



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

**ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ**

**PRESCHOOL PRINCIPALS' PERCEPTIONS ON PARENTAL**

**INVOLVEMENT**

της

ΑΛΕΞΑΝΔΡΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Δεκέμβριος, 2021

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα

λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΩΓΕΙΟΥ**

**ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ**

της

ΑΛΕΞΑΝΔΡΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑΣ

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ, ΜΕΛΟΣ Σ.Ε.Π. ΠΑΜΑΚ

ΣΥΝ-ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ:

ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΙΩΑΝΝΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΜΕΛΟΣ

Δ.Ε.Π. ΠΑΜΑΚ

ΧΑΤΖΗΝΙΚΟΛΑΟΥ ΣΟΦΙΑ, ΡΗ.Δ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ,

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ ΠΑΜΑΚ

Δεκέμβριος, 2021

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της

Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιχειρεί να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στη σχολική ζωή του παιδιού και ποιες πρακτικές επιλέγουν οι ίδιοι/ες για να προωθήσουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θα ήθελα, αρχικά, να ευχαριστήσω όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και με προθυμία αφιέρωσαν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους για να φέρω εις πέρας την εργασία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Ανδρούτσου Δέσποινα, επόπτρια της εργασίας μου, για την αμέριστη συμπαράστασή της όχι μόνο στα πρακτικά ζητήματα αλλά και για την ηθική υποστήριξη και ανάταση που πρόσφεραν πάντοτε οι συζητήσεις μας. Η υπομονή της και η επιμονή της στη βελτίωση της εργασίας ήταν σημαντικοί παράγοντες ώστε να την ολοκληρώσω σε εύλογο χρόνο.

Ομοίως, ευχαριστώ τις κ. Παπαβασιλείου Ιωάννα και κ. Χατζηνικολάου Σοφία, για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή και για τα ευγενικά τους σχόλια, με κοινό στόχο να γίνει η εργασία καλύτερη.

Ευχαριστώ, επίσης, τους γονείς μου που πάντοτε είναι στο πλευρό μου και με στηρίζουν, όπως και τον σύζυγό μου, τον βράχο της ζωής μου. Τέλος, την εργασία την αφιερώνω στον μονάκριβο γιο μου, που, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, έδειξε απόλυτη κατανόηση και με ενθάρρυνε δυναμικά. Ελπίζω να ακολουθήσει τη συμβουλή μου για δια βίου μάθηση και εξέλιξη.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στα ελληνικά σχολεία. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να καταγράψει πρώτον, ποια είναι η άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με τη βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους και κατά πόσο συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία και δεύτερο, πόσο συχνά οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών. Ο τρίτος στόχος που τέθηκε ήταν να εξετάσει ποιες μορφές γονεϊκής συμμετοχής (ανατροφή, επικοινωνία, βοήθεια στα μαθήματα στο σπίτι, εθελοντική εργασία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο, συνεργασία με την τοπική κοινότητα) ενισχύουν οι ίδιοι/ες από τη θέση ευθύνης τους έτσι ώστε να γίνει αντιληπτός ο ρόλος που ασκούν ως ηγέτες σχολικών μονάδων στην προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής. Επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η ποσοτική έρευνα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι προϊστάμενες νηπιαγωγοί είναι θετικά διακείμενες απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα του σχολείου και επιπλέον αντιλαμβάνονται τις ευεργετικές συνέπειες αυτής. Ωστόσο, διαφαίνεται κάποια διστακτικότητα στο να επιτραπεί ένα ευρύτερο άνοιγμα του σχολείου και ως προς τους γονείς αλλά και ως προς στην τοπική κοινωνία, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι προϊστάμενες νηπιαγωγοί αγνοούν τον ηγετικό ρόλο που δύνανται να διαδραματίσουν ώστε να ενισχύσουν τόσο τη συνεργασία με τους γονείς όσο και την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, νηπιαγωγείο, ηγεσία, προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείου

## **ABSTRACT**

The present paper aimed at exploring the preschool principals' perceptions regarding parental involvement in Greek schools. The objectives of the research were to find out firstly, which is the preschool teachers' view about the assistance that parents provide to their children and whether they contribute to school achievement and secondly, how often parents get involved in children's school life. The third aim was to examine which types of parental involvement (parenting, communicating, learning at home, volunteering, involving in decision making, cooperating with the community) they support from their principal's position so as to realize the role they perform in enforcing parental involvement as school leaders. The quantitative survey was chosen as the tool of research. The results revealed that the preschool principals show a positive attitude towards the parents' involvement in curricular activities and, furthermore, they are aware of the beneficial consequences of that (involvement). However, there seems to be a hesitation on behalf of the principals to allow a wider school opening not only to the parents but to the local community as well, a fact which leads to the conclusion that preschool principals ignore their capability of playing a leading role in encouraging both school-family collaboration and school's effectiveness.

**Keywords:** parental involvement, kindergarten, leadership, preschool principals

## Πίνακας Περιεχομένων

Κατάλογος Πινάκων	ix
Κατάλογος Διαγραμμάτων	x
Κατάλογος εικόνων	xi
Εισαγωγή	1
Α΄ Μέρος : Θεωρητικό Πλαίσιο	6
Κεφάλαιο 1: Γονεϊκή εμπλοκή	6
1.1 : Εννοιολογική αποσαφήνιση της γονεϊκής εμπλοκής	6
1.2 : Είδη της γονεϊκής εμπλοκής	7
1.3 : Μοντέλα της γονεϊκής εμπλοκής	10
1.4 : Συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής	15
1.5 : Εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή	18
1.6 : Πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής	20
Κεφάλαιο 2 : Το ελληνικό νηπιαγωγείο	25
2.1 : Ο θεσμός του ελληνικού νηπιαγωγείου	25
2.2 : Ο εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός ρόλος του νηπιαγωγείου	26
Κεφάλαιο 3 : Ηγεσία και γονεϊκή εμπλοκή	28
3.1 : Ορισμός ηγεσίας	28
3.2 : Καθήκοντα προϊσταμένου/ης νηπιαγωγείου	31
3.3: Συσχέτιση ηγεσίας και γονεϊκής εμπλοκής	33
Κεφάλαιο 4: Επισκόπηση ερευνών	36
Β΄ Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο	39
Κεφάλαιο 5 : Μεθοδολογία έρευνας	39
5.1 : Μέθοδος της έρευνας	40
5.2 : Ερευνητικά ερωτήματα	41
5.3: Ερευνητικό εργαλείο	42
5.4 : Δειγματοληψία	43
Κεφάλαιο 6 : Παρουσίαση αποτελεσμάτων	45
6.1 Δείγμα έρευνας	45
6.2 Στατιστική ανάλυση	46
6.3 Περιγραφική στατιστική ανάλυση	47
6.3.α Αντίληψη εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γονέων σχετικά με τη συμβολή τους στη σχολική επιτυχία του παιδιού τους	47

6.3.β Αντίληψη εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής του μέσου γονέα	49
6.3.γ Τύποι γονεϊκής εμπλοκής και δράσεις ενίσχυσης από τη σχολική ηγεσία	51
6.4 Επαγωγική στατιστική ανάλυση	64
6.4.α Συσχέτιση μεταξύ των οκτώ κλιμάκων του ερωτηματολογίου	67
Κεφάλαιο 7 : Συμπεράσματα - Συζήτηση	69
7.1 : Αντιλήψεις προϊσταμένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γονέων	69
7.2 : Αντιλήψεις προϊσταμένων σχετικά με τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής	70
7.3: Τύποι γονεϊκής εμπλοκής	70
7.3.α : Ανατροφή	70
7.3.β : Επικοινωνία	71
7.3.γ : Βοήθεια στο σπίτι	71
7.3.δ: Εθελοντική εργασία	72
7.3.ε : Λήψη απόφασης	72
7.3.στ : Κοινότητα	73
7.4 : Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	74
Βιβλιογραφικές αναφορές	76
Παράρτημα Α	83
Ερωτηματολόγιο έρευνας	83
Παράρτημα Β	87
Πίνακες επαγωγικής ανάλυσης	87



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δείγμα έρευνας.....	45
Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Α ερωτηματολογίου .....	48
Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Α του ερωτηματολογίου .....	49
Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Β ερωτηματολογίου.....	50
Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Β του ερωτηματολογίου.....	51
Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με την Ανατροφή .....	52
Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Ανατροφή .....	53
Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με την Επικοινωνία .....	54
Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Επικοινωνία .....	55
Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι.....	56
Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι.....	57
Πίνακας 12. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με την Εθελοντική εργασία.....	58
Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Εθελοντική εργασία.....	59
Πίνακας 14. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με τη Λήψη απόφασης .....	60
Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Λήψη απόφασης .....	61
Πίνακας 16. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με την Κοινότητα.....	62
Πίνακας 17. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι.....	63
Πίνακας 18. Περιγραφικά στατιστικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων.....	88
Πίνακας 19. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων .....	89

Πίνακας 20. Περιγραφικά στατιστικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο σπουδών και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων .....	90
Πίνακας 21. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο σπουδών και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων .....	91
Πίνακας 22. Περιγραφικά στατιστικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων.....	92
Πίνακας 23. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων .....	93
Πίνακας 24. Περιγραφικά στατιστικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων .....	94
Πίνακας 25. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων .....	95
Πίνακας 26. Ανάλυση συσχέτισης των οκτώ κλιμάκων του ερωτηματολογίου .....	68

## **Κατάλογος Διαγραμμάτων**

Διάγραμμα 1. Ποσοστά κατηγοριών Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ & Συμφωνώ απόλυτα των προτάσεων του μέρους Α του ερωτηματολογίου .....	48
Διάγραμμα 2. Ποσοστά κατηγοριών 1 φορά την εβδομάδα, Κάποιες φορές την εβδομάδα & Κάθε μέρα των προτάσεων του μέρους Β του ερωτηματολογίου .....	50
Διάγραμμα 3. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Ανατροφή.....	52
Διάγραμμα 4. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Επικοινωνία .....	53
Διάγραμμα 5. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι .....	57
Διάγραμμα 6. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Εθελοντική εργασία .....	59
Διάγραμμα 7. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Λήψη απόφασης .....	60
Διάγραμμα 8. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Κοινότητα .....	63

## **Κατάλογος εικόνων**

- Εικόνα 1. Το αναθεωρημένο μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (2005) και προσαρμοσμένο από τους Green et al.(2007)..... 13
- Εικόνα 2. Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής κατά την Epstein..... 14

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το νηπιαγωγείο είναι η πρώτη, υποχρεωτική, νομοθετικά τα τελευταία χρόνια, βαθμίδα της σχολικής ζωής των παιδιών. Ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του νηπιαγωγείου είναι πλέον κοινά αποδεκτός και επιστημονικά τεκμηριωμένος. Όπως και σε κάθε άλλη βαθμίδα, οι ομάδες ατόμων που εμπλέκονται και επηρεάζονται άμεσα είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς των παιδιών και η τοπική κοινωνία. Όλα τα «συμβαλλόμενα» μέλη έχουν τις προσωπικές τους προσδοκίες από την παρεχόμενη εκπαίδευση και αντίστοιχα διαφορετικές αντιλήψεις για το πώς εμπλέκεται το κάθε μέλος.

Είναι πολύ έντονο το ενδιαφέρον ανά τον κόσμο όσων χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική να εντάξουν και να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή αντιλαμβανόμενοι τα ευεργετικά αποτελέσματα αυτής στη διαδικασία της μάθησης (Fantuzzo et al., 2004· Ho,2009) και για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Preston, Macphee & O'Keefe, 2018). Ειδικότερα στο νηπιαγωγείο, τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική κοινότητα κατευθύνει τη στοχοθεσία της στην επίτευξη της σχολικής ετοιμότητας η οποία σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία κι έτσι καταλήγει στην επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής (Graves & Brown Wright, 2011). Αναμφίβολα, η ακαδημαϊκή επιτυχία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, στους οποίους ενδεχομένως να μην μπορεί να παρέμβει και να επηρεάσει η οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική. Ο παράγοντας, ωστόσο, της γονεϊκής εμπλοκής επιδέχεται παρεμβάσεων και κατευθύνσεων, επομένως η επιλογή σωστής στρατηγικής στο πεδίο αυτό και κυρίως από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, δύναται να έχει θετικά αποτελέσματα στα μαθησιακά επιτεύγματα (Graves & Brown Wright,2011).

Οι Bakker & Denessen (2007) εύστοχα επισημαίνουν ότι σε όσους χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική η γονεϊκή εμπλοκή φαντάζει ως «θεραπευτικό μέσο για όλες τις ανισότητες του εκπαιδευτικού συστήματος» (σελ.188). Η πολυπλοκότητα του ορισμού και των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που εμπερικλείει δυσχεραίνει αυτή την ουτοπική χρήση του όρου. Εξίσου εύστοχα, παραθέτουν το σχόλιο του Georgiou (1997) ότι για να γνωρίζει κανείς τι χρειάζεται να προτείνει σε γονείς και εκπαιδευτικούς «πρέπει να ξέρει τι είναι» αυτό στο οποίο αναφέρονται. Ομοίως, βασική προϋπόθεση, για να επιτευχθεί η επιρροή και η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, είναι η κατανόηση των αιτίων που υποκινούν τους γονείς να συμμετέχουν και να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Παρά τα πλούσια και ευεργετικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση, παραμένει σε «πιλοτική» εφαρμογή, καθώς δεν υπάρχει μια κοινή πολιτική σε όλα τα

σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ριες χρειάζονται ενημέρωση για το πώς θα συνεργαστούν εποικοδομητικά με τους γονείς, χωρίς συγκρούσεις ή ανταγωνισμούς. Οι γονείς επιθυμούν να συμμετάσχουν υποστηρικτικά στην παιδεία των παιδιών, με στόχο την πρόοδό τους. Οι μαθητές, με τη σειρά τους, επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και τις προσδοκίες των γονέων, έχοντας την ανάγκη για συμπαράσταση (Epstein, 2002).

Ο τρόπος που το σχολείο βλέπει και αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/ριες αντικατοπτρίζει τον τρόπο που βλέπει και αντιμετωπίζει τους γονείς και την οικογένεια, γενικότερα. Αν το σχολείο βλέπει μόνο «τους/τις μαθητές/ριες», αποξενώνει την οικογένεια κι αναλαμβάνει την αποκλειστική ευθύνη της εκπαίδευσης. Αν βλέπει «τα παιδιά», τότε, αντιλαμβάνεται και την οικογένεια μέσα στην οποία μεγαλώνουν και αποζητούν τη συνεργασία, θέτοντας κοινούς στόχους και ευθύνες. Κατά την Epstein (2002) οι συνεργασίες αυτές παράγουν θετικό σχολικό κλίμα, εντάσσουν τους γονείς στη διαδικασία της ηγεσίας, συντελούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των γονέων, παρέχουν βοήθεια τόσο στους γονείς όσο και στους δασκάλους και τελικά βελτιώνεται το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης (σελ.20).

Πρωτεύοντες παράγοντες, κατά την ίδια ερευνήτρια, είναι η καλή σχεδίαση των δράσεων ώστε να καλύπτει τις ανάγκες και προσδοκίες των περισσότερων γονέων και εκπαιδευτικών για να έχουν κίνητρο να εμπλακούν στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και σύνδεση των δράσεων με τις ανάγκες των μαθητών και με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός είναι απολύτως αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ριες που συντονίζουν τις δράσεις να έχουν την απαιτούμενη επιμόρφωση σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής, στενής συνεργασίας με την οικογένεια και τα οφέλη αυτής προκειμένου να είναι σε θέση να σχεδιάζουν εποικοδομητικές δράσεις.

Οι πρακτικές και η εφαρμογή προγραμμάτων συνεργασίας είναι αποτελεσματικά ενισχύοντας το είδος και τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής, κάμπτοντας τις επιφυλάξεις των γονέων και απαλείφοντας τα εμπόδια που παρουσιάζονται, προσφέροντας παράλληλα ολόπλευρη μόρφωση στα παιδιά.

Επισημαίνεται από τους Sanders & Harvey (2002) ότι η εκπαίδευση των δασκάλων και διευθυντών/τριών στον τρόπο συνεργασίας με άλλους ενήλικους χρειάζεται να παρέχεται πριν την ανάληψη υπηρεσίας σε σχολείο και προφανώς να αποτελεί μάθημα της πανεπιστημιακής μόρφωσης. Καθώς οι ανάγκες και η μορφή της οικογένειας

διαφοροποιούνται συνεχώς σε συνδυασμό με τις αλλαγές στην κοινωνία και οικονομία, που επηρεάζουν όλους τους εμπλεκόμενους, κρίνεται σκόπιμο να υπάρχει δυνατότητα διαρκούς επιμόρφωσης και κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Πολλοί ερευνητές (Heikka & Waniganayake, 2011· Ho, 2009· Mandarakas, 2014· Muijs et al., 2004· Yulianti et al., 2020) τονίζουν με τη σειρά τους την ανάγκη για επιμόρφωση στους/τις διευθυντές/ριες και στους/στις εκπαιδευτικούς ώστε να αποκτήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να συνεργαστούν ισότιμα με τους γονείς, όπως ένα πρόγραμμα «mentoring» ή δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται από τη Ho (2009) για την επιμόρφωση πριν την τοποθέτησή τους σε θέση ευθύνης για να ενημερωθούν για τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής και ακολούθως να την προωθήσουν κατάλληλα στο σχολείο τους. Όσο επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και οι εν δυνάμει διευθυντές/ριες, αποκτούν αυτοπεποίθηση και ακολούθως ενισχύεται η γονεϊκή εμπλοκή (Mandarakas, 2014).

Αναφορικά με το νηπιαγωγείο, πεδίο της παρούσας έρευνας, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στα προγράμματα σπουδών για την ανάγκη και τα οφέλη της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου και εντάσσεται στον προγραμματισμό του/της νηπιαγωγού που κάνει στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Στόχος είναι η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης για να εγκαθιδρυθεί ένα πλαίσιο αμφίδρομης επικοινωνίας και τελικός σκοπός όλων είναι η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Ο/Η νηπιαγωγός κατευθύνει τους γονείς στο να συνεχίσουν τη δουλειά του σχολείου και στο σπίτι. Στόχος «δεν είναι να «διδάξουν» γνώσεις ή «μαθήματα» στα παιδιά αλλά να αποκτήσουν στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέπτονται, να διευκολύνουν τη μάθηση, να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να τα ενθαρρύνουν στην αναζήτηση της γνώσης» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, σελ.58).

Η σύγχρονη έρευνα σχετικά με την προσχολική αγωγή, επισημαίνει τη συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της σχολικής ηγεσίας (Hujala, Waniganayake & Rodd, 2013). Για να είναι πιο προσοδοφόρα η κατάρτιση των νηπιαγωγών στις ηγετικές δεξιότητες θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους ανάλογα με το σημείο στο οποίο βρίσκεται η επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Muijs et al., 2004). Η εκπαιδευτική πολιτική που ενδιαφέρεται για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής οφείλει να γνωρίζει πως αυτή η ενέργεια άπτεται των αρμοδιοτήτων των σχολικών ηγετών και γι' αυτόν τον λόγο δε θα έπρεπε να τους αφήνει συνειδητά απροετοίμαστους.

Αντιλαμβανόμενη όλη την παραπάνω θεωρία, αλλά και έχοντας προσωπική εμπειρία 20 ετών στην εκπαίδευση, η ερευνήτρια προσπαθεί με την έρευνα αυτή να ανακαλύψει κατά πόσο οι προϊστάμενοι/ες αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και με ποιες πρακτικές προσπαθούν να την ενισχύσουν, έχοντας την ηγετική θέση στο σχολείο τους, υποθέτοντας ότι ελάχιστοι/ες νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τον ηγετικό τους ρόλο και την επιρροή που δύνανται να ασκήσουν.

Έρευνες σχετικές με το θέμα έχουν γίνει τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Khajehpour & Ghazvin, 2011· Μανιώτη, 2019· Walker, 2017). Ελάχιστα, ωστόσο, έχει ερευνηθεί η περιοχή της προσχολικής αγωγής αν και εντάσσεται στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή κάνει την παρούσα έρευνα σημαντική, καθώς στον ελληνικό χώρο οι σχετικές έρευνες είναι ακόμη περισσότερο περιορισμένες.

Με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου η έρευνα στοχεύει στην εξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων, αφού οι περισσότερες έρευνες είτε έκαναν χρήση της ποιοτικής μεθόδου με μικρό δείγμα συμμετεχόντων (Γκότση, 2018) είτε διερεύνησαν το θέμα από την οπτική των γονέων (McDowell, Jack & Compton, 2018· Χατζηκοτιανούδη, 2018).

Τέλος, η βιβλιογραφική επισκόπηση συντέλεσε στην εξακρίβωση της έλλειψης ερευνών που επικεντρώνονται στην πλευρά της ηγεσίας του νηπιαγωγείου και τις αντιλήψεις των προϊσταμένων αναφορικά με την προσωπική τους συμβολή στην ενδυνάμωση του δεσμού μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η μελέτη του πεδίου της ηγεσίας τα τελευταία χρόνια στρέφεται στη διαμόρφωση συλλογικής κουλτούρας στο σχολείο (Kagan & Hallmark, 2001) και προς αυτήν την κατεύθυνση οφείλει να κινηθεί και το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να συνδράμει στην ευαισθητοποίηση των νέων προϊσταμένων νηπιαγωγείων να διαδραματίσουν ισχυρό ηγετικό ρόλο με πρωτεύοντα συνεργάτη τον γονέα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται να αποσαφηνιστεί ο όρος της γονεϊκής εμπλοκής και να αναλυθούν τα είδη και τα μοντέλα αυτής, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Για την πληρέστερη εικόνα του φαινομένου, γίνεται αναφορά στις θετικές συνέπειες που αποφέρει σε όλους τους κύριους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς, όπως και στους παράγοντες που την ενισχύουν αλλά και την αναχαιτίζουν.

Το δεύτερο κεφάλαιο, περιέχει μια συνοπτική αναφορά στον θεσμό του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα και στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό προορισμό του, καθώς είναι πολύ ξεχωριστή βαθμίδα λόγω της νεαρής και ευαίσθητης ηλικίας στην οποία απευθύνεται. Το



πρόγραμμά του, αν και έχει αυστηρούς και συγκεκριμένους στόχους για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, διακρίνεται για την ευελιξία του.

Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται σύντομη μνεία στην έννοια της ηγεσίας: μια έννοια, πολυδιάστατη, που απασχολεί αρκετά την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα τα τελευταία χρόνια αλλά στην προσχολική βαθμίδα είναι παραγκωνισμένη σε μεγάλο βαθμό. Οι περισσότεροι/ες προϊστάμενοι/ες επικεντρώνονται στα ζητήματα της παιδαγωγικής ευθύνης και ακολούθως στα καθήκοντα διοίκησης, με την άσκηση ηγεσίας να έρχεται τελευταία.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την επισκόπηση ερευνών σχετικών με το θέμα, κυρίως στον Ελλαδικό χώρο και λιγότερο στο εξωτερικό, επειδή στην ξένη αρθρογραφία υπάρχει η ειδοποιός διαφορά ότι το άτομο που ασκεί χρέη διευθυντή και ηγέτη δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντίθεση με το ελληνικό νηπιαγωγείο.

Το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει στη μεθοδολογία της έρευνας. Περιγράφεται η μέθοδος και το εργαλείο της έρευνας καθώς και η διαδικασία δειγματοληψίας. Επιπλέον, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο έκτο κεφάλαιο δίνονται οι στατιστικές και επαγωγικές αναλύσεις των αποτελεσμάτων και στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται ερμηνεία των συμπερασμάτων χωρίς να παραλείπονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές διερευνήσεις.

## Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

#### 1.1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Στην ξένη βιβλιογραφία υπάρχουν δύο όροι για τη γονεϊκή εμπλοκή, «involvement» και «engagement», που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Η λέξη «involvement», ωστόσο, μεταφράζεται ως ανάμειξη, με την έννοια της συμμετοχής σε μία δράση και ο όρος «engagement» ερμηνεύεται ως δέσμευση, με την έννοια ότι κάποιος αισθάνεται την υποχρέωση να συμμετέχει σε μια δράση, δίνοντας μεγαλύτερη ισχύ στον δεύτερο όρο (Goodall & Montgomery, 2014).

Οι Barr & Saltmarsh (2014) εντοπίζουν την ύπαρξη τριών συναφών όρων για τη γονεϊκή εμπλοκή. Αυτοί είναι: γονεϊκή εμπλοκή, συμμετοχή των γονέων και συνεργασία γονέων-σχολείου. Όλοι οι προαναφερθέντες όροι ανήκουν σε ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο που ονομάζεται γονεϊκή δέσμευση, θεωρώντας πως εμπερικλείει όλες τις πιθανές ενέργειες και συμπεριφορές με τις οποίες εκφράζεται το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους (σελ. 492).

Ο Alzaidiyeen (2016) και οι Murray et al. (2015) σταχυολογώντας διάφορες προσπάθειες εννοιολογικής προσέγγισης, ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως οι δραστηριότητες που κάνουν από κοινού οι γονείς με τα παιδιά στο σπίτι ή οι δράσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων (Alzaidiyeen, 2016, σελ.1403), όπως συζήτηση, επικοινωνία, εποπτεία.

Αποδεχόμενοι και σεβόμενοι τις νέες συνθήκες και ανάγκες της κοινωνίας, οι Epstein & Sheldon (2006), απορρίπτουν τις όποιες προσπάθειες αποδοχής ενός κοινού όρου αντικαθιστώντας τις με τον όρο συνεργασία (partnership, που μεταφράζεται ακριβώς ως συνεταιρισμός, αλλά θα προτιμηθεί στην παρούσα εργασία ο όρος συνεργασία), μεταξύ γονέων, σχολείου και κοινότητας, θέλοντας να τονίσουν την ανάγκη για κατανομημένη ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση των παιδιών, ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες, οδηγώντας αναπόφευκτα στην αναθεώρηση των ρόλων οικογένειας και σχολείου. Διαμορφώνεται κατ' αυτόν τον τρόπο μια ισότιμη σχέση μεταξύ όλων (Goodall & Montgomery, 2014).

Ορισμένοι ερευνητές του θέματος επεκτείνουν τον ορισμό συμπεριλαμβάνοντας στην έννοια της γονεϊκής εμπλοκής ακόμη και την επιλογή σχολείου για το παιδί και τη συμμετοχή στη διεύθυνση του σχολείου (Murray et al., 2015).

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου είναι δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς κάθε εμπλεκόμενος, γονιός, μαθητής, δάσκαλος, έχει τη δική του οπτική γωνία και προσδίδει στον όρο διαφορετικά χαρακτηριστικά (Ho, 2009). Και οι τρεις πλευρές αναφέρονται στην παροχή βοήθειας, οι δάσκαλοι, ωστόσο, σε συνδυασμό με την επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών, ενώ οι μαθητές εστιάζουν στην ηθική υποστήριξη που λαμβάνουν από τους γονείς και το ενδιαφέρον που δείχνουν για τις επιδόσεις τους. Κατά τη γνώμη των Harris & Goodall (2008) οι διαφορετικές προσεγγίσεις οδηγούν σε έλλειψη συνοχής ως προς τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής (σελ.282).

Πολύπλευρη και πολυπρόσωπη, κατά συνέπεια, η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής. Αναφέρεται σε πολλά διαφορετικά στοιχεία, δυσχεραίνοντας την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας όπως και τη δημιουργία ενός πλαισίου κοινών ενδιαφερόντων και προσδοκιών (Oostdam & Hooge, 2013, σελ.347). Ωστόσο, η αναγνώριση της πολυπλοκότητας του ορισμού θα βοηθήσει στο να γίνουν οι συσχετίσεις ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και τις ικανότητες που οφείλει να έχει ο μαθητής για να προοδεύσει ακαδημαϊκά (Fantuzzo et al., 2004).

Ολοκληρώνοντας την προσπάθεια κατανόησης του όρου, η διαπίστωση του Georgiou (1997) (όπ. αναφ. στο Bakker & Denessen, 2007) για τον όρο της γονεϊκής εμπλοκής εγείρει εκ νέου προβληματισμό καθώς φαίνεται ότι «έχει γίνει ένας γενετικός όρος με τόσες πολλές ερμηνείες που σύντομα δε θα έχει πια καμία σημασία».

Με βάση αυτά τα δεδομένα, για να ικανοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου και οι απαιτήσεις των γονιών σχετικά με τον τρόπο εμπλοκής τους είναι απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση, καθώς στις περισσότερες των περιπτώσεων, η γονεϊκή εμπλοκή σημαίνει ότι οι δάσκαλοι έχουν καθορίσει εκ των προτέρων τι επιτρέπεται να πράξουν οι γονείς. Κατά τους Oostdam & Hooge (2013), τα τελευταία χρόνια, που έχει αναγνωριστεί η συνεισφορά των γονιών στο σχολείο και στα μαθησιακά επιτεύγματα, μέσα στη γενικότερη προσπάθεια των σχολείων για διορθωτικές βελτιώσεις, παρεμβάλλεται και το όραμα του σχολείου για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής.

## **1.2: ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

Ένας πολύ γενικός διαχωρισμός των ειδών εμπλοκής είναι η βοήθεια των γονιών που παρέχουν στα παιδιά τους στο σπίτι, ιδιαίτερα με τις εργασίες τους (Hoover-Dempsey et al., 2001) και η συμμετοχή τους σε δράσεις τους σχολείου. Συνήθως, ο τύπος εμπλοκής που επιλέγουν οι γονείς επηρεάζεται από κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες (Harris & Goodall, 2008) ή από την εθνικότητα (Graves & Brown Wright, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι Green et al. (2007) διαχωρίζουν την εμπλοκή των γονέων σε δύο είδη. Η εμπλοκή των γονέων που βασίζεται σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, όπως βοήθεια και έλεγχος εργασιών ή επανάληψη μαθημάτων και σε δράσεις που γίνονται στο σχολείο, όπως να συμμετέχουν σε κάποια ημερίδα που διοργανώνει το σχολείο, συνοδεία του παιδιού σε μια εκδρομή, παρακολούθηση σχολικών αγώνων (σελ.534).

Η βοήθεια στις εργασίες εκδηλώνεται με διάφορες συμπεριφορές και ενέργειες. Οι γονείς άλλοτε επεξηγούν την άσκηση και δείχνουν τον τρόπο επίλυσης, γνωρίζοντας ταυτόχρονα τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, είτε άλλοτε απλώς ελέγχουν τις εργασίες στηριζόμενοι στις οδηγίες από το σχολείο και επιβραβεύουν τις καλές προσπάθειες (όπ.π.).

Και οι Yulianti et al.(2020) σε έρευνά τους έδειξαν δύο βασικά είδη εμπλοκής: στο σπίτι, που περιλαμβάνει τη βοήθεια με τις εργασίες, τις συζητήσεις για όσα διαδραματίζονται στο σχολείο και τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες και η εμπλοκή μέσα στην τάξη, συμμετέχοντας στα δρώμενα του σχολείου και συμβάλλοντας στη λήψη αποφάσεων.

Η Epstein, από τους σημαντικότερους ερευνητές της γονεϊκής εμπλοκής, τη διαχώρισε σε 6 είδη που αφορούν στον τρόπο που επιλέγει ο γονιός να εμπλακεί αλλά και στον τρόπο που επιθυμεί το σχολείο να συμμετέχει ο γονιός. Κάθε είδος έχει διαφορετικά αποτελέσματα για τους τρεις κύριους εμπλεκόμενους, γονείς, δασκάλους, μαθητές.

