



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:**

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»**

**Κατεύθυνση/Ειδίκευση:**

**«ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**Διπλωματική (μεταπτυχιακή) εργασία με τίτλο:**

**«Η επικοινωνία των γονέων με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας & τον κοινωνικό λειτουργό: Οι απόψεις, οι στάσεις & οι προσδοκίες των γονέων. Μελέτη περίπτωσης.»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Μποτονάκη Χριστίνη

(Α.Μ.:436)

Επιβλέπων καθηγητής:

Κος Ελευθεράκης Θεόδωρος

## *Ευχαριστίες*

*Ολοκληρώνοντας τη φοίτησή μου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στο Ίδρυμα και στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, για τη δυνατότητα πραγματοποίησης των μεταπτυχιακών μου σπουδών.*

*Ευχαριστώ από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Θεόδωρο Ελευθεράκη για την κατανόηση, την ενθάρρυνση, την πάντοτε θετική ανταπόκριση, την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.*

*Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου κύριο Βασίλειο Οικονομίδη και την κυρία Μαρία Κρέζα, μέλη της τριμελούς επιτροπής, για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου.*

*Ευχαριστώ επίσης, όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριές μου, για την πολύτιμη γνώση που μου μετέδωσαν κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών.*

*Επιπλέον, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες για την πολύτιμη συμβολή τους στην πραγματοποίηση της ερευνητικής μου μελέτης.*

*Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου για την υπομονή, την κατανόηση, την αμέριστη συμπαράσταση και την ενθάρρυνση που μου παρείχε για την επίτευξη των στόχων μου. Ακόμη, ευχαριστώ το συγγενικό και φιλικό μου περιβάλλον που ήταν δίπλα μου.*

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η ποιοτική διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των προσδοκιών των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση της Σχολικής μονάδας. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι απόψεις, οι στάσεις και αντιλήψεις τους για το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, αλλά και την αναγκαιότητα άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Τέθηκαν συνολικά πέντε ερευνητικά ερωτήματα, σε δεκαοκτώ γονείς μαθητών/μαθητριών και πιο συγκεκριμένα: α) ποιοι είναι οι λόγοι, οι τρόποι και η συχνότητα επικοινωνίας τους με τη Διοίκηση του σχολείου, β) ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με το επικοινωνιακό προφίλ της Διευθύντριας και τυχόν δυσκολίες στην επικοινωνία, γ) ποιες είναι οι προσδοκίες και οι προτάσεις τους όσον αφορά την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση, δ) ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις τους αναφορικά με το επάγγελμα και το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού, ε) ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα ενός κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα και πώς πιστεύουν ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Από τη θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι: α) για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων η επικοινωνία με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι αραιή, μη συστηματική, δεν διεξάγεται στο πλαίσιο καθορισμένων συναντήσεων και οι κύριοι λόγοι επικοινωνίας είναι η διαχείριση/επίλυση προβλημάτων, β) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει θετικές στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με το επικοινωνιακό προφίλ της Διευθύντριας, γ) οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ικανοποιημένοι από την παρούσα επικοινωνία και οι προτάσεις βελτίωσης διατυπώθηκαν κυρίως από εκείνους που διατηρούν αρνητικές σχέσεις και επικοινωνία με τη Διοίκηση, δ) ως προς το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει θετικές στάσεις και αντιλήψεις, ενώ μεμονωμένα άτομα διαστρεβλωμένες ή αρνητικές, ε) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε στην αναγκαιότητα παρουσίας κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα και θεωρούν ότι θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

**Λέξεις κλειδιά:** Διευθυντής, επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, Κοινωνικός Λειτουργός, Κοινωνική Εργασία, Εκπαιδευτική Διοίκηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ποιοτική έρευνα.

## **Abstract**

The purpose of the present research study was the qualitative investigation of the views, attitudes and expectations of the parents of Primary Education students for their communication with the School Administration of the School unit. At the same time, their views, attitudes and perceptions about the role and profession of the social worker were investigated, as well as the necessity of Social Work Practice in the school environment. A total of five research questions were asked to eighteen parents of students and more specifically: a) what are the reasons, ways and frequency of communication with the School Administration, b) what are their views about the communication profile of the Principal and any difficulties in communication, c) what are their expectations and suggestions regarding their communication with the School Administration, d) what are their attitudes and views regarding the profession and the role of the social worker, e) what are their attitudes and views on the necessity of a social worker in the school unit and how do they think it could contribute to school-family communication. From the thematic analysis of the research data it emerged that: a) for the majority of the participants the communication with the School Administration of the school unit is sparse, non-systematic, it is not carried out in the context of defined meetings and the main reasons for communication is the management / problem solving, b) the majority of participants have positive attitudes and perceptions regarding the communication profile of the Director, c) most of the participants said they were satisfied with the present communication and the improvement proposals were made mainly by those who maintain negative relationships and communication with the School Administration, d) about the role and profession of the social worker, the majority of participants have positive attitudes and perceptions, while individuals are distorted or negative, e) the majority of participants agreed on the need for a social worker in the school unit and consider that it could contribute positively in school-family communication.

**Keywords:** Principal, school-family communication, Social Worker, Social Work, School Administration, Primary Education, qualitative research.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract .....	4
Εισαγωγή.....	8
<b>Κεφάλαιο 1ο: Η οικογένεια &amp; η εκπαίδευση ως κοινωνικοί θεσμοί .....</b>	<b>11</b>
1.1. Εισαγωγή.....	11
1.2. Ο κοινωνικός θεσμός της οικογένειας.....	12
1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	12
1.2.2. Λειτουργίες του θεσμού της οικογένειας .....	12
1.3. Εκπαιδευτικοί θεσμοί.....	13
1.3.1 Η εκπαίδευση υπό τη σκοπιά της συμβολικής διαντίδρασης .....	14
1.4. Σύνοψη.....	15
<b>Κεφάλαιο 2ο: Η σχέση σχολείου-οικογένειας.....</b>	<b>17</b>
2.1. Εισαγωγή.....	17
2.2. Αποσαφήνιση των όρων γονεϊκή εμπλοκή & γονεϊκή συμμετοχή.....	19
2.3. Μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας .....	20
2.4. Τρόποι προσέγγισης γονέων .....	21
2.5. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας με βάση το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο .....	22
2.6. Σύνοψη.....	23
<b>Κεφάλαιο 3ο: Η συμβολή της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.....</b>	<b>25</b>
3.1. Εισαγωγή.....	25
3.2. Η επικοινωνία στο πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής διοίκησης.....	26
3.3. Ο αποτελεσματικός διευθυντής.....	26
3.3.1. Προσόντα, δεξιότητες & χαρακτηριστικά γνωρίσματα .....	27
3.3.2. Τύποι & πρακτικές επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.....	29
3.4. Οφέλη & σημαντικότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου & οικογένειας.....	33
3.4.1. Εμπόδια στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας .....	35
3.4.2. Συνέπειες αναποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας....	36
3.5. Σύνοψη.....	37
<b>Κεφάλαιο 4ο: Η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας στην Εκπαίδευση.....</b>	<b>38</b>
4.1. Εισαγωγή.....	38
4.2. Ορισμός της Κοινωνικής Εργασίας .....	40
4.3. Τομείς & πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας.....	40
4.3.1. Οι ρόλοι που υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας.....	41
4.4. Κοινωνική Εργασία & εκπαίδευση στον Διεθνή & Ελλαδικό χώρο.....	42
4.4.1. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην Εκπαίδευση.....	43
4.4.2. Θεσμικό πλαίσιο καθηκόντων & αρμοδιοτήτων των Κοινωνικών Λειτουργών, σε σχολικές μονάδες γενικής & επαγγελματικής εκπαίδευσης .....	46
4.4.3. Πρότυπα άσκησης Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας κατά τον Διεθνή Σύνδεσμο Κοινωνικών Λειτουργών .....	50

