



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
Επιστήμες της Αγωγής  
Διοικητικές και Επιμορφωτικές Λειτουργίες στην Εκπαίδευση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή  
αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή»**

ΠΕΡΣΕΜΑΤΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ

Α.Μ.: 399

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Συνώδη Ευανθία

Ρέθυμνο, 2021

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Συνώδη Ευανθία γιατί με βοήθησε σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της Διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου και τον αδερφό μου, που πιστεύουν στα όνειρά μου. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, Μιχάλη, Αλεξάνδρα, Ντίνα, Κρυστάλλω και Μαρία, που έκαναν υπομονή και με υποστήριξαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια τα ελληνικά σχολεία δέχονται μεγάλο αριθμό παιδιών προσφύγων και μεταναστών, έτσι γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθούν οι πρακτικές σχετικά με την ενεργή γονική συμμετοχή τους. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή. Επιπλέον, συσχετίστηκαν οι αντιλήψεις αυτές με τα μοντέλα ηγεσίας που υιοθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και το είδος γονικής συμμετοχής που έχουν αναπτύξει με τους αλλοδαπούς γονείς. Ακόμη, μελετήθηκε η συνεργασία που έχουν με τους συναδέλφους τους, αναφορικά με τη γονική συμμετοχή των αλλοδαπών, και οι απόψεις τους για την ισχύουσα νομοθεσία που αφορά τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των γονέων στο σχολείο. Τέλος, όλες οι παραπάνω αντιλήψεις συνδέθηκαν με τα αντίστοιχα μοντέλα ηγεσίας και το αντιπροσωπευτικότερο είδος γονικής συμμετοχής. Για να μελετηθεί το παραπάνω ζήτημα διενεργήθηκε μία ποιοτική έρευνα με την μέθοδο των συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ηρακλείου και ανέρχονταν σε 16 άτομα. Ανήκαν, επίσης, σε τέσσερις κατηγορίες, εκείνη των διευθυντών, των προϊσταμένων, των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες δεν αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς γονείς διαφορετικά από τους ημεδαπούς. Επιπλέον, γίνονται προσπάθειες, ειδικότερα από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι αλλοδαποί γονείς να συμμετέχουν πιο ενεργά στη σχολική ζωή και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως αλλοδαποί (γλωσσικές, κοινωνικο-συναισθηματικές, οικονομικές). Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι γονείς, ημεδαποί και αλλοδαποί, δεν είναι σε θέση να λαμβάνουν μαζί τους αποφάσεις για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου, λόγω της μη κατάρτισής τους στον κλάδο της εκπαίδευσης.

**Λέξεις- κλειδιά:** Γονική συμμετοχή, μοντέλα ηγεσίας, γονική εμπλοκή, εταιρικές σχέσεις σχολείου- γονέων, γονική συμμετοχή αλλοδαπών γονέων

## Abstract

In the past few years Greek schools have been accepting a large number of refugee and immigrant children. As a result, there has been an effort into studying the school participation practices of immigrant parents. The purpose of the present study is to investigate the opinions of educators concerning the participation of immigrant parents in the school life. Moreover, the educators' opinions were associated with the leadership model adopted by the teaching staff and the type of parental involvement established with immigrant parents. In addition, the partnerships among the teaching staff were studied, concerning the participation of immigrant parents, as well as their views on the existing laws defining the parental duties and rights within the school context. Finally, all the above-mentioned opinions were linked with the corresponding leadership model and type of parental participation. To implement the present research project, a qualitative study was conducted using semi-structured interviews. In the study participated 16 educators working in primary education in the region of Heraklion, Crete. Although they were all working in primary education, their placements belonged in four different categories: principals, kindergarten editors, primary school teachers and kindergarten teachers. The results of the study indicated that all participants treat immigrant parents similarly to native parents, without making differentiations. Additionally, a special effort is made, especially from primary school and kindergarten teachers, for immigrant parents to participate more actively in the school life and overcome the barriers that they may face (linguistic, social, emotional, economical). On the contrary, almost all participants stated that parents, both native and immigrant, are not in place of making decisions about the school unit's function and educational work, due to their lack of education training and knowledge.

**Key- words:** Parental participation, leadership models, parental involvement, school – family partnership, immigrant parents' participation

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract .....	4
Συνοτομογραφίες – Ακρωνύμια .....	7
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1° : Ηγεσία στην εκπαίδευση.....	10
1.1 Ηγεσία στην εκπαίδευση .....	10
1.2 Μοντέλα ηγεσίας.....	12
1.3 Εκπαιδευτικοί ως ηγέτες .....	18
1.4 Διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα .....	19
1.4.1 Σχολικός Διευθυντής και Προϊστάμενος.....	19
1.4.2 Σύλλογος Διδασκόντων.....	20
Κεφάλαιο 2° : Γονική συμμετοχή στο σχολείο.....	21
2.1 Αναγκαιότητα της γονικής συμμετοχής στο σχολείο .....	22
2.1.1 Πλεονεκτήματα γονικής συμμετοχής για τον μαθητή.....	22
2.1.2 Πλεονεκτήματα γονικής συμμετοχής για τους γονείς.....	23
2.1.3 Πλεονεκτήματα γονικής συμμετοχής για το εκπαιδευτικό προσωπικό.....	24
2.2 Εμπόδια στη γονική συμμετοχή στο Ελληνικό σχολείο.....	25
2.2.1 Εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς με τη γονική συμμετοχή.....	25
2.2.2 Εμπόδια που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο με τη γονική συμμετοχή.....	26
2.3 Είδη συμμετοχής γονέων στο σχολείο .....	28
2.3.1 Γονική εμπλοκή.....	29
2.3.2 Εταιρικές σχέσεις σχολείου - γονέα .....	31
Κεφάλαιο 3° : Ηγεσία και γονική συμμετοχή στο σχολείο .....	38
3.1 Ηγεσία και γονική συμμετοχή.....	38
3.2 Εκπαιδευτικοί και γονική συμμετοχή.....	39
Κεφάλαιο 4° : Γονική συμμετοχή μη γηγενών οικογενειών .....	41
4.1 Έννοιες Αλλοδαπός, Μετανάστης, Πρόσφυγας .....	41
4.2 Συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στο ελληνικό σχολείο .....	41
4.3 Εμπόδια στη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων.....	42
4.4. Πρακτικές του σχολείου που προάγουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων .....	44
Κεφάλαιο 5° : Μεθοδολογία της έρευνας.....	47
5.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	47

5.2 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας .....	47
5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση .....	48
5.4 Ερευνητική διαδικασία.....	48
5.4.1 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	48
5.4.2 Οι ερωτήσεις της συνέντευξης .....	49
5.4.3 Δειγματοληψία και οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	51
5.5 Δεοντολογία της έρευνας .....	52
5.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	52
Κεφάλαιο 6° : Αποτελέσματα της έρευνας.....	54
6.1 Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη γονική συμμετοχή.....	54
6.2 Δημογραφικά στοιχεία .....	58
6.3 Νομικό πλαίσιο για τη γονική συμμετοχή.....	59
6.3.1 Εσωτερικός κανονισμός για τη γονική συμμετοχή .....	59
6.3.2 Νομοθεσία για τη γονική συμμετοχή .....	62
6.4 Πρακτικές για τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων .....	64
6.4.1 Πρακτικές επικοινωνίας με αλλοδαπούς γονείς .....	64
6.4.2 Πρώτη επαφή με αλλοδαπούς γονείς.....	66
6.4.3 Ενημέρωση των αλλοδαπών γονέων .....	67
6.4.4 Συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή .....	68
6.4.5 Βοήθεια και υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων.....	72
6.4.6 Δυσκολίες του εκπαιδευτικού προσωπικού και αντιμετώπισή τους .....	75
6.5 Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού .....	77
Κεφάλαιο 7° : Ερμηνεία αποτελεσμάτων .....	81
7.1 Νομοθεσία για τη γονική συμμετοχή .....	81
7.2 Πρακτικές για τη γονική συμμετοχή αλλοδαπών γονέων .....	83
7.3 Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού .....	88
Κεφάλαιο 8° : Συμπεράσματα.....	91
Κεφάλαιο 9° : Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις μελλοντικών ερευνών .....	93
Βιβλιογραφία.....	94
Παράρτημα.....	103
Ερωτήσεις συνέντευξης.....	103
Παράδειγμα διαδικασίας ανάλυσης.....	106

## **Συντομογραφίες – Ακρωνύμια**

Ε.Δ.Α.Υ: Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΚΕ.Σ.Α.Ν.: Κέντρο Συμβουλευτικής Αγωγής Νέων

Κ.Ε.Σ.Υ.: Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

Κ.Δ.Α.Υ.: Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες

Ν.: Νόμος

Ν.Δ.: Νομοθετικό Διάταγμα

ΠΕ.Κ.Ε.Σ: Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Π.Δ. : Προεδρικό Διάταγμα

Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σ.Γ.Κ. : Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων

Υ.Α. : Υπουργική Απόφαση

ΥΠ.Ε.Π.Θ. : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

## Εισαγωγή

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την ομαλή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός, καθώς είναι το πρόσωπο που συνδέει μια ολόκληρη ομάδα με ένα κοινό όραμα. Πετυχαίνει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό όλων των μελών της ομάδας, γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των ατόμων που συνδέεται και τα χρησιμοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο προς όφελος του σχολείου (Beare, Caldwell, & Milikan, 1989, 99). Επίσης, τον αντιπροσωπεύουν αξίες που στόχο έχουν τους δεσμούς της ομάδας (Wasserberg, 1999, 155). Τέλος, ο ηγέτης διαθέτει ένα όραμα, που προσπαθεί να μοιραστεί με τους συναδέλφους του και όλοι μαζί να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές του σχολείου (Bennis & Nanus, 1985, 107-115). Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός ηγείται μίας σχολικής τάξης. Συνεργάζεται όμως και με τους συναδέλφους του, καθοδηγώντας τους για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Harrison & Killion, 2007, 74-77) και ενισχύοντάς τους με τις κατάλληλες πρακτικές για την καλύτερη εκπαιδευτική απόδοση (Pounder, 2006, 534· Lieberman & Miller, 2005, 153).

Εκτός από την προσφορά του ηγέτη και του εκπαιδευτικού, θετικά αποτελέσματα σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα μπορεί να επιφέρει και η γονική συμμετοχή όπως δείχνουν τα δεδομένα από μελέτες που έχουν διεξαχθεί (Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Οι γονείς μπορούν να συμβάλουν με διάφορους τρόπους στη σχολική ζωή, όπως είναι η συμμετοχή σε διδασκαλίες, εκδηλώσεις και δράσεις του σχολείου και στήριξη προς τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ώστε να επιτύχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τα παιδιά τους. Οι γονείς εκτός από την επικοινωνία, τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις, τον εθελοντισμό, έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα του σχολείου (Erstein, 2002, 12).

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου επιφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά. Καθώς η οικογενειακή εστία και το σχολείο αποτελούν τα μέρη όπου περνάει τις περισσότερες ώρες της ημέρας του το παιδί, η αρμονική συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και σχολείου μπορούν να βοηθήσουν στην γνωστικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, δημιουργώντας μια αίσθηση ασφάλειας και ηρεμίας (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005· Κιτσαράς, 2001). Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, όπως είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο, ο ελεύθερος χρόνος, το επάγγελμα, όπως επίσης οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν με τους γονείς αλλά και οι απαραίτητες γνώσεις που διαθέτουν με σκοπό την προσέγγισή τους (Νικολάου, 2009· Κιτσαράς, 2001· Μάνεσης, 2010). Η ανάπτυξη σχέσεων γονέων- σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, όπου ο καθένας θα έχει τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης της άποψής του για την εκπαίδευση και όλοι μαζί θα συντελούν στη δημιουργία ενός σχολείου με ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Νικολάου, 2009· Καρράς, 2009).

Για ένα δημοκρατικό σχολείο, όπως αναφέρεται παραπάνω, χρειάζεται να ληφθούν και άλλοι παράγοντες υπόψιν. Για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια λόγω των μεγάλων μεταναστευτικών και προσφυγικών εισροών, η εκπαίδευση χρειάζεται να προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα δεδομένα. Οι αλλοδαποί γονείς έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες σε γλωσσικό και βιοτικό επίπεδο (Κορδολαίμης, 2017, 279) και μια εντελώς διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία (Antony-Newman, 2019, 369).



Παράλληλα, διευθυντές, προϊσταμένες και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να στηρίζουν ένα σχολείο στο οποίο θα συμμετέχουν όλοι ενεργά και θα εξαλείφονται κοινωνικές ανισότητες και αδικίες (Theoharis, 2007, 250). Συμπερασματικά, χρειάζεται να μελετηθούν οι πρακτικές που ακολουθούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό για να εμπλέξουν τους αλλοδαπούς γονείς στη σχολική ζωή. Στη συνέχεια, μέσα από τις παραπάνω πρακτικές, είναι σημαντικό να διαπιστωθούν ποια μοντέλα ηγεσίας εφαρμόζουν διευθυντές, προϊσταμένες και εκπαιδευτικοί, καθώς και τι είδους σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ εκείνων και των γονέων.

Σκοπός τη τρέχουσας μελέτης αποτελεί να διερευνήσει πώς οι αλλοδαποί γονείς συμμετέχουν στη σχολική ζωή. Πιο αναλυτικά, μελετώνται οι απόψεις των διευθυντών και προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Ηρακλείου για τη γονική συμμετοχή αλλοδαπών. Στην ερευνητική διαδικασία επιχειρείται να διαπιστωθούν οι πρακτικές που ακολουθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αφορούν τους ίδιους αλλά και τους αλλοδαπούς γονείς, ώστε οι τελευταίοι να συμμετέχουν ενεργότερα. Στη συνέχεια γίνεται μία συσχέτιση αυτών των πρακτικών με τα μοντέλα ηγεσίας και το είδος γονικής συμμετοχής που υπερισχύει με βάση τις απαντήσεις.

Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Πιο αναλυτικά, το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εμπεριστατωμένη αναφορά στην ηγεσία της εκπαίδευσης και τα μοντέλα της. Αναφέρονται επίσης, τα άτομα ή οι ομάδες που στελεχώνουν μία ελληνική σχολική μονάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της γονικής συμμετοχής, η αναγκαιότητά της στο ελληνικό σχολείο, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και τα είδη που ξεχωρίζουν. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται πώς οι ηγέτες των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες των τάξεών τους αντιλαμβάνονται τη γονική συμμετοχή. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική συμμετοχή των αλλοδαπών.

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας έρευνας αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πέμπτο κεφάλαιο δηλώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί λεπτομερής ανάπτυξη των αποτελεσμάτων της έρευνας με την ανάλυση εγγράφων σχετικά με τη γονική συμμετοχή στην Ελλάδα και με αναφορές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στο έβδομο κεφάλαιο τα αποτελέσματα ερμηνεύονται, ενώ στο όγδοο κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας και τέλος, στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και πιθανές σχετικές μελλοντικές έρευνες.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Ηγεσία στην εκπαίδευση

Σημαντικό και πρωταρχικό ρόλο στη γονική συμμετοχή κατέχει ο διευθυντής/ προϊστάμενος της σχολικής μονάδας, καθώς αποτελεί την κορυφή της σχολικής πυραμίδας. Είναι το πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και επομένως και για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στην εκπαίδευση συναντάμε και τον όρο διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για μια διαχειριστική μορφή διοίκησης, στην οποία αυτός που ασκεί εξουσία είναι το άτομο που βρίσκεται στην υψηλότερη ιεραρχική θέση (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, 38) και «επικεντρώνεται σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές, ώστε να βοηθηθούν στην εργασία τους και τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας» (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999, 14). Αυτός που ασκεί τη διοίκηση χρειάζεται να αναπτύξει κάποια διοικητικά χαρακτηριστικά, όπως ο καθορισμός στόχου, η αναγνώριση και ο σεβασμός από τα μέλη της ομάδας του, τα οποία πρόθυμα συμμετέχουν σε σχολικές διαδικασίες. Ο διευθυντής/ προϊστάμενος, επίσης, πρέπει να καθορίζει τις προτεραιότητές του, να προγραμματίζει και να ελέγχει τον προϋπολογισμό της σχολικής του μονάδας, να σχεδιάζει και να αξιολογεί (Caldwell, 1992, 16-17). Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο διευθυντής/ προϊστάμενος, που υιοθετεί αυτή τη μορφή διοίκησης, δεν ταυτίζεται με την ύπαρξη οράματος για ένα λειτουργικότερο μέλλον αλλά επικεντρώνεται στην διαχείριση των τρεχόντων ζητημάτων και προβλημάτων, το οποίο συναντάται σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Bush, 2007, 395).

Η διαχειριστική μορφή διοίκησης αντιπροσωπεύει το στυλ διοίκησης που πρέπει να ακολουθούν οι διευθυντές/ προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών μονάδων στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς εργάζονται ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατικές διαδικασίες και επικεντρώνεται στα διοικητικά καθήκοντα. (Κατσαρός, 2008, 108). Ακολουθώντας τη συγκεκριμένη μορφή διοίκησης, ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τα διοικητικά ζητήματα, παραμερίζοντας τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς, οι οποίοι νιώθουν αποκλεισμένοι ή δυσκολεύονται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας (Griffith, 2001).

Ένας σχολικός διευθυντής/ προϊστάμενος, όμως, μπορεί να φέρει τον τίτλο του ηγέτη καθώς ηγείται μιας ομάδας ανθρώπων για να επιφέρουν όλοι μαζί τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελεί τον ηγέτη της τάξης του. Επειδή, λοιπόν, το επίκεντρο της εργασίας είναι οι γονείς και οι σχέσεις τους με το σχολείο, παρακάτω αναλύεται η βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία της σχολικής μονάδας.

#### 1.1 Ηγεσία στην εκπαίδευση

Η έννοια της ηγεσίας δεν συναντάται μόνο στον εκπαιδευτικό κλάδο αλλά σε όλους σχεδόν τους εργασιακούς τομείς. Υπάρχουν στην βιβλιογραφία πολλοί ορισμοί για την ηγεσία, κάποιοι συμπίπτουν και κάποιοι διαφέρουν σε ένα βαθμό. «Ως ηγεσία ορίζεται η ικανότητα αυτού που ηγείται να μπορεί να οργανώνει και να καθοδηγεί, με ομαδικό και συλλογικό τρόπο, ένα σύνολο ανθρώπων με σκοπό να επιτύχουν κοινούς στόχους που μαζί έχουν θέσει για τον οργανισμό που είναι μέλη» (Bass & Bass, 2008, 68). Επιπροσθέτως, άλλοι μελετητές επισημαίνουν ότι η καθοδήγηση και η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης χρειάζεται να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκομίζει μια θετική

και εθελοντική συμμετοχή και συνεργασία των ατόμων που τον ακολουθούν για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων (Μπουραντάς, 2002· Σαΐτης, 2008, 287).

Αναφορικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση, υπάρχει η εξής κατηγοριοποίηση: ηγεσία ως επιρροή, ηγεσία και αξίες και ηγεσία και όραμα (Bush & Glover, 2003, 4-7).

Ηγεσία ως επιρροή: «Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας αντικατοπτρίζουν την υπόθεση ότι περιλαμβάνει μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία η εσκεμμένη επιρροή ασκείται από ένα άτομο (ή ομάδα) έναντι άλλων ανθρώπων (ή ομάδων) για τη δομή των δραστηριοτήτων και των σχέσεων σε μια ομάδα ή οργανισμό» (Yukl, 2002, 3). Η ηγεσία είναι αλληλένδετη, επίσης, με την επιρροή καθώς οι ηγετικές μορφές φαίνεται να κατευθύνουν προσχεδιασμένα τις σκέψεις και τις κινήσεις των άλλων προς την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου (Cuban, 1988, 93· Fidler, 1997, 25). Οι ηγέτες, λοιπόν, των εκπαιδευτικών μονάδων δρουν με σκοπό να επηρεάσουν τους υφισταμένους τους, είτε σε συλλογικό είτε σε ατομικό πλαίσιο, με στόχο να δημιουργήσουν ένα καλύτερο περιβάλλον για τους μαθητές τους (Stoll & Fink, 1996, 109).

Ηγεσία και αξίες: Ένα ηγετικό πρόσωπο οφείλει να διακατέχεται από αξίες σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο που θα διασφαλίζουν την συνοχή ολόκληρης της ομάδας. Συγκεκριμένα, όλα τα μέλη μιας ομάδας χρειάζεται να πιστεύουν στην αξία ότι όλοι μαθαίνουν μέσα σε μια σχολική κοινότητα, ακόμη και εκτός σχολικού χώρου, και ως αποτελούν μια ξεχωριστή προσωπικότητα ο καθένας. Το σχολείο, επίσης, αντανακλά τις ανάγκες των μαθητών και της κοινότητας. Τέλος, η ύπαρξη εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης σε όλα τα άτομα τα κάνει να αποδίδουν και αισθάνονται καλύτερα (Wasserberg, 1999, 155).

Ηγεσία και όραμα: Το όραμα αποτελείται από σκέψεις και φιλοδοξίες του ηγέτη για το μέλλον και θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας. Αν κάποιος ηγέτης έχει ένα όραμα για τη σχολική μονάδα που υπηρετεί και καταφέρει να πείσει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας να τον ακολουθήσουν για την πραγματοποίησή του, τότε ο ηγέτης εκείνος χαρακτηρίζεται εξαιρετικός (Beare, Caldwell, & Milikan, 1989, 99). Σύμφωνα με κάποιους μελετητές το όραμα στην ηγεσία αποτελείται από τέσσερα στοιχεία. Αναλυτικότερα τα τέσσερα στοιχεία είναι: α) η σχολική μονάδα να αποτελεί κέντρο μάθησης για τους μαθητές, β) ο ηγέτης να μπορεί να μεταδώσει τις απόψεις του και να κερδίσει τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, γ) ο ηγέτης να γνωρίζει καλά τους επικοινωνιακούς κώδικες και δ) να κατέχει σωστές τεχνικές πολιτικής και σχεδιασμού και μέσα από τη συνεργασία να προχωρήσει στην υλοποίηση του οράματος (Bennis & Nanus, 1985, 107-115). Καταλήγοντας, το όραμα χρειάζεται να μεταδίδεται από τον ηγέτη με ποικίλα μέσα και τον πιο απλό τρόπο, να γίνεται χρήση παραδειγμάτων και επανάληψη και να υπάρχει μια αλληλεπίδραση και συνδιάλεξη μεταξύ των μελών (Kotter, 2001, 84-87).

Σε μια σχολική μονάδα τον ηγέτη αποτελεί ο σχολικός διευθυντής ή προϊστάμενος, ανάλογα με το μέγεθος της μονάδας, καθώς θεωρείται ο επικεφαλής στην τυπική και άτυπη λειτουργία του σχολείου. Επομένως, θεωρείται το πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού κυρίως σε γραφειοκρατικά ζητήματα και την ενθάρρυνσή τους για την λήψη πρωτοβουλιών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Επιπλέον, ένας διευθυντής/ προϊστάμενος για να υιοθετήσει τον όρο ηγέτης χρειάζεται να έχει την ικανότητα του συνεργάζεσθαι όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης συμπεριφορών των μελών της ομάδας του, μια επαγγελματική ικανότητα με την οποία μπορεί να αντεπεξέρχεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του και

ταυτόχρονα να αξιολογεί την ομάδα του. Επίσης, ένας διευθυντής/ προϊστάμενος, ως ηγέτης μίας σχολικής μονάδας, χρειάζεται να διαθέτει ορθή κρίση ώστε να προβαίνει στις κατάλληλες δράσεις σε κάθε περίπτωση, να εντοπίζει αδυναμίες και να λειτουργεί μεθοδικά και αποτελεσματικά (Παπαναούμ, 1995· Σαΐτης, 2008, 306-307). Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικές για έναν ηγέτη θεωρούνται οι δεξιότητες που αφορούν την επικοινωνία που αναπτύσσει με την ομάδα του, οι τεχνικές δεξιότητες που σχετίζονται με το γνωστικό επίπεδο και οι νοητικές δεξιότητες όσον αφορά την αντιμετώπιση της ομάδας ως συνόλου ατόμων που αλληλοεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται (Κουτούζης, 1999). Ένας ηγέτης, τέλος, μοιράζεται τη θέση του με την υπόλοιπη ομάδα και μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις τους, γνωρίζει και μαθαίνει τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το περιβάλλον που ζει και εργάζεται ο ίδιος και ενημερώνεται για ζητήματα διοικητικής φύσεως που τον βοηθούν να διαμορφώσει την δομή του σχολείου του (Starratt, 2017, 160-163).

Συμπερασματικά, η θέση του ηγέτη- διευθυντή/ προϊσταμένου είναι καθοριστική για την επίτευξη στόχων βελτίωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας που υπηρετεί. Για να λειτουργήσει σωστά μια εκπαιδευτική μονάδα είναι ανάγκη ο διευθυντής/ προϊστάμενος να οραματίζεται, να προσπαθεί και να προγραμματίζει κατάλληλες δράσεις χρησιμοποιώντας όλο το ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτει, κατανέμοντάς τους ευθύνες και υποχρεώσεις ανάλογα με τις δεξιότητές τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, 21-22). Βέβαια, για να υπάρξει συνεργασία και συμμετοχή στο όραμα του ηγέτη από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, χρειάζεται να κερδίσει την εμπιστοσύνη των υπόλοιπων. Για αυτό τον λόγο είναι σημαντικό να διατηρεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με όλη την σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, λοιπό προσωπικό), να είναι κατάλληλα καταρτισμένος σε παιδαγωγικό και διοικητικό επίπεδο και να γίνεται πρότυπο μέσα από την δική του προσπάθεια για την υλοποίηση του οράματός του, κερδίζοντας τον σεβασμό και την αποδοχή (Παπαναούμ, 1995, 79-80).

## 1.2 Μοντέλα ηγεσίας

Με το πέρασμα των χρόνων διάφοροι ερευνητές έχουν μελετήσει την έννοια της ηγεσίας και τα αποτελέσματα των μελετών έχουν αναδείξει διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας.

Ο τρόπος που κάποιος ηγείται ποικίλει και μπορεί να επηρεάζεται από την τρέχουσα εποχή, τις κοινωνικές καταστάσεις και από πολλές άλλες παραμέτρους. Για παράδειγμα στην θεωρία της πυραμίδας, ο ηγέτης εκτελεί απλώς τα καθήκοντά του σύμφωνα με τις οδηγίες και δεν επιζητά την συμμετοχή των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Στην θεωρία της γραμμής/ ράγας ο ηγέτης προσπαθεί να δημιουργήσει κάποιες κοινωνικές σχέσεις με τους υπολοίπους, χωρίς όμως να δίνει το δικαίωμα να συμμετέχουν στις διοικητικές του αποφάσεις. Αντιθέτως, στην θεωρία της υψηλής απόδοσης, το ηγετικό πρόσωπο συνάπτει άριστες σχέσεις αλληλεπίδρασης με τα μέλη της ομάδας του και ακολουθεί πιο καινοτόμες πρακτικές (Sergiovanni, 1995). Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελείται από πέντε μοντέλα, το τεχνικό (τεχνικές διαχείρισης), το ανθρώπινο (εφαρμογή κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων), το εκπαιδευτικό (εκπαιδευτικά ζητήματα), το συμβολικό (συμμετοχή των μελών της ομάδας) και το πολιτισμικό (ηθική υπόσταση του σχολείου) (Sergiovanni, 1984).

Στην βιβλιογραφία εντοπίζεται και μια δεύτερη διάκριση σχετικά με την ηγεσία, που σε κάποια σημεία διαφέρει από την παραπάνω θεωρία. Πιο αναλυτικά, συναντάται το αυταρχικό στυλ, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης επιδεικνύει τη φύση της ηγετικής του θέσης αποφασίζοντας και πράττοντας μόνος σχετικά με την λειτουργία της σχολικής

μονάδας. Αναφέρεται επίσης το εξουσιοδοτικό στυλ, που αποτελεί την αντίθετη πλευρά του πρώτου, καθώς ο διευθυντής παραχωρεί τα διευθυντικά του καθήκοντα εξ ολοκλήρου στο υπόλοιπο προσωπικό, είτε από αδυναμία εκπλήρωσης καθηκόντων, είτε από αδιαφορία προς τις υποχρεώσεις του, με αποτέλεσμα την αναποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Για την ισορροπία των δύο παραπάνω, υπάρχει το δημοκρατικό στυλ, κατά το οποίο ο ηγέτης δημιουργεί ένα συλλογικό πνεύμα στην διοικητική διαδικασία, τα μέλη μπορούν να αποφασίζουν μαζί του ή να υποστηρίζουν τη δική τους θέση για τα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα (Κατσαρός, 2008, 100).

Επιπροσθέτως, σε νεότερες έρευνες παρατηρείται μια διαφοροποίηση σχετικά με την κατηγοριοποίηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ενώ λοιπόν σε αρχικό στάδιο οι έρευνες κατέληγαν σε έξι ηγετικά μοντέλα, προστέθηκαν άλλα τρία από τους Bush & Glover (2003). Τα εννιά μοντέλα ηγεσίας είναι το συμμετοχικό, το μετασχηματιστικό, το διαπροσωπικό, το συναλλακτικό, το μεταμοντέρνο, των πιθανοτήτων, το ηθικό, το καθοδηγητικό και αυτό που υπηρετεί (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, 35).

#### Συμμετοχική ηγεσία (Participative Leadership)

Σύμφωνα με το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας, διευθυντής και εργαζόμενοι συνεργάζονται για τη λειτουργία του σχολείου συμμετέχοντας όλοι στη λήψη αποφάσεων. Η συγκεκριμένη ηγεσία αποδίδεται από τον Bush (1995) με τον όρο συλλογική (collegial) (Bush & Glover, 2003, 33), χρειάζεται όμως να διευκρινιστεί ότι στις περισσότερες μελέτες ο όρος collegial αποτελεί τύπο του management και όχι τόσο της ηγεσίας (leadership) (Webb & Vulliamy, 1996, 313, όπως αναφέρεται στο Bush & Glover, 2003, 18). Αναφέρεται στην βιβλιογραφία, επίσης, ως κατανεμημένη ηγεσία (Distributed Leadership) και χαρακτηρίζεται από την αποτελεσματικότητα που μπορεί να επιφέρει η συμμετοχή και τις δημοκρατικές αξίες που εμπεριέχει. Η κατανεμημένη ηγεσία αναφέρεται, επίσης, στο δικαίωμα όλων εκείνων που ανήκουν σε μία σχολική κοινότητα και διαθέτουν τις απαραίτητες νομιμοποιημένες γνώσεις, να εμπλακούν στην εφαρμογή των αποφάσεων και να διεκδικήσουν ηγετικά καθήκοντα (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999, 12). Γίνεται σαφώς μια κατανομή των ηγετικών καθηκόντων χωρίς όμως να υποβαθμίζεται ο ρόλος του διευθυντή, αφού έχει όλη την ευθύνη για τις αποφάσεις και τη δυνατότητα να αλλάξει κάποιες όταν αξιολογεί ότι υπάρχουν προβλήματα κατά την εφαρμογή (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Τα θετικά αποτελέσματα αυτής της ηγεσίας είναι ότι γίνεται συλλογική δουλειά, ευνοώντας διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και διευκολύνοντας τον διευθυντή στις αρμοδιότητές του, με τον καταμερισμό των λειτουργιών (Sergiovanni, 1984, 13). Ωστόσο, για τα επιθυμητά αποτελέσματα χρειάζεται να γίνεται σωστή κατανομή εργασιών, ανάλογα με τις ικανότητες και δεξιότητες των προσώπων, και τα μέλη της ομάδας να κρατούν θετική στάση για τη συμμετοχή τους στις ηγετικές διαδικασίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, 47). Στα αρνητικά χαρακτηριστικά της συμμετοχικής ηγεσίας συγκαταλέγονται ο παραπάνω χρόνος που διατίθεται κατά τη λήψη αποφάσεων και ότι ο διευθυντής παραμένει το πρόσωπο που επωμίζεται όλες τις ευθύνες και πιθανά λάθη κατά την εφαρμογή των αποφάσεων (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένας συμμετοχικός ηγέτης ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων και επιζητά την επαφή μαζί τους με συναντήσεις και συζητήσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα (Mncube & Naidoo, 2014).

#### Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία ανήκει στα συλλογικά ηγετικά μοντέλα και επικεντρώνεται στις ικανότητες και τη συμμετοχή των μελών για την καλύτερη αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999, 9). Ο ίδιος ερευνητής (Leithwood, 1994) διακρίνει οκτώ χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως την ύπαρξη οράματος για το μέλλον του σχολείου, τη δημιουργία στόχων, τη συνεχή καλλιέργεια του πνεύματος, την υποστήριξη στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μέλους, την καθιέρωση σημαντικών πρακτικών και οργανωτικών αξιών, την επιδίωξη υψηλών αποδόσεων, τη δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Bush, 2007, 396· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, 68-69). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει όραμα και δεν φοβάται την αλλαγή σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, αντιθέτως προσπαθεί συνεχώς να αναπτύξει νέες δεξιότητες και πεποιθήσεις (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999, 9). Επιπροσθέτως, οι ηγέτες χρειάζονται την αναγνώριση και την υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό για την επίτευξη του κοινού οράματος. Μέσα από τη συνεχή προσωπική τους εξέλιξη και ανάπτυξη, δίνεται, λοιπόν, ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία που ακολουθείται για την επίτευξη αποτελεσμάτων (Bush & Glover, 2003, 15). Με βάση τα παραπάνω, ένας ηγέτης που προσπαθεί να βελτιώσει τη σχολική κουλτούρα, αντλεί την έμπνευσή του από τα υπόλοιπα μέλη, που χάρις την επιρροή εκείνου, λειτουργούν από προσωπική επιλογή ομαδικά ή ατομικά, προσφέροντας τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους με σκοπό την επίτευξη των κοινών στόχων (Κατσαρός, 2008, 108). Ακολουθώντας την μετασχηματιστική ηγεσία ο διευθυντής υιοθετεί τέσσερις συμπεριφορές. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Bass (1995, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, 95), η πρώτη από αυτές είναι η εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence), η επιρροή δηλαδή που ασκεί στους άλλους που τον ακολουθούν. Στη συνέχεια αναφέρεται το εμπνευσμένο κίνητρο-παρώθηση (inspirational motivation), με το οποίο ο ηγέτης προσπαθεί να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας να εργαστούν συλλογικά και με θέληση για το κοινό όραμα, μέσα από την εξέλιξη και αυτοβελτίωση. Τρίτη συμπεριφορά είναι η πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), με την οποία ο ηγέτης προκαλεί μέσω ερεθισμάτων τα υπόλοιπα μέλη να εμπλακούν στην ηγετική διαδικασία, αναπτύσσοντας την καινοτομία και τη δημιουργικότητα. Τέλος, με την εξατομικευμένη εκτίμηση (individualized consideration), ο ηγέτης αντιμετωπίζει το κάθε μέλος του προσωπικού ως ξεχωριστή προσωπικότητα, κατανοώντας τις ανάγκες του αλλά και εξετάζοντας τις ικανότητες που έχει ο καθένας για την ορθή εκχώρηση αρμοδιοτήτων (Bass, 1995, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, 95). Συμπερασματικά, ηγέτης και υφιστάμενοι ενεργούν από κοινού, δημιουργώντας μια αρμονική σχέση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Bush, 2007, 397), μία συνθήκη που λειτουργεί αποτελεσματικά και στις σχέσεις με τους γονείς καθώς αυτοί εμπλέκονται στη σχολική λειτουργία (Giles, 2006).

#### Διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal Leadership)

Η διαπροσωπική ηγεσία βασίζεται στις επιθυμητές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ συναδέλφων και για να θεωρηθούν επιτυχημένες χρειάζεται όλα τα μέλη να έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης (Bush, 2008). Επομένως, ο ηγέτης που στηρίζει τη συναδελφικότητα είναι αναγκαίο να είναι εφοδιασμένος με ποικίλες προσωπικές δεξιότητες (Goleman, 2000, 271), όπως επικοινωνιακά χαρακτηριστικά, δηλαδή, να αντιλαμβάνεται και να ενεργεί σύμφωνα με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, να χρησιμοποιεί ως μέσα έκφρασης το πρόσωπο, το σώμα (χειρονομίες) και το ύφος ή την ένταση της φωνής του και να μπορεί να ωθήσει και να ενθαρρύνει τον συνεργάτη του, να χρησιμοποιεί αποδοτικά τις

δεξιότητες του για την εκτέλεση των καθηκόντων του. Αντιθέτως, στην περίπτωση που ο ηγέτης δεν διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αναπόφευκτα καταλήγει σε σπατάλη χρόνου, προκαλείται ένταση μεταξύ των μελών και επιθετικότητα καθώς και αδιαφορία ως προς τους κοινούς στόχους (Goleman, 2000, 61). Η διαπροσωπική ηγεσία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην διαπροσωπική νοημοσύνη του κάθε ηγέτη και χωρίς αυτήν δεν θα αποτελούσε μια αποτελεσματική μορφή ηγεσίας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, 46). Βασίζεται, επίσης, στην αυτοεπίγνωση του ηγέτη (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002, 50), που του δίνει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται τις σχέσεις εμπνέοντας και επηρεάζοντας τους άλλους, βοηθώντας στην ανάπτυξή τους, και αποφεύγοντας τις συγκρούσεις μέσω της συνεργασίας (Goleman et al., 2002, 59). Συμπερασματικά, γίνεται λόγος για μία μορφή ηγεσίας που κύριο χαρακτηριστικό αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις και οι καλές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς αλλά και των ομάδων εκτός σχολικού πλαισίου, όπως η ευρύτερη κοινότητα (Bush & Glover, 2003, 21).

#### Συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership)

Στη συναλλακτική ηγεσία ο ηγέτης αποσκοπεί στη ανταμοιβή των εργαζομένων για τις προσπάθειές τους που επέφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Miller & Miller, 2001, όπως αναφέρεται στο Bush & Glover, 2003, 13). Η συγκεκριμένη ηγετική μορφή χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατικές λειτουργίες με στόχο την διεκπεραίωσή τους με ανταμοιβές ή τιμωρίες (Tracey & Hinkin, 1998). Η συνεργασία διευθυντή και εργαζομένων στηρίζεται αποκλειστικά στη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας προς όφελος και των δύο, χωρίς όμως να δημιουργείται παραπάνω προσωπική επαφή (Bush, 2007, 398). Η σχέση μεταξύ των μελών μιας ομάδας (ηγέτης και υφιστάμενοι) αποτελεί μια μικρής χρονικής διάρκειας σχέση ανταλλαγής (Bush, 2007, 398).

#### Μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-modern Leadership)

Το μεταμοντέρνο στυλ ηγεσίας αντιπροσωπεύει έναν ηγέτη που σέβεται και ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προσωπικές αντιλήψεις του προσωπικού του (Bush, 2007, 399). Κάθε άτομο διαμορφώνει τις προσωπικές του αντιλήψεις και λειτουργεί με βάση τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει, προσδίδοντας περισσότερες από μία ερμηνείες σε μία κατάσταση (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Η μεταμοντέρνα ηγεσία δίνει ιδιαίτερη προσοχή στον υποκειμενικό τρόπο του κάθε ατόμου να προσδίδει νόημα στις διαφορετικές για τον καθένα πολλαπλές πραγματικότητες (Χρονοπούλου, 2012, 47). Όλα τα μέλη μίας μεταμοντέρνας ηγεσίας είναι ισάξια και μπορούν με την υποστήριξη του διευθυντή να εκφέρουν λόγο για οτιδήποτε τους απασχολεί, γίνεται λόγος για την ύπαρξη παραπάνω από ενός οράματος και δίνεται έμφαση στις προσωπικές πεποιθήσεις και ιδέες παραβλέποντας τα αξιώματα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, 55). Οι διευθυντές στην προκειμένη περίπτωση μπορούν να ενισχύσουν την συμμετοχή όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων, των ίδιων των μαθητών καθώς και της κοινότητας σε ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα (Bush, 2007, 400).

#### Ηγεσία των πιθανοτήτων

Ένας άλλος όρος που υπάρχει στη βιβλιογραφία για την ηγεσία των πιθανοτήτων είναι συγκυριακή ηγεσία (Contingent Leadership). Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και οι συνθήκες που χαρακτηρίζουν κάθε σχολείο, δημιουργούν διαφορετικά ζητήματα προς επίλυση, με αποτέλεσμα ο ηγέτης να χρειάζεται να προσαρμόζει τις πρακτικές του ανάλογα με την τρέχουσα περίπτωση (Bush & Glover, 2003, 22). Επιπλέον, για την

επίλυση ζητημάτων δίνεται έμφαση στα χαρακτηριστικά και στα ενδιαφέροντα των εργαζομένων και στον τρόπο εργασίας (Leithwood & Duke, 1999, 50-51). Επομένως, ένας συγκυριακός ηγέτης κρίνεται αναγκαίο να είναι εφοδιασμένος με ποικίλες ηγετικές πρακτικές και να προσαρμόζεται με ευελιξία στις διαφορετικές απαιτήσεις που προκύπτουν σε ένα περίπλοκο πλαίσιο όπως είναι το σχολείο (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999, 15· Bush, 2007, 402). Σχολεία που λειτουργούν υπό την ηγεσία των πιθανοτήτων παραχωρούν περισσότερες εξουσίες στους γονείς, οι οποίοι εμπλέκονται σε τέτοιο βαθμό, που κάποιες φορές ασκούν πίεση στην σχολική κοινότητα (Bush, 2003).

### Ηθική ηγεσία (Ethical Leadership)

Για την ύπαρξη ηθικής ηγεσίας χρειάζεται ο ηγέτης να διακατέχεται από αξίες, πεποιθήσεις και ηθική για να καθοδηγεί τους υφισταμένους του, ώστε να αντιλαμβάνονται τι είναι σωστό και τι λάθος (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999, 10). Υπάρχει μια συσχέτιση μεταξύ της ηθικής ηγεσίας και του μετασχηματιστικού μοντέλου. Αν και τα δύο μοντέλα ηγεσίας βασίζονται σε παρόμοιες προσεγγίσεις, η ηθική ηγεσία στηρίζεται περισσότερο πάνω σε αξίες που προσδίδουν ένα πνευματικό χαρακτήρα στην ηγεσία και έναν ηθικό σκοπό στη λειτουργία ενός σχολικού συστήματος (Bush & Glover, 2003, 17· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, 65). Ο ηθικός ηγέτης οφείλει να είναι συνεπής έναντι αυτών των αξιών που στο τέλος δημιουργούν ή συντηρούν μια σχολική κουλτούρα (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999), αξίες που χαρακτηρίζονται από δημοκρατικές αρχές, συνεργασία και συμμετοχή (Leithwood & Duke, 1999, 51). Επιπλέον, εκτός από την ανάδειξη της συνεργασίας, στις ηθικές ηγετικές αρχές συγκαταλέγονται η ομαδικότητα, η ισότητα μεταξύ των μελών, η δικαιοσύνη, οι προσδοκίες και η αφιέρωση στην ομάδα και στον στόχο (Bush & Glover, 2003). Οι αρχές του ηθικού ηγέτη του προσδίδουν, επίσης, την ικανότητα να αξιολογεί, να ανατροφοδοτεί και να αναδιαμορφώνει τις αποφάσεις του όταν χρειάζεται (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, 65). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1991, όπως αναφέρεται στο Bush, 2007, 400) η ηθική ηγεσία αντιμάχεται ανάμεσα στην διοίκηση και την ηθική, δύο παραμέτρους που πρέπει να υφίστανται, καθώς η αγνόηση κάποιας επιφέρει προβλήματα. Ο χαρακτήρας των σχολείων που λειτουργούν υπό συνθήκες ηθικής ηγεσίας, είναι δημοκρατικός αφήνοντας ανοιχτές τις πόρτες στους γονείς που συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, επικοινωνούν και διοργανώνουν συναντήσεις (Mncube & Naidoo, 2014). Οι ηθικοί ηγέτες, εκτός από την άριστη συνεργασία με τους γονείς, προσπαθούν να αναπτύξουν άριστη συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς, την κοινότητα και ανώτερους φορείς, έχουν όραμα για τη σχολική μονάδα που διοικούν με σκοπό να παράγουν θετικό έργο ακόμα και για το μέλλον, ενώ ελίσσονται και εξελίσσονται άμεσα στις ραγδαίες πολιτικές, οικονομικές, (πολύ)πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν τα τελευταία χρόνια (Eisenschmidt, Kuusisto, Poom-Valickis, & Tirri, 2019, 443-444).

Συνεπώς, ένας ηθικός ηγέτης χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από ηθικές αρχές και στην προσωπική του ζωή καθώς και στη διοικητική του θέση (π.χ. κατά τη λήψη αποφάσεων) για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καθώς όμως ο σχολικός ηγέτης καλείται να συνδυάσει αυτές τις δύο ηθικές (προσωπική – διοικητική), υπάρχει περίπτωση να δημιουργηθεί σύγχυση σε ζητήματα που σχετίζονται με «ειδικές ανάγκες, διαφορετικότητα, ρατσισμό, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα κ.ά.». Σε αυτήν την περίπτωση θα ήταν καλό οι δύο αυτές ηθικές να ενωθούν και να σχηματίσουν μια «επαγγελματική προοπτική», που θα συμβαδίζει με τα δεδομένα και τις εξελίξεις της κοινότητας (Starratt, 2017, 64). Μια συγκεκριμένη μορφή της ηθικής



ηγεσίας στο σχολείο που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια είναι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.

#### Ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης (Social justice Leadership)

Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας έχει ως αρχή τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση και μάχεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως είναι η ισότητα, η ισονομία και η δικαιοσύνη σε όλους τους τομείς (κοινωνικό, εκπαιδευτικό, οικονομικό, προσωπικό) (Goldfarb & Grinberg, 2002, όπως αναφέρεται στο Theoharis, 2007, 223). Η ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης περιλαμβάνει τον Εκπαιδευτικό τομέα και τον τομέα της Δικαιοσύνης, που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και βασίζονται στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Στον πρώτο τομέα συναντάει κανείς όσα αφορούν την εκπαίδευση, όπως «πρόγραμμα σπουδών, αξιολόγηση και παιδαγωγική» ΕΝΩ ο δεύτερος τομέας σχετίζεται περισσότερο με προσωπικά χαρακτηριστικά που αναπτύσσει ο καθένας, όπως «κριτική συνείδηση, γνώση και δεξιότητες» (Brooks, Normore, & Wilkinson, 2017, 680). Οι ηγέτες της κοινωνικής δικαιοσύνης για να εξασφαλίσουν την ισότητα και την δικαιοσύνη στις σχολικές τους μονάδες δρουν ενάντια στην περιθωριοποίηση συγκεκριμένων μαθητών και αναπτύσσουν τεχνικές για να διατηρήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη και να καταπολεμήσουν αντίθετες πρακτικές (Theoharis, 2007, 248).

#### Καθοδηγητική ηγεσία (Instructional Leadership)

Εντοπίζεται στη βιβλιογραφία και ως εκπαιδευτική ή παιδαγωγική ηγεσία, αφού κύρια χαρακτηριστικά της αποτελούν η διδασκαλία και η μάθηση, όχι μόνο των μαθητών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Southworth, 2002 όπως αναφέρεται στον Bush, 2007, 400). Οι Bush & Glover (2002) δίνουν έναν παρόμοιο ορισμό και συμπληρώνουν ότι δίνεται έμφαση και στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στους μαθησιακούς στόχους του ηγέτη που επιτυγχάνονται μέσω των εκπαιδευτικών (Bush, 2007, 401). Ο ηγέτης, δηλαδή, ελέγχει κατά κάποιο τρόπο την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, λόγω της σημαντικής τους θέσης να διδάσκουν τους μαθητές (Leithwood & Duke, 1999, 47· Bush & Glover, 2003, 12). Ορισμένες στρατηγικές για την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελούν «η μοντελοποίηση, η παρακολούθηση και ο επαγγελματικός διάλογος και η συζήτηση» (Southworth, 2002, όπως αναφέρεται στο Bush, 2007, 401). Στα πλεονεκτήματα της καθοδηγητικής ηγεσίας διακρίνονται οι ικανότητες του ηγέτη να δημιουργεί και να μοιράζεται το όραμά του, να επικοινωνεί και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μια σχολική κουλτούρα με επίκεντρο τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επιπλέον, ο ηγέτης μπορεί να επιτυγχάνει ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης, με τη συνεργασία και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, και να παρέχει καινοτομίες στη διδασκαλία (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, 13). Επίσης, το παρόν ηγετικό μοντέλο ευνοεί και την εμπλοκή των γονέων στη σχολική διαδικασία και κυρίως εκείνων που ανήκουν στις μειονότητες, καθώς τους προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη να βοηθούν τα παιδιά τους στο διάβασμα (Griffith, 2001). Παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια ηγεσία που επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση, διάφοροι ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι η συγκεκριμένη ηγεσία υστερεί σε ό,τι αφορά την προσοχή στις υπόλοιπες οργανωτικές λειτουργίες μίας σχολικής μονάδας (Leithwood, 1994, 499-502). Αναφέρεται η παραμέληση, επίσης, άλλων σχολικών δραστηριοτήτων όπως ο αθλητισμός, και η υποβάθμιση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Bush, 2007, 401). Τέλος, ο καθοδηγητικός ηγέτης είναι σημαντικό να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999) δίχως τις οποίες θα έχει ανεπαρκή αποτελέσματα.

