισμοί, δίνουν ο καθένας τη δική του μάχη ώστε να απορροφήσουν επιχορηγήσεις και κονδύλια, από το κράτος και τους ιδιώτες, από χορηγούς αλλά και από προγράμματα διεθνούς ή/και ευρωπαϊκής εμβέλειας. Σύγκρουση, ωστόσο, μεταξύ των οργανισμών, προκαλεί ακόμα και το γεγονός ότι η μισθολογική κατάταξη των υπαλλήλων ποικίλλει.

Άλλη μέθοδος κατηγοριοποίησης των συγκρούσεων σχετίζεται με τα κίνητρα που τις πυροδοτεί. Πολλά έχουν γραφτεί και πολλοί μελετητές στους επιστημονικούς κύκλους έκαναν προσπάθειες να τις διακρίνουν. Οι Di Paola & Hoy, το 2001, κάνουν μία πρώτη διάκριση στη γνωστική σύγκρουση (cognitive conflict) από τη συναισθηματική (affective conflict), τονίζοντας πως η κάθε κατηγορία έχει μοναδικά, διαφορετικά αποτελέσματα. Χαρακτηριστικά, γνωστική σύγκρουση προκύπτει όταν δεν συμφωνούν τα μέλη του οργανισμού για τα καθήκοντά τους, τους στόχους και τις πολιτικές (Rahim, 2001), ενώ στη συναισθηματική σύγκρουση τα μέλη βιώνουν θυμό, ζήλια, μίσος και άλλα αρνητικά συναισθήματα στο πλαίσιο διαπροσωπικών συγκρούσεων (Di Paola & Hoy, 2001). Στην περίπτωση της συναισθηματικής σύγκρουσης τα μέλη του εκάστοτε οργανισμού, φτάνουν να χαρακτηρίζονται από ευερεθιστότητα και καχυποψία. Έτσι, (Amason, 1996, Jehn, 1997), η παραγωγικότητα είναι πιο χαμηλή και οι αποφάσεις που παίρνονται είναι κατώτερης ποιότητας. Ενώ, όμως, η συναισθηματική σύγκρουση χαρακτηρίζεται επιβλαβής και επιζήμια, την ίδια στιγμή η γνωστική σύγκρουση, συντελεί στην αποτελεσματικότητας του οργανισμού, αφού τα άτομα-μέλη του οργανισμού συζητούν μεταξύ τους εστιάζοντας στους στόχους και τις στρατηγικές του θέτοντάς τες στο κέντρο τους (Amason, 1996).

Μία ακόμα κατηγοριοποίηση στις συγκρούσεις, προκύπτει αν θέσουμε ως ειδοποιό διαφορά τις φάσεις που αυτές διέρχονται. Όπως, επομένως, έχουν γράψει οι Pondy (1967) και Σαΐτη (2014), οι συγκρούσεις, ως προς αυτόν τον τομέα, χωρίζονται σε: λανθάνουσες, αντιληπτές-εκδηλωμένες και φανερές. Στην πρώτη ομάδα, η σύγκρουση υπάρχει αλλά δεν είναι φανερή. Υποβόσκει άδηλα με τέτοιο τρόπο ώστε τα μέρη της να την υποψιάζονται χωρίς να

συζητούν ευθέως όσα τους προβληματίζουν. Σε εκείνες τις συγκρούσεις, της δεύτερης κατηγορίας (αντιληπτές-εκδηλωμένες), έχουμε μία χαμηλών τόνων έκφραση της δυσαρέσκειας. Ήπια, μεν, αλλά άμεση η αντίδραση στην αντίθετη άποψη, στις πράξεις που δεν συνάδουν με εκείνες των υπολοίπων ή στα λόγια που μπορεί να έχουν δημιουργήσει παρερμηνείες. Να σημειωθεί ότι βασική προϋπόθεση αυτού του είδους της σύγκρουσης είναι η προσωπική εκτίμηση της εκάστοτε κατάστασης από κάθε άτομο, τον τρόπο που θα εκλάβει τα όσα συμβαίνουν και το πως θα τα ερμηνεύσει ή θα τα επικοινωνήσει με τους συνεργάτες στην ομάδα. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία αυτού του διαχωρισμού, οι φανερές συγκρούσεις, με βασικά χαρακτηριστικά ταυτότητας την καθημερινή έκφραση συγκρουσιακών συμπεριφορών μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι συγκρούσεις αυτές βιώνονται, είναι ξεκάθαρες, αντιληπτές και κατά τον Rahim, (2002), οι εμπλεκόμενοι συζητούν για να διευθετήσουν τα όσα τους φέρνουν αντιμέτωπους. Αυτό γιατί γνωρίζουν πως οι διαφωνίες πρέπει να λύνονται πριν αναστείλουν την αποδοτικότητα των μελών του οργανισμού.

Το επίπεδο της έντασης μία σύγκρουσης, οδηγεί σε νέες κατηγορίες. Είναι λογικό, οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό να ποικίλλουν, τόσο σε ισχύ, όσο και στον τρόπο που τα μέλη τις διαχειρίζονται. Έτσι, άλλες φορές οδηγούν σε θετικά και άλλες σε αρνητικά επακόλουθα. Ο ερευνητής Robbins (1998), γράφει σχετικά πως, η ένταση μίας σύγκρουσης ταξινομείται σε 3 κατηγορίες: «χαμηλή», « μέτρια», « υψηλή » . Τα άκρα αυτής της ταξινόμησης, ισχυρίζεται ότι πρέπει να αποφεύγονται, αφού τόσο οι χαμηλής έντασης συγκρούσεις, όσο και οι υψηλής, έχουν αντίκτυπο στις σχέσεις και την επίδοση των εργαζομένων, άρα, κατ' επέκταση στην βιωσιμότητα και την αποδοτικότητα του οργανισμού. από την άλλη μεριά, το ενδιάμεσο επίπεδο έντασης (μέτριο), μοιάζει επιθυμητό και λειτουργικό, καθώς δε δημιουργούνται προβλήματα, αλλά τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να συνεργαστούν. Γίνονται έτσι, δημιουργικά, αποδοτικότερα, παραγωγικότερα και με την αποτελεσματικότητά τους μεγαλύτερη.

Βάσει των παραπάνω, είναι σαφές, πως ενυπάρχει άμεση η σχέση αλληλεξάρτησης και επιρροής επιπέδου έντασης της σύγκρουσης και αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Χαμηλό ή υψηλό επίπεδο έντασης μίας σύγκρουσης οδηγεί σε περιορισμένη οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. Τουναντίον, μετρίου βαθμού ένταση, θα καταλήξει σε υψηλού βαθμού παραγωγικότητα (Ζαβλανός, 2002,365). Η έλλειψη συγκρούσεων αντανακλά έλλειψη σε ερεθίσματα, υστέρημα σε καινοτόμες ιδέες και από την πλευρά των εργαζομένων απάθεια και στατικότητα, ανωφελείς και οι δύο, για τη σύγχρονη ανταγωνιστική εποχή. Ταυτόχρονα,

υψηλά επίπεδα έντασης συγκρούσεων οξύνουν την αποδοτικότητα του κάθε οργανισμού, μιας και επηρεάζονται δυσμενώς οι συνεργατικές σχέσεις των εργαζομένων οι οποίοι αφιερώνουν χρόνο σε άμυνες και επιθέσεις κατά συναδέλφων αντί να συγκεντρώνονται και να παράγουν έργο. Για τον λόγο αυτό, ως βιώσιμο και ιδανικό επίπεδο έντασης των συγκρούσεων ενδείκνυται εκείνο ανάμεσα στις δύο ακραίες καταστάσεις και θεωρείται κατάλληλο, διότι αποτελεί κίνητρο ενεργοποίησης των ατόμων που τους παρακινεί να αναζητήσουν νέες ιδέες, να είναι περισσότερο δεκτικοί στην αλλαγή, να προωθούν και να διεκδικούν την καινοτομία, να ενδιαφέρονται για την αναβάθμιση των σχέσεων συνεργασίας αλλά και την προσωπική εξέλιξη μέσα από την δημοκρατικό διάλογο επίλυσης των διαφορών τους.

1.4 Αιτίες συγκρούσεων

Οι De Dreu, Harinck & Van Vianen σημειώνουν, το 1999, πως, η σύγκρουση αρχίζει μόλις τα άτομα αντιληφθούν διαφορές ή αντιθέσεις στα ενδιαφέροντά, στις πεποιθήσεις και τις αξίες, μεταξύ αυτών και των άλλων μελών της ομάδας. Διαφορές που σχετίζονται με θέματα εργασιακών, επαγγελματικών ή/και προσωπικών σχέσεων. Εργασιακών θεμάτων αιτίες σύγκρουσης μπορεί να είναι η κατανομή των πόρων και οι διαφορετικές απόψεις για την πολιτική που πρέπει να ακολουθηθεί στη διεκπεραίωση του έργου, ενώ, προσωπικών σχέσεων αιτίες συγκρούσεων, μπορεί να αφορούν το στυλ συμπεριφοράς του κάθε μέλους, πολιτικές πεποιθήσεις ή οι αντίθετο αξιακό σύστημα (De Dreu & Beersma, 2005). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κατανομή των πόρων, ιδίως στην περίπτωση που αυτοί είναι περιορισμένοι, οι αντίθετοι στόχοι, οι άλλες αντιλήψεις, οι διαφορές στις αξίες, οι διαφωνίες για τις απαιτήσεις των ρόλων, το στάδιο ανάπτυξης του οργανισμού όπως και η ίδια η φύση της εργασίας, λειτουργούν ως συχνότεροι παράγοντες πρόκλησης διαφωνιών και συγκρούσεων στα μέλη των οργανισμών (Plunkett & Attner, 1989). Μείζονος σημασίας αιτία πυροδότησης συγκρούσεων αποτελεί και η ανεπαρκής αποσαφήνιση των ρόλων ,όπως διαβάζουμε στον Σαΐτη. Η διασαφήνιση αυτή διευκολύνει τα άτομα να αντιληφθούν τον ρόλο τους, τις υποχρεώσεις τους και τις προσδοκίες που έχουν από αυτά ώστε εκείνα να μην αναλώνονται σε προστριβές και αντιπαλότητες για τα καθήκοντά τους.

Η αποτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού (Σαΐτη, 2015) αποτελεί άλλη μία γενεσιουργό αιτία συγκρούσεων. Η ελλιπής πληροφόρηση θα φέρει παρανοήσεις που με τη σειρά τους οδηγούν σε σύγκρουση. Συμπληρωματικά, κατά Rahim του 2002, η άσκηση πίεσης σε κάποιο μέλος της ομάδας του οργανισμού να ασπαστεί απόψεις αντίθετες στα

πιστεύω του ή να υλοποιήσει μία δραστηριότητα που δεν ταυτίζεται με τα προσωπικά του συμφέροντα και δεν ταιριάζει με τα δικά του ενδιαφέροντα, καταλήγει σε διαμάχη. Χαρακτηριστικά είχε τοποθετηθεί επ' αυτού ο Σαϊτής, αναφέροντας πως: «Τα συγκρουόμενα συμφέροντα και οι διαφορετικές προσωπικές απόψεις μπορεί να προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα ζήλιας, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε περαιτέρω αντιπαραθέσεις μέσα στον οργανισμό» (2014).

Άλλη αιτία διαφωνίας στο εσωτερικό της ομάδας που θα καταλήξει σε σύγκρουση αποτελεί και ο ανταγωνισμός σχετικά με την άσκηση επιρροής στα υπόλοιπα μέλη (Σαϊτής, 2014). Οι μονάδες της ομάδας έχουν ανάγκη να αναγνωριστεί η μοναδικότητάς τους και δίνουν βάση στην πρόταξη της αξιοπρέπειας μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα ισότητας, ελευθερίας κινήσεων, συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αν υστερεί η ομάδα στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, ελλοχεύει κίνδυνος συγκρούσεων (Fisher, 1997).

Όταν, ακόμα, ένα άτομο νιώσει να αδικείται, είναι πολύ πιθανό να συγκρουστεί με άλλα μέλη της ομάδας για να υπερασπιστεί τον εαυτό του και να διορθώσει όποια αδικία πιστεύει πως έγινε (March & Simon, 1993). Το διοικητικό στυλ που ακολουθείται σε κάθε οργανισμό μπορεί να σταθεί ως αιτία συγκρούσεων. Όσο τα μέλη της κάθε ομάδας δεν εκφράζονται από την διοίκηση, ούτε υποστηρίζουν τον τρόπο που ο/η διευθυντής,-τρια διοικεί ή νιώθουν πως εκείνος δεν τους εκτιμά, δε τους σέβεται ούτε λαμβάνει υπόψιν του την γνώμη τους, τότε δυσανασχετούν και απογοητεύονται (Johnson & Scollay, 2001).

1.5 Αιτίες συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Η πολυσύνθετη ομάδα κάθε σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί από μόνη της ευνοϊκή συνθήκη για την ανάπτυξη συγκρούσεων μέσα σε αυτήν. Όπως και σε κάθε οργανισμό, η ανεπιτυχής επικοινωνία, οι αδυναμίες στην οργάνωση, οι στόχοι που μπορεί να συγκρούονται, μειωμένοι πόροι, η διαφορετικότητα της κάθε μονάδας εντός του σχολικού πλαισίου και το περιβάλλον γύρω από αυτό έχουν καταγραφεί στις έρευνες, (Σαϊτής, 2014), ως οι σημαντικότερες για την εκδήλωση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο ασαφής καταμερισμός των αρμοδιοτήτων των μελών, δημιουργεί, επίσης, σύγχυση, ανταγωνισμό και εντάσεις όταν, μάλιστα, δεν είναι αξιοκρατικός ή όταν δεν προκύπτει έπειτα από δημοκρατικό διάλογο. Αν υπάρχουν στόχοι που δεν ταυτίζονται και συμφέροντα που συγκρούονται, αναπόφευκτα επέρχεται σύγκρουση. Αν τα αναπτύξουμε, διαπιστώνεται, πως, η επιτυχής και η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ των μελών που συνεργάζονται στη μονάδα του σχολείου,

εμποδίζει την ποιοτική μετάδοση της πληροφορίας με αποτέλεσμα λάθος αποκωδικοποιήσεις και ερμηνείες των μηνυμάτων/νοημάτων, ακόμα και παρανοήσεις. Όλα τα προγούμενα δεν ευνοούν στο να καλλιεργηθεί ομόνοια, ευνοϊκό κλίμα, αλληλοκατανόηση, (Μπουραντάς, 2002), με απόρροια να προκύπτουν συγκρούσεις.

Τα έξοδα του σχολείου είναι ένας ακόμα παράγοντας που αν δεν διευθετηθεί σωστά μπορεί να καταλήξει σε σύγκρουση αφού τα λειτουργικά έξοδα της σχολικής μονάδας και οι ελλείψεις στους πόρους θα εντείνουν τις σχέσεις διευθυντών και τοπικής αυτοδιοίκησης με πολύ πιθανές τις προστριβές αυτών. Η έλλειψη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας που δεν προτάσσει την αρμονική συνύπαρξη των μελών, τη δημοκρατική συνεργασία, το πνεύμα ομόνοιας, τον διάλογο, την προσφορά, την αξιοκρατία και δεν είναι απαλλαγμένη από μεροληψίες, δυσκολεύει το αρμονικό κλίμα.

Τέλος, λόγω του ότι είναι πολλά τα άτομα τα οποία καλούνται να αλληλεπιδράσουν σε ένα σχολείο (εκπαιδευτικοί, γονείς, είτε μέσα από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, είτε ως μονάδες, μαθητές, διευθυντής/ -ντρια, τα μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης) η διαφορετικότητα στην ιδεολογία, τα πιστεύω και τον αξιακό κώδικα δημιουργούν κλίμα αντιπαλότητας και εντάσεις που πολλές φορές καταλήγουν σε συγκρούσεις μικρής ή μεγάλης έντασης. Ο καθένας παρατηρεί από διαφορετική σκοπιά τα τεκτονόμενα του σχολείου. Η συνύπαρξη όλων των διαφορετικών προσωπικοτήτων, ο συγκερασμός αντικρουόμενων απόψεων και η ευθυγράμμιση των στόχων είναι δύσκολη διαδικασία. Αν αυτό συνδυαστεί με ανταγωνιστική προσωπικότητα στη διοίκηση και επιθετική διάθεση από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς ή άλλα μέλη του σχολικού οργανισμού, γράφει ο Ιοραδίνης (2014), τότε οι αντιπαλότητες που ενέχουν συγκρούσεις χαρακτηρίζονται αναπόφευκτες.

Τις συγκρούσεις στα σχολεία προσδιορίζουν και κατηγοριοποιούν τα τελευταία χρόνια στις μελέτες τους και οι Μάνεσης, Βλάχου και Μιτροπούλου (2019), Κούλα (2015), Τέκος & Ιορδανίδης (2011), Παρασκευόπουλος (2008) και Σαϊτή (2005), με χρονολογική σειρά ερευνών από τις πιο πρόσφατες στις παλαιότερες. Με μία ανασκόπηση στη βιβλιογραφία τους, αναφέρουν πως άλλη αιτία συγκρούσεων μπορεί να είναι η δυσκολία διασύνδεσης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Λόγω της συχνής μετακίνησής τους σε διαφορετικές κάθε φορά σχολικές μονάδες, δεν είναι εύκολο να δημιουργήσουν στενές σχέσεις εμπιστοσύνης που θα στηρίζονται στο αμοιβαίο ενδιαφέρον και σε φιλικά συναισθήματα. Η αν αποτελεσματική, επίσης, διοίκηση η οποία κατακλύζεται από ελλείψεις, τόσο στην οργάνωση όσο και στην

αποδοτικότητα και η οποία στηρίζει το μοντέλο της κατάχρησης της εξουσίας που δίνεται στον κάθε διευθυντή, άλλος ένας παράγοντας. Τέλος σημειώνουν, για την διαχείριση των οικονομικών του σχολείου ή για την επίλυση θεμάτων που χρήζουν την συμβολή της τοπικής αυτοδιοίκησης, η κατάσταση είναι ασαφής και η ελληνική πραγματικότητα αποδεικνύει πόσο υστερεί σε θέματα συνεργασίας και οργανωτικής κουλτούρας.

Κατά τον ίδιο τρόπο, η αναγκαστική συνύπαρξη πλήθους προσωπικοτήτων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, τα ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά των οποίων δε συνάδουν με εκείνα των άλλων, τότε, το πλέον πιθανό πως το ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ αυτών να οδηγήσει σε ισχυρές διαφωνίες. Θεματικές, επίσης, που αφορούν την καθημερινή λειτουργία και τη διοίκηση, τον τρόπο διαχείρισης καταστάσεων ή διεκπεραιωτικά ζητήματα και θέματα ρουτίνας, όπως η κατανομή των τάξεων, τα χρονοδιαγράμματα και τήρησή τους, οι σχολικές γιορτές και οι ποικίλες δραστηριότητες που απαρτίζουν την σχολική ζωή, είναι όλα εν δυνάμει αφορμές εντάσεων. Σύγκρουση στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων μπορεί να επέλθει και μετά από απουσία κάποιου εκπαιδευτικού, αφού η απουσία ενός μέλους από την ομάδα διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και φέρνει αναστάτωση για την αντικατάστασή του από τον κενό στο ωρολόγιο πρόγραμμα, για την παροχή άδειας κ.α.

Όταν, ακόμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές και τις εφαρμόζουν στο σχολικό πλαίσιο ή όταν γίνονται προσπάθειες να αναβαθμίσουν τον τρόπο διδασκαλίας ή να διαφοροποιήσουν και να αντικαταστήσουν το σύνηθες μοντέλο που ακολουθούσαν μέχρι τότε και το οποίο απαντάει περισσότερο στο παραδοσιακό στυλ, προκαλούνται αντιδράσεις έως ότου επέλθει προσαρμογή στη νέα συνθήκη. Η ένταση γίνεται ισχυρότερη όταν υπάρχουν διαφωνίες, αίσθημα ανταγωνισμού και ανάγκη για προβολή και αναγνώριση. Επομένως, η υιοθέτηση αυτών των αλλαγών και η πρακτική εφαρμογή τους, στα πλαίσια πάντα της σχολικής μονάδας, ορίζονται ως αιτίες συγκρούσεων (Ιορδανίδης, 2014).

1.6 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Πολύπλοκο ζήτημα που χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης, η διαχείριση των συγκρούσεων. Όσο περισσότερα γνωρίζουμε για τα αίτια που τις προκαλούν και τις συνθήκες στις οποίες αυτές εκκολάπτονται, τόσο καλύτερη γνώση θα αποκτήσουμε και για τις διαφορές στον τρόπο που αποφασίζει ο καθένας να τις χειριστεί, άρα, αυτές θα επιλυθούν λειτουργικά με μεγαλύτερη ευκολία.

Ο όρος διαχείριση των συγκρούσεων αναφέρεται στην διαδικασία κατά την οποία υιοθετούνται πλήθος στρατηγικών, με σκοπό την όξυνση των επιπτώσεων που προκύπτουν έπειτα από μία σύγκρουση και, με τους κατάλληλους χειρισμούς, την αξιοποίηση των συγκρούσεων με εποικοδομητικό για τον οργανισμό τρόπο (Menon, Bharadway & Howell, 1996), χωρίς να είναι απαραίτητος ο τερματισμός τους αλλά με κύριο μέλημα την μέγιστη εξέλιξη στον οργανισμό (Chen, Liu & Tjosvold, 2005, Thomas, Jamieson & Moore, 1978 και Rahim, 2001 Tjosvold et al. 2001).. Κρίνεται επιτακτικό να αναφερθεί πως η διαχείριση των συγκρούσεων δεν ταυτίζεται με την επίλυσή τους. Η δεύτερη, σύμφωνα με τους Wall & Callister το 1995 και Rahim το 2001, επιζητά την εξάλειψη και τον τερματισμό της σύγκρουσης μέσα από διαπραγματεύσεις ή κάποια στρατηγική διαιτησίας (Rahim, 2002).