4.5. Σύνοψη .....	52
<b>Κεφάλαιο 5ο: Επισκόπηση ερευνών .....</b>	<b>54</b>
5.1. Εισαγωγή.....	54
5.2. Έρευνες σχετικές με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας & το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας .....	55
5.3. Έρευνες σχετικές με την Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση.....	59
5.4. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις για την Κοινωνική Εργασία .....	61
5.5. Σύνοψη .....	62
<b>Κεφάλαιο 6ο: Ερευνητικός σχεδιασμός.....</b>	<b>64</b>
6.1. Διατύπωση Ερευνητικού προβλήματος .....	64
6.2. Πρωτοτυπία-Αναγκαιότητα της Έρευνας .....	65
6.3. Σκοπός της έρευνας .....	68
6.4. Ερευνητικοί άξονες-Ερευνητικά ερωτήματα .....	69
6.5. Η ερμηνευτική επιστημολογική προσέγγιση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης .....	70
6.6. Μεθοδολογική προσέγγιση .....	71
6.7. Πεδίο Έρευνας-Δείγμα.....	72
6.8. Τεχνικές & μέσα παραγωγής δεδομένων .....	72
6.9. Ανάλυση δεδομένων .....	74
6.10. Χρόνος & τόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	75
6.11. Ζητήματα Εγκυρότητας-Αξιοπιστίας .....	75
6.12. Ηθικά & δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας.....	77
<b>Κεφάλαιο 7ο: Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>79</b>
7.1. Εισαγωγή.....	79
7.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	80
7.3. Στάσεις & απόψεις των μελών του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων για τις σχέσεις & την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας.....	83
7.3.1. Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων .....	83
7.3.1.1. Μορφή & περιεχόμενο της επικοινωνίας.....	83
7.3.1.2. Ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων .....	84
7.3.2. Εικόνα-προφίλ Διοίκησης & επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία.....	89
7.3.2.1. Εικόνα-προφίλ Διοίκησης .....	89
7.3.2.2. Επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία .....	92
7.3.3. Προτάσεις & προσδοκίες των μελών του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων για τη βελτίωση της επικοινωνίας .....	95
7.4. Στάσεις & απόψεις των γονέων για τις σχέσεις & την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας.....	97
7.4.1. Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων .....	97
7.4.1.1. Μορφή & περιεχόμενο της επικοινωνίας.....	97
7.4.1.2. Ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων .....	99
7.4.2. Εικόνα-προφίλ Διοίκησης & επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία.....	102
7.4.2.1. Εικόνα-προφίλ Διοίκησης .....	102
7.4.2.2. Επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία .....	104

7.4.5. Προτάσεις & προσδοκίες των γονέων για τη βελτίωση της επικοινωνίας .....	108
7.5. Αναπαραστάσεις & στάσεις για την Κοινωνική Εργασία .....	110
7.5.1. Ο ρόλος & το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού .....	110
7.5.2. Η αναγκαιότητα απασχόλησης κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα & η συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.....	114
<b>Κεφάλαιο 8ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων &amp; ερμηνεία .....</b>	<b>122</b>
8.1. Εισαγωγή.....	122
8.2. Επικοινωνία των μελών του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας .....	123
8.2.1. Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων .....	123
8.2.2. Προφίλ Διοίκησης & παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία .....	125
8.2.3. Προτάσεις & προσδοκίες για την βελτίωση της επικοινωνίας .....	127
8.3. Επικοινωνία των γονέων με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας .....	127
8.3.1. Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων .....	127
8.3.2. Προφίλ Διοίκησης & παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία .....	128
8.3.3. Προτάσεις & προσδοκίες για την βελτίωση της επικοινωνίας .....	130
8.4. Αναπαραστάσεις & στάσεις για την Κοινωνική Εργασία .....	131
8.4.1. Ο ρόλος & το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού .....	131
8.4.2. Η αναγκαιότητα απασχόλησης κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα & η συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.....	133
8.5. Συμπεράσματα, περιορισμοί & προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	137
8.5.1. Επικοινωνία Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων-Διοίκησης.....	137
8.5.2. Επικοινωνία γονέων-Διοίκησης.....	138
8.5.3. Ο ρόλος & το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.....	139
8.5.4. Αναγκαιότητα απασχόλησης του κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα & η συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.....	140
8.5.5. Περιορισμοί & προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	141
<b>Κεφάλαιο 9ο: Τελικά συμπεράσματα &amp; προτάσεις .....</b>	<b>143</b>
9.1. Τελικά συμπεράσματα .....	143
9.2. Προτάσεις.....	147
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>150</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>160</b>
A. Ενημερωτικό σημείωμα .....	160
B. Οδηγός συνέντευξης .....	161
Γ. Πίνακας χρονοδιαγράμματος ερευνητικών δραστηριοτήτων .....	162
Δ. Πίνακας συμβόλων μετεγγραφής.....	162
Ε. Πίνακας δημογραφικών στοιχείων ανά συμμετέχοντα .....	163
ΣΤ. Ενδεικτικές συνεντεύξεις .....	165
Z. Πίνακες κωδικοποίησης .....	171
H. Άλλοι πίνακες της έρευνας.....	180

## Εισαγωγή

Το σχολείο, σύμφωνα με την κοινωνική επιστήμη, αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα που περιλαμβάνει υποσυστήματα<sup>1</sup> τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται στα πλαίσια ενός ευρύτερου περιβάλλοντος (Κιρκιγιάννη, 2012).

Ο διευθυντής είναι ο κύριος ηγέτης του σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011), ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Για την επίτευξη των παραπάνω, η επικοινωνία θεωρείται ως μία από τις βασικές διεργασίες που συντελούνται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντικού στελέχους θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές, ενώ εντάσσονται στις δεξιότητες ενός αποτελεσματικού διευθυντή (Argyropoulou & Symeonidis, 2017; Άνθης & Κακλαμάνης, 2006).

Το σχολείο αποτελεί τον κύριο οργανισμό που συμβάλει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολείο θεωρείται εξαιρετικά σημαντική, ιδιαίτερα σε μια εποχή που το φέρνει αντιμέτωπο με τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες οι οποίες δημιουργούν νέα προβλήματα και νέες ανάγκες. Παρόλ' αυτά, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης δεν ασκείται σε συστηματική βάση.

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί το φαινόμενο της επικοινωνίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα αυτή που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο διευθυντή και τους γονείς των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό διερευνάται και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και στην καλύτερη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

Κατ' επέκταση, στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε προσπάθεια: α) διερεύνησης, ανάδειξης του φαινομένου της επικοινωνίας μέσα από την περιγραφή της, την καταγραφή και ανάδειξη των παραγόντων που επιδρούν σε αυτή, β) των προτάσεων-προσδοκιών των γονέων σχετικά με τους παράγοντες βελτίωσης της επικοινωνίας τους με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και γ) τη συμβολή της

---

<sup>1</sup> Γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς κ.λπ.



Κοινωνικής Εργασίας στη καλύτερη λειτουργία και επικοινωνία της σχολικής μονάδας.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, που αποτελείται από πέντε κεφάλαια, επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος και ο εννοιολογικός προσδιορισμός εννοιών. Ειδικότερα, στο *πρώτο κεφάλαιο*, παρουσιάζονται η εκπαίδευση και η οικογένεια ως κοινωνικοί θεσμοί. Το *δεύτερο κεφάλαιο*, πραγματεύεται το ζήτημα της σχέσης σχολείου-οικογένειας. Έπειτα, στο *τρίτο κεφάλαιο*, εξετάζεται η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αλλά και η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των δύο αυτών υποσυστημάτων. Στη συνέχεια, στο *τέταρτο κεφάλαιο* αναλύονται θέματα όπως το «τι συνιστά» η Κοινωνική Εργασία, σε ποιους τομείς και πεδία ασκείται, ποιους ρόλους υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Ακολουθεί η παρουσίαση του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, του θεσμικού πλαισίου των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του, ούτως ώστε να είναι σε θέση να εργαστεί αποτελεσματικά, προάγοντας και ενισχύοντας την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τα πρότυπα άσκησης της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από το Διεθνή Σύνδεσμο Κοινωνικών Λειτουργών. Τέλος, το *πέμπτο* και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αποτελεί την βιβλιογραφική επισκόπηση της τρέχουσας ερευνητικής βιβλιογραφίας.