#### Ηγεσία που υπηρετεί (Servant Leadership)

Η ηγεσία που υπηρετεί δεν συγκαταλέγεται στην κατηγοριοποίηση των μοντέλων ηγεσίας αλλά δανείζεται χαρακτηριστικά και πρακτικές από τη μετασχηματιστική, την καθοδηγητική, των πιθανοτήτων, την διαπροσωπική και την ηθική ηγεσία. Ο ηγέτης που υπηρετεί τοποθετεί τον εαυτό σε κατώτερη θέση από του υπόλοιπους και χαρακτηρίζεται από εκτίμηση για τους συνεργάτες του, παρέχει υποστήριξη και βοήθεια, ενθαρρύνει τη συλλογική εργασία, είναι αυθεντικός και διαθέτει ηγετικές ικανότητες τις οποίες μπορεί να μοιραστεί με την ομάδα του (Laub, Braye, Horsman, Beazley, Thompson, Ledbetter, & Herbst, 1999).

### 1.3 Εκπαιδευτικοί ως ηγέτες

Σε μια σχολική μονάδα ηγέτης δεν χαρακτηρίζεται μονάχα ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος αλλά και ο εκπαιδευτικός που ηγείται της τάξης του. Στη βιβλιογραφία εντοπίζει κανείς τρία στάδια που αφορούν τον εκπαιδευτικό ως ηγέτη. Το πρώτο στάδιο αφορά περισσότερο την τυπική ηγεσία αναφορικά με τη διδασκαλία στη τάξη. Το δεύτερο στάδιο διαχωρίζει την ηγεσία από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, το τρίτο στάδιο αναφέρεται στο συνδυασμό των διδακτικών και ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που είναι σε θέση να εμπλέξουν τους συναδέλφους για να επιτύχουν καλύτερο εκπαιδευτικό έργο (Pounder, 2006, 534).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης έρχεται αντιμέτωπος με πολλές ευθύνες και υποχρεώσεις απέναντι στην τάξη του αλλά και σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, είναι σε θέση να ορίσει νέους τρόπους αξιολόγησης και έχοντας ως πρώτο του μέλημα τους μαθητές του (Merideth, 2007, 3) προσπαθεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαίδευση στους μαθητές του για να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις (Lieberman & Miller, 2005, 153). Επιπλέον σε συνεργασία με τους συναδέλφους του προσπαθεί να αναπτύξει τις γνώσεις του, να δημιουργήσει μαζί τους «κοινό όραμα και αξίες» (Merideth, 2007, 3) και να καταφέρει την καλύτερη αναγνώριση του επαγγέλματός του (Lieberman & Miller, 2005, 153).

Επιπροσθέτως, άλλοι ρόλοι που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν οι ηγέτες εκπαιδευτικοί προς συναδέλφους τους είναι η παροχή μέσων (όπως βιβλία, εργαλεία αξιολόγησης, οδηγίες κ.α.) (Resource Provider) και στρατηγικών (διαφοροποίηση διδασκαλίας, προγραμματισμός διδασκαλίας) (Instructional Specialist) σε συναδέλφους για την καλύτερη σχεδίαση και υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, οι ηγέτες εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαμορφώνουν και να κατευθύνουν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στην καλύτερη εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών (Curriculum Specialist), ενώ μπορούν να παρευρίσκονται σε τάξεις με άλλους εκπαιδευτικούς για να τους παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη στις διδασκαλίες (Classroom Supporter). Ακόμη, ο ηγέτης εκπαιδευτικός θεωρείται υπεύθυνος για την κατάρτιση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, είτε από εκείνον είτε μεταξύ τους (Learning Facilitator), καθώς επίσης και για να καθοδηγεί και να βοηθάει τους νέους εκπαιδευτικούς και να λειτουργεί ως μέντορας (Mentor). Επιπλέον ρόλοι για τους ηγέτες εκπαιδευτικούς είναι η εκπροσώπηση των συναδέλφων και η βοήθεια που παρέχουν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας (School Leader) και η παροχή των κατάλληλων πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς ώστε να τις χρησιμοποιήσουν και να τις εξελίξουν στη διδασκαλία (Data Coach). Τέλος, αποτελεί πρόσωπο που επιφέρει την αλλαγή και την βελτίωση μέσα από το όραμα που διαθέτει (Catalyst for Change), ενώ ο ίδιος ενδιαφέρεται συνεχώς να αποκτά νέες γνώσεις (Learner) (Harrison & Killion, 2007, 74-77).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από κάποιες ικανότητες για να μπορεί να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις του. Πρώτη ικανότητα αποτελεί η

«Διαχείριση της Προσοχής» (Management of Attention), ο εκπαιδευτικός δηλαδή να καταφέρνει να κερδίζει την προσοχή των υπολοίπων με διάφορα μέσα, όπως ιστορίες, ερωτήσεις κ.α. Επόμενη ικανότητα είναι η «Διαχείριση Νοήματος» (Management of Meaning): μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να μεταδώσει νοήματα που μπορούν να αναφέρονται προσωπικά σε κάθε μαθητή. Η «Διαχείριση της Εμπιστοσύνης» (Management of Trust), επίσης, σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να πράττει με διαφάνεια και να είναι ειλικρινής στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους γύρω του. Τέλος, η «Διαχείριση του Εαυτού» (Management of Self), σημαίνει ότι εάν η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από αυτογνωσία, ακεραιότητα και αυθεντικότητα τότε ο εκπαιδευτικός θα αποτελέσει έναν καλό ηγέτη που θα χαιρεί σεβασμό από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Bennis & Nanus, 1997 όπως αναφέρεται στο Bowman, 2004, 188-189).

## 1.4 Διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

### 1.4.1 Σχολικός Διευθυντής και Προϊστάμενος

Σε μια σχολική μονάδα, είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας, διοικητικές θέσεις αντιστοιχούν στον διευθυντή, υποδιευθυντή (μονομελή όργανα διοίκησης) και στον σύλλογο διδασκόντων (συλλογικά όργανα διοίκησης) (Ν. 1566/1985, άρθρο 11 & Αργυροπούλου, 2007, 60).

Τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζονται σε νόμους και υπουργικές αποφάσεις. Πιο αναλυτικά, «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους» (Ν. 1566/1985, άρθρο 11). Επιπλέον, εντός των αρμοδιοτήτων του διευθυντή βρίσκεται η εκπροσώπηση του σχολείου, η οργάνωση και λειτουργία τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων και ολοήμερου σχολείου καθώς και η ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών για την πολιτική που ακολουθεί το σχολείο και τους στόχους προς επίτευξη. Τέλος, εκτός από όλες τις γραφειοκρατικές και τυπικές υποχρεώσεις που έχει να διεκπεραιώσει, προσπαθεί για την δημιουργία αλληλοεπιδράσεων και κοινωνικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα για την ύπαρξη θετικού κλίματος (Υ.Α. υπ' αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.2002, άρθρο 28).

Σε περίπτωση μονοθέσιων, διθέσιων και τριθέσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς και στα νηπιαγωγεία, ορίζεται προϊστάμενος και όχι διευθυντής (Ν. 1566/1985, άρθρο 11). Σε αντίθεση με τον διευθυντή, για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του προϊσταμένου στα νηπιαγωγεία δεν υπάρχει αναλυτική νομοθεσία. Οι περισσότεροι νόμοι, υπουργικές αποφάσεις ή προεδρικά διατάγματα αναφέρονται στον διευθυντή ή υποδιευθυντή. Χρειάζεται όμως να διευκρινιστεί ότι για τα συγκεκριμένα καθήκοντα είναι αρμόδιος και ο προϊστάμενος, αφού έχει διοικητικό ρόλο στο νηπιαγωγείο. Μερικές από τις αρμοδιότητές του είναι να θέτει υψηλούς στόχους για μια δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να ακολουθεί τη νομοθεσία, να οργανώνει ενημερώσεις σε εκπαιδευτικούς και γονείς, να εντοπίζει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού διοργανώνοντας τα κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και να διεκπεραιώνει όλα τα ζητήματα που αφορούν τα

νήπια (εγγραφές, συγκρότηση τμημάτων, έκδοση απολυτηρίων (Αργυροπούλου, 2007, 75-79).

Διευθυντής και προϊστάμενος, επομένως, αναλαμβάνουν όλα τα διοικητικά καθήκοντα της σχολικής μονάδας. Χρειάζεται να γίνει αντιληπτό ότι μια τέτοια θέση επιζητά και ηγετικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται η ύπαρξη οράματος και η συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό για την υλοποίησή του, η δημιουργία θετικού και δημοκρατικού κλίματος με την αποφυγή συγκρούσεων, η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων όπως και η διαχείριση των οικονομικών του σχολείου, η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και η προσπάθεια να γίνει πρότυπο στους εκπαιδευτικούς μέσα από την βοήθεια και την εμπειρία του (Αργυροπούλου, 2007, 81-82).

Η ανάληψη διοικητικής- ηγετικής θέσης σε μια σχολική μονάδα έχει αποδειχτεί ότι είναι πολύπλοκη και απαιτεί γνώσεις και οργάνωση. Η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων για τις ανάγκες αυτής της θέσης, καθώς και το μεγάλο πλήθος γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, οδηγούν τους διευθυντές να πράττουν εντελώς εμπειρικά και σπανίως αυτοβούλως (Αργυροπούλου, 2007, 61-62).

#### **1.4.2 Σύλλογος Διδασκόντων**

Ο διευθυντής/ προϊστάμενος μαζί με τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου, μόνιμους και μη, συναποτελούν τον Σύλλογο Διδασκόντων, όπου προεδρεύει ο διευθυντής ή προϊστάμενος. Έργο του συλλόγου αποτελεί η ορθή λειτουργία του σχολείου (Ν. 1566/1985, άρθρο 11) και η εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών όπως η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική καλλιέργεια των μαθητών, μέσα από την οργάνωση και αξιολόγηση του προγράμματος, την διαρκή επιμόρφωση του προσωπικού για την κάλυψη αναγκών που υπάρχουν (Υ.Α. υπ'αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.2002, άρθρο 38). Επιπλέον καθήκοντα του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελούν η αυτοαξιολόγηση κατά το πέρας της σχολικής χρονιάς για την πορεία των εκπαιδευτικών στόχων, ο «καταμερισμός των εργασιών στα μέλη, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή, έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων των μελών του», οι δράσεις και οργανώσεις που προάγουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία, όπως επίσης και ο προγραμματισμός ενημερώσεων των γονέων και κηδεμόνων για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Υ.Α. υπ'αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.2002, άρθρο 39).

Για την διαδικασία και λήψη αποφάσεων για το έργο του Συλλόγου Διδασκόντων συντελούνται συνεδριάσεις. Οι συνεδριάσεις γίνονται ύστερα από πρόσκληση του προέδρου, ειδοποιώντας τους μια μέρα πριν, είτε από το ένα τρίτο των μελών, που δίνουν γραπτά στον πρόεδρο την αίτηση και την θεματολογία της συνεδρίασης που επιζητούν. Πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο) και εκτάκτως για την συζήτηση σημαντικών θεμάτων που πιθανόν έχουν προκύψει. Για την έγκυρη λήψη αποφάσεων χρειάζεται να παρευρίσκεται η πλειοψηφία των μελών. Όλες οι αποφάσεις καταγράφονται στο βιβλίο πράξεων από τον γραμματέα του Συλλόγου (Υ.Α. υπ'αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.2002, άρθρο 37).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Γονική συμμετοχή στο σχολείο

Μελέτες έχουν αποδείξει ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τον μαθητή, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους τους γονείς.

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο δεν καθορίζεται μονάχα από την τυπική καθημερινή επικοινωνία, αντιθέτως έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να συντελεστεί με διάφορους τρόπους. Υπάρχουν, σύμφωνα με τον Tomlinson (1991, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2011, 65-66), τέσσερις τρόποι συμμετοχής:

1. η ανταλλαγή πληροφοριών μέσω επισκέψεων, επιστολών, σημειωμάτων και αναφορών,
2. η προσωπική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα,
3. η άτυπη συμμετοχή στις συνελεύσεις και η επίσημη συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων).

Επικρατέστερη κατηγοριοποίηση της συμμετοχής θεωρείται της Epstein (1995) και αποτελείται από τις βασικές υποχρεώσεις των γονέων σχετικά με τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος προς τα παιδιά και τις βασικές υποχρεώσεις του σχολείου προς τους γονείς. Η γονική συμμετοχή απαρτίζεται από:

- τη συχνή ενημέρωση των γονέων για την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των παιδιών τους,
- την εθελοντική συμμετοχή των γονέων,
- τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σπίτι για την μάθηση,
- τη βοήθεια των γονέων στο σπίτι για τα μαθήματα υπό τις συμβουλές των εκπαιδευτικών,
- τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη σχολική μονάδα και
- τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας για την υποστήριξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αλλά και των ίδιων των οικογενειών (Γεωργίου, 2011, 65-66· Σακελλαρίου, 2005, 135-136· Epstein, 1995, 702-704).

Η ποιότητα που χαρακτηρίζει τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου καθορίζει πόσο λειτουργική θα είναι αυτή η σχέση, που έχει ως επίκεντρο το παιδί. Χαρακτηριστικά όπως η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός χρειάζεται να ενυπάρχουν για την βελτίωση της σχέσης. Η ανταλλαγή βοήθειας, ενημέρωσης και η επίλυση προβλημάτων μεταξύ τους με στόχο την κάλυψη αναγκών του παιδιού, ο συχνός διάλογος και η αλληλεπίδραση ενισχύουν την ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών. Οι δράσεις γονέων και εκπαιδευτικών μπορούν, επίσης, να ενισχύσουν τη συνεργασία τους (Σακελλαρίου, 2005, 138-139). Μέσα από μία αξιόπιστη συστηματική επικοινωνία, θα γίνουν πιο κατανοητές οι προσδοκίες και οι ικανότητες που διαθέτουν και θα καταφέρουν μία καλύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία (Πανταζή & Σακελλαρίου, 2005, 204). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν τον ορισμό των «αποτελεσματικών σχολείων», όπου κύριο μέλημα διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι να ενισχύουν τις σχέσεις τους μεταξύ των ίδιων και των γονέων και να δημιουργούν ένα φιλικό περιβάλλον προς τους γονείς, που επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενεργά (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, 28-29).

Η συχνότητα και η ποιότητα της συνεργασίας καθορίζονται από μερικούς παράγοντες, και συγκεκριμένα τρεις, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ο πρώτος παράγοντας αφορά



τον γονέα. Αναλυτικότερα, το φύλο και το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να καθορίζουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Αναφορικά με το φύλο, οι μητέρες έρχονται περισσότερο σε επαφή με το σχολείο σε σύγκριση με τους πατέρες και οι οικογένειες που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές τάξεις αδυνατούν να αναπτύξουν μία αποτελεσματική συνεργασία λόγω πρακτικής ή ψυχολογικής αδυναμίας (Γεωργίου, 2011, 71-74· Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005, 76). Δεύτερος παράγοντας αφορά το παιδί σε σχέση με την ηλικία, την συμπεριφορά και την επίδοσή του στα μαθήματα. Όσον αφορά την ηλικία των παιδιών, οι γονείς παιδιών που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις επιδιώκουν περισσότερη επικοινωνία σε σχέση με γονείς με παιδιά σε μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα. Παιδιά, επίσης, με χαμηλή επίδοση και στοιχεία ανάρμοστης συμπεριφοράς αποθαρρύνουν την επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2011, 74-75· Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005, 76). Τέλος, ο παράγοντας σχολείο επιδρά στη συμμετοχή των γονέων, καθώς οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θεωρούν ότι οι γονείς επεμβαίνουν στο έργο τους, ενώ υπάρχουν γονείς που είτε είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, γονείς απόντες και γονείς που επιθυμούν περισσότερη επικοινωνία, είτε απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς περισσότερη προσοχή (Γεωργίου, 2011, 75-77· Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005, 76).

Η δημιουργία μίας ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη καταλήγει στη βελτίωση της ανάπτυξης του παιδιού. Όταν το παιδί καταλαβαίνει ότι οι δύο βασικότεροι παράγοντες της ζωής του, γονείς – σχολείο, συνεργάζονται και επικοινωνούν, τότε το ίδιο αισθάνεται ασφάλεια και σιγουριά, με αποτέλεσμα να αποδίδει καλύτερα στην ακαδημαϊκή διαδικασία (Reschly & Christenson, 2019, 219-220) και αναπτύσσει μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Γεωργίου, 2011, 78· Πανταζή & Σακελλαρίου, 2005, 199-200).

## **2.1 Αναγκαιότητα της γονικής συμμετοχής στο σχολείο**

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα αναλυθεί εκτενέστερα η σημαντικότητα της γονικής συμμετοχής. Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί διαφαίνονται σημαντικά θετικά αποτελέσματα από τη γονική συμμετοχή σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς καθώς και το σχολείο γενικότερα (Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Ένα σχολείο, για να κριθεί αποδοτικό χρειάζεται να συμμετέχουν και οι γονείς στη σχολική διαδικασία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, 28), αφού η οικογένεια είναι εκείνη που έχει βοηθήσει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού- μαθητή από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και το επηρεάζει στη σχολική του συμπεριφορά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για τη μαθησιακή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα τεταμένες σχέσεις που πιθανόν οδηγούν σε συγκρούσεις και μη επιθυμητά αποτελέσματα (Μπρούζος, 1998). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο οι δύο αυτοί παράγοντες να συνεργάζονται, καθώς αποσκοπούν σε κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους και μπορούν να συνδυάσουν γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν, για την επίτευξη αυτών των στόχων (Georgiou & Tourna, 2007, 474).

### **2.1.1 Πλεονεκτήματα γονικής συμμετοχής για τον μαθητή**

Βασικότερος κοινός στόχος γονέων και σχολείου αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού- μαθητή. Αναλυτικότερα, η σχολική επίδοση και η θετική στάση απέναντι στο σχολείο θεωρούνται από τα σημαντικότερα οφέλη για τον μαθητή, που

επιτυγχάνονται με την αποδοτικότερη και συχνότερη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Epstein, 2001). Οι συνεχείς όμως αυτές σχέσεις λειτουργούν και αποδίδουν στον μαθητή μακροπρόθεσμα, στην ακαδημαϊκή του πορεία (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992, 1278), όπως και στην επαγγελματική του, επειδή τον βοηθούν να αναπτύξει ισορροπημένη ψυχοσύνθεση και υπευθυνότητα απέναντι στα σχολικά του καθήκοντα (Adams & Ryan, 2005, 42· Χατζηκυριάκου, 2014). Έρευνες αποδεικνύουν ότι η συμμετοχή των γονέων έχει βοηθήσει στις σχολικές επιδόσεις ειδικότερα μαθητών που ανήκουν σε χαμηλά οικονομικά στρώματα ή με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων ή αλλοδαπών γονέων (Colombo, 2006, 318). Αντίθετα αποτελέσματα φαίνεται να έχει η μη συχνή και ποιοτική συμμετοχή των γονέων και η πίεση που ασκούν στα παιδιά τους για μαθησιακές επιδόσεις (Georgiou, 1997, 206) ή οι υψηλές προσδοκίες των γονέων που μπορεί να προκαλούν αισθήματα σχολικής αποτυχίας και αρνητικές επιπτώσεις στις σχέσεις γονέα- παιδιού (Berthelsen & Walker, 2008, 40).

Παράλληλα με τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις και την δημιουργία ενός συνεπούς μαθητή, η γονική συμμετοχή συμβάλλει και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή του. Η κατανόηση από το παιδί -μαθητή ότι έχουν αναπτυχθεί αρμονικές σχέσεις μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών του, δημιουργούν σε εκείνο αίσθημα ασφάλειας, εκτίμησης από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα (γονείς και εκπαιδευτικούς) και γενικότερα ενισχύονται τα συναισθήματά του (Σακελλαρίου, 2006). Επίσης, με την έγκαιρη ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς για ζητήματα που έχουν προκύψει από μια αρνητική συμπεριφορά του παιδιού τους, δίνεται στους γονείς η δυνατότητα να συμμετέχουν σε αποφάσεις του σχολείου που αφορούν συμπεριφορές και κοινωνική αγωγή (Γεωργίου, 2000). Συμπερασματικά, η συμμετοχή των γονέων μπορεί να προλαμβάνει, παρεμβαίνει ή να επιλύει καταστάσεις που περιέχουν επιθετική συμπεριφορά, βία, σχολικό εκφοβισμό (Kolbert, Schultz, & Crothers, 2014, 3).

### **2.1.2 Πλεονεκτήματα γονικής συμμετοχής για τους γονείς**

Η άμεση επαφή των γονέων με τη σχολική ζωή έχει βοηθήσει θετικά την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις τους βελτιώνονται σε μεγάλο βαθμό, αναγνωρίζουν ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών τους και εντοπίζουν πιθανές αδυναμίες (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005) ή μαθησιακές δυσκολίες που προσπαθούν να επιλύσουν και να διορθώσουν (Mapp, 2003, 45- 46). Η συχνή ενημέρωση για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους ενισχύει τη θετική στάση των γονέων, ενώ η ενημέρωση για το πρόγραμμα σπουδών και η βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, ενισχύουν την προσπάθεια και την βοήθεια των γονέων προς τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες (Epstein, 1995). Επιπλέον, οι γονείς αποκτούν αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία και ικανοποίηση για τον γονικό τους ρόλο (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005), λειτουργούν με λιγότερο άγχος (Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008, 211) και αναπτύσσουν υψηλότερες προσδοκίες για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών τους (Epstein, 2001). Τέλος, η ενεργή τους συμμετοχή συμβάλλει και σε προσωπικό επίπεδο καθώς ενισχύεται η κοινωνικοποίησή τους και δημιουργείται η ανάγκη να προάγουν τη δική τους μόρφωση (Davies, 1988, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2011, 214). Τα πλεονεκτήματα δεν ανταποκρίνονται μονάχα σε ατομικό επίπεδο ή στις σχέσεις γονέα και παιδιού αλλά και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς.

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει βοηθήσει αποτελεσματικά και στις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μεταξύ γονέων και

εκπαιδευτικού προσωπικού. Σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί ότι οι σχέσεις μεταξύ τους βελτιώνονται και ο γονέας είναι σε θέση να κατανοήσει και να εκτιμήσει το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Συμεού, 2003) και να αποκτήσει μέσα από αυτό χρήσιμα εργαλεία για την επίλυση διάφορων ζητημάτων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική ή προσωπική ανάπτυξη του παιδιού τους (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). Αντίστοιχα, το δικαίωμα που παραχωρούν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να γνωρίζουν τα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα, έχει ως αποτέλεσμα οι δεύτεροι να σχηματίζουν ομάδες οι οποίες απευθύνονται και πιέζουν την πολιτεία για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου (Γεωργίου, 2000). Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, όπως οι αλλοδαποί, ενισχύουν θετικά τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003), προκαλώντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την απαλοιφή στερεοτύπων που πιθανόν διατηρούν εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαφορετικότητα, όσον αφορά τη γλώσσα, την εθνικότητα, την οικονομική κατάσταση κ.ά. (Γεωργίου, 2000).

### **2.1.3 Πλεονεκτήματα γονικής συμμετοχής για το εκπαιδευτικό προσωπικό**

Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ο τρίτος παράγοντας που επηρεάζεται αποτελεσματικά από την συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική ζωή. Η αποδοχή των γονέων και η αναγνώριση της προσπάθειας του εκπαιδευτικού καλύπτει στον τελευταίο το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεπιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003, 165).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επηρεάσουν την προσωπικότητα του μαθητή σε συνάρτηση με τη στάση των γονέων. Η συμμετοχή των γονέων προσφέρει στον εκπαιδευτικό μια ολοκληρωμένη εικόνα τόσο για την προσωπικότητα του μαθητή, όσο και για την οικογένειά του (Erstein, 1995). Με αυτό τον τρόπο μπορούν να διαμορφώσουν το μάθημά τους με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (Henderson & Mapp, 2002, όπως αναφέρεται στο Mapp, 2003) και να εξελιχθούν επαγγελματικά κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό μαθητών και γονέων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, 415-416). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το έργο των εκπαιδευτικών να γίνεται ευκολότερο, ενώ οι διευθυντές από την πλευρά τους είναι σε θέση να αξιολογούν ολόπλευρα (εκπαιδευτικά, κοινωνικά) τον εκπαιδευτικό που εντάσσει τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργίου, 2011, 214). Τέλος, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές έρχονται πιο κοντά σε οικογένειες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και εκτιμούν το χρόνο που διαθέτουν στο σχολείο (Sapungan & Sapungan, 2014, 47).

Σε επίπεδο σχολείου η συμμετοχή των γονέων βοηθάει στην αποτελεσματικότητα και βελτίωσή του. Για παράδειγμα, βοηθάει στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών και στην επιβολή πειθαρχίας στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Γεωργίου, 2000). Επιπροσθέτως, οι πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο για την γονική συμμετοχή ή η παρακολούθηση προγραμμάτων από το εκπαιδευτικό προσωπικό, με αντίστοιχη θεματική, είναι πιθανόν να επηρεάσουν και άλλα σχολεία που θα υιοθετήσουν μια θετικότερη στάση απέναντι στη συμμετοχή των γονέων (Συμεού, 2003). Αντίστοιχα αποτελέσματα για την επιρροή άλλων σχολείων θα επιφέρουν οι θετικές επιδόσεις των μαθητών που προσφέρει η ενεργή συνεργασία σχολείου- γονέων (Erstein, 1995).



## 2.2 Εμπόδια στη γονική συμμετοχή στο Ελληνικό σχολείο

### 2.2.1 Εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς με τη γονική συμμετοχή

Στην εισαγωγή του τρέχοντος κεφαλαίου (κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>) αναφέρθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι ίδιοι οι γονείς, το παιδί και το σχολείο. Αναλυτικότερα, γονείς χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι αισθάνονται ανασφάλεια με τους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν καταρτισμένες προσωπικότητες, νιώθουν ότι μπορεί να μην κατανοήσουν όλα αυτά που έχει να τους παραθέσει ο εκπαιδευτικός και να έρθουν σε δύσκολη θέση (Γεωργίου, 2011, 130-131). Επιπλέον, η επιστροφή στο χώρο του σχολείου με το ρόλο του γονέα, μπορεί να φέρει στην επιφάνεια άσχημες μνήμες από τη δική τους αποτυχημένη ή δύσκολη εκπαιδευτική πορεία (Γεωργίου, 2011, 131). Οι διάφορες ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, που απαιτούν οικονομική συνεισφορά, απομακρύνουν τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα από το να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή (Γεωργίου, 2011, 131· Lohmann, Hathcote, Hogan, 2018, 27-28). Το αντίθετο συμβαίνει με τις οικογένειες υψηλών τάξεων, οι οποίες είναι συχνά ενημερωμένες για την επίδοση των παιδιών τους και συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή (Γεωργίου, 2011, 133). Παράλληλα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας των γονέων, και κυρίως των μητέρων, εμποδίζει και ελαττώνει την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Πανταζή & Σακελλαρίου, 2005, 201). Οι αλλοδαπές οικογένειες δυσκολεύονται, επίσης, να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς λόγω της διαφορετικής γλώσσας, κουλτούρας και πολιτισμού.

Αναφορικά με τον παράγοντα που σχετίζεται με το παιδί, καθοριστικό ρόλο παίζει η ηλικία, το φύλο και η πορεία του στα μαθήματα. Οι γονείς έχουν αρχίσει ήδη από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου να αραιώνουν τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και στις τάξεις του λυκείου είναι από ελάχιστες ως μηδενικές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μικρότερες τάξεις απαιτούν περισσότερη προσοχή, είτε στην έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για τους τρόπους διαχείρισης των μαθημάτων και τις απαιτήσεις των μεγαλύτερων τάξεων (Γεωργίου, 2011, 141). Σε αντίθεση με το παραπάνω συμπέρασμα, έχει αποδειχτεί ότι και οι γονείς παιδιών που εισάγονται στο νηπιαγωγείο κυριεύονται από ανασφάλεια και ένα αίσθημα ζήλειας προς τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την καλλιέργεια μίας ουσιαστικής συνεργασίας (Πανταζή & Σακελλαρίου, 2005, 202). Επιπλέον, κυριαρχεί μία διττή άποψη για την συμμετοχή των γονέων σε σχέση με την επίδοση του μαθητή. Η μία πλευρά παραθέτει το γεγονός ότι γονείς παιδιών με χαμηλές επιδόσεις αποζητούν τη συνεργασία για να απαλειφθεί ο κίνδυνος αποτυχίας του παιδιού τους (Γεωργίου, 2011, 141-142), ενώ η αντίθετη πλευρά διατυπώνει την άποψη ότι οι γονείς αυτοί αποφεύγουν την άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς για να μην ακούσουν τα αρνητικά σχόλια για την πορεία των παιδιών τους.

Επιπροσθέτως, κανένα νομοθετικό πλαίσιο δεν ορίζει την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Πιο συγκεκριμένα, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα δεν αναφέρει ότι οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός του πλαισίου «απόκτησης εμπειριών από τον κόσμο των ενηλίκων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 1991, 88· Μανωλίτσης, 2004, 125), όπου οι γονείς μπορούν να παρουσιάσουν κάτι για τον εαυτό τους (π.χ. επάγγελμα) ή για τον τόπο τους (π.χ. ήθη και έθιμα) και η μη υποχρεωτική συμμετοχή τους στην οργάνωση μια σχολικής εκδήλωσης μετά από υπόδειξη του εκπαιδευτικού (Μανωλίτσης, 2004, 125). Συνεπώς, ένας σημαντικός παράγοντας για να υπερπηδήσουν οι γονείς τα προαναφερθέντα εμπόδια, θεωρείται και

η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους γονείς και οι πρακτικές λοιπών μελών που εμπλέκονται στην σχολική διαδικασία, όπως οι σχεδιαστές προγραμμάτων (Μανωλίτσης, 2004,137). Η στάση κάποιων εκπαιδευτικών αποθαρρύνει τους γονείς να επιδιώξουν περισσότερη επικοινωνία και συμμετοχή στην σχολική τάξη (Γεωργίου, 2011, 142). Αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν φροντίσουν να καλλιεργήσουν ένα ευνοϊκό κλίμα για όλους τους γονείς, ανεξαρτήτου κοινωνικού, οικονομικού, εθνικού περιβάλλοντος, τότε δεν θα μπορέσει να υπάρξει συνεργασία.

### **2.2.2 Εμπόδια που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο με τη γονική συμμετοχή**

Το εκπαιδευτικό προσωπικό έρχεται αντιμέτωπο συχνά με προβλήματα που αφορούν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Σε αντίθεση με τους παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται από δύο παράγοντες, τους γονείς και τους εαυτούς τους.

Αρχικά, το χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων ή προέλευσή τους από μία ξένη χώρα, δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους (Καρράς, 2009, 114). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς, καθώς πλέον ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων δείχνει αδιαφορία για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Καρράς, 2009, 113). Ενώ μειώθηκε, λοιπόν, η επιθυμία των γονέων για την ενημέρωσή τους σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα, οι απαιτήσεις για την εκπλήρωση των προσδοκιών τους αυξήθηκαν καθιστώντας δύσκολο το έργο του δασκάλου (Καρράς, 2009, 113). Αυτό συμβαίνει πιθανότατα για να καλύψουν την δική τους αδιαφορία και απουσία από την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Επιπροσθέτως, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς ασκούν έλεγχο και επεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελούν (Γκκλιάου – Χριστοδούλου, 2005, 76-77· Καρράς, 2009, 113), με αποτέλεσμα την αμυντική στάση και την αποστασιοποίησή τους από τους γονείς. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικοί στη συμμετοχή των γονέων και την υποστήριξη που ασκούν εκείνοι στα παιδιά τους, αναφορικά με τη σχολική τους ζωή, φαίνεται ότι αντιδρούν αρνητικά σε γονείς (κυρίως γονείς που ανήκουν σε ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο) που επιθυμούν να έχουν λόγο σε εκπαιδευτικά ζητήματα και μεθόδους. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με πρόφαση ότι αυτοί είναι αρμόδιοι για την τέλεση του εκπαιδευτικού έργου καθώς είναι το επάγγελμά τους, απομακρύνουν τους γονείς καταδεικνύοντάς τους ποιες είναι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις των γονέων και ποιες των εκπαιδευτικών (Karlsen Bæck, 2010, 333-334). Η αποστασιοποίηση εκπαιδευτικών από τους μορφωμένους- απαιτητικούς γονείς, προέρχεται κυρίως από μεγαλύτερους σε ηλικία και προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς, που πιθανόν να νιώθουν άγχος ή αποστροφή να αντιμετωπίσουν εκείνους τους γονείς που πολύ συχνά αμφισβητούν το εκπαιδευτικό τους έργο και εμπειρία (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017, 105-106).

Σε σύγκριση, λοιπόν, με παλαιότερες εποχές, όταν οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν σημαντικά πρόσωπα της κοινωνίας και έχαιραν σεβασμού, στη σύγχρονη εποχή δέχονται την περιφρόνηση και την αρνητική κριτική από γονείς που δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το σημαντικό έργο, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (Γεωργίου, 2011, 199· Καρράς, 2009, 113).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται απροετοίμαστος να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας. Η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για κοινωνικά ζητήματα, όπως η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών τους (Πανταζή & Σακελλαρίου, 2005, 197, 202),

καθιστά δύσκολη την ανάπτυξη μίας σωστής και ευέλικτης συνεργασίας μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται απροετοίμαστοι να διαχειριστούν διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (Πανταζή & Σακελλαρίου, 2005, 202), που προκύπτουν πλέον συχνά στη σύγχρονη κοινωνία, αφού δεν διαθέτουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και την ετοιμότητα να τις αντιμετωπίσουν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017, 106). Φαινόμενα όπως μονογονεϊκές οικογένειες, μεγάλος αριθμός αλλοδαπών οικογενειών, γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες ή ακόμη και περιπτώσεις γονέων του ίδιου φύλου, χρήζουν άμεσης και ιδιαίτερης προσοχής από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Η αρχική ή βασική εκπαίδευση που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός, παρέχει τις απαραίτητες/ βασικές γνώσεις για το επάγγελμά του. Στην πορεία, όμως, ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να διευρύνει και να εξελίξει αυτές τις γνώσεις με συνεχή και σταδιακή προσπάθεια (Ξωχέλλης, 2011, 593). Η επιμόρφωση είναι το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα πετύχει την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η πολιτεία αναλαμβάνει επιμορφωτικές δράσεις και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αυτοεπιμορφώνονται. Σύμφωνα με τον κ. Ξωχέλλη (2011, 593-594) : «η επιμόρφωση είναι συνήθως μικρής διάρκειας, συνεχής και επαναλαμβανόμενη, διεξάγεται ως επί το πλείστον εκτός διδακτικού χρόνου και απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς».

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών τους, παρουσιάζεται ελλιπής. Πιο αναλυτικά, πολλά προγράμματα δεν καλλιεργούν αποτελεσματικά δεξιότητες επικοινωνίας με τους γονείς ή δεν αναφέρονται καθόλου στην θεματική αυτή (Brown, Harris, Jacobson, & Trotti, 2014, 135). Συνήθως, στην βασική τους εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται αποκλειστικά στον τρόπο ενημέρωσης των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους (Oostdam & Hooge, 2013, 345). Προγράμματα, επίσης, που παρακολουθούν οι ηγέτες σχολικών μονάδων δεν περιέχουν θεματικές αναφορικά με τη γονική συμμετοχή, αλλά περιορίζονται μονάχα στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής μονάδας (Yulianti et al., 2020, 10), με αποτέλεσμα οι ηγέτες να βασίζονται στις ικανότητες που έχουν αποκτήσει με την εργασιακή τους εμπειρία (Berg, Melaville, & Blank, 2006, 18). Υπάρχει ανάγκη να δημιουργηθούν ειδικά μαθήματα για την εκμάθηση τρόπων συνεργασίας με τους γονείς, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταφέρουν να δημιουργούν ένα πρόσφορο σχολικό περιβάλλον όπου οι γονείς θα αισθάνονται ότι είναι σεβαστοί και ισότιμοι (Oostdam & Hooge, 2013, 345). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω βίντεο με εμπειρίες συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών, με συμπεράσματα ερευνών και ομιλητές που θα βοηθούσαν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα εισάγονται στο επάγγελμα (Brown et al., 2014, 135-136).

Η σημαντικότητα της γονικής συμμετοχής έχει αποδειχθεί παραπάνω και η ύπαρξή της καθίσταται αναγκαία. Στην προετοιμασία, λοιπόν, των εκπαιδευτικών για να αναλάβουν επίσημα τα καθήκοντά τους είναι ανάγκη να ενταχθεί η ενότητα διαπροσωπικές σχέσεις-συνεργασία, είτε με θεωρητικά μαθήματα στο Πρόγραμμα Σπουδών της Σχολής όπου φοιτούν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017, 108), είτε με αλληλεπίδραση με γονείς μαθητών, με αποτέλεσμα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί να δημιουργούν συνεργατικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στην κάθε οικογένεια (Hedges & Gibbs, 2005, 124). Αυτό γίνεται αντιληπτό ακόμα και σε έρευνα που διεξήχθη στο εξωτερικό με μεταπτυχιακούς εκπαιδευτικούς και σχολικούς ψυχολόγους που ήρθαν σε επαφή με γονείς για την διεκπεραίωση ενός μαθήματος και οι οποίοι μετά το πέρας του μαθήματος δήλωσαν προετοιμασμένοι να συνάψουν εταιρικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, καθώς κατανόησαν τα κίνητρα των γονέων που αφορούν κατά αποκλειστικότητα το καλό του παιδιού τους. Αντιθέτως, δεν ήταν σίγουροι αν στην πράξη μπορούσαν πάντα να διαχειριστούν ορθά

κάποια κρίση στη σχέση τους με τους γονείς, αν και στη θεωρία διδάχτηκαν πώς να τις αποφεύγουν (Murray, Mereoiu & Handyside, 2013, 230-232). Επομένως, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου χρειάζεται να είναι εφοδιασμένο με τις κατάλληλες δεξιότητες από την βασική του, ακόμη, εκπαίδευση για την διαχείριση των σχέσεών τους με τους γονείς των μαθητών τους, ώστε να αισθάνονται οι ίδιοι έτοιμοι και να επιτυγχάνουν την καλύτερη συμμετοχή των γονέων και ουσιαστικότερη επικοινωνία μαζί τους (Brown et al., 2014, 136-137). Εκτός όμως από την βασική εκπαίδευση πάνω στο ζήτημα, μπορεί να υπάρξουν συνεχή επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική ή κάποια προγράμματα που θα μπορούσαν να παρακολουθούν μαζί εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές στα πλαίσια ενός καλύτερου κοινωνικοπαιδαγωγικά σχολείου που δρα ισότιμα και δίκαια προς όλα τα μέλη του (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017, 108).

Η ποικιλομορφία της σύγχρονης κοινωνίας επιβάλλει καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που θα καταφέρουν να δημιουργήσουν σχέσεις με αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό. Το διαφορετικό υπόβαθρο των οικογενειών, που σχετίζεται με την καταγωγή, το μέγεθός τους, τη δομή και το μορφωτικό επίπεδο επιβάλλει οι εκπαιδευτικοί να είναι καλά προετοιμασμένοι ώστε να τους εντάξουν όλους στη σχολική κοινότητα (Epstein, 2013, 115). Τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών χρειάζεται να εμβαθύνουν σε τέσσερις κατευθύνσεις για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πρώτη κατεύθυνση αποτελεί η ομαδική εργασία εκπαιδευτικών και διευθυντών για την δημιουργία μίας «σχολικής ομάδας, επίσημης επιτροπής» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και διευθυντή που θα λειτουργούν ομαδικά για την ομαλότερη λειτουργία, αξιολόγηση και βελτίωση δραστηριοτήτων (Epstein, 2013, 116). Δεύτερη κατεύθυνση είναι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές να προσδιορίζουν ότι οι πράξεις των παραπάνω ομάδων συμβάλλουν στα θετικά αποτελέσματα για τον μαθητή (Epstein, 2013, 116). Τρίτη κατεύθυνση: οι ομάδες και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μεριμνούν ώστε να εντάσσονται όλες οι οικογένειες στις σχολικές ομάδες (Epstein, 2013, 116). Τέταρτη κατεύθυνση αποτελούν οι αξιολογήσεις των σχολικών ομάδων ως προς την ενίσχυση όλων των οικογενειών επιδόσεις και την σωστή συμπεριφορά των μαθητών (Epstein, 2013, 116).

### 2.3 Είδη συμμετοχής γονέων στο σχολείο

Στην βιβλιογραφία παρουσιάζονται πολλοί όροι για να περιγράψουν τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς. Για παράδειγμα, γονική εμπλοκή (parental involvement), γονική συμμετοχή (parental participation), σχέση/ δεσμοί/ σύνδεση σχολείου – οικογένειας (school – family relations), εκπαιδευτική συμμαχία/ εταιρισμός (educational partnership), συμμαχία/ εταιρισμός σχολείου - οικογένειας (school – family partnership) (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013, 6). Στη παρούσα έρευνα θα αναπτυχθούν οι κυριότερες έννοιες που συναντώνται στη βιβλιογραφία και αυτές είναι ο εταιρισμός σχολείου – οικογένειας (school – family partnership) και η γονική εμπλοκή (parental involvement). Οι παραπάνω έννοιες πολλές φορές συγχέονται στη βιβλιογραφία και θεωρούνται ταυτόσημες, στην πραγματικότητα, όμως, διαφέρουν. Η γονική εμπλοκή προβάλλει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό αλλά οι ρόλοι των δύο θεσμών είναι διαφορετικοί. Αντίθετα στις εταιρικές σχέσεις οι δεσμοί μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι σαφείς, με το σχολείο να θεωρείται προέκταση της οικογένειας (Fitzgerald, 2004, 7).

### 2.3.1 Γονική εμπλοκή

Υπάρχουν διάφορες ερμηνείες για τον όρο «γονική εμπλοκή». Ο διάλογος που αναπτύσσουν εκπαιδευτικοί και γονείς είναι η επικρατέστερη ερμηνεία, χωρίς όμως να θεωρούνται ως μεταβλητές, η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας (Γεωργίου, 2011, 127). Αναφέρονται, επίσης, στις προσδοκίες που αναπτύσσουν οι γονείς για τα παιδιά τους και στην υιοθέτηση θετικών στάσεων από τα παιδιά για τη μάθηση ή στον έλεγχο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Γεωργίου, 2011, 127-128).

Οι Fantuzzo, Tighe, & Childs (2000, 331-332) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η γονική εμπλοκή χωρίζεται σε τρία πλαίσια, α) στο πλαίσιο της οικογένειας, β) στο πλαίσιο του σχολείου και γ) στο πλαίσιο επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου. Παράλληλα, κάποιοι ερευνητές διακρίνουν την γονική εμπλοκή σε τρία άλλα επίπεδα: την σχολική εμπλοκή, όπου οι γονείς εντάσσονται σε σχολικές δραστηριότητες είτε στον χώρο του σχολείου, είτε από το σπίτι. Άλλο επίπεδο θεωρείται η γνωστική εμπλοκή (cognitive involvement), η βοήθεια, δηλαδή, στην θεωρητική μάθηση. Τέλος, η προσωπική εμπλοκή (personal involvement) είναι ένα τρίτο επίπεδο που αναφέρεται στην ολόπλευρη ενημέρωση και συμμετοχή του γονέα στη σχολική ζωή (Overstreet, Devine, Bevans, & Efreom, 2005). Σε παρόμοιο πλαίσιο κατηγοριοποιούν την γονική εμπλοκή οι Grolnick και Slowiaczek (1994), κάνοντας λόγο για:

- την προσωπική εμπλοκή,
- την γνωστική – πνευματική εμπλοκή (cognitive- intellectual involvement), δηλαδή οι γονείς στο σπίτι βοηθούν στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών τους δίνοντάς τους πνευματικά ερεθίσματα, και
- τη συμπεριφορική εμπλοκή (behavior involvement).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχουν επιπλέον μορφές κατηγοριοποίησης σχετικά με τη γονική εμπλοκή. Ο Γεωργίου (2011, 68-71) έχει προβεί σε μια διάκριση που αποτελείται από πέντε τύπους:

1. Η εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς. Οι γονείς καταγράφουν την καθημερινή ρουτίνα του παιδιού τους σχετικά με τις ώρες που διαθέτει στο διάβασμα, στο παιχνίδι ή σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα επιδίδεται, για να κατανοήσουν τον χρόνο που αφιερώνει για τα μαθήματα του σχολείου, ώστε να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα για τη μάθηση που θα ακολουθήσει το παιδί και θα του επιφέρει καλύτερη σχολική συμπεριφορά και επιδόσεις.
2. Ο έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς. Στην προκειμένη περίπτωση ο γονέας παρατηρεί τις δραστηριότητες του παιδιού που αφορούν την ατομική του ανάπτυξη, όπως το φαγητό, που πιθανόν να συνδέονται με τη σχολική ζωή του.
3. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία. Ο γονέας γνωρίζει την ύλη που διδάσκεται κάθε στιγμή το παιδί του και το βοηθάει να διαβάσει, η υπερβολική όμως πίεση που μπορεί να ασκηθεί στο παιδί ίσως φέρει αρνητικά αποτελέσματα.
4. Ανάπτυξη εξωσχολικών ενδιαφερόντων. Ο γονέας προσπαθεί να μυήσει το παιδί του σε εξωσχολικές δραστηριότητες που θα το αναπτύξουν πνευματικά, όπως είναι ο αθλητισμός ή η επαφή με τις τέχνες.
5. Τελευταίος τύπος είναι η επαφή με το σχολείο για την σχετική ενημέρωση προόδου από τον εκπαιδευτικό, η συμμετοχή σε διάφορες εκδηλώσεις και εθελοντικές ενέργειες και η επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό (διευθυντή και εκπαιδευτικούς).

Στον ελληνικό χώρο φαίνεται να κυριαρχούν τρία είδη γονικής εμπλοκής. Ο επικρατέστερος και αποδοτικότερος αφορά την άμεση επικοινωνία των γονέων με το



σχολείο (π.χ. η ενημέρωση για την πρόοδο), η αμέσως επόμενη είναι η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία, και τρίτη και λιγότερο αποδοτική είναι η σχέση των γονέων με τις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες, όπως ο εθελοντισμός (Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008, 213). Η γονική εμπλοκή όμως επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι πεποιθήσεις που υιοθετεί κάθε γονέας για το ποιον τύπο εμπλοκής θα εφαρμόσουν για να έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Οι πεποιθήσεις αυτές διακρίνονται σε προσωπικές/ συλλογικές και αφορούν την αποτελεσματικότητα της γονικής εμπλοκής στην μάθηση. Οι γονείς, δηλαδή εμπλέκονται για να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους (Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008, 197).

### *2.3.1.1 Μοντέλα γονικής εμπλοκής*

Μελέτες έχουν δείξει ότι για την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο αποδίδονται κάποια θεωρητικά μοντέλα. Παρακάτω αναφέρονται τα μοντέλα που αντικατοπτρίζουν καλύτερα τον όρο «γονική εμπλοκή», αφού αναφέρονται σε σχέσεις που χαρακτηρίζονται από απλή επικοινωνία έως και μια απλή συμμετοχή των γονέων στη σχολική διαδικασία.