Το πρώτο είδος είναι η γονεϊκότητα/ ή ανατροφή και αφορά στο πώς θα διαμορφώσει η οικογένεια ένα περιβάλλον μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή εκπαίδευσης των γονιών, την παρακολούθηση σχετικών εργαστηρίων και προγραμμάτων σε θέματα υγείας, ανατροφής κλπ. έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες της ανάπτυξης των παιδιών τους.

Το δεύτερο είναι η επικοινωνία, η οποία κατά την Epstein είναι απαραίτητο να είναι αμφίδρομη για πληρέστερη ενημέρωση σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο του παιδιού. Από την πλευρά του σχολείου, υπάρχει συστηματική ροή πληροφοριών αναφορικά με τα προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο και ποικιλότροπη πληροφόρηση της πορείας του/της μαθητή/ριας στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί άλλοτε καλούν τους γονείς σε συναντήσεις στο σχολείο, άλλοτε αποστέλλουν τους βαθμούς και τις εργασίες στο σπίτι κι άλλοτε στέλνουν τακτικά σημειώματα. Όταν υπάρχει η βάση για διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία, οι γονείς

αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ώστε να καταθέσουν τις προτάσεις και απόψεις τους και η όλη διαδικασία περνά στον/στην μαθητή/ρια το μήνυμα ότι οι γονείς και το σχολείο συνεργάζονται για τη δική του/της πρόοδο.

Η εθελοντική εργασία στο σχολείο, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των γονιών, είναι το τρίτο είδος. Οι γονείς ενδέχεται να προσφέρουν βοήθεια εντός της τάξης, όπως και εκτός αυτής (π.χ. για την επίβλεψη της ασφάλειας των παιδιών). Για να γνωρίζει το σχολείο τις δυνατότητες του κάθε γονιού συντάσσει ένα τηλεφωνικό δέντρο για άμεση επαφή, δημιουργεί χώρους κατάλληλους για τις συναντήσεις των γονέων, κι όλα αυτά αφού έχει δημιουργήσει μία λίστα με τις δεξιότητες του κάθε γονέα και τις ώρες που μπορεί να εργαστεί εθελοντικά στο σχολείο, προσπαθώντας να εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερους γονείς.

Το τέταρτο, είναι το πιο διαδεδομένο, και για πολλούς γονείς το βασικότερο, είδος εμπλοκής· η βοήθεια στα μαθήματα στο σπίτι. Το είδος αυτό περιλαμβάνει πολλά στοιχεία. Αρχικά, το σχολείο πληροφορεί τους γονείς για τις εργασίες που ανατίθενται στους/στις μαθητές/ριες, ποιες δεξιότητες απαιτούνται για την ολοκλήρωσή τους, την πολιτική του σχολείου για τον σωστό τρόπο να κατευθύνουν τα παιδιά και να συζητούν τις εργασίες και καθιερώνει τον ορισμό εργασιών που οι μαθητές/ριες έχουν την υποχρέωση να εργαστούν με τους γονείς για την υλοποίησή τους. Πολύ παραγωγική είναι και η πρακτική να καθορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι κάθε παιδιού σε συνεργασία γονέων- δασκάλων.

Το πέμπτο αφορά στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με θέματα του σχολείου. Σημαίνει τη δραστηριοποίηση των γονέων να συμμετέχουν στις εκλογές και στο συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, αλλά και σε ευρύτερες ενώσεις γονέων του δήμου ή της περιφέρειας, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ηγεσία του σχολείου, λαμβάνοντας από κοινού με το σχολείο αποφάσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να παραμένει ανοιχτό το δίκτυο επικοινωνίας των γονιών με τους αντιπροσώπους των συμβουλίων ούτως ώστε να ενημερώνονται οι γονείς για την πολιτική του σχολείου και οι αντιπρόσωποι να μεταφέρουν με τη σειρά τους τα παράπονα και τις επιθυμίες των γονέων.

Το τελευταίο είδος σχετίζεται με τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα και την εκμετάλλευση πόρων προς όφελος του σχολείου, των μαθητών/ριών και των γονιών. Το σχολείο ενημερώνει τους γονείς για πρακτικές και προγράμματα που οργανώνονται από την κοινότητα και αφορούν στην επιπλέον εκπαίδευση των παιδιών (π.χ. προγράμματα

ρομποτικής), στην ψυχαγωγία τους (π.χ. καλλιτεχνικές και πολιτιστικές ομάδες) και στη συμβουλευτική των γονέων. Ενημερώνονται, επίσης, οι γονείς για το πώς οι ίδιοι με τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να προσφέρουν υπηρεσία στην κοινότητα (π.χ. συμμετέχοντας σε περιβαλλοντικές και πολιτιστικές δραστηριότητες). Στόχος του σχολείου είναι η εκμετάλλευση των ανθρώπινων, οικονομικών, υλικών και κοινωνικών πόρων που παρέχει η κοινότητα ( Epstein, 2002, σελ.75).

Οι Oostdam & Hooge (2013) παραθέτουν δύο είδη γονεϊκής εμπλοκής: τη γονεϊκή ανάμειξη και τη γονεϊκή συμμετοχή. Το πρώτο αφορά στην ανάμειξή τους στην ανατροφή των παιδιών αλλά και στην εκπαίδευσή τους, ενώ το δεύτερο στη συμμετοχή τους σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Καθώς τα τελευταία χρόνια έχει παύσει να ισχύει η διάκριση ότι οι γονείς αναλαμβάνουν την ανατροφή των παιδιών και οι δάσκαλοι την εκπαίδευσή τους, όλες οι πλευρές αναζητούν τρόπους να μοιραστούν από κοινού την ευθύνη κάλυψης των αναγκών των παιδιών και με τον προαναφερθέντα τρόπο δημιουργούνται συνεργασίες. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν τη συνεργασία με την κοινωνία, την τυπική συνεργασία που σχετίζεται με την εθελοντική συνεισφορά σε διάφορες εκδηλώσεις εντός κι εκτός σχολείου και την εκπαιδευτική συνεργασία σε ζητήματα παιδαγωγικής όσο και διδακτικής (σελ.340-341).

Τέλος, οι Fantuzzo et al. (2004) αναφέρουν τρία είδη εμπλοκής: την ανάμειξη που βασίζεται σε ότι γίνεται στο σπίτι, την ανάμειξη στα σχολικά δρώμενα και στις συζητήσεις- συσκέψεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

### **1.3: ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

Η βιβλιογραφία ενδεχομένως έχει να παρουσιάσει αρκετά μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής. Χάριν συντομίας και εστίασης στα πιο ουσιώδη, θα αναφερθούμε στα μοντέλα που προτείνουν οι δύο πιο σημαντικές ομάδες ερευνητών του θέματος, σε αυτό της Epstein και των Hoover-Dempsey & Sandler.

Αρχικά, και πριν εξεταστεί η επιρροή που δύναται να ασκήσει η ηγεσία του σχολείου στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, αξίζει να γίνει μνεία στα κίνητρα που υποκινούν τους γονείς να ενδιαφερθούν για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να συμμετέχουν ενεργά. Όταν η διεύθυνση του σχολείου, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, γνωρίζει τα αίτια της γονεϊκής εμπλοκής είναι σε θέση, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις και χειρισμούς να την ενισχύσει.

Σε αυτή την αποσαφήνιση θα συνδράμει σημαντικά η μελέτη του φαινομένου κυρίως από τους Hoover-Dempsey & Sandler (1997). Η έρευνα που έχει γίνει στηρίζεται πρωτίστως στα αίτια που απασχολούν την επιστήμη της ψυχολογίας ώστε να γίνουν κατανοητά τα εσωτερικά κίνητρα των γονέων. Στο πρώτο επίπεδο του μοντέλου είναι οι αιτίες που οδηγούν τους γονείς στην απόφαση να ασχοληθούν με τη μάθηση των παιδιών.

Στα πρώτα κείμενα των συγγραφέων (1995,1997,2001) τα αίτια χωρίζονται σε δύο αδρές κατηγορίες, τα αυτονόητα, που σχετίζονται με τη γνώση που έχει ο γονέας γιατί αποφασίζει να εμπλακεί και τα υπονοούμενα αίτια, που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες. Τα πλέον σημαντικά είναι α) η αντίληψη που έχουν για τον ρόλο τους ως γονείς και κατά πόσο αισθάνονται οι ίδιοι ότι επιβάλλεται να συμμετέχουν στη σχολική ζωή και γενικότερα στην ανάπτυξη του παιδιού β) η αίσθηση της αποτελεσματικότητας που έχουν όταν προσφέρουν βοήθεια στην εκτέλεση των εργασιών και καθηκόντων και γ) οι προσκλήσεις που λαμβάνουν από το σχολείο και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαίδευση.

Η αντίληψη των γονέων υπόκειται στην επίδραση κοινωνικών παραγόντων. Συγκεκριμένα, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους ως γονείς, επηρεάζεται από τον κοινωνικό τους περίγυρο και τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν, είτε αυτό είναι η οικογένεια, ο σύλλογος γονέων, οι φιλικές παρέες κλπ. Ως μέλος μιας ομάδας επηρεάζεται ο καθένας από τις απόψεις που έχουν τα υπόλοιπα μέλη, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους. Κατά τον ίδιο τρόπο, όταν η συμμετοχή στη μάθηση των παιδιών είναι συχνή πρακτική των μελών ή απλά επικροτείται, είναι πολύ πιθανόν να κάνουν το ίδιο και οι γονείς, αρκεί να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς να πράξουν. Πέραν αυτών, κάθε γονιός έχει τις προσωπικές του θεωρίες για την ανατροφή των παιδιών του, τη μόρφωσή τους, τη γενικότερη ανάπτυξή τους και θέτουν συγκεκριμένους στόχους για το πώς η ανάμεξή τους θα βελτιώσει τα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Συνεπώς, οι προσδοκίες της ομάδας και τα ατομικά πιστεύω καθορίζουν τις αποφάσεις και τις ενέργειες των γονέων.

Σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας των γονέων, οι αποφάσεις τους βασίζονται στην αυτογνωσία. Ο κάθε άνθρωπος γνωρίζει τις ικανότητες που έχει και με βάση αυτές θέτει στόχους προς υλοποίηση. Οι γονείς που θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να συνδράμουν εποικοδομητικά στην εκπαίδευση των παιδιών δεσμεύονται πιο συχνά και επιμένουν ώσπου να πραγματοποιήσουν τον σκοπό τους. Επιπρόσθετα, πιστεύουν ότι η δική τους επιρροή είναι πιο σημαντική από αυτή των συνομηλίκων ή ακόμη και των δασκάλων. Κάποιοι γονείς αποδίδουν τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες των παιδιών τους στις

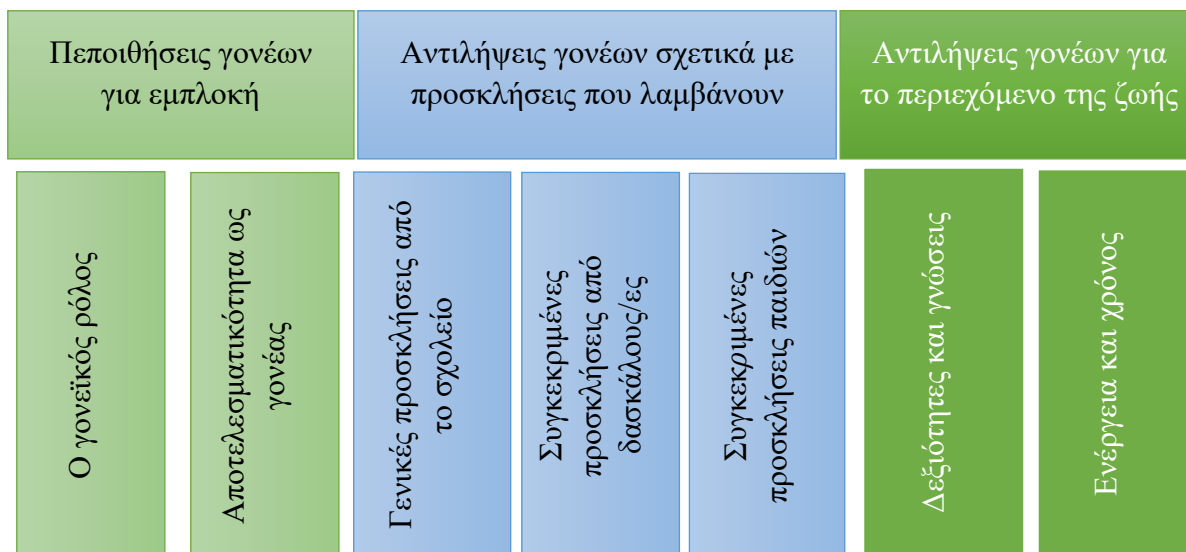
ικανότητές τους, στην εξυπνάδα τους, στην τύχη ή στην προσπάθεια. Όσοι πιστεύουν ότι η απόδοση αυξάνεται χάρη στην επιμονή, σχεδιάζουν πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους. Συμπερασματικά, ο γονιός πρωτίστως θεωρεί υποχρέωσή του να εμπλακεί και αφού πιστέψει ότι έχει την ικανότητα να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, τότε συμμετέχει ενεργά (όπ.π.).

Τέλος, οι προσκλήσεις ή αιτήσεις για ενεργή δράση που δέχονται οι γονείς συνεπικουρούν στην απόφαση να συμμετέχουν. Οι προσκλήσεις είναι ισοδύναμες είτε προέρχονται από τα παιδιά είτε από το σχολικό περιβάλλον. Οι γονείς που έχουν πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων των παιδιών, το επίπεδο ανάπτυξής τους και τις ανάγκες τους αποφασίζουν ανάλογα τον τρόπο εμπλοκής τους. Οι προσκλήσεις για βοήθεια που προέρχονται από το σχολείο συντελούν στη διαμόρφωση μιας σχέσης επικοινωνίας και εμπιστοσύνης με αποτέλεσμα να είναι οι γονείς πιο θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή, γνωρίζοντας τον ρόλο του καθενός (όπ.π.).

Στο τελευταίο κείμενο των προαναφερθέντων συγγραφέων (2007), η ταξινόμηση των αιτιών έχει μερικώς τροποποιηθεί (Green et al., 2007). Τα κίνητρα των γονέων για εμπλοκή οφείλονται α) στα προσωπικά τους πιστεύω που αφορούν στην αντίληψη του ρόλου και στο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας β) στις προσκλήσεις που δέχονται, γενικά από το σχολείο και ειδικά από τους δασκάλους και τα παιδιά και γ) στα περιθώρια, όπως τα εκλαμβάνουν οι ίδιοι, που τους παρέχει ο τρόπος ζωής. Αυτά σχετίζονται με τις ατομικές γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν και με τον διαθέσιμο χρόνο και την απαιτούμενη ενέργεια που τους απομένει από τις οικογενειακές και εργασιακές τους υποχρεώσεις.

Συνεπώς, όπως αναφέρουν οι Hoover- Dempsey & Saddler (1997), η γονεϊκή εμπλοκή έχει γραμμική πορεία: οι γονείς αποφασίζουν να εμπλακούν στηριζόμενοι στα προαναφερθέντα αίτια και μετά επιλέγουν τον τρόπο εμπλοκής, που είναι το δεύτερο επίπεδο της εμπλοκής σύμφωνα με το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Saddler. Η ανάμειξή τους αφορά στη βοήθεια στις σχολικές εργασίες στο σπίτι, το ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει στο σχολείο και ποια θέματα απασχολούν το παιδί, την επικοινωνία με το σχολείο και συμμετοχή σε δράσεις του σχολείου, όπως παρακολούθηση σχολικών αγώνων, σεμιναρίων και άλλα παρεμφερή.





Εικόνα 1. Το αναθεωρημένο μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (2005) και προσαρμοσμένο από τους Green et al.(2007).

Ενώ το προηγούμενο μοντέλο εστιάζει στα αίτια και κίνητρα των γονιών για γονεϊκή εμπλοκή, το μοντέλο της Epstein επικεντρώνεται στον καταλυτικό ρόλο του σχολείου στην οργάνωση της εμπλοκής αυτής.

Η Epstein αναφέρεται σε 3 επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής: Το σχολείο, οι γονείς και η κοινότητα, με κοινό σημείο επαφής τους/τις μαθητές/ριες. Χωρίζεται στο εξωτερικό μοντέλο, που αφορά στις πράξεις των τριών σφαιρών είτε από κοινού είτε ξεχωριστά και το εσωτερικό μοντέλο που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και επιρροές που αναπτύσσονται στις τρεις σφαίρες.



Εικόνα 2. Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής κατά την Epstein.

Πιο αναλυτικά, η Epstein (2002) διακρίνει ότι το σχολείο (ηγεσία και εκπαιδευτικό προσωπικό) δημιουργεί μια ατμόσφαιρα όπου το κάθε παιδί και η οικογένειά του αισθάνονται σημαντικοί και ξεχωριστοί. Η οικογένεια από την πλευρά της, αναγνωρίζει την αξία του σχολείου και επιδοκιμάζει τις δράσεις του και ακολούθως επαινεί την πρόοδο των παιδιών. Η κοινότητα, από την άλλη πλευρά, παρέχει τις ευκαιρίες και τους απαιτούμενους πόρους δίνοντας τη δυνατότητα στους γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά με ποικίλους τρόπους, μέσα από προγράμματα και εκδηλώσεις.

Για το μοντέλο αυτό η σχολική ηγεσία είναι ο παράγοντας που διευκολύνει την επιτυχία όλων των σχετικών δράσεων, η οποία αφού οργανώσει τον τρόπο που θα εργαστούν οι τρεις προαναφερθείσες σφαίρες επιρροής, θα μεταδώσει το μήνυμά της από κοινού ηγεσίας του εγχειρήματος, δημιουργώντας το πεδίο για κοινή συνεργασία μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και όχι ανταγωνισμού.

Συγκεκριμένα, προτείνεται η δημιουργία ομάδων ενεργοποίησης, με την προτροπή και αρχική εποπτεία από το σχολείο, όπου συμμετέχουν η ηγεσία του σχολείου, δάσκαλοι/ες, γονείς, μαθητές/ριες και εκπρόσωποι της κοινότητας. Η ιδέα αυτή παραπέμπει στα σχολικά συμβούλια του ελληνικού σχολείου. Η ποικιλία των προσώπων εξασφαλίζει και την ποικιλία των δράσεων που θα οργανωθούν «λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα» των μελών προς όφελος όλων (σελ.32). Για την οργάνωση αποτελεσματικών συμπράξεων, η ομάδα χρειάζεται να εξοικονομεί τους απαραίτητους πόρους για να σχεδιάζει και να αξιολογεί μακροπρόθεσμες πρακτικές εμπλοκής.

Η ενέργεια αυτή απαιτεί συστηματική δουλειά από όλους τους συμμετέχοντες, αναγνωρίζοντας το σημείο εκκίνησης των δράσεων και το σημείο που στοχεύει να φτάσει η ομάδα, τις αλλαγές που επιβάλλονται να γίνουν ώστε οι δράσεις να απευθύνονται σε όλο και περισσότερες οικογένειες, ενεργοποιώντας παράλληλα όσο το δυνατόν περισσότερα είδη εμπλοκής. Είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία, που δεν μπορεί να υλοποιηθεί μόνο από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας και για τον λόγο αυτόν απαιτείται η συνεργασία όλων.

#### **1.4: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

Κάποιος, ενδεχομένως, να θεωρεί ότι οι συνέπειες που αποφέρει η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών σχετίζονται αποκλειστικά με τους/τις μαθητές/ριες και τις αποδόσεις τους. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι επηρεάζει τους πάντες και σε αυτό είναι απαραίτητο να στραφεί το ενδιαφέρον όσων ασχολούνται με το θέμα ούτως ώστε να ενισχυθεί η γονεϊκή εμπλοκή προς όφελος όλων (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

##### **i) ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ**

Το κυριότερο επιχείρημα της βιβλιογραφίας που τάσσεται υπέρμαχος της γονεϊκής εμπλοκής είναι η διαπίστωση των ερευνών ότι συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Fantuzzo et al., 2004; Goodall & Montgomery, 2014; Graves & Brown Wright, 2011; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Khajehpour & Ghazvini, 2011; Murray et al., 2015; Preston et al., 2018). Είναι, βέβαια, κοινώς αποδεκτό το γεγονός ότι η μάθηση πρωτίστως και κυρίως βασίζεται σε παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο.

Αναφορικά με τη βοήθεια στις εργασίες στο σπίτι, ασχολήθηκαν οι Hoover- Dempsey & Sandler και η Epstein, αναγνωρίζοντας τα πολλαπλά οφέλη για όλους τους ενδιαφερόμενους. Όταν οι γονείς εργάζονται με τα παιδιά στο σπίτι, οι μαθητές/ριες αποκτούν συνείδηση ότι είναι υποχρέωσή τους να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους, που με τη βοήθεια των γονέων και τη συζήτηση σχετικά με αυτήν, η εργασία εμπλουτίζεται και βελτιώνεται, οι μαθητές/ριες προετοιμάζονται καλύτερα για το μάθημα της επόμενης μέρας και εξελίσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για κάθε μάθημα.

Ο έπαινος για την αναμενόμενη επίδοση ή συμπεριφορά στο σχολείο εκλαμβάνεται θετικά από το παιδί και γι' αυτό καταλήγει να διατηρεί τη συμπεριφορά που επιβραβεύεται. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Επιπρόσθετα, οι γονείς καθοδηγούν τα παιδιά με σκοπό να «αναπτύξουν στρατηγικές κατανόησης και ικανότητα επίλυσης

προβλημάτων» (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, σελ.204). Με αυτόν τον τρόπο, οδηγούν τα παιδιά να γίνονται πιο υπεύθυνα και να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Όταν βοηθούν απλά στην ολοκλήρωση των εργασιών, συνεισφέρουν στη βελτίωση των βαθμών. Όταν συζητούν με τα παιδιά τον τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος και δίνουν χώρο σε αυτά να εκφράσουν τις απόψεις τους, συντελούν στην κατάκτηση ανώτερου επιπέδου γνώσεων (όπ.π).

Συμπεραίνει κάποιος, επομένως, ότι κατά κύριο λόγο η γονεϊκή εμπλοκή στοχεύει στο να αλλάξει τη στάση του παιδιού απέναντι τόσο στις σχολικές εργασίες όσο και στη μάθηση γενικότερα (Preston et al., 2018). Τα παιδιά αποκτούν θετική αντίληψη για τις ικανότητές τους κι ακολούθως βελτιώνεται η διάθεσή τους, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις εργασίες, περισσότερη προσήλωση στο σχολείο και εστίαση στην ολοκλήρωση των εργασιών. Καθώς οι γονείς ασχολούνται στενά με τα παιδιά και τις εργασίες τους, τους μεταδίδουν τις προσδοκίες που έχουν για τα ίδια και για τις επιδόσεις τους στο σχολείο, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Όλες αυτές οι ενέργειες συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (όπ.π.).

Αντίστοιχη είναι και η άποψη των Harris & Goodall (2008) που διαχωρίζουν την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία από την παροχή βοήθειας στο σπίτι. Η δεύτερη πρακτική είναι αυτή που αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση, αναφέροντας συμπεράσματα ερευνών που δείχνουν ότι η παρουσία γονέων στο σχολείο και η γενικότερη συμμετοχή στη σχολική ζωή επηρεάζουν ελάχιστα τα μαθησιακά επιτεύγματα, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι τόσο η εμπλοκή γονέων όσο και η μάθηση είναι πολύ-παραγοντικές διαδικασίες.

Σημαντική είναι η επίδραση και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών (Preston et al., 2018). Ενδιαφέρουσα είναι η τοποθέτηση των παιδιών σχετικά με την επιρροή που ασκεί ο βαθμός ανάμειξης στη συμπεριφορά των παιδιών. Οι μαθητές/ριες συνειδητοποιούν πως όταν υπάρχει έλεγχος από την οικογένεια και ενδεχομένως τιμωρία για κακή συμπεριφορά στο σχολείο, οι ίδιοι/ες συνετίζονται. Ακόμη, το συχνό ενδιαφέρον των γονιών βοηθά τους/τις μαθητές/ριες να αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι για τους γονείς να επιδεικνύουν καλή και σταθερή πορεία στα μαθήματα. Από αυτήν την πλευρά, διαφαίνεται και το αίσθημα περηφάνιας ή μη των γονέων για τη στάση του παιδιού (Harris & Goodall, 2008).

Γενικότερα, όταν τα παιδιά βιώνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον των γονιών, αποφασίζουν να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γονέων και να μην εγκαταλείπουν το σχολείο, με αποτέλεσμα να μειώνεται η σχολική διαρροή.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο κατάλληλες για το επίπεδο του παιδιού είναι οι παρεμβάσεις των γονιών και κατά πόσο συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του σχολείου. Όταν ισχύουν αυτές οι συνθήκες τότε και τα παιδιά αντιμετωπίζουν θετικά την ανάμειξη των γονιών στο σχολείο.

#### ii) ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς επωφελούνται καθώς εδραιώνουν στενές σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, οπότε έχουν καλύτερη ενημέρωση και σαφέστερη εικόνα του παιδιού τους στο σχολείο. Δεν αντιμετωπίζουν πλέον τα προβλήματα που ανακύπτουν με τα παιδιά μόνοι τους, αλλά έχουν τη συμπαράσταση των δασκάλων όπως και συμβουλευτική υποστήριξη (Stouffer (1992) στο Alzaidiyeen, 2016).

Όχι μόνο οι σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών γίνονται πιο ισχυρές αλλά ομοίως και με τους άλλους γονείς. Η ενίσχυση του κοινωνικού δικτύου με άλλους γονείς τους προσφέρει ενημέρωση σχετικά με προγράμματα εκτός σχολείου που ενδιαφέρουν την οικογένεια, είτε αφορούν στη μάθηση είτε στην ψυχαγωγία των παιδιών (Preston et al., 2018).

Με την προσφορά βοήθειας στην ολοκλήρωση των εργασιών οι γονείς ενημερώνονται για το αναλυτικό πρόγραμμα και ποιες δεξιότητες χρειάζεται να αναπτύξουν τα παιδιά για κάθε μάθημα. Τέλος, όταν γονείς και παιδιά συζητούν για τα θέματα των εργασιών και γενικότερα του σχολείου ισχυροποιούνται και βελτιώνονται οι δεσμοί της οικογένειας (Epstein, 2002).

#### iii) ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Ο Stouffer (1992) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από τη συνεργασία τους με τους γονείς εφόσον δημιουργείται μια σχέση εμπιστοσύνης, μειώνοντας την πιθανότητα οι γονείς να προβοκάρουν τις επιλογές και τις αποφάσεις των δασκάλων (Alzaidiyeen, 2016). Σε αυτό, συνηγορούν και οι Harris & Goodall (2008) που, αναφέροντας λόγια γονέα, επισημαίνουν πως η υποστήριξη των γονέων ενισχύει το έργο των δασκάλων και δεν το «υπονομεύει» (σελ.284). Αναπτύσσεται πλαίσιο σεβασμού και

ως προς τα δρώμενα του σχολείου και ως προς το έργο των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας ως αρωγοί ακόμη και σε θέματα διαγωγής στο σχολείο.

Όταν οι δάσκαλοι/ες οργανώνουν τον τρόπο συνεργασίας των γονέων με τα παιδιά στο σπίτι, για την ολοκλήρωση των εργασιών, βελτιώνεται η επικοινωνία των δασκάλων με τους γονείς και διευκολύνονται στο έργο τους καθώς οι γονείς γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους που σχετίζονται με το κάθε μάθημα (Epstein,2002).

Το όφελος είναι, ολοφάνερα, για όλους σημαντικό. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται έμπρακτη βοήθεια στο έργο τους από τους γονείς, οι γονείς έχουν την αίσθηση ότι το σχολείο εκτιμά τη συνεισφορά τους, όσο και τις ικανότητές τους και οι μαθητές/ριες αναγνωρίζουν την κοινή προσπάθεια όλων για τη δική τους βελτίωση.

### **1.5: ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ**

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς είναι κατά βάση θετικοί απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή καθώς γνωρίζουν τα θετικά αποτελέσματά αυτής στη μάθηση αν και έχουν την ανάγκη για ενημέρωση και στήριξη για να είναι αποδοτικοί (Epstein, 2002; Khajehpour & Ghazvini, 2011). Ωστόσο, υπάρχουν συχνά δυσκολίες στην ανάπτυξη της εμπλοκής.

Από την πλευρά των γονέων, βασικός ανασταλτικός παράγοντας είναι ο φόρτος εργασίας (Peters et al., 2008·Harris & Goodall, 2008) και η συνεπάγουσα έλλειψη χρόνου (Preston et al., 2018). Για τον λόγο αυτόν, οι δάσκαλοι/ες πιστεύουν πως είναι δύσκολο να προσεγγίσουν τους γονείς και να τους εμπλέξουν ενεργά. Για αρκετούς γονείς, ωστόσο, είναι πικρή διαπίστωση πως τα σχολεία είναι πιο δύσκολα να τα προσεγγίσουν οι γονείς (Harris & Goodall, 2008). Αυτό οφείλεται σε ποικίλους κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες. Αρχικά, η οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειας δύναται να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, καθώς αυτή επηρεάζει τα ωράρια των γονέων ώστε να έχουν τη δυνατότητα ή μη να συνδράμουν στις σχολικές συναντήσεις (Yulianti et al.,2019). Επιπρόσθετα, οι μονογονεϊκές οικογένειες αισθάνονται αποκλεισμένες από παρόμοιες διαδικασίες λόγω έλλειψης χρόνου. Άλλωστε, όσο πιο χαμηλό το βιοτικό επίπεδο τόσο και περισσότεροι οι ρόλοι που έχουν να επιτελέσουν οι γονείς. Ακόμη, και η απλή ενέργεια της μεταφοράς του παιδιού στο σχολείο είναι σε τέτοιες οικογένειες πολυτέλεια (Harris & Goodall, 2008· Preston et al., 2018).

Γονείς της λεγόμενης μεσαίας τάξης έχουν τη δυνατότητα για εντονότερη εμπλοκή καθώς καταφέρνουν να φροντίζουν οι ίδιοι πιο ενεργά τα παιδιά τους, να τα μεταφέρουν στο σχολείο και λόγω του διευρυμένου κοινωνικού περιγύρου να βρίσκουν αλληλο-υποστήριξη. Επίσης, έχουν την αίσθηση πως μπορούν να απευθύνονται στους δασκάλους ως «σόβαθμοι» έχοντας παράλληλα κατάλληλο και πλούσιο λεξιλόγιο. Σε αυτό συνηγορεί και η έρευνα των Yulianti et al.(2019) που ανακάλυψαν πως οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παραπονιούνται για περιορισμένες δυνατότητες εμπλοκής, αποζητώντας να έχουν περισσότερη ισχύ στις αποφάσεις του σχολείου με τη συμμετοχή τους στις σχολικές επιτροπές και την ευκαιρία για συνδιδασκαλία με τους/τις εκπαιδευτικούς.

Σε αυτό το σημείο τονίζεται και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στην εμπλοκή τους στο σχολείο (Harris & Goodall, 2008· Murray et.al.,2008· Yulianti et al.,2019). Με δεδομένη τη διαπίστωση των Hoover-Dempsey et al. (2001) ότι ο γονιός που εμπλέκεται είναι αυτός που πιστεύει ότι μπορεί να κάνει τη διαφορά, είναι λογικό το συμπέρασμα πως γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν σε αυτήν την υποχρέωση, έχοντας παράλληλα την πεποίθηση ότι δεν είναι στις αρμοδιότητές τους.