Η διαχείριση των συγκρούσεων, επομένως, ορίζεται κατά Stevenson, 1999 (οπ. αναφ. Τέκος, 2009) ως «ένα σύνολο ενεργειών απόλυτα εναρμονισμένων, σχεδιασμένων και εκτελεσμένων ώστε να προάγονται τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα σε έναν οργανισμό. Διαδικασία εκείνη που συνήθως εκτελείται από ένα άτομο στην κορυφή της ιεραρχίας, ώστε να ελέγχει και να συντονίζει την πολυπλοκότητα ενός οργανισμού, την εκτέλεση διαφορετικών δραστηριοτήτων, με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων υπηρεσιών από τον οργανισμό» .

Οι Blake και Mouton σε σύγγραμμα, ήδη από το 1964, ταξινομούν την διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων σε ένα μοντέλο πέντε κατηγοριών. Επιγραμματικά, οι κατηγορίες εντοπίζονται ως κυριαρχία (forcing), επίλυση (problem solving), συμβιβασμός (compromising), εξομάλυνση (smoothing) και απόφυγή (withdrawing). Ανάλογα, όμως, το κέντρο βάρους του ενδιαφέροντος του ατόμου που διαχειρίζεται τη σύγκρουση και αν αυτή είναι ανθρωποκεντρική ή με εστίαση στα αποτελέσματα των συγκρούσεων, γίνεται και η επιλογή του στυλ διαχείρισης από τον εκάστοτε υπεύθυνο.

Άλλο επίπεδο ταξινόμησης για τη διαχείριση των συγκρούσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι εκείνο που όρισαν οι Thomas-Kilmann (Thomas & Kilmann, 1974 · Thomas, 1976 · Kilmann & Thomas, 1977), και διακρίνεται σε δύο διαστάσεις. Η μία διάσταση διακρίνεται ως θετικότητα και σ' αυτή το κάθε άτομο επιδιώκει την ικανοποίηση των προσωπικών του συμφερόντων. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με τη συνεργασία και κατά πόσο το άτομο δείχνει ενδιαφέρον να ικανοποιήσει τα συμφέροντα, τις ανάγκες, τις επιθυμίες

και τους προβληματισμούς του άλλου εμπλεκόμενου στη σύγκρουση. Διακρίνει ακόμα και πέντε άλλους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων

- Ανταγωνισμός (competing): Στην κατηγορία αυτή παρατηρείται ανταγωνισμός και χαμηλή διάθεση συνεργασίας όπως και χαμηλό ενδιαφέρον για ικανοποίηση των αναγκών του άλλου μέλους της σύγκρουσης. Η προσωπική ικανοποίηση και τα ατομικά συμφέροντα μπαίνουν σε προτεραιότητα.

- Προσαρμογή (accommodating): Στην προσαρμογή τα άτομα που συγκρούονται διακρίνονται από υψηλή διάθεση για συνεργασία. Ακόμα και σε περιπτώσεις που πλήττονται τα συμφέροντα του ενός μέλους, ο άλλος επιδιώκει να συνδεθούν και να βρουν λύση.

- Αποφυγή (avoiding): Εμπλοκή στη σύγκρουση έχουν άτομα που αδιαφορούν τόσο για την ικανοποίηση των δικών τους αναγκών/συμφερόντων όσο και για των άλλων. Το θέμα που προκάλεσε τη σύγκρουση, αποφεύγεται να συζητηθεί και τα μέλη της ομάδας που συγκρούονται υιοθετούν μία παθητική στάση ώστε να μειωθεί η σημαντικότητα του θέματος της σύγκρουσης, να μη συζητηθεί ανοιχτά και να εμποδίσει περαιτέρω σκέψεις γύρω από αυτό (De Dreu & Beersma, 2005). Στο σύγγραμμα Rahim, 2002, η αποφυγή σχετίζεται και με την αποποίηση ευθυνών αλλά και με την αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων.

- Συμβιβασμός (compromising): Μέτρια χαρακτηρίζεται εδώ η ανάγκη των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση για συνεργασία. Συγκεκριμένα, υπάρχει ενδιαφέρον να ικανοποιηθούν κάποιες από τις απαιτήσεις του ενός εμπλεκόμενου μέλους, ενώ εισακούγονται και κάποιες από τις απαιτήσεις του άλλου. Το ενδιαφέρον για τον εαυτό δεν ξεπερνάει το ενδιαφέρον για τον άλλον, ούτε αντίστροφα. Συμβιβαστικά, επιλύεται το ζήτημα που προκάλεσε την σύγκρουση με τρόπο ώστε να εξυπηρετεί και τις δύο πλευρές, χωρίς να ζημιώνει ή να ευνοεί ιδιαίτερα κάποιον αλλά και χωρίς να έχει γίνει ιδιαίτερη προσπάθεια για την εύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης. Όσοι εμπλέκονται στη σύγκρουση, γνωρίζουν ότι θα υπάρξουν κάποιες απώλειες και είναι συνειδητοποιημένοι και έτοιμοι να τις δεχτούν (Poole, Holmes & DeSanctis 1991). Με λίγα λόγια, δίκαιη συναλλαγή η οποία εμπεριέχει αμοιβαίους συμβιβασμούς και υποχωρήσεις που αφορούν και τους δύο πόλους της σύγκρουσης. Στόχος η μεγιστοποίηση στα οφέλη και η ελαχιστοποίηση στις απώλειες και για τους δύο, σε όσο το δυνατόν μικρότερο χρονικό διάστημα (Rahim, 2002)

- Συνεργασία (collaborating): Μέγιστο ενδιαφέρον για την ικανοποίηση όλων και υψηλός βαθμός συνεργασίας, είναι τα χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας. Γίνεται προσπάθεια για

λύσεις που θα ικανοποιούν τους στόχους όλων και ανταλλάσσονται πληροφορίες για να γνωστοποιηθούν οι προτεραιότητες και οι προτιμήσεις του καθενός (De Dreu, & Beersma, 2005).

Ωστόσο, σύμφωνα με τα συγγράμματα των Rahim και Bonoma (1979) και Rahim (1983) η επιλογή κάποιου στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι προσωπική υπόθεση και επηρεάζεται από το βαθμό που κάθε ένας ενδιαφέρεται να ικανοποιήσει προσωπικά συμφερόντων, ατομικούς στόχους ή συμφερόντων άλλων. Κάπως έτσι, προκύπτει νέου τύπου διάκριση, αποτελούμενη από τα εξής στυλ διαχείρισης:

- Ενσωμάτωση (integrating): Κοινός τόπος στα άτομα που συγκρούονται η αμοιβαιότητα, το ενδιαφέρον, η πρόθεση για συνεργασία και συζήτηση καθώς και η κατανόηση των διαφορετικών αξιών, και αναγκών. Στόχος είναι όλοι να ικανοποιηθούν στο έπακρο με βασική προϋπόθεση, βέβαια, τον προσανατολισμό σε κοινές ιδέες και μειωμένα στο ελάχιστο, προσωπικά/ατομικά συμφέροντα. Είναι, ακόμα σημειωτέο, πως η ποιοτική ανταλλαγή πληροφοριών διασφαλίζει τα συμφέροντα όλων και ενισχύει την ανοιχτή επικοινωνία, βοηθώντας τους εμπλεκόμενους να βρουν με δημιουργικότητα και ευελιξία την καλύτερη δυνατή λύση (Shih & Susanto, 2010).

- Παραχώρηση (obliging): Στην περίπτωση αυτή εντοπίζουμε άτομα που θέτουν τον εαυτό τους σε χαμηλότερη θέση και το ενδιαφέρον τους έγκειται στις προτεραιότητες των άλλων. Δεν εξετάζουν πολύπλευρα το ζήτημα ώστε να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση για όλους, οι εναλλακτικές είναι περιορισμένες και εν τέλει, η ειλημμένη απόφαση είναι ποιοτικά κατώτερη (Kuhn & Poole, 2000). Πρόκειται, επομένως, για μία μονόπλευρη διαδικασία και το άτομο που εμπλέκεται, υποχωρώντας στις απαιτήσεις των άλλων, εγκαταλείπει της προσπάθειας χωρίς να ικανοποιήσει προσωπικούς στόχους και χωρίς να σκεφτεί κριτικά για όσα το αφορούν.

- Επιβολή (dominating): Δυσαναλογία στο ενδιαφέρον περί ικανοποίησης των ατομικών επιδιώξεων σε σχέση με το ενδιαφέρον περί ικανοποίησης των συμφερόντων των άλλων. Το βάρος δίνεται στο ίδιο το άτομο, το οποίο νοιάζεται για τα δικά του ενδιαφέροντα και πασχίζει να τα προασπιστεί και να τα αναδείξει. Κάπως έτσι αναπτύσσονται αντιπαλότητες και το όφελος της μίας πλευράς, αναπόφευκτα, γίνεται βάρος της άλλης. Άτομα αυτού του στυλ διαχείρισης επιδιώκουν να έχουν τον απόλυτο έλεγχο και δεν υποχωρούν (Putnam & Wilson, 1982).

1.7 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Κάθε συγκρουσιακή κατάσταση μπορεί να επιφέρει τόσο καταστροφικά για τον οργανισμό όσο και θετικά αποτελέσματα αν αυτή δουλευτεί σωστά (Park και Antonioni, 2007 και Tjosvold, 2006). Επομένως, το πλέον σημαντικό δεν είναι η σύγκρουση αυτή καθ' αυτή, αλλά αν εκείνος που θα κληθεί να την διαχειριστεί θα αξιοποιήσει τα ερεθίσματα που του δόθηκαν προς όφελος του οργανισμού, μεγεθύνοντας την παραγωγικότητά του και τον υγιή ανταγωνισμό, χωρίς να επηρεαστεί η ηθική, οι στόχοι, οι αξίες και η φιλοσοφία του οργανισμού με απρεπείς συμπεριφορές και εγωκεντρικές φιγούρες που ψάχνουν δικαίωση στη σύγκρουση (Ghaffar, 2009). Η ανταγωνιστική στρατηγική στην επίλυση των συγκρούσεων, οδηγεί σε αρνητικές συνέπειες, ενώ, η υιοθέτηση της συνεργατικής και ομαδοκεντρικής στρατηγικής με έμφαση στην κοινή στοχοθεσία, διευκολύνει τη διαδικασία διαχείρισης (Montes, Rodríguez & Serrano, 2012).

Την πορεία της σύγκρουσης, τη σχέση των μελών της σύγκρουσης, την πορεία του οργανισμού και το αντίκτυπο που αυτός θα ακολουθήσει, επηρεάζουν άμεσα οι στρατηγικές διαχείρισης που θα επιλεγούν από τον διευθυντή. Αυτές, θα χαρακτηριστούν αποτελεσματικές όταν αφενός επιλύσουν το θέμα που προκάλεσε τη σύγκρουση και αφετέρου, αξιοποιήσουν τη σύγκρουση αυτή για να ενδυναμώσουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών και για να ενισχύσουν την απόδοση του οργανισμού (Davis, Carobianco & Kraus, 2004). Σύμφωνα με τον Σαΐτη, 2014, υπάρχουν τεχνικές που βοηθούν να επιτευχθούν τα παραπάνω και αυτές είναι :

- Αποφυγή: Τεχνική κατά την οποία ο ηγέτης επιδιώκει να αναβάλει ή ακόμα και να αποφύγει την σύγκρουση. Σε αυτή την περίπτωση, κάποιο από τα εμπλεκόμενα μέλη της σύγκρουσης επιλέγει να κρατήσει απόσταση, να μειώσει την ένταση της σύγκρουσης και να υποβαθμίσει τις αιτίες που την προκάλεσαν. Η συγκεκριμένη τεχνική βοηθάει στον κατευνασμό της σύγκρουσης, αποτρέπει την εκδήλωσή της αλλά δεν διεισδύει στα βαθύτερα αίτια της, ώστε να επιλυθεί ουσιαστικά.
- Συμβιβασμός: Η τεχνική κατά την οποία αναζητείται μέση λύση και επιμερισμός των διαφορών που προκάλεσαν τη σύγκρουση με απαραίτητο χαρακτηριστικό προσωπικότητας των εμπλεκόμενων την ωριμότητα. Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ευνοούνται σε αυτή την περίπτωση αλλά το να επέλθει συμβιβασμός στα μέλη της σύγκρουσης είναι δύσκολο. Η πειθώ σαν εργαλείο, (Γιαννίκας, 2014), αυξάνει τις πιθανότητες να ικανοποιηθούν μέρη των απαιτήσεων των εμπλεκόμενων.

- Μεσολάβηση: Ένα τρίτο πρόσωπο, κοινής συναίνεσης, παρεμβάλλεται και διευκολύνει τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης, όταν όσοι εμπλέκονται σ' αυτή δεν καταφέρνουν να συνεργαστούν. Ο μεσολαβητής, βοηθάει στην επικοινωνία με το να τους κατευθύνει στην έκφραση των συναισθημάτων, των προβληματισμών, των ενστάσεων και των διαφορών τους, έως ότου επέλθει η επίλυση.

- Χρήση της εξουσίας: Όταν τα μέλη που εμπλέκονται στη σύγκρουση δεν μπορούν να συνεργαστούν με τίποτα, η διαφωνία έχει πάρει μεγάλη διάσταση και δεν κατάληγει σε κοινή πορεία ο/η διευθυντής,-τρια, χρησιμοποιεί την εξουσία στους υφιστάμενους του και ασκεί πίεση προκειμένου να λήξει η διαφωνία. Η τεχνική αυτή στους υφιστάμενους, εντοπίζεται στις προσωπικές συγκρούσεις, γιατί συνδέονται με τις προσωπικότητες των εμπλεκόμενων , κάτι που σημαίνει ότι ο συμβιβασμός δεν επέρχεται με ευκολία (Γιαννίκας, 2014).

- Το «οργανώνειν»: Τεχνική μεθοδευμένη, στην εφαρμογή της οποίας μελετώνται σε βάθος οι αιτίες που γέννησαν τη σύγκρουση. Μέσω μίας εμπειριστατωμένης και ενδελεχούς ανάλυση των αιτιών, ο ηγέτης αναζητά λύσεις κυρίως οργανωσιακού τομέα.

- Συνεργασία: Στόχος των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση η πολύπλευρη ικανοποίηση όλων των μελών. Με την τεχνική αυτή γίνονται ποικίλες προτάσεις που θα εξυπηρετούν όλες τις πλευρές της σύγκρουσης, τελικά όμως επιλέγονται όσες βρίσκουν σύμφωνους όλους τους ενδιαφερόμενου. Βασική απαίτηση για την επιτυχημένη εφαρμογή της συνεργασίας είναι η ύπαρξη χρόνου που θα φέρει στην επιφάνεια όλες τις αιτίες της σύγκρουσης και όλες τις δυνατές λύσεις, χωρίς να ζημιώνουν κανένα και χωρίς να είναι επιπόλαιες.

Σε ένα ποικιλόμορφο εργασιακό περιβάλλον το οποίο αποτελείται από πλήθος προσωπικοτήτων, ιδεών, αξιών, σκέψεων και στην προσπάθεια λειτουργίας του, προκύπτουν ποικίλα ζητήματα, κρίνεται αναγκαίο, ο ηγέτης, να έχει, ει δυνατόν, περισσότερη γνώση για τρόπους, μεθόδους, πρακτικές και στρατηγικές να αντιμετωπίσει όσα φανερώνονται μπροστά του.

1.8 Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείριση των συγκρούσεων

Δεδομένου ότι το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων είναι πολυδύναμο και υπάρχει συνθετότητα, πολυπλοκότητα και ποικιλία στις προσωπικότητες που το απαρτίζουν καθώς και στους ρόλους που αυτοί καλούνται να αναλάβουν, στους κανόνες που το διέπουν, και στις υποχρεώσεις που ο καθένας έχει ως προς τους υπόλοιπους, είναι αναμενόμενο να

προκύψουν συγκρούσεις. Συγκρούσεις, που άλλοτε αφορούν τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως διαπροσωπικές, και άλλοτε αφορούν υποομάδες σχετιζόμενες με το σχολικό δίκτυο (διδασκτικό προσωπικό, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) (Henkin & Holliman, 2009, Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Η εξασφάλιση, επομένως, ενός θετικού και υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος οφείλει να αποτελεί απαραίτητη προτεραιότητα ιθυνόντων. (Iordanides κ.ά., 2014).

Στις περασμένες δεκαετίες και ιδίως μέχρι το 1980, μοναδικός υπεύθυνος για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των συγκρούσεων είχε ο/η διευθυντής,-ντρια της σχολικής μονάδας (Robbins, 1978). Σύγχρονες έρευνες, ωστόσο, (Chen & Tjosvold, 2008, Iordanides et. al., 2014), αναφέρουν, πως, η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί δυναμική διαδικασία η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί εποικοδομητικά με την ουσιαστική εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων.

Παρά τα όσα υποστηρίζονται στις σύγχρονες μελέτες, στην πράξη, αυτός που θα κληθεί να αναλάβει την διαχείριση του εκάστοτε συγκρουσιακού φαινομένου, τον κατευνασμό τού και την αξιοποίησή του προς όφελος της σχολικής κοινότητας, είναι ο σχολικός διευθυντής που ως ηγέτης τους οργανισμού οφείλει να δράσει άμεσα και ουσιαστικά. Σε μία εκπαιδευτική κοινότητα, είναι απαραίτητο οι διευθυντές των σχολείων να επικοινωνούν με διαφορετικές πηγές εξουσίας, ώστε να επιτυγχάνουν αποτελεσματική ηγεσία σχετιζόμενη με εκπαιδευτικούς και μαθητές (Riasi & Asadzadeh, 2016).

Για να συμβούν τα παραπάνω, ο/η διευθυντής,-ντρια - ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι μία προσωπικότητα δομημένη με δεξιότητες και να διαθέτει επαρκείς γνώσεις, ώστε αξιοποιώντας τις να συντελέσει στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων (DiPaola & Hoi, 2001, Iordanides et. al. 2014, Obuobisa-Darko, 2014, Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2013, Παρασκευόπουλος, 2008). Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης, (2012), ο/η διευθυντής,-ντρια έχει ένα πολυσύνθετο ρόλο και αυτός μπορεί να διακριθεί σε τρεις κυρίαρχες κατηγορίες ως υποκινητής όταν παρεμβαίνει δραστικά και προχωράει σε αλλαγές, δραστικές, με σκοπό να λύσει τα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, ως εναγόμενος ενώ του ασκείται κριτική για την πολιτική ακολουθεί και εφαρμόζει και τέλος, ως μεσολαβητής μεταξύ των αντικρουόμενων πλευρών, αποτελώντας διάυλο επικοινωνίας και αρωγός στην προσπάθεια ανεύρεσης της καλύτερης δυνατής λύσης. Η διάσταση του μεσολαβητή διευθυντή εντοπίζεται με μεγαλύτερα ποσοστά στις σχολικές

συγκρούσεις (Mintzberg, 1973) και ο/η διευθυντής,-τρια-μεσολαβητής κυριαρχεί τόσο στις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και στις συγκρούσεις που σημειώνονται μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων.

Η περίπτωση αυτή, διαφαίνεται δυσκολότερη καθώς τίθεται σαν στόχος η επικοδομητική διαχείριση συγκρούσεων με ανθρώπους διαφορετικής ηλικίας, άλλου φύλου. ανθρώπους ποικίλων πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων, με διαφορετικές προσλαμβάνουσες, με άλλο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες, με άλλο αξιακό σύστημα, άλλους στόχους και άλλες στάσεις ζωής (Saiti, 2015, Williams, 2011, Παρασκευόπουλος, 2008, Φασουλής, 2006) . Συν τοις άλλοις, ο ρόλος του διευθυντή σ' αυτή την περίπτωση γίνεται ακόμα πιο δύσκολος αφού, κατά το πλείστω, δεν έχει γνώση των ιδιαιτεροτήτων των εμπλεκόμενων μερών ή και την πηγή που προκάλεσε τη σύγκρουση, ενώ ο τρόπος που θα επιλέξει ένας διευθυντής να διαχειριστεί τις συγκρούσεις επηρεάζεται από τις προσωπικές του εμπειρίες, τα βιώματά του και την εκπαίδευσή που έχει λάβει (Karip, 2000) .

Οι εξειδικευμένες γνώσεις και η οργανωσιακή συμπεριφορά είναι στοιχεία που απαιτούνται προκειμένου να εφαρμοστούν ποικιλοτρόπως οι τεχνικές διαχείρισης της σύγκρουσης και να προκύψουν οι παραγωγικές, για τον σχολικό οργανισμό, λύσεις. (Kunaviktikul et al., 2000). Γενικά, όπως έχει γραφτεί στην τυπολογία των French και Raven, το 1959, οι πηγές εξουσίας είναι πέντε και διακρίνονται σε coercive power- δύναμη της επιβολής, σε referent power -χαρισματική δύναμη, legitimate power- νόμιμη δύναμη, expert power-δύναμη του ειδικού και reward power-δύναμη της ανταμοιβής . Η δύναμη της επιβολής υποστηρίζει την δυνατότητα του ηγέτη, να μπορεί να τιμωρεί υφισταμένους , αν δεν τηρούν τις επιταγές που έχει αυτός ορίσει. Η χαρισματική δύναμη, έχει ως χαρακτηριστικό την ενότητα των μελών μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με τον ηγέτη ο οποίος αποτελεί σημείο αναφοράς και πρότυπο για τους άλλους. Η νόμιμη δύναμη, όπως μαρτυρά και το όνομά της δίνει στον ηγέτη τη δυνατότητα να διευθύνει τον κάθε οργανισμό που διοικεί με τη σύμφωνη γνώμη των συνεργατών του αφού εκείνος μονάχα είναι απόλυτα καταρτισμένος και νομικά δικαιοδοτημένος να διευθύνει με μαεστρία και αποτελεσματικότητα τον τομέα του. Τέλος, η δύναμη της ανταμοιβής προσφέρει στους υφισταμένους ανταλλάγματα και ανταμοιβές με σκοπό να λειτουργήσουν κατά το πρότυπο συμπεριφοράς που έχει ορίσει ο ηγέτης.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τους Hayes (2002) και Roloff (2009), ο ηγέτης της σχολικής μονάδας οφείλει αρχικά να παρεμβαίνει προσφέροντας συμβουλευτική υποστήριξη για τη

διαχείριση των οποιωνδήποτε τύπων συγκρούσεων και έπειτα να θέτει σε εφαρμογή τις γνώσεις που με δεξιότητα έχει αναπτύξει. Βοήθεια, επίσης, θα προσφέρει η μελέτη της συμπεριφοράς άλλων πετυχημένων διευθυντών σχολείων, που, με επιτυχία, κατάφεραν να διαχειριστούν αποτελεσματικά συγκρούσεις που προέκυψαν στο σχολικό πλαίσιο.