1. Το σταδιακό μοντέλο που είναι βασισμένο στις θεωρίες του Erikson και Piaget (όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2011, 14) και αντανάκλα τις χρονικές περιόδους – φάσεις ανάπτυξης που περνάει ένα παιδί. Πρώτα η οικογένεια αναλαμβάνει την ανάπτυξη του παιδιού, στη συνέχεια το σχολείο και τέλος το άτομο ενηλικιώνεται και γίνεται υπεύθυνος για τις πράξεις του. Όταν το παιδί- μαθητής βρίσκεται στο στάδιο του σχολείου δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού.
2. Το οργανισμικό μοντέλο. Με βάση τις μελέτες των Weber και Parsons (1947, 1959, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2011, 15) αυτό το μοντέλο ορίζει ότι για την ομαλή λειτουργία ενός συστήματος κάθε μέλος χρειάζεται να διαθέτει ξεχωριστούς ρόλους και ξεκάθαρα όρια για τις αρμοδιότητές του, καθιστώντας έτσι μια επιφανειακή επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Κυρίαρχο εμπόδιο στο παρόν μοντέλο αποτελεί η αποφυγή συνεργασίας και από τις δύο πλευρές, γονέων και εκπαιδευτικών, με μοναδική μορφή επικοινωνίας προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι δύο θεσμοί στο σπίτι ή στο σχολείο αντίστοιχα.
3. Το κοινωνικό μοντέλο (Guba & Getzels, 1957, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2011, 22-24) που χωρίζεται στη νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση. Η πρώτη αναφέρεται στη λειτουργία που επιτελεί ένας οργανισμός μέσα στην κοινωνία, ενώ η δεύτερη στον ρόλο που διαδραματίζουν οι εργαζόμενοι μέσα στον οργανισμό, οι οποίοι φέρουν τα δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά και βιώματα και δρουν σύμφωνα με αυτά. Επιπλέον, τα άτομα που υιοθετούν το κοινωνικό μοντέλο είναι σε θέση να απομακρύνουν τους αρνητικούς παράγοντες που φαίνεται να επιφέρουν μη επιθυμητά αποτελέσματα στην εργασία τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό που νιώθει ότι απειλείται από τη συμμετοχή των γονέων, αντιδρά και τους απομακρύνει από το σχολικό περιβάλλον.
4. Το μοντέλο σχέσεων οικογένειας – σχολείου των Ryan & Adams (2005, 5-8· Ζηλιασκοπούλου, 2014, 492-493· Σακελλαρίου, 2008, 65-68) εστιάζει στο πώς η οικογένεια επηρεάζει τις επιδόσεις του παιδιού και τις σχέσεις που αναπτύσσει με το περιβάλλον του. Δε γίνεται, όμως, λόγος για την ανάμειξη των γονέων στη σχολική διαδικασία με κάποιο άλλο τρόπο ή την αλληλεπίδρασή τους με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Το μοντέλο αυτό διακρίνεται σε έξι επίπεδα με σημείο μηδέν τις επιδόσεις του παιδιού. Οι επιδόσεις του μαθητή αποτελούν και τον κύριο στόχο του συγκεκριμένου μοντέλου.

0) Οι επιδόσεις και οι κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών φαίνεται να ορίζουν την επιτυχία ενός σχολείου. Οι επιδόσεις μετρούνται από βαθμολογίες και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών και εξετάσεις, ενώ η συμπεριφορά μπορεί να ελεγχθεί από τους σχολικούς φακέλους.

1) Προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, όπως η αυτοεκτίμηση, η κοινωνικότητα, η επιθετικότητα, η αυτοπεποίθηση και ο ενθουσιασμός που επιδρούν στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα. Σε αυτό το επίπεδο οι σχέσεις γονέων και παιδιού στο σπίτι επηρεάζουν την ψυχολογία του παιδιού και κατ' επέκταση τα σχολικά του αποτελέσματα.

2) Οι αλληλεπιδράσεις γονέα- παιδιού με επίκεντρο το σχολείο, δράσεις όπως βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, παρακολούθηση προόδου και παρακίνηση του παιδιού- μαθητή με τρόπο πιεστικό ή αποτρεπτικό. Αυτό το επίπεδο εστιάζει στην επιρροή που ασκεί ο γονέας στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού του.

3) Οι αλληλεπιδράσεις γονέα- παιδιού σε γενικότερο πλαίσιο. Σε αντίθεση με το επίπεδο 2, στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπάρχει άμεση συσχέτιση των γονέων με το σχολείο αλλά περισσότερο με το γονικό στυλ που υιοθετούν οι γονείς και τις συμπεριφορές τους, οι οποίες έχουν ως αποδέκτες τα παιδιά τους.

4) Οι γενικές σχέσεις της οικογένειας, καθώς η οικογένεια παρουσιάζεται σαν ολότητα μέσα από έννοιες όπως η συνοχή ή η σύγκρουση και επηρεάζεται από τις συζυγικές σχέσεις.

5) Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων αν και άμεσα δεν επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους, έμμεσα όμως με τον χαρακτήρα τους, τη στάση τους (π.χ. προσδοκίες των γονέων για επιτυχίες) και τη σχέση που αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια, επιδρούν στη σχολική συμπεριφορά του παιδιού.

6) Εξωγενείς κοινωνικές/ πολιτιστικές και βιολογικές μεταβλητές. Στα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά συγκαταλέγεται το οικονομικό επίπεδο μιας οικογένειας, η δομή, η κατάσταση και η εθνικότητα της οικογένειας, ενώ στα βιολογικά συγκαταλέγονται το φύλο του γονέα και τα κληρονομικά χαρακτηριστικά.

5. Το προστατευτικό μοντέλο και το μοντέλο μετάδοσης από το σχολείο στο σπίτι των Epstein & Saunders (2002, όπως αναφέρεται στο Fitzgerald, 2004, 24, 26). Το πρώτο μοντέλο αναφέρεται στους διαφορετικούς ρόλους που κατέχουν γονείς/οικογένεια και εκπαιδευτικοί/σχολείο. Ρόλος του σχολείου αποτελεί η εκπαίδευση του παιδιού για αυτό τον λόγο λοιπόν, οι γονείς εμπλέκονται ελάχιστα στο σχολείο και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι ανεπαρκής. Στο δεύτερο μοντέλο αν και ο θεσμός της οικογένειας αναγνωρίζεται από το σχολείο, αναπτύσσεται μεταξύ τους ένα είδος επικοινωνίας που χαρακτηρίζεται από την πλήρη αποδοχή των γονέων σε ό, τι αποφασίσει το σχολείο, ενώ το σχολείο από την πλευρά του αποφεύγει να εμπλέξει ενεργά τους γονείς στη σχολική διαδικασία. Αναπτύσσονται ακόμα δύο μοντέλα που ανταποκρίνονται περισσότερο στην πιο ενεργή γονική συμμετοχή και θα αναφερθούν παρακάτω (βλ. ενότητα 2.3.2).

### 2.3.2 Εταιρικές σχέσεις σχολείου - γονέα

Ενώ για χρόνια διαφαίνεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό (διευθυντής, εκπαιδευτικοί), που υπερισχύει σε μια σχολική μονάδα, έχει την τάση να αποκλείει από την εκπαιδευτική διαδικασία παράγοντες που δεν χαρακτηρίζονται ειδικό εκπαιδευτικών ζητημάτων, τα τελευταία έτη γίνονται προσπάθειες να εμπλέξουν πιο ενεργά τους γονείς δημιουργώντας μαζί τους (συν)εταιρικές σχέσεις (Γεωργίου, 2011, 215).

Ο «εταιρισμός σχολείου – οικογένειας» νοείται ως γονείς και σχολείο που «μοιράζονται ενδιαφέροντα και ευθύνες» συμμετέχοντας από κοινού σε εκπαιδευτικές δράσεις για την βελτίωση της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών. Τα παιδιά αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος γονέων και σχολείου, οι οποίοι κρίνονται υπεύθυνοι να τα οδηγούν προς την επιτυχία τους (Erstein, 1995, 701). Για να καταφέρει όμως η συγκεκριμένη σχέση γονέα και σχολείου να αποφέρει θετικά αποτελέσματα, χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια (Keen, 2007, 340; Palaiologou & Male, 2017, 89), να τίθενται από κοινού στόχοι (Keen, 2007, 341) βασισμένοι σε κοινές αξίες και ιδανικά για την διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος (Palaiologou & Male, 2017, 91). Τέλος, όταν γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν ενσυναίσθηση, αλτρουισμό, δέσμευση και αμοιβαίες φιλοδοξίες (Palaiologou & Male, 2017, 91), μπορούν να συνεργάζονται μαζί για να λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη σχολική διαδικασία (Keen, 2007, 342), πετυχαίνοντας την αμφίδρομη επικοινωνία και την αμοιβαία υποστήριξη (Fitzgerald, 2004, 21).

Οι εταιρικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζονται από ισότητα και δικαιοσύνη προς όλα τα μέλη, ειδικότερα των ομάδων που βρίσκονται στο περιθώριο (Teemant, Yoder, Sherman, & Graff, 2021, 30). Επιπλέον, οι εταιρικές σχέσεις σχολείου- γονέων διακρίνονται από κάποιες αξίες. Πρώτη αξία είναι ο αμοιβαίος σεβασμός: είναι μια σημαντική αξία, διότι ακούγεται η γνώμη όλων των μελών και υπάρχει η κατανόηση στη διαφορετικότητα του καθένα. Κερδίζεται μέσω της επικοινωνίας, της συνεργασίας και του τρόπου διαχείρισης των εκπαιδευτικών στην αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς. Δεύτερη είναι η δημοκρατική αξία, για να μπορούν όλοι ισότιμα να ενημερώνονται και να ασχολούνται με τις τυπικές- οργανωτικές διαδικασίες του σχολείου (π.χ. διαδικασία λήψης αποφάσεων). Τρίτη αξία αποτελεί η κριτική συνείδηση των εμπλεκόμενων στην σχολική ζωή που καταφέρνει να εκμηδενίσει την ανισότητα λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών κάθε οικογένειας και επιφέρει θετικές αλλαγές σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Τέταρτη αξία είναι η βιωσιμότητα, η συνεχής, δηλαδή, προσπάθεια εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων να διατηρήσουν ομαλές εταιρικές σχέσεις με κοινό όραμα, μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών αλλά και την μεταβίβαση εμπειριών και γνώσεων σε νέα μέλη, είτε εκπαιδευτικούς, είτε γονείς (Teemant et al., 2021, 34-35).

Στην πράξη η κύρια αφορμή επικοινωνίας που αποζητούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς είναι η ενημέρωση για τις σχολικές επιδόσεις και την συμπεριφορά των παιδιών τους (Summers, Gavin, Purnell-Hall, & Nelson, 2003, 427). Για τις μικρότερες ηλικίες αυτό συμβαίνει σχεδόν καθημερινά με την έλευση και την αποχώρηση των παιδιών από το σχολείο. Οι εκδηλώσεις και οι εορταστικές παραστάσεις αποτελούν τόπο και χρόνο συνάντησης εκπαιδευτικών και γονέων. Παράλληλα, η εθελοντική προσφορά των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε προσφέροντας τις γνώσεις τους, είτε προσφέροντας την βοήθειά τους σε τροφή και εξοπλισμό, κατατάσσεται στην γονική συμμετοχή και παρατηρείται περισσότερο σε μικρότερες κοινωνίες (Γεωργίου, 2011, 203; Summers et al., 2003, 428). Για να χαρακτηριστούν, όμως, οι εταιρικές σχέσεις πιο ουσιαστικές χρειάζεται οι γονείς να συμμετέχουν περισσότερο σε τυπικές ή μη σχολικές διαδικασίες, να μπορούν εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και να τους προσφέρεται ουσιαστικότερη ανατροφοδότηση για τη σχολική συμπεριφορά του παιδιού τους (Fitzgerald, 2004, 21-22).



Αναλυτικότερα, μελετώντας τις παραπάνω σχέσεις, οι έρευνες κατέληξαν σε έξι κατηγορίες συμμετοχής των γονέων που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις πρακτικές, τα εμπόδια καθώς και τα αποτελέσματα που επιφέρει η κάθε μία (Erstein, 2002, 12). Πρώτη κατηγορία αποτελεί η γονική μέριμνα (parenting) δηλαδή η κάλυψη βασικών υποχρεώσεων των γονέων από το σπίτι για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται με βοήθεια, υποστήριξη και εκπαίδευση των γονέων από το σχολείο. Δεύτερον η επικοινωνία (communicating) μεταξύ των δύο θεσμών, οικογένειας- σχολείου, για την ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο του μαθητή και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσω των συναντήσεων ή της αποστολής γραπτών μηνυμάτων και βοήθειας σε αλλοδαπούς γονείς με την παροχή μεταφραστών. Επόμενη κατηγορία αποτελεί η συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο εθελοντικά (volunteering), βοηθώντας όπου θεωρείται απαραίτητο όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικό προσωπικό, διευθυντές, μαθητές, άλλους γονείς). Τέταρτον, η δυνατότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους από το σπίτι σε μαθησιακές δραστηριότητες (learning at home). Για να επιτύχει η παραπάνω προσπάθεια χρειάζεται οι γονείς να έχουν λάβει τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που θα βοηθάνε τα παιδιά τους, τα εφόδια που χρειάζεται ο μαθητής και την εκπαιδευτική πολιτική για κάθε μάθημα. Στη συνέχεια εντοπίζεται η δυνατότητα των γονέων να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (decision making) του σχολείου μέσα από ομάδες γονέων ή εκλεγμένους αντιπροσώπους γονέων που μπορούν να συμμετέχουν σε συμβούλια που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών, την ασφάλεια και το προσωπικό του σχολείου. Τέλος, η συνεργασία με την υπόλοιπη κοινότητα (collaborating with the Community) αποτελεί την έκτη κατηγορία. Η κοινότητα προσφέρει τις υπηρεσίες της για να βοηθήσει τη σχολική κοινότητα σε επίπεδο σχολικών προγραμμάτων, γονέων και μαθητών, προδιαγράφοντας τα καλύτερα αποτελέσματα για το παιδί, τον εκπαιδευτικό και τον γονέα (Erstein, 1995, 704, όπως αναφέρεται στο Σακελλαρίου, 2008, 59-65).

Στην Ελλάδα στις οργανώσεις των γονέων κάποιοι γονείς έχουν άτυπη συμμετοχή (παρατηρητές) και κάποιοι αναλαμβάνουν τυπικές θέσεις στα σωματεία που οργανώνονται σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, 57). Οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, που οργανώνονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το όνομα της αντίστοιχης σχολικής μονάδας, συγκροτούνται με την υπόδειξη του σχολικού διευθυντή χωρίς να προσδιορίζονται, όμως, οι αρμοδιότητές τους (Αργυροπούλου, 2007, 63). Ο διευθυντής ή προϊστάμενος χρειάζεται να είναι σε άμεση επαφή με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Σε περίπτωση που δεν έχει συσταθεί σύλλογος, παρεμβαίνει ο διευθυντής/ προϊστάμενος και συγκαλεί σε γενική συνέλευση για τη δημιουργία του (Ν. 1566/1985, άρθρο 53). Επιπλέον, όταν κρίνεται απαραίτητο ή έπειτα από πρόσκληση ο διευθυντής/ προϊστάμενος συμμετέχει σε συνεδριάσεις του συλλόγου (Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.2002, άρθρο 32). Σε κάθε Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων εκλέγεται ένας εκπρόσωπος, που παρίσταται σε άλλα συλλογικά όργανα όπως είναι η Σχολική Επιτροπή και η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας (Αργυροπούλου, 2007, 63). Οι δραστηριότητες του συλλόγου αποδίδονται κυρίως στην συλλογή χρημάτων και την ενίσχυση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την διοργάνωση εκδηλώσεων και την συζήτηση διάφορων καταστάσεων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα, ενώ δεν διατηρούν το δικαίωμα να επέμβουν σε διοικητικά ζητήματα και να ασκούν πιέσεις στα υψηλά ιστάμενα πρόσωπα (Γεωργίου, 2011, 201), γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με το τελευταίο χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε παραπάνω, τις από κοινού αποφάσεις σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία γίνεται μια επιμέρους κατηγοριοποίηση των εταιρικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ γονέα και σχολείου. Πιο αναλυτικά, οι Palaiologou & Male (2017, 95) κατέληξαν σε πέντε τύπους:

α) Ο «εύπλαστος» (malleable) τύπος. Τα μέλη χαρακτηρίζονται από παρορμητική συμπεριφορά, απάθεια και αδυναμία ορθολογικών εξηγήσεων με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σχετική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και σχολείου,

β) Ο τύπος της «απομόνωσης» (isolation). Στη συγκεκριμένη περίπτωση κυριαρχεί εκείνος που έχει την εξουσία και αναπτύσσονται αισθήματα ανταγωνιστικότητας, συνεπώς οι γονείς αυτομάτως αποκλείονται από τη σχολική κοινότητα καθώς το σχολείο είναι η ανώτερη αρχή.

γ) Ο «παθητικός» (passive) τύπος. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν επιδεικνύει ανοχή στη διαφορά ενώ εσκεμμένα δεν πληροφορεί τους γονείς για τα τρέχοντα ζητήματα που απασχολούν το σχολείο.

δ) Ο «ενεργός» (active) τύπος. Σε αυτήν την περίπτωση τα μέλη διακατέχονται από αμοιβαιότητα και αλληλοβοήθεια αποδεχόμενοι ο ένας τον άλλο και ανταλλάσσοντας πληροφορίες μεταξύ τους.

ε) Ο «δυναμικός – οικολογικός» (dynamic- ecological) τύπος συνίσταται από όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω για τον εταιρισμό σχολείου-γονέων, όπως η ύπαρξη κοινών στόχων, ο αλτρουισμός, η ενσυναίσθηση, η αμοιβαιότητα καθώς και η ενοποίηση, η κοινή στρατηγική και η ενεργητικότητα που επιφέρουν την καλύτερη δυνατή συνοχή και ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μελών.

Επιπροσθέτως, σε έρευνα των Oostdam και Hooge (2013, 347) γίνεται αντιληπτό ότι οι εταιρικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων και σχολείου αναγνωρίζονται περισσότερο τα τελευταία χρόνια και χαρακτηρίζονται από την κοινή ευθύνη και συνεργασία για την εκπαίδευση των μαθητών. Στα πλαίσια της ενεργής γονικής παρουσίας στην σχολική ζωή διακρίνονται τρεις διαφορετικοί τύποι εταιρικών σχέσεων, που όμως σε πολλές καταστάσεις μπορεί να συνυπάρχουν. Αρχικά παρατηρείται η «κοινωνική εταιρική σχέση» (social partnership) που αναφέρεται στις κοινωνικές επαφές που αναπτύσσουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς μέσα και έξω από τον χώρο του σχολείου. Η «επίσημη συνεργασία» (formal partnership) που περιλαμβάνει τυπικές και μη υποχρεώσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο. Για παράδειγμα, στην πρώτη κατηγορία συναντάται η συμμετοχή των γονέων στα συμβούλια και στη δεύτερη η εθελοντική προσφορά και βοήθεια των γονέων για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου. Ως τρίτος τύπος ορίζεται η «εκπαιδευτική εταιρική σχέση» (educational partnership), η οποία στοχεύει στην αποδοτικότερη μαθησιακή διαδικασία που είναι εφοδιασμένη με τα κατάλληλα μέσα.

Συμπερασματικά, οι εταιρικές σχέσεις μεταξύ όλων των γονέων που συμμετέχουν πιο ενεργά και του σχολείου χαρακτηρίζονται από ισότιμες σχέσεις, που προλαμβάνουν διάφορα ζητήματα, έχουν μακρά διάρκεια, αξιολογούνται και βελτιώνονται, με στόχο θετικότερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Γεωργίου, 2011, 212-213). Η σημαντικότητα και τα αποτελέσματα της γονικής συμμετοχής αποδίδονται και στα τρία πρόσωπα που την απαρτίζουν, μαθητής – γονείς – εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με το παιδί, συμβάλλει στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών και μίας προσωπικότητας που χαρακτηρίζεται από καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, θετική στάση ως προς τη μάθηση, αυτοέλεγχο και αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες (Γεωργίου, 2011, 143-146· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, 413-414). Οι γονείς από την δική τους σκοπιά, κερδίζουν στενότερη και ουσιαστικότερη σχέση με το παιδί τους

(Sheridan, Knoche, & White, 2019, 190) και εκτιμούν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που τους προσφέρουν βοήθεια και συμβουλές για τη διαχείριση εκπαίδευσης στο σπίτι (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009, 414-415). Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, μέσα από την επικοινωνία με τους γονείς κατανοούν και διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα καταστάσεις με τους μαθητές τους, ενώ βελτιώνουν, επίσης, τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009, 415-416).

### *2.3.2.1 Μοντέλα εταιρικών σχέσεων σχολείου- γονέων*

Οι ερευνητές μελετώντας εις βάθος τη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου κατέληξαν στα παρακάτω μοντέλα ενεργής γονικής συμμετοχής.

1. Το οικοσυστημικό μοντέλο. Ο Bronfenbrenner (1979, 1986 όπως αναφέρεται στο Σακελλαρίου, 2008, 54 και όπως αναφέρεται στους Γεωργίου, 2011, 17-19) ανέπτυξε τη θεωρία του οικοσυστημικού μοντέλου που βοηθάει στην κατανόηση της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Αποτελείται από ομόκεντρους κύκλους. Ο μικρότερος κύκλος αποτελεί το άτομο, στη συνέχεια υπάρχουν το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και τελευταίος κύκλος το μακροσύστημα που περιέχει πολύ μεγαλύτερες ομάδες με τυπικό χαρακτήρα και ανάμεσα στα μέλη που τις απαρτίζουν αναπτύσσονται τυπικές σχέσεις. Η οικογένεια εντάσσεται στο μικροσύστημα όπως και το σχολείο, με εξαίρεση όταν πρόκειται για μεγάλες σχολικές μονάδες με μεγάλο αριθμό μαθητών που κατηγοριοποιούνται στο μεσοσύστημα. Αναφορικά με τη σχέση οικογένειας – σχολείου το μοντέλο εξετάζει την εξέλιξη του ατόμου μέσα από τις διαφορετικές ανά σύστημα αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει με τους άλλους (Σακελλαρίου, 2008, 55-58).
2. Στο σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών η ερευνήτρια Epstein (1992-1996) τοποθετεί στο επίκεντρο το παιδί και θεωρεί ότι σχολείο, οικογένεια και κοινότητα χρειάζεται να αλληλοεπιδρούν και να συνεργάζονται (Γεωργίου, 2011, 20-21· Σακελλαρίου, 2008, 58), δημιουργώντας ένα «οικογενειακό σχολείο» που δέχεται οικογένειες χωρίς διακρίσεις (Epstein, 2002, 9). Ο τρόπος που έρχονται πιο κοντά αυτοί οι τρεις θεσμοί, ενθαρρύνει το παιδί να προσπαθεί συνεχώς, κατανοώντας πόσο σημαντική είναι η μάθηση. Στο εξωτερικό επίπεδο των επικαλυπτόμενων σφαιρών γονείς- σχολείο-κοινότητα μπορούν να δρουν είτε ξεχωριστά, είτε σε συλλογικό πλαίσιο προς όφελος του παιδιού-μαθητή. Αντιθέτως, στο εσωτερικό επίπεδο των επικαλυπτόμενων σφαιρών παρατηρείται άμεσα η δομή των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των τριών παραγόντων. Οι σχέσεις αυτές διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στο θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή τις τυπικές υποχρεώσεις του σχολείου προς τους γονείς και σε ατομικό πλαίσιο, όπως η προσωπική επικοινωνία γονέα και εκπαιδευτικού (Epstein, 2002, 8-9). Οι γονείς από το σπίτι ενισχύουν στα παιδιά τους αισθήματα επιτυχίας και δημιουργούν ομάδες γονέων που βοηθούν τα παιδιά μέσα από διάφορες δράσεις που οργανώνουν. Η κοινότητα, επίσης, βοηθάει τους γονείς, μέσω υπηρεσιών και δράσεων, στο να υποστηρίζουν κατάλληλα τα παιδιά τους για την επιτυχή μάθησή τους (Epstein, 2002, 9). Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου, γονέων και κοινότητας δοκιμάζονται μέσα από αντιπαραθέσεις, διαφορετικές απόψεις και εντάσεις, αλλά με την κατάλληλη συνεργασία τέτοιου τύπου ζητήματα επιλύονται και επιτυγχάνονται οι καλύτερες εταιρικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και σχολείο (Epstein, 2002, 11).
3. Το μοντέλο εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών και το εταιρικό μοντέλο των Epstein & Saunders (2002). Το μοντέλο εμπλουτισμού βασίζεται

στις γνώσεις που διαθέτουν γονείς και κοινότητα για να διαμορφώσουν τα προγράμματα σπουδών με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση. Οι γονείς συμμετέχουν πιο ενεργά και προσφέρουν γνώσεις που αναγνωρίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα, το εταιρικό μοντέλο προβάλλει την επιρροή που δέχεται το παιδί από τρεις θεσμούς, τους γονείς, το σχολείο και την κοινότητα. Γονείς και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από συνοχή, αμοιβαίο σεβασμό και ενεργή και τυπική συμμετοχή των γονέων στην σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί παραχωρούν δικαιώματα στους γονείς, οι οποίοι αποκτούν αυτοπεποίθηση καθώς συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο, ακόμα και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Erstein & Saunders, 2002, όπως αναφέρεται στο Fitzgerald, 2004, 24, 26).

4. Το πολιτικό μοντέλο (Easton, 1965, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2011, 24-27). Σύμφωνα με αυτό, υπάρχει ένα κεντρικό σύστημα όπως είναι το εκπαιδευτικό και ομάδες πίεσης (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά.), που απαιτούν κάποιες λειτουργίες, αλλά ταυτόχρονα βοηθούν ποικιλοτρόπως το σύστημα να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους. Επομένως, αφού οι γονείς αποτελούν μέρος του συστήματος, διευθυντής και εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους δώσουν το δικαίωμα έκφρασης και συμμετοχής στην πολιτική του σχολείου.
5. Τέσσερα είναι τα μοντέλα σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005, όπως αναφέρεται σε Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013, 9-10):
  - α) το σχολειοκεντρικό μοντέλο όπου την ανώτερη θέση στην ιεραρχία καταλαμβάνει ο εκπαιδευτικός που καθορίζει τη συχνότητα και την ποιότητα σχέσης με του γονείς,
  - β) το συνεργατικό μοντέλο, όπου εκπαιδευτικοί και γονείς συνεργάζονται αλλά εξακολουθεί να υφίσταται μία ιεραρχική υπεροχή του εκπαιδευτικού και οι γονείς χρειάζεται να ενημερώνουν το σχολείο σχετικά με την προσωπικότητα του παιδιού και τη συμπεριφορά του στο σπίτι ως προς τη σχολική μελέτη,
  - γ) το διαπραγματευτικό μοντέλο, στο οποίο υπάρχει σχετική ισότητα μεταξύ τους με συζητήσεις που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τη λειτουργία του σχολείου, όμως τις τελικές αποφάσεις παίρνει ο εκπαιδευτικός και
  - δ) το οικογενειοκεντρικό μοντέλο, όπου οι γονείς αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όντας γνώστες της προσωπικότητας και των αναγκών του παιδιού τους.
6. Το μοντέλο των τεσσάρων θέσεων των γονέων (Vincent, όπως αναφέρεται στο Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013, 11-12) χαρακτηρίζεται από ανεξαρτησία στις σχέσεις γονέων -σχολείου, καθώς οι γονείς δεν αποσκοπούν στην συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη θέση είναι η πελατειακή σχέση γονέων-σχολείου, που ανταποκρίνεται στην επιλογή σχολείου φοίτησης των γονέων για τα παιδιά τους. Τρίτη θέση αποτελεί η υποστήριξη / μάθηση, όπου οι γονείς βοηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, τέταρτη θέση είναι η συμμετοχή των γονέων ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης στην εκπαίδευση (προσδοκίες, λήψεις αποφάσεων) των παιδιών τους.
7. Το μοντέλο συνεκπαίδευσης είναι ένα σύγχρονο μοντέλο κατά το οποίο άτομα που σχετίζονται με το σχολείο (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) και είναι εφοδιασμένοι με διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες και κοινωνικο-πολιτισμικές καταβολές συνεργάζονται για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Το μοντέλο αυτό προωθεί σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και σε αυτό εντοπίζονται ενέργειες όπως η κοινή λήψη αποφάσεων και η

συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζηλιασκοπούλου, 2014: 494-495).

Στο ελληνικό σχολικό σύστημα, από μελέτες που έχουν διενεργηθεί παλαιότερα, εντοπίζονται σχέσεις γονέων και σχολείου και μάλιστα το οικοσυστημικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Ντολιοπούλου και Κοντογιάννη (2003, 94) παρατηρήθηκε ότι η σχέση μεταξύ γονέων και σχολείου από το οργανισμικό μοντέλο μετατρέπεται σε οικοσυστημικό. Αρχίζουν, δηλαδή, να δημιουργούνται πιο τυπικές σχέσεις μεταξύ τους σε σχέση με πριν που δεν υφίσταντο σχεδόν καθόλου σχέσεις. Σε μεταγενέστερη έρευνα της Μπόνια (2010, 259), που μελέτησε τη σχέση γονέων και σχολείου με βάση το μοντέλο της Epstein το οποίο χωρίζεται σε έξι κατηγορίες, παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζονται οι κατηγορίες με τη διαφοροποίηση ότι οι κατηγορίες λήψη αποφάσεων και συνεργασία σχολείου, γονέων και κοινότητας παρουσιάζονται σε μία ενιαία κατηγορία. Επιπλέον, στην κατηγορία επικοινωνία γονέα και σχολείου η ερευνήτρια εντόπισε ότι η επικοινωνία γονέων ήταν διαφορετική με τους εκπαιδευτικούς και διαφορετική με το σχολείο ως μονάδα, συμπεραίνοντας ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σε ατομικό επίπεδο και «δεν ταυτίζεται» με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό (Μπόνια, 2010, 259). Οι εκπαιδευτικοί φαίνονταν να είναι θετικοί στη επικοινωνία με τους γονείς, στη μάθηση από το σπίτι και στην κοινή λήψη αποφάσεων, λιγότερο θετικοί παρουσιάζονται στην εθελοντική προσφορά των γονέων στο σχολείο (Μπόνια, 2010, 259).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Ηγεσία και γονική συμμετοχή στο σχολείο

### 3.1 Ηγεσία και γονική συμμετοχή

Στην παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται αναφορά στο τι είναι γονική συμμετοχή και πώς λειτουργούν οι γονείς. Στο παρόν κεφάλαιο μελετάται η ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της, συνεπώς θα εστιάσουμε στο πώς ο ηγέτης- διευθυντής/ προϊστάμενος ανταποκρίνεται στη γονική συμμετοχή.

Ανάμεσα στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του διευθυντή/ προϊσταμένου είναι η υπευθυνότητα απέναντι σε κάποιες ομάδες ανθρώπων, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα ανώτερα στελέχη εκπαίδευσης, καθώς και οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Οι γονείς κρίνεται σημαντικό να θεωρούνται συμμετοχοί στη σχολική ζωή και να εισπράττουν τον αμέριστο σεβασμό, υποστήριξη, βοήθεια από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ειδικότερα το εκπαιδευτικό προσωπικό χρειάζεται να δείξει αλληλεγγύη σε οικογένειες μεταναστών, από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες. Ο ηγέτης είναι το πρόσωπο κλειδί στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας, είναι υπεύθυνος να εξομαλύνει και να μετριάσει πιθανές αρνητικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών που δυσανασχετούν στην αλληλεπίδραση με γονείς, ειδικά εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Starratt, 2017, 168-169). Παρόλα αυτά, οι έρευνες έχουν αναδείξει το γεγονός ότι ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους γονείς περισσότερο με τυπικούς τρόπους για το σχολικό συμφέρον, παρά ως μέλη που μπορούν να συμμετέχουν άμεσα στη σχολική κοινότητα (Auerbach, 2007b· Cooper & Christie, 2005· Goldring & Hausman, 2001· Griffith, όπως αναφέρεται Auerbach, 2009, 10).

Ένα εγχειρίδιο για την συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας, που δημιουργήθηκε στο εξωτερικό, προβάλλει απόψεις ηγετών σχολικών μονάδων σχετικά με τις δράσεις που κατέληξαν σε αποτελεσματικότερη γονική συμμετοχή. Για παράδειγμα, η συμμετοχή των γονέων σε επιτροπές που συνεδριάζουν για ζητήματα του σχολείου ή η συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες μαζί με εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη κοινωνικών μαθημάτων, οι επισκέψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού στον τόπο διαμονής της οικογένειας, η δημιουργία ενός φιλικού σχολικού περιβάλλοντος και οι συναντήσεις με συζητήσεις για να εκφράσουν απόψεις και παρατηρήσεις, είναι κάποιες θετικές τακτικές με σκοπό την καλύτερη γονική συμμετοχή (Berg, Melaville, & Blank, 2006, 19-21). Ένα ακόμα δυνατό στοιχείο που διαθέτουν οι διευθυντές είναι οι εκπαιδευτικοί: οι ηγέτες χρειάζεται να είναι σε θέση να μεταδώσουν το όραμά τους και να διακρίνουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών τους για την καλύτερη συμμετοχή των γονέων. Με ενθάρρυνση και παροχή υπηρεσιών ή υλικών από τους διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσελκύσουν τους γονείς και να επιτύχουν την ενεργή τους συμμετοχή, ακόμη και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Keetanjaly, Kadir, Luan, & Abdullah, 2019, 1356).

Όσον αφορά την αποδοχή της γονικής συμμετοχής στη σχολική ζωή, μια έρευνα έδειξε ότι υπάρχει ένας διχασμός ανάμεσα στους ηγέτες σχολικών μονάδων. Κάποιοι ηγέτες αποδέχονται την γονική συμμετοχή, καθώς υποχρεώνονται από τον νόμο. Επίσης, οι ηγέτες φαίνεται να καλούν τους γονείς σε ετήσιες συγκεντρώσεις για να τους ενημερώσουν για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει το σχολείο και όχι για να αναπτύξουν στενότερες και ουσιαστικότερες σχέσεις μαζί τους. Παράλληλα, σε συνεδριάσεις για λειτουργικά θέματα του σχολείου παρευρίσκεται ένας περιορισμένος αριθμός γονέων, που αντιπροσωπεύουν όλους τους γονείς της σχολικής κοινότητας. Ακόμη, κάποιοι σχολικοί ηγέτες υποστηρίζουν ότι οι γονείς δεν χρειάζεται να

συμμετέχουν, γιατί μπορεί να γίνουν περισσότερο απαιτητικοί. Αντιθέτως, μικρός είναι ο αριθμός των ηγετών που αποδέχονται τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή (Yulianti, Denessen, Droop, & Veerman, 2020, 10).

Επιπροσθέτως, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, γίνονται αναφορές στα συλ ηγεσίας που επηρεάζουν την γονική συμμετοχή, με έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία, την συναλλακτική ηγεσία και την συμμετοχική/ συλλογική. Πιο αναλυτικά, η συμμετοχική/ συλλογική ηγεσία φαίνεται να είναι αποτελεσματική όσον αφορά τη γονική εμπλοκή, καθώς αποτελέσματα έρευνας έδειξαν ότι ο ηγέτης μια σχολικής μονάδας έκανε σαφές στους εκπαιδευτικούς τι επιθυμούσε σχετικά με τη γονική συμμετοχή και δημιουργούσε κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης δίνοντας χρόνο στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για ζητήματα που αφορούσαν την εμπλοκή των γονέων (Smith, Reinke, Herman, & Sebastian, 2021, 58). Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν, επίσης, αποτελεσματικές στρατηγικές στη μετασχηματιστική και την συναλλακτική ηγεσία, που ενισχύουν περισσότερο την γονική συμμετοχή σε σχέση με τους ηγέτες που υιοθετούσαν ένα παθητικό συλ ηγεσίας (Arar, Abramovitz, Daod, Awad, & Khalid, 2016, 141). Τέλος, δύο έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν από τους ίδιους ερευνητές, έδειξαν αντίθετα αποτελέσματα σχετικά με τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη γονική συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα που διεξήχθη αποδείχθηκε ότι όταν οι ηγέτες ακολουθούσαν πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι ήταν πιο πρόθυμοι να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Yulianti, et al., 2019, 10-12). Αντίθετα, σε επόμενη έρευνα δεν αποδείχθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και γονικής συμμετοχής (Yulianti et al., 2020, 12). Τέλος, μια επιπλέον έρευνα έδειξε ότι διευθυντές σχολικών μονάδων, που χαρακτηρίζονταν ηθικοί ηγέτες, στόχευαν σε σχολεία ανοιχτά προς τη συμμετοχή όλων των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Eisenschmidt et al., 2019, 444).

Εν κατακλείδι, ο σχολικός ηγέτης είναι ο κύριος υπεύθυνος για τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή και στις σχέσεις που θα αναπτύξουν εκείνοι με το σχολείο. Χρειάζεται, λοιπόν, να βρίσκει διαφορετικούς τρόπους για να προσελκύσει τους γονείς στο σχολείο, όπως με τον εθελοντισμό των γονέων, προσφέροντας βοήθεια στο σπίτι, παρέχοντας υπηρεσίες εκπαίδευσης γονέων και το βασικότερο να μπορούν οι γονείς να έχουν λόγο στις διοικητικές αποφάσεις του σχολείου (Keetanjaly et al., 2019, 1356). Συνεπώς, όταν οι ίδιοι οι ηγέτες αποδεχθούν και εκτιμήσουν τη σημαντικότητα συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, τότε θα υπάρξουν και προγράμματα για την συμμετοχή των γονέων στα σχολεία και οι γονείς θα επιθυμούν αυτοβούλως να συμμετέχουν ενεργότερα (Keetanjaly et al., 2019, 1355-1356).

### 3.2 Εκπαιδευτικοί και γονική συμμετοχή

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα πρόσωπα που βρίσκονται ανάμεσα στον διευθυντή και τους γονείς, καθώς από τη μία πλευρά έρχονται αντιμέτωποι με τις ηγετικές στρατηγικές του διευθυντή/ προϊσταμένου και από την άλλη πλευρά καλούνται οι ίδιοι, ως ηγέτες των τάξεών τους, να διαχειριστούν την γονική συμμετοχή μέσα από συναντήσεις κ.ά. (Smith et al., 2021, 52).

Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών με γονείς, είτε σε συλλογικό είτε σε προσωπικό επίπεδο, επιτρέπουν την έναρξη μίας συνεργασίας. Η πρώτη συνάντηση θεωρείται καθοριστική, για αυτό τον λόγο ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει θετική στάση και να προσφέρει την απαραίτητη οικειότητα στους γονείς (Ζηλιασκοπούλου, 2014, 498). Αναφορικά με την πρώτη επαφή με το σχολείο (νηπιαγωγείο) αναφέρεται ότι η συνάντηση χρειάζεται να γίνεται πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Κιτσαράς,



2001, 186). Στη διάρκεια του σχολικού έτους, οι συναντήσεις πρέπει να είναι συχνές με αφορμή την ενημέρωση των γονέων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ακολουθούνται, την πρόοδο και την συμπεριφορά των παιδιών τους, την παραχώρηση συμβουλών και την υποστήριξή τους για το διάβασμα στο σπίτι. Στις συναντήσεις αυτές, οι γονείς είναι σε θέση να αναφερθούν στις δικές τους εμπειρίες με τα παιδιά, ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τα παιδιά που έχουν απέναντί τους. Οι εκπαιδευτικοί, στη συνέχεια, με τη βοήθεια των γονέων αναπτύσσουν εξατομικευμένες παρεμβάσεις με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών (Ζηλιασκοπούλου, 2014, 498-499).

Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν, επίσης, τους γονείς να παρευρεθούν και να συμμετάσχουν σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου. Για παράδειγμα, σε εορταστικές εκδηλώσεις οι γονείς μπορεί να έχουν τον ρόλο του θεατή ή να ενταχθούν εθελοντικά στην ομάδα, έπειτα από πρόσκληση των εκπαιδευτικών (Ζηλιασκοπούλου, 2014, 498). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούν τους γονείς να παρακολουθήσουν διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια από ειδικούς ή εκπαιδευτικούς, για την κατάρτισή τους σχετικά με την υγιεινή, την ψυχική υγεία και την ασφάλεια των νέων (Ζηλιασκοπούλου, 2014, 498). Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την εθελοντική προσφορά αλλά και την δυνατότητα λήψης αποφάσεων από γονείς για εκδηλώσεις ή για την πραγματοποίηση σχολικών εκδρομών και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών τους μέσω της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (συνεκπαίδευση) (Ζηλιασκοπούλου, 2014, 498-499).

Ένα ακόμα μέσο για αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων αποτελεί η τεχνολογία και τα εργαλεία που προσφέρει στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις που οι γονείς αδυνατούν να παρευρεθούν σε κάποια προγραμματισμένη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, εκείνοι μπορούν να τους καλέσουν στο τηλέφωνο ή να τους αποστείλουν κάποια ανακοίνωση με βίντεο ή ηχογραφημένο μήνυμα. Επίσης, το σχολείο χρειάζεται να διαθέτει κάποιον ιστότοπο, που να τον διαχειρίζονται εκπαιδευτικοί, οι όποιοι θα αναρτούν στη σελίδα διάφορες χρήσιμες πληροφορίες, ανακοινώσεις ή και συνδέσμους για να ενημερώνουν και να βοηθούν τους γονείς για την κάλυψη ορισμένων αναγκών τους (Graham-Clay, 2005, 122-123).

Η επιτυχία των παραπάνω δράσεων κρίνεται από κάποια χαρακτηριστικά που χρειάζεται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Η ενσυναίσθηση είναι ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την θέση του ομιλητή. Η αποδοχή των γονέων από τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κρίνουν την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους. Τέλος, η γνησιότητα του εκπαιδευτικού να αποδέχεται τα προσωπικά του βιώματα, θετικά ή αρνητικά, και να εκφράζεται με διαφάνεια στο περιβάλλον του (Ζηλιασκοπούλου, 2014, 500- 501). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποποιηθούν οποιαδήποτε κοινωνική ή γλωσσική διάκριση απέναντι στους γονείς, όπως και την αντίληψη ότι δρουν όλοι οι γονείς με τον ίδιο τρόπο, ενώ αντιθέτως μπορούν να «εκμεταλλευτούν» και να αξιοποιούν τη διαφορετικότητα του κάθε γονέα. Παράλληλα, θα ήταν επιθυμητό να αναγνωρίζουν και να ενθαρρύνουν οποιαδήποτε συμμετοχή και προσπάθεια των γονέων (Meehan & Meehan, 2017, 1760-1761). Τα παραπάνω γνωρίσματα σε συνδυασμό με τις στοχευμένες και εξελιγμένες στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν καλύτερη συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων (Graham-Clay, 2005, 126-127).



## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Γονική συμμετοχή μη γηγενών οικογενειών

### 4.1 Έννοιες Αλλοδαπός, Μετανάστης, Πρόσφυγας

Παραπάνω έγινε αντιληπτή η σημασία και η αναγκαιότητα της γονικής συμμετοχής στη σχολική διαδικασία. Τι γίνεται όμως όταν στη σχολική μονάδα εισέρχονται οικογένειες που διαφέρουν στην εθνικότητα, στην ομιλούμενη γλώσσα, στην κουλτούρα; Πόσο διαφορετικά συμμετέχουν εκείνοι οι γονείς; Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα θα ήταν χρήσιμο, αρχικά, να αποσαφηνιστούν οι έννοιες αλλοδαπός, μετανάστης, πρόσφυγας.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Νόμου 3386/2005 «αλλοδαπός είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή που δεν έχει ιθαγένεια». Με βάση το ίδιο άρθρο κάποιος που χαρακτηρίζεται χωρίς ελληνική ιθαγένεια δύναται να είναι υπήκοος τρίτης χώρας και ταυτοχρόνως να μην κατέχει την ιθαγένεια κάποιου άλλου κράτους- μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αρ. 17, π. 1). Ανιθαγενής, από την άλλη πλευρά, είναι το φυσικό πρόσωπο που κανένα κράτος σύμφωνα με τη νομοθεσία του δεν τον θεωρεί υπήκοό του (αρ.1, παρ.1, Ν. 139/1975).

Μετανάστης είναι εκείνος που με την θέλησή του αποχωρεί από την χώρα του για ένα καλύτερο μέλλον στη χώρα υποδοχής. Υπάρχει, λοιπόν, ο οικονομικός μετανάστης που για οικονομικούς λόγους αναγκάζεται να εγκαταλείψει την χώρα του. Για να μπορεί να εγκατασταθεί στη χώρα υποδοχής χρειάζεται να αποκτήσει άδεια παραμονής ή άδεια εργασίας και να ενημερώσει έγκαιρα αν επιθυμεί να παραμείνει παραπάνω από το καθορισμένο χρονικό όριο (Πουλοπούλου, 1986, 58). Ένας ακόμη διαχωρισμός των μεταναστών είναι οι νόμιμοι και οι μη νόμιμοι, στους πρώτους ανήκουν όσοι εισέρχονται με όλα τα απαραίτητα έγγραφα, ενώ οι δεύτεροι καταφθάνουν παράνομα ή έχει λήξει η άδεια παραμονής τους. Από την στιγμή που οι μετανάστες επιστρέφουν στην πατρίδα τους, χρησιμοποιείται ο όρος «παλιννοστούντες».

Από την αντίθετη πλευρά ο πρόσφυγας είναι εκείνος που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του λόγω δυσμενών συνθηκών. Πρόσφυγας, συγκεκριμένα, θεωρείται ένα φυσικό πρόσωπο που δεν δύναται ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει στην χώρα προέλευσής του, εξαιτίας του φόβου δίωξης του για τα θρησκευτικά ή πολιτικά του «πιστεύω», της εθνικότητας ή της φυλής που ανήκει ή της ένταξής τους σε κάποια κοινωνική ομάδα (Ν.Δ. 3989/1959, αρ. 1). Επιπλέον, σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, που υιοθετήθηκε το 1948 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, στο άρθρο 14 ορίζεται ότι κάποιος μπορεί να ζητήσει άσυλο εφόσον καταδιώκεται και δεν έχει διαπράξει αδίκημα με βάση το κοινό ποινικό δίκαιο.

Επομένως γίνεται αντιληπτή η διαφορά μεταξύ των εννοιών μετανάστης και πρόσφυγας. Μπορεί και οι δύο να θεωρούνται αλλοδαποί αλλά ο μετανάστης μπορεί να μετακινηθεί χωρίς κανένα περιορισμό από χώρα σε χώρα. Αντιθέτως, ο πρόσφυγας «ξεριζώνεται» αναγκαστικά από την πατρίδα του πολλές φορές και με κίνδυνο την ζωής του. Από την στιγμή όμως που καταφθάνουν σε μια άλλη χώρα, είναι ζήτημα της χώρας υποδοχής το πώς θα εντάξει εκείνα τα άτομα στη δικής της πραγματικότητα, χωρίς όμως να αλλοιώσει την πολιτισμική τους κληρονομιά. Τον ρόλο ένταξής τους αναλαμβάνει κυρίως το εκπαιδευτικό σύστημα.

### 4.2 Συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στο ελληνικό σχολείο

Στην Ελλάδα η γονική συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων έχει απασχολήσει τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια, πιθανότατα λόγω των μεγάλων προσφυγικών κυμάτων που έχουν μετακινηθεί στη χώρα μας. Οι περισσότερες μελέτες ασχολούνται γενικά με

την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών ή με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που στοχεύει στον σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Μέσα σε αυτές τις έρευνες παρατηρούνται αναφορές στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ενώ είναι μικρός ο αριθμός ερευνών που εξετάζουν ειδικότερα το ζήτημα «γονική συμμετοχή αλλοδαπών γονέων».

Τα ευρήματα των συγκεκριμένων ερευνών επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στις στρατηγικές του σχολείου σχετικά με τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και στους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη στάση εκείνων των γονέων. Πιο αναλυτικά, οι αλλοδαποί γονείς επειδή δεν κατέχουν καλά ή καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και συνήθως επιβιώνουν κάτω από αντίξοες συνθήκες, δυσκολεύονται να συμμετέχουν στη σχολική πραγματικότητα (Κορδολαίμης, 2017, 279). Η διαφορετική εθνικότητα και κουλτούρα είναι από τα βασικά αίτια που αποθαρρύνουν τους αλλοδαπούς γονείς από τη συμμετοχή τους στο σχολείο σε αντίθεση με τους Έλληνες γονείς, και κυρίως εκείνους που ανήκουν σε μεσαία ή υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και στο γυναικείο φύλο. Οι ημεδαποί γονείς δηλαδή, φαίνεται να έχουν συχνότερη επαφή με το σχολείο, να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την μάθηση του παιδιού τους, παρέχοντάς του ουσιαστική βοήθεια στο σπίτι και συμβουλές, ενώ παράλληλα επιζητούν την συναναστροφή με άλλους γονείς της τάξης που φοιτούν τα παιδιά τους (Σάχου, 2018, 964-966).