Παραπλήσιο εμπόδιο αποτελούν οι προσωπικές εμπειρίες που είχαν οι γονείς όταν αυτοί υπήρξαν μαθητές. Γονείς που δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτηση στο σχολείο είναι δύσκολο να αντιληφθούν τα οφέλη της εκπαίδευσης και ακολούθως να εκφράσουν τη θέληση να βοηθήσουν το παιδί τους (Goodall & Montgomery, 2014· Harris & Goodall, 2008).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους γονείς που βρίσκονται σε πιο μειονεκτική θέση, είτε λόγω κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης ή χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, και η συμπεριφορά απέναντί τους, αποτελούν παράγοντα αποθάρρυνσης για τους γονείς, καθώς οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι ευπρόσδεκτη κάποιου είδους συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς (Griffith, 2001· Preston et al.,2018).

Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι εμποδίζει τη συνεργασία με τους γονείς. Στη σημερινή εποχή που οι γονείς έχουν πιεσμένα ωράρια, οι δάσκαλοι/ες χρειάζεται να διαθέσουν προσωπικό χρόνο για να καταφέρουν να συναντηθούν και συνεργαστούν μαζί τους, όπως απογευματινές ώρες ή τα σαββατοκύριακα (Preston et al,2018). Η άποψη του Edwards (2011), όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, είναι πολύ ενδιαφέρουσα. Επισημαίνει ότι όπως στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται διαφορετικές προσεγγίσεις για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών/ριών, έτσι και στο θέμα

της γονεϊκής εμπλοκής χρειάζεται να μεταλλαχθεί η στάση των εκπαιδευτικών για να ικανοποιηθούν οι αντίστοιχες ανάγκες των γονέων (σελ.559).

Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ένας ακόμη παράγοντας που δυσχεραίνει την ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής. Οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τα οφέλη της ούτε τον ενδεδειγμένο τρόπο συνεργασίας με τους γονείς (Mandarakas, 2014· Oostdam & Hooge, 2013· Preston et al.,2018). Η βιβλιογραφική έρευνα της Mandarakas ανέδειξε την απουσία σχετικού μαθήματος στις πτυχιακές σπουδές των δασκάλων που αφορά στη σωστή επικοινωνία και αποτελεσματική συνεργασία με την οικογένεια. Για τον λόγο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανασφαλείς για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους γονείς, οι οποίοι είναι μερικές φορές επικριτικοί και ο χειρισμός των γονέων θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητικός. Μερική αναφορά στον τρόπο συμπερίληψης των γονέων γίνεται στους σπουδαστές ειδικής και προσχολικής αγωγής, στο εξωτερικό.

Σημαντικό στοιχείο, σε αυτό το πλαίσιο, είναι η κατάκτηση της πεποίθησης ότι η διδασκαλία δεν είναι μονόπλευρη διαδικασία αλλά απαιτείται συνεργασία και άσκηση από κοινού ηγεσίας, εκπαιδευτικών και γονέων. Αναδεικνύεται ως αναγκαιότητα η αποφυγή τετριμμένων αντιλήψεων για τον τρόπο εμπλοκής της οικογένειας (βοήθεια στο διάβασμα και τις εργασίες, συνοδεία στο σχολείο και στις εκδρομές, συμμετοχή σε ενημερώσεις). Η έμφαση που δίνεται στη συνεισφορά των γονέων στην εκπαίδευση έρχεται σε αντίθεση με την έλλειψη αντίστοιχης κατάρτισης (Mandarakas, 2014).

Ξεχωριστά για τα νηπιαγωγεία, όπου στο αναλυτικό πρόγραμμά του ενθαρρύνεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρεται από τους/τις νηπιαγωγούς ότι έχουν δεύτερες σκέψεις για τέτοιου είδους εμπλοκή, καθώς τα παιδιά όταν βλέπουν τους γονείς μέσα στην τάξη συμπεριφέρονται πολύ διαφορετικά με συνέπεια να καταλήγει προβληματική μια τέτοια δράση. Ταυτόχρονα, αισθάνονται ανασφάλεια καθώς κρίνεται το έργο τους από τους γονείς (Preston et al.,2018).

Η διαφορετική γλώσσα που μιλούν οι γονείς, όπως και η πολιτική που εφαρμόζει το σχολείο, όπως να τηρούνται πολύ αυστηρά μέτρα κατά την προσέλευσή τους, αποθαρρύνει τους γονείς από εναργέστερη συμμετοχή στη ζωή του σχολείου (Preston et al., 2018).

Προσοχή χρειάζεται να δοθεί στις πρακτικές που προτείνονται από τα σχολεία για να ενεργοποιήσουν τους γονείς, καθώς είναι σύνηθες φαινόμενο να θεωρείται ως δεδομένο ότι όλοι οι γονείς έχουν τις ίδιες δυνατότητες, κάτι που είναι ουτοπικό, με επακόλουθο



να οξύνονται οι διαφορές που υπάρχουν (Harris & Goodall, 2008) και να αποτρέπουν κάποιους από τη διαδικασία. Άλλωστε, είναι κοινή παραδοχή πλέον, ότι δεν έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα οι διάφορες πρακτικές σε όλα τα οικογενειακά πλαίσια (Murray et al., 2015). Συμπερασματικά, για τους Fantuzzo et al.(2004), είναι σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό και η σχολική ηγεσία να εστιάσουν στο πώς θα απαλειφθούν τα εμπόδια προκειμένου να ενισχυθεί η γονεϊκή εμπλοκή.

## **1.6: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

Το σύγχρονο σχολείο που επιδιώκει να είναι αποτελεσματικό οφείλει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις που θα δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να βελτιωθούν ως οντότητες και να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες, άρα, να έχουν καλύτερη επίδοση και στο σχολείο. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι και ο παράγοντας της επικοινωνίας σχολείου –οικογένειας (Ζιάκα,2014). Επομένως, ένα αποτελεσματικό σχολείο οφείλει να κινηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση και να υιοθετήσει τις κατάλληλες πρακτικές για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή. Βέβαια, κάποιες από τις πρακτικές έχουν ως αποτέλεσμα την άνοδο των παιδιών στα μαθήματα ενώ άλλες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και στο σπίτι (Epstein, 2002).

Η επιλογή των σωστών πρακτικών είναι χρήσιμο να βασίζεται στην πεποίθηση ότι κάθε γονιός έχει ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο γνώσεων και εμπειριών που μπορεί το σχολείο να «εκμεταλλευτεί», αξιοποιώντας στο έπακρον τις ικανότητες των γονέων γνωρίζοντας ότι κάθε γονιός θα κάνει το καλύτερο που μπορεί για να βοηθήσει το παιδί του (Preston et al., 2018). Όπως εύστοχα αναφέρεται στους Goodall & Montgomery (2014) το σχόλιο του Crozier, οι παρεμβάσεις από το σχολείο δε θα πρέπει να γίνονται με την αντίληψη ότι οι ίδιες πρακτικές είναι το ίδιο αποδοτικές με διαφορετικούς γονείς, επειδή ο κάθε γονιός έχει διαφορετική αντίληψη της εμπλοκής, άλλες ανάγκες και δυσκολίες (σελ.400).

Η γενική στόχευση των πρακτικών που χρησιμοποιεί κάθε σχολείο, κατά τους Murray et al. (2015) είναι πως θα πρέπει να δραστηριοποιούν τους γονείς, όσο περισσότερους γίνεται, να εκμεταλλεύονται τα ατομικά τους χαρίσματα και δεξιότητες με κύριο σκοπό να τους ενθαρρύνουν κι όχι να τους αποθαρρύνουν.

Στόχος είναι ο γονιός να συμμετάσχει στη μάθηση του παιδιού κι όχι στεγνά και μόνο στις δράσεις του σχολείου. Για να επιτευχθεί αυτό, η εμπλοκή είναι βασικό να λαμβάνει χώρα στο σπίτι. Από εκεί ξεκινά, άλλωστε, η εκπαίδευση των παιδιών. Συχνά, τα σχολεία

οργανώνουν δράσεις για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και τον απόλυτο έλεγχο έχει το σχολείο. Το σχολείο δίνει οδηγίες για το πλαίσιο της συνεργασίας, ενημερώνει τους γονείς χωρίς να αποζητά τον διάλογο και διεξάγονται οι δραστηριότητες μέσα στο σχολικό πεδίο (Goodall & Montgomery, 2014). Οι γονείς αντιμετωπίζονται ως «παθητικοί δέκτες». Παρ' όλα αυτά, υπάρχει όφελος από τέτοιες πρακτικές καθώς αρχίζει να δημιουργείται η σχέση μεταξύ δασκάλων και γονιών.

Γενικότερα, το σχολείο που επιθυμεί να εργαστεί ως προς αυτήν την κατεύθυνση, οφείλει να δείξει ευελιξία και σεβασμό στις ανάγκες και υποχρεώσεις των γονέων (Harris & Goodall, 2008). Το ίδιο τονίζουν και οι Murray et al. (2015), όπου στην Αυστραλία θεωρείται καθήκον της σχολικής ηγεσίας να διευκολύνει τη συνεργασία με τους γονείς επικεντρώνοντας το έργο τους στην εποικοδομητική και αμφίδρομη επικοινωνία με αυτούς. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι γονείς ενημερώνονται για τη στάση του παιδιού μέσα στην τάξη αλλά και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πληρέστερη εικόνα για το παιδί. Στο ίδιο συνηγορούν και οι Hoover-Dempsey & Saddler (1997) και Green et al. (2007). Εκτός των παραπάνω, προτείνουν να έχει το σχολείο μόνιμη συνεργασία με επαγγελματίες που θα ασχολούνται μόνο με θέματα της επικοινωνίας σχολείου και γονιών και επιπλέον προτείνουν την τοποθέτηση τηλεφώνων σε κάθε τάξη για πιο άμεση επικοινωνία του γονιού με τον/την δάσκαλο/α (Hoover-Dempsey & Saddler, 1997, σελ.36).

Μια διαδεδομένη πρακτική είναι οι συναντήσεις γονέων και δασκάλων που δίνουν τη δυνατότητα για καλύτερη γνωριμία και ανταλλαγή απόψεων. Θα πρέπει να οργανώνονται με στόχο να δίνεται στους γονείς η δυνατότητα να εκφράσουν τις απορίες τους, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά και να δώσουν ποικίλες πληροφορίες στους/στις δασκάλους/ες σχετικά με τους/τις μαθητές/ριες. Η επικοινωνία είναι διπλής κατεύθυνσης. Τέτοιες συζητήσεις συντελούν στην πληρέστερη σκιαγράφηση της προσωπικότητας του/της μαθητή/ριας (Goodall & Montgomery, 2014), με απώτερο όφελος την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία και τις εργασίες στο σπίτι, οι γονείς έχουν την αντίληψη ότι οφείλουν να συνεισφέρουν πιστεύοντας έντονα ότι είναι αποδοτικοί και χρήσιμοι. Ιδιαίτερα, στον τομέα των σχολικών εργασιών, οι Hoover-Dempsey et al. (2001) αξιολογώντας τα ευρήματα ανάλογων ερευνών, διαπιστώνουν πως οι γονείς έχουν την ανάγκη να λάβουν σχετικές οδηγίες είτε από τα παιδιά είτε από το σχολείο.

Για να ενισχύσει τη βοήθεια στο σπίτι, ο/η δάσκαλος/α αρχικά χρειάζεται να αντιληφθεί τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι γονείς και τα αποτελέσματα που επιφέρουν. Με

τη σειρά του/της επικοινωνεί με τους γονείς για να τους εξηγήσει πόσο ευεργετικές είναι οι συνέπειες της βοήθειας που δίνουν στα παιδιά τους και τους μεταφέρει συγκεκριμένες συμβουλές για το πώς θα τα καταφέρουν. Ταυτόχρονα, κάνει σαφή έκκληση για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία καθοδηγώντας τους γονείς να εργαστούν για τη βελτίωση των βαθμών και του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών/τριών, μέσα από στρατηγικές που τονίζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών και την αυτό-ρύθμιση ώστε να έχουν θετική στάση απέναντι στις εργασίες.

Σε έρευνα τους οι Harris & Goodall (2008) σε σχολεία της Αγγλίας, εντόπισαν πως οι βασικοί άξονες των σχολείων που στοχεύουν στην ενθάρρυνση των γονέων για εμπλοκή, είναι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, να δώσουν συγκεκριμένη στήριξη στους γονείς και να παράσχει το σχολείο βοήθεια σε επίπεδο να εκπαιδευτούν οι γονείς σε σωστές τεχνικές βοήθειας. Παραπλήσια, είναι και η πρόταση της Guli (2005) για ένα πλαίσιο συμβουλευτικής δράσης σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών από κοινού. Η συμβουλευτική από παλιά λειτουργεί ως ενισχυτής της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους αλλά και επιφέρει αποτελέσματα στην ολοκλήρωση των εργασιών και γενικότερα στη μάθηση (ό.π.).

Σε σχολεία με υψηλά επίπεδα εμπλοκής των γονέων, και της κοινότητας γενικότερα, διοργανώνονται ημερίδες συμβουλευτικής για γονείς, μαθήματα και εργαστήρια ενηλίκων, αλλά και ψυχαγωγικές δράσεις για όλη την οικογένεια (Sanders & Harvey, 2002).

Πολύ συχνή πρακτική είναι η γραπτή ενημέρωση με ενημερωτικά φυλλάδια, ηλεκτρονική αλληλογραφία (mail), μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου και η προφορική επικοινωνία με τους γονείς, είτε τηλεφωνικά είτε όταν συνοδεύουν τα παιδιά στο σχολείο. Εξίσου κοινή πρακτική, ιδιαίτερα, των νηπιαγωγών, είναι οι προσκλήσεις γονέων στην τάξη για να μοιραστούν μια εμπειρία, να προσφέρουν βοήθεια (π.χ. ετοιμασίες για μια γιορτή), να διαβάσουν μια ιστορία κλπ., όπως και η συνοδεία σε μια επίσκεψη (Preston et al., 2018).

Η εφαρμογή προγραμμάτων που ενημερώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς για σωστά σχεδιασμένες προσκλήσεις προς τους γονείς αποφέρει θετικά αποτελέσματα αν συνδυαστεί με από κοινού συνεργασία στοχεύοντας στην κατάλληλη καθοδήγηση των γονέων για τους ενδεδειγμένους τρόπους βοήθειας στο σπίτι και στο σχολείο (Green et al., 2007) καθώς είναι αναγκαιότητα να δοθούν διευκρινήσεις στους/τις εκπαιδευτικούς για τα είδη της γονεϊκής εμπλοκής.

Η σύνταξη εσωτερικού κανονισμού που κοινοποιείται στους γονείς είναι μια ικανοποιητική πρακτική για τη δημιουργία σχέσης συνεργασίας αφού υπάρχει ενημέρωση και δυνατότητα από κοινού λήψης απόφασης για τον ακριβή τρόπο εμπλοκής των γονιών (Yulianti et al., 2020). Ο εσωτερικός κανονισμός έγινε υποχρέωση κάθε σχολείου κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και στην Ελλάδα (ΦΕΚ Β 491/ 4-2-2021) και ενδεχομένως είναι μια καλή αρχή ώστε να συνειδητοποιήσει η σχολική ηγεσία ότι μόνο κερδισμένη μπορεί να βγει από τη συνεργασία με τους γονείς.

Ανακεφαλαιώνοντας, η Epstein (2002) καταγράφει τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει το νέο σχολείο στοχεύοντας στην ουσιαστική ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Βασισόμενη στα 6 είδη της εμπλοκής, όπως η ίδια έχει ορίσει, προτείνει στη γονεϊκότητα/ανατροφή να παρέχονται ακριβείς πληροφορίες στους γονείς και να επιδιώκουν να πράττουν ομοίως οι γονείς δίνοντας πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών και της οικογένειας. Στην επικοινωνία, είναι σημαντικό να βελτιώνονται και να εμπλουτίζονται συχνά οι μορφές επικοινωνίας με τους γονείς και να διασαφηνίζεται η επιθυμία για πληροφόρηση από το σπίτι. Όσον αφορά στην εθελοντική εργασία, χρειάζεται να εμπλέκονται συνεχώς και νέοι γονείς και γι' αυτό είναι ζωτικής σημασίας το σχολείο να γνωρίζει τα ταλέντα των γονέων και να παρέχει διευκολύνσεις στους γονείς ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν. Η όλη ενέργεια προϋποθέτει καλό σχεδιασμό, οργάνωση και εκπαίδευση των γονέων. Στη βοήθεια με τις εργασίες στο σπίτι, το νέο σχολείο οφείλει συνειδητά να αποζητά τη διάδραση των γονιών με τα παιδιά. Στη λήψη αποφάσεων, είναι απαραίτητο να δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν τα ηγετικά χαρακτηριστικά των γονέων, ανεξαρτήτως κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης ή εθνικότητας και στις μεγάλες τάξεις να ασχολούνται και τα παιδιά με την ηγεσία. Τέλος, το σχολείο ενημερώνει τους γονείς για τους τρόπους συνεργασίας με την κοινότητα και τη συμμετοχή τους σε κοινοτικά προγράμματα, με σκοπό την αποκόμιση ευρύτερης μορφής παιδείας για τα παιδιά.

Τα αποτελέσματα των διάφορων πρακτικών που υιοθετούνται από το σχολείο μεγιστοποιούνται σύμφωνα με την Epstein (2002), όταν η πρακτική που προτείνεται από το σχολείο «ενεργοποιεί πολλές μορφές εμπλοκής ταυτόχρονα» (σελ.17). Το σημαντικό στοιχείο της θεωρίας είναι, όπως εμφατικά τονίζουν οι Fantuzzo et.al. (2004), ότι το μεγαλύτερο φορτίο ευθύνης για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής φέρει το σχολείο, το οποίο οφείλει να αντιληφθεί την ουσιαστική αξία που έχουν οι γονείς ως συνεργάτες στην ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην εκπαίδευσή τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ**

### **2.1: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Ένα από τα πρώτα ελληνικά νηπιαγωγεία καταγράφεται στα 1830 στη Σύρο (Μπέση & Σαΐτη, 2012). Στην ελληνική κοινότητα του οθωμανικού κράτους, ωστόσο, στη δεκαετία του 1870 παρατηρείται μία συντονισμένη προσπάθεια ένταξης της προσχολικής αγωγής στη δημόσια εκπαίδευση με τη λειτουργία πολλών νηπιαγωγείων. Ως θεσμός κατοχυρώνεται το 1876 και το 1879 προκηρύσσεται διαγωνισμός για τη συγγραφή Οδηγού Σπουδών. Η εκπαίδευση των παιδιών στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις αρχές του Froebel και στοχεύει στη σωματική και ηθική διάπλαση των παιδιών. Προτείνεται η τριετής φοίτηση ώστε να προετοιμάζονται τα παιδιά για τη δημοτική εκπαίδευση και όσον αφορά στις κοινωνικές εξελίξεις είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι είναι από τις πρώτες επαγγελματικές ευκαιρίες για τη γυναίκα αυτής της εποχής (Mpetsas, 2007).

Στο ελληνικό κράτος, με όλες τις ιστορικές και πολιτικές αναταράξεις της εποχής, θεσμοθετείται το 1895 η προσχολική αγωγή και χρησιμοποιείται επίσημα ο όρος «νηπιαγωγείο». Το 1896 συγγράφεται το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για τα νηπιαγωγεία, που είναι τριετούς φοίτησης για παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Μέσα από το παιχνίδι στοχεύει το νηπιαγωγείο, εκ νέου, στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα νηπιαγωγεία θεσμοθετούνται αυτήν την περίοδο ειδικά, στοχεύοντας να καλύψουν την ανάγκη για μόρφωση όλων των παιδιών, που δεν έχουν πρόσβαση στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, για την απόκτηση σχολικής ετοιμότητας, αλλά και για την εξάπλωση και ευρεία χρήση της ελληνικής γλώσσας αφού εξακολουθούν να υπάρχουν περιοχές που δεν έχουν απελευθερωθεί ακόμη (Μπέση & Σαΐτη, 2012).

Στα νεότερα χρόνια η προσχολική αγωγή ενσωματώνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ν.1566/1985) και είναι πλέον διετούς φοίτησης για τις ηλικίες 4-6 χρονών. Με τον νόμο 3518/2016 γίνεται υποχρεωτική η φοίτηση για έναν χρόνο και το 2018 (Ν.4521, Άρθρο

33) ορίζεται ως υποχρεωτική η διετής φοίτηση. Σημαντικός σταθμός της εξέλιξης του θεσμού του νηπιαγωγείου θεωρείται η ίδρυση των ολοήμερων νηπιαγωγείων το 1997 (Ν.2525) όπου τα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα από τις 8π.μ. ως τις 4μ.μ.. Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση ότι αυτό περίπου ήταν το ωρολόγιο πρόγραμμα και το 1896 (Μπέση & Σαΐτη,2012).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2018-2019) οι νηπιαγωγοί, τα τελευταία 30 χρόνια, είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών τετραετούς φοίτησης και μόλις το 1986 αποφοιτούν και άντρες νηπιαγωγοί, αν και ο αριθμός τους μειώνεται αισθητά.

## **2.2: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Η συμβολή της εκπαίδευσης στη βελτίωση του τρόπου ζωής και στη γενικότερη ανάπτυξη του ανθρώπου, οικονομική και κοινωνική, έχει εδραιωθεί τα τελευταία χρόνια βαθιά στη συνείδηση όλων (Alzaidiyeen, 2016). Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο συνδυάζεται με υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η απόκτηση καλών τρόπων συμπεριφοράς και εγκαθίδρυση καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και στη μετέπειτα σχολική ζωή (Muijs et al., 2004; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο αιτιολογούν και το γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες τα νηπιαγωγεία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας κι όχι στο Υπουργείο Πρόνοιας, όπως ίσως στο παρελθόν, (Hujala, et al., 2013) κι όπως ισχύει για τους Παιδικούς Σταθμούς στην Ελλάδα. Επομένως, το πρόγραμμα του σχολείου διέπεται από τις αρχές και απαιτήσεις συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος.

Για τις Kagan & Hallmark (2001), το νηπιαγωγείο συμβάλλει στην κατανόηση από όλη την κοινωνία των αναγκών και των δικαιωμάτων των παιδιών για ολόπλευρη ανάπτυξη, της διαφορετικότητας και είναι ο πρώτος πυλώνας εμπλοκής των γονέων και ευαισθητοποίησης της κοινότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

Γενικότερα, ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι να προετοιμάσει το παιδί για τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Έχοντας ως γνώμονα τη θεωρία του Bloom (1969) «ότι το παιδί αναπτύσσεται διανοητικά κατά τα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του, τόσο όσο και τα επόμενα δεκατρία» (Κουτσουβάνου,1997, σελ.25) αντιλαμβάνεται κανείς τη σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής. Γίνεται, ακόμη, συνειδητό το γεγονός ότι η ανάπτυξη του παιδιού χρειάζεται να είναι ολόπλευρη στα πρώτα στάδια της ζωής του. Έτσι, το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στοχεύει στην ψυχοκινητική, την κοινωνικό-

συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού παράλληλα με την κατάκτηση σχολικής ετοιμότητας.

Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια αναπτύσσουν τις προ αναγνωστικές και προ μαθηματικές τους δεξιότητες, αποκτούν αυτοπεποίθηση (Sylva et al., 2004) και ευχέρεια λόγου, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, συντελώντας στην πιο αποτελεσματική επικοινωνία με τους ενήλικες. Καλλιεργείται η περιέργεια, η δημιουργικότητα, η αυτοπεποίθηση μέσω της αντίληψης της αυτό-εικόνας τους, η αυτονομία, το ενδιαφέρον για μάθηση και ειδικότερα για τη δια βίου μάθηση (Κουτσοβάνου, 1997).

Σε όλες τις συγγραφικές προσπάθειες ενός οδηγού για νηπιαγωγούς εξαιρείται η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρείται ότι συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και βασίζεται στην καλλιέργεια ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, τονίζεται η αποδοχή της διαφορετικότητας, αφού είναι πλέον πραγματικότητα η ανομοιογένεια της τάξης, και επισημαίνεται η ανάγκη για διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση σεβόμενη τις διαφορετικές εμπειρίες, πεποιθήσεις και ανάγκες του κάθε παιδιού και επομένως της κάθε οικογένειας (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών και η πηγή πληροφοριών για τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ικανότητες και ενδιαφέροντα των παιδιών. Κατά κάποιον τρόπο οι νηπιαγωγοί διαμορφώνουν το πρόγραμμα από κοινού με τους γονείς και οι τελευταίοι ανακαλύπτουν τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών τους (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Ως τελική παρατήρηση για την έμφαση που δίνεται στη συνεργασία οικογένειας – σχολείου είναι οι δράσεις που προτείνεται να εφαρμόσει ο/η νηπιαγωγός για την ομαλή μετάβαση των παιδιών και οικογενειών στο νηπιαγωγείο, ακόμη και πριν από την έναρξη της φοίτησης (σελ.60).

Η εκπαίδευση των παιδιών αυτής της ηλικίας βασίζεται στις ανάγκες τους ως μέλη του κοινωνικού συνόλου και οι αρχές που τη διέπουν πρέπει να είναι κατάλληλες για το επίπεδο και το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά (Hujala et al., 2013, σελ.52). Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός την καθοδήγηση και στήριξη της σχολικής ηγεσίας. Συνεπώς, για τους ίδιους μελετητές, η ηγεσία είναι «αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής και βασικός παράγοντας ποιοτικής εκπαίδευσης» (σελ.48), διαπίστωση που τονίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης ηγεσίας στα νηπιαγωγεία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ**

### **3.1: ΟΡΙΣΜΟΣ ΗΓΕΣΙΑΣ**

Η ηγεσία του νηπιαγωγείου έχει ελάχιστα ερευνηθεί τόσο παγκοσμίως όσο και στον ελλαδικό χώρο. Η ερμηνεία που δίνουν οι Muijs et al. (2004) είναι ότι τα άτομα που ασκούν τη διεύθυνση είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικοί της τάξης κι έτσι πρωτίστως αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους. Στον λόγο αυτόν αποδίδεται και το γεγονός ότι λείπουν από τον χώρο του νηπιαγωγείου άτομα που μπορούν να συνδυάσουν τις παιδαγωγικές με τις ηγετικές δεξιότητες.

Από την άλλη πλευρά, οι Hujala et al., (2013) πιστεύουν ότι η ηγεσία στο νηπιαγωγείο δεν έχει ερευνηθεί αρκετά εξαιτίας της έλλειψης σαφούς ορισμού. Είναι δύσκολο να αντιληφθούν ακόμη και οι νηπιαγωγοί τι σημαίνει ηγεσία και το πώς ασκείται αν και γνωρίζουν την αναγκαιότητά της. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχει πολλές διαστάσεις και επίπεδα, έχει ολιστική προσέγγιση και συνεπώς είναι πολύπλοκη διαδικασία που μπορεί να ερμηνευθεί μόνο μέσα στο πλαίσιο όπου ασκείται.

Ο όρος ηγεσία, συνήθως, χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο διοίκηση «administration» κι άλλοτε ως διεύθυνση «management». Η σύγχυση αυτή προκαλείται κατά την Ho (2011) επειδή και οι δύο διαδικασίες, ηγεσία και διοίκηση ή διεύθυνση, επιτελούνται από το ίδιο άτομο στον τομέα της εκπαίδευσης. Συνηθέστερη είναι η χρήση του όρου της διοίκησης, και αφορά κυρίως τα καθημερινά θέματα οργάνωσης και λειτουργίας· οπότε, η ηγεσία προστέθηκε απλά σε αυτή (Hujala et al., 2013).

Γενικά, ο όρος σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να ξεχωρίζει τις καταστάσεις που χρήζουν ηγετικής συμπεριφοράς και να προσαρμόζει το ηγετικό του στυλ κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παρακινεί όλους προς την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ειδικά, στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής δεν υπάρχει



ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της ηγεσίας. Παρεκκλίνει από τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας γιατί στρέφεται συνειδητά προς την εγκαθίδρυση σχέσεων συνεργασίας και πολλές φορές αυτό σημαίνει ότι ο/η προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου αναλαμβάνει πιο παθητικό ρόλο (Rodd, στο Hujala et al., 2013).

Πολύ επιγραμματικά αλλά και αρκετά επεξηγηματικά ο West-Burnham (1997), όπως αναφέρεται στη Ho (2011), ορίζει την ηγεσία ως την ικανότητα κάποιου να δημιουργεί όραμα στον οργανισμό και να κατευθύνει όλους να εργάζονται προς την αλλαγή αυτού, ακολουθώντας τη στρατηγική του ενώ η διοίκηση αφορά στην εφαρμογή όλων των παραπάνω με βασικό σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι. Η ηγεσία προϋποθέτει, επίσης, την ύπαρξη ατόμων που δέχονται την επιρροή της ηγεσίας και ακολουθούν τον ηγέτη (Aubrey et al., 2013). Κατά συνέπεια, η εννοιολογική προσέγγιση του όρου της ηγεσίας στηρίζεται στην ψυχολογική διάσταση του φαινομένου (Hujala et al., 2013).

Η ηγεσία με την παραδοσιακή της μορφή (ύπαρξη ηγέτη και ακολούθων) δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, καθώς τα νηπιαγωγεία είναι μικρές σχολικές μονάδες, επικεντρωμένες στην ομαδική εργασία και στηριζόμενες στη συνεργασία. Σπάνια είναι ατομική υπόθεση και η Kelley (1992) σοφά καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείου δεν είναι απαραίτητα ηγέτες αλλά και ακόλουθοι, με βασικό στόχο να αντιλαμβάνονται ποια είναι η κατάλληλη στιγμή που χρειάζεται να εναλλάσσονται οι ρόλοι αυτοί (Kagan & Hallmark, 2001). Η Katz, που έχει ασχοληθεί εκτενώς με την ηγεσία των νηπιαγωγείων, όπως αναφέρεται στο άρθρο των Heikka & Waniganayake (2011), της προσδίδει πέντε διαστάσεις: «τη διοίκηση, την παιδαγωγική, την υπερασπιστική, την ηγεσία προς την κοινότητα και την εννοιολογική ηγεσία» (σελ.500).

Η ηγεσία της διοίκησης σχετίζεται με τη διεκπεραίωση διάφορων και πληθώρας εργασιών, όπως η οικονομική διαχείριση, η επικοινωνία με τους γονείς και την κοινότητα, η οργάνωση και καθοδήγηση του προσωπικού. Στη διοίκηση εμπίπτει και η ικανότητα του ηγέτη να εμπνεύσει το προσωπικό στη δημιουργία ενός οράματος για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Kagan & Hallmark, 2001).

Η παιδαγωγική ηγεσία παρομοιάζεται με μία γέφυρα από τις Kagan & Hallmark (2001). Ο/Η ηγέτης «γεφυρώνει τα κενά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη». Επομένως, επισημαίνει τις αλλαγές και βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν σύμφωνα με τις νέες θεωρίες και αντιστοίχως ενημερώνει και εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (σελ.9). Στη διάσταση της παιδαγωγικής εμπίπτει και η επικοινωνία με τους γονείς και η

μεταξύ τους αλληλεπίδραση, όπως και η σύνδεση της μάθησης στο σχολείο με τη μάθηση στο σπίτι. Η νέα τάση είναι η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης όπου θα συνεργάζονται στενά δάσκαλοι και γονείς με τους τελευταίους να εμπλέκονται και σε θέματα ηγεσίας (Heikka & Waniganayake, 2011). Στο κέντρο της παιδαγωγικής βρίσκεται το παιδί και οι ανάγκες του (Hujala & Eskelinen, στο Hujala et al., 2013) συνεπάγοντας το συμπέρασμα ότι δύναται να ασκηθεί μόνο σε παιδαγωγικό περιβάλλον.