Το *έκτο κεφάλαιο* συνιστά το μεθοδολογικό-επιστημολογικό μέρος, παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός για τη διεξαγωγή έρευνας με τη μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και γονείς μαθητών/μαθητριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχολικής μονάδας που λειτουργεί στην Περιφέρεια Κρήτης<sup>2</sup>. Αρχικά, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζονται οι ερευνητικοί άξονες των συνεντεύξεων. Επίσης, τεκμηριώνεται, η εκ μέρους της ερευνήτριας, επιλογή της ερμηνευτικής επιστημολογικής προσέγγισης, αλλά και αξιοποίησης της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει επίσης στοιχεία που αφορούν στο πεδίο και το δείγμα της έρευνας, τις τεχνικές και τα μέσα παραγωγής των δεδομένων, την ανάλυσή τους, τον χρόνο και τόπο

---

<sup>2</sup> Για λόγους δεοντολογίας και προστασίας του ιδιωτικού απορρήτου των συμμετεχόντων, δεν αναφέρεται η ακριβής τοποθεσία λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

διεξαγωγής των συνεντεύξεων, ενώ ολοκληρώνεται με την αναφορά σε ζητήματα αξιοπιστίας/εγκυρότητας, αλλά και ηθικά/δεοντολογικά θέματα της έρευνας.

Στο *έβδομο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης. Το *όγδοο κεφάλαιο* περιλαμβάνει τη συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της. Τέλος, στο *ένατο κεφάλαιο* καταλήγουμε στα τελικά συμπεράσματα της παρούσας βιβλιογραφικής και ερευνητικής εργασίας. Στο ίδιο κεφάλαιο διατυπώνονται οι προτάσεις της ερευνήτριας.

## Κεφάλαιο 1ο: Η οικογένεια & η εκπαίδευση ως κοινωνικοί θεσμοί

### 1.1. Εισαγωγή

Στην Κοινωνιολογία, ο όρος «θεσμός» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις κύριες κοινωνικές δομές που είναι υπεύθυνες για την οργάνωση, τη διοίκηση και την εκτέλεση των ζωτικών λειτουργιών της κοινωνίας. Κάθε θεσμός, μπορεί να εκτελεί μία ή/και περισσότερες λειτουργίες, ενώ πολλοί θεσμοί μπορούν να συντελούν στην επιτέλεση μίας λειτουργίας (Hughes & Kroehler, 2007).

Ως λειτουργία, νοείται ο σκοπός που εξυπηρετεί ο εκάστοτε θεσμός (Τσαούσης, 2006). Οι σκοποί του κάθε θεσμού διακρίνονται σε κύριους ή δευτερεύοντες (Τσαούσης, 2006) και γίνονται αντιληπτοί ως έκδηλες λειτουργίες, δηλαδή «ως αντικειμενικές συνέπειες [που συμβάλουν] στη διατήρηση του συστήματος [και τις οποίες] τα μέλη του συστήματος αναγνωρίζουν και επιδιώκουν» (Τσαούσης, 2006, σ. 85). Με βάση τους κύριους σκοπούς τους, οι θεσμοί κατηγοριοποιούνται συνήθως ως εξής (Τσαούσης, 2006, σ. 123):

- Οικογένεια και συγγένεια
- Οικονομικοί θεσμοί
- Πολιτικοί θεσμοί
- Θεσμοί εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης
- Θρησκευτικοί θεσμοί

Η έννοια του θεσμού παραπέμπει, επίσης, σε τυποποιημένες λύσεις για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. Ένα παράδειγμα «προβλήματος» αποτελεί η ανατροφή του παιδιού, η οποία αφορά μέρος των αρμοδιοτήτων και των λειτουργιών του θεσμού της οικογένειας (Hughes & Kroehler, 2007).

Τέλος, η επιδίωξη του σκοπού προϋποθέτει την σταθερά οργανωμένη δράση, χωρικά και χρονικά, ενός ή περισσότερων ατόμων, ενώ η ικανοποίησή του αποσκοπεί στην κάλυψη βασικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου (Τσαούσης, 2006).

## **1.2. Ο κοινωνικός θεσμός της οικογένειας**

### **1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός**

Η οικογένεια συνιστά έναν από τους πιο σημαντικούς κοινωνικούς θεσμούς και βασικές μορφές οργάνωσης της συλλογικής ζωής (Ντινίδου, 2013; Τσαούσης, 2006), αφού μέσω αυτής διασφαλίζεται η συνέχεια της κοινωνίας (Μουσούρου, 2005). Παράλληλα, οργανώνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Hughes & Kroehler, 2007).

Στο σημείο αυτό, αναφέρεται ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την οικογένεια. Ωστόσο, παρακάτω παρατίθενται κάποιοι από τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Μουσούρου, 2005, σ. 16-18):

- «Η οικογένεια είναι μία κοινωνική μονάδα, που στις σύγχρονες κοινωνίες, την αποτελούν κατά κανόνα οι σύζυγοι και τα παιδιά τους, αλλά όλο και συχνότερα [...] ένας γονέας και παιδιά». Συνιστά δηλαδή «το οικογενειακό σχήμα που είναι αναμενόμενο, αλλά όχι και κοινωνικά επιβεβλημένο».
- «Είναι μία μονάδα ανάλυσης της κοινωνικής πολιτικής, που στη διεθνή πρακτική θεωρείται ότι περιλαμβάνει δύο ενήλικες ή έναν ενήλικα και ένα ή περισσότερα παιδιά». Ο ορισμός αυτός, εστιάζει στην ύπαρξη παιδιού και όχι στη σχέση που έχουν οι ενήλικες μεταξύ τους.
- Σύμφωνα με τον Τσαούση (όπως αναφέρεται στο Μουσούρου, 2005, σ. 17) «Είναι μία πρωτογενής κοινωνική ομάδα, δηλαδή ένα ολιγοπρόσωπο και πολυλειτουργικό κοινωνικό σύνολο, στο οποίο τα άτομα μετέχουν με άμεσες και προσωπικές σχέσεις και συνδέονται με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς».
- «Είναι ένας κοινωνικός θεσμός, δηλαδή ένα παγιωμένο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων [αλλά και] παγιωμένοι και κοινωνικά αποδεκτοί τρόποι ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς και δράσης, με στόχο την επίτευξη ενός κοινωνικά σημαντικού σκοπού».

### **1.2.2. Λειτουργίες του θεσμού της οικογένειας**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι λειτουργίες που επιτελεί η οικογένεια συνοψίζονται ως εξής (Μουσούρου, 2005; Τσαούσης, 2006):

- **Αναπαραγωγική:** Αναφέρεται στη συνέχεια της κοινωνίας διαμέσου της βιολογικής αναπαραγωγής και της δημιουργίας οικογένειας.
- **Κοινωνικοποιητικές:** Σε συνέχεια των παραπάνω, αναφέρεται ότι η πολιτισμική αναπαραγωγή της κοινωνίας επιτυγχάνεται μέσω των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Αυτές, περιλαμβάνουν επιμέρους λειτουργίες που στοχεύουν: α) στην «απόκτηση γνώσεων, τεχνογνωσίας και ικανοτήτων» των πιο νέων μελών της οικογένειας, με απώτερο σκοπό την είσοδό τους στην παραγωγή (Μουσούρου, 2005, σ.59) και β) στην κοινωνικοποίηση, δηλαδή τη μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς στα νεαρά μέλη της οικογένειας όπως των πολιτισμικών κανόνων, αξιών κ.ά., με σκοπό την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και την κοινωνική αναπαραγωγή του συνόλου (Τσαούσης, 2006).