Τα απαραίτητα για την εποικοδομητική αξιοποίηση των συγκρούσεων, χαρακτηριστικά είναι, αρχικά, η αυθεντικότητα του διευθυντή, μίας και με την συμπεριφορά του αποτελεί πρότυπο, εμπνέει τους άλλους και δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γύρω του, στηριζόμενες στην αλήθεια, την ειλικρίνεια και τις υψηλές ηθικές αξίες (Bhindi & Duignan, 1997). Ο σεβασμός της ατομικότητας και της μοναδικότητας κάθε συνδιαλεγόμενου, η πίστη στην δυνατότητα που έχει ο καθένας να είναι, να σκέφτεται και να πράττει διαφορετικά, είναι το αμέσως επόμενο απαραίτητο στοιχείο για την υγιή αξιοποίηση και εξομάλυνση των συγκρούσεων. Δεν δύναται σχολικός διευθυντής που ασπάζεται την συμβουλευτική να μην σέβεται το δικαίωμα του συμβουλευόμενου, (μαθητής, εκπαιδευτικός ή γονέας), να οδηγείται μόνος του στις λύσεις για τα προβλήματά του (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

Συνεχίζοντας, να αναφερθεί η ενσυναίσθηση από την οπτική κατά την οποία ο/η διευθυντής,-τρια μπορεί να κατανοήσει, να υποθέσει, εκτιμήσει πως ένα άλλο πρόσωπο βιώνει ή αντιμετωπίζει μία κατάσταση και να σεβαστεί την οπτική αυτή (Bhindi & Duignan, 1997) και τέλος, η δεξιότητα της ποιοτικής επικοινωνίας. Η τελευταία έχει βαρύνουσα σημασία για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των αλληλεπιδράσεων, των λήψεων αποφάσεων, των εργασιών τους διεκπεραιώνονται κυρίως μέσα από τη λεκτικής ή μη λεκτική επικοινωνία (Holmes & Wynne, 1989). Πιο συγκεκριμένα, όμως, για τον διευθυντή, ο οποίος ενέχει θέσει ηγέτη, η καλή ποιότητα στην παρεχόμενη διαπροσωπική επικοινωνία θα δημιουργήσει βάσεις για επιτυχημένη ηγεσία με τις λιγότερες δυνατές συγκρούσεις.

Απαραίτητο είναι, ωστόσο, ο σχολικός ηγέτης να διαθέτει και συμβουλευτικές δεξιότητες, όπως, αρχικά, προσεκτική ακρόαση. Η γνήσια, ποιοτική και ενεργητική ακρόαση βοηθάει στο να κοινοποιηθούν τα γεγονότα αλλά και οι απόψεις ή οι ερμηνείες των εμπλεκόμενων γύρω από αυτά. Ένας ηγέτης που ακούει προσεκτικά όσα έχουν να του καταγγείλουν, δείχνει σεβασμό στα γεγονότα, στα πρόσωπα, στις ιδέες και τις ανησυχίες αυτών και εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια (Tjosvold et al., 1999) ειδικά αν συγκριθεί με τις συνηθισμένες πρακτικές της βιαστικής ή επιπόλαιης λύσεις σε προβληματισμούς για εξοικονόμηση χρόνου

και ενέργειας χωρίς να έχουν προηγηθεί ακροάσεις. Στην παρούσα κατάσταση, ωστόσο, να διευκρινιστεί πως προσεκτική ακρόαση αναφέρεται, σύμφωνα με τους Bryk & Schneider, 2002, η ενεργός συμμετοχή του διευθυντή σε ό,τι λέγεται, συνυπολογίζοντας πάντα τις απόψεις των άλλων και παρέχοντας ευκαιρίες για συνδιαλλαγή ή άσκηση επιρροής.

Συνεχίζοντας, απαιτείται ορθή αντίληψη από τον διευθυντή, ο οποίος θα πρέπει να διακατέχεται από αμεροληψία και αντικειμενικότητα, να μην επηρεάζεται από προκαταλήψεις, φόβους, στερεότυπα, προσωπικές απόψεις ή προσδοκίες (Δημητρόπουλος, 1999). Η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, αναδεικνύεται, επίσης, απαραίτητη, καθώς, το είδος και η ποιότητα των ερωτήσεων, τα εξωγλωσσικά στοιχεία επικοινωνίας με κυρίαρχο το ύφος του σχολικού διευθυντή αλλά και η επιμονή του ή η διάθεση του να διαχειριστεί την κατάσταση συνδράμουν στην διαχείριση των συγκρουσιακών φαινομένων (Δημητρόπουλος, 1999). Μία άλλη σημαντική δεξιότητα είναι αυτή της διευκρίνισης. Τις περισσότερες φορές οι συγκρούσεις δημιουργούν συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, χάνεται ο έλεγχος και γεννιούνται παρεξηγήσεις. Καλείται, άμεσα, ο ηγέτης να ελέγξει ποιοτικά και ποσοτικά, έγκαιρα και έγκυρα όλες τις παραμέτρους, να μελετήσει τις οπτικές γωνίες όλων των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση και να σιγουρευτεί για τις πληροφορίες που έχει λάβει διασταυρώνοντάς τις (Δημητρόπουλος, 1999). Με τον τρόπο αυτό, ο/η διευθυντής,-τρια, είναι σε θέση να παρέμβει με περισσότερη δυναμική αφού αντιληφθεί πως τα συμπεράσματα κάποιων μελών της σύγκρουσης είναι βιαστικά, ασταθή, εσφαλμένα και αποκλίνουν κατά πολύ από το μέσο νόημα και τις προθέσεις (Robinson & Fevre, 2011).

Σειρά έχει η έκφραση μίας αιτιολογημένης άποψης συνοδευόμενη από παροχή συμβουλών. Οι περισσότερες έρευνες γύρω από την διαχείριση των συγκρούσεων αναφέρουν τη σημαντικότητα ανεύρεσης μίας λύσης η οποία θα προασπίζεται τα συμφέροντα και των δύο πλευρών που έχουν εμπλακεί στη σύγκρουση (Euwema et al., 2003). Αξιοσημείωτο είναι, πως όσοι διευθυντές δηλώνουν με σαφήνεια και ειλικρίνεια τη δική τους ερμηνεία και άποψη γύρω από μία προβληματική κατάσταση βοηθούν στην επίλυση της σύγκρουσης αφού καθιστούν σαφείς τις δικές τους ερμηνείες, τη δικιά τους οπτική και διευκολύνουν τα μέλη της σύγκρουσης να συσχετίσουν τη σχέση αιτίου-αιτιατού και να ασπαστούν τη συμβουλή του ηγέτη αφού τους εκφράστηκε με επιχειρήματα και πλήρη αιτιολόγηση (Robinson & Fevre, 2011). Ο/η διευθυντής,-τρια, κάπως έτσι, κάνει γνωστές την πείρα και τις γνώσεις του και αυτό συνεπάγεται την εμπιστοσύνη που του δείχνουν οι εμπλεκόμενοι. Το θέμα που έχει προκύψει συζητιέται με μεγαλύτερη ευκολία, κατανοείται και επιλύεται. Η αμφισβήτηση έχει

σημειωθεί από τη βιβλιογραφία ως μία ακόμα δεξιότητα επίλυσης κάποιας επικείμενης σύγκρουσης.

Η αμφισβήτηση φέρνει τον ηγέτη αντιμέτωπο με όσα έχουν προταθεί, κριτικά σκεπτόμενο, απαλλαγμένο από προσωπικά πάθη και πεποιθήσεις, να διερωτάται και να εξετάζει όλα τα πιθανά σενάρια, όλες τις δυνατές λύσεις, να εκφράζει αντιρρήσεις αν διαπιστώσει ότι όσα προτείνονται δεν θα καταλήξουν σε παραγωγικές λύσεις (Robinson & Fevre, 2011). Τέλος, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό του ηγέτη, σημειώνεται η αναζήτηση και η συλλογή δεδομένων. Ο/η διευθυντής,-ντρια θα πρέπει να είναι γνώστης των πηγών της σύγκρουσης καθώς τις περισσότερες φορές τα μέλη της σύγκρουσης δεν έχουν σαφή εικόνα των δεδομένων, ο καθένας τα βλέπει από τη δική του σκοπιά και τα αποτελέσματα είναι λανθασμένα (Robinson & Fevre, 2011). Όταν, όμως, υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα των στοιχείων της διένεξης τότε και η επίλυσή της ευκολότερη, πιο άμεση και αποδεκτή από τα εμπλεκόμενα μέρη.

1.9 Ανακεφαλαίωση

Συνοψίζοντας, το κεφάλαιο με τις συγκρούσεις προσεγγίζει όλο το φάσμα τους και ειδικεύεται εν τέλει στις συγκρούσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα. Το πρώτο υποκεφάλαιο δίνει διάφορους ορισμούς, μιας και η έννοια της σύγκρουση είναι πολυδιάστατη και έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές στο πέρασμα των χρόνων. Ήταν σημαντικό γίνει αποσαφήνιση του όρου έτσι ώστε όλοι να αντιλαμβάνονται τον όρο σε κοινό εννοιολογικό επίπεδο. Το τέλος της υποενότητας αυτής, συμπεραίνει ότι η σύγκρουση σχετίζεται με τις διαφορετικές απόψεις, τις αντίθετες ανάγκες τα ενδιαφέροντα και τους στόχους οι οποίοι δεν ταυτίζονται ανάμεσα σε δύο πλευρές (άτομα, ομάδες, οργανισμούς κοινότητες).

Συνεχίζει το κεφάλαιο, κατηγοριοποιώντας σε διάφορα είδη τις συγκρούσεις. Δεν υπάρχει μονάχα ένας τύπος σύγκρουσης. Αυτή μπορεί να πάρει πολλές μορφές και να αφορά διαπροσωπικό ή προσωπικό επίπεδο, να εξελίσσεται μέσα ή έξω από την ομάδα, ανάμεσα σε οργανισμούς, σε μέλη αυτών, σε μέλη που σχετίζονται με αυτούς ή στις αξίες και τις ιδέες τους. Απαραίτητο ήταν να αναφερθούν και οι αιτίες που πυροδοτούν μια σύγκρουση και αφού η έρευνα είναι σχετική με την εκπαιδευτική κοινότητα, επιτακτικά ακολούθησε η αναφορά σε αιτίες που προκαλούν συγκρούσεις εντός της σχολικής κοινότητας. Οι χαρακτήρες που απαρτίζουν την σχολική κοινότητα, η διαφορετική οπτική τους, οι ανάγκες τους, οι πρακτικές

που αξιοποιούν στη διδασκαλία τους ακόμα και λειτουργικά θέματα του σχολείου, έχουν αντίκτυπο στις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων.

Η κάθε σύγκρουση στο σχολικό πλαίσιο, αφορά άμεσα την ηγεσία της σχολικής μονάδας όπως και κάθε σύγκρουση σε οποιοδήποτε άλλο επίπεδο αφορά τον ηγέτη της εκάστοτε ομάδας. Επομένως, το κεφάλαιο κλείνει με τις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε μακροεπίπεδο (κάθε ομάδας) και μικροεπίπεδο (στη σχολική μονάδα), ώστε να αντιμετωπιστεί μία σύγκρουση και να γίνει λειτουργική, ωφέλιμη, αξιοποιήσιμη, δημιουργική.

Η τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου αφορά τον ρόλο του διευθυντή στην διαχείριση των συγκρούσεων και με ποιες δεξιότητες εκείνος πρέπει να είναι εξοπλισμένος ούτως ώστε οι σχολικές μονάδες να μην πλήττονται. Ως ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας, έχει τον έλεγχο και αναλαμβάνει να πάρει τις αποφάσεις, με τέτοιο τρόπο ώστε η ομάδα της οποίας ηγείται να βγει κερδισμένη και να εξελιχθεί. Οφείλει, επομένως, να εφοδιαστεί με γνώσεις, να θωρακιστεί με δεξιότητες και να θέσει την προαγωγή της σχολικής κοινότητας σε προτεραιότητα κατανοώντας ότι κάθε σύγκρουση είναι αναμενόμενη αλλά και ευκαιρία για ανέλιξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

2.1 Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις που σημειώθηκαν στον εκπαιδευτικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα απέδειξαν ότι η συνεργασία των δυο βασικότερων φορέων κοινωνικοποίησης του παιδιού, οικογένεια και σχολείο, επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε σημαντικό βαθμό. Βασικός συντελεστής για την ενίσχυση και την εδραίωση της άγαστης συνεργασίας των δυο αυτών πυλώνων, είναι ο σχολικός διευθυντής. Μία φιλικά διακείμενη προς τους γονείς διεύθυνση, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, παρέχει στους γονείς πολλές ευκαιρίες και δυνατότητες να εμπλακούν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο σχολικό γίγνεσθαι, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζει εποικοδομητικά συγκρούσεις και κρίσιμες καταστάσεις με τις οικογένειες των μαθητών όποτε αυτές εκδηλωθούν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, επομένως, της παρούσας έρευνας, θα γίνει αναφορά στην αλληλεπίδραση των γονέων με το σχολείο. Για αρχή, θα διευκρινιστεί ο όρος και μετά τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί θα επισημανθεί ποιος είναι ο όρος της γονεϊκής εμπλοκής που θα προτιμηθεί από όσους κατατέθηκαν και εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία, μιας και είναι όρος ευρύς και είναι εύκολο να γίνει αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο από τον κάθε αναγνώστη. Ο τρόπος, όμως με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με το σχολείο, ποικίλλει, άρα είναι θεμιτό να διακριθούν τα διάφορα είδη γονεϊκής εμπλοκής. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα αναπτυχθεί εκτενώς η περίπτωση της Ελλάδας και το προφίλ των Ελλήνων γονέων στις σχέσεις τους με την εκπαιδευτική κοινωνία. Αν, δηλαδή, ή κατά πόσο στην Ελληνική πραγματικότητα οι γονείς, ενδιαφέρονται, επιδιώκουν, συνεργάζονται, σχετίζονται με το σχολείο και ό,τι το αφορά. Λίγο πριν το τέλος και σύμφωνα με όσα αναγράφηκαν παραπάνω, ακρογωνιαίο λίθο αυτής της συνεργασίας αποτελεί εκείνος που ηγείται της σχολικής μονάδας. Αναφέρεται στο κεφάλαιο, επομένως, η δική του εμπλοκή και ποια στάση οφείλει να τηρήσει ούτως ώστε να εμπλέξει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τους γονείς στην σχολική κοινότητα, ενώ, το κεφάλαιο κλείνει, με μια υποενότητα στρατηγικών ενίσχυσης της εμπλοκής των γονέων στο γίγνεσθαι του σχολείου.

2.2 Ορισμός

Τον σημαντικότερο πυλώνα κοινωνικοποίησης κάθε ατόμου αποτελούσε πάντα μετά την οικογένεια, το σχολείο. Ενώ, όμως, σχολείο και οικογένεια, σε συνεργασία, επηρεάζουν τα μέγιστα την ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών, οι μελέτες στη δεκαετία του 1980 μαρτυρούν τη διαφορετική σκοπιά των δύο στη σφαίρα επιρροής σε ό,τι σχετίζεται τη διαπαιδαγώγηση (Fan & Chen, 2001 & Συμεού, 2003). Τη δεκαετία εκείνη, συγκεκριμένα, γονείς και εκπαιδευτικοί διακρίνοντας σε « επισκέπτες» και ειδικοί, αντίστοιχα, με τους πρώτους να παραδίδουν τα παιδιά στους δεύτερους, διακρίνοντας εντελώς τον ρόλο τους, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της οικογένειας από τις διεργασίες και τις διαδικασίες που λάμβαναν χώρα στο σχολικό πλαίσιο (Wing, 2013; Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003; Συμεού, 2003). Επιπρόσθετα, τη δεδομένη περίοδο, οι έρευνες μελετούσαν τη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου, μονάχα, ενόψει των σχολικών επιδόσεων των παιδιών, ενώ προς διερεύνηση ήταν επίσης και κατά πόσο το κοινωνικό ή το οικονομικό επίπεδο της κάθε οικογένειας επηρεάζει τη διάδρασή της με το σχολείο (Ryan, Adams et al., 1995; Scott – Jones, 1995; Γεωργίου, 1993).

Οι ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική σε όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι μεταρρυθμίσεις στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, αποτέλεσαν την αιτία της αλλαγής στην αλληλεπίδραση των δυο φορέων. Αναλυτικότερα, το χάσμα στην απόσταση μεταξύ σχολείου και οικογένειας μειώθηκε μέσω της ανάπτυξης του κινήματος λογοδότησης (accountability), της τάσης για αποκέντρωση της διοίκησης του σχολείου (decentralization) και του διάλογου για την απόδοση ευθυνών στην εκπαίδευση των παιδιών και την ίδια στιγμή γίνεται προσπάθεια να ενισχυθούν οι δεσμοί ανάμεσα σε οικογένεια και σχολείο (Davies & Johnson, 1996; Georgiou, 2007). Απόρροια των παραπάνω ήταν να γίνει σαφές πως για αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία των γονέων με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και να ενισχυθεί σταδιακά, έως ότου γίνει αναγκαία, η ενεργός συμμετοχή τους στα δρώμενα και στην πολιτική λειτουργίας του σχολείου (Wing, 2013; Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Για τον λόγο αυτό, πολλές χώρες της Ευρώπης υλοποίησαν προγράμματα και δράσεις με σκοπό την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό πλαίσιο, όπως και στη συστηματικοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής με την ανάπτυξη του θεσμού των συλλόγων «γονέων και κηδεμόνων» (Hong & Ho, 2005; Driessen, Smit & Slegers, 2005; Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Μετά από αυτό, το ενδιαφέρον των

ερευνητών στην εκπαιδευτική κοινότητα στράφηκε στη μελέτη των γονικών ενεργειών και στις συμπεριφορές αυτών, όπως επίσης και στον τρόπο με τον οποίο αυτές υποβοηθούν τη λειτουργία του σχολείου και τους θεσμούς του (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement), αρχίζει δειλά να εμφανίζεται μόλις το 1982, ενώ καθιερώνεται για πρώτη φορά στο γνωστό ερευνητικό περιοδικό ψυχολογίας, το *Psychological Abstracts* (Γεωργίου, 2000). Από τότε θα αποδοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, ως έννοια, με ποικίλους όρους, κάποιιοι από αυτούς η γονεϊκή συμμετοχή (parental participation), σύνδεση ή συνεταιρισμός σχολείου -οικογένειας (school – family connection / partnerships), εκπαιδευτική συμμαχία (educational partnership) (Driessen, Smit & Slegers, 2005; Lloyd-Smith, & Baron, 2010; Patrikakou & Anderson, 2005; Vyverman & Vettenburg, 2009; Συμεού, 2002). Από τους παραπάνω όρους, επικρατέστεροι στη διεθνή βιβλιογραφία είναι οι όροι « γονεϊκή εμπλοκή» και « γονεϊκή συμμετοχή» και με την αναφορά σε αυτούς περιγράφεται το σύνολο των πρακτικών, που στοχεύουν να μειώσουν το χάσμα και να ενώσουν αποτελεσματικά, λειτουργικά και ποιοτικά το σχολείο με την οικογένεια (Patrikakou et al., 2005, Συμεού, 2002).

Στην προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου της γονεϊκής εμπλοκής, γίνεται σαφές πως μέσα στη βιβλιογραφία οι διαστάσεις τού απλώνονται σε πλήθος φάσματος ενεργειών, δραστηριοτήτων και πρακτικών από τους γονείς στα σχολικά πράγματα (Menheere & Hooge, 2010; Oostam & Hooge, 2012). Η ευρύτητα αυτή και η πολυδιάστατη ερμηνεία του όρου οδηγούν, συχνά, τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς να τον χρησιμοποιούν , χωρίς, όμως, να έχουν συγκεκριμενοποιήσει το νόημά του (Oostam & Hooge, 2012). Οι μελέτες γράφουν για τις ενέργειες συμπεριλαμβάνουν τους γονείς στο γίνεσθαι του σχολείου, πάντα σε πλαίσιο αυστηρά καθορισμένο και οριοθετημένο σε μορφή και βαθμό από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο ρόλος, δηλαδή, των γονέων περιορίζεται είτε στη θέαση δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, οργανωμένες για εκείνους από το σχολείο είτε σε ενέργειες « γονεϊκών καθηκόντων» / « εθελοντικής εργασίας» (Reeve, 1993, όπ. αναφ. στο Symeou, 2002). Γονεϊκή εμπλοκή, επομένως, χαρακτηρίζεται ακόμα και η ετήσια ή η πιο τακτική γονική επίσκεψη στον χώρο του σχολείου, το ενδιαφέρον του κηδεμόνα και η εποπτεία από τον ίδιο ό,τι αφορά την εργασία και τη δράση ή τη συμπεριφορά του παιδιού στον σχολικό χώρο, τη συνέπεια απέναντι στις υποχρεώσεις του και την υλοποίηση αυτών (Harris & Goodall, 2007). Η συμμετοχή τους σε σχολικές εορτές και εκδρομές, η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό της τάξης και η συχνή επικοινωνία μαζί του (Hong & Ho, 2005 και Pezdek et al., 2002).