Στο όραμα στηρίζεται και η υπερασπιστική ηγεσία που στοχεύει στον σωστό σχεδιασμό της λειτουργίας του σχολείου με βάση την κεντρική πολιτική γραμμή. Ο/Η ηγέτης που ασκεί αυτό το είδος ηγεσίας αφουγκράζεται τις ανάγκες όλων των ενδιαφερόμενων, ακολουθεί πιστά το νομοθετικό πλαίσιο στην προσπάθεια να εμπλέξει όλους για να εφαρμόσει τις όποιες αλλαγές κρίνει αναγκαίες. Χρήσιμα προσόντα είναι η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση, η αποδοχή των προκλήσεων και η ανάληψη ενδεχόμενου ρίσκου αλλά και ο συμβιβασμός και τέλος, η υποστήριξη όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kagan & Hallmark, 2001).

Η ηγεσία της κοινότητας στοχεύει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης ενσωματώνοντας τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Ο/Η ηγέτης αναγνωρίζοντας την πραγματική εικόνα της κοινότητας εργάζεται για τη δημιουργία ανοικτού δικτύου ενημέρωσης των γονέων για τις παροχές και υπηρεσίες των τοπικών φορέων. Ενημερώνει και κινητοποιεί παράλληλα την κοινότητα για τους στόχους της εκπαίδευσης και τις αληθινές ανάγκες της οικογένειας (όπ.π.).

Η ηγεσία που στρέφεται συνειδητά προς την κοινότητα αναμένεται να στηρίξει τους γονείς ώστε να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και, ενδεχομένως, στην ηγεσία προσφέροντας βοήθεια και καθοδήγηση, δίνοντας ευκαιρίες για συνεργασία με κίνδυνο να αναγκαστεί να αντιμετωπίσει συγκρούσεις, διαφωνίες και να συντονίσει όλους τους εμπλεκόμενους προς την επίτευξη του στόχου για την δημιουργία νέων και πολυποίκιλων ευκαιριών για την ανάπτυξη των παιδιών (Muijs et al., 2004)

Τέλος, η εννοιολογική ηγεσία επιθυμεί να αναμορφώσει τον σχολικό οργανισμό συμβαδίζοντας με τις γενικότερες αλλαγές στην κοινωνία. Επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του σχολείου και ενδιαφέρεται για την ποιοτική αλλαγή του (Kagan & Hallmark, 2001).

Θεωρείται ότι η ηγεσία του νηπιαγωγείου είναι όμοια με την ηγεσία κάθε σχολικής μονάδας ως προς τις αρμοδιότητες και υποχρεώσεις του ηγέτη και για τον λόγο αυτόν η θεωρία προκύπτει από έρευνες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ho, 2011). Καθώς είναι γεγονός ότι η ηγεσία του νηπιαγωγείου δεν έχει μελετηθεί εκτενώς

ανά τον κόσμο (Bush, 2013; Muijs et al., 2004), οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που ηγούνται ενός σχολείου προσχολικής αγωγής δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένα (Huala, Waniganayake & Rodd, 2013· Muijs et al., 2004).

Η τοποθέτηση ενός ατόμου σε θέση ευθύνης είναι κάποιες φορές είτε αναγκαστική είτε τυχαία, γεγονός που υπερθεματίζει την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας (Heikka, Waniganayake & Hujala, 2012). Απουσιάζει άλλοτε η εμπειρία κι άλλοτε η ικανότητά του να ηγηθεί ενός σχολικού οργανισμού. Η ανάπτυξη ηγετικών χαρακτηριστικών δεν είναι δεδομένη σε κάθε νηπιαγωγό που υπηρετεί τον ρόλο του ηγέτη.

Οι ηγετικές και διοικητικές αρμοδιότητες εμπλέκονται στην εκπαιδευτική ευθύνη του/της νηπιαγωγού (Hujala et al., 2013). Το ίδιο ισχύει και στο ελληνικό νηπιαγωγείο, όπου ο/η προϊστάμενος/η είναι ουσιαστικά ένα πολυεργαλείο με απίστευτες, θεωρητικά, ικανότητες και εξίσου απίστευτες, πραγματικά, αρμοδιότητες καθώς είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευτικός της τάξης. Αυτή η διαφοροποίηση καθιστά τη θέση ευθύνης τόσο πολύπλευρη όσο και απαιτητική. Επιβάλλεται η κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και ακριβώς λόγω των αυξημένων αξιώσεων δημιουργείται η ανάγκη για συνεργασία, οδηγώντας αναπόφευκτα στην κατανομημένη ηγεσία (Aubrey et al., 2013; Muijs et al., 2004).

Στην εννοιολογική αποσαφήνιση της γονεϊκής εμπλοκής φάνηκε ότι κάθε πλευρά έχει τη δική της οπτική σχετικά με το θέμα, ομοίως και στην ηγεσία του νηπιαγωγείου οι απόψεις όσων παίρνουν μέρος δίστανται. Σε έρευνά της η Hujala (2004) διαπίστωσε ότι οι γονείς εστιάζουν στη θέση ότι η ηγεσία οφείλει να είναι στην υπηρεσία της οικογένειας προάγοντας την επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η ηγεσία έχει ρόλο υποστήριξης του διδακτικού προσωπικού και υπεύθυνου για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών ενώ για τον/την ηγέτη νηπιαγωγείου βασικός στόχος είναι η μετάδοση του οράματος και η χάραξη στρατηγικής προς την επίτευξή του, διασφαλίζοντας την αρμονική συνύπαρξη όλων των εμπλεκομένων. Κοινό σημείο όλων των απόψεων ήταν ότι οι ηγέτες εργάζονται πρωτίστως για τη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης.

Είναι πραγματική συνθήκη, ωστόσο, ότι όταν ο/η ηγέτης του νηπιαγωγείου είναι και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, η εικόνα του ηγέτη γίνεται θολή ανάμεσα στους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς. Και ως αντίθεση στην παραπάνω θέση, έρχεται η διαπίστωση ότι αν και στη λήψη αποφάσεων συμμετέχουν όλοι οι διδάσκοντες, την ευθύνη φέρει μόνο ο/η ηγέτης (Hujala, 2004). Η νέα θεώρηση της ηγεσίας σύμφωνα με τη Hujala (2004) είναι

ότι η ηγεσία του νηπιαγωγείου διαμορφώνεται από τον συγκερασμό των απόψεων όλων όσους έχουν σχέση με αυτό, κι όχι από ένα άτομο αποκλειστικά.

### **3.2: ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ/ΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Στα καθήκοντα προϊσταμένου/ης εμπλέκονται και οι ηγετικοί ρόλοι που επιτελούνται. Στην Αγγλία οι ρόλοι που ασκεί το άτομο της διεύθυνσης αφορούν στη διοίκηση του σχολείου, την εποπτεία του προσωπικού, την επικοινωνία με τους γονείς, τους συναδέλφους και την τοπική κοινωνία, την οικονομική διαχείριση, την ενημέρωση και συμβολή στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και, τέλος, τον συντονισμό όλων των ενεργειών και προσώπων (Muijs et al., 2004).

Οι προϊστάμενοι/ες είναι δύσκολο να είναι αποτελεσματικοί στον πολύπλευρο ρόλο που επιτελούν καθώς τα περισσότερα καθήκοντα τους είναι άγνωστα και δεν έχουν καταρτιστεί στο ελάχιστο. Αυτή είναι η κύρια αιτία ότι η ηγεσία και η διοίκηση ασκούνται με βάση τις εμπειρίες άλλων συναδέλφων ή κατά συνείδηση. Η γνώση σχετικά με την άσκηση ηγεσίας αποκτάται κατά τύχη πολλές φορές. Άλλωστε, για τους/τις νηπιαγωγούς το πιο σημαντικό έργο που επιτελούν, σύμφωνα με τις δικές τους απόψεις, είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Aubrey et al., 2013).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, όπου συγκαταλέγεται και ο προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου, ορίζονται από το ΦΕΚ του 2002 (Αριθ. Φ..353.1./324/105657/Δ1) και συγκεκριμένα στα άρθρα 27-32. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του κατατάσσονται σε κατηγορίες ανάλογα με τα πρόσωπα ή όργανα με τα οποία σχετίζεται ο διευθυντής (Σύλλογος διδασκόντων, μαθητές, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές Εκπαίδευσης, όργανα λαϊκής συμμετοχής και άλλοι συντελεστές εκπαίδευσης). Είναι σαφές ότι έχει πολλές διευρύνσεις και πλευρές και γι' αυτόν τον λόγο θα περιοριστούμε στα καθήκοντα που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας.

Το έργο του/της διευθυντή/ριας επεκτείνεται σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα. Συντονίζει όλη τη σχολική κοινότητα στη θέσπιση υψηλών στόχων, στην προσπάθεια εκπλήρωσης αυτών και για το λόγο αυτό, όταν χρειάζεται, επιμορφώνει, καθοδηγεί και συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα βοηθά τους νεότερους. Συνεργάζεται για τον ίδιο σκοπό και με τους μαθητές και τους γονείς αυτών.

Αναφορικά με τις διοικητικές του υποχρεώσεις φροντίζει ώστε να εφαρμόζονται οι νόμοι και οι εγκύκλιοι της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και φροντίζει όλες του οι ενέργειες να είναι σύννομες. Σχετικά με την παιδαγωγική του ευθύνη, μεταδίδει «την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου» στους διδάσκοντες, γονείς και μαθητές και παράλληλα διασφαλίζει «τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Άρθρο 28). Αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών και όταν κρίνεται απαραίτητο τους κάνει παρατηρήσεις με συναδελφικό πνεύμα. Καλεί τους γονείς για ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο των παιδιών και αν χρειάζεται συμμετέχει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες και τους γονείς για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών/ριών.

Για τους/τις προϊστάμενους/ες νηπιαγωγείων δε γίνεται ξεχωριστή αναφορά. Κρίνεται, ωστόσο, σημαντικό να επισημανθεί ότι οι προϊστάμενοι/ες έχουν παράλληλα και την εκπαιδευτική ευθύνη του τμήματός του/της και της επιτήρησης των μαθητών/τριών. Αν συλλογιστεί κανείς το γεγονός ότι στον Ελλαδικό χώρο το 35% των νηπιαγωγείων είναι μονοθέσια (ΕΛΣΤΑΤ, 2018-2019), αντιλαμβάνεται κάποιος τον τεράστιο όγκο εργασίας και ευθύνης που επωμίζεται ένα μόνο άτομο.

Εν κατακλείδι, ο /η προϊστάμενος/η έχει να επιτελέσει πολύπλευρο έργο. Είναι βασικό να ασκεί τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά καθήκοντα. Στα διοικητικά καθήκοντα ενός διευθυντή είναι και η σωστή αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων, όπως οι γονείς (Ζιάκα,2014). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος και η εναρμόνιση της οικογένειας με το σχολείο άπτονται των ηγετικών χαρακτηριστικών ενός διευθυντή και κάθε προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου είναι απαραίτητο να θεωρεί τον εαυτό του και να δρα ως ηγέτης σχολικής μονάδας.

### **3.3: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

Τα τελευταία χρόνια η τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να επιδιώκει την εμπλοκή μη σχολικών ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση, όπως είναι οι γονείς και η τοπική κοινωνία. Η επίτευξη της ευαγούς συνεργασίας προς την εκπλήρωση κοινών στόχων, όπως η βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Khajehpour & Ghazvini, 2011), έγκειται στην προθυμία, στάση και ευθύνη της σχολικής ηγεσίας (Griffith, 2001) να συνενώνει διαφορετικές αντιλήψεις και υπόβαθρα. Οι σχολικοί ηγέτες που στοχεύουν σε υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα για τους μαθητές και γενικότερα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης επιδιώκουν να εμπλέξουν τους γονείς ενεργά, αντιλαμβανόμενοι

τη συσχέτιση των δύο παραμέτρων. Σε αυτήν την πορεία βασικός παράγοντας είναι η ειλικρινής, αμφίδρομη επικοινωνία όπου διευκρινίζονται οι ανάγκες όλων και οι τρόποι κάλυψης αυτών (Sanders & Harvey, 2002).

Βέβαια, η πολυπολιτισμική μορφή της σημερινής κοινωνίας καθιστά δύσκολη την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς που προέρχονται, συνήθως, από άλλα πολιτικά και κοινωνικά υπόβαθρα. Η μετάδοση της έννοιας της ηγεσίας στους γονείς και η υλοποίησή της σε συνεργασία με αυτούς γίνεται συχνά δύσκολα αντιληπτή (Hujala et al., 2013). Καθώς ειπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ηγεσία του νηπιαγωγείου είναι πολύπλευρη, βασίζεται σε προσωπικές αρχές, επιστημονική γνώση και εμπειρία. Λόγω του νεαρού της ηλικίας των μαθητών/ριών οι εμπλεκόμενοι έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, σε συνδυασμό με την πραγματικότητα που αναθέτει στον/στη νηπιαγωγό πολλαπλούς ρόλους, η ηγεσία είναι αποτελεσματική μόνο σε συνεργασία με όλους. Δεν είναι δυνατόν να την επιτελέσει μόνο ένα άτομο κι εδώ εισέρχεται η ανάγκη για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής.

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας έχουν μεταλλαχθεί τα τελευταία χρόνια. Στο εξωτερικό ιδιαίτερα, όπως αναφέρουν οι Barr & Saltmarsh (2014), ο ηγέτης διαδραματίζει τον ρόλο του «manager» καθώς το σχολείο ιδιωτικοποιείται και αυξάνεται η ανάγκη για εξωστρέφεια. Ανάλογα με τον ρόλο που θεωρεί ότι επιτελεί ο κάθε διευθυντής διαμορφώνει τη στάση του η οποία επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή (Griffith, 2001).

Η Ho (2009) απέδειξε με την έρευνά της ότι η ιδεολογία που πρεσβεύουν οι ηγέτες σχολικών μονάδων είναι αυτή που ορίζει τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Βρέθηκε ότι το επικοινωνιακό είδος ηγεσίας είναι αυτό που προάγει εποικοδομητικές σχέσεις, σεβασμού και εμπιστοσύνης, ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς, με βασικό στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτή η πρακτική, απαιτεί αρκετό χρόνο από την πλευρά των διευθυντών ώστε να επηρεάσουν και να μεταδώσουν το όραμά τους αρχικά στους/στις εκπαιδευτικούς, για να καμφθεί η αρνητική στάση τους για τα αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής, και εν συνεχεία στους γονείς, οι οποίοι αναθεωρούν τις αντιλήψεις που έχουν για τους εαυτούς τους, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Συνεπώς, από την πλευρά του σχολείου ξεκινά η γονεϊκή εμπλοκή.

Οι προϊστάμενοι/ες, λόγω της θέσης τους, είναι οι πιο αρμόδιοι/ες να αναστρέψουν την αρνητική στάση των γονέων και να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στη σχολική ζωή.

Ιδιαίτερα όσοι επιτελούν τον ρόλο του διαπραγματευτή, καταφέρνουν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στους ενδοσχολικούς και τους εξωσχολικούς ανθρώπινους πόρους για να επιτευχθεί συνεργασία και συναίνεση σε κάποια θέματα. Οι προϊστάμενοι/ες που είναι πιο εσωστρεφείς κι ενδιαφέρονται πρωτίστως για τη διοικητική πλευρά της εργασίας τους συντελούν στη δημιουργία αρνητικού κλίματος για τους γονείς (Griffith, 2001).

Για τη διασφάλιση μιας σχέσης εμπιστοσύνης είναι αναγκαίο την εξουσία για τη δημιουργία αυτής της σχέσης να την έχουν από κοινού και οι δύο πλευρές. Συνήθως, η εξουσία βρίσκεται στα «χέρια» του σχολείου κι εδώ μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο η ηγεσία του σχολείου που θα παραχωρήσει στους γονείς χώρο να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή (Preston, et al. 2018).

Όταν το σχολικό κλίμα, όπως διαμορφώνεται από τη σχολική ηγεσία, προωθεί τη συνεργασία, την επικοινωνία και έμπρακτα αποδεικνύει ότι επιθυμεί να κάνει τους γονείς κοινωνούς της σχολικής πραγματικότητας, ενισχύει θετικά τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής που επηρεάζεται από τις πρακτικές που εφαρμόζει, όπως οι καλά σχεδιασμένες προσκλήσεις που λαμβάνουν οι γονείς από το σχολείο (Green et al., 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Yulianti et al., 2020). Η αποδοχή, επίσης, των προτάσεων που καταθέτουν οι γονείς είναι μια ακόμη σημαντική παράμετρος (Green et al., 2007). Φαίνεται ότι ο ρόλος της ηγεσίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στο να οργανώσει τις ευκαιρίες που θα δώσει στους γονείς, έχοντας ως βάση τη γνώση των αιτιών που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των γονιών (αντίληψη για τον γονεϊκό ρόλο και αίσθηση αποτελεσματικότητας) και με εστίαση σε όσους είναι απίθανο ότι επιθυμούν να συμμετέχουν.

Συνοψίζοντας, για τους Yulianti et al. (2020), η σχολική ηγεσία που κατανοεί τα ευεργετικά αποτελέσματα της στενής και αμφίδρομης συνεργασίας με τους γονείς θέτει ως κεντρικό της στόχο την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής είτε επηρεάζοντας άμεσα τις συμπεριφορές των γονέων είτε διαμέσου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ**

Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως πεδίο ανάπτυξης της γονεϊκής εμπλοκής σε συνάρτηση με τον ρόλο της ηγεσίας, θεωρητικά είναι ακόμη σχετικά ανεξερεύνητος, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο που οι προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείου δεν αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως ηγέτη, αλλά και ούτε έχουν παρόμοια αντιμετώπιση από τον περίγυρό τους. Η πλειονότητα των ερευνών εστιάζει το ενδιαφέρον της στη συσχέτιση του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών (Khajehpour & Ghazvin, 2011· Μανιώτη, 2019· Walker, 2017). Το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών αφορά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τους συμμετέχοντες να είναι πρωτίστως εκπαιδευτικοί. Οι έρευνες πάνω στην ηγεσία του νηπιαγωγείου είναι αρκετά περιορισμένες και πιθανόν αυτή η έλλειψη να οφείλεται στην πραγματικότητα ότι ο χώρος αυτός κυριαρχείται από γυναίκες, σε αντίθεση με αντίστοιχες θέσεις σε διάφορα άλλα επαγγέλματα (Aubrey et al., 2013; Muijs et al., 2004).

Οι έρευνες των Green et al. (2007) και των Yulianti et al. (2020) έδειξαν ότι η εμπλοκή σε ότι σχετίζεται με τη βοήθεια στο σπίτι είναι η συνηθέστερη πρακτική από την εμπλοκή στο σχολείο. Για τους Green et al. (2007) αυτό ισχύει για όλες τις τάξεις δημοτικού και γυμνασίου που εξέτασαν. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή είναι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, οι αιτήσεις του παιδιού και ο ελεύθερος χρόνος που έχουν να διαθέσουν (σελ.540). Αντιθέτως, για τους Yulianti et al. (2020) καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι προσκλήσεις από το σχολείο. Οι ηγέτες όταν έχουν οριστεί από το κράτος να εφαρμόσουν πρακτικές που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή και το θεωρούν ως καθήκον τους, τις υλοποιούν χωρίς ωστόσο να είναι οι ίδιοι θετικά διατιθέμενοι με



αποτέλεσμα να υπάρχει σημαντική συσχέτιση ηγεσίας και γονεϊκής εμπλοκής (Yulianti et al., 2020).

Έρευνα στην Αγγλία με συμμετέχοντες τους ηγέτες δημοτικών και γυμνασίων έδειξε ότι όταν η ηγεσία στοχεύει στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών αυτή επιτυγχάνεται με την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, ιδιαίτερα σε σχολεία ειδικής αγωγής. Η ίδια έρευνα επαλήθευσε τη διαπίστωση ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο μειώνεται η γονεϊκή εμπλοκή (Blandford, 2013).

Μία από τις λιγότερες έρευνες που αφορούν αποκλειστικά στην προσχολική ηλικία είναι αυτή των Fantuzzo et.al.(2004) που βρήκε συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής, στο σπίτι και στο σχολείο, με τη συμπεριφορά των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Η μεταγενέστερη έρευνά τους το 2004 εξακρίβωσε ότι η βοήθεια των γονιών στο σπίτι είναι η πιο σημαντική, που επηρεάζει θετικά τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, την προσήλωση στα μαθήματα και την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Ταυτόχρονα, βρέθηκε θετική συσχέτιση με τη μείωση ζητημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, ενώ οι συζητήσεις γονιών - δασκάλων δε φαίνεται να ασκούν ιδιαίτερη επιρροή, ενδεχομένως καθώς οι συζητήσεις δεν είναι ορατές από τα παιδιά, ώστε να αντιληφθούν τη συνεργασία μεταξύ τους.

Οι Μπεαζίδου και Σπάθης (2019) αναφέρονται σε έρευνες που άλλοτε δείχνουν οι εκπαιδευτικοί να έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και άλλοτε να κρατούν «αμυντική στάση» (σελ.88) θεωρώντας πως δεν έχουν οι γονείς παιδαγωγική ευθύνη. Οι ίδιοι βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ενημερώνουν τους γονείς για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά δεν παραχωρούν ελευθερία στην ανάμειξή τους σε ζητήματα διοίκησης ή εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, βρήκαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εμπειρία και τις πρακτικές προώθησης επικοινωνίας με τους γονείς.

Οι Ματσαγούρας και Πούλου (2009) διαπίστωσαν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζουν αντίστοιχα τη στάση απέναντι στο φαινόμενο και επομένως κατά πόσο κάνουν προσπάθειες να την ενισχύσουν ή όχι. Επισήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν δική τους ευθύνη τη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την εθελοντική εργασία των γονέων και τη συνεργασία με τους φορείς περισσότερο από ότι οι ίδιοι οι γονείς, ενώ δεν επιδιώκουν τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση ή την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, οι όροι της συνεργασίας με τους γονείς καθορίζονται από τους

δασκάλους και είναι περιορισμένοι. Σωστά επισημαίνεται ότι «η κατανομή απόλυτα διακριτών αρμοδιοτήτων δεν προωθεί τη συνεργασία» (σελ.38).

Η ποιοτική έρευνα της Μποζίκη (2020) αφορούσε τους/ τις προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων και τις απόψεις τους σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς. Διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί νοηματοδοτούν τη γονεϊκή εμπλοκή ως σημαντικό παράγοντα της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών και δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην επικοινωνία με τους γονείς ως μέσο αμφίδρομης ενημέρωσης. Οι προϊστάμενοι/ες της έρευνας προωθούν τη δια ζώσης επικοινωνία και τη στενή συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Σε μία ακόμη ποιοτική έρευνα, αυτή της Γκότση (2018), διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη γονεϊκή εμπλοκή. Η έρευνα απέδειξε ότι η αμφίπλευρη επικοινωνία είναι στόχος των νηπιαγωγών όπως και η προαγωγή της γονεϊκής εμπλοκής. Αυτή αφορά κυρίως σε δράσεις τύπου εθελοντικής εργασίας των γονιών αλλά και στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιβεβαιώθηκε, επιπλέον, ότι η γονεϊκή εμπλοκή ξεκινά από τους/τις νηπιαγωγούς και επηρεάζεται από τη στάση τους.

Τέλος, η Δήμου (2015), στην ερευνητική της προσπάθεια να βρει συσχέτιση ανάμεσα στο είδος ηγεσίας και της γονεϊκής εμπλοκής, ανακάλυψε πως οι γονείς επιλέγουν περισσότερο τη βοήθεια στο σπίτι, εργασίες των παιδιών και συζήτηση μαζί τους, διαπιστώνοντας μειωμένα ποσοστά εμπλοκής. Αξιοσημείωτο εύρημα είναι η διαπίστωση ότι όσο χαμηλό είναι το επίπεδο εμπλοκής τόσο οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν αντιρρήσεις για τη σημαντικότητά της. Τελευταίο σημαντικό εύρημα είναι ο ενισχυτικός ρόλος της ηγεσίας για τη συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων μέσα από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

## **Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Είναι εμφανές ότι οι απόψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων στην Ελλάδα δεν έχουν ερευνηθεί εκτεταμένα και επακόλουθα, δεν υπάρχει σαφή εικόνα για το αν προάγεται η γονεϊκή εμπλοκή συνειδητά από τους/τις ηγέτες της σχολικής μονάδας, με ποιον τρόπο και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αποφάσεις τους. Αυτό το κενό έρχεται να συμπληρώσει η παρούσα, πρωτότυπη, έρευνα τα αποτελέσματα της οποίας ευελπιστούν να αναδείξουν τις ελλείψεις προγραμμάτων επιμόρφωσης των προϊσταμένων τόσο για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής όσο και για την ανάδειξη των ηγετικών τους χαρακτηρισμάτων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι οι Abdullah et al. (2011), όπως και η Αναγνώστου (2019) στη μεταπτυχιακή της εργασία, επισήμαναν ότι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής μειώνεται όσο οι μαθητές ανεβαίνουν τάξη φοίτησης οδηγώντας στο υποθετικό συμπέρασμα ότι στο νηπιαγωγείο οι γονείς αναμένεται να συμμετέχουν αρκετά ενεργά στα δρώμενα του σχολείου.

Αν συνδυαστούν τα παραπάνω με τη διαπίστωση των Harris & Goodall (2008) ότι η εμπλοκή των γονέων σε μικρές ηλικίες είναι πιο εφικτή να υλοποιηθεί, καθώς το πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, πολλοί εκπαιδευτικοί και αυτονομία στη μεταφορά των μαθητών) δεν ενθαρρύνει τη συμμετοχή αυτών, και με την επισήμανση της Sylva et al. (2004) πως η εμπλοκή των γονέων ήδη από την προσχολική ηλικία θα έχει μετέπειτα ως συνέπεια την πιο ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι μια τέτοιου είδους

έρευνα είναι απαραίτητο να γίνει στην προσχολική αγωγή, καθώς από αυτήν τη σχολική βαθμίδα εξαρτάται κατά πόσο θα παρέμβουν επικοδομητικά οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Εμπειρικά είναι δυνατόν οι νηπιαγωγοί να έχουν ευρεία γνώση σχετικά με το θέμα, ωστόσο σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2007) η έρευνα είναι αυτή που αποδεικνύει με συστηματικό τρόπο την αλήθεια και ακολούθως μπορούν να «στραφούν στην εμπειρία για επαλήθευση» (σελ.6). Είναι, επομένως, αξιόλογης σημασίας να εξεταστεί τόσο ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής στα ελληνικά νηπιαγωγεία όσο και οι τρόποι ενίσχυσης αυτής, γεγονός που καθιστά την προτεινόμενη έρευνα σημαντική.

## **5.1 ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

«Η έρευνα καταπιάνεται με την κατανόηση του κόσμου και διαποτίζεται από τον τρόπο που εμείς οι ίδιοι αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, από το τι ακριβώς εκλαμβάνουμε ως ερμηνεία αλλά και από τις επιδιώξεις που έχουμε από τη συγκεκριμένη ερμηνεία» (Cohen et al., 2007, σελ.3). Εφόσον σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναλύσει πώς αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της γονεϊκής εμπλοκής διαφορετικοί άνθρωποι και να ερευνήσει πώς διαμορφώνουν τη δράση τους, όπως ισχύει για κάθε έρευνα σύμφωνα με τον Beck (1979), (Cohen et al., 2007) κατά τους ίδιους συγγραφείς η μεθοδολογία διαμορφώνεται με βάση τους σκοπούς της έρευνας.

Για να επιτευχθεί ο βασικός στόχος που είναι να αποτυπωθεί η κατάσταση που επικρατεί στα ελληνικά νηπιαγωγεία, επιλέχθηκε να γίνει εφαρμογή της ποσοτικής μεθόδου έρευνας με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο ετοιμάστηκε χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Google Forms και αποτελείτο από ερωτήσεις κλειστού τύπου και απαντήσεις πολλαπλών επιλογών. Τέτοιου είδους ερωτηματολόγια έχουν συγκεκριμένα πλεονεκτήματα χρήσιμα για την προτεινόμενη έρευνα.

Αρχικά, είναι εύχρηστο και εύκολο στη συμπλήρωσή του για να μην κουράζει τον/ την ερωτώμενο/η και το γεγονός ότι δε χρειάστηκε φυσική παρουσία για την επίδοσή του, ήταν πολύ πρακτικό λόγω της πανδημίας. Κατά δεύτερον, η αυστηρή δομή του, με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, εξετάζει τη συχνότητα των απαντήσεων και επομένως είναι εύκολο να επεξεργαστεί και να αναλυθεί στατιστικά (Cohen et al., 2007). Τρίτον, όπως σε όλες τις ποσοτικές έρευνες, δίνεται η δυνατότητα συλλογής δεδομένων από μεγάλο αριθμό ανθρώπων, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους που είναι εφικτό να

πραγματοποιηθούν αλλά είναι πιο χρονοβόρα διαδικασία (Mertens, 2009, σελ.209). Επιπρόσθετα, ένα από τα γενικά χαρακτηριστικά τέτοιου ερωτηματολογίου είναι ότι δίνει τη δυνατότητα να γίνουν οι ζητούμενες μετρήσεις από τα αριθμητικά ευρήματα, παρέχει αντιπροσωπευτικότητα και τα αποτελέσματά του δίνουν τη δυνατότητα για εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων, λόγω του ευρέος δείγματος (Cohen et al., 2007). Τέλος, σύμφωνα με τον Rahman (2016), αναφορικά με τις έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης η νέα τάση είναι να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις ποσοτικές έρευνες, στην προσπάθεια να μεταφραστούν σε αριθμούς και συχνότητα οι κοινωνικές συμπεριφορές που μελετώνται.

Η έρευνα οφείλει πάντα να είναι αντικειμενική και προς επίρρωση αυτού, είναι χρήσιμο να αναφερθούν και τα μειονεκτήματα της επιλεγμένης μεθόδου. Αν και η κατασκευή του ερωτηματολογίου εξασφαλίζει την απόκριση όλων στις ίδιες ερωτήσεις, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών είναι τυποποιημένες, ενώ οι συνεντεύξεις ενδεχομένως να μπορούν να προσφέρουν περισσότερες πληροφορίες και περαιτέρω ερμηνείες των απαντήσεων.

Οι Bakker & Denessen (2007) ασκούν μεγάλη κριτική στις ποσοτικές έρευνες, είτε αυτές αφορούν τις απόψεις των γονέων είτε των εκπαιδευτικών. Είναι υπέρμαχοι των ποιοτικών ερευνών και ειδικότερα της συνέντευξης μετά από μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης γονεϊκής εμπλοκής και ποιους άξονες αυτή περιλαμβάνει. Λόγω της πολύ-παραγοντικότητας του φαινομένου αμφισβητούν τα ευρήματα των ερευνών όπως και την ερμηνεία αυτών. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία κανονική τιμή με την οποία μπορεί να συγκριθεί ο βαθμός συχνότητας συμπεριφορών, που αυτό ορίζεται ως γονεϊκή εμπλοκή, καθιστά υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα των ευρημάτων (σελ.192).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της μεθόδου, κατά πώς επισημαίνουν οι Cohen et al. (2007), είναι άξιο αναφοράς ότι σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας, παρουσιάστηκε ο σκοπός της έρευνας και τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας και επισημάνθηκε η διαδικασία της έρευνας και η εξασφάλιση της ανωνυμίας. Επιπρόσθετα, αυτόματα εξασφαλίστηκε η «συνειδητή συναίνεση» (σελ.115), όπως τονίζεται ως αναγκαιότητα στις κοινωνικές έρευνες.