Η οικογένεια είναι κυρίως υπεύθυνη για την πρωτογενή κοινωνικοποίηση του ατόμου, που ξεκινάει από τη βρεφική και εκτείνεται ως τη νηπιακή ηλικία του ατόμου. Στη συνέχεια και καθώς το παιδί περνάει στη παιδική ηλικία, η οικογένεια αρχίζει να συνιστά «φορέα γενικής κοινωνικοποίησης που περιβάλλεται από επιμέρους φορείς γενικής ή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης» (π.χ. ομάδα συνομιλήκων ή σχολείο κ.ά.) (Τσαούσης, 2006, σ.553). Σημειώνεται ότι και το ίδιο το άτομο δέχεται τις επιδράσεις των φορέων αυτών, ενώ η κοινωνικοποίηση αποτελεί μία δια βίου διαδικασία (Δαρσινός, 2011).

- **Οικονομικές:** Αναφέρονται στις οικονομικές δραστηριότητες της οικογένειας, που αποσκοπούν στην επιβίωση και/ή τη προσπάθεια διασφάλισης ή καλύτερευσης της θέσης της μέσα στη κοινωνία.
- **Ψυχο-συναισθηματικές:** Αφορούν στην αμοιβαία έκφραση στοργής, αποδοχής και στήριξης μεταξύ των μελών της οικογένειας.
- **Φροντίδας, μέριμνας και προστασίας:** Οι λειτουργίες αυτές αναφέρονται στην παροχή φροντίδας, μέριμνας και προστασίας (πχ. στέγης, τροφής κ.ά.) της οικογένειας προς τα ευάλωτα και εξαρτημένα μέλη της (π.χ. παιδιά, άτομα με αναπηρία κ.λπ.).

### 1.3. Εκπαιδευτικοί θεσμοί

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης, εντοπίζεται κυρίως κατά τους δύο τελευταίους αιώνες ως απόρροια των μεταπολεμικών περιόδων. Η εκπαίδευση, συνιστά μία

από τις τυπικές μορφές (Τσαούσης, 2006) με τις οποίες επιτελείται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου (Hughes & Kroehler, 2007) και ασκείται κατά κύριο λόγο από φορείς που λειτουργούν έξω από την οικογένεια (Τσαούσης, 2006).

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η «μάθηση», η οποία ορίζεται ως «μία μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ή στις ικανότητες του ατόμου» ως αποτέλεσμα της εμπειρίας (Hughes & Kroehler, 2007, σ.551).

Η μάθηση ως διαδικασία, εκπληρώνεται με επίσημο και συστηματικό τρόπο (Hughes & Kroehler, 2007) μέσα από πολυποίκιλους και διαφόρων βαθμίδων εξειδικευμένους «μονόσκοπους ή ολιγόσκοπους» θεσμούς της εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2006, σ.559).

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί παράλληλα εκτελούν επιμέρους λειτουργίες, όπως έχουμε ήδη αναφέρει τη μεταβίβαση πολιτισμικών στοιχείων στα άτομα, αλλά και τη παραγωγή νέας γνώσης που γίνεται περισσότερο εμφανής στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2006).

Το σχολείο πρωτοεμφανίστηκε πριν πολλές χιλιάδες χρόνια (Hughes & Kroehler, 2007; Ματσαγγούρας, 2008). Ωστόσο, μέχρι και σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Σαΐτης, 2008). Παρόλ' αυτά, το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης των παιδιών, εξετάζεται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο από μία κοινωνιολογική σκοπιά (Δαρσινός, 2011).

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2008, σ. 16), το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο αξιοποιεί τους περιβαλλοντικούς πόρους και διαμέσου της διαδικασίας της εκπαίδευσης δημιουργεί «μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους».

Τέλος, ο Σαΐτης (2008) υποστηρίζει ότι το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα, αποτελείται από αλληλεξαρτώμενα στοιχεία που στοχεύουν και δρουν για την επιτέλεση των ειδικών λειτουργιών του.

### **1.3.1 Η εκπαίδευση υπό τη σκοπιά της συμβολικής διαντίδρασης**

Για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η οποία αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα, η εκπαίδευση αποτελεί ένα ολοκληρωμένο υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και εξετάζεται μέσω διαφόρων προσεγγίσεων (Τσαούσης, 2006). Οι πιο κυρίαρχες είναι του λειτουργισμού, της σύγκρουσης και τέλος της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Hughes & Kroehler, 2007; Τσαούσης, 2006).

Η τελευταία θεωρητική προσέγγιση χαρακτηρίζεται και ως μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση (Δαρσινός, 2011; Κυριαζή, 2011) διότι εστιάζει στις μικρο-περιοχές της κοινωνικής ζωής, ενώ συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο εξέτασης της πολυπλοκότητας των σχέσεων (Hughes & Kroehler, 2007).

Πρόκειται για μία ανθρωποκεντρική προσέγγιση που εμπεριέχει την έννοια της κοινωνικής δράσης ή πράξης και εξετάζει την κοινωνία σαν ένα πλέγμα από αντιλήψεις και σχέσεις που αναδιαμορφώνεται διαρκώς κατ' αμοιβαίο τρόπο ως προς την επικοινωνία και τις επιδράσεις (Τσαούσης, 2006). Αυτό σημαίνει ότι συνάμα επιτρέπει την διερεύνηση των ανθρώπων υπό την κοινωνιολογική σκοπιά.

Οι τρεις κυρίαρχες θέσεις στις οποίες βασίζεται είναι (Hughes & Kroehler, 2007; Κυριαζή, 2011):

- Η ανταπόκρισή μας στα πράγματα του περιβάλλοντος και με βάση το νόημα που έχει το καθένα, εξαρτάται από την αντίληψη που έχουμε για αυτά.
- Τα νοήματα είναι επίκτητα, δηλαδή είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής διαντίδρασης.
- Η ερμηνεία που αποδίδεται στα γεγονότα γίνεται με βάση τα διαθέσιμα νοήματα και σύμβολα.

Με άλλα λόγια, οι υποστηρικτές της συμβολικής διαντίδρασης αντιλαμβάνονται τον κόσμο ως μία «κοινωνικά κατασκευασμένη πραγματικότητα» (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 88) και το σχολείο ως ένα κλειστό υποσύστημα, που προσπαθούν να ερμηνεύσουν όσα διαδραματίζονται μέσα σε αυτό. Μία από τις πολύ βασικές διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου, είναι αυτή της επικοινωνίας (Hughes & Kroehler, 2007).

#### **1.4. Σύνοψη**

Όπως γίνεται αντιληπτό, τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο, συνιστούν δύο πολύπλοκους αλλά εξαιρετικά σημαντικούς θεσμούς που μπορεί να μην να επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες, όμως και οι δύο εστιάζουν στη κοινωνικοποίηση και τη μάθηση των παιδιών.

Παράλληλα, συνιστούν δύο υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος τα οποία βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση και αλληλοεπηρεάζονται διαρκώς. Η επικοινωνία αποτελεί μία από τις κύριες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των δύο αυτών υποσυστημάτων.

Η εξέταση του σχολείου αλλά και των αλληλεξαρτώμενων στοιχείων του βρίσκεται στο επίκεντρο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Μία από αυτές τις προσεγγίσεις είναι και η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία σύμφωνα με τους υποστηρικτές της επιτρέπει την εξέταση της πολυπλοκότητας των σχέσεων, των αντιλήψεων και τις επιδράσεις αυτών στην επικοινωνία.

Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται η εξέλιξη της σχέσης σχολείου οικογένειας μέσα στο χρόνο, αναλύονται έννοιες, μοντέλα και πρακτικές που αφορούν στη συνεργασία των δύο αυτών σημαντικών υποσυστημάτων, αλλά και το πως πλαισιώνεται θεσμικά στην Ελλάδα.