Δεν λείπουν όμως και οι αντιθέσεις ανάμεσα σε έρευνες. Για παράδειγμα, στη μια έρευνα οι αλλοδαποί γονείς παρουσιάζονται συνεργάσιμοι απέναντι στο σχολείο (Κορδολαίμης, 2017, 278), ενώ σε παλαιότερη έρευνα παρατηρείται ότι οι αλλοδαποί γονείς αποφεύγουν παντελώς την επικοινωνία (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006, 194). Κοινό σημείο των παραπάνω μελετών αποτελούν η μη ανάμειξη των αλλοδαπών γονέων σε ζητήματα που αφορούν εκδηλώσεις, συναντήσεις ή συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, για την συζήτηση και αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν το σχολείο. Ανάμεσα στη δημοτική εκπαίδευση και την προσχολική, οι αλλοδαποί γονείς φαίνονται περισσότερο συνεργάσιμοι στη δεύτερη, πιθανότατα γιατί κινείται σε λιγότερο αυστηρά πλαίσια λόγω της έλλειψης «υποχρεωτικής επίτευξης στόχων, αξιολόγησης, βαθμολογίας», που εντοπίζονται στο δημοτικό ή σε μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες (γυμνάσιο, λύκειο) (Κοντογιάννη & Οικονομίδα, 2016, 135).

Συμπερασματικά, οι δυσκολίες στην επικοινωνία με το σχολείο λόγω της διαφορετικής γλώσσας, κουλτούρας, και εθνικότητας, προκαλεί στις αλλοδαπές οικογένειες αισθήματα μειονεκτικότητας και ανασφάλειας (Davis-Kean & Eccles, 2005, 58-59, όπως αναφέρεται στο Κιρκιγιάννη, 2012, 112-113), με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τη συμμετοχή και να αποστασιοποιούνται από την καινούρια για αυτούς σχολική και κοινωνική πραγματικότητα (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005, 156). Παρά τα εμπόδια που συναντούν οι αλλοδαποί γονείς στην πορεία τους για τη συμμετοχή τους στη σχολική διαδικασία, έρευνες απέδειξαν ότι η συμμετοχή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις μαθησιακές επιδόσεις και προσδοκίες των αλλοδαπών μαθητών (Jung & Zhang, 2016, 345-346). Τέλος, το σχολείο, και συγκεκριμένα ο διευθυντής/ προϊστάμενος και οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που χρειάζεται να μεριμνήσουν για εκείνες τις οικογένειες που ανήκουν στις μειονότητες και να προσπαθήσουν να τις εντάξουν και να τις εμπλέξουν ενεργά στη σχολική διαδικασία (García Coll, Akiba, Palacios, Bailey, Silver, DiMartino, & Chin, 2002, 321).

### **4.3 Εμπόδια στη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων**

Οι περισσότερες μελέτες που έχουν διενεργηθεί στον παιδαγωγικό τομέα αναφορικά με τις αλλοδαπές οικογένειες, επικεντρώνονται στην δημιουργία και υιοθέτηση

εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο αναλυτικά γίνονται αναφορές στα μοντέλα που κατά καιρούς εφαρμόζονται σχετικά με την καλύτερη δυνατή μάθηση των αλλοδαπών μαθητών (όπως το αφομοιωτικό, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και τέλος το διαπολιτισμικό μοντέλο). Παράλληλα, σχετικά με τη γονική συμμετοχή στη σχολική διαδικασία, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών αναφέρεται γενικά και δεν εστιάζει σε μειονοτικές ομάδες όπου εντάσσονται οι αλλοδαποί γονείς, παρά μόνο όταν αναφέρονται σε εμπόδια που αντιμετωπίζουν αμφότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί. Λίγες μελέτες στοχεύουν στο να αναδείξουν την γονική συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο και οι περισσότερες εντοπίζονται σε χώρες όπως η Αμερική, λόγω του μεγάλου ποσοστού μεταναστευτικής κινητικότητας.

Αλλοδαποί γονείς και ημεδαποί μπορεί πολλές φορές να έρχονται αντιμέτωποι με τις ίδιες δυσκολίες στην προσπάθειά τους να συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία, όπως η αρνητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ή το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που ανήκουν. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι οι αλλοδαποί γονείς καλούνται να λύσουν επιπλέον ζητήματα, όπως η διαφορετική γλώσσα και η άγνωστη για αυτούς εκπαιδευτική φιλοσοφία που ακολουθεί η χώρα όπου έχουν εγκατασταθεί (Antony-Newman, 2019, 369). Οι αλλοδαποί γονείς που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν φαίνεται να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερο αποτελεσματικοί όπως και τα παιδιά τους στη τάξη, αφού δεν τους παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια από το σπίτι (Antony-Newman, 2019, 369· García Coll et al., 2002, 321). Αντιθέτως, οι αλλοδαποί γονείς που έχουν στοιχειώδη γνώση της ομιλούμενης γλώσσας της χώρας υποδοχής, αποδεικνύεται ότι μπορούν ευκολότερα να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Jung & Zhang, 2016, 344-345). Διάφορες στρατηγικές που ακολουθήθηκαν στο εξωτερικό απέναντι σε αλλοδαπές οικογένειες είναι η μετάφραση των μηνυμάτων που στέλνονται από το σχολείο στο σπίτι, ο σεβασμός στην διατήρηση της κύριας γλώσσας της οικογένειας και η προσαρμογή των εργασιών που φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα στη στάση των αλλοδαπών γονέων (Antony-Newman, 2019, 369). Επιπροσθέτως, σε σχολεία όπου εφαρμόζεται η διγλωσσία ή υπηρετούν εκπαιδευτικοί που ομιλούν δεύτερη γλώσσα, οι αλλοδαποί γονείς συμμετέχουν σε μεγαλύτερα ποσοστά στην εκπαιδευτική διαδικασία (García Coll et al., 2002, 321).

Ερχόμενοι σε μια καινούρια κοινωνική πραγματικότητα, οι αλλοδαποί γονείς χρειάζεται να γνωρίσουν την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί η χώρα υποδοχής. Οι περισσότεροι «κουβαλούν» τις εκπαιδευτικές αρχές που ίδιοι βίωσαν ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας της χώρας τους. Για παράδειγμα, υπάρχουν κάποιες εθνικότητες που θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως τον πλέον κατάλληλο και ικανότερο για την μάθηση του παιδιού, με αποτέλεσμα οι ίδιοι οι γονείς να πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στο σχολείο δεν είναι απαραίτητη και αποτελεσματική (García Coll et al., 2002, 317). Επιπλέον, κάποιοι αλλοδαποί γονείς θεωρούν ότι η επαφή με το σχολείο πραγματοποιείται μονάχα κατά την παραλαβή των βαθμών ή την συμβουλευτική καθοδήγηση των ειδικών (Antony-Newman, 2019, 369). Έχει όμως παρατηρηθεί και το αντίθετο, όταν οι αλλοδαποί γονείς συμμετέχουν στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από όσο θα έπρεπε (Antony-Newman, 2019, 368), πρακτική που επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα κυρίως στην επίδοση των παιδιών τους (Jung & Zhang, 2016, 344) και προκαλεί την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους, εξαιτίας των διαφορετικών εκπαιδευτικών πεποιθήσεων (Antony-Newman, 2019, 368).

Το χαμηλό οικονομικό εισόδημα, το χαμηλό κοινωνικό επίπεδο, οι πολλές ώρες εργασίας και η διαφορετική αντίληψη στις εκπαιδευτικές αρχές της κυρίαρχης χώρας (Turney & Kao, 2009, 258- 259) οδηγούν στα παρακάτω συμπεράσματα. Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στην σχολική ζωή των παιδιών τους παρατηρείται περισσότερο στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και στη βοήθεια σε δραστηριότητες και εργασίες για το σπίτι. Λιγότερο αισθητή γίνεται η συμμετοχή τους σε εθελοντικές ενέργειες και συγκεντρώσεις για την λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα (Antony-Newman, 2019, 368· Turney & Kao, 2009, 258). Αντίθετα, οι ημεδαποί γονείς μεσαίας τάξης παρουσιάζουν ενεργή συμμετοχή στη σχολική διαδικασία και δημιουργούν ομάδες γονέων που αντιπροσωπεύουν όλους τους γονείς του σχολείου και παίρνουν αποφάσεις για να καλυφθούν οι δικές τους ανάγκες, παραμερίζοντας τις επιθυμίες των μειονοτικών ομάδων, όπως οι αλλοδαποί γονείς (Antony-Newman, 2019, 368). Επιπλέον, οι συγκεκριμένες ομάδες γονέων αποφεύγουν να εντάξουν καθώς και να ενημερώσουν τους αλλοδαπούς γονείς για τις κινήσεις τους, καταλήγοντας στην κοινωνική περιθωριοποίησή τους (Μιχελακάκη & Φονιά, 2015, 276). Σε προσωπικό επίπεδο οι αλλοδαποί γονείς αποφεύγουν να αναμειχθούν σε ομάδες γονέων λόγω της δυσκολίας στη γλώσσα και την έλλειψη ακαδημαϊκών γνώσεων (Μιχελακάκη & Φονιά, 2015, 276). Εξάιρεση μπορεί να αποτελέσουν οι αλλοδαποί γονείς που ίσως γνωρίζουν σε ένα βαθμό τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και έχουν ένα καλύτερο οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο (Antony-Newman, 2019, 369-370).

#### **4.4. Πρακτικές του σχολείου που προάγουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων**

Όλες οι πρακτικές και δράσεις των διευθυντών- προϊσταμένων και εκπαιδευτικών απέναντι στη γονική εμπλοκή χρειάζεται να ακολουθηθούν με την ίδια συχνότητα και ποιότητα για όλους τους τύπους οικογενειών συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που ανήκουν στις μειονότητες, όπως οι αλλοδαπές οικογένειες.

Ένας ηγέτης ενός σχολείου που δρα ενάντια σε ρατσιστικές, σεξιστικές, θρησκευτικές και άλλες κοινωνικές διακρίσεις και μορφές περιθωριοποίησης, είναι ένας ηγέτης που αντιπροσωπεύει την κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2007, 223· Brooks, Normore, & Wilkinson, 2017, 680). Αυτού του τύπου ηγέτες κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στοχεύουν σε ένα σχολείο που δέχεται, αποδέχεται και προσελκύει όλες τις οικογένειες και ειδικότερα εκείνες τις οικογένειες που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Theoharis, 2007, 236-237). Ο ηγέτης από την πλευρά του χρειάζεται να καταργεί οποιαδήποτε στρατηγική ή πολιτική που προκαλεί κοινωνική ανισότητα. Χρειάζεται, επίσης, να ενημερώνεται και να ψάχνει συνεχώς για ζητήματα που αφορούν την δικαιοσύνη και την απαλοιφή των ρατσιστικών αντιλήψεων. Ακόμη, ο ηγέτης είναι απαραίτητο να αποκτήσει δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να συνδέει «ανθρώπους, ιδέες και πόρους», που μπορεί να μην ανήκουν στη σχολική του κοινότητα, με στόχο να επιφέρει ή να διατηρήσει την δικαιοσύνη στο σχολείο του (Brooks, Normore, & Wilkinson, 2017, 682). Τις συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες οι ηγέτες μπορούν να τις αποκτήσουν μέσω ειδικής εκπαίδευσης που περιέχει τη συγκεκριμένη θεματική και μέσω της εμπειρίας αλληλεπίδρασης με περιθωριοποιημένες ομάδες, χτίζοντας έτσι ένα ηγετικό χαρακτήρα που μάχεται για την κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2007, 250).

Στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης οι διευθυντές δρουν με τέτοιο τρόπο ώστε να κερδίσουν και τη συνεργασία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών αλλά και την ενεργή συμμετοχή των γονέων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον εμπλουτισμό του

προγράμματος σπουδών με ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία, με δίκαιη αξιολόγηση στις τάξεις και παιδαγωγικές αλλαγές στον τρόπο και τα μέσα διδασκαλίας για να είναι η διδασκαλία προσιτή και κατανοητή από όλους (Brooks, Normore, & Wilkinson, 2017, 681). Επιπλέον, οι ηγέτες προσπαθούν να αναπτύξουν την ελκυστική επικοινωνία ακόμα και μέσω των κατάλληλων δικτύων που θα διευκολύνουν την επικοινωνία και θα δώσουν την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και γονείς να εκφέρουν τις δικές τους αντιλήψεις, ενώ παράλληλα θα προσφέρουν άμεσα την ψυχολογική υποστήριξη σε εκείνους που τη χρειάζονται και λύσεις σε πολλά ζητήματα (Theoharis, 2007, 244).

Στην έρευνα των Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006, 195), εκτός από τη συχνή επικοινωνία μεταξύ σχολείου- αλλοδαπών γονέων, την οργάνωση και τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις, κρίνεται σημαντικό οι γονείς εκείνοι να χρησιμοποιήσουν γνώσεις τους προς όφελος των παιδιών τους. Επιπλέον, η ίδια έρευνα προτείνει να διοργανώνονται από το σχολείο συναντήσεις για την επιμόρφωση και την ενημέρωση των αλλοδαπών γονέων με σκοπό να μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να ενταχθεί ομαλότερα στη νέα κοινωνική και σχολική ζωή του. Χρειάζεται, επίσης, να δοθεί μια καθοδήγηση στους αλλοδαπούς γονείς για να βοηθούν τα παιδιά τους για τη μελέτη στο σπίτι, όπως πιο λίγες ή εξατομικευμένες εργασίες για το σπίτι, συμπληρωματική γραπτή εξήγηση στον γονέα για την εργασία, ακόμη και συχνές προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικού και γονέα για επιπλέον βοήθεια για τις εργασίες στο σπίτι (Ladky & Peterson, 2008, 84). Επιπλέον, το σχολείο θα μπορούσε να δώσει έμφαση στην πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα κάθε γονέα, μέσω εκδηλώσεων για τα έθιμα του τόπου καταγωγής τους και να δείξει περισσότερη προσοχή στις ανάγκες που έχει κάθε αλλοδαπός γονέας μέσω κάποιων ομιλιών ή της παρουσίας κάποιων μεταφραστών στις μεταξύ τους συναντήσεις (Lai & Ishiyama, 2004, όπως αναφέρεται στο Graham-Clay, 2005, 124). Η παρουσία μεταφραστή κατά τις συναντήσεις αλλοδαπών γονέων και εκπαιδευτικών υποστηρίζεται και από τους Ladky και Peterson (2008, 86), τουλάχιστον όταν μπορεί να υποστηριχτεί οικονομικά, αλλιώς μπορούν να βοηθήσουν άλλα πρόσωπα του σχολείου ή της κοινότητας που γνωρίζουν τη γλώσσα. Παράλληλα στην παραπάνω έρευνα (Ladky & Peterson, 2008, 87) γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί και ενημερώνονταν και επιμορφώνονταν οι ίδιοι για την κουλτούρα των αλλοδαπών οικογενειών, καλούσαν τους αλλοδαπούς γονείς σε δράσεις μαζί με τα παιδιά τους για να προωθήσουν τα γλωσσικά τους γνωρίσματα (όπως μετάφραση βιβλίων) και διοργάνωναν μαθήματα ενηλίκων εκμάθησης της επικρατούσας γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί, εντοπίζοντας τις αδυναμίες και δυσκολίες των αλλοδαπών γονέων, εφαρμόζουν πρακτικές που θα βοηθήσουν στην καλύτερη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό σύστημα. Η έρευνα των Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2016, 131-132) αποδεικνύει ότι οι αλλοδαποί γονείς ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε συναντήσεις με τους άλλους γονείς, π.χ. στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά και οι γηγενείς γονείς αντίστοιχα καλούνται να επικοινωνήσουν με τους αλλοδαπούς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παραπάνω στρατηγική είναι εκείνου του διαμεσολαβητή και δεν παρευρίσκεται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των γονέων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την ίδια έρευνα φαίνεται να αποφεύγουν να εντάξουν τους αλλοδαπούς γονείς σε ειδικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως η συμμετοχή στη διδασκαλία, αλλά αρκούνται στο να επικοινωνούν μαζί τους για την καθιερωμένη ενημέρωση προόδου του παιδιού τους.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς γονείς και γενικότερα απέναντι στη πολυπολιτισμική ποικιλομορφία που εντοπίζονται στις σχολικές μονάδες, είναι τα εφόδια που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις αυτές. Σε έρευνες που

διεξηγήθησαν, αναφέρεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ζητήματα όπως οι πολιτισμικές διαφορές στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, επιλύονται με τις γνώσεις και την εμπειρία που ήδη κατέχουν (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006, 186), αφήνοντας να εννοηθεί ότι η πολυετής διδακτική εμπειρία έχει βοηθήσει την επικοινωνία εκπαιδευτικών και αλλοδαπών γονέων, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά σε άλλες μορφές συμμετοχής στη σχολική διαδικασία (Κοντογιάννη & Οικονομίδη, 2016, 134-135). Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από την εμπειρία τους και παραμερίζουν γνώσεις από σπουδές, επιμορφώσεις, καθοδήγηση από σχολικούς συμβούλους ή στελέχη διοίκησης και απόψεις συναδέλφων, παρατηρείται ότι είναι δεκτικοί σε «συστηματικές ενδοσχολικές επιμορφώσεις, παρακολούθηση επαναλαμβανόμενων σεμιναρίων σύντομης διάρκειας, με πρακτικές εφαρμογές», που θα βελτιώναν τις πρακτικές τους απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές ταυτότητες των μαθητών τους και των οικογενειών τους (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006, 186- 187).

Το σημαντικό είναι οι ομάδες που θεωρούνται μειονοτικές και στην προκειμένη περίπτωση οι αλλοδαπές οικογένειες να νιώσουν φιλόξενα και φιλικά στο σχολικό περιβάλλον και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, μέσω της δημιουργίας π.χ. κατάλληλων προγραμμάτων ή διάφορων ομάδων, στην προσφορά αποτελεσματικής βοήθειας προς τις αλλοδαπές οικογένειες, ενήλικους και παιδιά, να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στο νέο περιβάλλον (Brooks, Normore, & Wilkinson, 2017, 685).



## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : Μεθοδολογία της έρευνας

Στο τρέχον κεφάλαιο θα αναλυθεί η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης. Πιο αναλυτικά, θα αναφερθούν η αναγκαιότητα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι συμμετέχοντες και το ερευνητικό εργαλείο.

#### 5.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η μεγάλη εισροή μεταναστευτικών και προσφυγικών κυμάτων στον ελλαδικό χώρο κυρίως από ανατολικές χώρες, έχει επηρεάσει πολλούς τομείς της κοινωνίας. Ένας από αυτούς είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς φοιτούν στο ελληνικό σχολικό σύστημα παιδιά αλλοδαπών οικογενειών. Οι δυσκολίες δεν έγκεινται μονάχα στην επαφή του παιδιού, αλλά και ολόκληρης της οικογένειας με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εμπόδια όπως η διαφορετική γλώσσα, η διαφορετική κουλτούρα και ο φόβος για το άγνωστο είναι ζητήματα που ταλανίζουν αμφότερους, οικογένεια και σχολείο (διευθυντή/ προϊστάμενο, εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα παιδιά). Δεδομένου ότι η γονική συμμετοχή στη σχολική πραγματικότητα έχει αποδειχθεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, άκρως αναγκαία και αποτελεσματική πάνω από όλα για την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού σε προσωπικό και μαθησιακό επίπεδο, αποτελεί εξίσου χρήσιμη πρακτική και για γονείς και εκπαιδευτικούς. Συνεπώς είναι απαραίτητο να διερευνηθεί εκτενέστερα η γονική συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων για να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση με την καινούρια κοινωνική πραγματικότητα. Οι έρευνες που αφορούν τη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στη σχολική διαδικασία είναι ελάχιστες για τον ελλαδικό χώρο, και ειδικότερα με παράμετρο το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής/ προϊστάμενος και οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους για τις δράσεις γονικής συμμετοχής αλλοδαπών γονέων.

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να καταγράψει απόψεις διευθυντών δημοτικών σχολείων και προϊσταμένων νηπιαγωγείων, όπως και των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων σχολείων για το κατά πόσο οι αλλοδαποί γονείς συμμετέχουν και με ποιό τρόπο στη σχολική πραγματικότητα, για να διαπιστωθούν στη συνέχεια τα είδη ηγεσίας που ακολουθούν αντίστοιχα τα παραπάνω πρόσωπα. Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές/ προϊστάμενοι και οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τη νομοθεσία σχετικά με τη γονική συμμετοχή, τις δράσεις που διοργανώνουν για να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς γονείς να συμμετέχουν στο σχολείο και στην αλληλεπίδρασή τους με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Συνεπώς, τα συμπεράσματα της τρέχουσας έρευνας στοχεύουν να βοηθήσουν διευθυντές, προϊσταμένες σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς αλλοδαπών οικογενειών καθώς αναδεικνύονται οι μορφές ηγεσίας και οι πρακτικές που οδηγούν στην αποτελεσματικότερη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### 5.2 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της τρέχουσας έρευνας είναι να ανακαλύψει το είδος της γονικής συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων στη σχολική διαδικασία, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες του νομού Ηρακλείου. Παράλληλα, οι απαντήσεις των

εκπαιδευτικών και διευθυντών/ προϊσταμένων δείχνουν τα είδη ηγεσίας και τα μοντέλα σχέσης γονέων- σχολείου που υιοθετούνται σχετικά με το παραπάνω ζήτημα.

Από τον σκοπό της έρευνας προκύπτουν κάποια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές προϊστάμενοι τη σχέση τους με τους αλλοδαπούς γονείς; Σε ποιο μοντέλο της σχέσης γονέων- σχολείου φαίνεται να βασίζονται;
2. Με ποιους τρόπους εμπλέκει ο διευθυντής / προϊστάμενος τους αλλοδαπούς γονείς στη σχολική διαδικασία;
3. Σε ποιο είδος ηγεσίας παραπέμπουν οι αντιλήψεις των διευθυντών/ προϊσταμένων ως ηγετών των σχολικών μονάδων;
4. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση τους με τους αλλοδαπούς γονείς; Σε ποιο μοντέλο της σχέσης γονέων- σχολείου φαίνεται να βασίζονται;
5. Με ποιους τρόπους εμπλέκει ο εκπαιδευτικός τους αλλοδαπούς γονείς στη σχολική διαδικασία;
6. Σε ποιο είδος ηγεσίας παραπέμπουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως ηγετών των τάξεών τους, αναφορικά με τις παραπάνω ενέργειές τους;
7. Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών από αυτές των προϊσταμένων τους για τη σχέση σχολείου και αλλοδαπών γονέων; Ως προς τι;

### 5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η έρευνα σύμφωνα με τον Creswell (2015, 3) αποτελεί μια διαδικασία που για να ολοκληρωθεί χρειάζεται να περάσει από τρία βασικά στάδια: την ύπαρξη ενός ερωτήματος, τη συγκέντρωση και την ανάλυση δεδομένων και τέλος τα συμπεράσματα που απαντούν το βασικό ερώτημα. Η ποσοτική προσέγγιση έχει σαν κύρια χαρακτηριστικά τη γενίκευση, την αντικειμενικότητα και την πρόβλεψη. Αντίθετα, η ποιοτική προσέγγιση σχετίζεται περισσότερο με την πραγματικότητα σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο μέσα από τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Η μεικτή μέθοδος προέρχεται από το συνδυασμό των δύο παραπάνω προσεγγίσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, 96).

Η τρέχουσα έρευνα έχει σαν κύριο σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις και τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών/ προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στη σχολική διαδικασία. Εφόσον, λοιπόν, ερευνώνται οι αντιλήψεις των ηγετικών στελεχών και εκπαιδευτικών, η ερευνητική προσέγγιση που κρίνεται η πιο κατάλληλη για να ακολουθηθεί, είναι η ποιοτική.

Οι ποιοτικές έρευνες αποτελούν μια δημιουργική διαδικασία, καθώς ο ερευνητής χρησιμοποιεί την κριτική του σκέψη. Επιπλέον, αποτελεί προσέγγιση με ευελιξία και βασίζεται στις πληροφορίες που συλλέγει ο ερευνητής από τους συμμετέχοντες (Αθανασίου, 2007). Αυτό συμβαίνει επειδή η βιβλιογραφία μπορεί να μην απαντά εξ ολοκλήρου στο ερευνητικό ερώτημα, οπότε ζητείται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να δώσουν τα απαραίτητα στοιχεία και πληροφορίες (Creswell, 2015, 17-18).

### 5.4 Ερευνητική διαδικασία

#### 5.4.1 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν δύο μέθοδοι, η συνέντευξη και η ανάλυση εγγράφου. Η συνέντευξη γιατί αποτελεί μέθοδο παραγωγής δεδομένων για ένα



συγκεκριμένο ζήτημα, μέσα από την άμεση επαφή και επικοινωνία δύο τουλάχιστον προσώπων (Βάμβουκας, 2010, 229). «Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν στους συμμετέχοντες - είτε πρόκειται για τους ερευνητές είτε για τους συμμετέχοντες - να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν πώς αντιμετωπίζουν καταστάσεις από τη δική τους άποψη» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, 349). Παράλληλα εφαρμόστηκε και η ανάλυση εγγράφου, γιατί επιχειρήθηκε να περιγραφεί και να αναλυθεί το θεσμικό πλαίσιο της ισχύουσας ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από τα αντίστοιχα δημόσια έγγραφα, όπως Νόμοι (Ν.), Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.) και Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.).

Αναφορικά με το είδος της συνέντευξης, επιλέχθηκε η ημιδομημένη (semistructured), καθώς μέσα από τις απαντήσεις του συμμετέχοντα υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας στον αριθμό των ερωτήσεων, η διατύπωση περισσότερων ή παράλειψη κάποιων και η αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων (Robson, 2010). Επιπλέον, σε αυτό το είδος συνέντευξης ο ερευνητής χωρίς να επεμβαίνει σε μεγάλο βαθμό, δίνει στον συμμετέχοντα την ελευθερία να εκφράσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις του, κατευθύνοντάς τον έμμεσα όμως, ώστε οι απαντήσεις του να εντάσσονται στον σκοπό της έρευνας (Βάμβουκας, 2010, 232). Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου (open-ended questions) «έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή από προηγούμενα ευρήματα» (Creswell, 2015, 218).

Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας διεξήχθησαν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις, οι οποίες δεν εντάχθηκαν στην ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων στην τελική μορφή της έρευνας. Η παραπάνω διαδικασία βοήθησε στην τελική μορφή των ερωτήσεων της συνέντευξης, καθώς κάποιες αφαιρέθηκαν και κάποιες διατυπώθηκαν με διαφορετικό τρόπο. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κατά μέσο όρο κυμαινόταν στα 30 με 37 λεπτά. Στην αρχή δινόταν στους συμμετέχοντες η ευκαιρία για γνωριμία, έπειτα η κύρια συζήτηση και τέλος μία χαλαρή συζήτηση και χαιρετισμός.

#### 5.4.2 Οι ερωτήσεις της συνέντευξης

Οι βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης διαχωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση την ειδικότητα των συμμετεχόντων. Συμπερασματικά, υπάρχουν χωρισμένες σε άξονες ερωτήσεις προς τους διευθυντές δημοτικών σχολείων - προϊσταμένες νηπιαγωγείων και είναι οι εξής:

**1<sup>ος</sup> άξονας:** Κανονισμός για την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή

- Υπάρχει κάποιος κανονισμός στο σχολείο σας σχετικά με την γονική συμμετοχή;
- Προβλέπει ο κανονισμός σας κάτι ειδικότερα για τους αλλοδαπούς γονείς;
- Θέσατε με τους εκπαιδευτικούς σας στόχους για να διευκολύνετε την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο;
- Χρειάζεται να διοργανώνετε συνεδριάσεις με τον Σύλλογο Διδασκόντων για συζητήσετε ζητήματα που σχετίζονται με την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων;
- Αν σας δινόταν η ευκαιρία να αλλάξετε τη νομοθεσία που αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονιών στο σχολείο, τι θα αλλάζατε; (Αυτή η ερώτηση γινόταν στο τέλος)

**2<sup>ος</sup> άξονας:** Δράσεις για την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή

- Πώς καταπολεμάτε τις δυσκολίες στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς, λόγω της διαφορετικής γλώσσας;
- Πώς οργανώνετε ως διευθυντής την πρώτη επαφή με αλλοδαπούς γονείς;
- Γίνεται ενημέρωση στους αλλοδαπούς γονείς σχετικά με τα δικαιώματά τους στο σχολείο στην Ελλάδα;
- Τους ενημερώνετε για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο γενικά;
- Υπάρχει βοήθεια και υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους;
- Πώς συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς στο σχολείο σας;
- Σε περίπτωση που δε συμμετέχουν όπως οι άλλοι γονείς στο σχολείο, εσείς τι κάνετε;
- Διοργανώνετε συναντήσεις με σκοπό την ψυχολογική υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων;
- Φέρνετε σε επαφή τους Έλληνες γονείς με τους αλλοδαπούς γονείς;
- Χρησιμοποιείτε την ευέλικτη ζώνη/ μέθοδο project για να γνωριστούν οι γονείς και τα παιδιά ανεξάρτητα από καταγωγή και εθνικότητα;
- Ποιες άλλες δυσκολίες αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς;

### **3<sup>ος</sup> άξονας:** Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς

- Προσπαθείτε να εμφυσησετε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο;
- Σε περίπτωση που βλέπετε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το κοινό στόχο τι κάνετε;
- Με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παιδιά με αλλοδαπούς γονείς, τι κάνετε;
- Ποιο είναι το πρώτο πρόσωπο που απευθύνεστε για ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις με αλλοδαπούς γονείς;

Ενώ παρόμοιες είναι και οι ερωτήσεις προς τους δασκάλους- νηπιαγωγούς με κάποιες διαφοροποιήσεις:

### **1<sup>ος</sup> άξονας:** Κανονισμός για την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή

- Υπάρχει κάποιος κανονισμός στο σχολείο σας σχετικά με τη γονική-συμμετοχή;
- Προβλέπει ο κανονισμός σας κάτι ειδικότερα για τους αλλοδαπούς γονείς;
- Ακολουθείτε μια κοινή στρατηγική με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό απέναντι στους γονείς και ειδικότερα σε αλλοδαπούς γονείς;
- Διοργανώνονται συνεδριάσεις με τον Σύλλογο Διδασκόντων για να συζητήσετε ζητήματα που σχετίζονται με την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων;
- Τι κάνετε εσείς προσωπικά για να καταπολεμήσετε τις δυσκολίες που προκύπτουν στην επικοινωνία σας μαζί τους σχετικά με τα παιδιά τους, λόγω της διαφορετικής γλώσσας;

- Αν σας δινόταν η ευκαιρία να αλλάξετε τη νομοθεσία που αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονιών στο σχολείο, τι θα αλλάζατε; (Αυτή η ερώτηση γινόταν στο τέλος)

#### **2<sup>ος</sup> άξονας:** Δράσεις για την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή

- Τι κάνετε εσείς ως εκπαιδευτικός σχετικά με την πρώτη επαφή σας με τους αλλοδαπούς γονείς των μαθητών σας;
- Ενημερώνετε τους αλλοδαπούς γονείς των μαθητών σας για δραστηριότητες που συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν στη τάξη σας;
- Τους βοηθάτε με τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους;
- Πώς συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς στην τάξη;
- Συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς σε εκδηλώσεις του σχολείου;
- Συμμετέχουν στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων οι αλλοδαποί γονείς;
- Σε περίπτωση που δε συμμετέχουν όπως οι άλλοι γονείς των παιδιών της τάξης, εσείς τι κάνετε;
- Τους προσφέρεται ψυχολογική βοήθεια;
  - Επιδιώκετε την επαφή των Ελλήνων γονέων με τους αλλοδαπούς γονείς; Με ποιους τρόπους;
- Χρησιμοποιείτε την ευέλικτη ζώνη/ μέθοδο project για να γνωριστούν οι γονείς και τα παιδιά ανεξάρτητα από καταγωγή και εθνικότητα;
- Ποιες άλλες δυσκολίες αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς;

#### **3<sup>ος</sup> άξονας:** Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς

- Συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια για την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων;
- Ποιο είναι το πρώτο πρόσωπο που απευθύνεστε για ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις σας με τους αλλοδαπούς γονείς;

#### **5.4.3 Δειγματοληψία και οι συμμετέχοντες στην έρευνα**

Το δείγμα της τρέχουσας μελέτης αναφέρεται σε τέσσερις πληθυσμιακές ομάδες, την ομάδα των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων, των δασκάλων Δημοτικών Σχολείων, των προϊσταμένων Νηπιαγωγείων και των νηπιαγωγών. Αρχικά, η επιλογή του δείγματος έγινε σύμφωνα με τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (nonprobability sampling), αφού τα άτομα αυτά κρίθηκαν αντιπροσωπευτικά του εκάστοτε πληθυσμού (Creswell, 2015, 146). Στη συνέχεια, μετατράπηκε σε δειγματοληψία- χιονοστιβάδα (snowball sampling) καθώς είτε από παρότρυνση του ερευνητή, είτε από πρωτοβουλία των ίδιων των συμμετεχόντων προστέθηκαν κι άλλα άτομα στο δείγμα.

Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι συμμετέχοντες, με κοινό σημείο ότι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Αναλυτικότερα, αποτελούνται από τέσσερις διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, τέσσερις εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δάσκαλοι), τέσσερις προϊστάμενες Νηπιαγωγείων και τέσσερις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγού). Οι συμμετέχοντες ανέρχονται σε συνολικό αριθμό 16 ατόμων- 4 από κάθε ειδικότητα- και ανήκουν στη Δημόσια Εκπαίδευση υπηρετώντας σε σχολεία του Νομού Ηρακλείου

Κρήτης. Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, οι Διευθυντές είναι μόνο άνδρες, οι Δάσκαλοι είναι τρεις γυναίκες και ένας άνδρας, ενώ οι Προϊστάμενες και οι Νηπιαγωγοί είναι μόνο γυναίκες. Επιπλέον, ανάμεσα στο δείγμα υπάρχει ένα είδος συσχέτισης, καθώς από κάθε ειδικότητα δύο άτομα εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα. Υπάρχουν δηλαδή, ένα διευθυντής και μία δασκάλα που υπηρετούν στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα, ακόμη ένα διευθυντής και μία δασκάλα. Αντίστοιχα, από την ειδικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, υπάρχει μία προϊσταμένη και μία νηπιαγωγός από το ίδιο νηπιαγωγείο και άλλη μία προϊσταμένη και νηπιαγωγός.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικών προγραμμάτων τηλεδιασκέψεων και τηλεπικοινωνιών, Zoom, Webex και Viber, ενώ οι υπόλοιπες πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης. Και στις δύο περιπτώσεις ήταν επιλογή των συμμετεχόντων. Επιλογή, επίσης, των συμμετεχόντων αποτελούσε η μέρα και η ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης. Τέλος, το χρονικό διάστημα που διήρκεσε η διαδικασία των συνεντεύξεων ήταν από τις αρχές Μαρτίου του 2021 και έως τις αρχές Ιουνίου του 2021, σε περίοδο που βρισκόταν σε εξέλιξη το σχολικό έτος 2020-2021.

### 5.5 Δεοντολογία της έρευνας

Όταν κάποιος ερευνητής διεξάγει κάποια έρευνα οφείλει να αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες του με απόλυτο σεβασμό. Η ερευνητική διαδικασία χρειάζεται να διέπεται εξ ολοκλήρου από ηθικές αρχές. Για παράδειγμα, ο ερευνητής είναι αναγκαίο να εξασφαλίζει στον συμμετέχοντα την αίσθηση της ασφάλειας και της ψυχικής ισορροπίας καθ' όλη της διάρκεια της έρευνας. Επιπλέον, χρειάζεται ο ερευνητής να ενημερώνει πλήρως τους συμμετέχοντες για το περιεχόμενο της ερευνητικής μελέτης όπου έχουν κληθεί να συμμετάσχουν και να διασφαλίζει τα δικαιώματά τους μέσα σε αυτή, όπως την αποχώρηση από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν (Committee on Scientific and Professional Ethics of the American Psychological Association όπως αναφέρεται στο Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, 61-63).

Για την τρέχουσα έρευνα, πριν ξεκινήσει η διαδικασία των συνεντεύξεων μοιράστηκε σε ηλεκτρονική μορφή ένα ενημερωτικό φυλλάδιο. Το έγγραφο αυτό πληροφορούσε τους συμμετέχοντες για τα στοιχεία του ερευνητή, για τον σκοπό και τη μέθοδο της έρευνας, τα δικαιώματά τους και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Στο τέλος του εγγράφου ζητούνταν από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν το όνομά τους, την ειδικότητά τους και να δηλώσουν ότι συμφωνούν να λάβουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Η συνέντευξη μπορούσε να υλοποιηθεί εφόσον ο συμμετέχοντας ήταν απόλυτα σύμφωνος, είχε υπογράψει το σχετικό έγγραφο, το είχε αποστείλει/παραδώσει και το είχε λάβει ο ερευνητής. Επιπλέον, ο τρόπος ή ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν ελεύθερη επιλογή του συμμετέχοντα, για να μην αισθανθεί πίεση χρόνου ή άγχος για τον τρόπο ή χώρο διεξαγωγής. Ακόμη, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν απολύτως σεβαστές και δεν έγιναν αποδέκτες κάποιας επίκρισης ή χλευασμού από τον ερευνητή. Τέλος, τηρήθηκε αυστηρά η απόκρυψη των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων.

### 5.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η τρέχουσα μελέτη αποτελεί μια ποιοτική έρευνα, για αυτό τον λόγο πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική ανάλυση δεδομένων. Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων αποσκοπεί στο να δώσει νόημα στα ερευνητικά δεδομένα που έχουν παραχθεί και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην αρχή (Creswell, 2015, 237). Ειδικότερα, ως τεχνική εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση κατά την οποία ο ερευνητής είναι σε θέση να κατανοήσει και να αποσαφηνίσει τα δεδομένα του και

μετέπειτα να επιλέξει και να κατηγοριοποιήσει εκείνα που απαντούν τα ερευνητικά του ερωτήματα (Τσιώλης, 2018, 98). Σύμφωνα με την παραπάνω τεχνική, η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα πέντε στάδια που αναφέρει ο Τσιώλης (2018, 98 – 123) ενώ συμπληρώθηκε ένα έκτο στάδιο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία του Creswell (2015, 238- 262). Συνεπώς, τα στάδια διαμορφώνονται ως εξής:

Το πρώτο στάδιο αφορά την «μετεγγραφή της συνέντευξης». Συγκεκριμένα, πρώτα μαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις, στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε έγγραφη μορφή για να μπορέσει ο ερευνητής να διαχειριστεί και να κατανοήσει καλύτερα τα δεδομένα.

Στο δεύτερο στάδιο της «εξοικείωσης με τα δεδομένα, εντοπισμού και συγκέντρωσης των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα», μελετήθηκαν προσεκτικά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και εντοπίστηκαν αποσπάσματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τρίτο στάδιο της «κωδικοποίησης» μελετήθηκαν και ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα και δόθηκαν κωδικοί σε συγκεκριμένα σημεία που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Σε κάποιες απαντήσεις υπήρξαν περισσότεροι από έναν κωδικοί.

Στο τέταρτο στάδιο έγινε «μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα». Αναλυτικότερα, κάποιοι κωδικοί συγχωνεύτηκαν και συσχετίστηκαν δημιουργώντας ευρύτερες εννοιολογικές κατασκευές, θέματα δηλαδή τα οποία λειτουργούν ως απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιήθηκε «έκθεση των ευρημάτων» με βάση τις θεματικές ενότητες που δημιουργήθηκαν παραπάνω, ενώ παρατέθηκαν και διάφορα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που τις τεκμηριώνουν.

Τέλος, στο έκτο στάδιο της «ερμηνείας δεδομένων» έγινε μια συσχέτιση των ερευνητικών ευρημάτων με τα ευρήματα από τη σχετική βιβλιογραφία που παρατίθεται στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, σε συνδυασμό με την προσωπική άποψη του ερευνητή.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα της έρευνας

### 6.1 Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη γονική συμμετοχή

Τα έγγραφα που αφορούν τη θέση των γονέων στο σχολείο και ισχύουν την ώρα της έρευνας στην Ελλάδα είναι:

1. Ο Νόμος 1566/85. Η παρουσία των γονέων στην σχολική κοινότητα εντοπίζεται στον Ν. 1566/85 (Κεφ. ΙΕ', Οργανώσεις Γονέων, άρθρο 53), που αναφέρεται στη συγκρότηση οργανώσεων και συγκεκριμένα Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

«Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων. που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων, καθώς και κάθε εκπρόσωπος στα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία όργανα εκλέγονται. Οι εκλογές διεξάγονται με μυστική ψηφοφορία και με το σύστημα της απλής αναλογικής υπό την προϋπόθεση ότι στις εκλογές κατατίθενται περισσότερα από ένα ψηφοδέλτια» (Ν. 1566/1985, άρθρο 53).

«Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος συγκροτούν μία ένωση γονέων...Οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία ομοσπονδία γονέων...Οι ομοσπονδίες γονέων της χώρας συγκροτούν μία συνομοσπονδία» (Ν. 1566/1985, άρθρο 53).

Επιπλέον, στο άρθρο 50 γίνεται αντιληπτή η συμμετοχή εκπροσώπου της ένωσης γονέων σε δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας, οι οποίες εισηγούνται στον δήμαρχο ή στο δημοτικό συμβούλιο ζητήματα που αφορούν την καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στο επόμενο άρθρο του ίδιου νόμου, άρθρο 51, αναφέρεται η συμμετοχή του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο σχολικό συμβούλιο κάθε σχολικής μονάδας που λειτουργεί για να εξασφαλίσει μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Ο Ν. 1566/85 κάνει σαφές ότι οι γονείς μπορούν σε ένα βαθμό να συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα που φοιτούν τα παιδιά τους. Εκλεγμένοι εκπρόσωποί τους ενημερώνονται και έχουν λόγο για θέματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων που βρίσκονται τα παιδιά τους. Αυτή η πρακτική συνδέεται με το μοντέλο εμπλουτισμού των Epstein & Saunders (2002, όπως αναφέρεται στο Fitzgerald, 2004, 24, 26). Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει στους γονείς το δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά σε σχολικά ζητήματα, γιατί οι ίδιοι διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες που μπορούν να φανούν χρήσιμες και οι οποίες αναγνωρίζονται από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα.

2. Η Υπουργική Απόφαση Γ6/4494/2001. Σχετικά με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και τα οποία δεν έχουν αξιολογηθεί από κάποιο φορέα, δεν μπορεί να γίνει αξιολόγησή τους αν δεν συναινούν οι γονείς τους ή οι κηδεμόνες τους. Συγκεκριμένα, η Υ. Α. Γ6/4494/2001 (ΦΕΚ 1503/8-11-2001) ορίζει στο άρθρο 5 ότι

«Οι μαθητές για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι εμπίπτουν στις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταγράφονται στο αρχείο του Κ.Δ.Α.Υ. και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους και τη συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων ή των ασκούντων γονική μέριμνα παραπέμπονται για περαιτέρω αξιολόγηση».

Η παραπάνω νομοθετική προσέγγιση ταιριάζει στο κοινωνικό μοντέλο των Guba & Getzels (1957, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2011, 22-24). Οι γονείς είναι πιθανόν να νιώσουν κάποια αρνητικά συναισθήματα αν ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογηθεί το παιδί τους για κάποια μαθησιακή δυσκολία, για αυτό τον λόγο, όντας καλυμμένοι από την παραπάνω Υ.Α. μπορούν να αρνηθούν.

3. Ο Οδηγός Γονέα. Υπό την αιγίδα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είχε κυκλοφορήσει το 2008 ο «Οδηγός Γονέα», για γονείς παιδιών που φοιτούν σε νηπιαγωγεία, ο οποίος σε ένα από τα κεφάλαιά του αναφέρει τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τη μορφή τυπικών σχέσεων στα πλαίσια συγκεκριμένων υποχρεώσεων, ενημερώσεις γονέων από το νηπιαγωγείο ή συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις, ενώ περισσότερη εμπλοκή των γονέων εντοπίζεται στο δημοτικό σχολείο λόγω των υποχρεώσεων του μαθητή, όπως το διάβασμα (Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσαιφίδης, 2008, 91). Ο συγκεκριμένος οδηγός γονέων αναφέρεται επίσης και σε αλλοδαπούς γονείς που δυσκολεύονται να συμμετέχουν και δηλώνει ότι «οι γονείς αυτοί χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, προκειμένου να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους» (Βρυνιώτη κ.α., 2008, 91). Τέλος, γίνεται αναφορά στις αρνητικές αντιδράσεις των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς που πιθανόν να οφείλονται στις «σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ή πρωτοποριακά εκπαιδευτικά προγράμματα που προκαλούν συχνά δημόσιες αντιπαραθέσεις, μόνο και μόνο επειδή επιχειρείται να εισαχθούν πρακτικές διαφορετικές από εκείνες που βίωσε η πλειοψηφία των γονέων όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές» (Βρυνιώτη κ.α., 2008, 92). Αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να απαλειφθούν με «συχνή επικοινωνία, στενή συνεργασία και τακτική ενημέρωση» (Βρυνιώτη κ.α., 2008, 92).

Επιπροσθέτως, οι συγγραφείς του «Οδηγού Γονέα» αναφέρονται στα χαρακτηριστικά και τα οφέλη που προκύπτουν από τις διάφορες μορφές της γονικής συμμετοχής (Βρυνιώτη κ.α., 2008, 93-94). Πιο αναλυτικά, οι γονείς χρειάζεται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και αυτό πραγματοποιείται «είτε σε τακτικές προκαθορισμένες ημερομηνίες, είτε σε έκτακτες περιπτώσεις, όταν τα παιδιά εργάζονται με σχέδια εργασίας (project) ή οργανώνουν επισκέψεις και εκδρομές» (Βρυνιώτη κ.α., 2008, 93). Έτσι, οι γονείς είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού τους και γνωρίζουν το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Επιπλέον, θα ήταν καλό οι γονείς να συμμετέχουν στις αναπτυξιακές και μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού από το σπίτι. Οι γονείς μπορούν, δηλαδή, να ενισχύουν τις γνώσεις και τις ικανότητες των παιδιών τους από το σπίτι, σε συνέχεια αυτών που διδάσκονται στη τάξη τους. Ακόμη, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση/ ενημέρωση των γονέων, μέσα από προγράμματα που θα πραγματοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο αριθμό συνεδριών και ατόμων και το περιεχόμενό τους θα διαμορφώνεται «σε μεγάλο βαθμό από τα αιτήματα των γονέων» (Βρυνιώτη κ.α., 2008, 93). Τέλος, άλλη μια μορφή γονικής συμμετοχής θεωρείται η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων,

«οι αποφάσεις αυτές μπορεί να αφορούν παιδαγωγικά θέματα, ζητήματα που σχετίζονται με οικονομικές δραστηριότητες, την οργάνωση εκδηλώσεων και γιορτών ή γενικότερα την όλη λειτουργία του νηπιαγωγείου» (Βρυνιώτη κ.α., 2008, 94).

Σύμφωνα, επίσης, με τον «Οδηγό Γονέα» για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στις σχέσεις γονέα- εκπαιδευτικού, το νηπιαγωγείο χρειάζεται να φροντίσει να ενημερώνει και να



συμβουλεύει τους γονείς σχετικά με τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού τους. Δεύτερον να υπάρχει άμεση επαφή μαζί τους και οι γονείς να γνωρίζουν για την εξέλιξη του παιδιού τους καθώς και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να βοηθούν εθελοντικά στο σχολείο υποστηρίζοντας έτσι το παιδί τους αλλά και το εκπαιδευτικό έργο. Ακόμη, οι γονείς μπορούν να ενισχύουν από το σπίτι γνώσεις και δεξιότητες του παιδιού τους υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο «Οδηγός Γονέα» αναφέρει επίσης τη συμβολή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν τα παιδιά και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Τέλος, το σχολείο, οι γονείς και η κοινότητα μπορούν να συνεργαστούν με σκοπό οι γονείς να ενημερώνονται και να εξελίσσονται συνεχώς μέσα από δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας (Βρυνιώτη κ.α., 2008, 97).

Οι παραπάνω τρόποι προσέγγισης των γονέων από το νηπιαγωγείο φαίνεται να βασίζονται στην κατηγοριοποίηση της ενεργής γονικής συμμετοχής της Epstein, που ξεχώρισε έξι κατηγορίες, τη γονική μέριμνα (parenting), την επικοινωνία (communicating), τον εθελοντισμό (volunteering), την εκμάθηση στο σπίτι (learning at home), τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (decision making) και τη συνεργασία με την υπόλοιπη κοινότητα (collaborating with the Community) που αποτελεί την έκτη κατηγορία (Epstein, 1995, 704).