## **5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Η έρευνα στοχεύει στο να ανιχνεύσει την οπτική που έχουν οι προϊστάμενοι/ες για το επίπεδο της εμπλοκής των γονέων και τη συχνότητα αυτής, καθώς, και το πώς αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα του γονέα στη μάθηση του παιδιού. Η έρευνα στρέφεται συνειδητά και στον ρόλο που διαδραματίζουν οι προϊστάμενοι/ες στην προαγωγή της εμπλοκής των γονέων. Επιμέρους στόχος είναι να μελετηθεί η αντίληψη που έχουν για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες ως σχολικοί ηγέτες προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση.

Αξίζει να διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις πρακτικές που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί με το είδος εμπλοκής που προτιμούν οι γονείς, όπως και από κάθε είδος γονεϊκής εμπλοκής, σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein (1992), ποιες πρακτικές απορροφούν μεγαλύτερες τιμές. Άξια παρατήρησης, τέλος, είναι η συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως χρόνια υπηρεσίας και εμπειρίας στη θέση του/της προϊστάμενου/ης και επιπλέον σπουδές, με το είδος γονεϊκής εμπλοκής που προάγουν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την έρευνα είναι:

- 1) Κατά πόσο πιστεύουν οι προϊστάμενοι/ες ότι οι γονείς συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους;
- 2) Ποιο πιστεύεται ότι είναι το επίπεδο που εμπλέκεται ο γονέας στη σχολική ζωή και πόσο συχνά;
- 3) Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι νηπιαγωγοί από τη θέση του σχολικού ηγέτη για να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τους;
- 4) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις επιλογές πρακτικών που κάνουν με την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί της τάξης, ως προϊστάμενοι/ες, με το επίπεδο σπουδών τους και την ηλικία τους;

### **5.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

Το ερωτηματολόγιο που απεστάλη στους/στις προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων δομήθηκε σε τέσσερα μέρη, εκτός του εισαγωγικού σημειώματος.

1<sup>ο</sup> μέρος: Είναι η πρώτη κλίμακα που διερευνά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γονέων σχετικά με τη συμβολή τους στη σχολική επιτυχία του παιδιού τους. Το εργαλείο είναι των Hoover-Dempsey et al. (2002) με τίτλο *Teacher's Perceptions of Parent Efficacy for Helping Child Succeed in School*. Περιλαμβάνει 6

δηλώσεις του τύπου: «Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει». Οι απαντήσεις καταγράφονται σε εξαβάθμια αναγκαστική (αναγκαστική γιατί δεν υπήρχε η επιλογή Δεν Ξέρω/ Δεν απαντώ) κλίμακα Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Διαφωνώ λίγο, 4= Συμφωνώ λίγο, 5= Συμφωνώ, 6= Συμφωνώ απόλυτα) και παρουσιάζει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας σύμφωνα με τους κατασκευαστές της κλίμακας, να κυμαίνεται άνω του .70 (TIP). Η πρόταση: «Ο γονέας κινητοποιεί σε μικρό βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο» έχει αρνητική διατύπωση και έπρεπε να αντιστραφεί για να δείχνει τον θετικό βαθμό αποτελεσματικότητας της εμπλοκής των γονέων.

2<sup>ο</sup> μέρος: Η δεύτερη κλίμακα, των ίδιων ερευνητών, αφορά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής του μέσου γονέα, με πρωτότυπο τίτλο *Teacher's Perceptions of Parents' Involvement Level*. Το αρχικό κείμενο περιλάμβανε 14 δηλώσεις, αλλά διατηρήθηκαν μόνο οι έξι προτάσεις που περιέχονται στην κλίμακα της Δήμου (2015). Κι εδώ η ομάδα των Hoover-Dempsey et.al (2002) έλεγξαν τον βαθμό αξιοπιστίας και κατέγραψαν υψηλό δείκτη του α Cronbach, με μέσο όρο .90. Οι δηλώσεις είναι του τύπου: «Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο» και οι απαντήσεις είναι σε εξαβάθμια κλίμακα (1= Ποτέ, 2= 1-3 φορές την εβδομάδα, 3= 4-5 φορές, 4= μία φορά την εβδομάδα, 5= Κάποιες φορές την εβδομάδα, 6= Κάθε μέρα).

3<sup>ο</sup> μέρος: Η τρίτη αφορά στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και με ποιες δράσεις ενισχύεται από τη σχολική ηγεσία. Διαμορφώθηκε από τη Δήμου (2015) για τις ανάγκες της έρευνάς της στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας βασιζόμενη στο εργαλείο της Al-Taneiji (2012) με τίτλο *Parental Involvement Types Activities of School Leaders*. Το εργαλείο της Al-Taneiji βασίζεται σε αυτό των Salinas, Epstein and Sanders (1999) και αφορά στα έξι είδη γονεϊκής εμπλοκής που προτείνει η Epstein. Το αρχικό εργαλείο περιείχε 54 δηλώσεις, εξ' αυτών η Al-Taneiji διατήρησε τις 49. Στο μοντέλο της Al-Taneiji ο δείκτης α κυμαίνεται από .77 ως .92 που είναι υψηλός. Η Δήμου περιλαμβάνει 28 προτάσεις για τις έξι διαστάσεις της Epstein. Συγκεκριμένα: Η ενότητα *Γονεϊκότητα/ Ανατροφή* περιέχει πέντε προτάσεις του τύπου: «Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο», η ενότητα *Επικοινωνία* εννιά δηλώσεις της μορφής: «Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου», η ενότητα *Μάθηση στο σπίτι* έχει 3 προτάσεις, όπως: «Παρέχω στους γονείς πληροφορίες που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι», η ενότητα *Εθελοντισμός* περιλαμβάνει τέσσερις προτάσεις με τη μορφή: «Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά», η ενότητα *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων* έχει τέσσερις δηλώσεις του τύπου: «Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη

διοίκηση του σχολείου» και η τελευταία ενότητα που αφορά στην *Κοινότητα* περιέχει τρεις προτάσεις, όπως: «Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους». Οι απαντήσεις καταγράφονται σε πενταβάθμια αναγκαστική κλίμακα Likert ( 1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πάντα).

4<sup>ο</sup> μέρος: Περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα έτη υπηρεσίας τόσο στην εκπαίδευση γενικά όσο και στη θέση προϊσταμένου/ης.

#### **5.4 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείου αποκλειστικά, εφόσον η έρευνα επιδιώκει να εντοπίσει τις αντιλήψεις μιας τέτοιας ομάδας. Το δείγμα χαρακτηρίζεται «βολικό» (Ζαφειρόπουλος,2015). Η «βολική» δειγματοληψία: «περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος» (Cohen et al., 2007, σελ.170).

Η ερευνήτρια επέλεξε τη δειγματοληψία αυτήν καθώς η έρευνα διεξήχθη την εποχή της πανδημίας του Covid-19, όπου και για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα οι σχολικές μονάδες δε λειτουργούσαν. Εκείνη τη χρονική στιγμή οι προϊστάμενοι/ες είχαν να αντιμετωπίσουν μεγάλο φόρτος εργασίας λόγω της συμμετοχής τους στην τηλεεκπαίδευση και παράλληλα της άσκησης των διοικητικών και λοιπών καθηκόντων τους. Δεν προτιμήθηκε η αποστολή στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε), και ακολούθως στην ηλεκτρονική αλληλογραφία των σχολείων, γνωρίζοντας ότι το ποσοστό απόκρισης σε διαδικτυακές έρευνες είναι πολύ χαμηλό, μόλις 4% ( Ζαφειρόπουλος, 2015, σελ.84).

Λόγω της πληθώρας των ερωτηματολογίων που λαμβάνουν καθημερινά οι προϊστάμενοι/ες στην ηλεκτρονική αλληλογραφία του σχολείου, με αποτέλεσμα να έχουν «κουραστεί» οι περισσότεροι/ες, προτιμήθηκε να αποσταλεί στην ηλεκτρονική αλληλογραφία είτε την προσωπική είτε του σχολείου σε προϊστάμενες νηπιαγωγείων που γνώριζε η ερευνήτρια και αυτές είχαν να της προτείνουν δικές τους επαφές για να το προωθήσει (Δειγματοληψία χιονοστιβάδας, Ζαφειρόπουλος, 2015), ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η πρόθυμη συμμετοχή των περισσότερων. Η ερευνήτρια το έστειλε αρχικά



σε προϊστάμενες που υπηρετούν κυρίως σε σχολεία της Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης αλλά και στους Νομούς Άρτας, Αττικής, Δωδεκανήσων, Εύβοιας, Κέρκυρας, Κιλκίς, Λάρισας, Μαγνησίας, Πιερίας, Ροδόπης, Φλώρινας και Χανίων. Στάλθηκε ταυτόχρονα και στις Συντονίστριες Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 60, στις περιφέρειες Δυτικής Θεσσαλονίκης και Σερρών με τις οποίες διατηρεί στενές συναδελφικές σχέσεις, και οι οποίες προώθησαν το ερωτηματολόγιο σε σχολεία ευθύνης τους.

Η έρευνα διήρκησε όλο τον μήνα Μάιο του 2021, καθώς μεσολαβούσαν και οι διακοπές του Πάσχα, διάστημα κατά το οποίο δεν είναι ενεργοί οι εκπαιδευτικοί. Η συλλογή των στοιχείων απέφερε το δείγμα της έρευνας που αποτελείται από 132 προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

### **6.1 ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το δείγμα της έρευνας ήταν 132 προϊστάμενοι/ες. Από αυτούς/ές 3 ήταν άνδρες και οι υπόλοιπες γυναίκες. Για να υπάρχει ομοιογένεια στα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, αποφασίστηκε οι τρεις άνδρες να εξαιρεθούν από την ανάλυση, με συνέπεια το τελικό δείγμα της έρευνας να είναι 129 προϊστάμενες. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Από τις 129 προϊστάμενες, μία ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία έως και 30 έτη, περίπου μία στις έξι έχει ηλικία 31-40 έτη, ποσοστό 44,19% έχει ηλικία 41-50 έτη, ενώ περίπου τέσσερις στις δέκα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 έτη. Περίπου οι μισές από τις συμμετέχουσες στην έρευνα έχουν βασικό πτυχίο, περίπου το ένα τρίτο έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ποσοστό 13,18% έχει παρακολουθήσει Διδασκαλείο. Δύο από τις συμμετέχουσες στην έρευνα έχουν 1-5 έτη υπηρεσίας, ποσοστό περίπου 7% έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας, ποσοστό 55,81% έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας, ενώ, περίπου το ένα τρίτο έχουν περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας. Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου, περίπου τέσσερις στις δέκα δήλωσαν ότι έχουν 1-5 έτη, μία στις τρεις 6-10 έτη, δύο στις δέκα 11-20 έτη, ενώ ποσοστό 3,88% περισσότερα από 20 έτη.

Για να είναι εφικτή η επαγωγική στατιστική ανάλυση, και λόγω το μικρού αριθμού απαντήσεων σε ορισμένες κατηγορίες των δημογραφικών και επαγγελματικών

χαρακτηριστικών, η ηλικιακή ομάδα έως και 30 έτη συγχωνεύτηκε με την ηλικιακή ομάδα 31-40 έτη, η κατηγορία 1-5 έτη υπηρεσίας με την κατηγορία 6-10 έτη υπηρεσίας και η κατηγορία 21 έτη και άνω υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου με την κατηγορία 11-20 έτη.

**Πίνακας 1. Δείγμα έρευνας**

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Ηλικία</b>		
έως και 30 έτη	1	0,78%
31-40 έτη	21	16,28%
41-50 έτη	57	44,19%
51-60 έτη	50	38,76%
<b>Σπουδές</b>		
Βασικό πτυχίο	67	51,94%
Διδασκαλείο	17	13,18%
Μεταπτυχιακό	45	34,88%
<b>Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση</b>		
1-5 έτη	2	1,55%
6-10 έτη	9	6,98%
11-20 έτη	72	55,81%
21 έτη και άνω	46	35,66%
<b>Έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου</b>		
1-5 έτη	53	41,09%
6-10 έτη	43	33,33%
11-20 έτη	28	21,71%
21 έτη και άνω	5	3,88%

## **6.2 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε, η περιγραφική στατιστική ανάλυση για τα μέρη Α, Β και Γ του ερωτηματολογίου, καθώς και η επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Για τις ποιοτικές μεταβλητές (ονομαστικές και διαβαθμισμένες) του ερωτηματολογίου δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά (Κολυβά-Μαχαίρα & Μπόρα-Σέντα, 2012· Norušis, 2011). Για τις ποσοτικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, εφόσον ακολουθούσαν κανονική κατανομή. Στην αντίθετη περίπτωση, υπολογίστηκαν οι διάμεσες τιμές και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος

(Μπερσίμης & Σαχλάς, 2016). Οι έλεγχοι κανονικότητας πραγματοποιήθηκαν με το κριτήριο των Kolmogorov-Smirnov ή το κριτήριο των Shapiro-Wilk, αν ο αριθμός των παρατηρήσεων ήταν μεγαλύτερος ή ίσος του 50 ή μικρότερος του 50, αντίστοιχα (Μπερσίμης & Σαχλάς, 2016).

Για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach (Μπερσίμης & Σαχλάς, 2016).

Για τα Μέρη Α και Β του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν οι κλίμακες «Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία» και «Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής», ενώ για το μέρος Γ του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν οι έξι κλίμακες «Ανατροφή», «Επικοινωνία», «Βοήθεια στο σπίτι», «Εθελοντική εργασία», «Λήψη απόφασης» και «Κοινότητα», ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Για τη σύγκριση των τιμών όλων των μεταβλητών του ερωτηματολογίου και των οκτώ κλιμάκων που υπολογίστηκαν ως προς την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα, αν τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή και υφίσταται ομοιογένεια διασπορών, ή η μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis, αν οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν ικανοποιούνταν (Μπερσίμης & Σαχλάς, 2016· Sahai & Ageel, 2000).

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των οκτώ κλιμάκων που υπολογίστηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Μπερσίμης & Σαχλάς, 2016), γιατί οι επτά από τις οκτώ κλίμακες δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή.

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το πρόγραμμα IBM SPSS, v22 (Corp, 2013).

Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων, το επίπεδο σημαντικότητας που λήφθηκε υπόψη ήταν μικρότερο της τιμής 0,05.

## **6.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **6.3.α Αντίληψη εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γονέων σχετικά με τη συμβολή τους στη σχολική επιτυχία του παιδιού τους**

Στον Πίνακα 2 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών των έξι προτάσεων του μέρους Α του ερωτηματολογίου. Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά μόνο για τις κατηγορίες «Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ & Συμφωνώ απόλυτα». Να

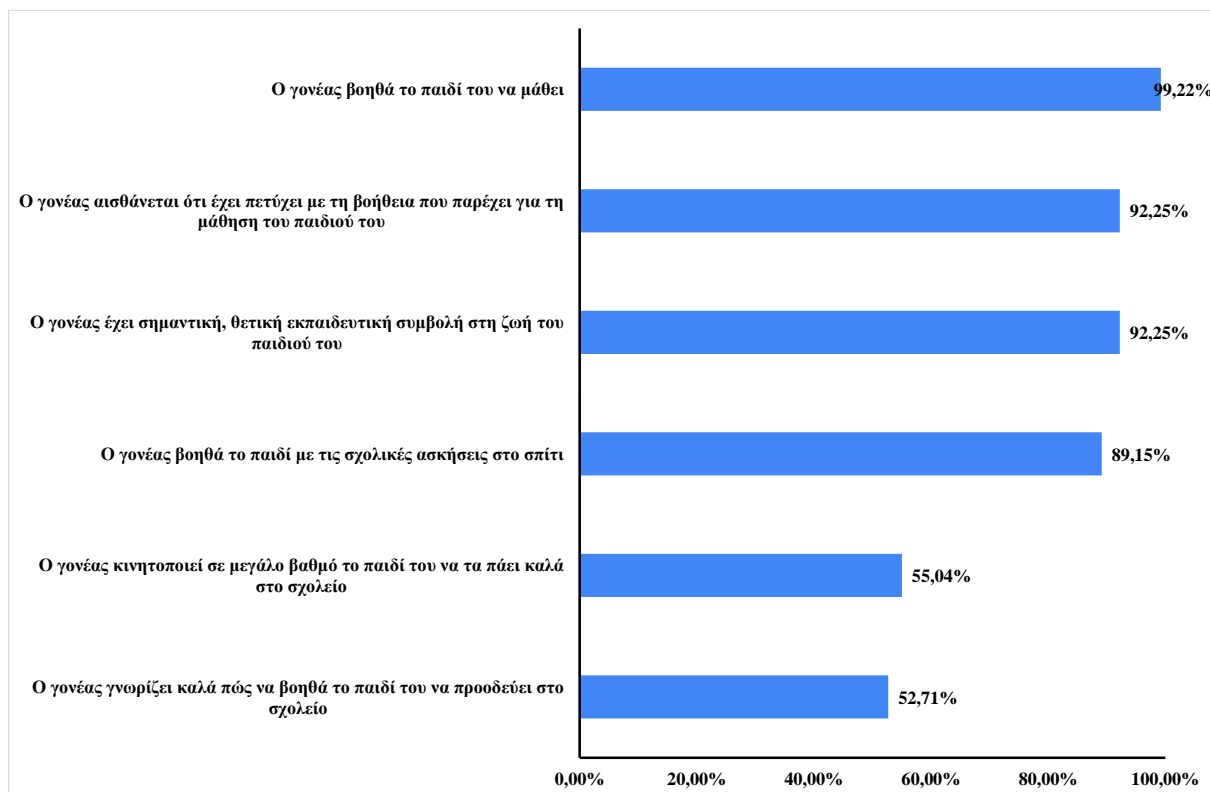
σημειωθεί ότι έχει γίνει αντιστροφή της δεύτερης πρότασης του ερωτηματολογίου, «Ο γονέας κινητοποιεί σε μικρό βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο», γιατί είχε δηλωθεί με αρνητική κατεύθυνση. Σε βαθμό «Συμφωνώ λίγο, συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα», σχεδόν όλες οι προϊστάμενες δήλωσαν ότι «Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει», περίπου εννέα στις δέκα ότι «Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του», «Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του» και «Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι», και περίπου οι μισές ότι «Ο γονέας κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο» και «Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο».

Από την ανάλυση αξιοπιστίας διαπιστώθηκε ότι ο συντελεστής Cronbach's alpha ήταν 0,402, ενώ με τη διαγραφή της πρότασης «Ο γονέας κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο» η τιμή του (0,565) αγγίζει το ελάχιστο επιτρεπτό όριο αξιοπιστίας.

**Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Α ερωτηματολογίου**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,78%)	25 (19,38%)	80 (62,02%)	23 (17,83%)
Ο γονέας κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο	8 (6,20%)	35 (27,13%)	15 (11,63%)	15 (11,63%)	47 (36,43%)	9 (6,98%)
Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του	0 (0,00%)	4 (3,10%)	6 (4,65%)	33 (25,58%)	77 (59,69%)	9 (6,98%)
Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο	0 (0,00%)	32 (24,81%)	29 (22,48%)	46 (35,66%)	21 (16,28%)	1 (0,78%)
Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι	0 (0,00%)	6 (4,65%)	8 (6,20%)	40 (31,01%)	71 (55,04%)	4 (3,10%)
Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του	0 (0,00%)	4 (3,10%)	6 (4,65%)	43 (33,33%)	55 (42,64%)	21 (16,28%)

**Διάγραμμα 1. Ποσοστά κατηγοριών Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ & Συμφωνώ απόλυτα των προτάσεων του μέρους Α του ερωτηματολογίου**



Για το Μέρος Α του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε η κλίμακα «Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία», ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις πέντε από τις έξι προτάσεις. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε προτάσεων και της παραπάνω κλίμακας δίνονται στον Πίνακα 2. Να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για καμία από τις μεταβλητές. Παρατηρείται ότι η διάμεσος τιμή των προτάσεων «Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει», «Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του», «Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι» και «Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του» είναι ίση με πέντε, υποδηλώνοντας ότι οι προϊστάμενες τάσσονται προς το Συμφωνώ στις παραπάνω προτάσεις. Αντίθετα, τάσσονται προς το Συμφωνώ λίγο με την πρόταση «Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο». Για τη συνολική κλίμακα του μέρους Α προκύπτει ότι η άποψη τους είναι μεταξύ του Συμφωνώ λίγο και του Συμφωνώ.

**Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Α του ερωτηματολογίου**

	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)	Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)
Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει	4,97 (0,64)	5,00 (0,00)

Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του	4,63 (0,81)	5,00 (1,00)
Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο	3,46 (1,06)	4,00 (1,50)
Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι	4,46 (0,85)	5,00 (1,00)
Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του	4,64 (0,92)	5,00 (1,00)
<b>Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία</b>	<b>4,43 (0,52)</b>	<b>4,40 (0,80)</b>

### 6.3.β Αντίληψη εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής του μέσου γονέα

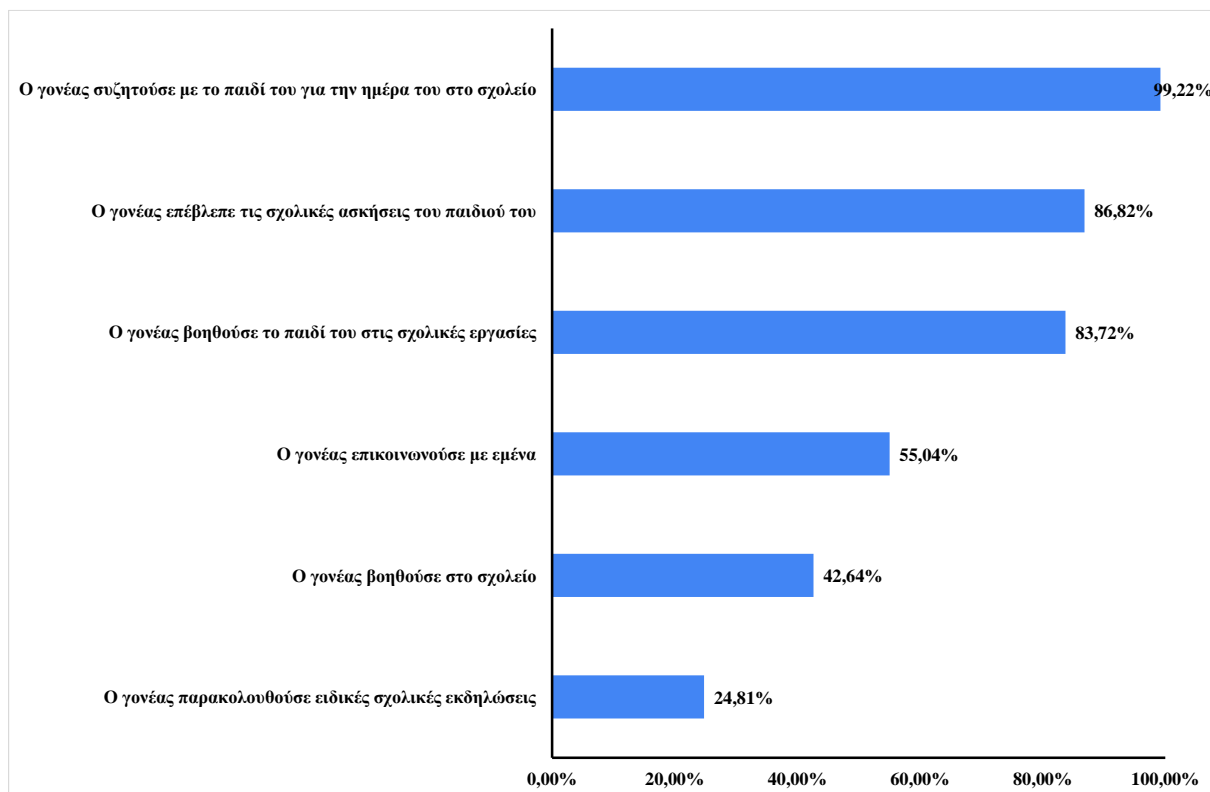
Στον Πίνακα 4 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών των έξι προτάσεων του μέρους Β του ερωτηματολογίου. Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά μόνο για τις κατηγορίες «1 φορά την εβδομάδα, Κάποιες φορές την εβδομάδα & Κάθε μέρα». Σε βαθμό «1 φορά την εβδομάδα, Κάποιες φορές την εβδομάδα & Κάθε μέρα», σχεδόν όλες οι προϊστάμενες δήλωσαν ότι «Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο», ποσοστό περίπου 85% ότι «Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του» και «Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες» και περίπου οι μισές ότι «Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα». Αντίθετα, σε βαθμό «Ποτέ, 1-3 φορές τον χρόνο & 4-5 φορές τον χρόνο» περίπου έξι στις δέκα δήλωσαν ότι «Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο» και περίπου τρεις στις τέσσερις ότι «Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις».

Η αξιοπιστία του μέρους Β του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική ( $\alpha = 0,733$ ).

**Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Β ερωτηματολογίου**

	Ποτέ	1-3 φορές τον χρόνο	4-5 φορές τον χρόνο	1 φορά την εβδομάδα	Κάποιες φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του	2 (1,55%)	6 (4,65%)	9 (6,98%)	25 (19,38%)	56 (43,41%)	31 (24,03%)
Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο	0 (0,00%)	1 (0,78%)	0 (0,00%)	9 (6,98%)	56 (43,41%)	63 (48,84%)
Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις	1 (0,78%)	39 (30,23%)	57 (44,19%)	4 (3,10%)	18 (13,95%)	10 (7,75%)
Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο	3 (2,33%)	34 (26,36%)	37 (28,68%)	11 (8,53%)	37 (28,68%)	7 (5,43%)
Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες	2 (1,55%)	9 (6,98%)	10 (7,75%)	25 (19,38%)	57 (44,19%)	26 (20,16%)
Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα	0 (0,00%)	15 (11,63%)	43 (33,33%)	21 (16,28%)	41 (31,78%)	9 (6,98%)

**Διάγραμμα 2. Ποσοστά κατηγοριών 1 φορά την εβδομάδα, Κάποιες φορές την εβδομάδα & Κάθε μέρα των προτάσεων του μέρους Β του ερωτηματολογίου**



Για το Μέρος Β του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε η κλίμακα Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής, ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις έξι προτάσεις. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των έξι προτάσεων και της παραπάνω κλίμακας δίνονται στον Πίνακα 5. Να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για καμία από τις μεταβλητές, εκτός της συνολικής κλίμακας. Παρατηρείται ότι η διάμεσος τιμή των προτάσεων «Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του», «Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο» και «Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες» είναι ίση με πέντε, υποδηλώνοντας ότι οι προϊστάμενες τάσσονται προς το Κάποιες φορές την εβδομάδα στις παραπάνω προτάσεις. Αντίθετα, τάσσονται προς το 1 φορά την εβδομάδα με την πρόταση «Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα» και προς το 4-5 φορές τον χρόνο με τις προτάσεις «Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις» και «Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο». Για τη συνολική κλίμακα του μέρους Β προκύπτει ότι η άποψη τους είναι μεταξύ του 1 φορά την εβδομάδα και Κάποιες φορές την εβδομάδα.

**Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Β του ερωτηματολογίου**

	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)	Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)
Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του	4,71 (1,14)	5,00 (1,00)

Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο	5,40 (0,69)	5,00 (1,00)
Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις	3,22 (1,26)	3,00 (1,50)
Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο	3,51 (1,35)	3,00 (3,00)
Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες	4,58 (1,19)	5,00 (1,00)
Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα	3,89 (1,18)	4,00 (2,00)
<b>Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής</b>	4,22 (0,76)	4,17 (1,00)

### 6.3.γ Τύποι γονεϊκής εμπλοκής και δράσεις ενίσχυσης από τη σχολική ηγεσία

#### Ανατροφή

Στον Πίνακα 6 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών των πέντε προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την «Ανατροφή». Στο Διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά μόνο για τις κατηγορίες «Συχνά & Πάντα». Σε βαθμό «Συχνά & Πάντα», σχεδόν οι μισές προϊστάμενες δήλωσαν ότι «Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο» και «Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι», περίπου μία στις τρεις ότι «Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους». Αντίθετα, σε βαθμό «Ποτέ & Σπάνια» περίπου τέσσερις στις δέκα δήλωσαν ότι «Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους» και «Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους».

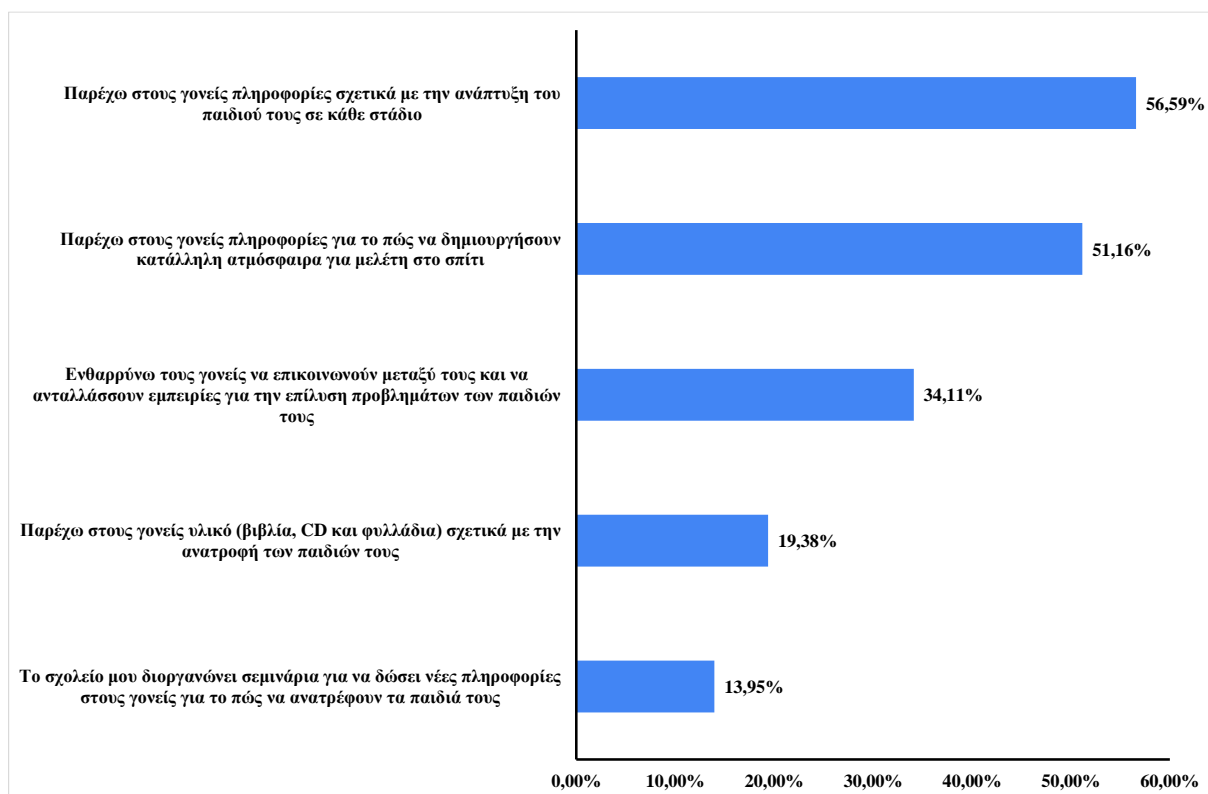
Η αξιοπιστία για το μέρος της Ανατροφής του Γ μέρους του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική ( $\alpha = 0,752$ ).

**Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με την Ανατροφή**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους	14 (10,85%)	38 (29,46%)	59 (45,74%)	17 (13,18%)	1 (0,78%)
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο	2 (1,55%)	11 (8,53%)	43 (33,33%)	57 (44,19%)	16 (12,40%)
Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	17 (13,18%)	38 (29,46%)	49 (37,98%)	22 (17,05%)	3 (2,33%)
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι	1 (0,78%)	6 (4,65%)	56 (43,41%)	55 (42,64%)	11 (8,53%)
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους	14 (10,85%)	20 (15,50%)	51 (39,53%)	34 (26,36%)	10 (7,75%)



**Διάγραμμα 3. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Ανατροφή**



Για τις προτάσεις σχετικά με την Ανατροφή, υπολογίστηκε η κλίμακα «Ανατροφή», ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις πέντε σχετικές προτάσεις. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε προτάσεων και της παραπάνω κλίμακας δίνονται στον Πίνακα 7. Να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για καμία από τις μεταβλητές. Παρατηρείται ότι η διάμεσος τιμή των προτάσεων «Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο» και «Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι» είναι ίση με τέσσερα, υποδηλώνοντας ότι οι προϊστάμενες τάσσονται προς το «Συχνά» στις παραπάνω προτάσεις. Αντίθετα, τάσσονται προς το «Μερικές φορές» με τις προτάσεις «Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους», «Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους», «Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους», αλλά και με τη συνολική κλίμακα της Ανατροφής.

**Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Ανατροφή**

	<b>Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)</b>	<b>Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)</b>
Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους	2,64 (0,87)	3,00 (1,00)
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο	3,57 (0,87)	4,00 (1,00)
Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	2,66 (0,99)	3,00 (1,00)
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι	3,53 (0,75)	4,00 (1,00)
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους	3,05 (1,08)	3,00 (2,00)
<b>Ανατροφή</b>	<b>3,09 (0,65)</b>	<b>3,00 (1,00)</b>

### **Επικοινωνία**

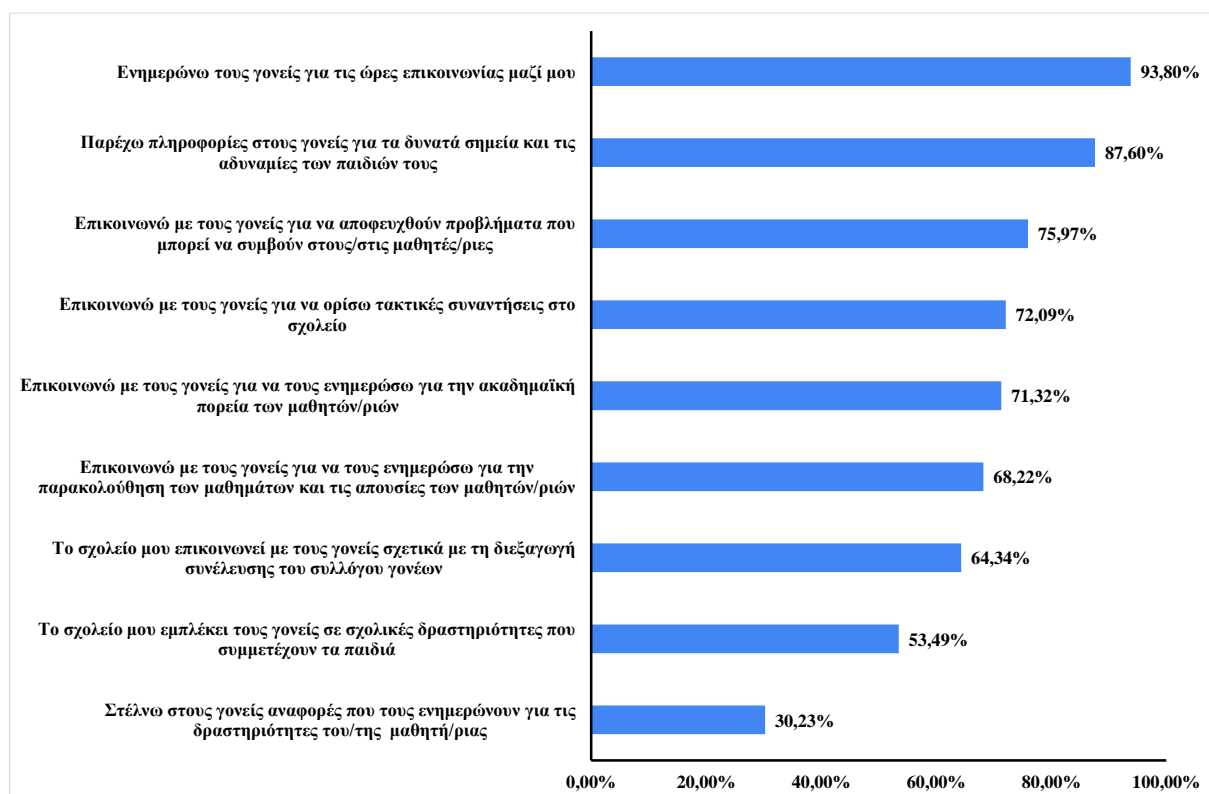
Στον Πίνακα 8 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών των εννέα προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την «Επικοινωνία». Στο Διάγραμμα 4 παρουσιάζονται τα ποσοστά μόνο για τις κατηγορίες «Συχνά & Πάντα». Σε βαθμό «Συχνά & Πάντα», περίπου εννέα στις δέκα προϊστάμενες δήλωσαν ότι «Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου» και «Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους», περισσότερες από επτά στις δέκα ότι «Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους/στις μαθητές/ριες», «Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο» και «Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών», λιγότερες από επτά στις δέκα ότι «Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών/ριών», περίπου δύο στις τρεις ότι «Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων» και περίπου οι μισές ότι «Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά». Αντίθετα, σε βαθμό «Ποτέ & Σπάνια» περίπου τρεις στις δέκα δήλωσαν ότι «Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας».

Η αξιοπιστία για το μέρος της Επικοινωνίας του Γ μέρους του ερωτηματολογίου είναι πολύ ικανοποιητική ( $\alpha = 0,816$ ).

**Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με την Επικοινωνία**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους	0 (0,00%)	1 (0,78%)	15 (11,63%)	72 (55,81%)	41 (31,78%)
Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας	14 (10,85%)	29 (22,48%)	47 (36,43%)	29 (22,48%)	10 (7,75%)
Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου	1 (0,78%)	2 (1,55%)	5 (3,88%)	41 (31,78%)	80 (62,02%)
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών	0 (0,00%)	9 (6,98%)	28 (21,71%)	63 (48,84%)	29 (22,48%)
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών/ριών	1 (0,78%)	13 (10,08%)	27 (20,93%)	54 (41,86%)	34 (26,36%)
Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους/στις μαθητές/ριες	0 (0,00%)	8 (6,20%)	23 (17,83%)	59 (45,74%)	39 (30,23%)
Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο	0 (0,00%)	4 (3,10%)	32 (24,81%)	49 (37,98%)	44 (34,11%)
Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά	1 (0,78%)	10 (7,75%)	49 (37,98%)	57 (44,19%)	12 (9,30%)
Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων	12 (9,30%)	8 (6,20%)	26 (20,16%)	48 (37,21%)	35 (27,13%)

**Διάγραμμα 4. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Επικοινωνία**



Για τις προτάσεις σχετικά με την Επικοινωνία, υπολογίστηκε η αντίστοιχη κλίμακα, ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις εννέα σχετικές προτάσεις. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε προτάσεων και της παραπάνω κλίμακας δίνονται στον Πίνακα 9. Να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για καμία από τις μεταβλητές. Παρατηρείται ότι η διάμεσος τιμή της πρότασης «Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου» είναι ίση με πέντε, υποδηλώνοντας ότι οι προϊστάμενες τάσσονται προς το «Πάντα» στην παραπάνω πρόταση. Αντίθετα, τάσσονται προς το «Μερικές φορές» με την πρόταση «Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας», ενώ η διάμεσος τιμή των υπόλοιπων προτάσεων είναι ίση με τέσσερα, δηλαδή οι προϊστάμενες δήλωσαν ότι ακολουθούν αυτές τις πρακτικές σε συχνότητα «Συχνά». Επίσης, η τιμή της διαμέσου της συνολικής κλίμακας «Επικοινωνία» είναι περίπου ίση με τέσσερα.

**Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Επικοινωνία**

	<b>Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)</b>	<b>Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)</b>
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους	4,19 (0,66)	4,00 (1,00)
Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας	2,94 (1,10)	3,00 (2,00)
Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου	4,53 (0,72)	5,00 (1,00)
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών	3,87 (0,84)	4,00 (1,00)
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών/ριών	3,83 (0,96)	4,00 (2,00)
Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους/στις μαθητές/ριες	4,00 (0,86)	4,00 (1,00)
Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο	4,03 (0,85)	4,00 (2,00)
Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά	3,53 (0,80)	4,00 (1,00)
Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων	3,67 (1,21)	4,00 (2,00)
<b>Επικοινωνία</b>	<b>3,84 (0,57)</b>	<b>3,89 (0,67)</b>

### **Βοήθεια στο σπίτι**

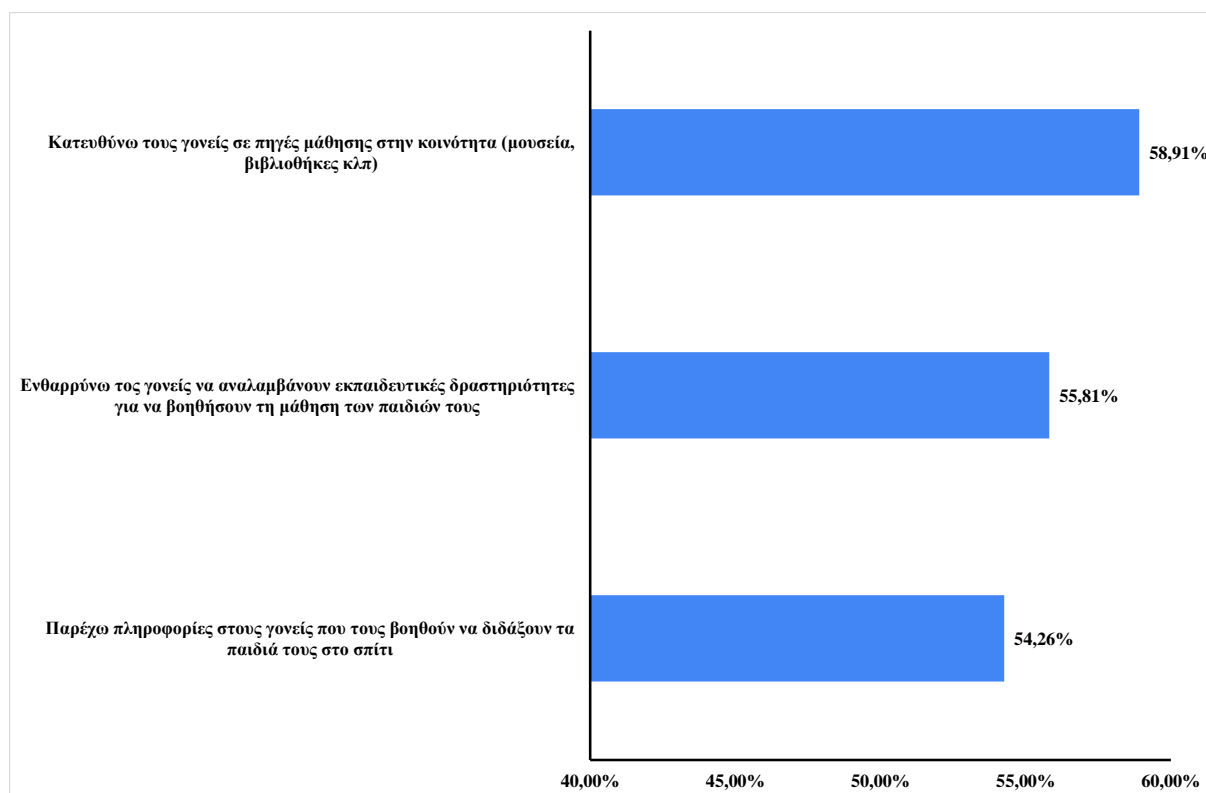
Στον Πίνακα 10 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών των τριών προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη «Βοήθεια στο σπίτι». Στο Διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα ποσοστά μόνο για τις κατηγορίες «Συχνά & Πάντα». Περίπου έξι στις δέκα προϊστάμενες δήλωσαν ότι συμφωνούν, σε βαθμό «Συχνά & Πάντα» και με τις τρεις προτάσεις.

Η αξιοπιστία για το μέρος της Βοήθειας στο σπίτι του Γ μέρους του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική ( $\alpha = 0,707$ ).

**Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι	1 (0,78%)	2 (1,55%)	56 (43,41%)	57 (44,19%)	13 (10,08%)
Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους	2 (1,55%)	12 (9,30%)	43 (33,33%)	58 (44,96%)	14 (10,85%)
Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ)	0 (0,00%)	13 (10,08%)	40 (31,01%)	56 (43,41%)	20 (15,50%)

**Διάγραμμα 5. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι**



Για τις προτάσεις σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι, υπολογίστηκε η αντίστοιχη κλίμακα, ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των τριών σχετικών προτάσεων. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των τριών προτάσεων και της παραπάνω κλίμακας δίνονται στον Πίνακα 11. Να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για καμία από τις μεταβλητές. Διαπιστώνεται ότι η διάμεσος τιμή των τριών προτάσεων είναι ίση με τέσσερα, δηλαδή οι προϊστάμενες δήλωσαν ότι ακολουθούν αυτές τις πρακτικές σε συχνότητα «Συχνά». Η διάμεσος τιμή της συνολικής κλίμακας της Βοήθειας στο σπίτι

είναι περίπου τρεισήμισι, με συνέπεια οι προϊστάμενες να πιστεύουν ότι σε βαθμό «Συχνά προς Πάντα» επιλέγουν αυτή την κλίμακα .

**Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι**

	<b>Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)</b>	<b>Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)</b>
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι	3,61 (0,72)	4,00 (1,00)
Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους	3,54 (0,87)	4,00 (1,00)
Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ)	3,64 (0,86)	4,00 (1,00)
<b>Βοήθεια στο σπίτι</b>	<b>3,60 (0,65)</b>	<b>3,67 (1,00)</b>

### **Εθελοντική εργασία**

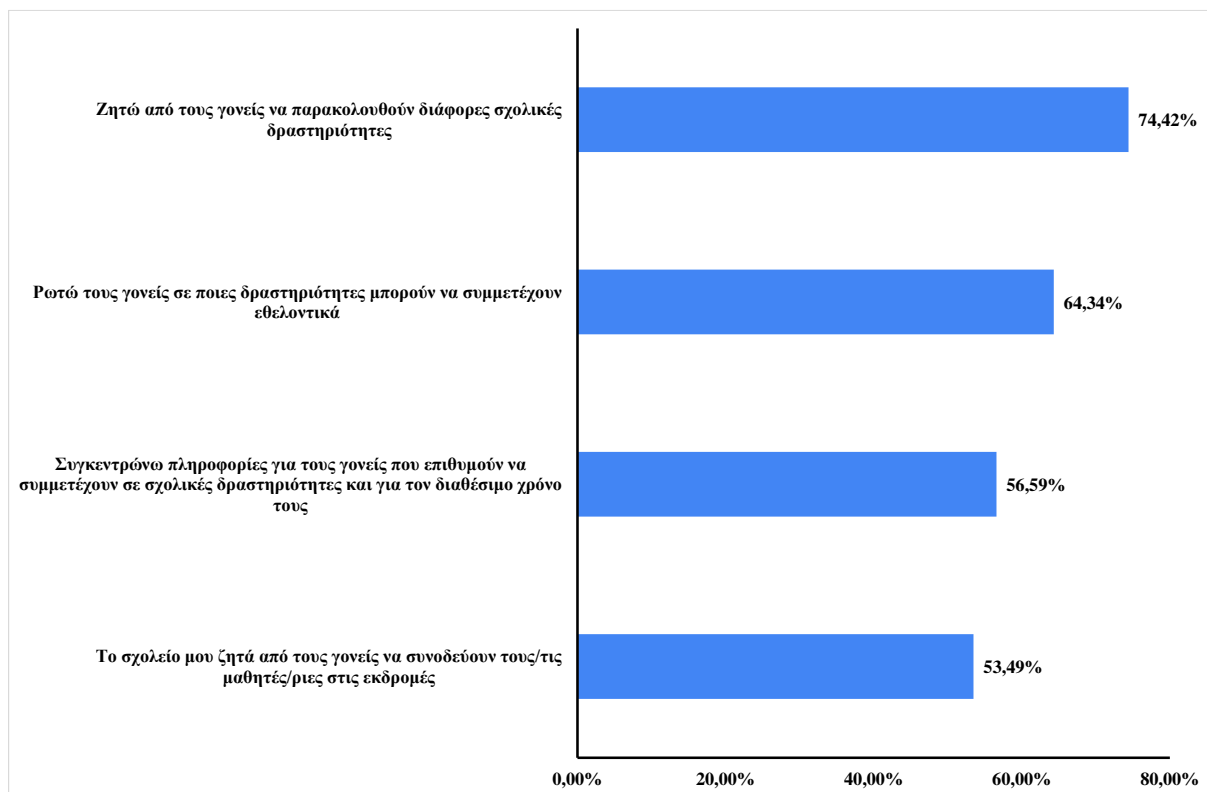
Στον Πίνακα 12 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών των τεσσάρων προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την «Εθελοντική εργασία». Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζονται τα ποσοστά μόνο για τις κατηγορίες «Συχνά & Πάντα». Περίπου τρεις στις τέσσερις προϊστάμενες δήλωσαν ότι συμφωνούν, σε βαθμό «Συχνά & Πάντα» με την πρόταση «Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες» και περίπου δύο στις τρεις με την πρόταση «Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά», ενώ ποσοστό περίπου 55% με τις προτάσεις «Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους» και «Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές».

Η αξιοπιστία για το μέρος της Εθελοντικής εργασίας του Γ μέρους του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική ( $\alpha = 0,764$ ).

**Πίνακας 12. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με την Εθελοντική εργασία**

	<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές	8 (6,20%)	11 (8,53%)	41 (31,78%)	38 (29,46%)	31 (24,03%)
Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες	0 (0,00%)	4 (3,10%)	29 (22,48%)	63 (48,84%)	33 (25,58%)
Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά	0 (0,00%)	10 (7,75%)	36 (27,91%)	60 (46,51%)	23 (17,83%)
Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους	2 (1,55%)	15 (11,63%)	39 (30,23%)	52 (40,31%)	21 (16,28%)

**Διάγραμμα 6. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Εθελοντική εργασία**



Για τις προτάσεις σχετικά με την Εθελοντική εργασία, υπολογίστηκε η αντίστοιχη κλίμακα, ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των τεσσάρων σχετικών προτάσεων. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των τριών προτάσεων και της παραπάνω κλίμακας δίνονται στον Πίνακα 13. Να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για καμία από τις μεταβλητές. Διαπιστώνεται ότι η διάμεσος τιμή των τεσσάρων προτάσεων είναι ίση με τέσσερα, δηλαδή οι προϊστάμενες δήλωσαν ότι ακολουθούν αυτές τις πρακτικές σε συχνότητα «Συχνά», ενώ η διάμεσος τιμή της συνολικής κλίμακας της Εθελοντικής εργασίας είναι λίγο μικρότερη του τέσσερα.

**Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Εθελοντική εργασία**

	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)	Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές	3,57 (1,13)	4,00 (1,00)
Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες	3,97 (0,78)	4,00 (2,00)
Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά	3,74 (0,84)	4,00 (1,00)
Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους	3,58 (0,95)	4,00 (1,00)
<b>Εθελοντική εργασία</b>	3,72 (0,72)	3,75 (1,00)

## Λήψη απόφασης

Στον Πίνακα 14 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών των τεσσάρων προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη «Λήψη απόφασης». Στο Διάγραμμα 7 παρουσιάζονται τα ποσοστά μόνο για τις κατηγορίες «Συχνά & Πάντα». Περίπου επτά στις δέκα προϊστάμενες δήλωσαν ότι συμφωνούν, σε βαθμό «Συχνά & Πάντα» με την πρόταση «Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων». Επιπλέον, περίπου τέσσερις στις δέκα δήλωσαν ότι συμφωνούν, σε βαθμό «Συχνά & Πάντα» με τις προτάσεις «Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο» και «Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους». Αντίθετα, έξι στις δέκα συμφωνούν σε βαθμό «Ποτέ & Σπάνια» με την πρόταση «Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου».

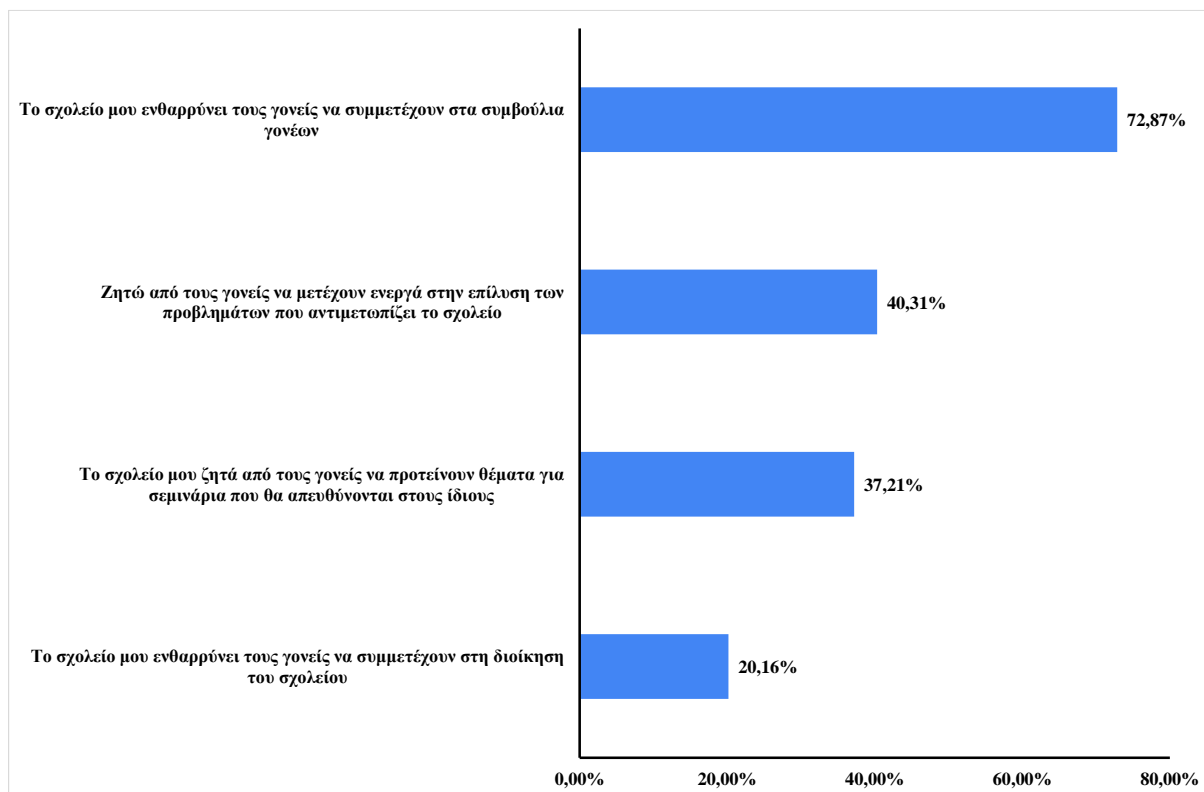
Η αξιοπιστία για το μέρος της Λήψης απόφασης του Γ μέρους του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική ( $\alpha = 0,721$ ).

**Πίνακας 14. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με τη Λήψη απόφασης**

	<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων	5 (3,88%)	11 (8,53%)	19 (14,73%)	62 (48,06%)	32 (24,81%)
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	41 (31,78%)	32 (24,81%)	30 (23,26%)	20 (15,50%)	6 (4,65%)
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους	17 (13,18%)	22 (17,05%)	42 (32,56%)	40 (31,01%)	8 (6,20%)
Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο	6 (4,65%)	18 (13,95%)	53 (41,09%)	45 (34,88%)	7 (5,43%)



**Διάγραμμα 7. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Λήψη απόφασης**



Για τις προτάσεις σχετικά με τη Λήψη απόφασης, υπολογίστηκε η αντίστοιχη κλίμακα, ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των τεσσάρων σχετικών προτάσεων. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των τριών προτάσεων και της παραπάνω κλίμακας δίνονται στον Πίνακα 15. Να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για καμία από τις μεταβλητές. Διαπιστώνεται ότι η διάμεσος τιμή της πρότασης «Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων» είναι ίση με τέσσερα, υποδηλώνοντας ότι οι προϊστάμενες επιλέγουν αυτή την πρακτική σε συχνότητα «Συχνά». Η διάμεσος τιμή των προτάσεων «Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου» και «Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους», αλλά και της συνολικής κλίμακας, είναι ίση με τρία, δηλαδή οι προϊστάμενες επιλέγουν αυτές τις πρακτικές σε συχνότητα «Μερικές φορές», ενώ για την πρακτική «Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου» η συχνότητα επιλογής είναι «Σπάνια».

**Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Λήψη απόφασης**

	<b>Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)</b>	<b>Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)</b>
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων	3,81 (1,03)	4,00 (1,50)
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	2,36 (1,21)	2,00 (2,00)
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους	3,00 (1,13)	3,00 (2,00)
Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο	3,22 (0,92)	3,00 (1,00)
<b>Λήψη απόφασης</b>	<b>3,10 (0,79)</b>	<b>3,00 (1,13)</b>

### **Κοινότητα**

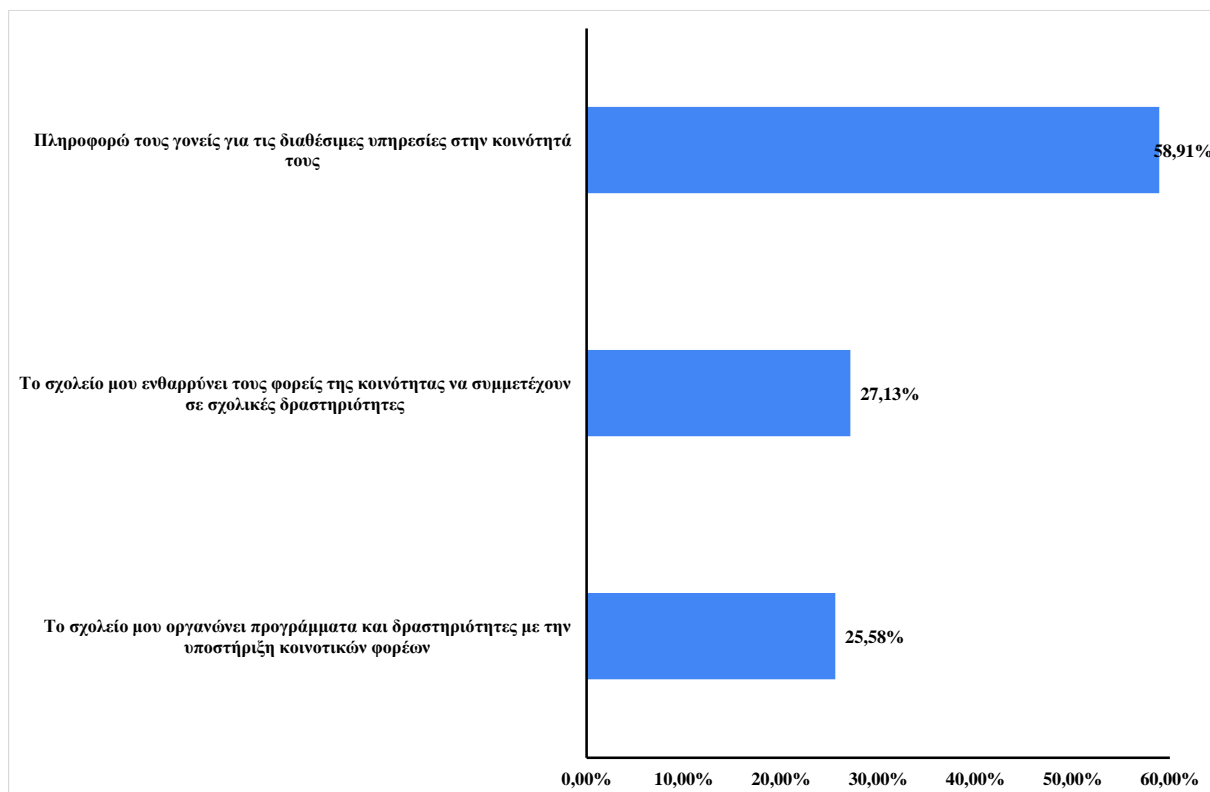
Στον Πίνακα 16 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών των τριών προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την «Κοινότητα». Στο Διάγραμμα 8 παρουσιάζονται τα ποσοστά μόνο για τις κατηγορίες «Συχνά & Πάντα». Περίπου έξι στις δέκα προϊστάμενες δήλωσαν ότι επιλέγουν, σε βαθμό «Συχνά & Πάντα» την πρακτική «Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους», ενώ μόλις μία στις τέσσερις επιλέγουν τις πρακτικές «Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες» και «Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων».

Η αξιοπιστία για το μέρος της Κοινότητας του Γ μέρους του ερωτηματολογίου είναι πολύ ικανοποιητική ( $\alpha = 0,807$ ).

**Πίνακας 16. Συχνότητες και ποσοστά προτάσεων μέρους Γ ερωτηματολογίου σχετικά με την Κοινότητα**

	<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους	9 (6,98%)	8 (6,20%)	36 (27,91%)	62 (48,06%)	14 (10,85%)
Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων	14 (10,85%)	29 (22,48%)	53 (41,09%)	33 (25,58%)	0 (0,00%)
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες	10 (7,75%)	28 (21,71%)	56 (43,41%)	33 (25,58%)	2 (1,55%)

**Διάγραμμα 8. Ποσοστά κατηγοριών Συχνά και Πάντα των προτάσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με την Κοινότητα**



Για τις προτάσεις σχετικά με τη Κοινότητα, υπολογίστηκε η αντίστοιχη κλίμακα, ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των τριών σχετικών προτάσεων. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των τριών προτάσεων και της παραπάνω κλίμακας δίνονται στον Πίνακα 17. Να σημειωθεί ότι από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για καμία από τις μεταβλητές. Διαπιστώνεται ότι η διάμεσος τιμή της πρότασης «Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους» είναι ίση με τέσσερα, δηλαδή οι προϊστάμενες δήλωσαν ότι ακολουθούν αυτή την πρακτική σε συχνότητα «Συχνά», ενώ η διάμεσος τιμή των υπολοίπων δύο προτάσεων, αλλά και της συνολικής κλίμακας είναι ίση με τρία, υποδηλώνοντας ότι αυτές οι πρακτικές επιλέγονται σε συχνότητα «Μερικές φορές».

**Πίνακας 17. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μέρους Γ του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Βοήθεια στο σπίτι**

	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)	Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)
Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους	3,50 (1,01)	4,00 (1,00)
Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων	2,81 (0,94)	3,00 (2,00)
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες	2,91 (0,92)	3,00 (2,00)

<b>Κοινότητα</b>	3,07 (0,82)	3,00 (1,00)
------------------	-------------	-------------

#### **6.4 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν για όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και τις οκτώ κλίμακες που υπολογίστηκαν, δηλαδή τις «Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία», «Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής», «Ανατροφή», «Επικοινωνία», «Βοήθεια στο σπίτι», «Εθελοντική εργασία», «Λήψη απόφασης» και «Κοινότητα», σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Οι μεταβλητές που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι όλες διαβαθμισμένες, με συνέπεια ο κατάλληλος έλεγχος για τη σύγκριση ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά να είναι ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Στους πίνακες 18, 20, 22 και 24 (Παράρτημα Β) δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά και τα αποτελέσματα των ελέγχων όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου, αντίστοιχα.