## Κεφάλαιο 2ο: Η σχέση σχολείου-οικογένειας

### 2.1. Εισαγωγή

Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί και καλά τεκμηριωθεί ότι οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας επιδρούν θετικά στους γονείς, τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009; Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με τη Lareau (όπως αναφέρεται στο Μάνεσης & Τσερεγκούνη, 2005), η σχέση σχολείου-οικογένειας μπορεί να αποτυπωθεί στις τρεις παρακάτω περιόδους:

- A. Περίοδος της προ-βιομηχανικής κοινωνίας. Κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου, η διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού συντελούνταν στο πλαίσιο της οικογένειάς του κυρίως διαμέσου των επιρροών που δεχόταν από τους συνομηλίκους και τους μεγαλύτερους σε ηλικία. Χαρακτηριστικό εκείνης της περιόδου ήταν το περιορισμένο ενδιαφέρον και εμπλοκή των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και τη γνωστική εξέλιξή του.
- B. Περίοδος που εντοπίζεται στα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Οι αλλαγές σε κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, αλλά και η ευρύτερη ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης, είχαν ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση κάποιων λειτουργιών της οικογένειας (όπως η κοινωνικοποιητική) σε άλλους κοινωνικούς θεσμούς, όπως για παράδειγμα το σχολείο. Την περίοδο εκείνη, η φοίτηση στο σχολείο απέκτησε υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ οι γονείς περιορίζονταν μακριά από το σχολείο και τις δραστηριότητές του (Βουδούρη, Μπούρας & Τριανταφύλλου, 2013).
- Γ. Περίοδος που εντοπίζεται τη δεκαετία του 1960. Το ενδιαφέρον της επιστήμης της Κοινωνιολογίας αυξήθηκε σχετικά με την επίδραση της οικογένειας, ως προς την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, άρχισε να δίνεται η δέουσα βαρύτητα και να γίνονται συστηματικές προσπάθειες για την ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Σαΐτης, 2008).

Στις μέρες μας πλέον, οι γονείς έχουν αποκτήσει πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με τον Ζαχάρη (όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2008), ένας από τους βασικούς λόγους αυτής της εξέλιξης ήταν η

αναγνώριση της οικογένειας ως το κοινωνικό σχήμα με την μεγαλύτερη σύνδεση με το σχολείο.

## 2.2. Αποσαφήνιση των όρων γονεϊκή εμπλοκή & γονεϊκή συμμετοχή

Οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή» συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ως συνώνυμοι στη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, διαφέρουν σημαντικά ως προς το περιεχόμενό τους (Συμεού, 2003; Πέτρογλου, 2014; Κλαδάκης, 2012).

Η έννοια «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται σε προκαθορισμένες από το σχολείο διαδικασίες, δηλαδή ένα εύρος πρακτικών που χρησιμοποιεί σε ότι αφορά το βαθμό και τη μορφή συμμετοχής των γονέων σε αυτό (Πέτρογλου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς στην περίπτωση αυτή είναι περιορισμένοι στην ανάληψη ή υιοθέτηση ενός ρόλου «θεατή», είτε ως προς διοργανώσεις ή εκδηλώσεις που διεξάγει το σχολείο για εκείνους, είτε ως προς δραστηριότητες που περιγράφονται ως γονεϊκά καθήκοντα ή εθελοντική εργασία (Συμεού, 2003). Ως παραδείγματα γονεϊκής εμπλοκής μπορούν να αναφερθούν η οικονομική ενίσχυση της σχολικής μονάδας, η παρακολούθηση μίας σχολικής εκδήλωσης ή δραστηριότητας, χωρίς καμία ανάμειξη των γονέων στη διοργάνωση της και η επικρότηση ή αποδοκιμασία της κατά τη λήξη (Συμεού, 2003; Κλαδάκης, 2012). Στην περίπτωση αποδοκιμασίας της εκδήλωσης, η στάση των γονέων συνήθως χαρακτηρίζεται ως «αδιάφορη», «προβληματική» ή «ενοχλητική» από την πλευρά του σχολείου (Συμεού, 2003).

Αντίθετα, η έννοια της «γονεϊκής συμμετοχής» αναφέρεται στις σχέσεις και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες, ούτως ώστε και τα δύο αλληλεπιδρώντα μέρη να μοιράζονται από κοινού το μερίδιο των ευθυνών και της εξουσίας. Σε αυτή τη περίπτωση, βασική προϋπόθεση αποτελεί το να καθοριστούν τα δικαιώματα και οι ευθύνες, να διευκρινιστούν οι ρόλοι και οι κοινές δεσμεύσεις, ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Έτσι το ενδιαφέρον των γονέων εστιάζεται ολοκληρωτικά στην εκπλήρωση των συμφερόντων του σχολείου, αλλά και των μαθητών του (Πέτρογλου, 2014). Αυτό σημαίνει ότι όταν το σχολείο προωθεί τη γονεϊκή συμμετοχή, οι γονείς αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και αναμειγνύονται στη διοργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, ενώ παράλληλα θεωρούνται συνυπεύθυνοι για την επιτυχή ή μη διεξαγωγή τους (Συμεού, 2003).

Συνοψίζοντας, οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας μπορούν να θεωρηθούν συνεργατικές όταν περιλαμβάνουν το στοιχείο της γονεϊκής συμμετοχής (Συμεού,

2003). Όταν δηλαδή οι γονείς αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και όχι ρόλο παθητικού δέκτη.

### **2.3. Μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας**

Τα πιο γνωστά και διαδεδομένα μοντέλα που αφορούν στην συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι τα εξής (Ανδριανάκη & Βασιλειάδης, 2010; Κιρκιγιάννη, 2012; Θωμά & Κολοβός, 2015):

- ❖ Το σταδιακό: Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις εξελικτικές θεωρίες του Erikson και του Piaget. Βασικός πυλώνας του είναι τα αναπτυξιακά στάδια που διανύει το παιδί μέσα στο χρόνο. Η ευθύνη της οικογένειας περιορίζεται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξής του. Αυτή η ευθύνη μεταβιβάζεται στο σχολείο με την είσοδό του παιδιού σε αυτό. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα δεν προνοείται, αλλά ούτε και επιτρέπεται.
- ❖ Το οργανισμικό: Προέρχεται από τις θεωρίες των κοινωνιολόγων Parsons και Weber. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο ανεξάρτητοι και αυτόνομοι θεσμοί με διαφορετικούς στόχους και λειτουργίες μέσα στη κοινωνία. Η επικοινωνία τους κρίνεται απαραίτητη μονάχα για την επίλυση κοινών τους προβλημάτων.
- ❖ Το οικοσυστημικό: Το μοντέλο δημιουργήθηκε από τον Bronfenbrenner και υποστηρίζει ότι τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους συμμετέχουν σε πολλά και ποικίλα υποσυστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τους ασκούν μικρότερη ή μεγαλύτερη επιρροή. Η θεώρηση αυτή, αντιμετωπίζει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ως αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχημένη αγωγή του παιδιού.
- ❖ Το σφαιρικό μοντέλο ή αλλιώς το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από την εξωτερική δομή, η οποία περιλαμβάνει το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, συστήματα που διαρκώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στο εσωτερικό του, δηλαδή στο επίκεντρο αυτών των συστημάτων, βρίσκεται το παιδί. Παράγοντες όπως οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (θετικές ή αρνητικές), επιδρούν καθοριστικά στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι επιλογές για τα σχολεία είναι δύο και πιο συγκεκριμένα εκείνη που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως α) πεδίο συγκρούσεων και ως β) πλαίσιο συνεργασίας, προώθησης σεβασμού και ενεργειών, που αποσκοπούν στην ομαλή αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

- ❖ Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams. Αναφέρεται σε συστήματα σχέσεων τα οποία σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας. Τα χαρακτηριστικά αυτά και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα ασκούν επιρροή α) στη συμπεριφορά του παιδιού εντός σπιτιού και εντός σχολείου, αλλά και β) στην επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.
- ❖ Το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Koover-Dempsey και Sadler. Το μοντέλο περιλαμβάνει πέντε επίπεδα και αποτελεί ένα πλαίσιο κατανόησης των γονεϊκών κινήτρων εμπλοκής στη μάθηση των παιδιών.
- ❖ Το κοινωνικό των Guba και Getzels, το οποίο αποτελείται από δύο διαστάσεις: α) τη νομοθετική, που σκιαγραφεί τη λειτουργία του οργανισμού μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και β) την ιδιογραφική, που σκιαγραφεί τη λειτουργία του εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό. Η συμπεριφορά του ατόμου παράγεται και καθορίζεται από την αλληλεπίδραση αυτών των διαστάσεων.
- ❖ Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το σχολείο θεωρείται ως ένα πολιτικό σύστημα, το οποίο δέχεται πιέσεις από τους γονείς για την κάλυψη των αναγκών τους.