Συμπερασματικά, ο όρος της γονεϊκής εμπλοκής δεν αποτυπώνει την ουσιαστική και αποτελεσματική σχέση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, ούτε μάχεται για να την αναπτύξει και να την ενισχύσει, ωστόσο, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για να δομηθεί μία σχέση ποιότητας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Ταυτόχρονα, η έννοια «γονεϊκή συμμετοχή» (Oostdam & Hooge, 2013), συνθήκη ουσιαστικότερης επικοινωνίας (HooverDempsey & Sandler, 2005), μετατοπίζει τη σχέση αυτή σε ένα επίπεδο αμφίδρομο, στα πλαίσια του οποίου τόσο το σχολείο όσο και οι γονείς μοιράζονται, αναλαμβάνουν και διεκπεραιώνουν ευθύνες. Για την εύρυθμη λειτουργία του επιπέδου αυτού, κρίνεται αναγκαίο να καθοριστούν αυστηρά ευθύνες, δικαιώματα, υποχρεώσεις, όρια και ρόλοι στις δυο έτερες ομάδες, ενώ απαραίτητη είναι και η αποσαφήνιση της πολιτικής που θα εξασφαλίζει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα ενεργούς συμμετοχής και στη διοίκηση και στη διαδικασία λήψης αποφάσεις (Soliman, 1995, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2002). Για να εμπλακούν ενεργά οι γονείς στο εκπαιδευτικό σύστημα, απαιτείται αναπροσαρμογή και στον τομέα της διαχείρισης και σε αυτόν της λειτουργίας του.

Όταν σχολείο και οικογένεια συνεργαστούν, προκύπτει μία « συμμαχία», ένας « συνεταιρισμός» (partnership) (Συμεού, 2003). Η συνεργατική σχέση των μελών αυτής της συμμαχίας, η οποία λειτουργεί με συντονισμένες τις δυνάμεις της, θα χαρακτηριστεί ουσιαστική όταν συντελέσει στην ομαλή και υγιή ανάπτυξη του παιδιού (Epstein, 1995). Η επιλογή της χρήσης, επομένως, του όρου αυτού, θέτει σαν προϋπόθεση την διαλεκτική σχέση μεταξύ εμπλεκόμενων (σχολείου- οικογένειας), σχέση που θα τρέφεται από αμοιβαιότητα, σεβασμό, υποστήριξη, προσφορά και αλληλοκατανόηση (Epstein & Sheldon, 2002; Vincent & Tomlinson, 1997).

Οι ερευνητές Martin, Ranson & Tall, το 1997, τάσσονται υπέρ της διάκρισης τεσσάρων σταδίων κατά τα οποία η τυπική « εμπλοκή» μετουσιώνεται σε « συμμαχία», με τους δεσμούς των μελών της οικογένειας και του σχολείου να δυναμώνουν και να συσφίγγονται. Επιγραμματικά τα στάδια εντοπίζονται με τους όρους: α) εξάρτηση, β) συνδρομή, γ)αλληλεπίδραση, δ) συνεργασία. Αναλυτικά, στη φάση της εξάρτησης στη σχέση των δύο ομάδων παρατηρείται παθητική στάση των γονέων και εμπιστοσύνη από μέρους τους στην γνώση και την εμπειρία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι γονείς είναι ευπειθείς και δεν αμφισβητούν την αυθεντία του δασκάλου. Στο επόμενο στάδιο, της συνδρομής, χαρακτηρίζεται πια απαραίτητη η συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική κοινότητα και στα

δρώμενά της με τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψιν τους την κρίση των πρώτων, θεωρώντας την αξιόλογη και σεβαστή. Ακολουθεί το τρίτο σε σειρά στάδιο με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, η οποία περιλαμβάνει την ενθάρρυνση της κάθε προσπάθειας ενεργούς συμμετοχής των γονιών στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Αυτό είναι αποτέλεσμα της παγίωσης της αντίληψης πως και οι γονείς, ως συνεκπαιδευτές οφείλουν να αναλάβουν το μερίδιο της ευθύνης που τους αναλογεί στην διαπαιδαγώγηση. Για το τέλος αφήνουν το υψηλότερο στάδιο, αυτό της συνεργασίας. Μία νέα σύναψη συμφωνίας και εταιρικής σχέσης ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όντες συνυπεύθυνοι πέρα από τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και για την εύρυθμη λειτουργία και ανέλιξη του σχολείου.

Οι δύο έννοιες δεν έχουν σαφή και διακριτά όρια (Desforges & Abouchaar, 2003) και δίνουν χαοτική εικόνα στους τρίτους μελετητές (Domina, 2005; Epstein 1995), στην παρούσα εργασία ο όρος που προτιμήθηκε είναι αυτός της γονεϊκής εμπλοκής. Η έννοια αυτή είναι ευρύτερη, πολυδιάστατη και εμπεριέχει μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων κερδίζοντας έδαφος στην πλειοψηφία των ερευνών (Jeynes, 2007 & Γεωργίου, 2000).

2.3 Είδη γονεϊκής εμπλοκής

Πολλά θεωρητικά σχήματα και ποικιλία από μοντέλα προτείνονται ανά τα χρόνια με σκοπό να πλαισιώσουν την κάθε μορφής ανάμειξη των γονέων στη συνεργασία τους με το σχολείο (Case, 2000; Greenwood & Hickman, 1991; Grolnick και Slowiaczek, 1994; Ματσαγγούρας, 2008; Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003; Συμεού, 2003). Πρώτη προσέγγιση για διάκριση στην τυπολογία γίνεται από τον Fullan (1982 οπ. αναφ. Συμεού, 2003), που χωρίζει τη γονεϊκή εμπλοκή σε τέσσερις τύπους με την οικογενειακή συνεισφορά να εντοπίζεται: α) στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) μέσα στο σχολείο, γ) στην εθελοντική εργασία της μέσα στο σχολείο και τέλος δ) στη συσχέτιση με τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, η Tomlinson, (1991 οπ. αναφ. Συμεού, 2003) έπειτα από σειρά μελετών στα σχολεία της Βρετανίας και τις πρακτικές που εφαρμόζονταν, δίνει με τη σειρά της άλλους τέσσερις τύπους διάκρισης στην επικοινωνία των δύο πλευρών:

i) Ποιοτική συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες εκπαίδευσης των παιδιών τους σε θέματα που άπτονται της φοίτησής τους (π.χ. κατ' οίκον προσφορά βοήθειας στις εργασίες), ii) Συχνή επικοινωνία των δυο πλευρών για ανταλλαγή πληροφοριών (είτε με επισκέψεις στο σχολείο, σε συγκεντρώσεις γονέων και εκπαιδευτικών, είτε τηλεφωνικά), iii) Συμμετοχή (επίσημη και τυπική) στη διοίκηση του σχολείου μέσω των διοικητικών οργάνων και των

εκλεγμένων μελών αυτών (Σύλλογος Γονέων), και iv) Γονείς παρατηρητές στις δραστηριότητες του συλλόγου Γονέων.

Την ίδια χρονική περίοδο, Greenwood και Hikman, γράφουν για πέντε τύπους σχολικής γονεϊκής εμπλοκής κατηγοριοποιώντας με αυτόν τον τρόπο και τους τύπους των γονέων, επίσης σε πέντε: i) Γονείς- ακροατές: Ενημερώνονται με συνέπεια και προσοχή από τον εκπαιδευτικό της τάξης των παιδιών τους σχετικά με την πρόοδο, την συμπεριφορά, την ψυχολογία και την εικόνα των παιδιών τους. ii) Γονείς - εθελοντές: Οι γονείς που είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να βοηθήσουν ώστε αυτές να υλοποιηθούν και να διεκπεραιωθούν. iii) Γονείς- εκπαιδευτικοί: Στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσονται οι γονείς που προσπαθούν να αντικαταστήσουν τον εκπαιδευτικό, υιοθετώντας τον ρόλο του, δημιουργώντας ή ψάχνοντας εκπαιδευτικό υλικό για τα παιδιά τους, επιβλέποντας την πρόοδο τους και αξιολογώντας τα με κριτήριο δραστηριότητες που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει, χωρίς απαραίτητα να έχουν καταρτιστεί σχετικά. iv) Γονείς-μαθητές: Τύπος γονέων στον οποίο ανήκουν όσοι γονείς φροντίζουν να συζητούν με τον εκπαιδευτικό θέματα για την ανατροφή, την ανάπτυξη, την διαπαιδαγώγηση και την καλλιέργεια των παιδιών τους, εκτιμούν και εφαρμόζουν όσες πληροφορίες παίρνουν αναγνωρίζοντας την γνώση και την εμπειρία των ειδικών. v) Γονείς που αποφασίζουν συνδιαλεγόμενοι με τους εκπαιδευτικούς πριν πάρουν αποφάσεις για τα παιδιά τους, αξιοποιώντας την δυνατότητα συμμετοχής τους στους σχολικούς συλλόγους και τις επιτροπές.

Τρία χρόνια μετά, (1994), οι Grolnick και Slowiaczek προτείνουν τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής, εστιάζοντας στην συμπεριφορά των γονέων κατά τη σχολική περίοδο της ζωής των παιδιών τους και καταλήγουν να διακρίνουν: i) τη γενική στάση προς το σχολείο. Με γονείς που επισκέπτονται τον χώρο του σχολείου και επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς είτε για να μάθουν όσα αφορούν τα παιδιά τους είτε για να προσφέρουν υπηρεσίες, ii) την προσωπική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου των παιδιών τους και iii) την γνωστική ή/και πνευματική σύνδεση γονέων και παιδιών, με δραστηριότητες που προσφέρουν στο παιδί ερεθίσματα πνευματικής φύσεως (επίσκεψη σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, βιβλιοθήκες και συμμετοχή σε εκδηλώσεις πολιτιστικού ενδιαφέροντος).

Η Epstein (1992, 1995), καταγράφοντας μία πιο ολοκληρωμένη άποψη, επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Η δική της τυπολογία και διάκριση για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας θα δώσει τη βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθεί η παρούσα εργασία.

Συγκεκριμένα, η τυπολογία αυτή αναλύει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής σε έξι διαφορετικές διαστάσεις συνεργασίας, οι οποίες εύκολα θα αποτελούσαν στρατηγικές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, από το σχολείο. Με λίγα λόγια τα επίπεδα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας που προτείνει η Epstein:

(α) Μέριμνα: Οι γονείς αναλαμβάνουν την ευθύνη, φροντίζουν, προνοούν όχι μόνο της ανατροφής αλλά και της υγείας και της ασφάλειας των παιδιών τους. Έπειτα από ανατροφοδότηση που δίνεται από το σχολείο, το οποίο σίγουρα οφείλει να επιδιώκει και να διατηρεί συχνή επικοινωνία με τους γονείς για σχετικά θέματα και να μάχεται για την δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης στο σπίτι, στοχεύει να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους ακόμα και για οικογένειες με οικονομικές αδυναμίες.

(β) Επικοινωνία: Απαραίτητη προϋπόθεση της κατηγορίας, η αμφίδρομη, αμοιβαία και ποιοτική επικοινωνία των δύο, μέσω της οποίας θα επιτευχθεί η πλήρης ενημέρωση των γονέων που θα αφορά και την πρόοδο των παιδιών και το πρόγραμμα λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου,

(γ) Εθελοντική δράση: Τύπος γονεϊκής εμπλοκής που περικλείει τον ενδιαφέρον και την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων με πράξεις και δράσεις σε οποιαδήποτε ανάγκη του σχολείου με σκοπό την ομαλή λειτουργία του και την διευκόλυνση της υλοποίησης του προγράμματος του, σε βαθμό ικανοποιητικό και συχνότητα τακτική ή ευκαιριακά.

(δ) Αίτημα για βοήθεια: Βοήθεια στις ανάγκες των παιδιών όταν εργάζονται στο σπίτι. Ένας μαθητής που δουλεύει στο σπίτι μπορεί να έχει ανάγκη για τη διεκπεραίωση των εργασιών του, τον προγραμματισμό του, την διαχείριση των συναισθημάτων του και των αλλαγών που παρατηρεί να συμβαίνουν στο σώμα και στον χαρακτήρα του ή τις μεταβολές της ψυχολογίας του. Πρόσθετα, είναι αναγκαία πολλές φορές η παροχή ενίσχυσης, ενθάρρυνσης και εμπύχωσης στα μελλοντικά σχέδια των παιδιών.

(ε) Ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: Το σχολείο, μέσω των θεσμικών οργάνων που έχει θεσπίσει (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, Σχολικές Επιτροπές), δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να ενημερώνονται για όσα απασχολούν, συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν στο σχολείο. Τους επιτρέπει να πάρουν θέση, να εκφραστούν, να αποφασίσουν αν θέλουν να αναλάβουν δράση για κάτι που λαμβάνει χώρα και αφορά αυτούς ή τα παιδιά τους ή, ακόμα, τους δίνει την ευκαιρία να πάρουν και να οργανώσουν πρωτοβουλίες. Αναμφίβολα, η

εκπαιδευτική διαδικασία και η εκπαιδευτική πολιτική, ενισχύονται, προωθούνται, εξελίσσονται με την συμβολή των γονέων σ' αυτές.

(στ) Το τρίγωνο συνεργασίας σχολείου–οικογένειας–κοινωνίας. Η διαφορά στον συγκεκριμένο τύπο γονεϊκής εμπλοκής είναι ότι αξιοποιούνται φορείς της τοπικής κοινότητας και με σύμμαχο τα μέσα που διαθέτουν στηρίζουν οικογένειες, μαθητές και το ίδιο το σχολείο.

Τα μετέπειτα ερευνητικά κείμενα των Larocque, Kleiman & Darling (2011), δεν διαφοροποιούνται από την Epstein και την τυπολογία της. Αναφέρουν σειρά από συμμετοχικές δραστηριότητες γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως: α) εθελοντική συμμετοχή στο γίνεσθαι του σχολείου, β) κατ' οίκον βοήθεια στη μελέτη, γ) εξωτερική παρατήρηση της λειτουργίας του σχολείου, δ) τυπικές επισκέψεις στην τάξη, ε) απρόσωπες και τυπικές συζητήσεις ή ακόμα και κοινοποίηση εμπειριών σε συναντήσεις στην τάξη και τέλος στ) ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης απόφασης με τη διενέργεια εκδηλώσεων.

2.4 Η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα

Όλες οι έρευνες που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική κοινότητα συμπεραίνουν πως αυτή η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας επηρεάζει αμφίδρομα τις δύο πλευρές (Desforges & Abouchaar, 2003). Τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας τα απολαμβάνει η κοινωνία (Fan & Chen, 2001) η οποία θα υποδεχτεί τους ενήλικες που προετοιμάστηκαν σε αυτό το πλαίσιο (Jeynes, 2007 ; LaRocque, Kleiman & Darling, 2011; Wilder, 2014). Ήδη από το 1994, οι Henderson και Berla, αναφέρουν: «όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες, τα παιδιά επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρη τη ζωή τους». Η Ελλάδα, ωστόσο, καθυστερεί έντονα να εντάξει την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από παλιότερες εποχές (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), οι γονείς λάμβαναν ελάχιστη ενημέρωση και ελάχιστο βήμα για συμμετοχή αφού το ελληνικό σχολείο, ανέκαθεν, μόνο του αποφάσιζε για θέματα εκπαίδευσης. Στην πάροδο του χρόνου, επηρεασμένη από τις νέες διεθνείς αντιλήψεις και πρακτικές, η Ελλάδα προσπαθεί να αναβαθμίσει την ποιότητα λειτουργίας στο σχολείο και να υλοποιήσει μία αμφίδρομη, συμβουλευτική και παιδαγωγική σχέση σχολείου και γονέων. Διεκδικεί την ενεργό συμμετοχή των δεύτερων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι πρώτοι αρχίζουν πια να είναι περισσότερο διαλλακτικοί και διαθέσιμοι για συνεργασία.

Ο νόμος 1566/85, με το άρθρο 53, μετατρέπει σε υποχρεωτική την προαιρετική μέχρι τότε συγκρότηση και λειτουργία του θεσμού Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Το άρθρο αυτό

προέκυψε ως αντικατάσταση του παλαιότερου άρθρου 2 § 1β του Ν. 2621/1998, σύμφωνα με το οποίο οι γονείς των μαθητών, αυτοδικαίως όλοι, δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου, συγκροτούν τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Πρόσθετα, συγκροτείται Ένωση Γονέων σε κάθε δήμο ή κοινότητα, Ομοσπονδία γονέων σε κάθε νομό, όπως επίσης και Συνομοσπονδία Γονέων στη χώρα. Όλοι οι φορείς εκλέγουν ορίζουν εκπροσώπους που συμμετέχουν αντίστοιχα στις Σχολικές επιτροπές, στα Σχολικά Συμβούλια, στις Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Σκοπός τους, η καλύτερευση των συνθηκών φοίτησης στο σχολείο, η άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων λειτουργίας του, η διαπραγμάτευση θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και η επικοινωνία με το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας.

Κατά συνέπεια, η συμμετοχή των γονέων στις λειτουργικές διαδικασίες του σχολείου αποδεικνύεται απαραίτητη και στην Ελλάδα, προκύπτει η υποχρέωση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή να την ενισχύουν. Έρευνες, ωστόσο, που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα, σχετιζόμενες με την εμπλοκή των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι έδειξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς είναι ανέτοιμοι μίας και δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα ούτε έχουν εξοικειωθεί ώστε να ανταποκρίνονται σε μία ουσιαστικότερη συνεργασία και αυτό τους καθιστά διστακτικούς και απρόθυμους. Η επικοινωνία των δύο πλευρών καταλήγει να είναι επιφανειακή, πολλές φορές ανύπαρκτη και επικρατεί μάλλον καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ τους. Συγκεκριμένες έρευνες, μάλιστα, των Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη (1991), αποτύπωσαν την επιθυμία των Ελλήνων εκπαιδευτικών, να συνεργαστούν με τους γονείς, σε πλαίσιο οργανωμένων συναντήσεων. Συμπληρωματικά, δείχνουν να ενοχλούνται όταν οι επισκέψεις γίνονται συχνές, απροειδοποίητες, απρόσκλητες και επίμονες ή πολύωρες.

Σε άλλη έρευνα, πραγματοποιημένη από τον Δοδοντσάκη (Μπόνια, 2011), αναφερόμενη σε εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας και το πως εκείνοι αξιολογούν τη συνεργασία τους με τους γονείς, αποτυπώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία αλλά και το ανικανοποίητο που νιώθουν για τον τρόπο, τις συνθήκες, το πλαίσιο γύρω από το οποίο τη διαμορφώνουν. Οι συμμετέχοντες, στην έρευνα, εκπαιδευτικοί απέδωσαν ευθύνες στους γονείς υποστηρίζοντας πως διαιωνίζουν έναν τυπικό, περιορισμένο και απρόσωπο τύπο συνεργασίας (Δοδοντσάκης, 1999).

Επόμενη έρευνα, σχετιζόμενη με τους γονείς και την οπτική τους γύρω από το θέμα (Δοδοντσάκης 2001) συμπέρανε ότι οι γονείς έχουν θετική εντύπωση για τη συνεργασία τους

με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως να έχουν συνειδητοποιήσει πόσο σημαντικό είναι να αναπτυχθεί μία σχέση ποιότητας η οποία θα επηρεάσει και θα εξελίξει τα παιδιά τους. Οι γονείς, αγνοούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και δείχνουν αδιαφορία σε επικείμενη συνεργασία με το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δεν ανοίγουν δίαυλους επικοινωνίας που να προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς. Μερίδιο ευθύνης έχει και η πολιτεία, καθώς δεν προσπαθεί πρακτικά να αναδείξει το θέμα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και της συνεργασίας τους με εκπαιδευτικούς, αν και το έχει θεσπίσει νομοθετικά (Δοδοντσάκης, 2001).

Σε μελέτη του Μπούζου (2002) προς τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα κατέγραψαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς. Ωστόσο, αυτή η επικοινωνία αφορά πληροφορίες για την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μάλιστα υποστήριζαν ότι θα πρέπει να υπάρξει εντατικοποίηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αλλά και ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασία με τους γονείς (Μπούζος, 2002) Σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή το βάρος της ευθύνης για την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας φέρουν τόσο οι εκπαιδευτικοί που επιζητούν μόνο εκείνη την επικοινωνία με τους γονείς μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους, όσο και οι γονείς που εμποδίζουν με τη στάση τους την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας (Μπούζος, 2002).