Στους πίνακες 19, 21, 23 και 25 (Παράρτημα Β) δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά, τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας, τα αποτελέσματα των ελέγχων ομοιογένειας διασπορών και τα αποτελέσματα των ελέγχων της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα ή των μη παραμετρικών δοκιμασιών Kruskal-Wallis για τις οκτώ κλίμακες του ερωτηματολογίου, που υπολογίστηκαν, σε σχέση με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου, αντίστοιχα.

#### **Ερωτήσεις και κλίμακες ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία**

Προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των παρακάτω προτάσεων:

- Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του, με τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας 41-50 έτη να θεωρούν ότι αυτή η πρακτική είναι σημαντικότερη από τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας 51-60 έτη ( $\chi^2(2) = 6,771, p = 0,034 < 0,05$ ).
- Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο, με τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας 41-50 έτη να θεωρούν ότι αυτή η πρακτική είναι σημαντικότερη από τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας 51-60 έτη ( $\chi^2(2) = 7,628, p = 0,022 < 0,05$ ).
- Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του, με τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας 41-50 έτη να θεωρούν ότι αυτή η πρακτική

είναι σημαντικότερη από τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας 51-60 έτη ( $\chi^2(2) = 10,134, p = 0,006 < 0,05$ ).

Από τις παραπάνω συσχετίσεις διαφαίνεται ότι οι πιο ώριμες, ηλικιακά, νηπιαγωγοί (51-60) δεν θεωρούν ότι οι γονείς συμβάλλουν σημαντικά στη μάθηση του παιδιού, όπως και ότι οι ίδιοι οι γονείς δεν έχουν την ίδια αίσθηση, ότι είναι αποτελεσματικοί.

- Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες, με τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας 51-60 έτη να δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο αυτή την πρακτική από τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας έως και 40 έτη ( $\chi^2(2) = 6,174, p = 0,046 < 0,05$ ).
- Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο με τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας 41-50 έτη να δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο αυτή την πρακτική από τις προϊστάμενες ηλικιακής ομάδας έως και 40 έτη ( $\chi^2(2) = 6,104, p = 0,047 < 0,05$ ).

Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι νεότερες νηπιαγωγοί δεν επιθυμούν τη συμμετοχή των γονιών στα δρώμενα του σχολείου, είτε ως θεατές είτε ως βοηθούς σε δύσκολες καταστάσεις.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 19 προκύπτει ότι οι τιμές σχεδόν όλων των κλιμάκων ακολουθούν κανονική κατανομή για όλες τις ηλικιακές ομάδες και υφίσταται ομοιογένεια διασπορών για όλες τις κλίμακες. Από τους ελέγχους της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα «Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία» σε σχέση με την ηλικία ( $F(2,126) = 6,612, p = 0,002 < 0,05$ ), με τη μέση τιμή των προϊστάμενων ηλικίας 41-50 έτη να είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή των προϊστάμενων ηλικίας 51 έτη και άνω. Συμπεραίνεται ότι οι νηπιαγωγοί ηλικίας 41-50 είναι πιο θετικά διακείμενες ως προς τη συμβολή και αποτελεσματικότητα των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.

### **Ερωτήσεις και κλίμακες ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο σπουδών**

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των παρακάτω προτάσεων:

- Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει, με τις προϊστάμενες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών να θεωρούν ότι αυτή η πρακτική είναι σημαντικότερη

από τις προϊστάμενες που έχουν βασικό τίτλο σπουδών ( $\chi^2(2) = 8,335, p = 0,015 < 0,05$ ).

- Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους, με τις προϊστάμενες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών να δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο αυτή την πρακτική από τις προϊστάμενες που έχουν βασικό τίτλο σπουδών ( $\chi^2(2) = 9,066, p = 0,011 < 0,05$ ).

Τα συγκεκριμένα ευρήματα δηλώνουν ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν διευρύνει το μορφωτικό τους κεφάλαιο αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των γονιών για ενημέρωση σχετικά με θέματα ανατροφής.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 21 προκύπτει ότι οι τιμές σχεδόν όλων των κλιμάκων ακολουθούν κανονική κατανομή για όλες τις κατηγορίες του επιπέδου σπουδών και υφίσταται ομοιογένεια διασπορών για όλες τις κλίμακες. Από τους ελέγχους της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για καμία κλίμακα σε σχέση με το επίπεδο σπουδών. Αυτό το πόρισμα σημαίνει πως το δείγμα της έρευνας δεν μεταλλάσσει τις πεποιθήσεις του πάνω στο γενικό θέμα της έρευνας, όσο κι αν ενισχύουν το γνωστικό τους επίπεδο.

### **Ερωτήσεις και κλίμακες ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας**

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των παρακάτω προτάσεων:

- Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει, με τις προϊστάμενες που έχουν 1-10 έτη υπηρεσίας να θεωρούν ότι αυτή η πρακτική είναι σημαντικότερη από τις προϊστάμενες που έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας ( $\chi^2(2) = 6,781, p = 0,034 < 0,05$ ). Όπως στη σχέση με την ηλικία των νηπιαγωγών, ομοίως και με τα έτη υπηρεσίας γίνεται αντιληπτό ότι οι νεότερες νηπιαγωγοί πιστεύουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα των γονιών.
- Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές, με τις προϊστάμενες που έχουν περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας να δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο αυτή την πρακτική από τις προϊστάμενες που έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας ( $\chi^2(2) = 8,045, p = 0,018 < 0,05$ ), συμπεραίνοντας ότι οι νηπιαγωγοί με εμπειρία άνω των 20 ετών έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για επιτήρηση των παιδιών κι έτσι προωθούν αυτό το είδος συμμετοχής, της επίβλεψης.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 23 προκύπτει ότι οι τιμές σχεδόν όλων των κλιμάκων ακολουθούν κανονική κατανομή για όλες τις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας και υφίσταται ομοιογένεια διασπορών για όλες τις κλίμακες. Από τους ελέγχους της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για καμία κλίμακα σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, επισήμανση που δηλώνει πως τα χρόνια εμπειρίας δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών της έρευνας σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή.

#### **Ερωτήσεις και κλίμακες ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου**

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της παρακάτω πρότασης:

- Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές, με τις ερωτηθείσες που έχουν περισσότερα από 10 έτη ως προϊστάμενες να δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο αυτή την πρακτική από τις ερωτηθείσες που έχουν 1-5 έτη ως προϊστάμενες ( $\chi^2(2) = 7,570, p = 0,023 < 0,05$ ).

Από τα στοιχεία του Πίνακα 25 προκύπτει ότι οι τιμές σχεδόν όλων των κλιμάκων ακολουθούν κανονική κατανομή για όλες τις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου και υφίσταται ομοιογένεια διασπορών για όλες τις κλίμακες, εκτός της κλίμακας «Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία». Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis για την κλίμακα «Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία» και από τους ελέγχους της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα για τις υπόλοιπες κλίμακες διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για καμία κλίμακα σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου.

Το παραπάνω αποτέλεσμα σημαίνει ότι η εμπειρία στη θέση ηγέτιδας στο νηπιαγωγείο δεν επηρεάζει τα πιστεύω των νηπιαγωγών ως προς το κατά πόσο συντελούν οι γονείς στη μάθηση των παιδιών.

#### **6.4.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΟΚΤΩ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Από την ανάλυση συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε με χρήση του συντελεστή Spearman (Πίνακας 26) προκύπτει ότι η συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων «Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία» και «Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής» είναι ασθενής και θετική, αν και στατιστικά σημαντική, ενώ δεν υπάρχει συσχέτιση των δυο παραπάνω κλιμάκων με τις έξι κλίμακες του μέρους Γ του

ερωτηματολογίου. Αντίθετα, οι συσχετίσεις των έξι κλιμάκων του μέρους Γ είναι ασθενείς έως μέτριου βαθμού.

**Πίνακας 18. Ανάλυση συσχέτισης των οκτώ κλιμάκων του ερωτηματολογίου**

	[α]	[β]	[γ1]	[γ2]	[γ3]	[γ4]	[γ4]	[γ6]
<b>Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία [α]</b>	1,000							
<b>Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής [β]</b>	,324**	1,000						
<b>Ανατροφή [γ1]</b>	,173	,359**	1,000					
<b>Επικοινωνία [γ2]</b>	,134	,306**	,586**	1,000				
<b>Βοήθεια στο σπίτι [γ3]</b>	,202*	,248**	,598**	,600**	1,000			
<b>Εθελοντική εργασία [γ4]</b>	,117	,258**	,306**	,436**	,457**	1,000		
<b>Λήψη απόφασης [γ5]</b>	,159	,164	,460**	,426**	,389**	,396**	1,000	
<b>Κοινότητα [γ6]</b>	,194*	,181*	,518**	,454**	,445**	,375**	,622**	1,000

\* Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε  $p < 0,05$

\*\* Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε  $p < 0,01$

Συμπερασματικά, η πρώτη ανάγνωση της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης καταδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί της έρευνας αναγνωρίζουν τις σημαντικές συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής, αλλά δεν είναι πάντα πολύ θετικά διακείμενες στην ουσιαστική συμμετοχή αυτών στα σχολικά δρώμενα. Η επαγωγική ανάλυση, με την έλλειψη διαφοροποιήσεων των απαντήσεων σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, υποδηλώνει ιδιαίτερα σταθερές αντιλήψεις σχετικά με το θέμα της έρευνας εκ μέρους των νηπιαγωγών οι οποίες αναλύονται εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Ξεκινώντας με την ανάλυση του προφίλ των ερωτώμενων, η πλειονότητα των νηπιαγωγών είναι μεγάλης ηλικίας, που σημαίνει άνω των σαράντα ετών και αντίστοιχος αριθμός αυτών είναι πολλά χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης. Θεωρείται ένα δείγμα με αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία και ακολούθως μεγάλη πείρα σε θέματα διαχείρισης και προσέγγισης των γονέων. Ωστόσο, η εμπειρία τους σε θέσεις ευθύνης είναι μικρή καθώς οι περισσότερες έχουν λιγότερα από 10 χρόνια στη θέση προϊσταμένης.

Όσον αφορά στις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, φαίνεται ότι υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ αυτών που παρέμειναν στις αρχικές τους σπουδές και σε αυτές που επεδίωξαν να επιμορφωθούν περισσότερο και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Στη θεωρία, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως ανασταλτικός παράγοντας της ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής. Το αποτέλεσμα αυτό είναι κοντά σε αυτό της έρευνας της Δουζδαμπάνη (2020) αλλά σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Δήμου (2015).

Αναφορικά με το φύλο οι απαντήσεις ήταν οι αναμενόμενες, εφόσον τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΣΤ για το σχολικό έτος 2018-2019 δείχνουν ότι το ποσοστό των αντρών νηπιαγωγών στα δημόσια σχολεία αγγίζει το 1,2%.

### **7.1 ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι ερωτώμενες προϊστάμενες αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών. Συνεπώς, θεωρούν ότι οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν και να έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα, αλλά και, ειδικότερα, με τις σχολικές τους εργασίες. Οι νηπιαγωγοί κατανοούν ότι και οι γονείς έχουν επίγνωση της αποτελεσματικότητας που επιδεικνύουν οι ίδιοι στη μαθησιακή πορεία των παιδιών, αντιλαμβανόμενοι των υποχρεώσεων που έχουν απέναντι στον γονεϊκό τους ρόλο. Ωστόσο, δεν πιστεύουν πως οι γονείς έχουν την κατάλληλη γνώση ή ίσως το κατάλληλο υπόβαθρο ώστε να γνωρίζουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους πιο εποικοδομητικά. Αναμφίβολα, είναι ουτοπικό να πιστεύει κάποιος ότι όλοι οι γονείς έχουν την απαραίτητη παιδαγωγική και εκπαιδευτική κατάρτιση ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν τη βοήθεια που απαιτεί το σχολείο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα της Δήμου (2015), από όπου αντλήθηκε

το ερωτηματολόγιο, και πιο πρόσφατα της Δουζδαμπάνη (2020) και Μποζίκη (2020) αλλά και με έρευνες σε σχολεία του εξωτερικού (Green et al., 2007·Yulianti et al., 2020).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι προϊστάμενες στις ηλικίες 41-50 δίνουν περισσότερη έμφαση στη συμβολή των γονέων στη γενικότερη μάθηση και πρόοδο των παιδιών από αυτές μεγαλύτερης ηλικίας. Θεωρούν, επομένως, ότι οι γονείς είναι αποτελεσματικοί σε αυτό το πεδίο. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι πιο ώριμες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το δικό τους εκπαιδευτικό έργο συντείνει περισσότερο στην άνοδο των παιδιών. Δεν επηρεάζονται οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών από τα έτη υπηρεσίας, όπως έδειξε και η έρευνα της Δουζδαμπάνη (2020), όπως ούτε από τα έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης. Ωστόσο, χρειάζεται να γίνει μνεία της σχέσης ανάμεσα στον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και στην αντίληψη ότι ο γονέας βοηθά στη μάθηση του παιδιού. Αυτό οδηγεί στο πόρισμα ότι καθώς επεκτείνουν τις σπουδές τους οι νηπιαγωγοί είναι πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και την αποτελεσματικότητά της.

## **7.2 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

Αναφορικά με το πόσο συχνά εμπλέκονται οι γονείς στα δρώμενα του σχολείου, οι προϊστάμενες κατανοούν ότι οι γονείς δείχνουν έντονο ενδιαφέρον σε ότι σχετίζεται με τις εργασίες των παιδιών και γι' αυτό συζητούν πολύ συχνά με τα παιδιά τους για ζητήματα του σχολείου. Αντιθέτως, θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι ιδιαίτερα δραστήριοι στο να παράσχουν βοήθεια στο σχολείο ούτε και στο να παρακολουθούν σχολικές εκδηλώσεις. Ένα επιπλέον σημαντικό εύρημα είναι ότι οι νηπιαγωγοί δεν πιστεύουν ότι η επικοινωνία των γονέων με αυτές είναι αρκετά συχνή. Η ποιοτική έρευνα της Γκότση (2018), σε νηπιαγωγούς, έδειξε ότι οι γονείς είναι πιο ενεργοί σε ζητήματα επίλυσης προβλημάτων, εθελοντικής εργασίας στο σχολείο και συχνοί παρατηρητές και συμμετέχοντες στις δράσεις του σχολείου.

## **7.3 ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

### **7.3.α. ΑΝΑΤΡΟΦΗ**

Από τις πιο συχνές πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί της έρευνας, είναι η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών αλλά και για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος στο σπίτι, διαπίστωση που επιβεβαιώνουν η Αντωνοπούλου (2019) και Δήμου (2015) στις εργασίες τους, αν και ο Georgiou (1996)

είχε την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διευκολύνουν το έργο των γονιών στο σπίτι προσφέροντάς τους συμβουλές. Στις πιο σπάνιες συγκαταλέγονται η διοργάνωση σεμιναρίων με θέμα την ανατροφή των παιδιών, αν και προτιμάται περισσότερο από τις ερωτώμενες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, από όπου διαφαίνεται ότι όσο περισσότερο οι νηπιαγωγοί επιμορφώνονται, τόσο πιο ευαίσθητες είναι στο να αφουγκράζονται τις ανάγκες των γονέων. Σπανίως επιλέγεται και η παροχή ενημερωτικού υλικού στους γονείς για το ίδιο θέμα. Επιπλέον, δε χρησιμοποιούν, ιδιαιτέρως, την παρότρυνση να συζητούν μεταξύ τους οι γονείς του σχολείου ώστε να βρίσκουν λύσεις ή ακόμη και ηθική υποστήριξη μεταξύ τους. Αν και, σύμφωνα με τον Tresnak (2015) είναι πάγιο αίτημα των γονέων οι νηπιαγωγοί να ανταποκριθούν στην ανάγκη τους για στοχευμένη ενημέρωση, καθώς οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας και τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, επιτείνουν τις δυσκολίες στην ανατροφή των παιδιών τους.

### **7.3.β. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Η συχνότερη μορφή επικοινωνίας των προϊσταμένων με τους γονείς είναι για να τους ενημερώσουν για τις ώρες που έχουν τη δυνατότητα οι γονείς να επικοινωνούν με τη νηπιαγωγό. Εξίσου συχνά επικοινωνούν για να πληροφορήσουν την οικογένεια για τα δυνατά σημεία του παιδιού και για τα στοιχεία που χρήζουν βελτίωσης. Αρκετά διαδεδομένη πρακτική είναι η ενημέρωση των γονέων για την επίδοση των μαθητών/ριών και για θέματα συμπεριφοράς, ώστε να προβλεφθούν τυχόν προβλήματα. Στα δύο τελευταία αποτελέσματα οδηγήθηκαν και η Μποζίκη (2020) και οι Μπεαζίδου και Σπάθης (2019) στις δικές τους έρευνες. Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν υποχρέωσή τους να ορίσουν τακτικές συναντήσεις με τους γονείς και με τον σύλλογο γονέων και αυτοί είναι δύο σημαντικοί λόγοι επικοινωνίας με τους γονείς, όπως και για να συζητήσουν για τις αιτίες απουσίας από το σχολείο. Η έρευνα αναδεικνύει ότι μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών δεν εμπλέκει τους γονείς στα σχολικά δρώμενα και ακόμη μικρότερο είναι το ποσοστό αυτών που στέλνουν γραπτές ενημερώσεις σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας των Μπεαζίδου και Σπάθης (2019). Η βιβλιογραφία (Leon, 2003) αποδεικνύει ότι η αποστολή αναφορών είναι συνήθης πρακτική για τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, συμπεραίνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί άλλων βαθμίδων προτιμούν τη γραπτή ενημέρωση σε αντιδιαστολή με τους/τις νηπιαγωγούς, που επιδιώκουν την προσωπική ενημέρωση και επαφή.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρατηρήσει κανείς ότι ενώ οι νηπιαγωγοί διατείνονται ότι ενημερώνουν τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας εκείνοι, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις της προηγούμενης κλίμακας, δεν επικοινωνούν αρκετά τακτικά, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί είναι αυτοί που θέτουν τους όρους, ενδεχομένως χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και υποχρεώσεις των γονέων

### **7.3.γ. ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ**

Σε αυτή την υποκλίμακα, οι νηπιαγωγοί της έρευνας παρουσιάζονται πιο αδρανείς, καθώς λίγο περισσότερες από τις μισές πληροφορούν τακτικά τους γονείς για το πώς να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά και να αναδεικνύουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, αν και είναι επιθυμία των γονέων και προϋπόθεση καλής συνεργασίας (Poulou & Matsagouras, 2007). Ελάχιστα πιο ευαισθητοποιημένες είναι στο να προτείνουν δράσεις της κοινότητας που συμβάλλουν επικουρικά στον εκπαιδευτικό ρόλο των γονέων, που αναφέρθηκε προηγουμένως. Όπως και στην έρευνα της Bæck (2010) σε εκπαιδευτικούς της Νορβηγίας, όπου η υπερβολική βοήθεια στο σπίτι θεωρούν ότι θίγει τον επαγγελματισμό τους και οι ερωτώμενες νηπιαγωγοί εξακολουθούν να πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική ευθύνη εναπόκειται στις ίδιες και θεωρούν ότι οι γονείς δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ρόλο. Αντιθέτως, η έρευνα του Tresnak (2015) ανέδειξε ότι όταν οι γονείς ανταποκρινόταν στις προσκλήσεις των νηπιαγωγών να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη, ήταν σε θέση να συμβάλλουν πιο βοηθητικά στις εργασίες στο σπίτι, καθώς ήταν σε θέση να αντιληφθούν τους διδακτικούς στόχους.

### **7.3.δ. ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Η πιο κοινή πρακτική που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί όσον αφορά στην εθελοντική εργασία που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς, είναι να εκφράζουν το αίτημα να παρακολουθούν τις σχολικές εκδηλώσεις, αλλά και να δηλώνουν σε ποιες δράσεις επιθυμούν να συμμετέχουν. Σε αυτά συμφωνεί η Γκότση (2018), η οποία συμπεραίνει ότι οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν τη συνδρομή των γονέων σε πρακτικά ζητήματα. Το πρώτο εύρημα ερμηνεύεται ως απαίτηση από τις νηπιαγωγούς καθώς είναι πιο χαμηλά τα ποσοστά όσων ρωτούν αν έχουν οι γονείς τον διαθέσιμο χρόνο να το κάνουν. Τέλος, η πιο σπάνια μέθοδος εμπλοκής είναι να ζητούν τη συνοδεία των γονέων στις εκδρομές. Αυτό το αποτέλεσμα εκπλήσσει αρκετά δεδομένου του γεγονότος ότι σε ορισμένες εκδρομές, κι όταν το πλήθος των παιδιών είναι μεγάλο, συνηθίζεται να ζητείται η

συνδρομή των γονέων, ωστόσο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και υπολογίζοντας τους περιορισμούς λόγω του Covid-19 δεν πραγματοποιήθηκαν εκδρομές.

Από τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης φαίνεται ότι οι πιο ώριμες ηλικιακά νηπιαγωγοί επιθυμούν πιο έντονα να παρακολουθούν οι γονείς τις σχολικές εκδηλώσεις από τις νεότερες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι λόγω εμπειρίας γνωρίζουν ότι οι γονείς προτιμούν τέτοιες δράσεις.

### **7.3.ε. ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ**

Η ανάλυση αυτής της υποκλίμακας οδηγεί στο εμφανές συμπέρασμα ότι οι προϊστάμενες αποφεύγουν την εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου, ακόμη και τη συνδρομή τους στην επίλυση προβλημάτων, ενώ ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων, γεγονός που συμβαδίζει με τη διαπίστωση της Δουζδαμπάνη (2020) και της Δήμου (2015). Κατά τον ίδιο τρόπο, η απροθυμία των νηπιαγωγών της έρευνας να εμπλέξουν τους γονείς ενεργά στη διοίκηση, συμπίπτει με τα αποτελέσματα της Δουζδαμπάνη (2020) και των Μπεαζίδου και Σπάθη (2019). Επιπροσθέτως, δεν είναι συνηθισμένη πρακτική να ανιχνεύουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των γονέων για επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων που οργανώνει το σχολείο. Κι αυτό το εύρημα τονίζει τη διαπίστωση ότι οι όροι εμπλοκής καθορίζονται από το σχολείο, ενισχύοντας το εύρημα άλλων ερευνών (Khan, Saeed & Fatima, 2009 · Neuman & Simmons, 2000), πως η διοίκηση άπτεται αποκλειστικά των καθηκόντων των διευθυντών/ριών με αποτέλεσμα η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου κι οικογένειας να είναι χωρίς βάθος και ουσία.

### **7.3.στ. ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενες νηπιαγωγοί έδειξαν ότι ακόμη δεν είναι ανοιχτές προς τις πρακτικές που εμπλέκουν ενεργά την κοινότητα στις δράσεις τους, παρά μόνο δείχνουν έντονα τη διάθεση να ενημερώνουν τους γονείς για κοινοτικές υπηρεσίες και προγράμματα. Τα αποτελέσματα αυτά ενδεχομένως να οφείλονται στην έλλειψη κουλτούρας του ελληνικού σχολείου να εμπλέκει ενεργά την κοινότητα.

Γίνεται αντιληπτό από τα συλλεχθέντα δεδομένα, πως οι νηπιαγωγοί είναι θετικές απέναντι στην εμπλοκή των γονέων και στα εποικοδομητικά αποτελέσματα αυτής, ωστόσο χρειάζεται πολύς δρόμος ακόμη ωστόσο πειστούν ότι χρειάζεται μεγαλύτερη

διαλλακτικότητα ως προς τις ανάγκες των γονέων και την ελεύθερη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και ως προς το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό αναδεικνύουν άλλωστε και οι Lloyd-Smith και Baron (2010), που διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές/ριες δεν τάσσονται ούτε υπέρ αλλά ούτε και αντίθετοι/ες με τη γονεϊκή εμπλοκή. Εύλογα, κατευθύνεται η σκέψη στην αναγκαιότητα στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, ακόμη και στην έλλειψη ειδικού μαθήματος στη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα αυτών είναι και πεποίθηση των ίδιων εκπαιδευτικών σύμφωνα με την έρευνα της Αντωνοπούλου (2019), η οποία παρατήρησε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί πλέον ανανεώνουν τις γνώσεις τους με μεταπτυχιακές σπουδές, προφανώς, όμως, δεν είναι συναφείς με το θέμα αυτό.

Το γεγονός ότι οι πρακτικές εμπλοκής που προωθούν οι νηπιαγωγοί της έρευνας δε διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οδηγεί στο συμπέρασμα πως είναι παγιωμένες κάποιες απόψεις και προφανώς υπάρχει μειωμένο ενδιαφέρον για το φαινόμενο της γονεϊκής εμπλοκής και για τα οφέλη που μπορούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί από την ενίσχυσή της. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντιδιαστολή με αυτό του Συμεου (2009), ανέδειξε την επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των διευθυντών/ριών.

Η μη ύπαρξη σχέσης με τα χρόνια υπηρεσίας σε μια ηγετική θέση και την αλλαγή στάσης των νηπιαγωγών στο συγκεκριμένο θέμα αποτελεί απόδειξη της άποψης πως οι προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγοί αγνοούν τον ηγετικό ρόλο που δύνανται να διαδραματίσουν ώστε να ενισχύσουν τόσο τη συνεργασία με τους γονείς όσο και, σύμφωνα με την Λαζαρίδου (2019), την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους. Εξίσου σημαντική είναι η αναφορά στην αντίθεση των ευρημάτων της Al-Taneiji (2012), στην έρευνα της οποίας οι μέσοι όροι και των έξι τύπων γονεϊκής εμπλοκής είναι πολύ υψηλότεροι από αυτούς της παρούσας έρευνας, ιδιαίτερα στη Λήψη απόφασης και στην Κοινότητα, μια επιπλέον επιβεβαίωση ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί είναι πιο σκεπτικοί στο ζήτημα αυτό, κάνοντας πιο επιτακτική την ανάγκη, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία (Erstein, 2002· Hoover-Dempsey et al., 2002) για υλοποίηση και εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα.

Τέλος, δεδομένης της βιβλιογραφικής απόδειξης (Fullan, 2016) πως οι αντιλήψεις και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σαφές πως είναι δυνατόν να δημιουργήσουν παράλληλα ένα πλαίσιο εποικοδομητικής συνεργασίας προς όφελος όλων.

#### 7.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η έρευνα, στην προσπάθειά της να διερευνήσει τις αντιλήψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων στο θέμα της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική, μαθησιακή και γενικότερα σχολική διαδικασία, είχε ορισμένες αδυναμίες.

Η πρώτη και σημαντικότερη αφορά στις συνθήκες κάτω από τις οποίες διενεργήθηκε η έρευνα. Τα περιοριστικά μέτρα, που ήταν σε ισχύ καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, δεν επέτρεψαν στην ερευνήτρια την πρόσβαση σε χώρους βιβλιοθήκης με αποτέλεσμα η βιβλιογραφική επισκόπηση να βασίζεται στην άντληση κυρίως αρθρογραφίας από το διαδίκτυο. Ενδεχομένως, η απουσία βιβλίων σχετικών με τη θεματολογία να συντέλεσε σε μια περιορισμένη κάλυψη του ζητήματος. Δεύτερον, η αποστολή ερωτηματολογίων μόνο διαδικτυακά, γεννά μια ακόμη αδυναμία, εφόσον η διαζώσης προσέγγισης των νηπιαγωγών και επίδοσης των ερωτηματολογίων να απέφερε άλλα αποτελέσματα, καθώς, θεωρείται πιο απρόσωπη διαδικασία και στην εξ αποστάσεως συμπλήρωσή τους παρατηρείται έλλειψη συγκέντρωσης. Τελευταία, αλλά όχι μικρότερης σημασίας, είναι η πραγματικότητα της εποχής, όπου τα σχολεία ήταν κλειστά για μεγάλο χρονικό διάστημα, οπότε, εκ των συνθηκών, η γονεϊκή εμπλοκή ήταν μηδαμινή. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε φυσιολογική λειτουργία των σχολείων, με τη δυνατότητα υλοποίησης δράσεων εντός του σχολείου, υποθέτουμε ότι θα ήταν σε ένα βαθμό διαφορετικές.

Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο περιορίζεται στις απόψεις των νηπιαγωγών για τη συμπεριφορά των γονιών, δημιουργεί κάποιους περιορισμούς. Οι απόψεις τους είναι πιθανόν να είναι προκατειλημμένες, εξαιτίας της κοινωνικό –οικονομικής κατάστασης ή του μορφωτικού επιπέδου των γονιών. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι δηλώσεις του τύπου «Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο» είναι δύσκολο να τις γνωρίζει επακριβώς ο/η νηπιαγωγός ( Bakker & Denessen, 2007). Οι ίδιοι ερευνητές αναρωτιούνται, επίσης, κατά πόσο η συχνότητα εμφάνισης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς εκ μέρους των γονιών δηλώνει και τις προθέσεις τους (σελ.194).

Σε μια ανάλογη έρευνα στο μέλλον θα ήταν πιο χρήσιμο και προσοδοφόρο σε αξιοποιήσιμα συμπεράσματα η δυνατότητα, παράλληλα με τις απόψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων, να εξεταστούν και οι απόψεις των γονέων πάνω στις ίδιες διαστάσεις, ώστε να εξακριβωθεί αν υπάρχει σύμπτωση απόψεων, καθώς οι δηλώσεις

αυτοαναφοράς, στις τελευταίες κλίμακες, ίσως κρύβουν μια προκατάληψη και τάση ωραιοποίησης της κατάστασης του σχολείου. Στην περίπτωση έλλειψης σύγκλισης απόψεων, να μπορούν να εξευρεθούν τρόποι κοινής αναφοράς.

Η βολική δειγματοληψία δε βοηθά στην εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015), οπότε είναι απαραίτητο σε μία μελλοντική έρευνα σχετική με το θέμα να γίνει επιλογή ενός τυχαίου δείγματος για την παραγωγή πιο αξιοποιήσιμων συμπερασμάτων.

Τα εξαγόμενα αποτελέσματα μπορούν να κάνουν αντιληπτό, και στους ιθύνοντες των ανώτερων κλιμακίων της παιδείας, ότι η ηγεσία του νηπιαγωγείου είναι παραγκωνισμένη και λιγιστά διαδεδομένη ως έννοια και διαδικασία, ακόμη και σε όσους/ες κατέχουν θέση ευθύνης σε αυτά. Είναι αναγκαίο να δοθεί περισσότερη βαρύτητα και να γίνει περαιτέρω έρευνα στην ηγεσία προσχολικής αγωγής ώστε να μελετηθούν οι απαραίτητες δεξιότητες που θα επιφέρουν αλλαγές στην ηγεσία του σχολείου και στην επιρροή που θα ασκήσουν στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς αλλά εξίσου σημαντικά και στους γονείς.