Τέλος και σύμφωνα με την Κιρκιγιάννη (2012), τα δύο τελευταία μοντέλα προέρχονται από το χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

#### **2.4. Τρόποι προσέγγισης γονέων**

Η τυπολογία με τη μεγαλύτερη επιρροή μέχρι και σήμερα, σε ότι αφορά τις βέλτιστες πρακτικές σχέσεων σχολείου-οικογένειας, είναι αυτή της Epstein η οποία βασίζεται σε έξι επίπεδα αλληλεπίδρασης (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Σαΐτης, 2008):

1. Βασικές υποχρεώσεις των οικογενειών.
2. Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων.
3. Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.

4. Συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες των μαθητών στο σπίτι.
5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
6. Συνεργασία με κοινοτικές οργανώσεις.

Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008), η παραπάνω τυπολογία δίνει έμφαση:

- Στη δημιουργία ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας, από τη μία με στόχο την ενημέρωση των γονέων όσον αφορά τη σχολική επίδοση του μαθητή, αλλά και τη συμπεριφορά του και από την άλλη την ενημέρωση του σχολείου σε θέματα που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη φοίτηση του μαθητή.
- Παροχή εθελοντικής απασχόλησης και συμμετοχής των γονέων στο σχολείο.
- Παροχή υποστήριξης του σχολείου προς την οικογένεια, προκειμένου να διευκολυνθεί η φοίτηση του παιδιού.
- Συμμετοχή των γονέων σε ότι αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων, για την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα (οικονομικών, υλικοτεχνικών, ανθρώπινων πόρων κ.ά.).

Τέλος και σε συνάρτηση με τα παραπάνω, οι Martin et al. (όπως αναφέρεται στο Μερκούρη & Σταμάτης, 2009; Πέτρογλου, 2014), προτείνουν το παρακάτω μοντέλο ανάπτυξης σχέσεων, για τη μετατροπή της γονεϊκής εμπλοκής σε μία συνεργασία που χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα:

1. **Εξάρτηση:** Οι γονείς αναλαμβάνουν το ρόλο «παθητικού δέκτη». Τον κύριο λόγο έχουν οι εκπαιδευτικοί ως εμπειρογνώμονες.
2. **Συνδρομή:** Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν να εμπλέκουν τους γονείς, ζητώντας τη συμβολή και τις απόψεις τους για επικείμενες αλλαγές.
3. **Αλληλεπίδραση:** Η γονείς αναμειγνύονται ενεργά στα σχολικά δρώμενα και γίνονται αντιληπτοί ως συν-εκπαιδευτές των μαθητών.
4. **Συνεργασία & συνεταιρισμός:** Η εκπαιδευτική δράση και σχεδιασμός, αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο «αγαστής συνεργασίας» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

## 2.5. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας με βάση το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη Γκιόκα (2015), στην Ελλάδα «δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πρόγραμμα από την πλευρά της Πολιτείας σχετικά με τους τρόπους και τις

μεθόδους προσέγγισης, επικοινωνίας και συνεργασίας, μεταξύ σχολείου και οικογένειας» (σ.374).

Παρόλ' αυτά, το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών όπως αυτό θεσμοθετήθηκε με το Ν. 1566/85 περιλαμβάνει (Γκιοκά, 2015; Κιρκιγιάννη, 2012; Ντινίδου, 2013):

- Συγκρότηση Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων σε επίπεδο σχολικής μονάδας στον οποίο συμπεριλαμβάνονται όλοι οι γονείς των μαθητών.
- Ένωση γονέων σε κοινοτικό ή δημοτικό επίπεδο.
- Ομοσπονδία γονέων σε επίπεδο νομού.
- Συνομοσπονδία γονέων σε εθνικό επίπεδο.
- Συμμετοχή των εκπροσώπων των ανωτέρω συλλογικών οργάνων και των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών στις σχολικές επιτροπές, τα σχολικά συμβούλια, τις δημοτικές και κοινοτικές επιτροπές παιδείας, τις δημοτικές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας, αλλά και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, τα οποία εξετάζουν ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Ο διευθυντής έχει την κύρια ευθύνη για τη θεσμοθετημένη ή μη, επικοινωνία των γονέων των μαθητών με το σχολείο, μεριμνά για τη συμμετοχή εκείνων που εκπροσωπούν το σύλλογο γονέων στα θεσμοθετημένα όργανα, ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα και αναπτύσσει άμεση και ουσιαστική επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών (Ντινίδου, 2013).

Οι παραπάνω μορφές θεωρούνται τυπικές, ωστόσο υπάρχει και η μορφή της άτυπης επικοινωνίας, η οποία περιλαμβάνει την διαπροσωπική διαντίδραση του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή. Η καλή επικοινωνία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, κρίνεται ως η βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία μίας καλής συνεργασίας μεταξύ αυτών των δύο μερών (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Ντινίδου, 2013).

## **2.6. Σύνοψη**

Η σχέση σχολείου-οικογένειας έχει διανύσει διάφορα στάδια μέσα στο χρόνο καταλήγοντας πλέον σήμερα να συνιστά ένα από τα πιο σημαντικά κοινωνικά σχήματα με τα οποία συνδέεται το σχολείο.

Οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια μπορούν να θεωρηθούν συνεργατικές όταν το σχολείο προωθεί την γονεϊκή συμμετοχή και οι γονείς

αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο. Σε αντίθετη περίπτωση μιλάμε για τη γονεϊκή εμπλοκή όπου οι ευθύνες και οι εξουσίες των γονέων είναι περιορισμένες και καθορίζονται από το σχολείο, με τους γονείς να υιοθετούν ρόλο παθητικού δέκτη.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιο θεσμοθετημένο πλαίσιο συνεργασίας. Ωστόσο, η Διοίκηση του σχολείου θεωρείται ότι έχει την κύρια ευθύνη για την προώθηση της συμμετοχής και της καλής επικοινωνίας με τους γονείς και τα μέλη του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξετάσουμε την επικοινωνία γενικότερα και έπειτα με εστίαση στο ρόλο που διαδραματίζει η διοίκηση στη διεξαγωγή της.



## **Κεφάλαιο 3ο: Η συμβολή της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας**

### **3.1. Εισαγωγή**

Η επικοινωνία, είναι μία πολυδιάστατη και πολυσύνθετη έννοια, για την οποία έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί (Κανδυλάκη, 2001; Ντινίδου, 2013).

Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία της ανθρώπινης δραστηριότητας, που διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων, αφού περιλαμβάνει την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών, αλλά και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Κανδυλάκη, 2013). Σύμφωνα με τον Luthans (όπως αναφέρεται στο Κανδυλάκη, 2001), η επικοινωνία είναι η κατανόηση του ορατού και του [μη ορατού, δηλαδή των συμβολικών εννοιών που εμπεριέχονται σε ένα μήνυμα, ενώ σύμφωνα με την Κοινωνιολογία στοχεύει] στη «δημιουργία ή τη διατήρηση ενός κοινωνικού δεσμού» (σ.50).

Για τους Compton & Galaway (όπως αναφέρεται στο Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011, σ. 195), η επικοινωνία είναι «μία συναλλακτική διεργασία κατά την οποία εκπέμπονται, εισέρχονται και ανατροφοδοτούνται μηνύματα μεταξύ ατόμων, ομάδων και κοινωνικών συστημάτων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση».