Από αντίστοιχη έρευνα των Μπόνια, Μπούζου, Κοσσυβάκη (2008) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας προέκυψε ότι οι τελευταίοι διατηρούν σχετικά θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούν, ωστόσο, πως η «έλλειψη χρόνου εκ μέρους τους» αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, με αποτέλεσμα η εμπλοκή των γονέων να περιορίζεται μόνο σε θεσμοθετημένες συγκεντρώσεις (Μπόνια, Μπούζου, Κοσσυβάκη, 2008). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Antonopoulou, Koutrouba & Babalis (2011) σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι εν λόγω ερευνητές βρήκαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν βέβαια θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά στην πραγματικότητα αυτή είναι φτωχή ή ανύπαρκτη στα ελληνικά σχολεία. Αυτή η «φτωχή» συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών αποδίδεται αφενός στην έλλειψη χρόνου των γονέων λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων και αφετέρου στην απροθυμία τελικά των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν

μαζί τους, εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων, ικανοτήτων και σχετικής εκπαίδευσης τους στην επικοινωνία (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν μεν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά η επικοινωνία με τους γονείς περιορίζεται, κυρίως, σε προγραμματισμένες συγκεντρώσεις και αφορά, ως επί το πλείστον, την πρόοδο των μαθητών. Η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους γονείς, η απουσία εκπαίδευσης σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής αλλά και η απροθυμία των γονέων και των τοπικών φορέων να συμμετέχουν στο σχολικό γίγνεσθαι αποτελούν βασικά εμπόδια για την απουσία λειτουργικής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

2.5 Ο ρόλος της διεύθυνσης στη γονεϊκή εμπλοκή

Ο σύγχρονος διευθυντής είναι ο ηγέτης που προωθεί την επικοινωνία και συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2011). Ως εκ τούτου, ο/η διευθυντής,-τρια και η στάση του αποτελούν έναν από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την έκταση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο καθώς και «παράγοντα – κλειδί» για τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. (Griffith, 2001 και Peiffer, 2003). Με άλλα λόγια, οι απόδοτικοί σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των γονέων, δημιουργούν θετικούς επικοινωνιακούς δεσμούς και παρέχουν κίνητρα συμμετοχής, προκειμένου όλοι οι γονείς πρώτα να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι, έπειτα να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής και τελικά να επιτευχθεί η ενεργός ανάμειξη τους στα δρώμενα του σχολείου (Rieg & Marcoline, 2008; Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Οι Barr & Saltmarsh (2014) διαπίστωσαν, μάλιστα, ότι και οι ίδιοι οι γονείς θεωρούν τη στάση και τις πρακτικές που εφαρμόζει ο/η διευθυντής,-τρια ως το «κλειδί» για την επιτυχία ή μη των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Στην εν λόγω έρευνα, πολλοί γονείς ισχυρίστηκαν πως αν αισθανθούν ότι ο/η διευθυντής,-τρια είναι φιλικός, ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός απέναντι τους, τότε τείνουν και οι ίδιοι να εμπλακούν περισσότερο στα δρώμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Barr & Saltmarsh, 2014). Παρατηρείται, ωστόσο, ακόμη και στις μέρες μας, ότι, ενώ οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως επιθυμητή και αναγκαία για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, δεν υποστηρίζουν ενεργά την συμμετοχή των γονέων στα σχολεία τους (Peiffer, 2003). Αν και τα αίτια της επιφυλακτικής στάσης των διευθυντών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή δεν έχουν ερευνηθεί ξεχωριστά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι παράγοντες που ευθύνονται για αυτή τους τη στάση είναι οι ίδιοι

με εκείνους που ευθύνονται για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών βασικό τροχοπέδη στη συνεργασία γονέων-σχολείου αποτελεί ο φόβος των σχολικών ηγετών ότι από αυτή την εμπλοκή μπορεί να χάσουν την απόλυτη εξουσία και τον έλεγχο του σχολείου (Crozier, 1999; Epstein, 2011; Γεωργίου, 2000; Παπασταμάτης, 1990; Συμεού 2008).

Ορισμένοι σχολικοί ηγέτες θεωρούν τους εαυτούς τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ως αποκλειστικό αρμόδιο να κατευθύνει το παιδαγωγικό έργο και επιθυμούν να διατηρούν μία θέση ισχύος απέναντι στους γονείς, που τους αντιμετωπίζουν ως υπαίτιους πολλών προβλημάτων (Hornby, 2000; Φρειδερίκου & Φολερού- Τσερούλη, 1991). Η έλλειψη αυτοπεποίθησης ορισμένων σχολικών ηγετών, τους αναγκάζει να υιοθετούν μία αυστηρή επαγγελματική συμπεριφορά, προκειμένου οι γονείς να μην αποκτήσουν την ευκαιρία να εκφράσουν διαφωνίες ή και αντιδράσεις προς τις διδακτικές μεθόδους και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολείο (Baum & Mc Murray –Schwarz, 2004; Gestwicki, 2000; Hoover – Dempsey & Walker, 2002; Keyes, 2000; Pang & Walkins, 2000). Και σε αυτή την περίπτωση, πάντως, ο φόβος της κριτικής και ελέγχου από τους γονείς είναι πασίδηλος. Τέλος, κάποιοι σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί, αγνοώντας τις επιταγές και τα προστάγματα της εποχής και μένοντας προσκολλημένοι στις παρωχημένες αντιλήψεις για το πώς πρέπει να συνεργάζονται οι γονείς με το σχολείο, απορρίπτουν οποιαδήποτε άλλη μορφή συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, πέρα από την ενημέρωση για την πρόοδο του μαθητή (Gestwicki, 2000). Οι παραπάνω θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά στο έργο τους και ως εκ τούτου αρνούνται να παραδεχτούν ότι χρειάζονται τη βοήθειά τους (Epstein & Becker; 1982 Gestwicki, 2000). Με αυτή όμως στάση τους και τις αντιλήψεις τους απαξιώνεται ο ρόλος των γονέων, όπως επισημαίνουν ο Olsen και Fuller (2008).

Συμπερασματικά, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και η αμφιβολία σχετικά με τις δυνατότητες των γονέων να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί τους διευθυντές να κρατούν αποστάσεις από τους γονείς. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και, κυρίως, ο φόβος ότι από τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα, είναι δυο ακόμη λόγοι που οι σχολικοί ηγέτες αποφεύγουν τη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών.

2.6 Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής

Παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες, η εφαρμογή στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής θα έπρεπε να αποτελεί προτεραιότητα των διευθυντών, καθώς μία σειρά ερευνών καταδεικνύει ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη (Clark, Lotto & McCarthy, 1980; Lloyd –Smith et al., 2010; Shirley, 2010; Waterman, 2001). Η έρευνα μάλιστα έδειξε ότι για να ξεπεραστεί η πλειονότητα των παραπάνω δυσκολιών κρίνεται επιτακτική η επιμόρφωσή και εξοικείωση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών σε θέματα αποτελεσματικής επικοινωνίας (Symeou, Roussounidou, & Michaelides, 2012; Πασιαρδής, 2004;). Παρακάτω γίνεται αναφορά σε ορισμένες τεχνικές που βασίζονται στους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής, όπως τους περιγράφει η Epstein (1992) και αφορούν σε στρατηγικές που πρέπει να αναπτύξει ο/η διευθυντής,-τρια ώστε να ενισχυθούν τα ποσοστά εμπλοκής των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα οι τεχνικές αυτές που βασίζονται στη θεωρία και στην έρευνα στον τομέα της επικοινωνίας είναι οι εξής:

(α) Πρακτικές που σχετίζονται με την επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών: Εδώ περιλαμβάνεται η τακτική επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους γονείς μέσω συγκεντρώσεων, ανακοινώσεων, επιστολών που στόχο έχει την πληροφόρηση των γονέων για τις αδυναμίες και δυνατότητες των παιδιών, αλλά και την ενημέρωσή τους για τη φιλοσοφία και αποστολή του σχολείου (Halsey, 2004; Hoover- Dempsey, Walker & Sandler, 2005; Πασιαρδής, 2004). Σε αυτές τις πρακτικές εκείνο που προέχει είναι η προσωπική επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους γονείς, προκειμένου να κατάσται κατόνητο ότι οι τελευταίοι είναι « συνέταιροι» του σχολείου και ότι χωρίς αυτούς το σχολείο δεν μπορεί να εκπληρώσει την αποστολή του (Christenson & Sheridan, 2001).

(β) Πρακτικές που σχετίζονται με την εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο: Η εφαρμογή της «ελεύθερης εισόδου» των γονέων στο σχολείο με τη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος για αυτούς αποτελεί βασική προϋπόθεση προκειμένου οι τελευταίοι να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι και φιλικοί στο χώρο του σχολείου και να θελήσουν να συμμετέχουν εθελοντικά στη διδακτική διαδικασία (Christie, 2005; Rieg & Marcoline, 2008; Shirley, 2002; Waterman, 2003; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Ο σχολικός ηγέτης οφείλει, σε αυτή την περίπτωση, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να υποκινεί και να ενεργοποιεί τους γονείς να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές εκδρομές και σχολικές εκδηλώσεις αλλά και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο (Delgado-Gaitan, 2001; Waterman, 2001). Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο το

σχολείο να δημιουργήσει κατάλληλους χώρους, όπου οι γονείς θα μπορούν να προσφέρουν την εθελοντική τους εργασία αλλά και να συναντούν άλλους γονείς και να συζητούν για τα παιδιά τους στο πλαίσιο μίας θετικής και χαλαρής ατμόσφαιρας (Delgado-Gaitan, 2001). Σε κάθε περίπτωση η αναγνώριση και επιβράβευση των εθελοντών γονέων από το διευθυντή αποτελεί βασικό στοιχείο, προκειμένου να εξελιχθεί μία στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Halsey, 2004).

(γ) Πρακτικές που σχετίζονται με τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι: Ο τρίτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, η μάθηση στο σπίτι, περιλαμβάνει πρακτικές που αφορούν στην πληροφόρηση που πρέπει να δίνεται στις οικογένειες των μαθητών για την επίβλεψη και διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών (Μπόνια, 2011). Επιπλέον, εδώ περιλαμβάνεται η ενημέρωση των γονέων για τις δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές σε κάθε σχολική βαθμίδα, αλλά και η πληροφόρηση τους για τη σωστή εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι (Μπόνια, 2011).

(δ) Πρακτικές που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου: Εδώ ο σχολικός ηγέτης καλείται να ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, όπου λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις για ζητήματα του σχολείου, αλλά και σε ομοσπονδίες που στοχεύουν στην αναπροσαρμογή του σχολικού προγράμματος και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Delgado- Gaitan, 2001; Noguera, 2001; Patrikakou & Anderson, 2005; Shirley, 2010).

(ε) Πρακτικές που σχετίζονται με τη συνεργασία γονέων – σχολείου – κοινότητας: Ο σχολικός ηγέτης οφείλει, στον τύπο αυτό της γονεϊκής εμπλοκής, να παρέχει στους γονείς πληροφορίες για προγράμματα και δραστηριότητες της κοινότητας (Μπόνια, 2011). (στ) Πρακτικές που σχετίζονται με την ανατροφή. Εδώ ανήκουν οι πληροφορίες που οφείλει να παρέχει ο σχολικός ηγέτης στους γονείς για την ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς και νουθεσίες για τις κατάλληλες συνθήκες που υποστηρίζουν τη μάθηση στο σπίτι (Μπόνια, 2011; Μπρούζος, 2002). Επιπλέον, σ' αυτές τις τεχνικές περιλαμβάνεται και η ενθάρρυνση των γονέων να επικοινωνούν μεταξύ τους, για να ανταλλάσσουν εμπειρίες πάνω σε θέματα επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους.

Σε κάθε περίπτωση, ο/η διευθυντής,-τρια της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι φιλικός, αντικειμενικός, συνεπής και ειλικρινής απέναντι στους γονείς και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Schneider & Hollenczer, 2006; Ζαβλανός, 2003). Η «

πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία με τους γονείς και η δημιουργία μίας φιλικής και φιλόξενης ατμόσφαιρας στους χώρους του σχολείου θα πρέπει να αποτελούν βασική του μέριμνα.

2.7 Ανακεφαλαίωση

Σχολείο και οικογένεια ως σημαντικότεροι φορείς κοινωνικοποίησης του ανθρώπου οφείλουν να συνεργαστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να πετύχουν το μέγιστο της ψυχοπαιδαγωγικής ανάπτυξης και καλλιέργειας των παιδιών. Σύμφωνα με την ενότητα, όμως, τη δεκαετία του 1980 η οικογένεια ήταν αποκομμένη από το σχολικό γίγνεσθαι. Με το πέρασ του 1990, άρχισε σιγά-σιγά να πλησιάζει το σχολείο και να προσπαθεί να ενταχθεί, προσφέροντας τη δική της βοήθεια. Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζεται άλλοτε ως συνεταιρισμός, άλλοτε ως συμμαχία, άλλοτε ως απλή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ενώ πολλές φορές ταυτίζεται με την γονεϊκή συμμετοχή. Ενώ πολλοί ερευνητές προσπαθούν να δώσουν έναν ορισμό μέσα από έρευνες και στην διεθνή βιβλιογραφία πολλές μελέτες αφορούν την συγκεκριμένη συσχέτιση η πρώτη ενότητα του κεφαλαίου κλείνει δηλώνοντας ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή χρησιμοποιείται εννοώντας τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και του σχολείου και στόχο έχει όχι μόνο την διαπαιδαγώγηση των παιδιών αλλά και την εύρυθμη λειτουργία αυτού σε όλα του τα επίπεδα.

Το κεφάλαιο συνεχίζει διακρίνοντας την γονεϊκή εμπλοκή σε διάφορα είδη προσφέροντας ποικιλία αναφορών εντοπισμένων στις μελέτες. Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να σχετίζεται είτε μόνο με τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης των παιδιών, είτε μόνο με την ανταλλαγή πληροφοριών από τους γονείς στους δασκάλους και αντίστροφα, ενώ οι γονείς μπορεί να τηρούν διάφορες στάσεις απέναντι στο σχολείο. Μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις και δρώμενα, ή να παρακολουθούν παθητικά τα όσα συμβαίνουν, να προσφέρουν τη βοήθειά τους είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο, να βρίσκονται κοντά στους εκπαιδευτικούς με σεβασμό και εκτίμηση.

Η έρευνα για τις συγκρούσεις και τη γονεϊκή εμπλοκή διεξάγεται στην Ελλάδα, επομένως κρίνεται επιτακτικό να αναφερθεί η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και σε εκπαιδευτικούς στην ελληνική κοινότητα. Σύμφωνα με την ενότητα οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν τους γονείς για απόμακρη στάση. Οι γονείς, επίσης, λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας τους και ελλείπει παιδείας σχετικής με την αναγκαιότητα παρουσίας στο σχολείο, διατηρούν αποστάσεις. Κάπου εκεί, αναγνωρίζεται και διαφαίνεται το μερίδιο ευθύνης του σχολικού διευθυντή, από τη στάση του οποίου θα εξαρτηθεί σε μεγαλύτερο ποσοστό η

διασύνδεση των δύο πλευρών (οικογένειας και σχολείου). Εκείνος με τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρία και την προθυμία του μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες κατάλληλες να επωαστεί μια προσοδοφόρα σχέση. Στο κεφάλαιο αναφέρεται ότι παρ' όλο που οι γονείς, ενδεχομένως, να μην επιθυμούν να αλληλεπιδράσουν με το σχολείο, χρέος των εκπαιδευτικών και κυρίως του ηγέτη της σχολικής κοινότητας είναι να εφαρμόζει κατάλληλες πρακτικές να κατευθύνει την γονεϊκή εμπλοκή. Να ενημερώνει κατάλληλα για τη στάση, τη συμπεριφορά και τις ανάγκες των παιδιών τους, να δίνει ευκαιρίες σε όλους, αφορμές και κίνητρα να συμμετάσχουν στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, να προωθεί προγράμματα και δραστηριότητες της κοινότητας που φέρνουν κοντά εκπαιδευτικούς και γονείς και να είναι φιλικός απέναντί τους, ώστε να τους εμπνεύσει εμπιστοσύνη και επιθυμία για συνεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Η αλληλεπίδραση και η συσχέτιση των γονέων και των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη, ώστε να διαμορφωθούν οι ιδανικότερες συνθήκες στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και τα παιδιά να επωφεληθούν όσο το δυνατό περισσότερο. Στην πράξη, όμως, αυτή η σχέση δεν ευοδώνεται πάντα με αποτέλεσμα την πρόκληση συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές πλήττουν την ποιότητα της επικοινωνίας και ενδυναμώνεται ένα καθεστώς αντιπαράθεσης στο οποίο θέση και δράση οφείλει να λάβει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, με τη χρήση ερωτηματολογίου απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, γίνεται η περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας και η παρουσίαση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων ενώ στο τέλος του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

3.2 Μεθοδολογία και περιγραφή ερωτηματολογίου

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των συγκρούσεων που προκύπτουν λόγω της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολικό πλαίσιο, με τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα να μελετώνται αναλυτικότερα. Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι η συχνότητα με την οποία οι γονείς αλληλεπιδρούν με το σχολείο αλλά και η ποιότητα της σχέσης που επιλέγουν να χτίσουν με τους εκπαιδευτικούς (σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών), καθώς επίσης και η συσχέτιση του ηγέτη του σχολείου με τα παραπάνω. Για τη διερεύνηση του πλαισίου των συγκρούσεων που προκύπτουν στα σχολεία πρωτοβάθμιας της Ελλάδας τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που συνδέονται με τους επιμέρους στόχους της έρευνας είναι τα εξής:

1. Πόσο συχνά και για ποιους λόγους, οι γονείς εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με το σχολείο;
2. Ποια είναι η ποιότητα της σχέσης που προκύπτει στη συσχέτιση των γονέων και των εκπαιδευτικών (ανταλλάζουν γνώμες, προσωπικές πληροφορίες, προβληματισμούς);
3. Ευνοούν οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους την υγιή εμπλοκή των γονέων στο σχολείο;
4. Αναλαμβάνει ο/η διευθυντής,-ντρια της σχολικής μονάδας την ευθύνη που αναλογεί στη διοίκηση, όταν προκύπτουν συγκρούσεις; Συντελεί στην διευθέτηση των συγκρούσεων αυτών;

Η ερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε για τη διερεύνηση των παραπάνω είναι ποσοτική. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τις απαντήσεις 112 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ελληνικών σχολείων και αντλήθηκε το σχολικό έτος 2022-2023. Η δειγματοληψία έγινε με τυχαίο τρόπο και με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στην εφαρμογή Google Forms. Η διανομή και η κοινοποίησή του στους εκπαιδευτικούς έγινε τον χειμώνα του 2023 με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (messenger, viber). Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α΄ της διπλωματικής εργασίας και περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα απάντησης (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ), οι οποίες χωρίζονται σε 4 ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 1-6) καταγράφονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα: το φύλο τους, η ηλικία τους, ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική μονάδα (γενική ή ειδική αγωγή / διοικητικό μέλος / εκπαιδευτικός ειδικότητας), την περιοχή και το μέγεθος του σχολείου που δίδαξαν και τα συμπληρωμένα έτη της προϋπηρεσίας τους. Η διάκριση των περιοχών των σχολείων στοχεύει στον εντοπισμό των σχολείων που βρίσκονται εντός αστικού ιστού (αστική περιοχή) και εκτός αστικού ιστού (μη αστική περιοχή).

Δεύτερη ομάδα ερωτήσεων (7-15) αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα πόσο συχνά, δηλαδή, και για ποιους λόγους, οι γονείς εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, βάσει της εμπειρίας τους καλούνται να απαντήσουν αν οι γονείς επισκέπτονται συχνά το σχολείο για να ενημερωθούν και αν την συχνότητα των επισκέψεων επηρεάζει η οικονομική κατάσταση ή το κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο τους. Ερωτώνται αν εκείνοι

συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα και αν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για δράσεις στο σχολείο. Ρωτήθηκαν, ακόμη, εάν οι γονείς μοιράζονται μαζί τους προσωπικά ή οικογενειακά θέματα, αν τηρούν τα χρονικά διαγράμματα και αν είναι συνεπείς στον ορισμένο χρόνο σχετικά με τις επικοινωνίες τους. Αν, ενόσω απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, δείχνουν σεβασμό, αν εκφράζουν συχνά αναγνώριση της προσπάθειάς τους, των γνώσεων τους, της εμπειρίας τους και της πολυπλοκότητας του ρόλου τους ή εάν υπονομεύουν το ρόλο τους και την αξία της δουλειάς τους. Απάντησαν εάν οι γονείς είναι ψύχραιμοι όταν κάτι από αυτά που συζητούνται είναι ενάντια στις απόψεις τους και έπειτα άρχισαν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Νέα εννοιολογική θεματική ενότητα στο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται ξανά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις που διαδέχτηκαν τις προηγούμενες (16-25) εστιάζουν στο αν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να προγραμματίσουν συναντήσεις με τους γονείς επιδιώκοντας να εξασφαλίσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα που να διευκολύνει όλους τους γονείς ακόμη κι εκείνος που εργάζονται ή αν επιδιώκουν να φέρου σε επαφή με το σχολείο ακόμη και τους γονείς οι οποίοι για τους δικούς τους λόγους, συστηματικά, απέχουν. Το ερωτηματολόγιο σε αυτή την ενότητα, πραγματεύεται το αν οι εκπαιδευτικοί απαντούν στους γονείς ερωτήσεις σχετιζόμενες με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Ερώτημα αποτέλεσε αν στην διάρκεια των συναντήσεων έχουν δεχτεί υποτιμητικά σχόλια ή έχουν δει να συμβαίνουν παράλογες και υπερβολικές συμπεριφορές από τους γονείς μέσα στο σχολικό γίγνεσθαι. Επιπρόσθετα, κλήθηκαν να απαντήσουν αν επιτρέπουν στους γονείς να λαμβάνουν μέρος ποικιλοτρόπως στην λειτουργία του σχολείου, όχι μόνο σε θέματα που αφορούν την προσωπικότητα των παιδιών και την συμπεριφορά τους στο σχολείο, αλλά εαν τους δίνεται η ευκαιρία να συναποφασίσουν για εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα. Συνεχίζοντας, σχετικά με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέων και εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να απαντήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εαν στη διάρκεια των συζητήσεων τους με τους γονείς αποφεύγουν να συζητήσουν θέματα τα οποία γνωρίζουν ότι θα προκαλέσουν σύγκρουση και αν πιστεύουν ότι οφείλουν να κατευνάσουν τα συναισθήματά των πρώτων. Τέλος, απάντησαν στο αν εκφράζουν οι ίδιοι απο τη μεριά τους εκτίμηση στο πρόσωπο και την προσφορά των γονέων.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούν οι ερωτήσεις 26-30. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με τη στάση της διεύθυνσης και του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Αξιολογούν αν εκείνος, όταν προκύπτουν συγκρούσεις με τους γονείς, τίθεται με το

μέρος τους προστατεύοντάς τους ή όχι. Ερωτώνται εάν η διοίκηση είναι φιλικά προσκείμενη προς τους γονείς και αν προσπαθεί συνεχώς να τους ευχαριστήσει αγνοώντας τις απόψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών ή τους στόχους που έχει θέσει όλη η εκπαιδευτική κοινότητα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αν στη σχολική τους μονάδα ο/η διευθυντής,-τρια εξασφαλίζει θετικό κλίμα και διάυλος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενισχύοντας τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο

3.3 Παρουσίαση των περιγραφικών στοιχείων του δείγματος

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του ψηφιακού στατιστικού εργαλείου IBM SPSS. Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τα δεδομένα της έρευνας που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και χωρίζεται σε επιμέρους υποενότητες. Στην πρώτη υποενότητα γίνεται η παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και στις υπόλοιπες γίνεται η παρουσίαση των περιγραφικών στοιχείων των ερευνητικών ερωτημάτων με τη σειρά την οποία τέθηκαν στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου.