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι αναγκαίο να ενσκήψει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στο θέμα και να δώσει τις κατάλληλες ευκαιρίες, στο πλαίσιο των απαραίτητων προϋποθέσεων (επιμόρφωση, αναγνώριση), ώστε να εξελιχθεί ο ρόλος του/της προϊσταμένου/ης νηπιαγωγείου σε ηγετικό ρόλο που θα παρέχει τα εχέγγυα για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και σύγχρονου νηπιαγωγείου.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abdullah, A.G.K., Seede, R., Alzaidyeen, N.J., Al-Shabatat, A., Alzeydeen, H.K., Al-Awabdeh, A.H. (2011). An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement. *Educational Research*, 2(8), 1402-1408  
[DOI:10.13140/RG.2.1.2551.0806](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2551.0806)
- Al-Taneiji, S. (2012). The role of leadership in engaging parents in United Arab Emirate schools. *International Educational Studies*, 6(1), 153-165.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v6n1p153>
- Alzaidyeen, N. (2016). *An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement*.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2551.0806>
- Αναγνώστου, Α. (2019). *Η γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* [Doctoral dissertation]. <http://estia.hua.gr/browse/21775>
- Αντωνοπούλου, Α. (2019). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης* [Doctoral dissertation]. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43673>
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/1741143212462702>
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188-199.  
[https://www.researchgate.net/publication/254871666\\_The\\_concept\\_of\\_parent\\_involvement\\_Some\\_theoretical\\_and\\_empirical\\_considerations](https://www.researchgate.net/publication/254871666_The_concept_of_parent_involvement_Some_theoretical_and_empirical_considerations)
- Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). “It all comes down to the leadership”: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491–505.  
<https://doi.org/10.1177/1741143213502189>
- Bæck, U-D. (2010). ‘We are the professionals’: a study of teachers’ views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335
- Blandford, S. (2013). The Impact of ‘Achievement for All’ on School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41, 45–62.  
<https://doi.org/10.1177/1741143212462701>

- Bush, T. (2013). Leadership in Early Childhood Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 3–4.  
<https://doi.org/10.1177/1741143212462968>
- Cohen, L., Manion, L.& Morrison, K.(2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας* (5<sup>th</sup>.ed), Μεταίχμιο
- Corp, I. (2013). IBM SPSS statistics for windows, version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Γκότση, Α. (2018). *Η γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών για το ρόλο τους στην ανάπτυξη της σχέσης σχολείου-οικογένειας και τις πρακτικές που προάγουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία* [Doctoral dissertation]. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40009>
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Δήμου, Δ. (2015). *Η επίδραση του είδους ηγεσίας στη γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* [Doctoral dissertation].  
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/45395;jsessionid=E96CE5E2B09ADEE0E9474B4F5B8041B8>
- Δουζδαμπάνη, Δ. (2020). *Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή* [Doctoral dissertation]. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/24410>
- Epstein, J. L. (Ed.). (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed). Corwin Press.
- Epstein, J. L. (1992). *Schools and family partnership*. (Report No. 6) Baltimore. MD:Center on Families, Communities, Schools, and Children’s Learning, John Hopkin University.
- Epstein,J & Sheldon,S (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.) *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006.
- ΕΛΣΤΑΤ <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/->
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία : επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2nd ed.). Κριτική.

- Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41-54. <http://www.elleda.gr>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fullan, m. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189–209. <https://doi.org/10.1007/BF02339890>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Graves, S. L., & Brown Wright, L. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32(1), 35–48. <https://doi.org/10.1177/0143034310396611>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1108/09578230110386287>
- Guli, L. A. (2005). Evidence-based parent consultation with school-related outcomes. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 455–472. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.455>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>

- Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2012). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1) (30–44) DOI: 10.1177/1741143212462700
- Ho, D. C. W. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 47–59. <https://doi.org/10.1080/13603120903387561>
- Ho, E.S. (2009). Educational leadership for parental involvement in an Asian context: Insights from Bourdieu's theory of practice. *The School Community Journal*, 19(2), 101-122. <https://www.adi.org/journal/fw09/HoFall2009.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5)
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J. M. T, Jones, K. P.& Reed, R.P (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Hujala, E. (2004) Dimensions of leadership in the childcare context, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48:1, 53-71, DOI: [10.1080/0031383032000149841](https://doi.org/10.1080/0031383032000149841)
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). *Researching leadership in early childhood education*. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103166/978-951-44-9173-3.pdf?sequence=1>
- Kagan, S. L., & Hallmark, L. G. (2001). Cultivating Leadership in Early Care and Education—Reaping the Harvest of a New Approach to Leadership. *Child Care Information Exchange*.
- Khajehpour, M., & Ghazvini, S. D. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1204–1208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.263>

- Khan, S. H., Saeed, M., & Fatima, K. (2009). Assessing the Performance of Secondary School Headteachers A Survey Study Based on Teachers' Views in Punjab. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 766-783.
- Κολυβά – Μαχαίρα, Φ., Μπόρα – Σέντα, Ε. (2012). *Στατιστική, Θεωρία και Εφαρμογές*. Εκδόσεις Ζήτη.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1997). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο (4th ed.)*. Οδυσσέας
- Λαζαρίδου, Ι. (2019). Αντιλήψεις των προϊσταμένων Νηπιαγωγείων για το συλλήψεις ως παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 2018-2019(16), 72-83.  
<https://doi.org/10.12681/icw.20848>
- Leon, L. (2003). Parents and secondary schools. *Principal Leadership*, 4(4), 32-37
- Lloyd-Smith, L., & Baron, M. (2010). Beyond Conferences: Attitudes of High School Administrators toward Parental Involvement in One Small Midwestern State. *School Community Journal*, 20(2), 23-44
- Mandarakas, M. (2014). Teachers and Parent—School Engagement: International Perspectives on Teachers' Preparation for and Views about Working with Parents. *Global Studies of Childhood*, 4(1), 21–27.  
<https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.1.21>
- Μανιώτη, Μ. (2019). Η συνεισφορά των γονέων στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. *Επιστήμες της Αγωγής*, (1), 57-70.
- McDowell, K., Jack, A. & Compton, M. (2018). Parent involvement in pre-kindergarten and the effects on student achievement. *The Advocate*, 23(6), 1-24. DOI: [10.4148/2637-4552.1004](https://doi.org/10.4148/2637-4552.1004)
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μεταίχμιο.
- Μπεαζίδου, Ε. & Σπάθης, Α. (2019). Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεργασία με τους γονείς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(1), 87-105.  
<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/437>
- Μπερσίμης, Σ., Σαχλάς, Α. (2016). *Εφαρμοσμένη Στατιστική με χρήση του IBM SPSS Statistics 23*. Εκδόσεις Τζιόλα.
- Μπέση, Μ. & Σαΐτη, Σ. (2012). 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 32-44.  
<https://doi.org/10.12681/icw.18039>

- Mrpetsas, I. (2007). Η θεσμοθέτηση του νηπιαγωγείου στην ελληνική εκπαίδευση: Συστηματικές προσπάθειες του εξωελλαδικού ελληνισμού στις δεκαετίες 1870 και 1880. *Θέματα Ιστορίας Της Εκπαίδευσης*, 6–7, 153–166.
- Μπιρμπίλη, Μ. & Γκλιάου, Ν. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μποζίκη, Β. (2020). *Απόψεις Προϊσταμένων νηπιαγωγείου για τη συνεργασία τους με τους γονείς των νηπίων - Μια ποιοτική προσέγγιση* [Doctoral dissertation]. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11143>
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A., & Briggs, M. (2004). How Do they Manage?: A Review of the Research on Leadership in Early Childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157–169. <https://doi.org/10.1177/1476718X04042974>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031–1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 9
- Νόμος 1566, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ167/30-9-1985)
- Νόμος 2525, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 188/23-9-1997)
- Νόμος 3518, άρθρο 73, παρ.1, Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 272/21-12-2006)
- Νόμος 4521, άρθρο 33, παρ. 3 και 4, Τεύχος Α' 38/ 02-03-2018
- Norušis, M. J. (2011). *IBM SPSS statistics 19 guide to data analysis*. Prentice Hall Upper Saddle River.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A. & Coleman, N., M. (2008). *Parental involvement in children's education 2007* (DCSF-RR034). Nicholson. <https://dera.ioe.ac.uk/8605/1/DCSF-RR034.pdf>

- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents’ perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.
- Preston, J., Macphee, M. & Roach O’Keefe, A. (2018). Kindergarten teachers’ notions of parent involvement and perceived challenges. *Revue des Sciences de l’Éducation de McGill*, 53(3), 546-566. [DOI:10.7202/1058416AR](https://doi.org/10.7202/1058416AR)
- Rahman, S. (2007). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “Testing and Assessment” research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112. [DOI:10.5539/jel.v6n1p102](https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102)
- Sahai, H. and Ageel, M. (2000). *The Analysis of Variance*. Birkhauser
- Salinas, K., Epstein, J. & Sanders, M. (1999). *Measure of school, family and community partnerships*. Northwest Regional Educational Laboratory [https://resources.corwin.com/sites/default/files/9\\_3-measure\\_of\\_partnerships.pdf](https://resources.corwin.com/sites/default/files/9_3-measure_of_partnerships.pdf)
- Sanders, M., & Harvey, A. (2002). Beyond the School Walls: A Case Study of Principal Leadership for School-Community Collaboration. *Teachers College Record - TEACH COLL REC*, 104, 1345–1368. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00206>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*: 11.
- Symeou, L. (2009). Parental involvement in schools: The perspectives of Cypriot principals. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 1 (2), 028-035
- Tresnak, R. (2015). *Case study of parental involvement for enhanced Kindergarten students’ development in low socioeconomic households* [Doctoral dissertation]. <https://www.proquest.com/openview/297f215fd8f89a3520d18bd0e3dee9ff/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Walker, C.N. (2017). *Parents' and teachers' perspectives regarding parental involvement and student achievement* [Doctoral dissertation]. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M. (2019). Indonesian Parents’ Involvement in Their Children’s Education: A Study in Elementary Schools in Urban and Rural Java, Indonesia. *School Community Journal*, 29(1), 253-278.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G.-J. (2020). School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>

Φ 353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002, Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων ( ΦΕΚ 1340/16-10-2002 Τ΄Β΄)

ΦΕΚ 491/Β/9-2-2021 Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Χατζηκοτιανούδη, Χ. (2018). *Διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* [Master's thesis]. <http://ikee.lib.auth.gr/record/303494?ln=el>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητέ/Αγαπητή Συνάδελφε,

Ονομάζομαι Αλεξανδρίδου Σοφία και είμαι φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία". Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία έχει τίτλο: «Οι αντιλήψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή», έχει συνταχθεί το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και προαιρετική. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση, εξυπηρετώντας τη συγκεκριμένη έρευνα και θα παραμείνουν εμπιστευτικά. Παρακαλώ θερμά για τη δική σας πολύτιμη συνδρομή και την ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Αλεξανδρίδου Σοφία

Στοιχεία επικοινωνίας:lll20004@uom.edu.gr

ΜΕΡΟΣ Α': Αποτελεσματικότητα γονέων στη σχολική επιτυχία

Στις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε έχοντας στο μυαλό σας τον μέσο γονέα στο δικό σας σχολείο.

1=Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ 3=Διαφωνώ λίγο 4=Συμφωνώ λίγο 5=Συμφωνώ 6=Συμφωνώ απόλυτα

Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει.	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας κινητοποιεί σε μικρό βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι	1	2	3	4	5	6

Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του	1	2	3	4	5	6
------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---

### ΜΕΡΟΣ Β' : Συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής

Στις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής του μέσου γονέα στο δικό σας σχολείο

1=Ποτέ 2=1-3 φορές τον χρόνο 3=4-5 φορές τον χρόνο 4=1 φορά την εβδομάδα

5=Κάποιες φορές την εβδομάδα 6=Κάθε μέρα

Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες	1	2	3	4	5	6
Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα	1	2	3	4	5	6

### ΜΕΡΟΣ Γ': Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Στις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω πρακτικές

1=Ποτέ 2=Σπάνια 3=Μερικές φορές 4=Συχνά 5=Πάντα

Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους	1	2	3	4	5
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο	1	2	3	4	5
Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	1	2	3	4	5
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι	1	2	3	4	5
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους	1	2	3	4	5

Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους	1	2	3	4	5
Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας	1	2	3	4	5
Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου	1	2	3	4	5
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών	1	2	3	4	5
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών/ριών	1	2	3	4	5
Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους/στις μαθητές/ριες	1	2	3	4	5
Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο	1	2	3	4	5
Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά	1	2	3	4	5
Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων	1	2	3	4	5
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους	1	2	3	4	5
Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ)	1	2	3	4	5
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές	1	2	3	4	5
Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά	1	2	3	4	5
Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους	1	2	3	4	5
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων	1	2	3	4	5

Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	1	2	3	4	5
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους	1	2	3	4	5
Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο	1	2	3	4	5
Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους	1	2	3	4	5
Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων	1	2	3	4	5
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Δ' : Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

Ηλικία: Ως 30 31-40 41-50 51-60 60 και άνω

Σπουδές: ( Βάζετε τον μεγαλύτερο τίτλο)

Βασικό πτυχίο Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1-5 6-10 11-20 21 και άνω

Έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου:

1-5 6-10 11-20 21 και άνω

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄**

Στους Πίνακες 18,20,22,24 δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά και τα αποτελέσματα των ελέγχων όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου, αντίστοιχα.

Στους πίνακες 19, 21, 23 και 25 δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά, τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας, τα αποτελέσματα των ελέγχων ομοιογένειας διασπορών και τα αποτελέσματα των ελέγχων της ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα ή των μη παραμετρικών δοκιμασιών Kruskal-Wallis για τις οκτώ κλίμακες του ερωτηματολογίου, που υπολογίστηκαν, σε σχέση με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου, αντίστοιχα

Πίνακας 19. Περιγραφικά στατιστικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων

	Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)			Kruskal Wallis	
	έως και 40 έτη (n=22)	41-50 έτη (n=57)	51-60 έτη (n=50)	X <sup>2</sup> (2)	p value
Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει	5,00 (2,00)	5,00 (0,00)	5,00 (0,00)	2,267	0,322
Ο γονέας κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο	3,50 (3,00)	4,00 (3,00)	4,00 (3,00)	0,012	0,994
Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του	5,00 (0,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	6,771	<b>0,034</b>
Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο	3,50 (2,00)	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	7,628	<b>0,022</b>
Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι	4,50 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,593	0,451
Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του	5,00 (2,00)	5,00 (1,00)	4,00 (1,00)	10,134	<b>0,006</b>
Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του	5,00 (2,00)	5,00 (2,00)	5,00 (1,00)	1,114	0,573
Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο	6,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	0,679	0,712
Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	0,616	0,735
Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο	3,00 (3,00)	3,00 (2,00)	3,00 (3,00)	1,675	0,433
Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες	4,50 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,625	0,444
Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	0,478	0,787
Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	1,740	0,419
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,342	0,843
Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	1,720	0,423
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι	3,50 (1,00)	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,107	0,212
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	0,219	0,896
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,475	0,789
Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	0,404	0,817
Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου	4,50 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	2,219	0,330
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	0,439	0,803
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών/ριών	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,154	0,125
Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους/στις μαθητές/ριες	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	2,671	0,263
Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	1,027	0,598
Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,456	0,796
Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	0,531	0,767
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι	3,50 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,890	0,389

Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,019	0,991
Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,182	0,554
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,620	0,099
Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	6,174	<b>0,046</b>
Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,060	0,970
Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους	3,50 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,045	0,593
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (2,00)	0,524	0,770
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,142	0,343
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	1,303	0,521
Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	6,104	<b>0,047</b>
Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,017	0,991
Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	2,886	0,236
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες	3,00 (2,00)	3,00 (0,00)	3,00 (2,00)	0,360	0,835

**Πίνακας 20. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων**

	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)			Κανονικότητα, p value			Ομοιογένεια, p value	Ανάλυση διασποράς	
	έως και 40 έτη (n=22)	41-50 έτη (n=57)	51-60 έτη (n=50)	έως και 40 έτη	41-50 έτη	51-60 έτη		F(2, 126)	p value
<b>Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία</b>	4,45 (0,60)	4,59 (0,49)	4,24 (0,47)	0,222	0,009	0,011	0,644	6,612	<b>0,002</b>
<b>Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής</b>	4,12 (0,92)	4,25 (0,68)	4,22 (0,77)	0,207	0,200	0,200	0,128	0,235	0,791
<b>Ανατροφή</b>	3,18 (0,60)	3,10 (0,70)	3,04 (0,62)	0,561	0,200	0,200	0,558	0,395	0,674
<b>Επικοινωνία</b>	3,73 (0,65)	3,87 (0,60)	3,86 (0,52)	0,504	0,181	0,200	0,530	0,535	0,587
<b>Βοήθεια στο σπίτι</b>	3,58 (0,73)	3,57 (0,57)	3,64 (0,71)	0,188	0,005	0,009	0,057	0,156	0,856
<b>Εθελοντική εργασία</b>	3,45 (0,85)	3,73 (0,65)	3,81 (0,71)	0,122	0,200	0,176	0,546	1,945	0,147
<b>Λήψη απόφασης</b>	2,94 (0,91)	3,22 (0,74)	3,04 (0,80)	0,070	0,012	0,070	0,742	1,243	0,292
<b>Κοινότητα</b>	3,14 (0,93)	3,11 (0,71)	3,01 (0,90)	0,015	0,001	0,025	0,271	0,239	0,788

**Πίνακας 21. Περιγραφικά στατιστικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο σπουδών και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων**

	Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)			Kruskal Wallis	
	Βασικό πτυχίο (n=67)	Διδασκαλείο (n=17)	Μεταπτυχιακό (n=45)	X <sup>2</sup> (2)	p value
Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει	5,00 (1,00)	5,00 (0,00)	5,00 (1,00)	8,335	<b>0,015</b>
Ο γονέας κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο	4,00 (3,00)	4,00 (3,00)	5,00 (3,00)	0,581	0,748
Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	2,484	0,289
Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	4,00 (1,00)	0,489	0,783
Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,386	0,500
Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του	5,00 (1,00)	4,00 (1,00)	5,00 (1,00)	2,555	0,279
Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του	5,00 (1,00)	5,00 (0,00)	5,00 (1,00)	0,291	0,865
Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	6,00 (1,00)	0,205	0,903
Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις	3,00 (1,00)	3,00 (3,00)	3,00 (2,00)	0,758	0,685
Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο	3,00 (2,00)	3,00 (3,00)	3,00 (3,00)	4,389	0,111
Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες	5,00 (1,00)	5,00 (2,00)	5,00 (1,00)	1,453	0,484
Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα	4,00 (2,00)	3,00 (3,00)	4,00 (2,00)	1,263	0,532
Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους	2,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	9,066	<b>0,011</b>
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	5,931	0,052
Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	2,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,059	0,217
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	1,104	0,576
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	0,518	0,772
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,149	0,563
Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας	3,00 (2,00)	3,00 (0,00)	3,00 (2,00)	2,416	0,299
Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	0,077	0,962
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3,767	0,152
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών/ριών	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (0,00)	2,257	0,323
Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους/στις μαθητές/ριες	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,448	0,178
Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο	4,00 (2,00)	5,00 (1,00)	4,00 (1,00)	2,561	0,278
Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,765	0,682
Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	0,548	0,760
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,378	0,502



Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	2,472	0,291
Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	1,500	0,472
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές	3,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	2,640	0,267
Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	5,518	0,063
Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,585	0,747
Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	3,047	0,218
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	2,386	0,303
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	1,569	0,456
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	0,236	0,889
Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	4,201	0,122
Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,264	0,532
Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων	3,00 (1,00)	3,00 (0,00)	3,00 (2,00)	1,899	0,387
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	3,819	0,148

**Πίνακας 22. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο σπουδών και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων**

	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)			Κανονικότητα, p value			Ομοιογένεια, p value	Ανάλυση διασποράς	
	Βασικό πτυχίο (n=67)	Διδασκαλείο (n=17)	Μεταπτυχιακό (n=45)	Βασικό πτυχίο	Διδασκαλείο	Μεταπτυχιακό		F(2, 126)	p value
<b>Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία</b>	4,41 (0,56)	4,36 (0,50)	4,48 (0,48)	0,017	0,547	0,530	0,772	0,412	0,663
<b>Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής</b>	4,28 (0,70)	4,18 (0,92)	4,15 (0,78)	0,032	0,606	0,624	0,568	0,412	0,663
<b>Ανατροφή</b>	3,00 (0,71)	3,20 (0,48)	3,19 (0,61)	0,200	0,767	0,350	0,153	1,428	0,244
<b>Επικοινωνία</b>	3,75 (0,58)	3,92 (0,49)	3,96 (0,59)	0,200	0,921	0,268	0,708	2,007	0,139
<b>Βοήθεια στο σπίτι</b>	3,56 (0,61)	3,82 (0,81)	3,58 (0,65)	0,001	0,168	0,075	0,149	1,175	0,312
<b>Εθελοντική εργασία</b>	3,62 (0,69)	4,00 (0,60)	3,76 (0,77)	0,071	0,741	0,019	0,526	2,104	0,126
<b>Λήψη απόφασης</b>	3,12 (0,78)	3,21 (0,75)	3,03 (0,85)	0,200	0,598	0,820	0,743	0,326	0,723
<b>Κοινότητα</b>	2,98 (0,83)	3,31 (0,49)	3,13 (0,90)	0,000	0,201	0,035	0,085	1,339	0,266

**Πίνακας 23. Περιγραφικά στατιστικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων**

	Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)			Kruskal Wallis	
	1-10 έτη (n=11)	11-20 έτη (n=72)	21 έτη και άνω (n=46)	X <sup>2</sup> (2)	P value
Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει	6,00 (1,00)	5,00 (0,50)	5,00 (0,00)	6,781	<b>0,034</b>
Ο γονέας κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο	4,00 (4,00)	4,00 (3,00)	4,00 (3,00)	0,034	0,983
Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	2,216	0,330
Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο	4,00 (3,00)	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	0,026	0,987
Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι	4,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	0,987	0,611
Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του	6,00 (2,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	4,008	0,135
Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του	5,00 (2,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	0,084	0,959
Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο	6,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,389	0,499
Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (3,00)	2,753	0,252
Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο	3,00 (2,00)	3,00 (3,00)	3,00 (3,00)	1,579	0,454
Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες	4,00 (2,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,049	0,592
Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	0,943	0,624
Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	4,759	0,093
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,546	0,761
Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	1,214	0,545
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,50 (1,00)	0,725	0,696
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	2,067	0,356
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	2,679	0,262
Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας	3,00 (2,00)	3,00 (1,50)	3,00 (2,00)	2,056	0,358
Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	0,853	0,653
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	1,129	0,569
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών/ριών	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	2,393	0,302
Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους/στις μαθητές/ριες	4,00 (2,00)	4,00 (1,50)	4,00 (1,00)	0,772	0,680
Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	2,857	0,240
Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	2,380	0,304

Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων	4,00 (0,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	0,275	0,871
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,329	0,189
Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,165	0,558
Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,160	0,923
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	4,00 (2,00)	8,045	<b>0,018</b>
Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,832	0,089
Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,297	0,523
Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους	3,00 (2,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	2,898	0,235
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	1,204	0,548
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	3,00 (3,00)	3,200	0,202
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους	3,00 (2,00)	3,00 (1,50)	3,00 (2,00)	1,351	0,509
Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,468	0,177
Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	3,50 (1,00)	1,533	0,465
Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων	3,00 (2,00)	3,00 (1,50)	3,00 (1,00)	1,771	0,413
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	0,092	0,955

**Πίνακας 24. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων**

	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)			Κανονικότητα, p value			Ομοιογένεια, p value	Ανάλυση διασποράς	
	1-10 έτη (n=11)	11-20 έτη (n=72)	21 έτη και άνω (n=46)	1-10 έτη	11-20 έτη	21 έτη και άνω		F(2, 126)	p value
<b>Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία</b>	4,41 (0,56)	4,36 (0,50)	4,48 (0,48)	0,017	0,547	0,530	0,772	0,412	0,663
<b>Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής</b>	4,28 (0,70)	4,18 (0,92)	4,15 (0,78)	0,032	0,606	0,624	0,568	0,412	0,663
<b>Ανατροφή</b>	3,00 (0,71)	3,20 (0,48)	3,19 (0,61)	0,200	0,767	0,350	0,153	1,428	0,244
<b>Επικοινωνία</b>	3,75 (0,58)	3,92 (0,49)	3,96 (0,59)	0,200	0,921	0,268	0,708	2,007	0,139
<b>Βοήθεια στο σπίτι</b>	3,56 (0,61)	3,82 (0,81)	3,58 (0,65)	0,001	0,168	0,075	0,149	1,175	0,312
<b>Εθελοντική εργασία</b>	3,62 (0,69)	4,00 (0,60)	3,76 (0,77)	0,071	0,741	0,019	0,526	2,104	0,126
<b>Λήψη απόφασης</b>	3,12 (0,78)	3,21 (0,75)	3,03 (0,85)	0,200	0,598	0,820	0,743	0,326	0,723

<b>Κοινότητα</b>	2,98 (0,83)	3,31 (0,49)	3,13 (0,90)	0,000	0,201	0,035	0,085	1,339	0,266
------------------	-------------	-------------	-------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

**Πίνακας 25. Περιγραφικά στατιστικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων**

	Διάμεσος (ενδοτεταρτημοριακό εύρος)			Kruskal Wallis	
	1-5 έτη (n=53)	6-10 έτη (n=43)	11 έτη και άνω (n=33)	X <sup>2</sup> (2)	P value
Ο γονέας βοηθά το παιδί του να μάθει	5,00 (0,00)	5,00 (1,00)	5,00 (0,00)	2,151	0,341
Ο γονέας κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό το παιδί του να τα πάει καλά στο σχολείο	5,00 (3,00)	3,00 (3,00)	4,00 (3,00)	1,754	0,416
Ο γονέας αισθάνεται ότι έχει πετύχει με τη βοήθεια που παρέχει για τη μάθηση του παιδιού του	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,626	0,444
Ο γονέας γνωρίζει καλά πώς να βοηθά το παιδί του να προοδεύει στο σχολείο	4,00 (1,00)	4,00 (3,00)	4,00 (2,00)	0,371	0,831
Ο γονέας βοηθά το παιδί με τις σχολικές ασκήσεις στο σπίτι	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,236	0,539
Ο γονέας έχει σημαντική, θετική εκπαιδευτική συμβολή στη ζωή του παιδιού του	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,717	0,424
Ο γονέας επέβλεπε τις σχολικές ασκήσεις του παιδιού του	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	3,059	0,217
Ο γονέας συζητούσε με το παιδί του για την ημέρα του στο σχολείο	6,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	0,500	0,779
Ο γονέας παρακολουθούσε ειδικές σχολικές εκδηλώσεις	3,00 (1,00)	3,00 (3,00)	3,00 (2,00)	1,583	0,453
Ο γονέας βοηθούσε στο σχολείο	3,00 (3,00)	3,00 (3,00)	3,00 (2,00)	1,833	0,400
Ο γονέας βοηθούσε το παιδί του στις σχολικές εργασίες	5,00 (1,00)	5,00 (2,00)	5,00 (1,00)	3,452	0,178
Ο γονέας επικοινωνούσε με εμένα	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	1,068	0,586
Το σχολείο μου διοργανώνει σεμινάρια για να δώσει νέες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να ανατρέφουν τα παιδιά τους	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	1,074	0,585
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους σε κάθε στάδιο	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,971	0,615
Παρέχω στους γονείς υλικό (βιβλία, CD και φυλλάδια) σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	2,00 (1,00)	4,713	0,095
Παρέχω στους γονείς πληροφορίες για το πώς να δημιουργήσουν κατάλληλη ατμόσφαιρα για μελέτη στο σπίτι	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	2,583	0,275
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες για την επίλυση προβλημάτων των παιδιών τους	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (0,00)	0,464	0,793
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των παιδιών τους	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,371	0,504
Στέλνω στους γονείς αναφορές που τους ενημερώνουν για τις δραστηριότητες του/της μαθητή/ριας	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	1,111	0,574
Ενημερώνω τους γονείς για τις ώρες επικοινωνίας μαζί μου	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	5,00 (1,00)	1,189	0,552
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/ριών	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,704	0,703
Επικοινωνώ με τους γονείς για να τους ενημερώσω για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις απουσίες των μαθητών/ριών	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	0,433	0,805

Επικοινωνώ με τους γονείς για να αποφευχθούν προβλήματα που μπορεί να συμβούν στους/στις μαθητές/ριες	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,668	0,434
Επικοινωνώ με τους γονείς για να ορίσω τακτικές συναντήσεις στο σχολείο	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	3,878	0,144
Το σχολείο μου εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχουν τα παιδιά	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	0,182	0,913
Το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς σχετικά με τη διεξαγωγή συνέλευσης του συλλόγου γονέων	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	3,163	0,206
Παρέχω πληροφορίες στους γονείς που τους βοηθούν να διδάξουν τα παιδιά τους στο σπίτι	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,461	0,794
Ενθαρρύνω τους γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,603	0,740
Κατευθύνω τους γονείς σε πηγές μάθησης στην κοινότητα (μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,135	0,935
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να συνοδεύουν τους/τις μαθητές/ριες στις εκδρομές	3,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	7,570	<b>0,023</b>
Ζητώ από τους γονείς να παρακολουθούν διάφορες σχολικές δραστηριότητες	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	5,485	0,064
Ρωτώ τους γονείς σε ποιες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,751	0,417
Συγκεντρώνω πληροφορίες για τους γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και για τον διαθέσιμο χρόνο τους	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	1,787	0,409
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα συμβούλια γονέων	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	0,942	0,624
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	1,664	0,435
Το σχολείο μου ζητά από τους γονείς να προτείνουν θέματα για σεμινάρια που θα απευθύνονται στους ίδιους	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	1,320	0,517
Ζητώ από τους γονείς να μετέχουν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	3,561	0,169
Πληροφορώ τους γονείς για τις διαθέσιμες υπηρεσίες στην κοινότητά τους	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	2,138	0,343
Το σχολείο μου οργανώνει προγράμματα και δραστηριότητες με την υποστήριξη κοινοτικών φορέων	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	5,502	0,064
Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους φορείς της κοινότητας να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	3,00 (1,00)	5,511	0,064

**Πίνακας 26. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενη νηπιαγωγείου και αποτελέσματα στατιστικών αναλύσεων**

	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)			Κανονικότητα, p value			Ομοιογένεια, p value	Ανάλυση διασποράς	
	1-5 έτη (n=53)	6-10 έτη (n=43)	11 έτη και άνω (n=33)	1-5 έτη	6-10 έτη	11 έτη και άνω		F(2, 126) ή X <sup>2</sup> (2)	p value
<b>Αποτελεσματικότητα συμβολής στη σχολική επιτυχία</b>	4,42 (0,41)	4,53 (0,60)	4,33 (0,57)	0,200	0,612	0,032	0,030	2,021*	0,364
<b>Συχνότητα και επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής</b>	4,12 (0,72)	4,36 (0,81)	4,19 (0,73)	0,200	0,559	0,795	0,737	1,311	0,273
<b>Ανατροφή</b>	3,10 (0,65)	3,15 (0,70)	2,99 (0,59)	0,200	0,871	0,682	0,570	0,562	0,571
<b>Επικοινωνία</b>	3,83 (0,56)	3,87 (0,62)	3,83 (0,54)	0,200	0,252	0,958	0,760	0,065	0,937

<b>Βοήθεια στο σπίτι</b>	3,58 (0,63)	3,65 (0,67)	3,56 (0,68)	0,171	0,057	0,287	0,809	0,221	0,802
<b>Εθελοντική εργασία</b>	3,60 (0,71)	3,85 (0,68)	3,71 (0,75)	0,011	0,207	0,418	0,987	1,472	0,233
<b>Λήψη απόφασης</b>	3,05 (0,71)	3,19 (0,86)	3,06 (0,85)	0,021	0,292	0,662	0,347	0,421	0,657
<b>Κοινότητα</b>	3,17 (0,79)	3,18 (0,83)	2,79 (0,81)	0,000	0,082	0,470	0,809	2,795	0,065

\* Kruskal-Wallis test