4. Το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. Στο υπ' αριθμόν 79/2017 Π.Δ. στο άρθρο 14, γίνονται αντιληπτά κάποια δικαιώματα των γονέων, όπως η ενημέρωσή τους όχι μόνο για την μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους αλλά και «για θέματα αγωγής ή ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου».

Πιο αναλυτικά, τα ανώτερα στελέχη μιας σχολικής μονάδας υποχρεούνται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους να καλούν όλους τους γονείς/κηδεμόνες και να τους ενημερώνουν για την πολιτική που ακολουθεί το σχολείο τους. Γίνονται επίσης, συναντήσεις με τους γονείς κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, καθώς ο εκπαιδευτικός τους καλεί μία φορά τον μήνα ή όποτε το θεωρεί αναγκαίο και ο Διευθυντής/ Προϊστάμενος τους προσκαλεί μετά τη λήξη του τριμήνου για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους. Οι γονείς όμως έχουν και κάποιες υποχρεώσεις απέναντι στο σχολείο. Αρχικά, στο άρθρο 18, γίνεται λόγος για την ασφαλή προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών σε νηπιαγωγεία και δημοτικά. Τα παιδιά χρειάζεται να συνοδεύονται από κάποιον γονέα ή αν πρόκειται για κάποιο άλλο συνοδό, χρειάζεται να κατατεθεί υπογεγραμμένη υπεύθυνη δήλωση του γονέα με τα στοιχεία του προσώπου αυτού, αυτό συναντάται ειδικότερα στα νηπιαγωγεία. Επιπροσθέτως, σε περίπτωση που ένα παιδί απουσιάζει επανειλημμένα ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επικοινωνήσει με τον γονέα και τον Διευθυντή/ Προϊστάμενο. Αν δεν επιλυθεί το ζήτημα, καλείται η αστυνομία, η δημοτική αρχή και η αρμόδια κοινωνική υπηρεσία για να αναζητήσουν τον μαθητή και την οικογένειά του. Στη περίπτωση που ακόμη δεν μπορεί να εντοπιστεί ο μαθητής γίνεται αναφορά στον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής και μπορεί να φτάσει ως και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Π.Δ. 79/2017, άρθρο 13).

Το παραπάνω Προεδρικό Διάταγμα φαίνεται να αντιπροσωπεύει το διαπραγματευτικό μοντέλο του Ματσαγγούρα (2005, όπως αναφέρεται σε Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013, 9-10). Φαίνεται, δηλαδή, να υπάρχει η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κρατούν ενήμερους τους γονείς για τη σχολική και την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς όμως να τους παραχωρεί παραπάνω δικαιώματα, καθώς τον κυρίαρχο λόγο τον έχουν εκείνοι.

5. Η Υπουργική Απόφαση 13423/ΓΔ4 (Β'491/09.02.2021: 4722- 4723) ορίζει ότι κάθε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούται να έχει Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός του κανονισμού είναι:

«η θεμελίωση ενός πλαισίου που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διαμόρφωση κλίματος που στηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/μαθητριών, η εξασφάλιση της σωματικής ασφάλειας και της συναισθηματικής πλήρωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, κ.ά.» (Β'491/09.02.2021: 4722)

Ο υπεύθυνος για τη δημιουργία του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας είναι ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας, που συγκαλεί όλο τον Σύλλογο Διδασκόντων, τα διοικητικά μέλη από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και εκπρόσωπο από τον Δήμο, ενώ για την Δευτεροβάθμια περιλαμβάνονται και το Προεδρείο του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου. Αφού εγκριθεί, «ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας κοινοποιείται σε όλους τους γονείς/κηδεμόνες και αναρτάται στον ιστότοπο του Σχολείου» και κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται από διευθυντές, προϊσταμένες, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς/ κηδεμόνες. Ο κανονισμός στηρίζεται σε έξι κεντρικούς άξονες, στους περισσότερους από τους οποίους αναφέρεται και η θέση του γονέα/ κηδεμόνα. Ένας όμως άξονας επικεντρώνεται στη Συνεργασία Σχολείου- Οικογένειας και στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων:

«Το Σχολείο πρέπει να βρίσκεται σε αгаσθή συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή/της μαθήτριας, με τον Σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων και Φορέων, των οποίων όμως ο ρόλος πρέπει να είναι διακριτός. Κάθε φορά που δημιουργείται θέμα το οποίο σχετίζεται με συγκεκριμένο μαθητή/συγκεκριμένη μαθήτρια, ο πρώτος που θα πρέπει να ενημερωθεί σχετικά είναι ο γονέας/κηδεμόνας, ο οποίος θα πρέπει να συνεργαστεί με το Σχολείο» (Β'491/09.02.2021: 4723).

Με τις διατάξεις της παραπάνω Υπουργικής Απόφασης οι γονείς γίνονται σε ένα βαθμό συμμετοχοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας που φοιτά το παιδί τους. Αυτό ενδείκνυται και στο μοντέλο εμπλουτισμού των Epstein & Saunders (2002, όπως αναφέρεται στο Fitzgerald, 2004, 24, 26), στο οποίο φαίνεται το σχολείο να παραχωρεί κάποια δικαιώματα στους γονείς να συμμετέχουν με μία πιο τυπική μορφή για την διευθέτηση ζητημάτων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

6. Αναφορικά με τη νομοθεσία για τους αλλοδαπούς γονείς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω της γλώσσας, γίνεται αναφορά μόνο σε πρόσφυγες που αιτούνται άσυλο.

Πιο συγκεκριμένα, το Υπουργείο Δημοσίας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη διακηρύττει διεθνείς δημόσιους διαγωνισμούς με θέμα «Παροχή Υπηρεσιών Διερμηνείας και μετάφρασης στην Υπηρεσία Ασύλου και στην Αρχή Προσφύγων του Υπουργείου Δημοσίας Τάξης και προστασίας του Πολίτη» (migration.gov.gr). Επίσης, διερμηνείς και κοινωνικοί λειτουργοί προσφέρονται από το πρόγραμμα ESTIA, που υλοποιείται από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (www.anher.gr). Η υποστήριξη των προσφύγων από διερμηνείς και

κοινωνικούς λειτουργούς υποστηρίζεται όχι μόνο για την αλληλεπίδρασή τους με το σχολείο αλλά για όλα τα ζητήματα που τους απασχολούν.

## 6.2 Δημογραφικά στοιχεία

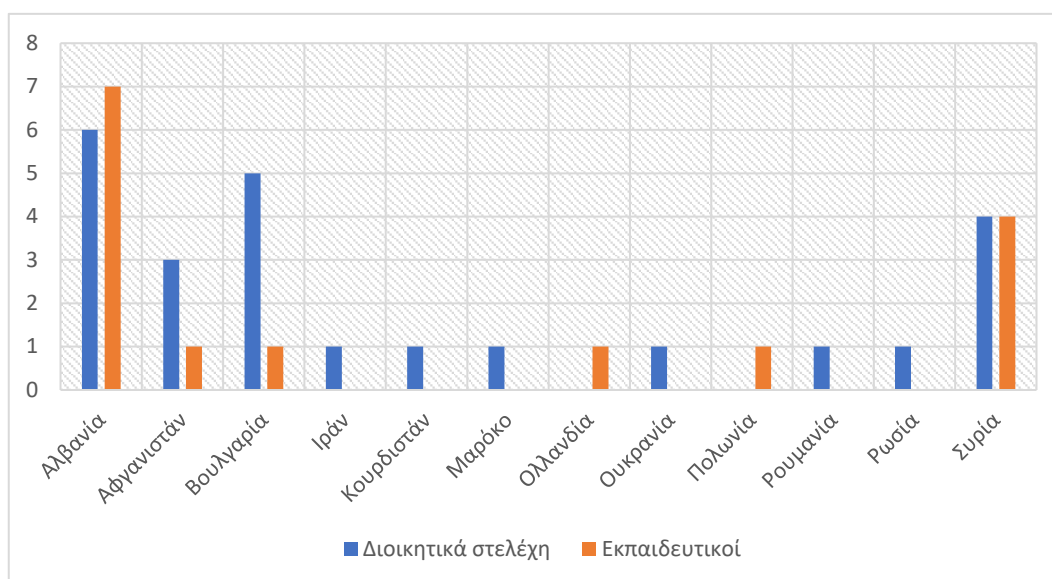
Τα δημογραφικά στοιχεία στην τρέχουσα μελέτη αφορούσαν κάποια προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας, έτη σε διοικητική θέση (για διευθυντές και προϊστάμενες), ενώ ερωτήθηκαν και οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί αν έχουν επιτελέσει διευθυντές/θύντριες ή προϊσταμένες σε σχολική μονάδα και αν ναι, πόσα έτη. Επιπλέον, οι διευθυντές και οι προϊσταμένες απάντησαν για το ποσοστό αλλοδαπών γονέων στο σχολείο τους, και οι εκπαιδευτικοί για την τάξη τους. Τέλος, ανέφεραν από ποιες χώρες προέρχονται οι αλλοδαποί γονείς.

Το δείγμα της έρευνας ανέρχεται σε συνολικό αριθμό 16 συμμετεχόντων, από τους οποίους 11 ήταν γυναίκες και 5 άνδρες. Αναλυτικότερα, στην ειδικότητα των διευθυντών ήταν όλοι άνδρες, στους δασκάλους 1 άνδρας και 3 γυναίκες και στις ειδικότητες προϊστάμενες και νηπιαγωγούς μόνο γυναίκες (8). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται εκτενέστερα τα στοιχεία των συμμετεχόντων.

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ειδικότητα	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη σε διοικητική θέση	Ποσοστό αλλοδαπών γονέων σχολείο/τάξη
Σ1	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	36	13	15%
Σ2	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	33	16	5,8%
Σ3	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	30	9	15%
Σ4	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	20	3	10%
Σ5	ΑΝΔΡΑΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	11	1	23%
Σ6	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΑ	15	-	55%
Σ7	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΑ	12	1	33,3%
Σ8	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΑ	2	-	17,6%
Σ9	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	33	23	30%
Σ10	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	34	20	14%
Σ11	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	32	23	8,5%
Σ12	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	12	5	10%
Σ13	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	21	7	23%
Σ14	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	34	19	15%
Σ15	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	19	1	5%
Σ16	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	4	-	11,1%

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον παραπάνω πίνακα υπάρχουν 4 συμμετέχοντες για κάθε κατηγορία, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες εργάζονται στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο που είναι διευθυντής ο Σ3 είναι εκπαιδευτικός ο Σ7, ενώ στο σχολείο του Σ4 διευθυντή είναι δάσκαλος ο Σ8. Αντίστοιχα, στα νηπιαγωγεία στον Σ9 είναι ο Σ13 και στον Σ10 ο Σ14. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν ανήκουν στις ίδιες σχολικές μονάδες (Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ11, Σ12, Σ15 και Σ16).

Όσον αφορά τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών γονέων, στο σύνολο των απαντήσεων αναφέρθηκαν 12 χώρες που αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα.



Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι έγινε διαφοροποίηση μεταξύ των διευθυντών και προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί). Πρώτον γιατί κάποιες απαντήσεις των συμμετεχόντων απαντούν για την ίδια σχολική μονάδα και δεύτερον γιατί οι απαντήσεις των διευθυντών και προϊσταμένων αφορούν ολόκληρη τη σχολική μονάδα, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται μονάχα για τους αλλοδαπούς γονείς της τάξης τους. Συνεπώς, στους εκπαιδευτικούς που οι ανώτεροι τους δεν έχουν συμμετάσχει στην έρευνα, υπάρχει πιθανότητα στη σχολική μονάδα που υπηρετούν να βρίσκονται αλλοδαποί και άλλης εθνικότητας, που δεν εμφανίζονται στον παραπάνω πίνακα.

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό σε διευθυντές, προϊσταμένες και εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι οι περισσότερες αλλοδαπές οικογένειες προέρχονται από Αλβανία και Βουλγαρία (απάντηση των διευθυντών και προϊσταμένων) που ανήκουν στο μεταναστευτικό κύμα και ακολουθεί Συρία και Αφγανιστάν που έρχονται στη χώρα μας ως πρόσφυγες λόγω των δυσμενών συνθηκών στη χώρα τους.

### 6.3 Νομικό πλαίσιο για τη γονική συμμετοχή

#### 6.3.1 Εσωτερικός κανονισμός για τη γονική συμμετοχή

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι απαντήσεις των διευθυντών, των προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια σχετική ομοιογένεια. Αναλυτικότερα, όλοι οι διευθυντές (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4) και οι προϊσταμένες (Σ9, Σ10, Σ11, Σ12) δήλωσαν ότι στο σχολείο που διοικούν υπάρχει ο εσωτερικός κανονισμός που περιλαμβάνει στοιχεία για τη γονική συμμετοχή. Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς οι τρεις στους τέσσερις δασκάλους αναφέρουν ότι υπάρχει ο σχολικός κανονισμός (Σ6, Σ7, Σ8), ενώ ο Σ5 όχι. Αντιθέτως, στις νηπιαγωγούς τρεις από τις τέσσερις ανέφεραν ότι δεν υπάρχει κάποιος κανονισμός στο σχολείο τους (Σ13, Σ15, Σ16). Η εκπαιδευτικός Σ14 δήλωσε ότι υπάρχει κανονισμός και έρχεται σε συμφωνία με την αντίστοιχη προϊσταμένη (Σ10). Το αντίθετο συμβαίνει με τη νηπιαγωγό Σ13 που ανέφερε «δεν υπάρχει κανονισμός επίσημος» και έρχεται σε διαφωνία με την προϊσταμένη Σ9.

Όσοι απάντησαν θετικά στην ύπαρξη κάποιου κανονισμού δήλωσαν ότι υπήρχε και παλιά, αλλά ήταν άτυπος, πλέον όμως υποχρεούνται από τον νόμο. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις ενός διευθυντή και δύο προϊσταμένων:

«Ο κανονισμός αυτός που αναφέρεται στους γονείς υπήρχε εδώ και πάρα πολλά χρόνια ... υπήρχε ανεπίσημα, από φέτος θεσπίστηκε με Υπουργική Απόφαση» (Σ4, διευθυντής).

«Υπήρχε ένας κανονισμός τόσα χρόνια ο οποίος ήταν άτυπος, φέτος όμως υποχρεούμαστε από το Υπουργείο Παιδείας να έχουμε ένα εσωτερικό κανονισμό» (Σ10, προϊσταμένη).

«Αυτά μέχρι τώρα γινόταν άτυπα, τώρα έχουμε και εσωτερικό κανονισμό που μας ήρθε από το υπουργείο και έπρεπε να το φτιάξουμε» (Σ11, προϊσταμένη).

Η τυπική μορφή του κανονισμού διακρίνεται και από τη δήλωση της εκπαιδευτικού Σ6 «αυτός είναι ένας κανονισμός που είναι υποχρεωτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να υπάρχει σε κάθε σχολείο».

Παράλληλα, κατά τη διαδικασία επικαιροποίησης του εσωτερικού κανονισμού ένας διευθυντής και δύο προϊσταμένες ανέφεραν ότι κάλεσαν εκπροσώπους των γονέων για να παρευρίσκονται και να συμμετέχουν. «Είχαμε καλέσει εκπροσώπους από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων που έχουμε» (Σ12, προϊσταμένη).

«Με εισήγηση του διευθυντή, με συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων και στην οποία συζήτηση διαβούλευσης συμμετείχε και εκπρόσωπος του δήμου και το προεδρείο του συλλόγου γονέων» (Σ2, διευθυντής).

Αντίθετη άποψη έχει η εκπαιδευτικός Σ7 που ανήκει στην ειδικότητα των δασκάλων και αναφέρει ότι «ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου ... δημιουργείται από το σύλλογο διδασκόντων και από τον διευθυντή».

Τέλος, τέσσερις ήταν οι δηλώσεις που αναφέρονταν στην γνωστοποίηση του κανονισμού στους γονείς, μετά την επικαιροποίησή του. Συγκεκριμένα:

«Ο οποίος κανονισμός πάει στο σύλλογο γονέων και μέσω του κανονισμού μπορεί να ενημερωθούν» (Σ1 διευθυντής).

«Εκτυπώνεται και μοιράζεται κάθε χρόνο στην αρχή της χρονιάς στους γονείς των μαθητών» (Σ7 εκπαιδευτικός).

«Είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του νηπιαγωγείου οπότε ο κάθε γονιός μπορεί να μπει εκεί να διαβάσει πώς λειτουργεί αυτό το σχολείο» (Σ11 προϊσταμένη).

Παρόμοια απάντηση με την Σ11 έδωσε και ο διευθυντής Σ4.

Το περιεχόμενο του εσωτερικού κανονισμού ποικίλει στις απαντήσεις που έχουν δοθεί. Αρχικά, κάποιοι ανέφεραν γενικά ότι ο εσωτερικός κανονισμός περιλαμβάνει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (ένας διευθυντής, Σ2, μία προϊσταμένη, Σ11 και δύο εκπαιδευτικοί, Σ6 και Σ14). Συγκεκριμένα για τη γονική συμμετοχή οι κατηγορίες απαντήσεων που δόθηκαν είναι οι εξής: σχέση σχολείου – γονέων, ενημέρωση των γονέων, ώρες ενημέρωσης γονέων, τρόποι επικοινωνίας με τους γονείς, συμμετοχή χωρίς παρέμβαση στο εκπαιδευτικό έργο, ενθάρρυνση γονέων για συμμετοχή, υποχρεώσεις γονέων, δικαιώματα γονέων και σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν παραπάνω από μία κατηγορίες στις απαντήσεις τους.

Αναλυτικότερα, τα περισσότερα ευρήματα ανήκουν στην κατηγορία ενημέρωση των γονέων, με τις απαντήσεις των Σ3, Σ4, Σ9 και Σ10 και από την ειδικότητα των εκπαιδευτικών οι Σ6 και Σ14. Κάποιες από τις απαντήσεις της τρέχουσας κατηγορίας ήταν οι παρακάτω. «Φροντίζουμε να ενημερώνονται για το παιδί τους» (Σ9).

«Πέραν από την ενημέρωση που γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα αν χρειαστεί να γίνει κάποια ενημέρωση για ένα θέμα που έχει προκύψει με το παιδί τους είτε αφορά θέμα υγείας είτε αφορά θέμα συμπεριφοράς» (Σ3).

Για τις ώρες συνάντησης για ενημέρωση η απάντηση ήταν «δεν μπορεί ο κάθε γονέας να έρχεται ό,τι ώρα θέλει να κάνει ό,τι θέλει στο σχολείο» (Σ1). Για τους τρόπους επικοινωνίας δηλώθηκε «πώς να έρχονται σε επικοινωνία με τις δασκάλες τους δασκάλους των τμημάτων, οι δασκάλες και οι δάσκαλοι των τμημάτων έρχονται σε επικοινωνία μαζί τους μέσω των email» (Σ4). Η ενθάρρυνση για την συμμετοχή- χωρίς να γίνεται παρεμβατική -των γονέων στη σχολική διαδικασία φαίνεται από την απάντηση του Σ3: «η ενθάρρυνση να συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου, σε διάφορα γεγονότα, σε διάφορες εκδηλώσεις και γιορτές που γίνονται, να συμμετέχουν ενεργά ... χωρίς να παρεμβαίνουν στο έργο των δασκάλων».

Αντίστοιχα κάποιες απαντήσεις αναφέρονται στα δικαιώματα των γονέων στο σχολείο όπως είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων «αναφέρεται στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και ποιες είναι οι αρμοδιότητες του» (Σ10, προϊσταμένη), άποψη που υποστηρίζουν η προϊσταμένη Σ9 και από τους εκπαιδευτικούς η Σ6.

Περισσότερη ανάλυση έγινε στην κατηγορία υποχρεώσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο από τις προϊσταμένες.

«Να φροντίζουν να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο ντυμένα με άνετα ρούχα, να μπορούν να συμμετέχουν, να έχουν φροντίσει τα παιδιά τους να έχουν κατακτήσει μία βασική αυτονομία, να είναι ξεκούραστα τα παιδιά τους όταν έρχονται το πρωί και ήρεμα» (Σ9).

«Ποια είναι τα ωράρια, τι πρέπει να προσέχουν οι γονείς και στο σπίτι με τα παιδιά τους, πώς να τα προετοιμάζουν για τον πρώτο καιρό και για την πορεία του διδακτικού έτους, υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες δηλαδή που δίνουμε στους γονείς» (Σ11).

Σε αυτό το σημείο είναι ενδιαφέρον να αναλυθούν οι απαντήσεις που αφορούν τον εσωτερικό κανονισμό και τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών, προϊσταμένων και εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι υπάρχει εσωτερικός κανονισμός στο σχολείο τους, ανέφερε ότι δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη μνεία στους αλλοδαπούς γονείς. Πιο συγκεκριμένα, όσοι αιτιολόγησαν την απάντησή τους είπαν χαρακτηριστικά: «όχι, είναι ισότιμοι είτε είναι αλλοδαποί είτε είναι Έλληνες» (Σ9, προϊσταμένη), απάντηση που βρίσκει σύμφωνους και την Σ10 προϊσταμένη και τους εκπαιδευτικούς Σ7 και Σ14. Αιτιολόγηση αποτελούσε επίσης η απάντηση του διευθυντή Σ1 «δεν νομίζω και οι αλλοδαποί γονείς είναι όπως και τους άλλους γονείς, δεν έχουν κάποια ιδιαιτερότητα» ή του διευθυντή Σ2 «όχι ειδικότερα, όχι με τους αλλοδαπούς γονείς γιατί δεν είναι μείζον θέμα στο σχολείο». Στη συνέχεια όμως συμπληρώνει:

«Σκοπός του κανονισμού είναι ότι βασίζεται και ενισχύει τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της διαφορετικότητας, της ισότητας, της συμμετοχής, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας, της λειτουργίας του σεβασμού, της αρμονικής συνύπαρξης, του σεβασμού του διαφορετικού» (Σ2).

Από την άλλη πλευρά υπήρχαν δύο ευρήματα από προϊσταμένες (Σ11 και Σ12), σχετικά με τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου και τους αλλοδαπούς γονείς και συγκεκριμένα σχετιζόταν με τον τρόπο επικοινωνίας τους «στον κανονισμό μας έχουμε γράψει αυτό ότι θα πρέπει πρώτα να ερχόμαστε σε επαφή με τους ανθρώπους αυτούς που είναι από τον πλοηγό (πρόγραμμα που βοηθάει τους πρόσφυγες) υπεύθυνοι» (Σ11). Τέλος, βρέθηκε μόνο μία απάντηση εκπαιδευτικού (Σ8) που δήλωσε ότι δεν γνωρίζει αν ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου του περιλαμβάνει αναφορά για τους αλλοδαπούς γονείς.

### 6.3.2 Νομοθεσία για τη γονική συμμετοχή

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα αναλύονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη νομοθεσία που αφορά τη συμμετοχή όλων των γονέων, αλλοδαπών και ημεδαπών, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, οι διευθυντές και μία προϊσταμένη, δήλωσαν ότι χρειάζεται να γίνονται πιο διακριτοί οι ρόλοι των γονέων, «θα ήθελα ... να είναι διακριτές οι γραμμές οι οποίες αφορά τις αρμοδιότητές τους» (Σ4), άποψη που βρίσκει σύμφωνους και τους Σ2, Σ3 και Σ1 («πρέπει να υπάρχουν κάποια όρια στους γονείς») και την προϊσταμένη Σ9. Παρόμοια απάντηση έδωσε η εκπαιδευτικός Σ7 «το θέμα είναι το να καθορίζονται όρια ανάμεσα στις μεταξύ μας σχέσεις».

Επιπλέον, ενώ οι περισσότεροι αναφέρουν ότι η ισχύουσα νομοθεσία τους καλύπτει σε ικανοποιητικό βαθμό, όταν ερωτήθηκαν αν μπορούν οι γονείς να συμμετέχουν μαζί τους στη λήψη αποφάσεων και στην διαδικασία εκπαιδευτικής διαδικασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά. Χαρακτηριστικά, υπάρχει μια συμφωνία απαντήσεων και στους τέσσερις διευθυντές. Οι απαντήσεις του Σ2 και Σ4 παρατίθενται παρακάτω. Ο Σ2 είπε «κυρίαρχο όργανο λειτουργίας της σχολικής μονάδας είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Ο σύλλογος γονέων ή οι γονείς ασκούν ένα επικουρικό ρόλο» και ο Σ4 «σε καμία περίπτωση να μην συναποφασίζουν μαζί μας γιατί το σχολείο κατά κύριο λόγο είναι ένα κομμάτι που αφορά τους εκπαιδευτικούς που εμείς είμαστε επιστήμονες».

Την ίδια άποψη συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί Σ5, Σ6, Σ8, Σ14, Σ15 και Σ16. Χαρακτηριστικές απαντήσεις αποτέλεσαν οι παρακάτω: «Για το τι γίνεται μέσα σε αίθουσες διδασκαλίας εκεί τώρα ο δάσκαλος είναι ο καταρτισμένος» (Σ6).

«Για να το κάνεις αυτό πρέπει να έχεις τις γνώσεις, πρέπει να έχεις την εμπειρία, δεν αρνούμαι τη συμμετοχή, ποτέ δεν την αρνήθηκα, αλλά θεωρώ οι αποφάσεις πρέπει να ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων» (Σ14).

Την άποψη των παραπάνω εκπαιδευτικών συμμερίζονται και οι προϊσταμένες Σ11, Σ12 και Σ13.

«Γιατί όταν μιλάμε για αποφάσεις που αφορούν το διδακτικό και το παιδαγωγικό κομμάτι, αυτός που είναι καταρτισμένος επιστημονικά να το κάνει, είναι ο εκπαιδευτικός, για αυτό είναι ο σύλλογος διδασκόντων» (Σ11).

Επιπλέον, εκτός από την έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης, οι γονείς παρουσιάζουν αρνητικά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που δεν τους επιτρέπουν να είναι αντικειμενικοί ώστε να αναλαμβάνουν τέτοιες υποχρεώσεις (Σ5 και Σ14, εκπαιδευτικοί).

Στις απαντήσεις που ήταν αρνητικές ως προς τις παραπάνω αρμοδιότητες των γονέων, τρεις ανέφεραν ότι θα άλλαζαν το δικαίωμα του γονέα να αποφασίζει εκείνος αν το παιδί του, που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες, θα περάσει ή όχι από



αξιολόγηση από τους αρμόδιους φορείς. Χαρακτηριστικά, μία προϊσταμένη και μία εκπαιδευτικός από την ίδια σχολική μονάδα μοιράζονται την ίδια άποψη.

«Μπορεί να αλλάζα κάποια πράγματα σε σχέση με το μέχρι πού φτάνει η δικαιοδοσία τους ... όταν ένα παιδί πρέπει να παραπεμφθεί στο ΚΕΣΥ ... και ο γονιός είναι το εμπόδιο, επειδή θίγεται το ίδιο το παιδί, θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει αυτό το εμπόδιο, τουλάχιστον να εξεταστεί το παιδί να δούμε τι πρόβλημα έχει» (Σ9).

«Το δικαίωμα που θα τους αφαιρούσα, όταν το παιδί τους έχει κάποια δυσκολία και εμείς τους λέμε να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό, εάν αυτοί δεν το θέλουν δεν έχουμε το δικαίωμα να τους πιέσουμε ... η νομοθεσία λέει ότι μόνο με τη συγκατάθεση των γονέων, σε αυτό το κομμάτι θα έλεγα ότι πρέπει να αλλάξει» (Σ13).

Παρόμοια απάντηση με τους παραπάνω έδωσε και η προϊσταμένη Σ10.

Αντίθετοι με τις παραπάνω απόψεις εμφανίζονται οι Σ7 (εκπαιδευτικός) και Σ10 (προϊσταμένη), που δηλώνουν όταν θα ήταν καλό να συμμετέχουν πιο ενεργά οι γονείς στις αποφάσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου, με κάποιες προϋποθέσεις βέβαια. Χαρακτηριστικά δήλωσαν:

«Εγώ τους θέλω τους γονείς στο σχολείο. Θέλω ένα ανοιχτό σχολείο προς γονείς από εκεί και πέρα το θέμα είναι το να καθορίζονται όρια ανάμεσα στις μεταξύ μας σχέσεις» (Σ7).

«Θα μπορούσε ... να είναι θεσμοθετημένο και εντάξει αυτό που πάει τώρα να γίνει με την εσωτερική αξιολόγηση ... είμαι θετική με προϋποθέσεις ... Αν ο σύλλογος γονέων έχει παραδείγματος χάρη επταμελή ... και ο σύλλογος διδασκόντων ... έχει έναν ή δυο εκπαιδευτικούς, δηλαδή την πλειοψηφία την έχει ο σύλλογος γονέων εν κατακλείδι σε αποφάσεις που θα πάρεις και αφορούν το σχολείο. Αυτά τώρα είναι πολύ σοβαρά λάθη» (Σ10).

Παρά το γεγονός όμως ότι είναι αρνητικοί στις τυπικές μορφές συμμετοχής, δείχνουν ότι είναι δεκτικοί στις προτάσεις και την βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς, είτε τους έχει ζητηθεί είτε όχι. Αυτό γίνεται αντιληπτό σε ένα μεγάλο ποσοστό απαντήσεων, όπως: «Νομίζω ότι θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες προτάσεις από την πλευρά των γονέων» (Σ6).

«Θεωρώ ότι σίγουρα θα υπάρχει ελευθερία του λόγου να εκφέρουν την άποψή τους. Παρόλα αυτά όμως ο εκπαιδευτικός επειδή το ζει εκ των έσω ... έχει μία πιο ολοκληρωμένη άποψη σε σχέση με τον γονέα» (Σ8).

Με τις απόψεις των Σ6 και Σ8 συμφώνησαν και ο διευθυντής Σ1 και η προϊσταμένη Σ11.

Παράλληλα, ο βοηθητικός ρόλος των γονέων φαίνεται σε απαντήσεις των διευθυντών Σ3 και Σ2 και επιβεβαιώνουν οι εκπαιδευτικοί Σ5, Σ13, Σ15 και Σ16. «Λειτουργεί ως αρωγός στην προσπάθεια του σχολείου, στις υποδομές, στην ενίσχυση» (Σ5). «Και φυσικά οι γονείς είναι πάντα εκεί για να υποστηρίξουν το έργο μας το εκπαιδευτικό» (Σ15).

Ακόμη, ορισμένοι από τους ερωτηθέντες ανέφεραν ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους γονείς μπορεί να βοηθούσε στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργότερα.

«Θα έβαζα υποχρεωτικά κάποια σεμινάρια, σχολές γονέων ... κάποια σεμινάρια που έχει να κάνει με το ρόλο του γονιού σε σχέση με το σχολείο ή κάποια σεμινάρια για να γνωρίσουν καλύτερα το τι ακριβώς γίνεται μέσα στο σχολείο, πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ποιες είναι οι βασικές αρχές του» (Σ6).

Σχετικές με την απάντηση της Σ6 ήταν οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού Σ5, της προϊσταμένης Σ9 και της προϊσταμένης Σ10 που ανέφερε: «να περνάνε από υποχρεωτική συμβουλευτική γονέων γιατί ... τώρα όλα αυτά τα χρόνια οι γονείς ... γίνονται ανώριμοι».

Τέλος, δύο μόλις από τους συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν στο ζήτημα των αλλοδαπών γονέων και μαθητών και ανέφεραν κάποιες αλλαγές που θα επιζητούσαν για το συγκεκριμένο ζήτημα. Πιο αναλυτικά, θα ήθελαν το κράτος να ήταν κατάλληλα προετοιμασμένο για να δέχεται εκείνες τις οικογένειες και να τις βοηθάει να μπορούν να συνεργαστούν καλύτερα με το νέο κοινωνικό περιβάλλον. Η Σ11 (προϊσταμένη) αναφέρεται στην παράλληλη στήριξη που θα έπρεπε να έχουν δίπλα τους από την πρώτη στιγμή τα αλλοδαπά παιδιά για να τα βοηθήσουν.

«Θα ήθελα να προσθέσω την επιμόρφωση των γονέων γιατί ... ο γονιός ... δεν μπορεί να επικοινωνήσει με το διευθυντή και τους δασκάλους. Θεωρώ ... υστερεί ... δεν είναι εύκολο για κάποιον που έρχεται σε μία ξένη χώρα και προσπαθεί να προσαρμοστεί με τη δουλειά, αλλά αν τους δινόταν η ευκαιρία να μάθουν τη γλώσσα και μέσα από αυτό θα τους άνοιγε και μία πόρτα στην εργασία θεωρώ ότι θα ήταν πάρα πολύ καλύτερο» (Σ8 εκπαιδευτικός).

## 6.4 Πρακτικές για τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων

Σε αυτή τη θεματική ενότητα αναλύονται ευρήματα για τις πρακτικές που ακολουθούν διευθυντές, προϊστάμενες και εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο.

### 6.4.1 Πρακτικές επικοινωνίας με αλλοδαπούς γονείς

Σε αυτή την υποενότητα θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σχετικά τον τρόπο επικοινωνίας τους με τους αλλοδαπούς γονείς λόγω της διαφορετικής γλώσσας. Υπήρξε ποικιλία απαντήσεων σχετικά με την επικοινωνία, όπως η ύπαρξη μεταφραστή και κοινωνικού λειτουργού, η βοήθεια μετάφρασης από άλλο τρίτο πρόσωπο, η επικοινωνία σε άλλη γλώσσα, ή με νοήματα, η χρήση κάποιων βοηθημάτων και ότι οι αλλοδαποί μιλούσαν λίγα Ελληνικά. Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν παραπάνω από μία κατηγορία στις απαντήσεις τους.

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επικοινωνούσαν με τους αλλοδαπούς γονείς μέσω τρίτων προσώπων. Αναλυτικότερα, διευθυντές και προϊστάμενες ανέφεραν ότι τον ρόλο του μεταφραστή μπορούσαν να έχουν τα παιδιά- μαθητές ή τα μεγαλύτερα παιδιά των αλλοδαπών γονέων.

«Τα παιδιά μιλούσαν καλύτερα τα ελληνικά από τους γονείς γιατί είχαν μεγαλώσει μέσα στην τοπική κοινωνία και δεν χρειάστηκε κάτι, δηλαδή μιλούσαμε μέσω των παιδιών με τους γονείς» (Σ2).

Παρόμοιες περιπτώσεις επιβεβαιώνουν και οι Σ1, Σ9 και Σ11.

Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έχει ακολουθήσει ίδια πρακτική, οι Σ13 και Σ7.

«Η ίδια μιλάει άπταιστα ελληνικά, οι γονείς της όμως δεν μιλάνε καθόλου σχεδόν, οπότε η επικοινωνία μας όταν χρειάστηκε να έρθει η μαμά της ή ο

μπαμπάς να πάρουν τους βαθμούς της γινόταν μέσω της μαθήτριάς μου, εκείνη έκανε δηλαδή τη μετάφραση» (Σ7).

Άλλο πρόσωπο αποτελούσαν κάποιοι συγγενείς που γνώριζαν τη γλώσσα.

«Προσπαθούμε όσο καλύτερα να επικοινωνήσουμε μαζί τους, ζητάμε βοήθεια από συγγενικά πρόσωπα που έχουν περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα και μπορούν να μεταφράσουν. Γνωρίζουν καλύτερα τη γλώσσα.» (Σ6).

Την παραπάνω πρακτική εφάρμοσαν και η εκπαιδευτικός Σ16 και οι διευθυντές Σ1 και Σ2.

Τέλος, διαμεσολαβητές ήταν άλλοι ομοεθνείς, που ζούσαν περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα.

«Μία φορά μόνο που είχαμε προσφυγόπουλο για λίγο καιρό από τη Συρία, τότε χρειαζόταν μετάφραση. Δεν ήξερε καθόλου η μάνα του, ούτε το παιδί και μας βοήθησε ένας άλλος πατέρας που ήταν Άραβας και ήξερε» (Σ13).

Αυτή την πρακτική επιβεβαιώνει και η προϊσταμένη Σ9 που βρίσκεται στο ίδιο νηπιαγωγείο και υποστηρίζουν και οι Σ14 και Σ16 και η προϊσταμένη Σ11.

Στα σχολεία όπου οι αλλοδαποί γονείς ήταν κυρίως πρόσφυγες, υπήρχαν στη διάθεσή τους μεταφραστές- κοινωνικοί λειτουργοί που είχαν οριστεί υπεύθυνοι των οικογενειών μέσω προγραμμάτων. Για παράδειγμα οι Σ4 και Σ8 που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο, όπως και οι Σ10 και Σ14 αναφέρουν την ύπαρξη μεταφραστών και κοινωνικών λειτουργών για την διευκόλυνση της επικοινωνίας τους με τους αλλοδαπούς γονείς. «Ό,τι έχει να κάνει με τους πρόσφυγες υπάρχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί που έχουν αναλάβει τις οικογένειες» (Σ4).

«Είχα μιλήσει με μία κυρία εκπρόσωπο ... και φαντάζομαι και σε αυτήν απευθύνεται ο διευθυντής κάθε φορά που θέλει να ανακοινώσει σε αυτούς κάτι πολύ σημαντικό» (Σ8).

Αντίστοιχα συμβαίνει και στο νηπιαγωγείο των Σ10 και Σ14: «η επικοινωνία όμως που είναι πιο ουσιαστική και θέλουμε να καταλάβουν πολλά πράγματα γίνεται με τον διερμηνέα» (Σ10) «όταν έχουμε μία επικοινωνία και είναι αδύνατη λόγω της γλώσσας αυτό γίνεται με τη βοήθεια διερμηνέα» (Σ14). Διερμηνέα έχουν στο σχολείο τους και οι Σ11 και Σ12.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες κατέφευγαν και σε άλλες μεθόδους επικοινωνίας. Για παράδειγμα η επικοινωνία σε άλλη γλώσσα: τρεις προϊστάμενες (Σ10, Σ11 και Σ12) και τρεις εκπαιδευτικοί (Σ8, Σ14 και Σ15) ανέφεραν ως γλώσσα επικοινωνίας τα αγγλικά. Επιπλέον δύο προϊστάμενες Σ9, Σ11 και ένας διευθυντής Σ3 δήλωσαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει τη γλώσσα του σώματος για να συνεννοηθούν με αλλοδαπούς γονείς. «Με τους γονείς ... επικοινωνώ με όλα τα μέσα, με γκριμάτσες, με χειρονομίες» (Σ11). «Ακόμα και τη γλώσσα να μη μιλάς με το βλέμμα, με τις κινήσεις του σου ... του δίνεις του άλλου να καταλάβει αν είσαι απέναντί του θετικός ή αρνητικός» (Σ3).

Μέσα από τις απαντήσεις γίνεται λόγος για τη χρήση κάποιων λεξικών. «Υπάρχουν όμως βιβλία και βοηθήματα τα οποία έχουν μέσα την αλβανική ... είναι συγκεκριμένα βιβλία τα οποία τα έχουν βγάλει επίσημοι οργανισμοί» (Σ6).

Η χρήση λεξικών φαίνεται να μην βοηθούν αρκετά τους εκπαιδευτικούς.

«Κάτι σαν ηλεκτρονικό λεξικό για τα βασικά μιας γλώσσας συνήθως ... Αλβανικά Βουλγαρικά και τα λοιπά ... δεν είναι και πολύ εύκολο να ανοίγω το

λεξικό και να βλέπω μία μία τις λέξεις για να μιλήσω. Μάλλον δεν είναι και η καλύτερη λύση, ίσως είναι μια λύση ανάγκης δηλαδή αν θες να του πεις 3 λέξεις για να καταλάβει» (Σ9).

Η χρήση ηλεκτρονικών μέσων μετάφρασης αποτελεί ένα ακόμα βοήθημα κατά την άποψη της Σ8: «επειδή έχω επισκεφτεί και το σπίτι τους, έχουμε χρησιμοποιήσει το Google translate, καθώς δεν υπάρχει καμία επικοινωνία στα αγγλικά».

Σχετικά με το ζήτημα της γλώσσας αξίζει να σημειωθεί ότι έντυπα, έγγραφα και ηλεκτρονικά μηνύματα που αποστέλλονται από το σχολείο στους αλλοδαπούς γονείς δεν μεταφράζονται στη γλώσσα τους. Εξαιρέση αποτελούν τα σχολεία των Σ4-Σ8, Σ10-Σ14, Σ11 και Σ12 που διαθέτουν μεταφραστές και κοινωνικούς λειτουργούς και οτιδήποτε χρειάζονται να στείλουν στους γονείς, το γράφουν «στα ελληνικά και ο μεταφραστής τα μεταφράζει» (Σ12).

#### 6.4.2 Πρώτη επαφή με αλλοδαπούς γονείς

Σε αυτή την ενότητα θα γίνουν αντιληπτές οι πρακτικές των συμμετεχόντων που ακολουθούν κατά την πρώτη επαφή με τους αλλοδαπούς γονείς. Πιο αναλυτικά, τα σχολεία που έχουν πρόσφυγες οργανώνουν την πρώτη επαφή με την παρουσία του διερμηνέα, «η πρώτη επαφή γίνεται πάντα με την κοινωνική λειτουργό και τη διερμηνέα. Έρχονται μαζί με την οικογένεια στο σχολείο... σε ώρα που λειτουργεί το σχολείο» ανέφερε η προϊσταμένη Σ11, ενώ παρόμοια απάντησαν και οι προϊστάμενες Σ10 και Σ12.

Ενδιαφέρον προκαλεί η αιτιολόγηση εκείνων που δήλωσαν ότι δεν οργανώνουν κάποια ιδιαίτερη επαφή για τους αλλοδαπούς γονείς. Ειδικότερα, δύο διευθυντές δήλωσαν:

«Δεν κάνουμε ιδιαίτερη συνάντηση με τους αλλοδαπούς ... να πούμε να 'ρθουν μόνο οι αλλοδαποί γονείς γιατί εντάξει μπορεί να τους κάνουμε να νιώσουν μειονεκτικά» (Σ1).

«Εγώ τώρα σαν διευθυντής δεν έχω οργανώσει κάτι ιδιαίτερο ... Ως προς τους πρόσφυγες δεν φτάνουν όλοι την ίδια στιγμή στο σχολείο ... και συν όλων των άλλων δεν μιλάνε όλοι την ίδια γλώσσα ... οπότε σε αυτή την περίπτωση είναι λιγάκι δύσκολο να φέρουμε και μαζί κοινωνικούς λειτουργούς και μεταφραστές οπότε την κάθε οικογένεια την κοιτάζουμε μεμονωμένα» (Σ4).

Αντίστοιχα, μικρό ποσοστό διευθυντών και προϊσταμένων (Σ2, Σ3 και Σ9) ανέφερε ότι, ενώ δεν κάνουν κάποια ιδιαίτερη πρώτη συνάντηση, είναι πρόθυμοι να οργανώσουν κάτι ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε οικογένειας.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών φαίνεται από τις απαντήσεις ότι ανήκουν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία καλεί τους αλλοδαπούς γονείς μαζί με τους ημεδαπούς αλλά μεριμνά για τις ιδιαίτερες ανάγκες εκείνων των γονέων. Το παραπάνω φανερώνεται σε αντιλήψεις όπως: «Μία φορά μόνο που είχαμε προσφυγόπουλο ... χρειαζόταν μετάφραση ... και μας βοήθησε ένας άλλος πατέρας» (Σ13).

«Να κάνουμε μία κατ' ιδίαν συνάντηση για το πώς περίπου λειτουργεί το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα, πώς έχουν μάθει εκείνοι και ποιες είναι οι διαφορές με το δικό μας και τι αναμένεται από αυτούς ή τι μπορούν να αναμένουν από μας, στο εκπαιδευτικό σύστημα που έχουν εντάξει αυτή τη στιγμή το παιδί τους» (Σ6).

Η απάντηση της Σ13 εκπαιδευτικού έρχεται σε σύνδεση με την απάντηση της προϊσταμένης της Σ9 που είπε ότι «έχει τύχει να μεταφράζουν ομοεθνείς τους γονείς για να μπορέσω να συνεννοηθώ».

Η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη συναισθηματική σχέση που επιθυμεί να δημιουργήσει στην πρώτη επαφή με τους αλλοδαπούς γονείς. Οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού με σκοπό οι αλλοδαποί γονείς να νιώσουν ασφαλείς. «Προσπαθώ να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους και τους εξηγώ πως θα επιδιώξω την καλύτερη δυνατή επικοινωνία μαζί τους» (Σ16).

«Θέλω να τους κάνω να νιώσουν όμορφα ... ότι δεν τους βλέπω διαφορετικά από τους υπόλοιπους γονείς ... να νιώσουν άνετα. Νιώθω ότι είμαι μία οικοδέσποινα που υποδέχομαι και φιλοξενώ κάποιους ανθρώπους που έχουν έρθει από κάποια άλλη χώρα. Για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό να νιώσουν αποδοχή» (Σ15).

Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν και οι Σ5, Σ8 και Σ14. Οι λόγοι που προβαίνουν σε αυτές τις κινήσεις είναι:

«Στεναχωριέμαι γιατί ώρες-ώρες σκέφτομαι τους λόγους για τους οποίους έχουν κάνει αυτή την επιλογή (να έρθουν στη χώρα μας)» (Σ8).

«Μπορεί να νιώθουν κάπως μειονεκτικά λόγω της εργασίας που κάνουν, λόγω ότι υπάρχει ένας ρατσισμός ... τον οποίο τον εισπράττουν πιθανότατα από την κοινωνική τους επαφή με άλλους ανθρώπους» (Σ15).

#### 6.4.3 Ενημέρωση των αλλοδαπών γονέων

Οι ερωτηθέντες χρειάστηκε, επίσης, να απαντήσουν για την ενημέρωση που προσφέρουν στους αλλοδαπούς γονείς, σχετικά με τα δικαιώματά τους στο σχολείο, τις δράσεις που συμβαίνουν στη σχολική μονάδα καθώς και τους τρόπους με τους οποίους τους ενημερώνουν.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ερώτηση για την ενημέρωση των αλλοδαπών γονέων ως προς τα δικαιώματά τους απευθυνόταν μονάχα σε διευθυντές και προϊσταμένες, με τους περισσότερους διευθυντές να δηλώνουν ότι παρουσιάζουν στους αλλοδαπούς τα δικαιώματά τους. Χαρακτηριστικό απόσπασμα αποτελεί:

«... Τώρα πρόσφατα γιατί γράφτηκαν και δύο παιδάκια από τη Συρία ... το ένα είναι 13 χρονών κανονικά θα έπρεπε να πηγαίνει Πρώτη Γυμνασίου, επειδή όμως δεν ξέρει Ελληνικά το δεχτήκαμε και είπαμε στους γονείς ότι σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα μπορεί και να κατέβει ακόμα σε πιο μικρή τάξη ... να μείνει περισσότερο χρόνο στο δημοτικό και να μπορέσει να μάθει καλύτερα ελληνικά» (Σ4).

«Τα δικαιώματά τους στην Ελλάδα, αυτά που συνήθως αγνοούν είναι μέσα από διάφορες εγκυκλίους ... γιατί έχουν πράγματι κάποια δικαιώματα τα οποία ... φροντίζω εγώ με ενημερωτικό σημείωμα να τους πω ... όμως σου λέω τα mail όπως και οι περισσότεροι ... δεν τα διαβάζουν ... και προτιμώ πάντοτε την τηλεφωνική επαφή» (Σ3).

«Σε όλες τις εκδηλώσεις που ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία ... είναι να τονίζουμε ... ότι το σχολείο διέπεται από δημοκρατικές αρχές και ότι πια οι κοινωνίες μας και το σχολείο μας βαδίζουν σε ένα πιο πολυπολιτισμικό προφίλ και οφείλουμε να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα και να την διαχειριζόμαστε και να εξασφαλίζουμε ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου φυλής, φύλου, χρώματος, εθνότητας, εθνικότητας, θρησκείας» (Σ2).

Αντιθέτως, υπήρχαν και οι αναφορές ότι οι αλλοδαποί γονείς ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους μέσω του κανονισμού που είναι διαθέσιμος για όλους. Αξίζει να

σημειωθεί ότι ένας διευθυντής και μία προϊσταμένη ανέφεραν ότι επειδή οι αλλοδαποί δεν γνωρίζουν τη γλώσσα για να διαβάσουν τον κανονισμό, θα τους το μεταφράσει κάποια ομοεθνής τους ή ο μεταφραστής τους αντίστοιχα (Σ1 και Σ12). Ενώ ένας συμμετέχοντας απάντησε ότι δεν ενημερώνει τους αλλοδαπούς για τα δικαιώματά τους εκτός αν οι ίδιοι ενδιαφερθούν. «Η αλήθεια είναι ότι δεν το έχω κάνει αυτό ... για τους αλλοδαπούς γονείς ... τους λέω ό,τι χρειαστείτε είμαι εδώ ρώτησέ με» (Σ9, προϊσταμένη).

Οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους πλευρά δηλώνουν ότι ενημερώνουν τους αλλοδαπούς γονείς μαζί με τους ημεδαπούς στην αρχή της χρονιάς για όλες τις δραστηριότητες που συμβαίνουν στο σχολείο τους (Σ6, Σ13, Σ14 και Σ15). Οι Σ6 και Σ15 διευκρινίζουν ότι υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν προσωπική ενημέρωση.

«Οι ίδιοι οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών ζητούν κατ' ιδίαν συζήτηση έτσι τις πρώτες μέρες γιατί καταλαβαίνουν ότι ίσως αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες τα παιδιά και οι ίδιοι όσον αφορά την προσαρμογή» (Σ15).

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν επίσης ο τρόπος με τον οποίο ενημερώνουν οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι προϊστάμενες τους αλλοδαπούς γονείς για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο ή στην τάξη. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορεί να περιλαμβάνουν παραπάνω από έναν τρόπο ενημέρωσης των αλλοδαπών γονέων. Ο πιο συχνός τρόπος ενημέρωσης είναι μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) και χρησιμοποιείται από 11 συμμετέχοντες από τους 16 σε σύνολο (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11 και Σ12). Άλλη μέθοδος ενημέρωσης αποτελεί το ενημερωτικό σημείωμα που επιλέγουν οι Σ3, Σ10, Σ12 και Σ15 και συγκεκριμένα ο Σ8 ανέφερε «δίνω σε χαρτάκι και σε αυτούς τους γονείς στα αγγλικά για να είμαι σίγουρη ότι θα το διαβάσουν». Πιο σύγχρονες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι εφαρμογές όπως Viber (Σ2, Σ7, Σ9 και Σ5) και messenger (Σ2: «μέσω messenger ή μέσω Viber και λοιπά ή μέσω email»). Επιλέγουν, ακόμη, την τηλεφωνική επικοινωνία οι Σ2, Σ3, Σ4 και Σ5 με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Σ16 να δηλώνει «ναι πάντα, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας».

#### 6.4.4 Συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή

Οι κατηγορίες συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων είναι: 1. σε συμμετοχή σε διδασκαλίες και στην ευέλικτη ζώνη/ project, 2. συμμετοχή σε εκδηλώσεις- δράσεις του σχολείου και 3. συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων γίνεται αντιληπτό ότι οι αλλοδαποί γονείς συμμετέχουν σε διδασκαλίες στο σχολείο σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό αλλά αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με λίγους εκπαιδευτικούς οι αλλοδαποί φαίνεται να συμμετέχουν σε διδασκαλίες που έχουν θέμα το επάγγελμα, τη γεωγραφία (Σ7), πολιτισμούς (Σ5) ή να παρουσιάσουν κάτι στη δική τους γλώσσα. Χαρακτηριστική απάντηση μία προϊσταμένης είναι η παρακάτω.

«Αναφέρθηκε από κάποιο παιδάκι που η μαμά του είναι από την Πολωνία, ... το παραμύθι το έχουμε και στα πολωνικά ... οπότε φωνάξαμε μία μέρα τη μαμά του που είχε άδεια και τους διάβασε το παραμύθι και στα πολωνικά και τους άρεσε πολύ» (Σ9).

Παράλληλα, δόθηκαν στοιχεία και για την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων σε πρακτικές όπως η ευέλικτη ζώνη που υλοποιείται στα δημοτικά σχολεία και αντίστοιχα το project στα νηπιαγωγεία. Οι αλλοδαποί γονείς συμμετείχαν με ενεργό τρόπο και

παρουσίαζαν στο σχολείο ήθη και έθιμα από τον τόπο τους, παραδοσιακά φαγητά, τοπικούς χορούς και μουσικές. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια παραδείγματα από τις απόψεις των διευθυντών και προϊσταμένων. «Με τη μουσική άλλο ένα πρόγραμμα που είχαμε, ήρθαν κάποιοι γονείς που παίζουν κάποιο μουσικό όργανο» (Σ11).

«Είχαμε ασχοληθεί με προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ήταν μπορώ να πω ένα από τα καλύτερα προγράμματα, αναμείξαμε τους πολιτισμούς αυτούς γιατί είχαμε από Αλβανία, Βουλγαρία, Έλληνες μέσα από συνταγές, μέσα από τραγούδια, μέσα από ήθη και έθιμα, όπου συμμετείχαν και οι ίδιοι οι γονείς. Τραγούδησαν τα παιδιά το καθένα στη γλώσσα τους» (Σ3).

Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν και οι Σ2, Σ4, Σ10 και Σ12. Με την άποψη των παραπάνω συμφώνησαν και οι μισοί εκπαιδευτικοί Σ13, Σ14, Σ15 και η Σ16.

«Μελέτη του θέματος "ο κόσμος μας -ταξίδι στις πέντε ηπείρους", μιλώντας για την ήπειρο της Ευρώπης η μαμά από την Πολωνία ήρθε στο σχολείο και μας μίλησε για τα παιδικά της χρόνια στην Πολωνία, μας έδειξε φωτογραφίες και μας μαγείρεψε ένα παραδοσιακό φαγητό» (Σ16).

Παράλληλα, υπήρχαν περιπτώσεις που δεν είχε πραγματοποιηθεί τίποτα από τα παραπάνω όπως δήλωσαν ο διευθυντής Σ4, η προϊσταμένη Σ10 και η εκπαιδευτικός Σ8. Αντιθέτως, η εκπαιδευτικός Σ7 θα προσπαθούσε να εμπλέξει τους γονείς στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης.

«Για την συναισθηματική αγωγή, ένα project που έχουμε ξεκινήσει με τα παιδιά στα πλαίσια όμως της ευέλικτης ζώνης ... θα μπορούσαμε να καλέσουμε, θα μπορούσα να καλέσω δεν έχει συμβεί μέχρι τώρα ... αλλά είναι αρκετά καλό πρόγραμμα όπως και πολλά άλλα που μπορείς να συμπεριλάβεις και τους γονείς μέσα σε αυτό ... για να μιλήσουμε για τα συναισθήματα ... είναι μια χρήσιμη διαδικασία που μπορεί να συμπεριλάβει τους γονείς» (Σ7).

Σε όσες σχολικές μονάδες έχουν γίνει προσπάθειες συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αξίζει να αναφερθεί ποιοι ήταν εκείνοι που ενέργησαν για τέτοιες δράσεις. Χαρακτηριστικά κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εκείνοι παίρνουν τις πρωτοβουλίες και στη συνέχεια ενημερώνουν τον διευθυντή τους για να πάρουν την άδεια. «Με την άδεια του διευθυντή, πάντα πάει μέσω του διευθυντή» (Σ5). «Τον ενημέρωσα αυτό που ήθελα να κάνω και δεν αντιμετώπισα εμπόδια» (Σ7). Και οι διευθυντές έχουν την ίδια άποψη. «Έχει το δικαίωμα να το κάνει σε συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου» (Σ1). «Της εκπαιδευτικού με σύμφωνη γνώμη δική μου» (Σ2).

Σε άλλες περιπτώσεις παρατηρείται ότι είναι ζήτημα του συλλόγου διδασκόντων «ο εκπαιδευτικός του τμήματος ο σύλλογος διδασκόντων με τις δράσεις που οργανώνονται από το σχολείο» (Σ6). Οι εκπαιδευτικοί Σ13, Σ14 και Σ15 έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις.

Αναφορικά με τις εκδηλώσεις και δράσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τους αλλοδαπούς γονείς που δεν συμμετέχουν ενεργά σε εκδηλώσεις, όπως δήλωσε ο διευθυντής Σ4 και η εκπαιδευτικός Σ14. Μια μικρή συμμετοχή ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί Σ16 και Σ5: «ναί μεν έχουν συμμετάσχει, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο επίπεδο θα έλεγα όσο οι ντόπιοι» (Σ5). Η προϊσταμένη Σ11 ανέφερε ότι οι αλλοδαποί γονείς συμμετέχουν «μόνο σε εκδρομές ως συνοδοί».



Αντιθέτως, οι διευθυντές Σ1, Σ2 και Σ3 και η εκπαιδευτικός Σ13 δήλωσαν μια πιο ενεργή συμμετοχή και είναι ενδιαφέρον να αναφερθούν κάποιες εθελοντικές ενέργειες που ανέλαβαν αλλοδαποί γονείς.

«Όταν καλούμε να διακοσμήσουμε την τάξη, να μεταφέρουμε έπιπλα, να συμμετέχουν σε ένα μπουφέ που έχουμε στις γιορτές, σαν συνοδοί στις εκπαιδευτικές εκδρομές. Κάποιοι παλιότερα βοηθούσαν και σε δουλειές του σχολείου, οι πατεράδες να βοηθήσουν να σκάψουν» (Σ13).

Οι εκπαιδευτικοί Σ6, Σ7 και Σ15 επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη.

«Προσφέρουν φαγητό για το μπουφέ ή να στολίσουν, ανάλογα με τα χρώματα της χώρας τους ή άλλων χωρών ή την παροχή υλικού από προσωπικά αντικείμενα χαρακτηριστικά του έθνους, του κράτους τους» (Σ6).

Αντιθέτως, η Σ9 προϊσταμένη αναφέρει «δεν μας ζητάνε οι αλλοδαποί γονείς να βοηθήσουν, ενώ ας πούμε Ελληνίδες μαμάδες θα μας πούνε θέλετε κάτι από μας» σε αντίθεση με την άποψη της εκπαιδευτικού Σ13.

Ορισμένοι από τους διευθυντές και προϊστάμενες δηλώνουν ότι οι αλλοδαποί γονείς προσφέρουν περισσότερα σε σχέση με τους ημεδαπούς. «Υπάρχουν γονείς όντως που δείχνουν πολύ πιο ενδιαφέρον στο σχολείο από δικούς μας» (Σ1). Με την ίδια άποψη συμφωνούν οι Σ2 και Σ12.

Ανάλογες απαντήσεις ελήφθησαν για τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Αναλυτικότερα, 5 στους 16 δήλωσαν ότι συμμετέχουν στο διοικητικό μέρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ανάμεσά τους ήταν οι διευθυντές Σ2 και Σ3 και ο εκπαιδευτικός Σ5, ενώ υπήρχε συμφωνία στις απαντήσεις μίας προϊσταμένης και μίας νηπιαγωγού από την ίδια σχολική μονάδα «Ναι, συμμετέχουν και έχουν εκλεγεί πολλές φορές μέλη στο Δ.Σ.» (Σ10) και «Ναι, ναι συμμετέχουν βέβαια» (Σ14).

Αντίστοιχα, υπήρχαν και οι αλλοδαποί γονείς που «δεν είναι στο διοικητικό αλλά ξέρω ότι συμμετέχουν» (Σ4 διευθυντής) και «σαν μέλη ναι, αλλά δεν είναι στο συμβούλιο» (Σ13 εκπαιδευτικός). Η τελευταία άποψη διαφέρει από εκείνη της προϊσταμένης που δηλώνει «έχουμε ένα μπαμπά αλλοδαπό που είναι στο διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου, εντάξει δεν είναι από τους πρώτους που θα τρέχουν αλλά είναι εκεί» (Σ9). Αλλά αυτό πιθανότατα συμβαίνει επειδή ο συγκεκριμένος μπαμπάς δεν είναι στην τάξη του Σ13. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του διευθυντή Σ3 που ενώ δήλωσε ενεργή συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, η εκπαιδευτικός του Σ7 δηλώνει μικρότερη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αναφερόμενος στους αλλοδαπούς γονείς της τάξης του. Την άποψη για μικρότερη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων συμμερίζονται και οι Σ1, Σ9 και Σ16. Τέλος, οι προϊσταμένες Σ11 και Σ12 και οι εκπαιδευτικοί Σ8 και Σ15 αναφέρουν ότι οι αλλοδαποί γονείς δεν συμμετέχουν στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

Στην περίπτωση που δε συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό οι αλλοδαποί γονείς στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων φαίνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους παροτρύνουν. Συγκεκριμένα:

«Όταν βλέπουμε ας πούμε έναν άνθρωπο μετανάστη ότι είναι υπεύθυνος σαν άτομο, ότι είναι πρόθυμος να βοηθήσει το σχολείο, εμείς με δική μας παρότρυνση τον προτρέπουμε να συμμετέχει στο σύλλογο και προτρέπουμε και στους ανθρώπους αυτούς να ψηφιστούν» (Σ14).

Την άποψη της Σ14 επιβεβαιώνουν και οι Σ12, Σ13 και Σ5.

Παράλληλα, ο διευθυντής Σ3 ακολούθησε μία άλλη τακτική για να κερδίσει την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τον σεβασμό στα πρόσωπα αυτά από τους ημεδαπούς γονείς.

«Συζήτησα με το σύλλογο γονέων και είπαμε ότι θα μπαίνει και ένα μέλος από τους αλλοδαπούς όχι μέσα από την εκλογική διαδικασία, γιατί μπορεί να μην εκλεγούν, γιατί οι Έλληνες μπορεί να ήταν περισσότεροι ... το είχαμε βάλει σαν κανόνα και συμμετείχε και ένας εκπρόσωπος των αλλοδαπών στο σύλλογο γονέων» (Σ3).

Αντιθέτως, παρουσιάστηκαν και απόψεις του διευθυντή Σ1 και της προϊσταμένης Σ9 που δεν έκαναν κάτι για να αλλάξουν την κατάσταση.

«Δεν κάνω τίποτα γιατί στο κομμάτι του συλλόγου γονέων προτιμώ να είμαι λίγο από απόσταση ... μπορεί να μου πουν οι γονείς που είναι στο διοικητικό συμβούλιο ας πούμε να κάνω μία κρούση στους υπόλοιπους γονείς που δεν συμμετέχουν» (Σ9).

Τέλος, θα γίνει αναφορά στην προσπάθεια που κάνουν διευθυντές, προϊσταμένες και εκπαιδευτικοί για να φέρουν σε επαφή αλλοδαπούς και ημεδαπούς γονείς. Η κυριότερη αφορμή για να συναντηθούν οι γονείς αυτοί είναι οι ενημερώσεις που γίνονται. Ενδεικτικά απάντησαν ο διευθυντής Σ1, και οι προϊστάμενες Σ10, Σ11 και Σ12. Από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν οι Σ7, Σ14 και Σ16. «Συνήθως δυο φορές το χρόνο με στόχο την ενημέρωσή τους για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και την ενημέρωσή τους για τυχόν εκδρομές και εκδηλώσεις» (Σ16).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν οι αλλοδαποί γονείς να συνεργάζονται με τους ημεδαπούς: «μπορεί να τους βάλω να συνεργαστούν μεταξύ τους για ένα ζήτημα που μπορεί να χρειαστούμε» (Σ7) και «κυρίως μέσω ομαδικών εργασιών που πρέπει τα παιδιά να μαζεύονται το ένα στο σπίτι του άλλου» (Σ5). Την ίδια άποψη υποστηρίζει και η Σ6.

Ενθαρρύνουν, επίσης, την επαφή ανάμεσα σε ημεδαπούς και αλλοδαπούς γονείς και εκτός σχολικού ωραρίου. «Αν δω δύο παιδάκια και κάνουνε παρέα στην τάξη ενθαρρύνω τους γονείς μπορούν αν θέλουν να βρεθούν και εκτός τάξης» (Σ14).

«Επίσης ενισχύουμε τη σχέση μεταξύ των παιδιών και πολλές φορές παροτρύνουμε τις μαμάδες λέγοντάς τους ότι το παιδί τους κάνει παρέα με το συγκεκριμένο παιδί το αλλοδαπό και τις παροτρύνουμε να διευρύνουν τις επαφές τους και εκτός του σχολικού ωραρίου» (Σ15).

Την ίδια πρακτική ακολουθεί και η Σ13.

Επιπλέον, οι γονείς βρίσκονται μεταξύ τους στις συναντήσεις στα πλαίσια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, όπως ανέφεραν διευθυντές και προϊσταμένες, Σ1, Σ10 και Σ4 που απάντησε ότι «οι συναντήσεις έχουν γίνει που ... έχει διοργανώσει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων».

Οι συναντήσεις αυτές επιδιώκονται για να επιτύχουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

«Αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα δεν θέλουμε να υπάρχει θέμα ας πούμε να είναι δακτυλοδεικτούμενοι, δηλαδή θέλουμε να δείξουμε ότι είμαστε διαφορετικοί, αλλά είμαστε και ίσοι, να μπορούμε να συνυπάρξουμε στον ίδιο χώρο και να έχουμε τις ίδιες ευκαιρίες και τις ίδιες εμπειρίες» (Σ6).

Την ίδια άποψη μοιράζεται και η Σ13.

Οι Σ5 (εκπαιδευτικός) και Σ12 (προϊσταμένη) πιστεύουν ότι έτσι γνωρίζεις τον πολιτισμό και την κουλτούρα του άλλου. «Μαθαίνουν ο ένας για τον τρόπο ζωής του άλλου και ίσως μαθαίνουν, κατανοούν ο ένας τον τρόπο σκέψης του άλλου» (Σ12).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους οι αλλοδαποί γονείς δεν έχουν τόσο ενεργή συμμετοχή στη σχολική διαδικασία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Οι λόγοι μη συμμετοχής σε διδασκαλίες με βάση τις απαντήσεις προϊσταμένων είναι οι παρακάτω. «Όλοι οι γονείς εργάζονται κάνουμε ελάχιστα πράγματα» (Σ9) και «μπορεί να ντρέπονται, μπορεί να φοβούνται» (Σ10).

Οι λόγοι μη συμμετοχής σε εκδηλώσεις - δράσεις εντοπίστηκαν στις επόμενες απαντήσεις. «Υπάρχει ακόμα μία φοβία ότι ήρθαν σε μία ξένη χώρα» (Σ5, εκπαιδευτικός), «λόγω έλλειψης χρόνου» (Σ9, προϊσταμένη) και «αισθάνονται δύσκολα ανάμεσα στους άλλους γονείς. Νιώθουν ότι ίσως θα τους αντιμετωπίσουν λίγο περίεργα» (Σ11, προϊσταμένη).

Οι λόγοι μη συμμετοχής στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων παρατίθενται παρακάτω. «Φοβούνται, φοβούνται, έχουν ενδοιασμούς ότι δεν θα τα καταφέρουν» (Σ1). Την άποψη για τον φόβο ισχυρίστηκαν η προϊσταμένη Σ12 και η εκπαιδευτικός Σ7. Η εκπαιδευτικός Σ16 δήλωσε ότι «συνήθως δε χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα κοινωνικοί και σε αυτό μάλλον φταίει η δυσκολία στην επικοινωνία», άποψη και των εκπαιδευτικών Σ7, Σ13 και Σ14, του διευθυντή Σ3 και της προϊσταμένης Σ12. Η εκπαιδευτικός Σ8 προσθέτει «έχουν έρθει πάρα πολύ πρόσφατα στη χώρα μας» που σχετίζεται με την άποψη της εκπαιδευτικού Σ6 «δεν γνωρίζουν αρκετά καλά το πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, το ελληνικό» και την άποψη της Σ15 «μπορεί να ντρέπονται και λίγο και να νιώθουν λίγο ότι είναι ένα κομμάτι ξεχωριστό και διαφορετικό». Η εκπαιδευτικός Σ13 προσθέτει ότι «δεν έχουν χρόνο, δουλεύουν συνέχεια και οι γυναίκες και οι άντρες».

#### 6.4.5 Βοήθεια και υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων

Δεδομένου ότι οι αλλοδαποί γονείς αντιμετωπίζουν τις παραπάνω δυσκολίες, το εκπαιδευτικό προσωπικό ανέφερε κάποιες προσπάθειες από την πλευρά τους για την εξάλειψή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες ενθαρρύνουν τους γονείς να ξεπεράσουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες τους και να συμμετέχουν περισσότερο. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τις προϊσταμένες «κατ' ιδίαν τους εξηγούμε πόσο σημαντικό είναι να συμμετέχουν και αυτοί στη σχολική ζωή με όποιο τρόπο μπορούν και κυρίως να της δίνουν αξία» (Σ9), άποψη που μοιράζονται και οι Σ11 και Σ12.

Οι εκπαιδευτικοί Σ6, Σ8, Σ13, Σ14, Σ15 και Σ16, επίσης, προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς γονείς να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. «Να επικοινωνήσουμε κάτ' ιδίαν ή τηλεφωνικά, να τους εξηγήσουμε λίγο πιο απλά και να τους παροτρύνουμε να συμμετέχουν και αυτοί εάν το επιθυμούν» (Σ6) και «τους ενθαρρύνω να συμμετέχουν λέγοντας πως το να αποκτήσουν πιο ενεργή συμμετοχή θα βοηθήσει το σχολείο και το παιδί τους παράλληλα» (Σ16).

Δύο ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν:

«Απλή ενημέρωση νομίζω ότι κάνουμε από κει και πέρα να πούμε και δυο τρία λόγια στον καθένα ότι είναι καλό να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δράσεις» (Σ5).

«Αν δω ότι δεν συμμετέχουν συνεχώς θα επικοινωνήσω μαζί τους είτε τηλεφωνικώς ή κλείνουμε ραντεβού, διαπροσωπική επικοινωνία, στην τάξη με συγκεκριμένους πλέον γονείς» (Σ7).

Οι ίδιοι ερωτηθέντες προσπαθούν μέσα από την άμεση επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς γονείς, να τους στηρίξουν και να τους βοηθήσουν σε πιο προσωπικό επίπεδο. Επιπλέον υπήρξαν δηλώσεις όπως «είμαι πάρα πολύ κοντά τους ... έχω ασχοληθεί και με πράγματα που δεν άπτονται της δικής μου αρμοδιότητας και το εκτιμούν πάρα πολύ αυτό» (Σ9, προϊσταμένη), τακτική που ακολουθούν και οι εκπαιδευτικοί Σ13, Σ14 και Σ15, που βρίσκονται στο ίδιο νηπιαγωγείο «πολλές φορές έχουμε κουβεντιάσει στο τέλος της ώρας με μαμάδες που μας λένε τα προβλήματά τους» (Σ15).

Σε κάποιες σχολικές μονάδες παρατηρήθηκε ότι ψυχολογική υποστήριξη σε αλλοδαπούς γονείς μπορούσαν να παρέχουν ψυχολόγοι που βρίσκονται στη σχολική μονάδα ή που τους έχουν καλέσει για κάποια ημερίδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι τόνισαν ότι τέτοιες ενέργειες παρέχονται σε όλους τους γονείς και όχι μόνο στους αλλοδαπούς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι απαντήσεις των διευθυντών:

«Είχε έρθει μία ψυχολόγος ... και κάναμε κάποια βραδινά σεμινάρια-συναντήσεις ... αναφερόταν σε όλους τους γονείς και συμμετείχαν και οι αλλοδαποί. Δεν νομίζω τώρα να κάνεις σκέτο τους αλλοδαπούς. Εγώ νομίζω ότι θα τους φέρει σε δύσκολη θέση» (Σ1).

«Υπάρχει η ΕΔΕΑΗ Είναι μία επιτροπή δηλαδή που ασχολείται με προβλήματα ... ψυχολογικά και κοινωνικό συναισθηματικά που υπάρχουν στο σχολείο ... όχι μόνο για τους αλλοδαπούς. Όπου υπάρχει κάποιο ζήτημα ερχόμαστε σε επικοινωνία με τους γονείς ... μπορούν να έρχονται σε επαφή με την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό και να συζητήσουν ... Αν χρειαστεί να υλοποιηθεί και να εφαρμοστεί ένα βραχυπρόθεσμο ή ένα μακροπρόθεσμο πρόγραμμα σχετικά με το ζήτημα το οποίο υφίσταται» (Σ4).

Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν ο διευθυντής Σ3, η προϊσταμένη Σ12 και ο εκπαιδευτικός Σ15. Παράλληλα, η προϊσταμένη Σ10 και ο εκπαιδευτικός Σ5 ανέφεραν την ύπαρξη σχολής γονέων όπου μπορούν να συμμετέχουν και οι αλλοδαποί γονείς.

Δόθηκε, επίσης, μεγάλη προσοχή στη βοήθεια που λαμβάνουν οι αλλοδαποί γονείς για τις εργασίες που παίρνουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Χαρακτηριστικά ένας διευθυντής μόνο ανέφερε «όχι, δεν έχουμε κάτι», συμπληρώνοντας «αν υπάρχει κάποια δυσκολία μπορεί ο δάσκαλος να το λάβει υπόψη του,... ότι η μαμά δεν μπορεί να τον βοηθήσει επειδή ζορίζεται. Μπορεί να δείξουν κάποια επιείκεια» (Σ1). Παράλληλα, υπήρχαν και εκείνοι που δήλωσαν ότι αποφεύγουν να δώσουν στο σπίτι εργασίες και αναλαμβάνουν εκείνοι το διάβασμα των παιδιών.

Παρατηρείται η συνοχή στις απόψεις των Σ3 και Σ7, από την ίδια σχολική μονάδα, αντίστοιχα.

«Επειδή συνήθως μας περισσεύουν κάποιες ώρες, κάνουμε ενισχυτική διδασκαλία, τις διαθέτουμε σε ενισχυτική διδασκαλία. Και αυτές τις ώρες τις ορίζουμε να πάνε σε αυτά τα παιδιά» (Σ3).

«Γενικά αποφεύγω όσο γίνεται δυνατόν να τους βοηθάνε σε αυτή την περίπτωση και προσπαθώ να αναλάβω εγώ το βάρος αυτό» (Σ7), μέθοδο που βρίσκει σύμφωνο και τον Σ4.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και μία προϊσταμένη φαίνεται να προσαρμόζουν τις εργασίες για το σπίτι. «Βάζοντάς τους και εργασίες που έχουν να κάνουν με το επίπεδό τους κάθε φορά» (Σ7) και «Φροντίζαμε βέβαια το βιβλίο που θα πάρει να έχει περισσότερες εικόνες, να βοηθήσουμε και το γονιό να μην τον δυσκολέψουμε» (Σ14).

«Προσπαθούσα μέσα από το σχολείο την ώρα ... Γεωγραφία και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα να του δίνω να απασχολείται με απλά πραγματάκια, να ενώσει ασ πούμε την τσάντα με την εικόνα ... στα αγγλικά είχα μεταφράσει και τα βιβλία και τα εκτύπωνα» (Σ8).

«Θα τους πω στο παιδί σου μην το βάλεις να κάνει αυτό που λέει η άσκηση γιατί ούτως ή άλλως δεν θα το κάνει. Μπορείς όμως να κάνεις αυτό, θα τους δώσουμε εναλλακτικές οδηγίες. Θα τους πούμε να κάνουν κάτι διαφορετικό» (Σ9 προϊσταμένη).

Άλλες μέθοδοι προϊσταμένων για την βοήθεια των αλλοδαπών γονέων για τις εργασίες παρατηρούνται στις παρακάτω απαντήσεις.

«Καταλαβαίνω ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο για το συγκεκριμένο παιδί και την οικογένειά του να συμμετέχει ... δεν θα το κάνω. Θα κάνω κάτι άλλο» (Σ11).

«Εξηγούμε τι πρέπει να κάνει αλλά δεν είναι πάντα κατανοητό. Οπότε, συνήθως, μετά έχουμε επικοινωνία με το μεταφραστή» (Σ12).

Για να διευκολύνουν οι εκπαιδευτικοί ακόμη περισσότερο τους αλλοδαπούς γονείς στις κατ' οίκον εργασίες προτείνονται σε εκείνους εναλλακτικές λύσεις, όπως

«να συνεργαστούν με ένα συμμαθητή ή μία συμμαθήτρια που είναι στο ίδιο τμήμα και να διαβάζουν έτσι ομαδικά τα απογεύματά τους, ένα παιδάκι ελληνάκι με ένα αλλοδαπό» (Σ6).

Υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που προσφέρονται να τους βοηθήσουν πιο άμεσα. «Όταν υπάρχει έρευνα μέσω της μεθόδου project, εξηγώ πολύ καλά σε ατομικό επίπεδο» (Σ16).

«Προσπαθούσα να τους εξηγήσω έτσι προφορικά να τους πω το ευκολότερο που μπορούσαν να κάνουν, έστω να βρουν κάποιες εικόνες ή από την πατρίδα τους, κάτι» (Σ13).

«Μπορεί να έρθει από το νηπιαγωγείο μας να το εκτυπώσει, να το παρουσιάσει. Μπορούμε να του δώσουμε ιδέες, να τους καθοδηγήσουμε» (Σ15).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι κάποια σχολεία παρείχαν και υλική βοήθεια στους αλλοδαπούς γονείς. Για παράδειγμα, υπήρχε βοήθεια νομικής φύσεως.

«Δεν είχαν βιβλιάρια τρέξαμε οι ίδιοι σε συνεργασία με το κέντρο υγείας εκεί της περιοχής ήρθαν σε επαφή με τον παιδίατρο πολλά παιδιά, τα μετέφερα και εκτός ωραρίου με το αυτοκίνητό μου να τα πάω στο κέντρο υγείας. Πετύχαμε σημαντικά αποτελέσματα» (Σ3).

Αντίστοιχα, οι προϊσταμένες Σ10 και Σ11 και η εκπαιδευτικός Σ8 αναφέρονται σε δωρεές ρουχισμού, παιχνιδιών και τροφίμων. Επιπλέον, σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κατάφεραν να βοηθήσουν τις αλλοδαπές οικογένειες.

«Είτε οικονομικά, είτε οποιαδήποτε άλλης φύσεως. Πάντα μέσω της συμβολής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Δηλαδή αν κάποιος αντιμετωπίζει κάποιο οικονομικό πρόβλημα έτσι ανώνυμα και πολύ διακριτικά μπορούμε να βοηθήσουμε» (Σ15).

«Αυτό το έχουμε πει από την αρχή της χρονιάς με τον σύλλογο γονέων, ότι για αυτά τα παιδιά θα καλύπτουν τα έξοδα της μετακίνησής τους ο σύλλογος γονέων» (Σ11, προϊσταμένη), συμφωνία που έχει πραγματοποιήσει και ο Σ3 διευθυντής.

#### 6.4.6 Δυσκολίες του εκπαιδευτικού προσωπικού και αντιμετώπισή τους

Δυσκολίες στη γονική συμμετοχή δεν αντιμετωπίζουν μονάχα οι αλλοδαποί γονείς αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό και προσπαθούν με διάφορους τρόπους να τις αντιμετωπίσουν. Για παράδειγμα, κοινή δυσκολία αλλοδαπών γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί το ζήτημα της επικοινωνίας, λόγω της διαφορετικής γλώσσας. Αναφορικά με αυτό το ζήτημα, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πρακτικές αντιμετώπισής τους (βλ. ενότητα 6.4.1).

Μια ακόμη κοινή δυσκολία ανάμεσα στο σχολείο και τους αλλοδαπούς γονείς είναι οι πολλές ώρες εργασίας των δεύτερων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι απόψεις: «Βέβαια έχουν άλλα προβλήματα ας πούμε εργάζονται πολλές ώρες» (Σ9, προϊσταμένη), γεγονός που βρίσκει σύμφωνο τον συνάδελφο του Σ13.

«Οι δυσκολίες είναι αυτό με τη δουλειά τους που αφήνουν τα παιδιά στα μεγαλύτερα αδέρφια. Αυτό είναι μεγάλο λάθος, δηλαδή με προβληματίζει. Μεγαλώνουν σχεδόν μόνα τους» (Σ13).

«Πολλά παιδιά ... στο τέλος ας πούμε της χρονιάς ή στο τέλος του τριμήνου παίρνουν μόνα τους τους βαθμούς. Δεν μπορούν οι γονείς τους να έρθουν για λόγους εργασίας» (Σ5).

Αντίστοιχα, άλλες προσωπικές δυσκολίες των αλλοδαπών γονέων που δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών είναι ο δισταγμός που αναφέρουν οι Σ2 και Σ5 και τα στερεότυπα σύμφωνα με τον Σ2. Επίσης, σύμφωνα με τον διευθυντή Σ4 «το βιοτικό επίπεδό τους είναι τόσο χαμηλό που τους δυσκολεύει στο να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε κάποια πράγματα που ζητάμε εμείς στο σχολείο» δίνοντας το παρακάτω χαρακτηριστικό παράδειγμα.

«Υπάρχει μία εξαμελής οικογένεια η οποία ζει σε ένα χώρο που έχει τρία δωμάτια. Πώς μπορεί τώρα αυτή η οικογένεια τη στιγμή που δεν μπορεί να ικανοποιήσει βασικές ανάγκες να μπορέσει να ασχοληθεί όπως πρέπει με το σχολείο» (Σ4).

Πολύ συχνή είναι η αντίληψη ότι οι αλλοδαποί γονείς αδιαφορούν για το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση δεν συμμετέχουν, όπως πιστεύουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί Σ5, Σ14, Σ8 και Σ15 και η προϊσταμένη Σ9.

«Πολλές φορές μπορεί να νιώσουμε ότι υπάρχει κάποια αδιαφορία από τους γονείς, δηλαδή μπορεί να τους ενδιαφέρει μόνο το πρακτικό κομμάτι, το φέρνω, το αφήνω, φεύγω» (Σ15).

Πιστεύουν ότι αυτή η αδιαφορία προέρχεται από την έλλειψη εκτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, π.χ. «άγνοια, ότι δεν ξέρουν τι συντελείται στο νηπιαγωγείο, το θεωρούν λίγο παιδικό σταθμό οπότε δεν χρειάζεται και να συμμετέχουν και πολύ» (Σ9). «Δεν δίνει σημασία στην σπουδαιότητα του σχολείου ας πούμε» (Σ14).

Η αδιαφορία, επίσης, έχει ως συνέπεια την ελλιπή φοίτηση κάποιων αλλοδαπών παιδιών, άποψη που εξέφρασαν ένας διευθυντής και δύο προϊσταμένες. Τέτοιες περιπτώσεις ανέφεραν και οι προϊσταμένες Σ9 και Σ11, ο διευθυντής Σ3 και η εκπαιδευτικός Σ14. «Δεν είναι σταθεροί στη φοίτησή τους ποτέ έρχονται, ποτέ δεν έρχονται» (Σ11) και «Τα παιδιά αυτά δεν έρχονται στο σχολείο είναι δηλαδή πρέπει να μείνουν από απουσίες» (Σ3).

Για την επίλυση όλων των παραπάνω δυσκολιών το εκπαιδευτικό προσωπικό επιλέγει την επικοινωνία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«Εγώ συνήθως επιμένω στην επικοινωνία και προσπαθώ να τους εξηγήσω τα πράγματα με πάρα πολύ απλά λόγια και να τους ενθαρρύνω» (Σ6).

«Στο θέμα επιμονής του εκπαιδευτικού ... αυτό δηλαδή όταν προσπαθείς δύο τρεις τέσσερις φορές να έρθει σε επαφή με ένα γονέα» (Σ5).

«Προσπαθούμε να πούμε πόσο σπουδαίο είναι να ενταχθεί το παιδί στο σχολικό περιβάλλον και πόσο καλό είναι για την ψυχολογία του» (Σ14).

Οι θέσεις αυτές βρίσκουν σύμφωνο την εκπαιδευτικό Σ7, τους διευθυντές Σ2 και Σ3 και την προϊσταμένη Σ9. Σε μια περίπτωση παρενέβη κοινωνική λειτουργός για να επιλυθεί το ζήτημα της συνεχούς απουσίας ενός μαθητή από το σχολείο ύστερα από ανεπιτυχείς προσπάθειες του διευθυντή προς τη μαμά του μαθητή (Σ3).

Επιπλέον δυσκολία που αναφέρθηκε από τον διευθυντή Σ3 είναι η γραφειοκρατία: «μόνο αν είναι σε τυπική χαρτούρα, γραφειοκρατική, να μπορέσουν να νομιμοποιήσω το χαρτί του, κάτι που δεν είναι νόμιμο σύμφωνα με το κράτος».

Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αμφότεροι, αλλοδαποί γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό. φαίνεται να μην έχει χρειαστεί να ληφθούν πιο δραστήρια μέτρα, όπως να συγκληθεί σε συνεδρίαση ο σύλλογος διδασκόντων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών, προϊσταμένων και εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν έχει συνεδριάσει ο σύλλογος διδασκόντων για ζητήματα που αφορούν αλλοδαπούς γονείς (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10, Σ11, Σ13 και Σ14). Παράλληλα, χρειάζεται να σημειωθεί ότι δύο προϊσταμένες ανέφεραν ότι άτυπα έχουν συζητήσει με τις συναδέλφους τους σχετικά με τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων π.χ. «δεν έχουμε κάνει επίσημη συνεδρίαση αλλά αποτελεί ένα μόνιμο θέμα συζήτησης μεταξύ μας» (Σ9) και «όχι δεν έχουμε κάνει σύλλογο διδασκόντων, το έχουμε συζητήσει άτυπα όχι δηλαδή με έγγραφο πρακτικό» (Σ11).

Από την άλλη πλευρά τρεις από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι έχει συγκληθεί ο σύλλογος διδασκόντων για θέματα που αφορούν αλλοδαπούς γονείς. Πιο αναλυτικά, τα θέματα αφορούν την επικοινωνία μαζί τους λόγω της διαφορετικής γλώσσας. «Έχουμε πει πώς θα γίνεται η συνεννόηση με γονείς που δεν καταλαβαίνουν πλήρως τη γλώσσα» (Σ12, προϊσταμένη) και «λόγω της δυσκολίας στην επικοινωνία» (Σ16, εκπαιδευτικός).

Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός Σ15 δήλωσε ότι ένας άλλος λόγος για συνεδρίαση είναι η αδιαφορία των γονέων «μπορεί να νιώσουμε ότι υπάρχει κάποια αδιαφορία από τους γονείς».

Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρουσιαστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρει σε εκείνους η παρακολούθηση σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος. Δύο μόλις προϊσταμένες απάντησαν θετικά. «Έχω παρακολουθήσει πριν 3 χρόνια από το ΚΕΣΑΝ, ήταν ένα πρόγραμμα για τα προσφυγόπουλα και ήταν και πολύ καλό. Βιωματικό ήταν» (Σ11) και «έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν για



διαπολιτισμική αγωγή ... με έχει βοηθήσει να εντάξω περισσότερο τον δικό τους πολιτισμό στον δικό μας» (Σ12).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός Σ8 δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα κατά την διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών του.

Αντιθέτως, μεγάλος είναι ο αριθμός εκείνων που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα. Από τους διευθυντές ο Σ4 δήλωσε: «δεν έχω κάνει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση», και από τους εκπαιδευτικούς η Σ6 ανέφερε ότι «έχουν υπάρξει πολλά στα οποία δεν έχω συμμετάσχει να πω την αλήθεια». Με τον ίδιο τρόπο έχουν απαντήσει και οι Σ5, Σ7, Σ13, Σ14 και Σ15. Είναι απαραίτητο, όμως, να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ δεν έχουν επιμορφωθεί πιστεύουν ότι θα ήταν αρκετά χρήσιμο ένα τέτοιο πρόγραμμα. «Θεωρώ πως θα βοηθούσε αρκετά» (Σ5) και «θεωρώ ότι θα βοηθούσαν πάρα πολύ» (Σ6).

«Θεωρώ ναι ότι είναι πολύ σημαντικό από τη στιγμή που το ποσοστό των αλλοδαπών παιδιών έχει αυξηθεί αρκετά νομίζω ότι θα ήταν καλό να μας γίνει κάποιου είδους επιμόρφωση για την αντιμετώπιση προβλημάτων και γενικότερα το πώς θα διαχειριστούμε καταστάσεις» (Σ15).

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί, Σ6 και Σ7, δήλωσαν ότι τους έχει βοηθήσει η μέχρι τώρα εμπειρία τους: «... γίνεται ενστικτωδώς και βάση τη δική μου διάθεση. Δεν έχει υπάρξει κάποια επιμόρφωση... Στην εμπειρία μου με τα χρόνια» (Σ7).

## 6.5 Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού

Στην ενότητα αυτή τα αποτελέσματα των απαντήσεων θα παρουσιαστούν αναλογικά με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων, καθώς οι ερωτήσεις διαφοροποιούνται.

### Διευθυντές και προϊσταμένες

Η πλειοψηφία των διευθυντών και προϊσταμένων στην ερώτηση «προσπαθείτε να εμφυσήσετε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο;» απάντησε ότι δεν έχει χρειαστεί μέχρι τώρα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Όλοι στο σχολείο μας ευτυχώς έχουν θετική στάση ... αντιμετωπίζουν όλους το ίδιο ... και βοηθάνε όσο μπορούν την κατάσταση και με τους γονείς. Έχουμε μία καλή επαφή και μία καλή επικοινωνία. Αυτό ενισχύεται σε κάθε συνεδρίαση που κάνουμε και στην αρχή της χρονιάς, όταν πρόκειται και για νέους συναδέλφους» (Σ3).

«Νομίζω ότι δεν χρειάζεται να κάνω κάποια προσπάθεια είναι κάτι το οποίο νομίζω ότι το θέλουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και το προσπαθούν από μόνοι τους» (Σ4).

«Δεν έχει χρειαστεί γιατί και οι τρεις μόνιμες που είμαστε εκεί .... έχουμε νομίζω την ίδια στάση απέναντι σε όλο αυτό» (Σ9).

«Εγώ σαν προϊσταμένη δεν έχω κανένα θέμα τέτοιο για να εμφυσήσω δηλαδή, έχουμε κοινή άποψη για το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε» (Σ10).

Οι παραπάνω απόψεις βρίσκουν σύμφωνους τους Σ1, Σ2 και Σ11, ενώ ο Σ12 αναφέρει ότι «προσπαθώ να κάνω να τους δουν και εκείνοι με άλλο μάτι. Ουσιαστικά ότι είναι μία ευκαιρία να μάθουμε τον κόσμο μέσα από τους πρόσφυγες ή τους αλλοδαπούς που έχουμε».

Παρότι διευθυντές και προϊσταμένες δείχνουν να μην αντιμετωπίζουν ζητήματα παρέκκλισης των εκπαιδευτικών τους, φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση στις απόψεις τους σχετικά με το πώς θα αντιμετώπιζαν με τέτοια κατάσταση αν τους τύχαινε. Αναλυτικότερα, ένας διευθυντής (Σ1) δήλωσε «*του κάνεις κάποια παρατήρηση εάν συμπεριφέρεται διαφορετικά*». Άλλοι ερωτηθέντες προτιμούν να διευθετήσουν το ζήτημα μέσω της επικοινωνίας χωρίς όμως να γίνονται πειστικοί σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην αλλάζουν άποψη. Αυτή την απάντηση έδωσαν:

«Θα τους μιλούσα όμως δεν ξέρω αν είχα να κάνω με έναν δύσκολο άνθρωπο, με ένα συνάδελφο που δεν είχε αυτή την οπτική που έχουμε ας πούμε τώρα στο σχολείο. Δεν ξέρω, δεν θα ήταν πολύ εύκολο, θα το προσπαθούσα όμως πολύ» (Σ10).

«Πρώτα θα το κουβεντιάσω μαζί τους και αν δω ότι δεν γίνεται κάτι, κάποια αλλαγή ή οτιδήποτε το αφήνω να το διαχειριστεί χωρίς να δημιουργώ προβλήματα» (Σ12).

Αντίστοιχα, τρεις στους τέσσερις διευθυντές αναφέρουν ότι η κουλτούρα που διαθέτει το σχολείο θα καταφέρει να αλλάξει τους εκπαιδευτικούς που φαίνονται αρνητικοί απέναντι στη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων, καθώς «*κάθε κουλτούρα που υπάρχει σε κάθε σχολείο συμπαρασύρει και όλα τα μεμονωμένα μέλη σε αυτήν την κουλτούρα*» (Σ2). Παρόμοια απάντηση με τον Σ2 έδωσε ο Σ3 και ο Σ4. Παράλληλα, η Σ9 ανέφερε ότι δεν έχει σκεφτεί κάποιο τρόπο καθώς δεν έχει έρθει αντιμέτωπος με τέτοια περίπτωση.

Στην περίπτωση που κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αλλοδαπούς γονείς μαθητών στην τάξη τους οι απαντήσεις χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες. Σε εκείνους που θεωρούν ότι υπάρχει μια κοινή γραμμή που ακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, χωρίς καμία εξαίρεση.

«Μπορεί να μην έχουν αλλοδαπούς μαθητές, αλλά ... όποτε έχει χρειαστεί να βοηθήσουν με κάποιον χ τρόπο έχουν ανταπεξέλθει και είναι θετικοί στο κάλεσμα» Σ4.

«Όχι εμείς στο σχολείο όταν υπάρχει θέμα με οποιονδήποτε μαθητή από οποιαδήποτε τάξη και να είναι το συζητάμε όλοι μαζί» (Σ10).

Η άποψη των Σ4 και Σ10 βρίσκει σύμφωνους τους Σ2 και Σ11.

Υπάρχει επίσης η άποψη ότι δεν χρειάζεται να αναμειχθούν σε κάτι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αλλοδαπούς γονείς «*όχι αν δεν είναι της τάξης παιδί δεν υπάρχει λόγος*» (Σ3).

Παράλληλα διευθυντές και προϊσταμένες ερωτήθηκαν αν γνώριζαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους σχετικά με τη γονική συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δεν αντιμετώπιζαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, όπως οι Σ1, Σ4, Σ10, ενώ ο Σ2 συμπλήρωσε «*είναι πράγματα που έχουν συζητηθεί από την πρώτη συνεδρία στο σύλλογο διδασκόντων*». Αντίστοιχα, στα υπόλοιπες προϊσταμένες και σε ένα διευθυντή υπάρχει μια ποικιλία απαντήσεων. Για παράδειγμα η Σ9 αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί του αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες, ενώ οι Σ11 και Σ12 αναφέρουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς λόγω της γλώσσας. Τέλος, ο Σ3 αναφέρθηκε σε μία συγκεκριμένη περίπτωση που ανέλαβε ο ίδιος να την επιλύσει καθώς εμπλεκόταν μέσα κάποιος άλλος φορέας

«Αναγκάστηκα να απευθυνθώ στην κοινωνική λειτουργό. Είναι μία μαμά που ... δεν έχει τηλέφωνο ... και μέσω παππού γίνεται επικοινωνία και τα παιδιά αυτά δεν έρχονται στο σχολείο ... Πρέπει να μείνουν από απουσίες» (Σ3).

Αντίστοιχα, όταν οι ίδιοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη γονική συμμετοχή των αλλοδαπών διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια ποικιλία απαντήσεων αναφορικά με τα πρόσωπα που απευθύνονται για να τους συμβουλέψουν και να τους βοηθήσουν. Συγκεκριμένα, τρεις στους τέσσερις διευθυντές δήλωσαν ότι απευθύνονται στον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου γιατί «είναι ο αρμόδιος» (Σ2), «στην συντονίστρια απλά ενημέρωση όμως» (Σ4) και «είναι αξιόλογο άτομο, νοιάζεται πραγματικά για τα παιδιά για τον δάσκαλο πάνω από όλα» (Σ3). Ο τέταρτος διευθυντής (Σ1) δηλώνει ότι θα απευθυνθεί στα «γραφεία της πρωτοβάθμιας» για την διαχείριση περισσότερων νομικών εγγράφων που σχετίζονται με αλλοδαπούς.

Αντίστοιχα στον κλάδο των προϊσταμένων τρεις στις τέσσερις επιλέγουν να το συζητήσουν με συναδέλφους, όπως οι Σ11, Σ12 και η Σ9: «με τις συναδέλφους μου τα κουβεντιάζουμε όλα και ιδίως με τη συνάδελφο που είμαστε μαζί στην τάξη οπότε τα μοιραζόμαστε ούτως ή άλλως το πρόβλημα».

Για ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό κομμάτι οι Σ10 και Σ12 απευθύνονται στην σχολική σύμβουλο. Ο Σ10 ανέφερε:

«Όσον αφορά τους πρόσφυγες, απευθύνομαι στην κοινωνική λειτουργό ... γιατί αυτοί είναι σε ένα καθεστώς προστασίας. Δηλαδή αυτοί τους παρέχουν σπίτι, αυτοί τους παρέχουν μισθό, γενικώς αυτοί είναι υπεύθυνοι για τους πρόσφυγες» (Σ10).

Την ίδια απάντηση με την Σ10 εξέφρασε και η Σ11. Τέλος, ένας διευθυντής και μία προϊσταμένη (Σ3 και Σ11) ανέφεραν ότι επικοινωνούν και με συναδέλφους που βρίσκονται σε άλλες σχολικές μονάδες λόγω της φιλίας που μπορεί να τους συνδέει.