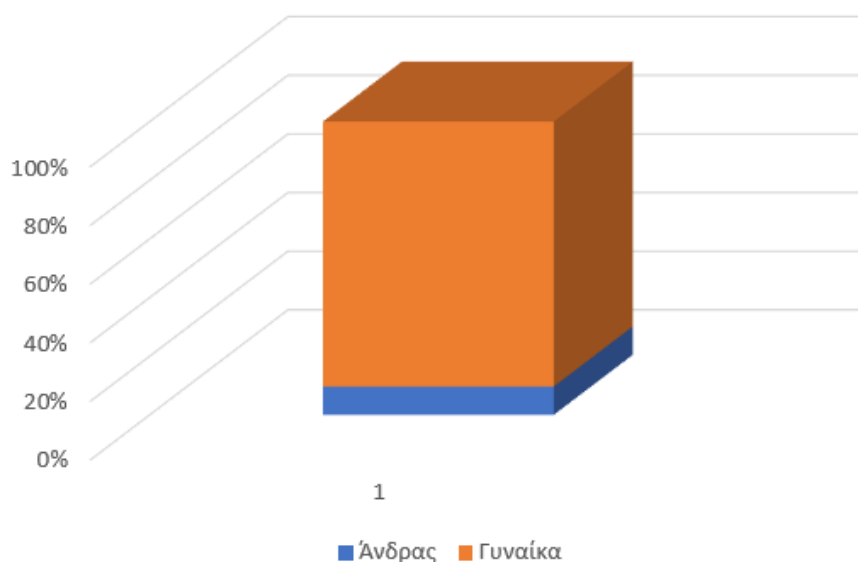
3.3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στη συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως το φύλο, η ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική μονάδα (γενική αγωγή, ειδική αγωγή, άλλη ειδικότητα, διοικητικό μέλος), η περιοχή του σχολείου που δίδαξαν και τα συμπληρωμένα έτη της προϋπηρεσίας. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύουν τη διαφορετικότητα των χαρακτηριστικών του δείγματος που οδηγεί σε πιο αξιόπιστα συμπεράσματα. Οι πίνακες που ακολουθούν αφορούν τις απαντήσεις 1 έως 6 του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.1
Το φύλο των εκπαιδευτικών

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Γυναίκα	101	90,2	90,2
Άνδρας	11	9,8	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Από τα δεδομένα του Πίνακα 3.1 δίνονται πληροφορίες για το φύλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις πληροφορίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν το 90,2% του συνολικού δείγματος (n=112) και οι άντρες μόλις το 9,8% του συνόλου.



Διάγραμμα 3.1
Το φύλο των εκπαιδευτικών

Πίνακας 3.2
Η ηλικία των εκπαιδευτικών

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<30	50	44,6	44,6
31-40	30	26,8	71,4
>40	32	28,6	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Στον Πίνακα 3.2 παρουσιάζεται, ομαδοποιημένη, η ηλικία των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (44,6%) είναι ηλικίας μικρότερης των 30 ετών. Με μικρή διαφορά στη συνέχεια, παρατηρείται από τα ποσοστά ότι 32 εκπαιδευτικοί (28,6%) είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 40 ετών και 30 εκπαιδευτικοί (26,8%) είναι από 31 έως 40 ετών.

Πίνακας 3.3
Ρόλος στην εκπαίδευση

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενική Αγωγή	58	51,8	51,8
Ειδική Αγωγή	31	27,7	79,5
Ειδικότητα	20	17,9	97,3
Διοίκηση	3	2,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Στον Πίνακα 3.3 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα στοιχεία για το ρόλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 58 απο τους 112 είναι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης (51,8%). 31 εκπαιδευτικοί (27,7%) απασχολούνται στην ειδική εκπαίδευση ενώ, τέλος, μόλις 20 εκπαιδευτικοί διδάσκουν κάποια ειδικότητα στην εκπαιδευτική μονάδα που ανήκουν (17,9%) και οι εναπομείναντες 3 (2,7%) είναι μέλη διοίκησης σχολικής μονάδας.

Πίνακας 3.4
Το μέγεθος του σχολείου υπηρεσίας

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ολιγοθέσιο	2	1,8	1,8
6/θέσιο	24	21,4	23,2
12/θέσιο και άνω	86	76,8	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.4 περιέχει στατιστικά στοιχεία για το μέγεθος του σχολείου των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με αυτά, 2 εκπαιδευτικοί (1,8%) διδάσκουν σε ολιγοθέσιο, 24 εκπαιδευτικοί (21,4%) εσε 6/θέσιο και μόλις 88 εκπαιδευτικοί (76,8%) του δείγματος σε σχολεία 12/θέσια και άνω.

Πίνακας 3.5
Οι περιοχές των σχολείων

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αγροτική	10	8,9	8,9
Ημιαστική	13	11,6	20,5
Αστική	89	79,5	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Στον Πίνακα 3.5 παρουσιάζονται δεδομένα που αφορούν την κατηγοριοποίηση των περιοχών των σχολείων, στα οποία ανήκαν οι ερωτηθέντες. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, τα σχολεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή είναι 89 (79,5%) ενώ τα σχολεία τα οποία βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή είναι 13 με ποσοστό 11,6%. Λιγότερα, 10, είναι εκείνα τα σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές (8,9%).

Πίνακας 3.6
Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<5 έτη	63	56,3	56,3
6-10 έτη	11	9,8	66,1
11-20 έτη	17	15,2	81,3
>20	21	18,8	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.6 περιέχει στατιστικά στοιχεία για την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας τη στήλη των ποσοστών διακρίνονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους. Σύμφωνα με αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (63 εκπαιδευτικοί) του συνολικού δείγματος (n=112 εκπαιδευτικοί) έχουν 0-5 έτη υπηρεσία. Ενώ, 21 εκπαιδευτικοί (18,8%) έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσία, 17 εκπαιδευτικοί (15,2%) έχουν 11-20 έτη υπηρεσία και 11 εκπαιδευτικοί έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας.

3.3.2 Η συχνότητα και η ποιότητα της σχέσης των γονέων με το σχολείο

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία του πρώτου και του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Συγκεκριμένα, με αυτά τα ερωτήματα ερευνάται το πόσο συχνά και για ποιους λόγους, οι γονείς εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με το σχολείο αλλά και ποια είναι η ποιότητα της σχέσης που προκύπτει όταν συμβαίνει αυτό. Ανταλλάζουν γνώμες, προσωπικές πληροφορίες, προβληματισμούς; Δείχνουν σεβασμό, αναγνωρίζουν την προσπάθεια και το έργο που γίνεται στο σχολείο; Το εκφράζουν;

Στους παρακάτω πίνακες αναλύονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις 7 έως 15 του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.7
Συχνότητα επίσκεψης των γονέων στο σχολείο

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	1	0,9	0,9
Λίγο	26	23,2	24,1
Μέτρια	53	47,3	71,4
Πολύ	29	25,9	97,3
Πάρα πολύ	3	2,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.7 παρουσιάζει στοιχεία για το πόσο συχνά οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν. Από τη στήλη των σχετικών αθροιστικών συχνοτήτων παρατηρείται ότι οι περισσότεροι, 47,3% (53, n=112) δηλώνουν μέτρια παρουσία των γονέων στο σχολείο. Οι επόμενη μεγάλη ομάδα απαντήσεων, σε σύνολο 29 εκπαιδευτικών (25,89%), έχουν δει κατά την εμπειρία τους τους γονείς να επισκέπτονται με πολύ μεγάλη συχνότητα το σχολείο ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, 23,2 %, αναφέρει πως οι γονείς παρουσιάζονται λίγο στο σχολείο. Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι γονείς δεν επισκέπτονται το σχολείο καθόλου και τρεις, απάντησαν στην ίδια ερώτηση το εκ διαμέτρου αντίθετο.

Πίνακας 3.8
Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ως παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	7	6,3	6,3
Λίγο	22	19,6	25,9
Μέτρια	62	55,4	81,3
Πολύ	18	16,1	97,3
Πάρα πολύ	3	2,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Στον Πίνακα 3.8 δίνονται πληροφορίες για τη σχέση που μπορεί να έχει το οικονομικό ή το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονεών στην παρουσία αυτών στο σχολείο. Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες, 55,4% (62 εκπαιδευτικοί), θεωρούν ότι υπάρχει μέτρια συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου με την συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Μικρή συσχέτιση πιστεύουν οι αμέσως επόμενοι 22 εκπαιδευτικοί, 19,6 % στο γενικό αθροιστικό σύνολο, ενώ 18 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επίπεδο των γονεών οικονομικά και μορφωτικά ή κοινωνικά επηρεάζει πολύ την επαφή αυτών με το σχολείο των παιδιών τους. 3 εκπαιδευτικοί (2,7%) απάντησαν πως αυτή η σχέση, γονεών και σχολείου, εξαρτάται πάρα πολύ από το επίπεδο των γονεών ενώ 7 (6,3% στο σύνολο) θεωρούν πως καμία σχέση δεν έχει η συχνότητα και η ποιότητα της σχέσης που χτίζουν οι γονείς με το σχολείο με τη δική τους κοινωνική και οικονομική ή μορφωτική ταυτότητα.

Πίνακας 3.9
Συμμετοχή των γονεών στα σχολικά δρώμενα

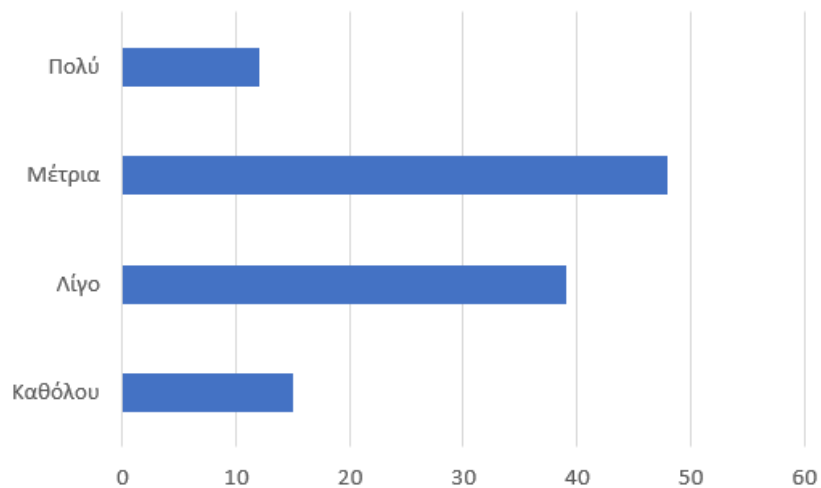
Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	5	4,5	4,5
Λίγο	28	25,0	29,5
Μέτρια	50	44,6	74,1
Πολύ	29	25,9	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.9 δίνει πληροφορίες για τη συχνότητα συμμετοχής των γονέων σε δράσεις και δρώμενα του σχολείου. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών μόνο 29 από αυτούς, 25,9%, είπαν πως οι γονείς συμμετέχουν πολύ σε αυτά. Κανένας δεν απάντησε πάρα πολύ ενώ υπήρχε ένα 4,5% που δήλωσε πως οι γονείς δεν εμφανίζονται καθόλου σε δράσεις στο σχολείο. Οι περισσότεροι (44,6%) έκαναν λόγο για μετρίου επιπέδου παρουσία των γονέων και σύμφωνα με τις απαντήσεις, το 25%, θεωρεί ότι οι γονείς εμφανίζονται λίγο στα δρώμενα που διοργανώνει η εκπαιδευτική κοινότητα

Πίνακας 3.10
Συχνότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τους γονείς

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοτό
Καθόλου	15	13,4	13,4
Λίγο	38	33,9	47,3
Μέτρια	47	42,0	89,3
Πολύ	12	10,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Από τον Πίνακα 3.10 δίνονται στοιχεία για το εάν οι γονείς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για δράσεις στα σχολεία. Μέτρια απάντησαν οι 47 από τους 112 εκπαιδευτικούς, καταλαμβάνοντας το 42% του συνολικού ποσοστού. Μία επίσης μεγάλη μερίδα του δείγματος, 33,9%, θεωρεί πως η ανάληψη πρωτοβουλίας στα σχολεία από τους γονείς είναι μικρή. Τέλος, βάσει των στοιχείων, 13,4 % (15 από τους 112) είπαν ότι οι γονείς δεν αναλαμβάνουν καθόλου πρωτοβουλίες και οι εναπομείναντες 12, το 10,7%, απάντησαν στην ίδια ερώτηση ότι βλέπουν πολλή προσπάθεια από τους γονείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες.



Διάγραμμα 3.2
Συχνότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τους γονείς

Πίνακας 3.11
Συζήτηση προσωπικών θεμάτων

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	6	5,4	5,4
Λίγο	36	32,1	37,5
Μέτρια	37	33,0	70,5
Πολύ	32	28,6	99,1
Πάρα πολύ	1	0,9	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Πόσο συχνά οι γονείς μοιράζονται θέματα προσωπικού και ευαίσθητου περιεχομένου με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την εμπειρία τους, καλούνται να απαντήσουν οι 112 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί. Ο πίνακας 3.11 αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί κάπως διχασμένα 32,1% θεωρούν πως οι γονείς μοιράζονται λίγο τα προσωπικά ζητήματά τους, 33% πιστεύουν ότι τα μοιράζονται σε μέτριο βαθμό ενώ ένα σχετικά κοντινό ποσοστό, της τάξης των 28,6% απαντάει πως γίνεται πολλή συζήτηση γύρω από αυτά τα θέματα. Μόνο το 0,9% δήλωσαν πολύ μεγάλη προθυμία των γονέων να μοιραστούν προσωπικά ζητήματα με το σχολείο στην προσπάθειά τους να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας και αμοιβαίου σεβασμού. Σημαντικά μικρό ήταν και το ποσοστό όσων δήλωσαν ότι οι γονείς δεν θελουν καθόλου να συζητούν τα εν οίκω (5,4% = 6 στους 112).

Πίνακας 3.12
Τήρηση χρονικών διαγραμμάτων κατά την επικοινωνία

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	7	6,3	6,3
Λίγο	23	20,5	26,8
Μέτρια	46	41,1	67,9
Πολύ	35	31,3	99,1
Πάρα πολύ	1	0,9	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Με τον πίνακα 3.12 δίνονται πληροφορίες για τη συνέπεια των εκπαιδευτικών ως προς τις επικοινωνίες με τους εκπαιδευτικούς. Τηρούν τα χρονικά διαγράμματα, έρχονται στα προγραμματισμένα ραντεβού τη σωστή ώρα και μένουν στον χώρο για όσο έχει συμφωνηθεί ή καταχράζονται τον χρόνο των εκπαιδευτικών και των άλλων γονέων; Επιδιώκουν να είναι σαφείς και περιεκτικοί στα χρονικά όρια που έχουν ή απασχολούν τους εκπαιδευτικούς εκτός του εργασιακού τους ωραρίου; Με βάση τα στοιχεία του πίνακα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σε 41,1% να πιστεύουν σε μέτρια συνέπεια των γονέων και σε ποσοστό 31,3% στην πολλή συνέπεια τους. Ταυτόχρονα, το 20,5% (23 εκπαιδευτικοί) υποστηρίζει πως οι γονείς σε μικρό βαθμό είναι συνεπείς, ενώ δεν λείπουν και κάποιοι λίγοι που πιστεύουν πως ο γονέας είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ή και καθόλου υπεύθυνος απέναντι στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων στην επικοινωνία (ποσοστά 0,9 και 6,3 αντίστοιχα).

Πίνακας 3.13
Επικοινωνία με βάση τον σεβασμό

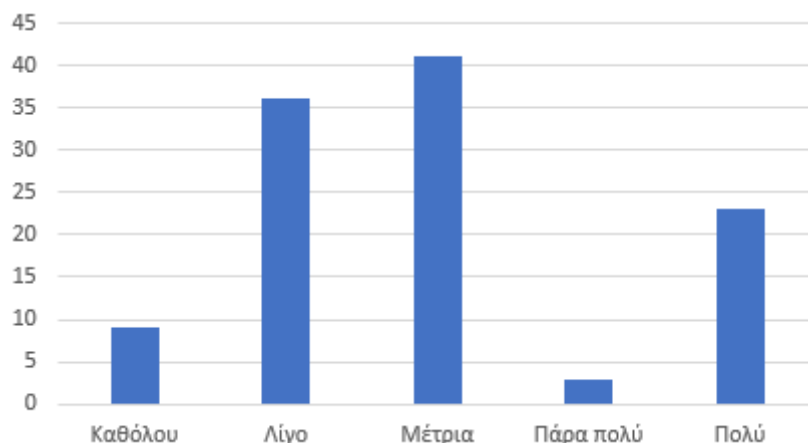
Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	4	3,6	3,6
Λίγο	15	13,4	17,0
Μέτρια	56	50,0	67,0
Πολύ	33	29,5	96,4
Πάρα πολύ	4	3,6	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Από τον Πίνακα 3.13 δίνονται στοιχεία για το εάν οι γονείς απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς μιλώντας τους με σεβασμό και εκφράζοντάς τους την αναγνώριση που οι ίδιοι θα ήθελαν. Τα στοιχεία, λοιπόν, του πίνακα μαρτυρούν ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί, 50% του δείγματος (56 εκπαιδευτικοί) κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους θα χαρακτήριζαν μέτριο τον βαθμό εκδήλωσης του σεβασμού. Υπάρχουν, όμως, αρκετοί εκπαιδευτικοί (29,5% - 33 στο δείγμα n=112) που πιστεύουν ότι οι γονείς δείχνουν να εκτιμούν την προσφορά τους, την αξία τους και την ποιότητα της δουλειάς τους σε μεγάλο βαθμό. Τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν ποτέ επικοινωνήσει σε τέτοια βάση με τους γονείς, ενώ, την ίδια στιγμή, άλλοι τέσσερις θεωρούν πάρα πολύ έντονο τον σεβασμό και την εκτίμηση των γονέων. «Λίγο» απάντησαν οι 15 του δείγματος, σε ποσοστό 13,4%.

Πίνακας 3.14
Επικοινωνία που υποτιμά και μειώνει το έργο του εκπαιδευτικού

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	9	8,0	8,0
Λίγο	36	32,1	40,2
Μέτρια	41	36,6	76,8
Πολύ	23	20,5	97,3
Πάρα πολύ	3	2,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.14 παρουσιάζει στοιχεία για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει να υποτιμάται η αξία τους έπειτα από συζήτηση με τους γονείς. Οι περισσότεροι (41 – 36,6% του δείγματος) δήλωσαν ότι τους έχει συμβεί σε μέτριο βαθμό, ενώ δεν ήταν λίγοι αυτοί που δήλωσαν ότι κάποιες φορές έχουν υπονομευθεί (20,5%). Πολύ μικρό ποσοστό (2,7%) απάντησε στην ίδια ερώτηση με μεγάλη σιγουριά ότι πάρα πολλές φορές έχει αντιμετωπιστεί με υποτιμητικό τρόπο. Ενθαρρυντικό είναι, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, ότι, αθροιστικά, ένα 40,2% δεν έχει βρεθεί ποτέ (8%) σε αυτή τη θέση ή έχει βρεθεί σε μικρό βαθμό (32,1%).