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί, ότι η επικοινωνία λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά επίπεδα κάθε φορά. Μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική, ανοικτή ή καλυμμένη, γραπτή ή προφορική, να περιλαμβάνει εμφανή μηνύματα των συμβολικών εννοιών, δηλαδή των λέξεων ή να συνοδεύεται από εξωλεκτικά μηνύματα, δηλαδή μη λεκτικά, όπως ο τόνος και ο τρόπος ομιλίας, χειρονομίες κ.ά. (Κανδυλάκη, 2013; Κιρκιγιάννη, 2012; Ντινίδου, 2013).

Η επικοινωνία σύμφωνα με τους Κοντάκο, Πολεμικό και Παπαγιαννάκο (όπως αναφέρεται στο Κιρκιγιάννη, 2012), μπορεί να περιγραφεί σύντομα ως «η μεταβίβαση νοηματικών και/ή συναισθηματικών μηνυμάτων από έναν πομπό προς ένα δέκτη, είτε άμεσα, είτε με τη χρήση ενός μέσου επικοινωνίας και με συγκεκριμένο σκοπό». Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας κρίνεται από το αν ο δέκτης κατανοήσει πλήρως το μήνυμα του πομπού και θεωρείται επιτυχημένη όταν ο δέκτης έχει θετική ανταπόκριση (Κιρκιγιάννη, 2012).

### **3.2. Η επικοινωνία στο πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής διοίκησης**

Η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της διοίκησης, θεωρείται ως μία μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα συνιστά ένα εργαλείο διαχείρισης και εκτέλεσης των καθηκόντων (Apostol, 2017). Είναι δηλαδή μία διαδικασία διαπροσωπικής επιρροής σε μία συγκεκριμένη κατάσταση για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Σημειώνεται ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας, έχουν γίνει ευρέως αποδεκτές ως σημαντικό ηγετικό χαρακτηριστικό σε διάφορους κλάδους (Tyler, 2016).

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική διοίκηση, σχετίζεται με ποικίλες προσεγγίσεις και επιστημονικούς κλάδους όπως η οικονομία, η γενική διοίκηση, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η πολιτική επιστήμη (Farah, 2013; Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013).

Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος σημαίνει επικοινωνία, μεταφορά ιδεών, συναισθημάτων, αποφάσεων στους υφιστάμενους και δυνατότητα επιστροφής πληροφοριών (Apostol, 2017), ενώ η ηγεσία αντίστοιχα, συνιστά ένα πολύπλοκο, πολύπλευρο και απαιτητικό έργο, το οποίο απαιτεί γνώσεις, εμπειρία και καλές δεξιότητες (Farah, 2013; Τζίφας, 2006).

Τέλος, οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την επικοινωνία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης, υποδηλώνουν ότι πρόκειται για μία «διαδικασία δημιουργίας και ανταλλαγής μηνυμάτων, μέσα σε ένα ανεξάρτητο δίκτυο το οποίο συμμορφώνεται με την αβεβαιότητα του περιβάλλοντος» ή «η σύνδεση μεταξύ ανθρώπων για συζήτηση και λήψη αποφάσεων σε ένα συγκεκριμένο θέμα με από κοινού δράση» (Mihalcea, 2017, p.29).

### **3.3. Ο αποτελεσματικός διευθυντής**

Το σύγχρονο σχολείο σαν κοινωνικό σύστημα αποτελείται από το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, όπως και άλλους παράγοντες που ασκούν επιρροή στην λειτουργία του (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013; Στιβακτάκης, Κρεβετζάκη & Φραγκούλης, 2017).

Μία από τις βασικές λειτουργίες του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, είναι να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των διάφορων ομάδων και υποσυστημάτων που συνθέτουν την σχολική μονάδα, προκειμένου να διατηρείται ισορροπία μεταξύ τους (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015; Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013). Ωστόσο, η διαφορετική αντίληψη των άλλων (π.χ.

γονέων, εκπαιδευτικών κ.λπ.) μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο και να οδηγήσει σε παραμόρφωση της επικοινωνίας και συγκρούσεις, το οποίο όμως μπορεί να μειωθεί και/ή να εξαλειφθεί μέσα από την προσπάθεια γνώσης και κατανόησης των ανθρώπων (Apostol, 2017).

Σύμφωνα με την Κιρκιγιάννη (2011), ο αποτελεσματικός διευθυντής λειτουργεί ως:

- Πρότυπο μέσα στο σχολείο σε ότι αφορά «διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά ή διαπροσωπικά» θέματα.
- Διευκολυντής της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη λειτουργίας της σχολικής μονάδας.
- Παράγοντας αύξησης της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Διαχειριστής παιδαγωγικών θεμάτων και προβλημάτων.
- Καθοδηγητής, με την παροχή παιδαγωγικών και διδακτικών οδηγιών σε γονείς και εκπαιδευτικούς.
- Προγραμματιστής του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου.
- Αξιολογητής του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Επίσης και σε ότι αφορά τους γονείς (Κιρκιγιάννη, 2012), ο δυναμικός σχολικός ηγέτης επιτυγχάνει αύξηση της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την ανταπόκριση στις ανάγκες τους, υποστηρίζοντάς τους και προωθώντας την συχνή και με διάφορες μορφές επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Για την επίτευξη των παραπάνω πολύ σημαντική είναι επίσης, η ικανότητα συντονισμού των μελών που συνθέτουν τη σχολική μονάδα, αλλά και των δράσεων που διεξάγονται μέσα και έξω από αυτήν (Μάνεσης & Τσερεγκούνη, 2005).

### **3.3.1. Προσόντα, δεξιότητες & χαρακτηριστικά γνωρίσματα**

Οι Argyropoulou & Symeonidis (2017, σ.55-59), αναφέρονται στα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή, όπως αυτά προέκυψαν από τη μελέτη της σχετικής νομοθεσίας και βιβλιογραφίας στο πλαίσιο της έρευνάς τους. Από αυτά επιλέχθηκαν και παρουσιάζονται παρακάτω α) τα μετρήσιμα προσόντα, β) οι δεξιότητες και γ) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- ❖ **Αντικειμενικά ή μετρήσιμα προσόντα:** να έχει διδακτική εμπειρία και εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών: α) στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, β) στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού και γ) σε παιδαγωγικά θέματα. Επίσης, το να επιμορφώνεται διαρκώς, να έχει λάβει συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος, να διαθέτει πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής/νέων τεχνολογιών αλλά και ξένων γλωσσών, όπως επίσης να διαθέτει συγγραφικό και ερευνητικό έργο.
- ❖ **Δεξιότητες:** το να έχει καλή γνώση της νομοθεσίας, να είναι οργανωτικός, πολύ καλός δάσκαλος και συνεργάτης, καινοτόμος, να είναι αποφασιστικός, ιδιαίτερα σε όσον αφορά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, να έχει ικανότητα διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος και προσαρμογής των οδηγιών που προέρχονται από τα ανώτερα επίπεδα στο πλαίσιο του σχολείου.
- ❖ **Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας:** το να είναι εξωστρεφής, επικοινωνιακός, εργατικός, αντικειμενικός και αμερόληπτος, δημοκρατικός, τίμιος, δίκαιος, ευσυνείδητος και ηθικός. Ακόμη, θα πρέπει να διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά και να προκαλεί την έμπνευση των υφισταμένων του.