#### Εκπαιδευτικοί

Στην ειδικότητα των νηπιαγωγών και δασκάλων υπήρχε η ερώτηση «Συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια για την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων;». Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες απάντησαν θετικά (Σ8, Σ13, Σ14, Σ15 και Σ16) και ένας μονάχα απάντησε αρνητικά «όχι από όσο γνωρίζω» (Σ6), ενώ ο Σ5 δήλωσε ότι είναι ζήτημα του κάθε εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια ερωτήθηκαν πώς λειτουργεί το σχολείο τους απέναντι σε αυτές τις περιπτώσεις και δόθηκαν δύο απαντήσεις. Πρώτη απάντηση που δόθηκε από δύο δασκάλους και μια νηπιαγωγό είναι ότι αναλαμβάνουν ομαδικά ως σύλλογος διδασκόντων για να επιλύσουν τέτοιου είδους ζητήματα «αν υπάρχει έντονη αρνητική στάση απέναντι των αλλοδαπών γονέων θα συγκαλεστεί σύλλογος διδασκόντων» (Σ7), με τους Σ6 και Σ15 να μοιράζονται την ίδια γνώμη. Από την άλλη πλευρά κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον διευθυντή- προϊστάμενο ως το καταλληλότερο πρόσωπο για να αλλάξει γνώμη σε εκπαιδευτικούς που δεν ακολουθούν τη σχολική κουλτούρα για τη γονική συμμετοχή αλλοδαπών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι απαντήσεις: «Ο διευθυντής δίνει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές» (Σ5) και «η προϊσταμένη αναλαμβάνει ρόλο και παρεμβαίνει ώστε η επικοινωνία να είναι επιτυχής» (Σ16).

«Αυτό θεωρώ ότι είναι θέμα πιο πολύ της διευθύντριας, όπως ο δάσκαλος κρατάει την μπαγκέτα της ορχήστρας στην τάξη, το ίδιο πιστεύω συμβαίνει και στο ρόλο της διευθύντριας στο σχολείο ... Θεωρώ πάρα πολύ σπουδαίο το ρόλο

του διευθυντή ... για το τι κατεύθυνση έχει μία σχολική μονάδα. Αν ο διευθυντής έχει θετική στάση απέναντι στους αλλοδαπούς, αν δεν έχει θεωρώ ότι οι συναδέλφοι επηρεάζονται πάρα πολύ από τον διευθυντή» (Σ14).

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν τα πρόσωπα όπου απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί όταν αντιμετωπίζουν κάποιο ζήτημα με αλλοδαπούς γονείς. Η απάντηση που εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι ο διευθυντής – προϊστάμενος δείχνοντας ότι νιώθουν εμπιστοσύνη και σεβασμό προς το πρόσωπό του. Για παράδειγμα, η Σ8 είπε «ο διευθυντής ... μου αποπνέει αρχικά πολύ μεγάλη σιγουριά και οτιδήποτε έχω το συζητήσω θα απευθυνθώ σε εκείνον» και η Σ7 δήλωσε «ο διευθυντής μου πρώτα ζητάω βοήθεια ... γιατί είναι αυτός που ουσιαστικά που θα μπορέσει να με βοηθήσει φαντάζομαι με ένα διαφορετικό τρόπο ίσως να βρει έναν καλύτερο τρόπο επικοινωνίας».

Οι υπόλοιπες απαντήσεις που δόθηκαν για τον διευθυντή αιτιολογούνταν με βάση τη θέση που κατέχει «λόγω των διοικητικών τους καθηκόντων, αλλά και της εμπειρίας τους» (Σ16), παρόμοιες απαντήσεις με τη Σ16 έδωσαν οι Σ5, Σ6, Σ14 και Σ15. Επιπλέον, κάποιοι εκτός από τον διευθυντή – προϊστάμενο ανέφεραν και τους συναδέλφους τους. Δυο νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι επικοινωνούν με συναδέλφους καθώς μοιράζονται το ίδιο τμήμα (Σ15 και Σ16), ενώ οι Σ6, Σ7 και Σ14 επιλέγουν να μιλήσουν με συναδέλφους γιατί βασίζονται στην άποψή τους, που έχουν διαμορφώσει με τις μέχρι τώρα εμπειρίες τους.

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup> : Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο θα ερμηνευτούν και θα συγκριθούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας με ευρήματα προηγούμενων ερευνών και μελετών.

### 7.1 Νομοθεσία για τη γονική συμμετοχή

Αναφορικά με την νομοθεσία που ισχύει για τη γονική συμμετοχή, διευθυντές και προϊσταμένες ανέφεραν ότι πρόσφατα δημιουργήθηκε ο εσωτερικό κανονισμός, ο οποίος είναι υποχρεωτικός. Παρόμοιες απαντήσεις, έδωσαν και εκπαιδευτικοί, επιβεβαιώνοντας τις απαντήσεις των ανωτέρων τους (όσοι υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα), εκτός από μία περίπτωση. Η ύπαρξη του εσωτερικού κανονισμού επαληθεύεται από την υπ' αριθμόν 13423/ΓΔ4 Υπουργική Απόφαση που δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 491, 9 Φεβρουαρίου 2021 (τεύχος Β', άρθρο 2, 4722) που ορίζει ότι κάθε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούται να έχει Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας, που θα αναφέρει τη λειτουργία του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός του κανονισμού είναι «η θεμελίωση ενός πλαισίου που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διαμόρφωση κλίματος που στηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/μαθητριών, η εξασφάλιση της σωματικής ασφάλειας και της συναισθηματικής πλήρωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, κ.ά.» (Φ.Ε.Κ. 491, τεύχος Β', άρθρο 2, 4722).

Παράλληλα, λίγοι διευθυντές και προϊσταμένες αναφέρθηκαν στο ότι για την επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού, εκτός από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, παρευρίσκονται και εκπρόσωποι από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Από την Υπουργική Απόφαση γίνεται αντιληπτό ότι ο υπεύθυνος για τη δημιουργία του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας είναι ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, που συγκαλεί όλο τον Σύλλογο Διδασκόντων, τα διοικητικά μέλη από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και εκπρόσωπος από τον Δήμο που εντάσσεται το σχολείο. Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό ανέφερε ότι ο κανονισμός διαμοιράζεται σε όλους τους γονείς της σχολικής μονάδας και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου για να είναι διαθέσιμος ανά πάσα ώρα και στιγμή. Η Υ.Α. αναφέρει συγκεκριμένα ότι αφού εγκριθεί, «ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας κοινοποιείται σε όλους τους γονείς/κηδεμόνες και αναρτάται στον ιστότοπο του Σχολείου» και κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται από τους διευθυντές/προϊσταμένες, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς/ κηδεμόνες (Φ.Ε.Κ. 491, τεύχος Β', άρθρο 2, 4722).

Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν το περιεχόμενο του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου τους. Γενικότερα, ο εσωτερικός κανονισμός περιλαμβάνει κανόνες για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα, στα σημεία που αναφέρονται στους γονείς, οι περισσότερες απαντήσεις αφορούν στην ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ λιγότερες απαντήσεις αφορούν την ενημέρωση για τα δικαιώματα των γονέων όπως ο η συμμετοχή στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά και τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο σχολείο. Γίνεται, επίσης, αναφορά στην ενθάρρυνση των αλλοδαπών γονέων να συμμετέχουν ενεργότερα στο σχολείο. Οι παραπάνω απόψεις συμπεριλαμβάνονται σε έναν άξονα της Υ.Α. που επικεντρώνεται στη Συνεργασία Σχολείου- Οικογένειας και στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων: «Το Σχολείο πρέπει να βρίσκεται σε αгаστή συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή/της μαθήτριας, με τον Σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων και Φορέων, των οποίων όμως ο ρόλος πρέπει να είναι διακριτός. Κάθε φορά που δημιουργείται θέμα το οποίο

σχετίζεται με συγκεκριμένο μαθητή/συγκεκριμένη μαθήτρια, ο πρώτος που θα πρέπει να ενημερωθεί σχετικά είναι ο γονέας/κηδεμόνας, ο οποίος θα πρέπει να συνεργαστεί με το Σχολείο» (Φ.Ε.Κ. 491, τεύχος Β', άρθρο 2, 4723).

Τέλος, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου τους δεν έχει αναφορά για τη γονική συμμετοχή αλλοδαπών, καθώς θεωρούνται ισότιμοι με τους ημεδαπούς και αντιμετωπίζονται όπως όλοι οι γονείς του σχολείου. Συμπληρωματικά, υπήρχε μία άποψη για το περιεχόμενο του εσωτερικού κανονισμού που αναφερόταν στην αποδοχή και τον σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Στην Υ.Α., δεν εντοπίζεται παράγραφος ειδικά για αλλοδαπούς γονείς και μαθητές, αλλά γίνεται σαφές ότι στοχεύει στην υποστήριξη και την αποδοχή του διαφορετικού (Φ.Ε.Κ. 491, τεύχος Β', άρθρο 2, 4722). Αντιθέτως, ένα ελάχιστο ποσοστό προϊσταμένων ανέφερε ότι έχουν εντάξει στον κανονισμό τον τρόπο επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς, λόγω της διαφορετικής γλώσσας.

Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι διευθυντές και προϊσταμένες δήλωσαν ότι στην υπάρχουσα νομοθεσία που αφορά τους γονείς χρειάζεται να διευκρινίζονται οι ρόλοι των γονέων στο σχολείο, ώστε να μην ξεπερνιούνται τα όρια και επεμβαίνουν στο έργο τους.

Αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν αρνητικοί με την πρόφαση ότι οι γονείς δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ενώ οι ίδιοι είναι επαγγελματίες. Σε αυτό το σημείο είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί για να βρίσκονται σε αυτή τη θέση έχουν σπουδάσει σε σχολές Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επίσης υπάρχει η πιθανότητα να έχουν λάβει επιμορφώσεις σχετικές με το επάγγελμά τους ή κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα και οι περισσότεροι διαθέτουν χρόνια εμπειρίας στον κλάδο τους. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην αρνητική στάση των συμμετεχόντων για την παροχή δικαιώματος λήψης αποφάσεων των γονέων στις σχολικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Βέβαια σύμφωνα με τον Fitzgerald (2004, 21-22) οι εταιρικές σχέσεις γονέων-σχολείο χαρακτηρίζονται από την συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το δικαίωμα λόγου για το εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθείται. Η ίδια αντίληψη κυριαρχεί και στο οικογενειοκεντρικό μοντέλο του Ματσαγγούρα (2005, όπως αναφέρεται στο Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013, 10), με βάση το οποίο οι γονείς μπορούν να αποφασίζουν με το εκπαιδευτικό προσωπικό για την εκπαίδευση του παιδιού τους, καθώς γνωρίζουν ποιο είναι το καλύτερο για αυτό.

Δύο μόνο συμμετέχοντες, μία δασκάλα και μία προϊσταμένη, επιθυμούσαν την πιο ενεργή συμμετοχή και συνεργασία μαζί τους αλλά και πάλι με προϋποθέσεις. Παράλληλα, παρά το γεγονός ότι δεν επιθυμούν να συναποφασίζουν με τους γονείς, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, κυρίως εκπαιδευτικοί, αποδέχονται προτάσεις και συμβουλές από τους γονείς καθώς ο ρόλος τους είναι βοηθητικός και υποστηρικτικός απέναντι στο σχολείο. Την ίδια άποψη συμμερίζεται ο Karlsen Bæck (2010, 333-334) δηλώνοντας ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την πρόθεση των γονιών να βοηθήσουν και να βρίσκονται δίπλα στα παιδιά τους, είναι αρνητικοί όταν οι γονείς επεμβαίνουν στο έργο τους από τη στιγμή που εκείνοι είναι οι πιο κατάλληλοι και καταρτισμένοι. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει γιατί πολλές φορές οι γονείς είναι πραγματικά πρόθυμοι να βοηθήσουν. Οι γονείς διαθέτουν τις δικές τους γνώσεις και βιωματικές εμπειρίες που μπορούν να αξιοποιηθούν από έναν εκπαιδευτικό είτε στην ένταξη τους σε διδασκαλίες, είτε προς όφελος κάποιας άλλης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο δισταγμός του εκπαιδευτικού απέναντι στους γονείς ίσως οφείλεται στο ότι οι γονείς πράττουν με γνώμονα την ευημερία του παιδιού τους. Αγνοούν, όμως, ότι μία

σχολική τάξη απαρτίζεται από μαθητές που αποτελούν διαφορετικές προσωπικότητες και χρήζουν διαφορετικής μεταχείρισης, παράγοντες που ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη του για να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί και μία προϊσταμένη δήλωσαν ότι θα έβαζαν υποχρεωτικά σεμινάρια που θα παρακολουθούσαν οι γονείς για είναι αποτελεσματικότεροι, γνωρίζοντας τι συντελείται στο σχολείο. Αν οι γονείς ενημερώνονταν επαρκώς και παρακολουθούσαν σεμινάρια σχετικά με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσαν καλύτερα να συμμετέχουν σε σχολικές και εκπαιδευτικές λειτουργίες. Η ενημέρωση και η παρακολούθηση προγραμμάτων από ομάδες γονέων αποτελεί έναν παράγοντα στον «Οδηγό Γονέα» για τη συνεργασία γονέων και σχολείου (Βруниώτη, κ.α., 2008, 93).

Επιπροσθέτως, υπήρχε συμφωνία απόψεων διευθυντών/ προϊσταμένων και εκπαιδευτικού που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα που ανέφεραν ότι θα άλλαζαν τη νομοθεσία για την απόφαση των γονέων αν θα περάσει το παιδί τους από αξιολόγηση για δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει. Ο περιορισμός αυτός αναφέρεται στην Υ.Α. Γ6/4494/2001 ΦΕΚ 1503/8112001 (αρ. 5) που λέει ότι όταν κάποιο παιδί χρειάζεται να παραπεμφθεί για αξιολόγηση χρειάζεται η συγκατάθεση του γονέα «ή κηδεμόνων ή των ασκούντων γονική μέριμνα». Τέλος, μόνο δύο συμμετέχοντες, μία δασκάλα και μία προϊσταμένη, αναφέρθηκαν ότι θα πρόσθεταν στο νόμο διατάξεις για αλλοδαπούς γονείς και μαθητές, που θα τους παρείχαν βοήθεια και υποστήριξη για το πρώτο διάστημα διαμονής τους στη χώρα. Η μέριμνα που χρειάζεται να ληφθεί για αυτούς τους ανθρώπους υποστηρίζεται και από τον «Οδηγό Γονέα» (Βруниώτη, κ.α., 2008, 91).

## 7.2 Πρακτικές για τη γονική συμμετοχή αλλοδαπών γονέων

Οι πρακτικές που ακολουθούν το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός σχολείου για την συμμετοχή αλλοδαπών γονέων διαφέρουν ως προς την ποικιλία, τη συχνότητά τους και την ανταπόκριση που έχουν. Πολλές φορές οι δυσκολίες γονέων και εκπαιδευτικών παρεμποδίζουν σημαντικά τη γονική συμμετοχή, αν δεν ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για να ξεπεραστούν.

Η πρώτη επαφή που ενεργείται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού είναι από τις πιο σημαντικές, σύμφωνα με τη Ζηλιασκοπούλου (2014, 498) για να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού. Η σημαντικότητα της πρώτης επαφής με αλλοδαπούς γονείς όμως, δεν γίνεται τόσο αντιληπτή με βάση τις απαντήσεις των περισσότερων διευθυντών και προϊσταμένων, καθώς παρά τις δυσκολίες που μπορεί να έχουν δεν κάνουν κάποια ιδιαίτερη συνάντηση. Θεωρούν, μάλιστα, ότι αν κάνουν ξεχωριστή συνάντηση μαζί τους μπορεί να τους κάνουν να αισθανθούν μειονεκτικά σε σχέση με τους υπόλοιπους γονείς. Αυτό θα μπορούσε να εξαιρεθεί αν στην αρχή της σχολικής χρονιάς γινόταν μία συλλογική συνάντηση που θα ανακοίνωναν σε όλους τους γονείς ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα γίνουν και προσωπικές συναντήσεις. Ακόμα μπορεί να γίνει κατανοητό στους γονείς ότι το γραφείο της διεύθυνσης είναι πάντα ανοιχτό για συναντήσεις μαζί τους όποτε εκείνοι το θελήσουν, άλλωστε οι συναντήσεις αυτές δεν γνωστοποιούνται σε τρίτους και χαρακτηρίζονται από εχεμύθεια. Ακόμη, αν εντοπίσουν κάποια προσωπική δυσκολία θα προβούν σε ατομικές συναντήσεις. Αντιθέτως, ελάχιστοι απάντησαν ότι στην πρώτη επαφή παρευρίσκονται οι μεταφραστές και οι κοινωνικοί λειτουργοί για να διευκολύνουν την επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μετανάστες δεν δικαιούνται κάποιο μεταφραστή ή διερμηνέα, παρά μόνο οι πρόσφυγες



από προγράμματα του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Τη σημασία διερμηνέων σε οποιαδήποτε συνάντηση αλλοδαπών γονέων και σχολείου επιβεβαιώνουν στην έρευνά τους και οι Ladky και Peterson (2008, 86).

Διαφορετικά αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την πρώτη επαφή με τους αλλοδαπούς γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μεριμνούν σε μεγαλύτερο βαθμό και φροντίζουν να ενημερώνουν και να διευκολύνουν τους αλλοδαπούς γονείς με την παρουσία μεταφραστών. Επιπλέον, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποδεικνύουν ότι διακατέχονται από ενσυναίσθηση απέναντι στις δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει οι αλλοδαποί γονείς. Για αυτό τον λόγο προσπαθούν να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού, ώστε να νιώσουν εκείνοι οι γονείς ασφάλεια και οικειότητα. Το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης και η αποδοχή της προσωπικότητας του κάθε ατόμου αναγνωρίζονται και από την Ζηλιασκοπούλου (2014, 500- 501), ενώ αποτελούν και χαρακτηριστικά των εταιρικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων (Keen, 2007, 340; Palaiologou & Male, 2017, 89). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έρχονται πιο κοντά στους αλλοδαπούς γονείς πιθανόν να οφείλεται στη φύση της μεταξύ τους σχέσης, είναι εκπαιδευτικός του παιδιού τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να έρχονται σε άμεση επαφή σχεδόν καθημερινά, είτε στην άφιξη και αποχώρηση του παιδιού-μαθητή στο σχολείο, είτε στις ενημερώσεις για την πρόοδο ή στις συναντήσεις για τη συζήτηση διαφόρων ζητημάτων που αφορούν το παιδί-μαθητή.

Παράλληλα, γίνεται αναφορά στην ενημέρωση που γίνεται στους αλλοδαπούς γονείς, σχετικά με τα δικαιώματά τους στο ελληνικό σχολείο, για τις δράσεις και τις δραστηριότητες που ενεργούνται στη σχολική μονάδα. Μόνο οι διευθυντές είναι εκείνοι που αναφέρουν ότι ενημερώνουν προσωπικά τους αλλοδαπούς γονείς για τα δικαιώματά τους, ενώ κάποιοι δήλωσαν ότι μπορούν να ενημερωθούν από μόνοι τους από τον εσωτερικό κανονισμό. Στο Π.Δ. υπ' αριθμόν 79/2017, άρθρο 14, δηλώνεται ότι τα ανώτερα στελέχη μιας σχολικής μονάδας υποχρεούνται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους να συγκαλούν όλους τους γονείς/κηδεμόνες και να τους ενημερώνουν για την πολιτική που ακολουθεί το σχολείο τους καθώς και για δικαιώματα των γονέων, όπως η ενημέρωσή τους όχι μόνο για την μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους αλλά και «για θέματα αγωγής ή ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου». Στην Υ.Α. υπ' αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.2002, άρθρο 28, ο διευθυντής θεωρείται ο αρμόδιος για να ενημερώνει εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς και μαθητές για την πολιτική που ακολουθεί το σχολείο καθώς και τους στόχους προς επίτευξη. Επιπλέον, ένας διευθυντής φαίνεται να προσπαθεί να εξασφαλίζει στους αλλοδαπούς γονείς ότι βρίσκονται σε ένα σχολείο που διέπεται από δημοκρατικές αρχές αποκλείοντας τις διαφοροποιήσεις και τις ανισότητες προς την διαφορετικότητα. Αυτή η πρακτική αντιπροσωπεύει την κοινωνική δικαιοσύνη αναδεικνύει έναν ηγέτη που καταπολεμά αδικίες και προσπαθεί για μία δίκαιη αντιμετώπιση προς όλες τις μειονοτικές ομάδες σύμφωνα με τον Theoharis (2007, 223, 236-237) και τους Brooks, Normore, & Wilkinson (2017, 680). Οι πιο συχνοί τρόποι που φαίνεται να χρησιμοποιεί το σχολείο για να επικοινωνούν με τους γονείς είναι η άμεση επικοινωνία, το έντυπο έγγραφο, η τηλεφωνική επικοινωνία και το μήνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή εφαρμογής επικοινωνιών.

Διδασκαλίες που έχουν ως κύριο θέμα τους πολιτισμούς, τα έθνη, την κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμα, την γεωγραφία εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων, γιατί είναι πιο εύκολα να υλοποιηθούν από τους αλλοδαπούς γονείς, λόγω των γνώσεων και εμπειριών τους από τη δική τους χώρα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των

συμμετεχόντων από όλες τις ειδικότητες δήλωσε ότι έχει εντάξει σε διδασκαλίες αλλοδαπούς γονείς, είτε στα πλαίσια κάποιου μαθήματος, είτε στα πλαίσια ευέλικτης ζώνης/project για να παρουσιάσουν κάποιο γνώρισμα από τον τόπο τους. Σύμφωνα και με το περιεχόμενο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Π.Ι. 1991, 88), όπως αναφέρεται σε μελέτη του Μανωλίτση (2004, 125), οι γονείς μπορούν να παρουσιάσουν κάτι για τον εαυτό τους ή τον τόπο τους στο πλαίσιο «απόκτησης εμπειριών από τον κόσμο των ενηλίκων». Αντιθέτως, στην μελέτη των Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2016,131-132) αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εντάξουν αλλοδαπούς γονείς στην μαθησιακή διαδικασία.

Την πρωτοβουλία για την ανάμιξη των αλλοδαπών γονέων στην διδασκαλία ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί με σύμφωνη γνώμη των διευθυντών και προϊσταμένων τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποτελούσε συλλογική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Και οι δύο περιπτώσεις αποτελούν γνώρισμα της κατανεμημένης ηγεσίας, αφού μπορεί να παρθούν αποφάσεις χωρίς όμως να υποβαθμίζεται ο ρόλος των ηγετών (Stoll et al., 2006).

Επιπλέον, οι αλλοδαποί γονείς με βάση το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συμμετέχουν πολύ ενεργά σε εκδηλώσεις και δράσεις που διαδραματίζονται στο σχολείο, προσφέροντας μάλιστα και εθελοντική εργασία ή υπηρεσία και υλικό. Η έρευνα της Ζηλιασκοπούλου (2014, 498) επιβεβαιώνει την παραπάνω πρακτική. Την εθελοντική προσφορά αναφέρουν και οι Γεωργίου (2011, 203) και Summers et al. (2003, 428) στις μελέτες τους σχετικά με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τρόφιμα που μπορεί να διαθέσουν οι αλλοδαποί γονείς για την υλοποίηση μια εκδήλωσης στο σχολείο. Οι εθελοντικές δράσεις των γονέων αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα των εταιρικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο. Ενώ αντίθετα συμπεράσματα παρουσιάζονται στους Antony-Newman (2019, 368) και Turney & Kao (2009, 258).

Όσον αφορά τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων μισοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι γονείς συμμετέχουν στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, όχι πάντα βέβαια στο διοικητικό συμβούλιο. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ανέφεραν ελάχιστη ως και μηδενική συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σύλλογο, κάτι που συμφωνεί με τις έρευνες του Κορδολαίμη (2017, 278) και των Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006, 194).

Για την ενεργότερη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στον σύλλογο οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ποικίλα μέτρα. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς γονείς να συμμετέχουν στον σύλλογο. Ένας διευθυντής, επίσης, εξασφάλιζε θέση, σε τουλάχιστον έναν αλλοδαπό γονέα, στο διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, χωρίς να μετέχει στην εκλογική διαδικασία. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον Ν.1566/1985, άρθρο 53, που αναφέρει ρητά ότι τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου εκλέγονται μέσα από μυστική ψηφοφορία.

Η μειωμένη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων οφείλεται σε διάφορες δυσκολίες και εμπόδια που αντιμετωπίζουν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι δυσκολίες των αλλοδαπών γονέων βρίσκουν αντίκτυπο και στο έργο των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ένας μεγάλος παράγοντας δυσκολίας με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό είναι η διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν και με τα αποτελέσματα των ερευνών του Κορδολαίμη (2017, 279) και του Antony-Newman (2019, 369), που υποστηρίζουν ότι η αδυναμία επικοινωνίας εξαιτίας της γλώσσας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη μη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή.

Τα σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αναπτύξει διάφορες μεθόδους για να αντιμετωπίσουν την παραπάνω δυσκολία. Πιο συγκεκριμένα, μικρό ποσοστό προϊσταμένων και εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προσπαθούσε να επικοινωνήσει με τη γλώσσα του σώματος ή σε μία άλλη γλώσσα, τα αγγλικά, που πιθανόν γνώριζαν οι αλλοδαποί. Η γλώσσα του σώματος και οι χειρονομίες αποτελούν, σύμφωνα με τον Goleman (2000, 271) προσωπικές ικανότητες που αναπτύσσει ένας διαπροσωπικός ηγέτης για να επιτύχει καλύτερη επικοινωνία με το περιβάλλον του. Πιο ευρεία επιλογή ήταν η βοήθεια από ένα τρίτο πρόσωπο, όπως το παιδί- μαθητής, ένα συγγενικό πρόσωπο ή ένας ομοεθνής που βρισκόταν περισσότερο διάστημα στη χώρα. Επιπλέον, η ύπαρξη κάποιων μεταφραστών και κοινωνικών λειτουργών φαίνεται να διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία, αφού οτιδήποτε σημαντικό γεγονός ή έγγραφο μεταβιβαζόταν σε εκείνους και στην συνέχεια εκείνοι ενημέρωναν την οικογένεια ή ήταν παρόντες σε ενημερώσεις που γίνονταν προς τους αλλοδαπούς γονείς. Τακτική που φαίνεται και στις έρευνες και των Ladky και Peterson (2008, 86) και του Antony-Newman (2019, 369) που αναφέρθηκαν στην ύπαρξη κάποιου διερμηνέα είτε επαγγελματία είτε κάποιου ομοεθνή σε τυχόν συναντήσεις και στην μετάφραση των μηνυμάτων στη γλώσσα των γονέων, αντίστοιχα.

Ένας άλλος παράγοντας που δυσκολεύει αλλοδαπούς γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό είναι οι πολλές ώρες εργασίας των πρώτων. Ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι η απουσία λόγω του φόρτου εργασίας των αλλοδαπών γονέων τους δυσκολεύει να τους εμπλέξουν στη σχολική ζωή. Οι πολλές ώρες εργασίας απομακρύνουν όμως και τους ίδιους τους αλλοδαπούς γονείς από το να συμμετέχουν πιο ενεργά. Αυτό συμφωνεί και με παλαιότερες έρευνες σε αλλοδαπούς γονείς, όπως των Turney & Kao (2009, 258- 259) αλλά και των Πανταζή & Σακελλαρίου (2005, 201) σε γονείς ανεξαρτήτου καταγωγής και εθνικότητας.

Μισοί από τους συμμετέχοντες, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ως δυσκολία των αλλοδαπών γονέων συναισθηματικούς παράγοντες, όπως ο φόβος του άγνωστου καθώς βρίσκονται σε μία νέα χώρα με νέα δεδομένα και διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το αίσθημα της ντροπής, επίσης, και της έκθεσης σε ημεδαπούς γονείς αποτελούν εμπόδια για την συμμετοχή των συγκεκριμένων γονέων. Την ανασφάλεια που νιώθουν οι αλλοδαποί γονείς επιβεβαιώνουν οι έρευνες των Κιρκιγιάννη (2012, 112-113) και Carlisle et al. (2005, 156). Η διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα που βιώνουν οι αλλοδαποί γονείς στις χώρες υποδοχής, εντοπίζεται σε έρευνες του Antony-Newman (2019, 369) και των García Coll et al. (2002, 317).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες σε ένα όχι και τόσο μικρό ποσοστό εξέφρασαν την άποψη ότι αντιλαμβάνονται μια αδιαφορία των αλλοδαπών γονέων απέναντι στο σχολείο και μη εκτίμηση για το έργο τους. Αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό όχι μόνο σε αλλοδαπούς γονείς αλλά και ημεδαπούς, σύμφωνα με τη μελέτη του Καρρά (2009, 113).

Για να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω δυσκολίες οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, παρείχαν οι ίδιοι στους αλλοδαπούς γονείς ενθάρρυνση και ψυχολογική υποστήριξη. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιούνταν με άμεση επικοινωνία, ώστε να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των αλλοδαπών γονέων. Την ενθάρρυνση για την ενεργότερη συμμετοχή των γονέων υποστηρίζουν και οι Meehan & Meehan (2017, 1760-1761), ενώ, ο Theoharis (2007, 244) προτείνει την ύπαρξη δικτύων που θα προσφέρουν ψυχολογική υποστήριξη σε αλλοδαπούς γονείς. Επίσης,

σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι έχουν οργανώσει ή προτείνει σε αλλοδαπούς γονείς να συμμετέχουν σε συναντήσεις που ενεργούνται από ειδικούς φορείς με σκοπό την ψυχολογική υποστήριξη ή βοήθεια σχετικά με τα παιδιά τους. Παλαιότερη έρευνα της Ζηλιασκοπούλου (2014, 498) επιβεβαιώνει την παραπάνω τακτική.

Επιπροσθέτως, αναφορικά με το ζήτημα της μελέτης στο σπίτι δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις. Επικρατέστερη απάντηση είναι η εξατομικευμένη εργασία που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μη δυσκολέψουν σε μεγάλο βαθμό τους γονείς, πρακτική που έχει υποστηριχθεί από παλαιότερη έρευνα των Brooks, Normore, & Wilkinson (2017, 681). Ένα μικρότερο ποσοστό συμμετεχόντων δήλωσε ότι βοηθούν τους αλλοδαπούς γονείς σε προσωπική τους συνάντηση, όπως υποστηρίζεται και από τους Ladky & Peterson (2008, 84). Λιγότερες είναι οι απαντήσεις εκείνες που αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν κάτι συγκεκριμένο ή δεν διδάσκουν αυτό που είχαν προγραμματίσει, ότι προτείνουν να διαβάζουν με ημεδαπούς μαθητές, είτε ζητούν την βοήθεια μεταφραστή. Τέλος, ένας διευθυντής και μία δασκάλα από την ίδια σχολική μονάδα, είπαν ότι διαβάζουν εκείνοι τα αλλοδαπά παιδιά ώστε να απαλλάξουν τους γονείς τους από αυτή την δυσκολία. Σύμφωνα με τους Keetanjaly et al. (2019, 1356) ο ηγέτης θεωρείται υπεύθυνος να μεριμνήσει για τη βοήθεια των γονέων για τις εργασίες που δίνονται στο σπίτι.

Ακόμη, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες, με ίδιο ποσοστό διευθυντών, προϊσταμένων και εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι φέρνουν σε επαφή τους αλλοδαπούς γονείς με ημεδαπούς κατά τη διάρκεια των ενημερώσεων. Ελάχιστοι διευθυντές και προϊσταμένες δήλωσαν ότι έρχονται σε επαφή σε συναντήσεις με τον σύλλογο γονέων. Είναι όμως χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνουν ημεδαπούς γονείς και αλλοδαπούς να βρίσκονται και εκτός σχολικού χώρου είτε για να συνάψουν φιλικές σχέσεις, είτε γιατί έχουν αναλάβει μαζί κάποια εργασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή σε αλλοδαπούς και ημεδαπούς γονείς για να έρχονται σε επαφή ανταποκρίνεται και στην έρευνα των Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2016,131-132). Επιπλέον, σύμφωνα με την Υ.Α. υπ'αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.2002, άρθρο 28 ο σχολικός διευθυντής είναι το πρόσωπο που φέρνει σε επαφή όλα τα μέλη που απαρτίζουν μία σχολική κοινότητα.

Όλες αυτές οι προσπάθειες γίνονται για κερδίσουν οι αλλοδαποί γονείς τον σεβασμό από τους υπόλοιπους γονείς, για να έχουν ίσες ευκαιρίες και να γνωρίσουν και οι δύο πλευρές τους διαφορετικούς πολιτισμούς και την κουλτούρα με σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Στις λίγες απαντήσεις, επίσης, των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι και με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων προσφέρεται σε αλλοδαπούς γονείς υλική βοήθεια όπως ρουχισμός, τρόφιμα κ.ά. Στις έρευνες του Γεωργίου (2011, 203) και των Summers, Gavin, Purnell-Hall, & Nelson (2003, 428) μπορούν να εντοπιστούν αυτές οι πρακτικές.

Από την πλευρά των συμμετεχόντων οι δυσκολίες τους με τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων φαίνεται να αντιμετωπίζονται με διάφορες πρακτικές, όπως η ενθάρρυνση μέσω της επικοινωνίας που αναφέρθηκε σε παραπάνω παράγραφο. Ακόμη, υπάρχουν τα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει και αναφέρονται σε ένα πολύ μικρό ποσοστό απαντήσεων, κυρίως προϊσταμένων. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση, ενώ ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι θα βοηθούσε. Η έλλειψη επιμόρφωσης σχετικά με τη γονική συμμετοχή, ίσως οφείλεται

στην έλλειψη προγραμμάτων σχετικά με το ζήτημα (Brown et al., 2014, 135), είτε στην απουσία χρόνου των εκπαιδευτικών ή στην μη ενημέρωσή τους για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων. Η μεγάλη αποχή από επιμορφωτικά προγράμματα έρχεται σε διαφωνία με την έρευνα των Ladky και Peterson (2008, 87) που ανακάλυψαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σχετικά με τη γονική συμμετοχή, ενώ συμφωνεί με την μελέτη των Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006, 186- 187) που περιγράφουν την θετική άποψη των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν μελλοντικά σε τέτοιου είδους προγράμματα επειδή θα τους βοηθήσει στην εργασία τους. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η εμπειρία τους έχει βοηθήσει σχετικά με τις δυσκολίες στη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνών των Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006, 186) και των Κοντογιάννη & Οικονομίδη (2016, 134-135), όπου το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησαν ότι η εμπειρία είναι καθοριστική.

Τέλος, η συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων για να επιλυθούν ζητήματα με αλλοδαπούς γονείς δεν αποτελεί δημοφιλή μέθοδο αντιμετώπισής τους. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί και μία προϊσταμένη απάντησαν ότι συγκλήθηκε ο σύλλογος διδασκόντων για να αντιμετωπιστεί η δυσκολία στην επικοινωνία λόγω της γλώσσας. Σύμφωνα με την Υ.Α. υπ'αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.2002, άρθρο 37 ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να συνεδριάσει εκτάκτως για ζητήματα που μπορούν να προκύψουν.

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή, οι πρακτικές που ακολουθούνται αποτελούν γνωρίσματα της κατηγοριοποίησης της Epstein (2002, 12) για τις εταιρικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και γονέων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία γονική μέριμνα (parenting) εντοπίζεται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι οι ίδιοι προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη στους αλλοδαπούς σχετικά με τα μαθήματα των παιδιών τους. Η ενημέρωση που προσφέρει το σχολείο στους γονείς είτε με συναντήσεις, με έντυπα ή ηλεκτρονικά έγγραφα, η τηλεφωνική επικοινωνία και τα ηλεκτρονικά μηνύματα, απαντούν στη δεύτερη κατηγορία της επικοινωνίας (communicating) γονέων- σχολείου. Τρίτη κατηγορία αποτελεί η συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο εθελοντικά (volunteering) που προβάλλεται σε μικρότερο βαθμό από διευθυντές και προϊστάμενες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και έχει την μορφή προσφοράς υλικής και μη βοήθειας των αλλοδαπών γονέων κυρίως σε εκδηλώσεις και δράσεις που αναλαμβάνει το σχολείο. Επιπλέον, αφού οι αλλοδαποί γονείς λάβουν βοήθεια και καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να βοηθούν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, το οποίο αποτελεί την τέταρτη κατηγορία, τη δυνατότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους από το σπίτι σε μαθησιακές δραστηριότητες (learning at home). Τέλος, οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας είναι αντίθετοι με τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν το σχολείο, επειδή πιστεύουν ότι εκείνοι είναι οι ειδικοί και οι γονείς δεν ενεργούν αμερόληπτα. Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση με την πέμπτη κατηγορία της Epstein (2002, 12) για τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων (decision making) του σχολείου μέσα από ομάδες γονέων ή εκλεγμένους αντιπροσώπους γονέων.

### **7.3 Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού**

Η ειδικότητα των διευθυντών και προϊσταμένων σχεδόν στην πλειοψηφία τους δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί τους είναι θετικοί στη γονική συμμετοχή αλλοδαπών και ακολουθούν μια κοινή γραμμή. Μία προϊσταμένη, ανέφερε ότι προσπαθεί να μεταφέρει

στις νηπιαγωγούς του σχολείου της τα θετικά αποτελέσματα που θα προκύψουν από την άμεση επαφή με αλλοδαπούς γονείς.

Στην περίπτωση που δεν υιοθετούσαν θετική στάση οι εκπαιδευτικοί, τότε οι διευθυντές και οι προϊσταμένες ακολουθούσαν διάφορες τακτικές. Οι περισσότεροι διευθυντές δήλωσαν ότι η κουλτούρα που ακολουθεί η ομάδα θα παρασύρει ακόμη και τους αρνητικούς, ενώ κάποιες προϊστάμενες προτιμούσαν τη συζήτηση. Μειοψηφικά ένας διευθυντής ανέφερε ότι θα προέβαινε σε παρατήρηση προς τον εκπαιδευτικό, ενώ μία προϊσταμένη δεν το είχε σκεφτεί καθώς δεν της είχε τύχει.

Παράλληλα, από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν στην τάξη τους αλλοδαπά παιδιά, άρα και αλλοδαπούς γονείς οι μισοί απάντησαν ότι συμμετέχουν ενεργά στην προσπάθεια να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς γονείς, αφού είναι μέλη του σχολείου, ενώ ένας διευθυντής διαφωνούσε.

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους με αλλοδαπούς γονείς οι μισοί δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Ορισμένοι απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες με εκείνους, ενώ ένας διευθυντής δήλωσε ότι σε μία συγκεκριμένη περίπτωση χρειάστηκε η ανάμειξη κοινωνικής λειτουργού.

Για την διευθέτηση των προσωπικών τους δυσκολιών οι περισσότεροι διευθυντές απευθύνονται στον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου γιατί τον θεωρούν αρμόδιο, ενώ ένας αναφέρθηκε στην διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα γραφειοκρατίας. Από την άλλη πλευρά οι προϊστάμενες προτιμούν να συζητούν με τις συναδέλφους τους. Ορισμένες προϊστάμενες, επίσης, απευθύνονται στην σχολική σύμβουλο για εκπαιδευτικά ζητήματα, ενώ για θέματα που αφορούν αλλοδαπούς γονείς επικοινωνούν με τον αρμόδιο κοινωνικό λειτουργό. Δύο απάντησαν ότι απευθύνονται σε συναδέλφους από άλλες σχολικές μονάδες καθώς εμπιστεύονται τις απόψεις τους. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με εκείνα της έρευνας των Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006, 186- 187), όπου οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να απευθυνθούν σε πρόσωπα όπως σχολικοί σύμβουλοι ή συνάδελφοι.

Οι εκπαιδευτικοί από την δική τους πλευρά δήλωσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι το σχολείο τους είναι θετικό απέναντι στους αλλοδαπούς γονείς, ενώ μόλις δύο απάντησαν ότι δεν είναι.

Μισοί από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η σύγκληση του συλλόγου διδασκόντων αποτέλεσε πρακτική που χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών. Η συλλογική ανταπόκριση σε κάποια δυσκολία ανταποκρίνεται στη κατανομημένη ηγεσία σύμφωνα με τον Sergiovanni (1984, 13) που υποστηρίζει την ομαδική δουλειά για να μην επωμίζεται ο ηγέτης μόνος του όλες τις ευθύνες. Την ίδια ανταπόκριση σε απαντήσεις είχε ο διευθυντής ή η προϊσταμένη που κρίνονται ως τα πλέον αρμόδια πρόσωπα για να διευθετήσουν τέτοιους είδους ζητήματα, λόγω της θέσης τους και του κύρους τους. Για την εξομάλυνση των αρνητικών στάσεων κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι σε μειονοτικές ομάδες ο πλέον αρμόδιος θεωρείται ο ηγέτης σύμφωνα με τον Starratt (2017, 168-169).

Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στην πλειοψηφία τους όταν αντιμετωπίζουν κάποιο ζήτημα με τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων απευθύνονται στον διευθυντή ή στην προϊσταμένη τους λόγω της εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό τους. Κάποιοι από αυτούς επικοινωνούν και με συναδέλφους είτε λόγω της εμπειρίας τους είτε επειδή μοιράζονται την ίδια τάξη (περίπτωση νηπιαγωγών).

Συμπερασματικά, οι διευθυντές, προϊστάμενες και εκπαιδευτικοί φαίνεται να λειτουργούν συλλογικά σχετικά με τη γονική συμμετοχή. Αυτό δεν γίνεται αντιληπτό σε παλιότερη έρευνα της Μπόνια, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν κάτι ξεχωριστό από την υπόλοιπη σχολική μονάδα (Μπόνια, 2010, 259). Σχετικά βέβαια με τις προϊστάμενες και τις νηπιαγωγούς χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι προϊστάμενες εκτελούσαν και χρέη εκπαιδευτικού, οπότε ήταν αναπόφευκτη η αλληλοεπίδραση με τη συνάδελφό τους για την τάξη στην οποία δίδασκαν από κοινού.



## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι διευθυντές και οι προϊστάμενες δεν ξεχωρίζουν τους αλλοδαπούς γονείς από τους ημεδαπούς, αλλά ενεργούν όπως θα αντιμετώπιζαν τυχόν ζητήματα που θα αφορούσαν τους γηγενείς γονείς. Το μοντέλο σχέσης γονέων και σχολείου που αναπτύσσεται είναι η γονική εμπλοκή. Οι αλλοδαποί γονείς, όπως και οι ημεδαποί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, δεν μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την επιλογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, επειδή μόνο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα καταρτισμένα άτομα για να αποφασίζουν. Οι γονείς όμως μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και να θέτουν προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.

Επιπροσθέτως, από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι οι διευθυντές και οι προϊστάμενες αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των αλλοδαπών γονέων και για αυτό τον λόγο συνεργάζονται με άλλα άτομα, ομάδες ή φορείς για να τους βοηθήσουν σε επικοινωνιακό, ψυχολογικό και βιοτικό επίπεδο. Δεν γίνεται, όμως, αντιληπτή κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια κατά την πρώτη επαφή μαζί τους ή ενημέρωσή τους για τα δικαιώματά τους στο νέο σχολικό σύστημα. Εξαιρέση αποτελούν οι αλλοδαποί που ανήκουν σε προσφυγικά προγράμματα και υποστηρίζονται από μεταφραστές και κοινωνικούς λειτουργούς. Παράλληλα, στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι συγκεκριμένοι διευθυντές και προϊστάμενες φαίνεται να ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων σε διδασκαλίες. Το αντίθετο συμβαίνει με τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις και εθελοντικές δράσεις ή ακόμα και στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, καθώς οι διευθυντές και οι προϊστάμενες θεωρούν ότι τους ασκούν πίεση αν τους προτείνουν να συμμετέχουν.

Συμπερασματικά οι διευθυντές και προϊστάμενες δεν φαίνεται να διαθέτουν κάποιο όραμα. Αντιθέτως επικεντρώνονται κυρίως σε νομικής φύσεως ζητήματα, όπως η επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού και σε στόχους τους οποίους θέλουν να επιτύχουν για να επιλύσουν ζητήματα που προκύπτουν συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Επιπλέον, οι γονείς έχουν τα δικά τους όρια και καθήκοντα με σκοπό να βοηθήσουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, χωρίς όμως να έχουν τη δυνατότητα να επεμβαίνουν και να έχουν λόγο σε αποφάσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συγκλίνουν στη διαχειριστική μορφή διοίκησης. Από την άλλη πλευρά, οι πρακτικές που ακολουθούνται για την ψυχολογική υποστήριξη, την βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες ή την παροχή αγαθών αποτελούν μεθόδους της ηθικής ηγεσίας, αφού ένας ηθικός ηγέτης εκτός από τα διοικητικά του καθήκοντα, προβάλλει τις ηθικές του αξίες και πράττει με σκοπό να βοηθήσει και να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Σε αντίθεση με τους διευθυντές/ προϊστάμενες, οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί, παρατηρείται ότι αναπτύσσουν σχέσεις εταιρισμού με τους αλλοδαπούς γονείς. Αυτό διαφαίνεται πρώτον από την εμπιστοσύνη που προσπαθούν να κερδίσουν και τον σεβασμό που τρέφουν προς τους αλλοδαπούς γονείς. Δεύτερον από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους αλλοδαπούς γονείς με στόχο αρχικά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και έπειτα να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στο παιδί- μαθητή. Στο μόνο σημείο που δεν emπίπτουν οι εταιρικές σχέσεις γονέων-σχολείου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς δεν μπορούν να συναποφασίζουν μαζί τους, μπορούν όμως να έχουν βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην τρέχουσα μελέτη έδειξαν ότι από την πρώτη κιόλας επαφή με τους αλλοδαπούς γονείς, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους. Προσφέρονται, λοιπόν, να τους βοηθήσουν σε προσωπικό επίπεδο, με ατομικές ενημερώσεις και συναντήσεις και ψυχολογική υποστήριξη, βρίσκοντας ποικίλους τρόπους για να επικοινωνήσουν μαζί τους και παρέχοντάς τους βοήθεια για τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν ή θα ήθελαν να εμπλέξουν τους αλλοδαπούς γονείς σε διδασκαλίες, στα πλαίσια διδασκαλίας πολιτισμού, ηθών και εθίμων και γεωγραφίας. Ακόμη, γίνεται φανερό η ενθάρρυνση στους αλλοδαπούς γονείς να προσφέρουν εθελοντισμό κυρίως σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα και να συμμετέχουν στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, επίσης, κάτι που δεν υποστηρίχθηκε από τους/τις διευθυντές/ προϊστάμενες, να τους φέρνουν σε επαφή με ημεδαπούς γονείς για να τους βοηθήσουν να εξελιχθούν σε κοινωνικό επίπεδο.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες των τάξεών τους προβάλλουν στοιχεία από την ηθική ηγεσία. Αυτό συμπεραίνεται από το γεγονός ότι διακατέχονται από ηθικές αξίες και αφιερώνουν χρόνο και βοήθεια σε γονείς με σκοπό να παρέχουν σε εκείνους και τα παιδιά τους ίσες ευκαιρίες. Επιπροσθέτως συμπεραίνεται, γιατί χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, κύριο χαρακτηριστικό της κοινωνικής δικαιοσύνης, και προσαρμογή του έργου τους σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας.

Ανάμεσα στους διευθυντές, προϊστάμενες και εκπαιδευτικούς και ειδικότερα εκείνους που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα δεν διαφαίνεται κάποια αισθητή διαφωνία απόψεων. Αντιθέτως, διαθέτουν μια κοινή γραμμή, μία κουλτούρα, για την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στη σχολική διαδικασία, που μπορεί ακόμη και να εξομαλύνει τυχόν αρνητικές στάσεις άλλων εκπαιδευτικών. Οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από στοιχεία της κατανεμημένης ηγεσίας. Αυτό γίνεται φανερό από τη συχνή αναφορά στον σύλλογο διδασκόντων για την αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων και στις πρωτοβουλίες που παίρνει ο εκπαιδευτικός, οι οποίες δεν εμποδίζουν ή υποτιμούν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του ηγέτη που αποτελεί ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης σε θέματα που αφορούν τη γονική συμμετοχή αλλοδαπών.