Διάγραμμα 3.3
Επικοινωνία που υποτιμά και μειώνει το έργο του εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.15
Ψυχραιμία γονέων σε συζητήσεις αντίθετων απόψεων

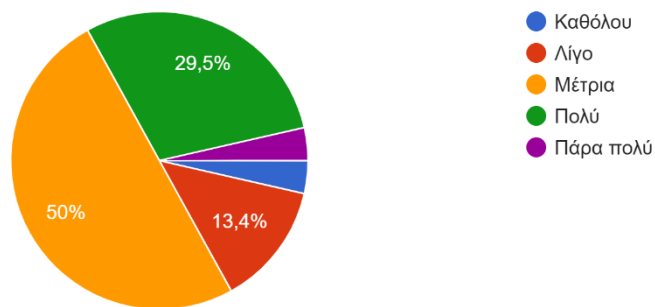
Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	6	5,4	5,4
Λίγο	24	21,4	26,8
Μέτρια	63	56,3	83,0
Πολύ	18	16,1	99,1
Πάρα πολύ	1	0,9	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Στον Πίνακα 3.15 τα ποσοστά αποτυπώνουν σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει ότι οι γονείς, σε συζητήσεις οι οποίες δεν συνάδουν με τις απόψεις τους, είναι ψυχραιμοί και συζητούν με ευγένεια και διαλλακτικότητα. Άρα, σύμφωνα, με τα παραπάνω στοιχεία, μετρίου βαθμού ποιοτικές συζητήσεις σε αντικρουόμενα θέματα δηλώνουν 63 από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Λιγότερο ικανοί να αντιπαραβληθούν χαρακτηρίζονται οι γονείς από το 21,4% του δείγματος, την ώρα που το 16,1% πιστεύει ότι οι γονείς πολύ συχνά είναι καλοί ακροατές. Υπήρξε ένας ερωτηθείς που απάντησε πως οι γονείς είναι πάντα δεκτικοί στην αντίθετη γνώμη, χωρίς όμως να απουσιάζει και ένα εξίσου μικρό ποσοστό της τάξης του 5,4% που υποστηρίζει το άκρως αντίθετο.

Στη συνέχεια παρατίθενται για περισσότερη κατανόηση το Διάγραμμα 3.1 και το Διάγραμμα 3.2 , τα κυκλικά διαγράμματα που δείχνουν πολύ απλά την δυσκολία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν αυτή επιβλήθηκε λόγω της πανδημίας COVID-19.

Οι γονείς απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς με σεβασμό, αναγνωρίζοντας την προσπάθειά τους, τις γνώσεις τους, την εμπειρία τους, την πολυπλοκότητα του ρόλου τους:

112 απαντήσεις



Διάγραμμα 3.4

Σχέση σεβασμού και αναγνώρισης των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών

3.3.3 Ενίσχυση γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, με το ερώτημα αυτό, ερευνώνται μέσα και τρόποι τους οποίους εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την παρουσία των γονέων στο σχολείο. Στους παρακάτω πίνακες αναλύονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις 16 έως 25 του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.16
Συχνότητα αναπροσαρμογής συναντήσεων βάσει προγράμματος των γονέων

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	2	1,8	1,8
Λίγο	3	2,7	4,5
Μέτρια	28	25,0	29,5
Πολύ	68	60,7	90,2
Πάρα πολύ	11	9,8	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.16 έχει ποσοτικοποιήσει τις απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά φροντίζουν να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα των συναντήσεων ή να προτείνουν ημερομηνίες και ώρες, κατά τις οποίες όλοι οι γονείς να μπορούν να παρεβρεθούν σε αυτές. Από τους ερωτηθέντες, 70,5 % σε αθροιστικό ποσοστό, δήλωσαν ότι ακολουθούν πολύ και πάρα πολύ αυτή την τακτική (60,7% και 9,8% αντίστοιχα). Καθόλου και λίγο διαθέσιμοι να αναπροσαρμόσουν το πρόγραμμά τους, απάντησε ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,8% και 2,7%) ενώ μέτρια προσπάθεια στη διαμόρφωση των συνθηκών των συναντήσεων καταγράφηκε στο 25% του γενικού ποσοστού, από 28 άτομα του δείγματος των 112.

Πίνακας 3.17
Ανταλλαγή πληροφοριών καθοδήγησης και συμβουλευτική στους γονείς

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	3	2,7	2,7
Λίγο	20	17,9	20,5
Μέτρια	34	30,4	50,9
Πολύ	46	41,1	92,0
Πάρα πολύ	9	8,0	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.17 αποτυπώνει τα ποσοστά των γονέων στους οποίους έχουν ζητηθεί πληροφορίες σχετικές με την καλλιέργεια και την διαμόρφωση της προσωπικότητας των

παιδιού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τους ζητάται «πολύ» και «πάρα πολύ» συχνά να συμβουλευσουν τους γονείς σε ποσοστό 49,1% αθροιστικά με αντιστοιχία ποσοστών 41,1% και 8,0%. Οι γονείς σπάνια ζητούν από τους εκπαιδευτικούς βοήθεια στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών τους σύμφωνα με 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος (17,9%) ενώ μέτρια παροχή συμβουλευτικής φαίνονται απο τον πίνακα να παρέχει το 30,4%. Εκείνοι που δήλωσαν πως οι γονείς δεν τους ζητάνε ποτέ βοήθεια και συμβουλές αποτελούν το 2,7% του συνόλου.

Πίνακας 3.18
Συχνότητα απαξίωσης από τους γονείς

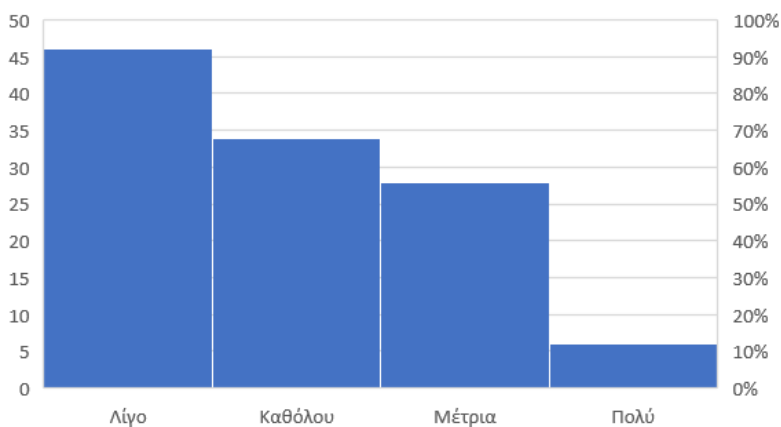
Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	42	37,5	37,5
Λίγο	39	34,8	72,3
Μέτρια	19	17,0	89,3
Πολύ	9	8,0	97,3
Πάρα πολύ	3	2,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 318 σχετίζεται με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων γονέων για το πόσο συχνά οι γονείς τους απαξιώνουν. Αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο πως το 72,3% δεν έχουν νιώσει ποτέ ή σε πολύ μικρό βαθμό, υποτίμηση κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους με τους γονείς. Μόνο το 2,7% του δείγματος έχει ακούσει αρνητικά σχόλια που ισοπεδώνουν το έργο και την προσφορά του και το 8% μαρτυρά ότι πολύ συχνά τυγχάνει να ακούσει σχόλιο απαξίωσης. Στην ίδια ερώτηση «μέτρια» απάντησαν 19 από τους 112 ερωτηθέντες.

Πίνακας 3.19
Παραχώρηση στους γονείς δυνατότητας συμμετοχής στη λήψη
αποφάσεων

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	33	29,5	29,5
Λίγο	45	40,2	69,6
Μέτρια	28	25,0	94,6
Πολύ	6	5,4	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο παραπάνω πίνακας (3.19) αναγράφει τα ποσοστά των δασκάλων που δίνουν ευκαιρίες στους γονείς να συμμετέχουν ποικιλοτρόπως στο σχολικό πλαίσιο, ακόμα και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μικρή δυνατότητα δίνουν οι περισσότεροι του δείγματος, σύμφωνα με τον πίνακα (40,2% = 45 στους 112) ενώ το 29,5% δεν επιτρέπει καθόλου στους γονείς να παρεμβαίνουν στις διοικητικές αποφάσεις. Τέλος, βάσει στοιχείων πίνακα, σε συνολικό ποσοστό του δείγματος 25% απάντησαν «μέτρια» παραχώρηση δικαιώματος συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ενώ όσοι επιτρέπουν αρκετά στους γονείς να συναποφασίζουν αποτελούν το 5,4% του δείγματος.



Διάγραμμα 3.5
Παραχώρηση στους γονείς δυνατότητας συμμετοχής στη λήψη
αποφάσεων

Πίνακας 3.20
Συχνότητα αντιμετώπισης υπερβολικών συμπεριφορών

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	5	4,5	4,5
Λίγο	20	17,9	22,3
Μέτρια	33	29,5	51,8
Πολύ	36	32,1	83,9
Πάρα πολύ	18	16,1	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Τη συχνότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει κάποια υπερβολική συμπεριφορά στο σχολείο, περιγράφει ο Πίνακας 3.20. Τα στοιχεία δείχνουν ότι πολύ συχνό φαινόμενο στα σχολεία, κατά ένα 32,1% είναι οι γονείς να ξεπερνούν τα όρια την ίδια στιγμή που την άποψη αυτή ενισχύει το 16,1% των εκπαιδευτικών που απαντούν πως πάρα πολύ συχνά παρατηρείται στο σχολικό πλαίσιο, οι γονείς να χάνουν τον έλεγχο. Στον αντίποδα, 17,9% των απαντήσεων τάσσονταν υπέρ της άποψης ότι οι γονεϊκή εμπλοκή λίγες φορές φτάνει να πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις ή και ότι πότε δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, για τους του δείγματος, που αποτελούν το 4,5%. Οι εναπομείναντες, 33 (29,5%), απαντούν πως σε μέτριο βαθμό έχουν δει γονείς να συμπεριφέρονται με μη αποδεκτή, επιθετική συμπεριφορά η οποία ξεπερνάει τους κανόνες.

Πίνακας 3.21
Προσπάθεια ωραιοποίησης φλέγοντων θεμάτων συζήτησης

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	17	15,2	15,2
Λίγο	34	30,4	45,5
Μέτρια	42	37,5	83,0
Πολύ	16	14,3	97,3
Πάρα πολύ	3	2,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.21 περιγράφει σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τα θέματα που θέλουν να συζητήσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται αποδεκτά από τους γονείς. Οι 42 του δείγματος, σε ποσοστό 37,5%, απαντούν ότι κάποιες φορές φροντίζουν να αλλάξουν τα λεγόμενά τους για να μην προκληθούν συγκρούσεις. «Λίγο» να διαφοροποιούν τα θέματα που πρόκειται να συζητηθούν σε συναντήσεις δηλώνουν 34 εκπαιδευτικοί από τους 112, ενώ καθόλου διατεθειμένο να απαλλαγεί από τις εκρήξεις που πρόκειται να πυροδοτηθούν από ένα θέμα που δεν είναι εύπεπτο από τους γονείς δείχνει το 15,2%. Τέλος, το 17% σε αθροιστικό σύνολο φανερώνει ότι είναι αρκετοί εκπαιδευτικοί που προσπαθούν σε σημαντικό βαθμό να μειώσουν τις συγκρούσεις διαμορφώνοντας κατάλληλες συνθήκες συζήτησης («πολύ» 14,3% και «παρα πολύ» 2,7%).

Πίνακας 3.22
Ποσοτικοποίηση της ευθύνης του εκπαιδευτικού να μη διαταράσσει τη σχέση σχολείου – οικογένειας

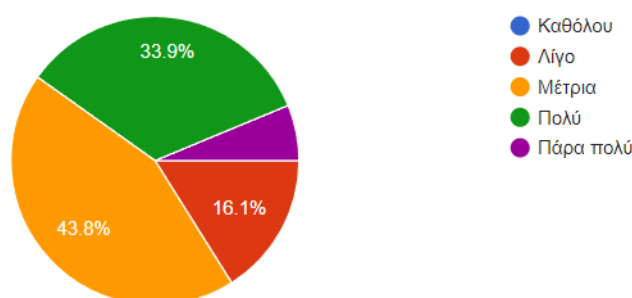
Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Λίγο	18	16,1	16,1
Μέτρια	49	43,8	59,8
Πολύ	38	33,9	93,8
Πάρα πολύ	7	6,3	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο πίνακας 3.22 αναφέρεται στην ευθύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί να μη διαταράσσουν τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας με τις αποφάσεις που λαμβάνουν κατευνάζοντας τα συναισθήματα των δευτέρων. Σε αυτή την ερώτηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως προσπαθούν αρκετά να συνδράμουν στην εξημέρωση του συναισθήματος των γονέων (43,8%), ενώ υπάρχουν και αρκετοί που προσπαθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό (33,9%). Υπάρχει ένα αξιόλογο ποσοστό της τάξης των 16,1%, αναφέρουν πως ασχολούνται λίγο με το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, να σημειωθεί πως το 7% των απαντήσεων χαρακτήρισε τη στάση του απέναντι στις εντάσεις των γονέων πολύ μεγάλης παρέμβασης.

Πίνακας 3.23
Σεβασμός από τους εκπαιδευτικούς σε επιθυμίες των γονέων όταν προκύπτουν συγκρούσεις

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	2	1,8	1,8
Λίγο	9	8,0	9,8
Μέτρια	25	22,3	32,1
Πολύ	50	44,6	76,8
Πάρα πολύ	26	23,2	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.22 περιγράφει βάσει ποσοστών πόσο συχνά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις επιθυμίες των γονέων στην αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων. 67,8% σε ποσοστό του δείγματος, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, απάντησαν ότι σέβονται πολύ (44,6%) και πάρα πολύ (23,2%) τα πιστεύω και τις επιθυμίες των γονέων. Υπήρξε ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 1,8% (2 εκπαιδευτικοί) που απάντησε ότι δεν θεωρεί ότι είναι στο χέρι του να υλοποιήσει τις επιθυμίες των γονέων και ένα 8% (9 εκπαιδευτικοί) που απάντησαν «λίγο» στην ίδια ερώτηση. Τέλος, σε περίπτωση σύγκρουσης η οποία πρόκειται να αντιμετωπισθεί στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί που σε μέτριο βαθμό συνεκτιμούν στις αποφάσεις τους τα «θέλω» των γονέων αποτελούν 22,3%.



Διάγραμμα 3.6
Σεβασμός από τους εκπαιδευτικούς στις επιθυμίες των γονέων όταν προκύπτουν συγκρούσεις

Πίνακας 3.24
Εκδήλωση αναγνώρισης της προσφοράς των γονέων

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Λίγο	2	1,8	1,8
Μέτρια	11	9,8	11,6
Πολύ	77	68,8	80,4
Πάρα πολύ	22	19,6	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.24 αποτυπώνει ποσοστά απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Δείχνετε ότι αναγνωρίζετε και εκτιμάτε την προσφορά των γονέων;». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δείχνουν σε πολύ (68,8%) και πάρα πολύ (19,6%) μεγάλο βαθμό πόσο αξιόλογη είναι η συνεισφορά των γονέων στη σχολική διαδικασία. Αντιθέτως, μία πολύ μικρή μερίδα του δείγματος (2 άτομα από τα 112, 1,8%) είπαν ότι επικοινωνούν λίγο την όποια ευγνωμοσύνη μπορεί να νιώθουν στους γονείς οι οποίοι προσφέρουν ποιοτικό έργο στη λειτουργία του σχολείου. Τέλος, μέτρια εκδήλωση αναγνώρισης εκφράζει ένα επίσης μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων της τάξης του 9,8%.

Πίνακας 3.25
Προσπάθεια προσέλκυσης απόντων γονέων

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	1	0,9	0,9
Λίγο	9	8,0	8,9
Μέτρια	46	41,1	50,0
Πολύ	45	40,2	90,2
Πάρα πολύ	11	9,8	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.25 αναφέρεται στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που προσπαθούν να προσελκύσουν στο σχολείο τους γονείς οι οποίοι συστηματικά απέχουν. Οι 46 του δείγματος απάντησαν ότι προσπαθούν σε μέτριο βαθμό να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή όσων δεν ενδιαφέρονται ενώ με μικρή διαφορά (45 από αυτούς) δήλωσαν μεγάλη προσπάθεια. Πάρα

πολύ ενδιαφέρον να αυξήσουν τις επισκέψεις γονέων που απέχουν, δείχνει ο πίνακας να έχουν 11 από τους 112 εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 9,8%). Σε αθροιστικό ποσοστό 8,9% , όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν προσπαθούν καθόλου (0,9%) ή καταβάλλουν μικρή προσπάθεια (8%) να ευαισθητοποιήσουν όσους γονείς δεν συναντούν συχνά στο σχολικό πλαίσιο.

3.3.4 Η σχέση της διεύθυνσης με τη γονεϊκή εμπλοκή

Οι ερωτήσεις 26-30 του ερωτηματολογίου αφορούν τη στάση και τη σχέση της διεύθυνσης με τη γονεϊκή εμπλοκή ιδίως όταν αυτή προκαλεί συγκρούσεις.

Πίνακας 3.26
Η διεύθυνση τίθεται με το μέρος των εκπαιδευτικών όταν προκύπτουν συγκρούσεις με τους γονείς

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	3	2,7	2,7
Λίγο	3	2,7	5,4
Μέτρια	29	25,9	31,3
Πολύ	48	42,9	74,1
Πάρα πολύ	29	25,9	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.26 αφορά τη διεύθυνση και τη στάση της σε συγκρουσιακό καθεστώς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (42,9%) απαντούν ότι, όταν εκείνοι συγκρούονται με τους γονείς, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας τους προστατεύει. Ενθαρρυντικό είναι επίσης ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, της τάξης του 25,9%, ενίσχυσαν τα προηγούμενα απαντώντας ότι η διεύθυνση τίθεται με το μέρος των εκπαιδευτικών σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Μέτρια ικανοποιημένοι από τη στάση της διεύθυνσης να τεθεί με το μέρος τους δηλώνουν ακόμα 29 εκπαιδευτικοί (25,9%) ενώ εκπαιδευτικοί σε αθροιστικό ποσοστό 5,4% φαίνεται να πιστεύουν πως η διεύθυνση τους υποστηρίζει λίγο ή και καθόλου (2,7% έκαστος).

Πίνακας 3.27
Η διεύθυνση προσπαθεί να ευχαριστήσει τους γονείς

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	6	5,4	5,4
Λίγο	9	8,0	13,4
Μέτρια	43	38,4	51,8
Πολύ	45	40,2	92,0
Πάρα πολύ	9	8,0	100,0
Σύνολο	112	100,0	

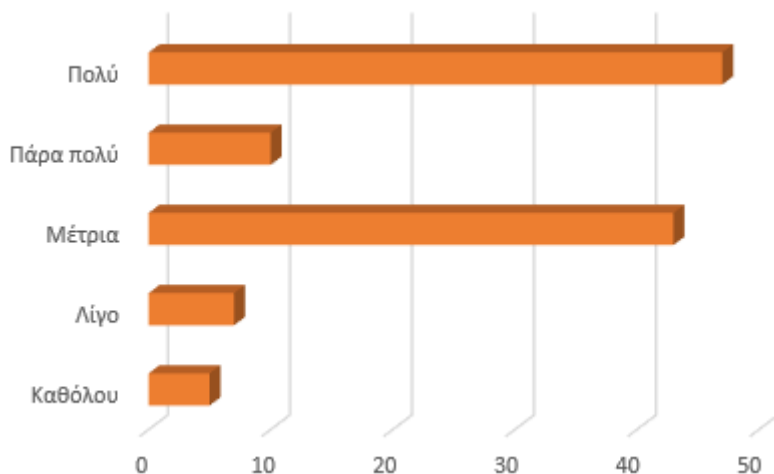
Στον Πίνακα 3.27 οι απαντήσεις που αναγράφονται σχετίζονται με τη στάση της διεύθυνσης υπέρ των γονέων στις συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τους πρώτους. Πολλοί εκπαιδευτικοί (40,2%) δηλώνουν ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας στις συγκρουσιακές καταστάσεις τίθεται με το μέρος των γονέων, με ένα επιπλέον 8% να υποστηρίζει πως αυτό γίνεται πολύ έντονα. Την ίδια στιγμή, 38,4% του δείγματος δείχνουν να έχουν παρατηρήσει μετρίου βαθμού υποστήριξη της διεύθυνσης προς τους γονείς σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Μικρή ή και μηδενική ενίσχυση της θέσης των γονέων από τη διεύθυνση συναντούν 8% και 5,4% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Πίνακας 3.28
Η διεύθυνση προσπαθεί να διασφαλίσει μια μέση λύση στις συγκρούσεις

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	5	4,5	4,5
Λίγο	7	6,3	10,7
Μέτρια	43	38,4	49,1
Πολύ	47	42,0	91,1
Πάρα πολύ	10	8,9	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Την προσπάθεια της ηγεσίας για ισορροπία ανάμεσα στις απόψεις του σχολείου και εκείνες των γονέων κλήθηκαν να σχολιάσουν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση, της οποίας οι απαντήσεις αναγράφονται στον Πίνακα 3.28. Σε αθροιστικό ποσοστό 10,7% οι εκπαιδευτικοί

απάντησαν πως η διεύθυνση προσπαθεί λίγο (6,3%) ή και καθόλου (4,5%) να βρει μια μέση λύση κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης, ενώ μέτρια προσπάθεια παρατήρησαν 43 ερωτηθέντες (38,4%). Δε λείπουν όμως και αυτοί που πιστεύουν, σύμφωνα με τον πίνακα, ότι η διεύθυνση προσπαθεί πολύ (42%) ή και πάρα πολύ ακόμα (8,9%) να κρατήσει τις ισορροπίες.



Διάγραμμα 3.7

Η διεύθυνση προσπαθεί να διασφαλίσει μια μέση λύση στις συγκρούσεις

Πίνακας 3.29

Η διεύθυνση εμμένει στην υπεράσπιση των στόχων που έχει θέσει η εκπαιδευτική κοινότητα

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	3	2,7	2,7
Λίγο	7	6,3	8,9
Μέτρια	31	27,7	36,6
Πολύ	63	56,3	92,9
Πάρα πολύ	8	7,1	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.29 περιγράφει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το κατά πόσο η διεύθυνση είναι σταθερή στους στόχους και τις αξίες που έχει συναποφασίσει σύσσωμη η εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη διάρκεια συγκρούσεων με τους γονείς. Πολύ μικρά ποσοστά των ερωτηθέντων, 2,7% και 6,3%, πιστεύει ότι η ηγεσία δεν υπερασπίζεται καθόλου ή με μικρό

σθένος αντίστοιχα τους στόχους του σχολείου. Μέτρια υπεράσπιση αυτών υποστήριξαν 31 από τους 112 εκπαιδευτικούς ενώ πολύ μεγάλο ποσοστό απαντήσεων υποστήριξε ότι η διεύθυνση προασπίζεται τους στόχους της εκπαιδευτικής κοινότητας κατά τη διάρκεια συγκρούσεων με πολύ (56,3%) και πάρα πολύ (7,1%) μεγάλη ένταση.

Πίνακας 3.30
Η διεύθυνση δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή

Επιλογές Απάντησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	5	4,5	4,5
Λίγο	6	5,4	9,8
Μέτρια	28	25,0	34,8
Πολύ	52	46,4	81,3
Πάρα πολύ	21	18,8	100,0
Σύνολο	112	100,0	

Ο Πίνακας 3.30 σχετίζεται με τη συμπεριφορά της ηγεσίας που ενδυναμώνει την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Από τους 112 ερωτηθέντες, ένα αθροιστικό ποσοστό 9,8% δηλώνει πως η διεύθυνση προσπαθεί λίγο (5,4%) ή και καθόλου (4,5%) να γεφυρώσει την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Μεγάλο ποσοστό του δείγματος (46,4%), όμως, θεωρεί έντονη την προσπάθεια του/της διευθυντή,-ντριας να εκπληρώσει τον σκοπό αυτό, κάτι που ενισχύεται και από το 18,8% που απάντησε «πάρα πολύ» στην ίδια ερώτηση. Τέλος, 28 εκπαιδευτικοί (25%) απάντησαν πως η ηγεσία δείχνει μετρίου βαθμού θέρμη να ενισχύσει τις εν λόγω σχέσεις.



Διάγραμμα 3.8
Η διεύθυνση δημιουργεί διάυλους επικοινωνίας για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή

3.4 Συμπεράσματα

Αυτή η ενότητα παρουσιάζει, αναλύει και συσχετίζει τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και τα ερευνητικά της ερωτήματα. Επιπροσθέτως, τα στοιχεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν την επιχειρηματολογία αυτής της ενότητας.

1.Πόσο συχνά και για ποιους λόγους, οι γονείς εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με το σχολείο;

Η γονεϊκή εμπλοκή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι αισθητή, όμως, σίγουρα υπάρχουν γονείς που συστηματικά, συνειδητά και έντονα απέχουν από την σχολική κοινότητα. Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς επισκέπτονται αρκετά συχνά την σχολική μονάδα για να ενημερωθούν και την συχνότητα αυτής της επίσκεψης δεν επηρεάζει άμεσα το κοινωνικό ή μορφωτικό επίπεδο των γονέων, χωρίς αυτό βέβαια να αποκλείει την συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων. Την ίδια στιγμή που η αλληλεπίδραση των γονέων με το σχολείο είναι ισχυρή και ενώ οι γονείς συμμετέχουν αρκετά στα εκπαιδευτικά και σχολικά δρώμενά δεν συνηθίζουν να παίρνουν ή να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για κάποιου είδους δράσης στο σχολείο, πέρα των συνηθισμένων και καθιερωμένων.

2.Ποια είναι η ποιότητα της σχέσης που προκύπτει στη συσχέτιση των γονέων και των εκπαιδευτικών (ανταλλάζουν γνώμες, προσωπικές πληροφορίες, προβληματισμούς);

Η ποιότητα της σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών στηρίζεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, στον αμοιβαίο σεβασμό και την εκτίμηση. Είναι ξεκάθαρο ότι οι γονείς πολλές φορές μοιράζονται με τους εκπαιδευτικούς προσωπικά ζητήματα και οικογενειακά θέματα. Αυτό γιατί αντιλαμβάνονται την επίδραση που μπορεί να έχουνε όσα ο μαθητής βιώνει στο οικογενειακό του πλαίσιο, στην εικόνα τού μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στη συμπεριφορά του, στην απόδοσή του και στην ψυχολογία του. Καθ' αυτό τον τρόπο, οι δύο πλευρές έρχονται πιο κοντά ενώ επιβεβαιώνεται πως οι οικογένειες αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο του δασκάλου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ωχουσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Επομένως, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας την αξία του δασκάλου, τις γνώσεις και την εμπειρία του, καθώς και την ικανότητα του να διαχειρίζεται καταστάσεις, απευθύνονται σε εκείνους ζητώντας του να τους καθοδηγήσει και να τους παράσχει συμβουλευτική υποστήριξη.

Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που έχουν δεχτεί υποτιμητικά σχόλια ή/και έχουν γίνει μάρτυρες σε κάποια συμπεριφορά των γονέων η οποία ξεπερνάει τα όρια, φτάνει να γίνει επιθετική και να προσβάλλει την αξία και το έργο των εκπαιδευτικών. Οι λόγοι διένεξης και σύγκρουσης ποικίλουν και αφορούν είτε τα συμφέροντα τους και επιθυμίες τους που δεν ταυτίζονται με όσα προασπίζεται η εκπαιδευτική κοινότητα είτε διότι οι γονείς βρίσκονται σε άμυνα θεωρώντας πως οι εκπαιδευτικού τους κατακρίνουν ή τους κατηγορούν για τα ατοπήματα των παιδιών τους.

3.Ευνοούν οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους την υγιή εμπλοκή των γονέων στο σχολείο;

Οι γονείς, κατά πλειοψηφία, έρχονται σε επαφή με το σχολείο, εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν. Το διδακτικό προσωπικό από τη μεριά του, προσπαθεί να διαμορφώσει τέτοιες συνθήκες ώστε εμπλοκή των γονέων να είναι υγιής και ομαλή. Προσαρμόζοντας τις ώρες και τις μέρες συναντήσεων συντελούν ώστε όλοι οι γονείς να μπορούν να παρευρίσκονται σε αυτές. Προσφέρουν πάντα την βοήθεια τους σε όσους την χρειάζονται χωρίς βέβαια να εμπλέκουν τους γονείς στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, περιορίζοντας εν μέρει την πλήρη και ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σε θέση να αντιληφθούν ποια υπό διαπραγμάτευση ζητήματα θα οδηγήσουν σε σύγκρουση τους γονείς με τους ίδιους, οπότε όταν πρόκειται να συζητηθεί κάτι σχετικό, φροντίζουν να δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας στο σχολείο αποφεύγοντας να το αναλύσουν εκτενώς και γνωρίζουν ότι ένας από τους ρόλους που οφείλουν να εκτελούν είναι

να δημιουργούν γέφυρες μεταξύ του σχολείου και των γονέων και να κατευνάζουν τα έντονα συναισθήματα αυτών, ούτως ώστε η επικοινωνία να είναι ευκολότερη και αποτελεσματική. Δεν ξεχνάμε να υπενθυμίσουν στους γονείς το πόσο αναγνωρίζουν και εκτιμούν την προσφορά τους και ότι η επιθυμία τους και οι απόψεις τους είναι αποδεκτές και σεβαστές από το σχολικό πλαίσιο. Δεν παραβλέπουν, τέλος, να δημιουργήσουν σχέσεις ακόμη και με τους γονείς οι οποίοι δείχνουν να τηρούν αποστάσεις από το σχολείο παρέχοντάς τους υποστήριξη και δίνοντας τους κίνητρο να εμπλακούν στην σχολική διαδικασία.

4.Αναλαμβάνει ο/η διευθυντής,-τρια της σχολικής μονάδας την ευθύνη που αναλογεί στη διοίκηση, όταν προκύπτουν συγκρούσεις; Συντελεί στην διευθέτηση των συγκρούσεων αυτών;

Είναι πολλές φορές, όμως, που η γονεϊκή εμπλοκή δεν καταλήγει σε συμφωνία και δημοκρατικό διάλογο, αλλά προκαλούνται συγκρούσεις και διαμάχες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, διεύθυνση της σχολικής μονάδας τίθεται στο πλευρό τους βοηθώντας τους να επιλύσουν τις παρεξηγήσεις. Αυτό συμβάίνει όσο η διεύθυνση φροντίζει να επικοινωνήσει στους γονείς πως αντιλαμβάνεται τη θέση και τις ανάγκες τους, προσπαθώντας, να ευχαριστήσει κι εκείνους καταλήγει να υπερασπίζεται μία μέση λύση, η οποία δεν διαταράσσει την λειτουργία της σχολικής μονάδας, δεν ζημιώνει τους μαθητές, ούτε αντίκειται στους στόχους του σχολείου. Άλλωστε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλώνει ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καταφέρνει να δημιουργεί διάυλους επικοινωνίας, θετικό κλίμα και να εμπνέει εμπιστοσύνη, καλλιεργώντας έτσι μία ποιητική σχέση ανάμεσα σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, εξασφαλίζοντας τις ισορροπίες, την ποιότητα και την πρόοδο της σχολικής κοινότητας.

3.5 Ανακεφαλαίωση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης και των συγκρούσεων που μπορεί να δημιουργούνται λόγω της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολικό πλαίσιο, με τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα να μελετώνται αναλυτικότερα. Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι η συχνότητα με την οποία οι γονείς αλληλεπιδρούν με το σχολείο αλλά και η ποιότητα της σχέσης που επιλέγουν να χτίσουν με τους εκπαιδευτικούς (σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών), καθώς επίσης και η συσχέτιση του ηγέτη του σχολείου με τα παραπάνω, ενώ τέθηκαν και τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν το πόσο συχνά και για ποιους λόγους, οι γονείς εμπλέκονται

και αλληλεπιδρούν με το σχολείο αλλά και ποια είναι η ποιότητα της σχέσης που προκύπτει στη συσχέτιση των γονέων και των εκπαιδευτικών (ανταλλάζουν γνώμες, προσωπικές πληροφορίες, προβληματισμούς). Ερώτημα αποτέλεσε επίσης και το εάν ευνοούν οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους την υγιή εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και τέλος, αν αναλαμβάνει ο/η διευθυντής,-τρια της σχολικής μονάδας την ευθύνη που αναλογεί στη διοίκηση, όταν προκύπτουν συγκρούσεις και εάν συντελεί στην διευθέτηση των συγκρούσεων αυτών.

Η ερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε για την διερεύνηση της σχέσης των γονέων και των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία είναι ποσοτική. Η δειγματοληψία έγινε με τυχαίο τρόπο και με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, με τη συμμετοχή 112 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται στα ελληνικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς και σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας θεωρείται ικανοποιητικό, καθώς από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά προκύπτει ότι συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλες τις κατηγορίες τις οποίες είχε ως στόχο η έρευνα. Παρ' όλ' αυτά υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, κυρίως σχετικά με τον μικρό αριθμό του δείγματος, ο οποίος προκάλεσε δυσκολία στον τρόπο ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας. Επιπροσθέτως, ο μικρός αριθμός απαντήσεων σε ορισμένες κατηγορίες των δημογραφικών κατηγοριών, όπως στα σχολεία που βρίσκονται σε μη αστικές περιοχές, δεν έδωσε τη δυνατότητα βαθύτερης ανάλυσης, ώστε να επιτευχθεί η ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στην επικοινωνία που χτίζεται με τους γονείς. Ένας ακόμη περιορισμός είναι ο χαμηλός αριθμός των ανδρών τους δείγματος, ο οποίος να μεν αποτυπώνει την μειωμένη παρουσία ανδρικού στοιχείου στην εκπαίδευση αλλά δεν έδωσε τη δυνατότητα για τη συσχέτιση του φύλου στην αλληλεπίδραση με τους γονείς. Επίσης, περιορισμό αποτελεί και το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο περιείχε μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου συγκεκριμένης κλίμακας, δίχως να παρέχει στους ερωτηθέντες της έρευνας τη δυνατότητα ελεύθερης απάντησης σχετικά με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους κατά την εμπειρία τους. Κλείνοντας, ως μελλοντικά ερευνητικά ερωτήματα προτείνονται η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων, όπως επίσης και η ανάλυση της σχέσης των γονέων με τους άνδρες εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τη σχέση των γονέων με τις γυναίκες

εκπαιδευτικούς, όπως επίσης, ενδιαφέρον θα ήταν να εξεταστούν οι αιτίες συγκρούσεων των δύο, ανάλογα την τοποθεσία του σχολείου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Φύλο:

Γυναίκα

Ανδρας

Άλλο

2. Ηλικία:

< 30 ετών

31-40 ετών

> 40 ετών

3. Ρόλος στην εκπαίδευση:

Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Εκπαιδευτικός Ειδικότητας

Εκπαιδευτικός ως Στέλεχος Διοίκησης

4. Χρόνια προϋπηρεσίας:

< 5

6-10

11-20

> 20

5. Περιοχή σχολείου:

Αγροτική

Ημιαστική

Αστική

6. Μέγεθος σχολικής μονάδας:

Ολιγοθέσιο

6/θέσιο

12/θέσιο και άνω

7. Οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

8. Οι γονείς, ανεξαρτήτως της οικονομικής τους κατάτασης και της μόρφωσής τους, επιδιώκουν να εμπλακούν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

9. Οι γονείς συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

10. Οι γονείς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για δράσεις στο σχολείο:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

11. Οι γονείς επιδιώκουν να μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς για προσωπικά ή οικογενειακά θέματα που μπορεί να επηρεάζουν την εικόνα του μαθητή στο σχολείο:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

12. Οι γονείς τηρούν τα χρονικά διαγράμματα στις επικοινωνίες με τους εκπαιδευτικούς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

13. Οι γονείς απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς με σεβασμό, αναγνωρίζοντας την προσπάθειά τους, τις γνώσεις τους, την εμπειρία τους, την πολυπλοκότητα του ρόλου τους:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

14. Οι γονείς υπονομεύουν το ρόλο, τις γνώσεις και την αξία της δουλειάς του δασκάλου σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή με άλλους γονείς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

15. Οι γονείς αντιδρούν ψύχραιμα όταν συζητούν αντικρουόμενες απόψεις τους με τους εκπαιδευτικούς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

Ως εκπαιδευτικοί...

16. Φροντίζετε να προγραμματίσετε συχνές συναντήσεις με τους γονείς δίνοντας πολλαπλές επιλογές ακόμα και σε εκείνους που εργάζονται:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

17. Δέχετε ερωτήσεις για τη διαπαιδαγώγηση, την ανάπτυξη και τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού από τους γονείς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

18. Έχετε δεχτεί υποτιμητικά σχόλια κατά την επικοινωνία σας με τους γονείς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

19. Επιτρέπετε στους γονείς να συμμετέχουν στον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων ή στην λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

20. Έχετε γίνει μάρτυρες υπερβολικών ή παράλογων συμπεριφορών από τους γονείς στο σχολικό πλαίσιο:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

21. Αποφεύγετε να συζητάτε ζητήματα τα οποία γνωρίζετε ότι θα προκαλέσουν σύγκρουση με τους γονείς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

22. Είναι στόχος του εκπαιδευτικού να κατευνάσει τα συναισθήματα των γονέων για να διατηρήσει σε καλό επίπεδο τη σχέση τους με το σχολείο:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

23. Λαμβάνετε υπόψη τις επιθυμίες των γονέων στην επίλυση προβλημάτων:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

24. Δείχνετε ότι αναγνωρίζετε και εκτιμάτε την προσφορά των γονέων:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

25. Φροντίζετε να προσελκύσετε στο σχολείο όσους γονείς συστηματικά απέχουν:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

26. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας τίθεται με το μέρος των εκπαιδευτικών όταν προκύπτουν συγκρούσεις με τους γονείς:

Καθόλου Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

27. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας προσπαθεί να ευχαριστήσει τους γονείς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

28. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας υπερασπίζεται μία μέση λύση όπου υπάρχουν διαφωνίες ανάμεσα στις απόψεις σχολείου/εκπαιδευτικών και στη θέση των γονέων:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

29. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι σταθερή στην υπεράσπιση των στόχων του σχολείου και ανεπηρέαστη από τις συγκρούσεις που προκύπτουν με τους γονείς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

30. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας δημιουργεί διάυλους επικοινωνίας και θετικό κλίμα για να καλλιεργηθεί καλή σχέση ανάμεσα στο σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς:

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). Η Συμβουλευτική στο Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου. Αθήνα. Προπομπός

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/ντρια.

Γεωργίου, Σ. Ν. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 19.

Δοδοντσάκης, Γ. (1999). Γονείς και σχολείο. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δοδοντσάκης, Γ. (2001). Κοινή πορεία στην Εκπαίδευση: Μια άλλη στρατηγική. Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Μια άλλη στρατηγική.

Δραγώνα, Θ. (2004). Οικογένεια και σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.

Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση. Αθήνα: Σαββάλας

Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές σύζευξης της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας: η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 391-402. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 10 (38), 121-145.

Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. Επιστημονικό Βήμα, 2, 5-22.

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, 57-96.

Μπαμπάλης, Θ., & Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο ρόλος του διευθυντή στην επικοινωνία του σχολείου με τους εμπλεκόμενους γονείς. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 52.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), Σχολείο και οικογένεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6, 69-96.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μανατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η., (2007). Σχολείο – οικογένεια και κοινότητα. Αναπτύσσοντας τη συνεργασία. Ατραπός, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου – οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. Έρευνα στην Εκπαίδευση 1, 4-28.

Σαΐτης, Χ., & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. Νέα Παιδεία, 99, 75-90.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Ο/η διευθυντής,-ντρια στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα. Η εμπειρική έρευνα. Εκδόσεις Gutenberg.

Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. Πρακτικά 7ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου" Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

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

Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Κριτική, Δημιουργική Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, 13-14. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf

Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Αθήνα.

- Adams, D. C. (1989). Perceptions of conflict, conflict management styles, and commitment in middle level schools. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Al-Taneiji, S. (2012). The Role of Leadership in Engaging Parents in United Arab Emirate Schools. *International Education Studies*, 6 (1), 153-165.
- Antonopoulos, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37 (3), 333-344.
- Athanasoula- Reppa, A., Botsari, E. M., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2207-2211.
- Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), 321-336.
- Bano, H., Ashraf, S., & Zia, S. (2013). Conflict: Factors and Resolution Strategies Adopted by Administrators of Schools for Visually Impaired Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (4), 405.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 81-96.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The elementary school journal*, 83 (2), 103-113.
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18 (4), n4.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91 (3), 289-305.
- Georgiou, S. N. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 59-62.
- Gestwicki, C. (2015). *Home, school, and community relations*. Cengage Learning.
- Ghaffar, A., Zaman, A., & Naz, A. (2012). A comparative study of conflict management styles of public and private secondary schools' principals. *Bulletin of Education and Research*, 34 (2).
- Henkin, A. B., & Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment: Exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44 (2), 160-180.

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42 (1), 82-110.
- Jones, G. R. (2013). *Organizational theory, design, and change*. 7th edition. Upper Saddle River, NJ: Person.
- Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices*. Corwin Press.
- Kosmoski, G. J., & Pollack, D. R. (2005). *Managing difficult, frustrating, and hostile conversations: Strategies for savvy administrators*. Corwin Press.
- Koula, V. (2015). The interpersonal relations between teachers and between principals and teachers: Factor in the all-around development of this students' personality. *Humanities and Social Sciences Review*, 4 (01), 481-495.
- Noguera, P. A. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. *Psychology*, 16 (1), 725-750.
- Obuobisa-Darko, T. (2014). Conflict among teachers in junior high schools in a developing country. *Journal of Educational and Practice*, 5 (31), 41-49.
- Olsen, G. W., & Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations: Working successfully with parents and families*. Allyn & Bacon.
- 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.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), 582-609.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. London
- Schneider, E. J., & Hollenczer, L. L. (2006). *The principal's guide to managing communication*. Corwin Press.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. *The family school connection: Theory, research, and practice*, 2, 75-107.
- Shirley, D. (2010). *Valley Interfaith and school reform: Organizing for power in South Texas*. University of Texas Press.
- Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels of school community interaction. *School and community relations: Participation, policy and practice*, 159-173.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational administration quarterly*, 44 (3), 359-390.

Stapes, K., & Morris, W. (1993). Parent participation revisited. In The ACSA '93 collection conference papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality (Vol. 3, pp. 11071119).

Stevenson, W. J. (1993). *Production/Operations Management*. Irwin.

Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.

Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *School Community Journal*, 12 (2), 7.

Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home—School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'?. *British Educational Research Journal*, 23 (3), 361-377.

Vyverman, V., & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background?. *Educational Studies*, 35 (2), 191-204.

Waterman, R. (2001). *Breaking down barriers, creating space: Re-evaluating Latino immigrant parent involvement in schools* (Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education).

Wall Jr, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of management*, 21 (3), 515-558.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Oxford

Weider-Hatfield, D. (1988). Assessing the Rahim organizational conflict inventory-II (ROCI-II). *Management Communication Quarterly*, 1 (3), 350-366.

Weinstein, H. M., Freedman, S. W., & Hughson, H. (2007). School voices: Challenges facing education systems after identity-based conflicts. *Education, citizenship and social justice*, 2 (1), 41-71.

Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction. Avoiding, managing, resolving*. New York.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A metasynthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.

Williams, F. (2011). Interpersonal conflict: The importance of clarifying manifest conflict behavior. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1 (3), 148160.

Wilmot, W. W., & Hocker, J. L. (2010). *Interpersonal conflict*. McGraw-Hill Higher Education.

Wing Ng, S. (2013). Including parents in school governance: rhetoric or reality. *International Journal of Educational Management*, 27 (6), 667-680.

Wright, T. (2009). Parent and teacher perceptions of effective parental involvement. *Doctoral dissertations and projects*, 198