Εν κατακλείδι, το σχολείο βλέπει πολύ θετικά την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή. Μάλιστα γίνονται πολλές προσπάθειες εκ μέρους τους για να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς γονείς να ξεπεράσουν τυχόν δυσκολίες και να τους εμπλέξουν περισσότερο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δράσεις και εκδηλώσεις. Αντιθέτως, αρνητικοί ήταν απέναντι στην κοινή λήψη αποφάσεων με όλους τους γονείς του σχολείου. Αυτό το ζήτημα δεν μπορεί να λυθεί εύκολα και γρήγορα. Χρειάζεται να μελετηθεί περαιτέρω, να οριστούν κάποιες παράμετροι, να θεσμοθετηθούν και να είναι ευκρινή τα όρια και τα καθήκοντα των εμπλεκόμενων. Επίσης, κρίνεται αναγκαίο να καταρτιστούν οι γονείς σχετικά με το πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς.

## Κεφάλαιο 9<sup>ο</sup> : Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις μελλοντικών ερευνών

Το μικρό εύρος σε δείγμα της τρέχουσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί ένα σημαντικό περιορισμό, δεδομένου ότι μόλις στους 16 συμμετέχοντες υπήρχαν τέσσερα μόνο άτομα για την κάθε ειδικότητα (διευθυντή, προϊσταμένη, δάσκαλος και νηπιαγωγός). Θα ήταν, λοιπόν, περισσότερο αποτελεσματικό να γίνει η ίδια μελέτη ξεχωριστά και με μεγαλύτερο δείγμα για κάθε ειδικότητα.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι τα σχολεία του Ηρακλείου δεν δέχονται πολύ μεγάλο αριθμό αλλοδαπών και κυρίως προσφύγων, συγκριτικά με άλλες νησιωτικές και ηπειρωτικές περιοχές της Ελλάδας. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο σχετική έρευνα να πραγματοποιηθεί σε περιοχές όπου τα σχολεία δέχονται μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών και κατ' επέκταση γονέων, έτσι ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις διευθυντών, προϊσταμένων και εκπαιδευτικών, σχετικά με τη γονική συμμετοχή των αλλοδαπών και πώς εκείνοι ανταποκρίνονται.

Στα πλαίσια αυτή της έρευνας, επίσης, θα ήταν σκόπιμο να μελετηθούν οι απόψεις των ίδιων των αλλοδαπών γονέων για τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, για τις δυσκολίες που βιώνουν και το πώς αντιλαμβάνονται εκείνοι τις πρακτικές του σχολείου για να τους βοηθήσουν και να τους υποστηρίξουν. Μπορεί να προστεθεί η σύγκριση απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και των αλλοδαπών γονέων από την ίδια σχολική μονάδα.

Επιπλέον, στα αποτελέσματα της έρευνας σημειώθηκαν πολλές απαντήσεις που σύγκριναν αλλοδαπούς με ημεδαπούς γονείς. Για παράδειγμα, ότι είτε οι αλλοδαποί γονείς ήταν περισσότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν σε σχέση με τους ημεδαπούς, είτε το αντίθετο, ότι οι αλλοδαποί δεν συμμετείχαν σε διάφορες δράσεις, όσο οι ημεδαποί. Συμπερασματικά, θα ήταν ενδιαφέρον να διενεργηθούν μελέτες που θα συγκρίνουν τη γονική συμμετοχή μεταξύ αλλοδαπών και ημεδαπών και αν υπάρχει διαφοροποίηση των πρακτικών και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι σε αυτές τις ομάδες.

Μία ακόμη πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι να μελετηθούν οι απόψεις αλλοδαπών γονέων ή διευθυντών και εκπαιδευτικών που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς σε αυτή την βαθμίδα μεταβάλλεται η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών. Ακόμη, μπορεί να γίνουν διαχρονικές μελέτες που να παρατηρούν τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή σε όλη τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο. Με αυτό τον τρόπο θα διαπιστωθεί αν οι αλλοδαποί γονείς ξεπερνούν με το πέρασμα του χρόνου τις προσωπικές τους δυσκολίες που τους απομακρύνουν από τα σχολεία. Μπορεί, επίσης, να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν τα σημεία που υστερεί η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική των σχολείων μας σε σχέση με τη γονική συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων.

Τέλος, άλλη μια έρευνα που μπορεί να πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών που έχουν λάβει μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα, σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους, με εκείνων που δεν έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση. Η παραπάνω πρόταση έχει σκοπό να διαπιστώσει αν τελικά τέτοιου είδους προγράμματα βοηθούν το εκπαιδευτικό προσωπικό να συνεργάζεται καλύτερα με τους γονείς και να τους εμπλέκει περισσότερο στη σχολική ζωή.

## **Βιβλιογραφία**

### **Πηγές**

- Νόμος 139/1975 (Φ.Ε.Κ. 176/Α/25-8-1975): Περί κυρώσεως της εν Νέα Υόρκη την 28 Σεπτεμβρίου 1954 υπογραφείσης Διεθνούς Συμβάσεως και του συνοδευόντος ταύτην παραρτήματος περί του καθεστώτος των ανιθαγενών.
- Νόμος 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3386/2005 (Φ.Ε.Κ. 212/Α/23-8-2005): Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια.
- Νομοθετικό Διάταγμα 3989/1959 (ΦΕΚ 201/Α/26-9-195): Περί κυρώσεως της πολυμερούς Συμβάσεως περί της νομικής καταστάσεως των προσφύγων.
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (Φ.Ε.Κ. 109/Α/1-8-2017): Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.
- Υπουργική Απόφαση Γ6/4494/2001 (Φ.Ε.Κ. 1503/8112001): Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού.
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/1105657/Δ1/16.10.2002 (Φ.Ε.Κ. 1340/Β/16-10-2002): Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων και των διδασκόντων.
- Υπουργική Απόφαση 13423/ΓΔ4/2021 (Φ.Ε.Κ. 491/Β/9-2-2021): Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Αθανασίου, Α. (2007). Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ιωάννινα: Έφυρα
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Κριτική.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρήγορη
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.
- Βруниώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε, & Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέων*. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ ΥΠΕΠΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΕΠΘ). Πατάκη
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών, στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής σε πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ενότητα Γ, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, 491-510.
- Καρράς, Κ. (2009). Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί: Σχέσεις με γονείς – συναδέλφους – μαθητές στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη, στο Οικονομίδης Β. & Ελευθεράκης Θ. (επιμ), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 101-117.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-120.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8838>.
- Κορδολαίμης, Ε. (2017). Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η Ελληνική περίπτωση. Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μανατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων (τομ. Α΄). (Μ. Ε. Τσάρτας Πάρης, Επιμ.) Πάτρα- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10(38), 121-145.
- Ματσαγγούρας & Μακρή- Μπότσαρη, (2003). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών: Εννοιολογική Οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και Παράγοντες Πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157- 172.
- Μιγελακάκη, Θ. & Φονιά, Ε. (2015). Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος*, 267- 282.
- Μπόνια, Α. (2010) Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Μπρούζος, (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μία Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 84- 113.
- Ντονιοπούλου, Ε., Κοντογιάννη, Α. (2003). Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 88-108.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές, στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο, 593-601.
- Πανταζής, Σ. Χ. & Σακελλαρίου Μ. Ι. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ.(2006). *Αποτελεσματικά σχολεία, Πραγματικότητα ή ουτοπία* Αθήνα: Τοχωθήτω - Δαρδανός,.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 193-217). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουλοπούλου – Έμκε Η. (1986). *Προβλήματα μετανάστευσης – Παλιννόστησης*. Αθήνα: ΙΜΕΟ/ΕΔΗΜ.
- Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 2-26.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη ΑΕ.
- Ράπτης, Ν., & Γρηγοριάδης, Δ. (2017). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου Μ. Ι. (2005). Η Συνεργασία Οικογένειας, Σχολείου, Κοινωνίας στα πλαίσια της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σελ. 133-148.
- Σακελλαρίου Μ. Ι. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου: Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σάχου, Μ. (2018). Διερεύνηση της εμπλοκής αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 960-969.
- Συμεού, Α. , (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36 , 101-113.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, 97- 125. Πανεπιστήμιο

Κρήτης Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. Κρήτη: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.

- Χατζηκυριάκου, Γ. (2014). Συμπεριφορές αποφυγής κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία: η περίπτωση των στρατηγικών αυτό-υπονόμευσης και της αποφυγής αναζήτησης βοήθειας. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου, 2019 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/134678/files/GRI-2014-12690.pdf>.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετών. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο, σ.201-210.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Adams, G., & Ryan, B. (2005). The family- school relationships model: parental influences on school success. *Contemporary issues in parenting*: Nova publishing. Ανακτήθηκε από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.616.5858&rep=rep1&type=pdf>.
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis, *Educational Review*, 71(3), 362-381. DOI: 10.1080/00131911.2017.1423278.
- Arar, K., Abramovitz, R., Daod, S., Awad, Y. & Khalid, M. (2016). Teachers' perceptions of school principals' leadership styles and parental involvement – the case of the Arab education system in Israel. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 132-144.
- Auerbach, S. (2009). Walking the Walk: Portraits in Leadership for Family Engagement in Urban Schools. *The School Community Journal*, 19(1), 9-32.
- Bass, B. M., Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. Fourth Edition. New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989/1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper and Row.
- Berg, A. C., Melaville, A. & Blank, M. (2006). *Community & Family Engagement*. Washington: Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership.
- Berthelsen & Walker, (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 39-41.
- Bowman, R. F. (2004). Teachers as Leaders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 187-189. DOI: 10.3200/TCHS.77.5.187-189.
- Brooks, J. S., Normore, A.H. & Wilkinson, J. (2017). School leadership, social justice and immigration Examining, exploring and extending two frameworks.



- International Journal of Educational Management*, 31(5), 679-690. DOI 10.1108/IJEM-12-2016-0263.
- Brown, A., Harris, M., Jacobson, A. & Trotti, J. (2014). Parent Teacher Education Connection: Preparing Preservice Teachers for Family Engagement. *The Teacher Educator*, 49(2), 133-151.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271- 288.
- Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30, 6-19.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162. DOI: 10.1007/s10643-005-0043-1.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Colombo, M. W. (2006). Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 314.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση Ποσοτικής Έρευνας*. (Επιμ.: Τσορμπατζούδης, Χ. & Μετ.: Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: Ίων.
- Cuban, L. (1988), *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Eisenschmidt, E., Kuusisto, E., Poom-Valickis, K. & Tirri, K. (2019). Virtues that create purpose for ethical leadership: Exemplary principals from Estonia and Finland. *Journal of Beliefs & Values*, 40(4), 433-446. DOI: 10.1080/13617672.2019.1618152.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family. Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*. 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: West view press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N.R., Van Voorhis, F. L. (2002) *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Corwin Press.
- Epstein, J. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*. 24(2), 115-118.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>.

- Fitzgerald, D. (2004). *Parent Partnership in the Early Years*. London/ New York: Continuum.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23–37.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- García Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L. & Chin, C. (2002). Parental Involvement in Children’s Education: Lessons from Three Immigrant Groups. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 303-324.
- Georgiou, S. N. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, S.N. & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10(4), 473-482.
- Giles, C. (2006). Transformational leadership in challenging urban elementary schools: A role for parent involvement? *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 257-282.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graham-Clay, S. 2005. Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117–129.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162-186.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L., (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders. *Educational Leadership*, 65(1), pp. 74–77.
- Hedges, H. & Gibbs, C. (2005) Preparation for Teacher-Parent Partnerships: A Practical Experience With a Family. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26:2, 115-126, DOI: 10.1080/10901020590955770.
- Jung, E. & Zhang, Y. (2016) Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research*, 109:4, 333-350, DOI: 10.1080/00220671.2014.959112.
- Karlsen 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, DOI: 10.1080/01425691003700565.
- Keen, D. (2007). Parents, Families, and Partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education* 54(3), 339–349.

- Keetanjaly, A., Kadir, S.A., Luan, W.S. & Abdullah, A. (2019). The role of creativity in principals' leadership practices towards parental involvement: The mediating role of school practices and school climate. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1352-1365. DOI: 10.1108/IJEM-11-2018-0348.
- Kolbert, J. B., Schultz, D. & Crothers, L. M. (2014). Bullying Prevention and the Parent Involvement Model. *Journal of School Counseling*, 12 (7), 1-20.
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ladky, M. & Peterson, S.S. (2008). Successful Practices for Immigrant Parent involvement: An Ontario Perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 82-89. DOI: 10.1080/15210960801997932.
- Laub, J., Braye R., Horsman, J., Beazley, D., Thompson, R., Ledbetter, D. & Herbst, J. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument*. Florida Atlantic University.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). *A century's quest to understand school-Leadership*. In K. S. Luis & J. Murphy (Eds), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2005). Teacher as Leaders. *The Educational Forum*, 69 (2), 151-162. DOI: 10.1080/00131720508984679.
- Lohmann, M. J., Hathcote, A. R., & Hogan, K. A. (2018). Addressing the Barriers to Family-School Collaboration: A Brief Review of the Literature and Recommendations. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 10 (1), 26-32.
- Mapp, K. L., (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- Meehan, C. & Meehan, P. J. (2018) Trainee teachers' perceptions about parent partnerships: are parents partners? *Early Child Development and Care*, 188(12), 1750-1763.
- Merideth, E. M. (2007). *Leadership Strategies for Teachers*. California: Corwin Press.
- Mncube, V., & Naidoo, R. (2014). The Contribution of School Governing Bodies in Promoting Democracy in South African Schools: The Current Trends. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 484.
- Murray, M. M., Mereoiu, M. & Handyside, L. M. (2013) Building Bridges in Teacher Education: Creating Partnerships With Parents. *The Teacher Educator*, 48:3, 218-233, DOI: 10.1080/08878730.2013.795636.
- 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, 337–351. DOI 10.1007/s10212-012-0117-6.

- Overstreet, S., & Devine, J., & Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample.
- Palaiologou, I., and Male, T. (2017). 'Partnerships with parents', in Z. Brown and S. Ward (eds) *Contemporary Issues in Childhood: An Ecological Approach*, London: Routledge, 83-97.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533–545. DOI: 10.1177/1741143206068216.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2019). Family Engagement, Partnerships, and School Support Personnel: Connections for Enhancing Student Outcomes. *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*. (Ed.: Sheldon S. B. & Turner- Vorbeck T. A.), 203-226.
- Sapungan, G., M. & Sapungan, M., R. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41, 4-13.
- Sergiovanni, T.J. (1995). *The headteachership: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., & White, A. S. (2019). Family – School Partnerships in Early Childhood: Exemplars of Evidence – Based Interventions, in Sheldon S. B. & Turner-Vorbeck T. A (Eds.). *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, 183-202.
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C. & Sebastian J. (2021). Exploring the link between principal leadership and family engagement across elementary and middle school. *Journal of School Psychology*, 84, 49-62.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34
- Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. (Επιμ., Μτφρ. Και Προσ. Αργυροπούλου Ελευθερία). Εκδ.: Δίσιγμα.
- Steinberg, L., & Lamborn S., & Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child development*, 63, 1266- 1281. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου, 2019 από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x>.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Summers, J. A., Gavin, K., Purnell-Hall, T., & Nelson, J. (2003) Family and school partnerships: Building bridges in general and special education. *Effective Education for Learners with Exceptionalities*, 15, 417-444.

- Teemant, A. Yoder, G. B. Sherman, B. J. & Graff, C. S. (2021). An equity framework for family, community, and school partnerships. *Theory into Practice*, 60(1), 28-38. DOI: 10.1080/00405841.2020.1827905.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. DOI: 10.1177/0013161X06293717.
- Tracey, J. & Hinkin, T. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? *Group & Organizations Management*, 23, 220-236.
- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: are immigrant parents disadvantaged? *The Journal Educational Research*, (March 2009) Διαθέσιμο στο: <http://www.highbeam.com/reg/reg1.aspx> Προσπέλαση Αύγουστος 2010.
- Wasserberg, M. (1999), Creating the vision and making it happen, in Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision*, London, Paul Chapman.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M. & Veerman, G. (2019). Transformational Leadership for Parental Involvement: How Teachers Perceive the School Leadership Practices to Promote Parental Involvement in Children's Education. *Leadership and Policy in Schools*, <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668424>.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M. & Veerman, G. (2020). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>.
- Yukl, G. A. (2002) *Leadership in Organizations*, Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.

### **Ιστοσελίδες**

- <https://migration.gov.gr/parochi-ypiresion-diermineias-kai-metafrasis-stin-ypiresia-asyloy-kai-stin-archi-prosfygon-toy-ypoyrgeioy-esoterikon-kai-dioikitikis-anasykrotisis/>
- [https://www.anher.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=628&Itemid=196](https://www.anher.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=628&Itemid=196)

## Παράρτημα

### Ερωτήσεις συνέντευξης

Ερωτήσεις προς το διοικητικό προσωπικό, διευθυντές και προϊσταμένες

**1<sup>ος</sup> άξονας:** Κανονισμός για την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή

- Υπάρχει κάποιος κανονισμός στο σχολείο σας σχετικά με την γονική συμμετοχή; Γιατί;
- Προβλέπει ο κανονισμός σας κάτι ειδικότερα για τους αλλοδαπούς γονείς; Τι ακριβώς;
- Θέσατε με τους εκπαιδευτικούς σας στόχους για να διευκολύνετε την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο; Πότε; Πώς; Αν όχι, γιατί;
- Χρειάζεται να διοργανώνετε συνεδριάσεις με τον Σύλλογο Διδασκόντων για συζητήσετε ζητήματα που σχετίζονται με την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων; Γιατί; Δεν επαρκεί ο κανονισμός;
- Αν σας δινόταν η ευκαιρία να αλλάξετε τη νομοθεσία που αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονιών στο σχολείο, τι θα αλλάζατε; (Αυτή η ερώτηση γινόταν στο τέλος)

**2<sup>ος</sup> άξονας:** Δράσεις για την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή

- Πώς καταπολεμάτε τις δυσκολίες στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς, λόγω της διαφορετικής γλώσσας;
- Πώς οργανώνετε ως διευθυντής την πρώτη επαφή με αλλοδαπούς γονείς;
- Γίνεται ενημέρωση στους αλλοδαπούς γονείς σχετικά με τα δικαιώματά τους στο σχολείο στην Ελλάδα; Με ποιο τρόπο;
- Τους ενημερώνετε για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο γενικά; Πότε; Με ποιον τρόπο;
- Υπάρχει βοήθεια και υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους; Πώς γίνεται;
- Πώς συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς στο σχολείο σας;
- Σε περίπτωση που δε συμμετέχουν όπως οι άλλοι γονείς στο σχολείο, εσείς τι κάνετε;
- Διοργανώνετε συναντήσεις με σκοπό την ψυχολογική υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων; Πόσο συχνά; Γίνεται σε προσωπικό ή συλλογικό επίπεδο;
- Φέρνετε σε επαφή τους Έλληνες γονείς με τους αλλοδαπούς γονείς; Γιατί;
- Χρησιμοποιείτε την ευέλικτη ζώνη/ μέθοδο project για να γνωριστούν οι γονείς και τα παιδιά ανεξάρτητα από καταγωγή και εθνικότητα; Για να δώσετε φωνή στους αλλοδαπούς γονείς; Πείτε μου ένα παράδειγμα.
- Ποιες άλλες δυσκολίες αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς;

**3<sup>ος</sup> άξονας:** Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς

- Προσπαθείτε να εμφυσησετε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο; Με ποιους τρόπους;
- Σε περίπτωση που βλέπετε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το κοινό στόχο τι κάνετε;
- Με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παιδιά με αλλοδαπούς γονείς, τι κάνετε; γενικά; Στο Σύλλογο Διδασκόντων;
- Ποιο είναι το πρώτο πρόσωπο που απευθύνεστε για ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις τους με αλλοδαπούς γονείς; Γιατί;

Ενώ παρόμοιες είναι και οι ερωτήσεις προς τους δασκάλους- νηπιαγωγούς με κάποιες διαφοροποιήσεις:

**1<sup>ος</sup> άξονας:** Κανονισμός για την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή

- Υπάρχει κάποιος κανονισμός στο σχολείο σας σχετικά με τη γονική-συμμετοχή; Γιατί;
- Προβλέπει ο κανονισμός σας κάτι ειδικότερα για τους αλλοδαπούς γονείς; Τι ακριβώς;
- Ακολουθείτε μια κοινή στρατηγική με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό απέναντι στους γονείς και ειδικότερα σε αλλοδαπούς γονείς;
- Διοργανώνονται συνεδριάσεις με τον Σύλλογο Διδασκόντων για να συζητήσετε ζητήματα που σχετίζονται με την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων;
- Τι κάνετε εσείς προσωπικά για να καταπολεμήσετε τις δυσκολίες που προκύπτουν στην επικοινωνία σας μαζί τους σχετικά με τα παιδιά τους, λόγω της διαφορετικής γλώσσας;
- Αν σας δινόταν η ευκαιρία να αλλάξετε τη νομοθεσία που αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονιών στο σχολείο, τι θα αλλάζατε; (Αυτή η ερώτηση γινόταν στο τέλος)

**2<sup>ος</sup> άξονας:** Δράσεις για την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή

- Τι κάνετε εσείς ως εκπαιδευτικός σχετικά με την πρώτη επαφή σας με τους αλλοδαπούς γονείς των μαθητών σας;
- Ενημερώνετε τους αλλοδαπούς γονείς των μαθητών σας για δραστηριότητες που συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν στη τάξη σας; Με ποιον τρόπο;
- Τους βοηθάτε με τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους; Πώς;
- Πώς συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς στην τάξη;
- Συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς σε εκδηλώσεις του σχολείου; Με ποιο τρόπο;
- Συμμετέχουν στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων οι αλλοδαποί γονείς; Αν όχι, γιατί;
- Σε περίπτωση που δε συμμετέχουν όπως οι άλλοι γονείς των παιδιών της τάξης, εσείς τι κάνετε;
- Τους προσφέρεται ψυχολογική βοήθεια; Με ποιο τρόπο;



- Επιδιώκετε την επαφή των Ελλήνων γονέων με τους αλλοδαπούς γονείς; με ποιους τρόπους; Γιατί το κάνετε αυτό;
- Χρησιμοποιείτε την ευέλικτη ζώνη/ μέθοδο project για να γνωριστούν οι γονείς και τα παιδιά ανεξάρτητα από καταγωγή και εθνικότητα; Για να δώσετε φωνή στους αλλοδαπούς γονείς; Πείτε μου ένα παράδειγμα.
- Ποιες άλλες δυσκολίες αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς; Σε ποιο σημείο;

**3<sup>ος</sup> άξονας:** Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς

- Συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια για την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων;
- Ποιο είναι το πρώτο πρόσωπο που απευθύνεστε για ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις σας με τους αλλοδαπούς γονείς; Γιατί;

## Παράδειγμα διαδικασίας ανάλυσης

<p><b>1. Υπάρχει κάποιος κανονισμός στο σχολείο σας σχετικά με την γονική συμμετοχή; Γιατί; Πώς προέκυψε;</b></p> <p><i>Αυτά μέχρι τώρα γινόταν άτυπα τώρα έχουμε και εσωτερικό κανονισμό, που μας ήρθε από το υπουργείο και έπρεπε να το φτιάξουμε, τέλος πάντων, οπότε τώρα είναι γραμμένα και εκεί. Είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του νηπιαγωγείου, οπότε ο κάθε γονιός μπορεί να μπει εκεί να διαβάσει πως λειτουργεί αυτό το σχολείο, ποια είναι τα ωράρια, τι πρέπει να προσέχουν οι γονείς και στο σπίτι με τα παιδιά τους, πως να τα προετοιμάζουν για τον πρώτο καιρό και για την πορεία του διδακτικού έτους. Υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες δηλαδή που δίνουμε στους γονείς</i></p>	<p>Εσωτερικό κανονισμός</p> <p>Περιεχόμενο εσωτερικού κανονισμού</p>
<p><b>2. Προβλέπει ο κανονισμός σας κάτι ειδικότερα για τους αλλοδαπούς γονείς; Τι ακριβώς; Γιατί ειδικά για αυτούς τους γονείς;</b></p> <p><i>Εμείς έχουμε βάλει μέσα σε αυτό το κομμάτι των γονέων, μα δεν γίνεται και αλλιώς δηλαδή, μόνο έτσι μπορείς να συνεργαστείς με τους γονείς των προσφυγόπουλων. Επειδή ακριβώς δεν μιλάνε ελληνικά, κάνουν τους δεν μιλάει ελληνικά και αν ξέρουν είναι ελάχιστα τα ελληνικά και συνήθως οι περισσότεροι δεν ξέρουν ούτε αγγλικά, οπότε πάντα αυτό είναι πολύ δύσκολο κομμάτι. Πάντα πολύ δύσκολο κομμάτι. Έχουμε την κοινωνική λειτουργό που έχει αναλάβει την κάθε οικογένεια γιατί αυτά τα παιδιά δεν έρχονται έτσι στο σχολείο, έρχονται μέσα από ένα πρόγραμμα που λέγεται πλοηγός από τον Δήμο. Αυτή λοιπόν κάθε οικογένεια έχει έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν διερμηνέα, οπότε εμείς ο σύνδεσμος μας με την οικογένεια είναι αυτοί οι άνθρωποι. Αλλά αυτοί οι άνθρωποι όπως και εγώ έμαθα πρόσφατα, ο καθένας από αυτούς έχει υπό την εποπτεία του 100 οικογένειες, 200 οικογένειες για ευνόητους λόγους καταλαβαίνεις τώρα γιατί γίνεται αυτό. Γιατί δεν έχουν προσωπικό, δεν φταίνε οι άνθρωποι, οπότε καταλαβαίνεις ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε άμεσες ανάγκες που έχουμε εμείς να επικοινωνήσουμε με τους γονείς. Έχουμε πρόβλημα δηλαδή σε αυτό μεγάλο.</i></p>	<p>Δυσκολία στην επικοινωνία</p> <p>Πρακτική επικοινωνίας</p>
<p><b>3. Θέσατε με τους εκπαιδευτικούς σας στόχους για να διευκολύνετε την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο; Πότε; Πώς; Αν όχι, γιατί;</b></p>	
<p><b>4. Χρειάζεται να διοργανώνετε συνεδριάσεις με τον Σύλλογο Διδασκόντων για συζητήσετε ζητήματα που</b></p>	

<p><b>σχετίζονται με την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων; Γιατί; Δεν επαρκεί ο κανονισμός;</b></p> <p><i>Όχι δεν έχουμε κάνει σύλλογο διδασκόντων το έχουμε συζητήσει άτυπα. Όχι δηλαδή με έγγραφο πρακτικό, γιατί όταν κάνουμε σύλλογο των διδασκόντων σημαίνει ότι παίρνουμε μία απόφαση και την καταγράφουμε και την υπογράφουμε και μένει το πρακτικό στο σχολείο. Αυτό όχι, αλλά πάρα πολλές κουβέντες εννοείται για το θέμα αυτό, πως μπορούμε να κάνουμε τους γονείς αυτούς να αισθανθούν πιο άνετα μέσα στους άλλους γονείς. Πρόσεξε το αυτό, αυτό είναι το κόλλημα. Οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών να αισθανθούν άνετα μέσα σε μία εκδήλωση που πάντα είναι και οι άλλοι γονείς. Γιατί σου λέω το να έρθω στο σχολείο και να μιλήσουμε face to face εγώ σαν δασκάλα και εκείνοι, δεν υπάρχει πρόβλημα. Έρχονται και είναι και πολύ καλοδιάθετοι οι άνθρωποι, δεν δείχνουν να έχουν κάποιο πρόβλημα. Μπαίνουν το πρωί μας χαιρετάνε. Μία χαρά όλα.</i></p>	<p>Σύλλογος διδασκόντων για ζητήματα με αλλοδαπούς γονείς</p> <p>Δυσκολία αλλοδαπών γονέων με ημεδαπούς γονείς</p>
<p><b>5.Πώς καταπολεμάτε τις δυσκολίες στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς, λόγω της διαφορετικής γλώσσας; Υπάρχει κάποιος τρόπος επικοινωνίας στην δική τους γλώσσα;</b></p> <p><i>Με τους γονείς δεν έχω κανένα πρόβλημα επικοινωνώ με όλα τα μέσα με γκριμάτσες, με χειρονομίες, με κάποιες λεξούλες ελληνικές, κάποιοι ξέρουν και λίγο αγγλικά και συνεννοούμαστε. Επίσης, πάντα υπάρχει κάποιος γείτονας, τώρα έχω τον αδερφό του .... Άλλες φορές υπάρχει κάποιος γείτονας, κάποιος φίλος. Τους γράφω στο χαρτί, τους το δίνω και τους το μεταφράζει, μέχρι και πέρυσι, αυτό το κάναμε με την διερμηνέα.</i></p>	<p>Πρακτική επικοινωνίας</p>
<p><b>6.Πώς οργανώνετε ως προϊσταμένη την πρώτη επαφή με αλλοδαπούς γονείς;</b></p> <p><b>Παρευρίσκονται κάποια άλλα πρόσωπα εκτός από τις αλλοδαπούς γονείς;</b></p> <p><i>Η πρώτη επαφή γίνεται πάντα με την κοινωνική λειτουργό και τη διερμηνέα. Έρχονται μαζί με την οικογένεια στο σχολείο, γνωρίζει το παιδί το σχολείο, τους χορούς, στην αυλή τους συμμαθητές του. Έχουμε κάνει προετοιμασία με τα παιδιά πάντα στην τάξη, πάντα έχουμε κάνει προετοιμασία πριν να έρθει η οικογένεια, δηλαδή έχουμε βρει στον χάρτη από ποια χώρα είναι το παιδί. Τα έχουμε προετοιμάσει τα παιδιά και πάντα του έχουνε φτιάξει μία ζωγραφιά. Πάντα υπάρχει δηλαδή ένα στοιχείο έκπληξης. Έρχονται, λοιπόν, με την κοινωνική λειτουργό και τη διερμηνέα, γνωρίζομαστε, ο διερμηνέας μας βοηθάει στην επικοινωνία.</i></p>	<p>Πρώτη επαφή</p>

<p><b>7. Γίνεται ενημέρωση στους αλλοδαπούς γονείς σχετικά με τα δικαιώματά τους στο σχολείο στην Ελλάδα; Με ποιο τρόπο; Χρησιμοποιείται ηλεκτρονικά μέσα;</b></p> <p><i>Ναι ναι όλα πάντα ότι κάνουμε στην αρχή της χρονιάς. Γιατί αυτά τα παιδιά έρχονται στην πορεία του χρόνου, δηλαδή σπάνια να έρθει από την αρχή του Σεπτεμβρη. Θα έρθει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ότι υλικό δίνουμε στους γονείς στην πρώτη ενημέρωση που κάνουμε δίνουμε και στους γονείς αυτούς, στην διερμηνέα η οποία τους το μεταφράζει. Όλες τις διαδικασίες, τις ρουτίνες δηλαδή, τι πρωινό να φέρνει πώς να είναι ντυμένο αυτά τα τυπικά ... Ναι βέβαια έχουμε mail τους αλλά οι γονείς δεν μπορούν να τα διαβάσουν. Τώρα έχω φέτος τον αδερφό του .... το στέλνω αλλά ξέρω ότι δεν το ανοίγει ο μπαμπάς καν, ενώ μου έχει δώσει ένα mail</i></p>	<p>Υποχρεώσεις γονέων</p> <p>Ηλεκτρονικά μέσα</p>
<p><b>8. Τους ενημερώνετε για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο γενικά; Πότε; Με ποιον τρόπο; Χρησιμοποιείται ηλεκτρονικά μέσα;</b></p> <p><i>Οτι γίνεται για τα άλλα παιδιά γίνεται ακριβώς το ίδιο. Την ίδια ενημέρωση απλά μετά στέλνω και στο mail, που πιθανόν μας έχει δώσει ο γονέας, γιατί πολλές φορές δεν έχουν και mail. Και στέλνουμε και στην κοινωνική λειτουργό η οποία αναλαμβάνει να τους ενημερώσει. Δύο e-mail και στην κοινωνική λειτουργό και στην οικογένεια</i></p>	<p>Ενημέρωση για δραστηριότητες</p> <p>Ηλεκτρονικά μέσα</p>
<p><b>9. Υπάρχει βοήθεια και υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους; Πώς γίνεται;</b></p> <p><i>Δεν δίνουμε για το σπίτι εργασίες. Εμείς τουλάχιστον δεν δίνουμε τίποτα στο σπίτι. Γιατί είναι και αντιπαιδαγωγικό αυτό. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν πρέπει να έχουν εργασίες στο σπίτι. Σε πολύ σπάνιες και εξαιρετικές περιπτώσεις π.χ. μία δράση φιλιαναγνωσίας, να φέρουν ένα αγαπημένο τους παραμύθι. Αν έχω προσφυγόπουλο και καταλαβαίνω ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο για το συγκεκριμένο παιδί και την οικογένειά του να συμμετέχει σε αυτό, δεν θα το κάνω. Θα κάνω κάτι άλλο. Κατάλαβες τι θέλω να σου πω; για να μην έχω αποκλεισμούς. Θα προσπαθήσω να το κάνω με έναν άλλον τρόπο, ρε παιδί μου, να μην υπάρχει αυτή η αντίθεση.</i></p>	<p>Πρακτικές για κατ' οίκον εργασίες</p>
<p><b>10. Πώς συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς στο σχολείο σας;</b></p> <p><b>Συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς σε διδασκαλίες; Με ποιο τρόπο; Αν όχι, γιατί;</b></p>	

<p><b>Συμμετέχουν οι αλλοδαποί γονείς σε εκδηλώσεις του σχολείου; Με ποιο τρόπο; Αν όχι, γιατί;</b></p> <p><b>Συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων; Αν όχι, γιατί;</b></p> <p><i>Το Σεπτέμβρη δηλαδή στις αρχές της χρονιάς που είχαμε την .... δηλαδή με το που ήρθε το παιδί, γιατί εκείνο το παιδί είχε από την αρχή της χρονιάς. Κάναμε μία δράση στο σχολείο για να μας παρουσιάσουν στη χώρα τους τα φαγητά τους, γιατί κάνουμε και τη διατροφή τότε. Αλλά όχι μόνο την ..... είχα βάλει όλες τις οικογένειες. Όχι μόνο την ... γιατί και αυτό είναι θεωρώ, ότι να έρθει ένα παιδί στο σχολείο από μία άλλη χώρα και να τα πιάσεις από τα μούτρα την οικογένεια.</i></p> <p><i>Το γεγονός ότι αποφεύγουν να έρχονται σε εκδηλώσεις και γιορτές που είναι όλοι οι γονείς εμένα κάτι μου λέει. Μου λέει ότι κάτι, οι γονείς σίγουρα με κάποιο τρόπο, δεν λέω τώρα ότι έχουν κάνει κάτι το πολύ άγριο. Κάπως το έχουν δείξει, βρε αδερφέ, ότι εντάζει δεν τους αρέσει και πολύ να είναι εκεί.</i></p> <p><i>Εδώ δεν συμμετέχουν οι άλλοι, πάνε 4-5 τραβάνε το ζόρι. Όχι, όχι δεν συμμετέχουν.</i></p>	<p>Συμμετοχή σε διδασκαλίες</p> <p>Δυσκολία αλλοδαπών γονέων με ημεδαπούς γονείς</p> <p>Συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων</p>
<p><b>11. Σε περίπτωση που δε συμμετέχουν όπως οι άλλοι γονείς στο σχολείο, εσείς τι κάνετε;</b></p> <p><i>Επειδή δεν συμμετέχουν στις εκδηλώσεις δεν μπορώ να κάνω κάτι άλλο πέραν να ενημερώσω και να παρακινήσω, να έρθουν γιατί είναι για το καλό του παιδιού να είναι με την ομάδα του και να συμμετέχει σε αυτό το ομαδικό. Με το ζόρι να τους φέρω δεν γίνεται. Δεν μπορώ να κάνω κάτι άλλο. Σέβομαι το γεγονός ότι νιώθουν δύσκολα, οπότε και ο τρόπος που μας λένε ότι δεν θα το φέρουμε, καταλαβαίνω ότι δεν θέλουν να το φέρουν, δηλαδή νιώθουν δύσκολα</i></p>	<p>Ενθάρρυνση για συμμετοχή</p>
<p><b>12. Διοργανώνετε συναντήσεις με σκοπό την ψυχολογική υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων; Πόσο συχνά; Γίνεται σε προσωπικό ή συλλογικό επίπεδο;</b></p> <p><i>Όχι, γιατί δεν έχουμε τα εφόδια να το κάνουμε αυτό. Αν είχαμε ψυχολόγος στο σχολείο μας, μάλλον στη δική μας σχολική κοινότητα, εννοείται ότι θα το κάναμε αλλά δεν έχουμε. Πώς θα το κάνουμε αυτό;</i></p>	<p>Ψυχολογική υποστήριξη</p>
<p><b>13. Φέρνετε σε επαφή τους Έλληνες γονείς με τους αλλοδαπούς γονείς; Γιατί;</b></p> <p><b>Με ποιους τρόπους τους φέρνετε σε επαφή;</b></p>	

<p><b>Διοργανώνετε συναντήσεις με όλους του γονείς των παιδιών της τάξης; με ποια αφορμή; Πόσο συχνά;</b></p> <p><b>Γίνονται συναντήσεις με τους γονείς όλης της σχολικής κοινότητας; Με ποιο τρόπο;</b></p> <p><i>Ναι θα σου πω για αυτό είναι κάποιοι γονείς που κινητοποιούνται πάρα πολύ καλά σε αυτό το θέμα και κάνουν προσπάθειες και μάλιστα κατά καιρούς έχει συμβεί και κάνουν παρέα. Ξέρω ότι ανταλλάσσουν επισκέψεις στα παιδιά, στα σπίτια τους. Ναι υπάρχει αυτό και επίσης τα Χριστούγεννα ασ πούμε και το Πάσχα μαζεύουν τρόφιμα οι γονείς, δηλαδή κάνουν τις κινήσεις. Ρούχα μαζεύουν τέλος πάντων τέτοια είδη και τα πηγαίνουν στις οικογένειες αυτές.</i></p> <p><i>Συναντήσεις γίνονται έτσι κι αλλιώς τουλάχιστον τρεις φορές μες στη χρονιά ενημερωτικές. Η πρώτη ενημερωτική γενικά για το πρόγραμμά μας και πως λειτουργούμε και μετά συναντήσεις γίνονται οπωσδήποτε μία πριν τα Χριστούγεννα γιατί διοργανώνουμε εργαστήρι κατασκευών Χριστουγεννιάτικο και κάποια δρώμενα που ετοιμάζουμε. Κι άλλη μία οπωσδήποτε προς το τέλος της χρονιάς. Πάλι γιατί οργανώνουμε κάτι από κοινού για τη λήξη της σχολικής χρονιάς με τους γονείς.</i></p> <p><i>Ναι αυτές τις συναντήσεις είναι από όλες και από τα δύο τμήματα. Έχουμε εμείς δύο τμήματα.</i></p>	<p>Υποστήριξη σε βιοτικό επίπεδο</p> <p>Επαφή με ημεδαπούς</p> <p>Συμμετοχή σε δραστηριότητες</p> <p>Επαφή με ημεδαπούς</p>
<p><b>14. Χρησιμοποιείτε τη μέθοδο project για να γνωριστούν οι γονείς και τα παιδιά ανεξάρτητα από καταγωγή και εθνικότητα; Για να δώσετε φωνή στους αλλοδαπούς γονείς; Πείτε μου ένα παράδειγμα.</b></p> <p><i>Ναι, ναι βεβαίως δουλεύαμε ένα πρόγραμμα για τα ζώα και ήρθαν πάρα πολλοί γονείς στο σχολείο και παρουσίασαν το κατοικίδιό τους. Δηλαδή ανέλαβαν μία μέρα ο καθένας να παρουσιάσει στα άλλα παιδιά, το παιδί με το γονιό του, το σκυλάκι που έχουν στο σπίτι. Ότι είχε το κάθε παιδί. Αυτό το κάνουμε πολύ συχνά. Οι γονείς είναι στο σχολείο, συνέχεια έρχονται, παίρνουν μέρος σε πολλές δράσεις που οργανώνουμε κατά καιρούς. Με τη μουσική άλλο ένα πρόγραμμα που είχαμε, ήρθαν κάποιοι γονείς που παίζουν κάποιο μουσικό όργανο.</i></p>	<p>Συμμετοχή σε διδασκαλίες</p>
<p><b>15. Ποιες άλλες δυσκολίες αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς;</b></p>	

<p><b>Και με τους εκπαιδευτικούς σας τι συμβαίνει;</b></p> <p><b>Πώς επιλύετε αυτές τις δυσκολίες;</b></p> <p><i>Η ελλιπής φοίτηση ... δηλαδή δεν είναι σταθερή στη φοίτηση τους. Πότε έρχονται, ποτέ δεν έρχονται. Θα σου πω τώρα γιατί γίνεται αυτό. Πρώτο και κύριο δεν έχουν μεταφορικό μέσο. Κανένας από όλους αυτούς δεν έχουν αυτοκίνητα, δεν έχουν μηχανάκια. Γιατί εντάζει εκεί που είναι το σχολείο μας δεν είναι όλα τα σπίτια δίπλα. Είναι κάποια απόσταση που συνήθως αυτοί μένουν προς την πλατεία. Μέρες με τον άσχημο καιρό δεν έρχονται τα παιδιά δεν τα φέρνουν. Δηλαδή όταν βρέχει δεν μπορεί ο άλλος να περπατήσει 1,5 km με το παιδί, οπότε κατά τη διάρκεια του χειμώνα τις περισσότερες φορές δεν έρχονται. Υπήρχαν όμως και πολλοί μαθητές που υπήρξαν πολύ σταθεροί. Σταθερά στη φοίτηση τους. Αλλά τα περισσότερα υπάρχουν έτσι αρκετά κενά.</i></p> <p><i>Αυτά που σου είπα και εγώ πριν το ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Όχι κάτι άλλο δηλαδή. Δεν έχει συμβεί ποτέ κάποιο άσχημο περιστατικό ή οτιδήποτε.</i></p> <p><i>Έχω παρακολουθήσει πριν 3 χρόνια από το ΚΕ.Σ.Α.Ν. Ήταν ένα πρόγραμμα για τα προσφυγόπουλα και ήταν και πολύ καλό. Βιωματικό ήταν.</i></p> <p><i>Ερευνήτρια σας βοήθησε;</i></p> <p><i>Συμμετέχον: Ναι, ναι πολύ.</i></p>	<p>Δυσκολία εκπαιδευτικού, ελλιπής φοίτηση</p> <p>Κοινωνικο-οικονομική δυσκολία αλλοδαπών γονέων</p> <p>Δυσκολία των εκπαιδευτικών</p> <p>Σχετική επιμόρφωση</p>
<p><b>16. Προσπαθείτε να εκφυσήσετε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο; Με ποιους τρόπους;</b></p> <p><i>Με τη δική μου τη στάση καταλαβαίνουν και εκείνοι τι πρέπει να γίνει. Δηλαδή δεν νομίζω να χρειάζεται να τους πιάσω να τους δασκαλέψω. Οτι δηλαδή πρέπει να είστε καλοί με τους γονείς του τάδε παιδιού. Ξέρουν. Είναι πώς να το πω μία φυσιολογική κατάσταση. Πώς να το πω τώρα; Ούτε υπερβάλλουμε σε αυτό. Ούτε το κάνουμε λιγότερο από όσο πρέπει να είναι. Είναι απολύτως φυσιολογικό να φοιτούν και προσφυγόπουλα στο σχολείο μας, γιατί είναι κάτι πολύ συνηθισμένο δηλαδή. Όσα χρόνια είμαι εκεί, πάντα κάθε χρόνο έχουμε 1-2-3. Οπότε και οι υπόλοιποι συνάδελφοι είναι πλήρως ενσωματωμένοι σε αυτό το πλαίσιο.</i></p>	<p>Στάση των εκπαιδευτικών</p>
<p><b>17. Σε περίπτωση που βλέπετε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το κοινό στόχο τι κάνετε;</b></p> <p><i>Δεν χρειάστηκε, ποτέ δεν μου έδωσε αφορμή κάποιος εκπαιδευτικός, κάποιος συνάδελφος να νιώθει κάπως να</i></p>	



<p>δυσκολεύεται ώστε να πρέπει εγώ να τον παρακινήσω να έχει καλή σχέση με τους γονείς των παιδιών αυτών.</p>	
<p><b>18. Με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παιδιά με αλλοδαπούς γονείς, τι κάνετε; γενικά; Στο Σύλλογο Διδασκόντων;</b></p> <p><i>Έρχονται σε επαφή έτσι κι αλλιώς γιατί το σχολείο μας εμάς είναι μικρό. Είμαστε μία ομάδα. Κάναμε από κοινού πολλά πράγματα, κάναμε συν διδασκαλίες, κάναμε δράσεις μαζί, ήταν μαζί τα παιδιά στην αυλή. Οπότε έρχονται σε επαφή. Δεν είναι δυνατόν δηλαδή να μην γνωρίζουν και να μην έρχονται σε επαφή με τους γονείς των παιδιών αυτών κι ας μην είναι δικοί τους μαθητές.</i></p>	<p>Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αλλοδαπούς γονείς</p>
<p><b>19. Ποιο είναι το πρώτο πρόσωπο που απευθύνεστε για ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις τους με αλλοδαπούς γονείς; Γιατί;</b></p> <p><b>Αναφέρεστε σε ανώτερα πρόσωπα; Γιατί;</b></p> <p><b>Σε συναδέλφους διευθυντές/ προϊσταμένους; Γιατί;</b></p> <p><b>Στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου; Γιατί;</b></p> <p><b>Σε κάποιον άλλο φορέα; Γιατί;</b></p> <p><b>Σε κάποιο άλλο πρόσωπο; Γιατί;</b></p> <p><i>Σε ανωτέρους να μου πουν τι; Δεν νομίζω να έχουν να μου πουν κάτι. Με τους συναδέλφους τα κουβεντιάζω...Αν συμβεί κάτι το οποίο δεν ξέρω πως να το διαχειριστώ, θα απευθυνθώ και στην κοινωνική λειτουργό, που είπαμε πριν είναι υπεύθυνη για την οικογένεια και στη συντονίστρια του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. που είναι η σύμβουλος επιστημονικής καθοδήγησης. Αλλά δεν έχει συμβεί. Δεν έχει χρειαστεί ποτέ</i></p>	<p>Επαφή με άλλο πρόσωπο</p>
<p><b>20. Αν σας δινόταν η ευκαιρία να αλλάξετε τη νομοθεσία που αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονιών στο σχολείο, τι θα αλλάζατε;</b></p> <p><i>Όταν μιλάμε για αποφάσεις που αφορούν το διδακτικό και το παιδαγωγικό κομμάτι αυτός που είναι καταρτισμένος επιστημονικά να το κάνει είναι ο εκπαιδευτικός. Για αυτό είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Οι γονείς μπορούν να έρθουν, μπορούν να έχουν και αυτό υπάρχει σαν δικαίωμα στο σύλλογο, οι οποίοι προτείνουν. Σαφέστατα και έτσι γίνεται στο δικό μας το σχολείο. Και πολλές φορές από αυτά που προτείνουν τα εφαρμόζουμε κάποια άλλα δεν τα εφαρμόζουμε. Δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε τα πάντα που λένε γιατί δεν έχουν όλα συνάφεια με αυτά που δουλεύουμε.</i></p>	<p>Δικαιώματα στους γονείς</p>

<p><b>21. Θέλετε να προσθέσετε κάτι ακόμα σχετικά με το ζήτημα;</b></p> <p><i>Θεωρώ ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να έχουν μεγαλύτερα οφέλη από το σχολείο αν το κράτος είχε φροντίσει για κάποια πράγματα. Τον πρώτο χρόνο που πάνε είτε νηπιαγωγείο, γιατί υπάρχουν παιδιά που πάνε στην πρώτη δημοτικού κατευθείαν. Αν είχαν έστω έναν εκπαιδευτικό την πρώτη χρόνια δίπλα τους. Μία παράλληλη στήριξη να τα βοηθήσει με τη γλώσσα και να τα κάνει να νιώσουν πιο άνετα μέσα στην ομάδα ότι μπορούν. Για να τρέξουμε λίγο πιο γρήγορα. Θα πηγαίνανε πολύ καλύτερα.</i></p>	
<p><b>22. Πόσα χρόνια είσαι στη δημόσια εκπαίδευση;</b></p> <p>32</p>	
<p><b>23. Και στη θέση προϊσταμένης πόσα χρόνια είστε;</b></p> <p>23</p>	
<p><b>24. Έχετε μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών γονέων στο σχολείο σας;</b></p> <p><i>Συνήθως τα αλλοδαπά είναι δύο με τρία τη χρονιά στα 35 παιδιά.</i></p>	
<p><b>25. Τι εθνικότητας είναι;</b></p> <p><i>Αφγανιστάν, Συρία.</i></p>	