Επιπρόσθετα και σύμφωνα με τους Άνθη και Κακλαμάνη (2006), το ηγετικό εκπαιδευτικό στέλεχος θα πρέπει να διαθέτει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες θα του παρέχουν τη δυνατότητα να βοηθάει τους άλλους ανθρώπους να έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματά τους και να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους μέσα σε ένα πλαίσιο που το χαρακτηρίζει η εμπιστευτικότητα, η αποδοχή και το γνήσιο ενδιαφέρον. Κατά τους ίδιους συγγραφείς, οι πιο σημαντικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες είναι:

- ❖ **Η ενσυναίσθηση,** η οποία συμβάλει στο συντονισμό των συναισθημάτων του ηγέτη με τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η διαρκής κατανόηση, η προσεκτική ακρόαση και η πλήρης αποδοχή των λεγομένων των συνεργατών του.
- ❖ **Η ενεργητική ακρόαση,** που σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τον τρόπο με τον οποίο κάποιος ακούει το συνομιλητή του. Θεωρείται σημαντική για την αποκωδικοποίηση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων του

συνομιλητή. Επιπλέον, είναι μία διεργασία η οποία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μέσα σε ένα οργανισμό, την αντιμετώπιση προβλημάτων και την αμοιβαία κατανόηση των προσδοκιών. Μπορεί να επιτευχθεί με τη χρησιμοποίηση τεχνικών και ή μεθόδων όπως: η συνεχής βλεμματική επαφή, η λεκτική<sup>3</sup> και μη λεκτική<sup>4</sup> ανατροφοδότηση, η άνευ όρων αποδοχή του συνομιλητή κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.

- ❖ **Η συναισθηματική νοημοσύνη**, η οποία σύμφωνα με τον Goleman, μπορεί να αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της ζωής, δηλαδή δεν είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό και είναι απόρροια πέντε κύριων κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων: 1) αυτοεπίγνωσης, 2) αυτορύθμισης, 3) ενσυναίσθησης, 4) κοινωνικών δεξιοτήτων και 5) των κινήτρων συμπεριφοράς. Πρόκειται για μία δεξιότητα η οποία συμβάλλει στην αφοσιωμένη και ενεργό εμπλοκή των εργαζομένων ενός οργανισμού και αφορά στην κατανόηση από την πλευρά του ηγέτη, τόσο των δικών του συναισθημάτων, όσο και των άλλων ατόμων (πχ. γονείς, εκπαιδευτικοί κ.λπ.).
- ❖ **Το χιούμορ**, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός χαλαρού και θετικού κλίματος, να αποτρέψει συγκρούσεις και να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων, να λειτουργήσει ως εργαλείο ή ασπίδα καταπολέμησης του άγχους. Το χιούμορ εντάσσεται στη δημιουργικότητα και σχετίζεται άμεσα με την αυτοπεποίθηση.

### 3.3.2. Τύποι & πρακτικές επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή θεωρείται ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη θετικού σχολικού και ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος, στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και στην προαγωγή των ανθρωπίνων σχέσεων (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013). Κατ' επέκταση θα πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία όπως αυτό του αμοιβαίου σεβασμού, της ειλικρίνειας και της συνεργασίας (Βαρδιάμπαση, Μακρή & Ξαρλή, 2016).

---

<sup>3</sup> Π.χ. εκφράσεις που δείχνουν κατανόηση και ενθαρρύνουν το συνομιλητή.

<sup>4</sup> Π.χ. δεκτικό ύφος.

Για την επίτευξη της παιδαγωγικής και μορφωτικής αποστολής του σχολείου, είναι καθήκον του σχολείου και των εκπαιδευτικών η θετική και διαρκής επικοινωνία με τους γονείς, καθώς οι γονείς διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη λήψη διοικητικών αποφάσεων, αλλά και στη λειτουργία του σχολείου (Τζωτζου & Αναστασόπουλος, 2013).

Οι περισσότερες θεωρητικές μελέτες, υποστηρίζουν ότι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό-ηγετικό στέλεχος αναπτύσσει επίσημες ή ανεπίσημες διαδικασίες, που στοχεύουν στην ανάπτυξη επικοινωνίας και καλής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Babalís, Kirkigianni & Tsali, 2015).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι οι πιο συνηθισμένες μορφές επικοινωνίας στο πλαίσιο του σχολείου είναι: α) η διαπροσωπική, η οποία λαμβάνει χώρα μεταξύ των ατόμων και β) η οργανωτική, που χαρακτηρίζεται από έναν οργανωμένο, υπηρεσιακής φύσεως χαρακτήρα και συντελείται μεταξύ των μελών που αποτελούν τη σχολική μονάδα. Ακόμη και σύμφωνα με τη Παπαδοπούλου (όπως αναφέρεται στο Βαρδιάμπαση κ.ά., 2016), ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιούνται η επικοινωνία διακρίνεται σε λεκτική, προφορική, γραπτή, οπτική, οπτικοακουστική, ακουστική και ηλεκτρονική. Τα είδη της επικοινωνίας κατηγοριοποιούνται ως εξής (Βαρδιάμπαση κ.ά., 2016):

- ✓ Μονόδρομη & αμφίδρομη
- ✓ Προφορική & γραπτή
- ✓ Ατομική & συλλογική
- ✓ Τυπική/επίσημη & άτυπη/ανεπίσημη
- ✓ Εσωτερική & εξωτερική
- ✓ Καθοδική, ανοδική & οριζόντια

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό από τα ανωτέρω, η επικοινωνία είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο και διαδικασία που μπορεί να πάρει πολλές μορφές, ενώ αποτελείται από πολλά είδη και εκτυλίσσεται σε διαφορετικά επίπεδα κάθε φορά, ακόμη και στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Για τους παραπάνω λόγους, αλλά και λόγω του ότι στη βιβλιογραφία συναντώνται πολλές και διαφορετικές τυπολογίες μορφών επικοινωνίας (Κολοβός, Θωμά & Κολοβού, 2014), επιλέχθηκε η πιο λεπτομερής παρουσίαση των επίσημων και ανεπίσημων μορφών επικοινωνίας, αλλά και των πρακτικών ενίσχυσής της, που χρησιμοποιεί ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί σε ότι αφορά την ενημέρωση των γονέων.

Σε συνέχεια των παραπάνω ο Σαΐτης (όπως αναφέρεται στο Κολοβός κ.ά., 2014) αναφέρεται στην επικοινωνία που αναπτύσσεται στα πλαίσια των:

- **Τυπικών σχέσεων**, των εκπροσώπων των δύο εμπλεκόμενων μερών, δηλαδή των γονέων και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, οι τυπικές σχέσεις περιλαμβάνουν τις σχέσεις διευθυντή με το Σύλλογο διδασκόντων και/ή το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο αναπτύσσονται μεταξύ συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών και οργανώσεων και/ή συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων.
- **Άτυπων σχέσεων**, δηλαδή διαπροσωπικής και λιγότερο επίσημης αλληλεπίδρασης, που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς.

Στα πλαίσια λοιπόν των τυπικών και άτυπων διαδικασιών και πρακτικών ενίσχυσης της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι διευθυντές αναλαμβάνουν ή επιδιώκουν (Babalís et al., 2015):

- Διεξαγωγή συναντήσεων με τους γονείς για ενημέρωση σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες και πρόσκληση για συμμετοχή στην επιδίωξη βελτίωσης του σχολείου.
- Διοργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών σεμιναρίων και διασύνδεση ομάδων γονέων που έχουν κοινά ή παρόμοια ενδιαφέροντα.
- Επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας.
- Ενημέρωση των γονέων κατά την έναρξη του σχολικού έτους σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, το όραμα, τις προσδοκίες και την αποστολή του σχολείου.
- Καθορισμό χρονοδιαγράμματος σχετικά με τις διαθέσιμες ημέρες και ώρες επίσκεψης των γονέων.
- Καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης στους γονείς, ενθάρρυνση της εθελοντικής συμμετοχής τους στο Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, στη διοργάνωση εκδηλώσεων κ.α. Η ενεργοποίηση και πρόσκληση των γονέων για εθελοντική συμμετοχή, προάγει την ανάπτυξη θετικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013).
- Προώθηση της συνεχούς αμφίδρομης και ποιοτικής επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η επικοινωνία με τους γονείς είναι

επίσης αναγκαία για την κατανόηση και την επίλυση των προβλημάτων των μαθητών. Σημειώνεται ότι η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών του σχολείου, σε ότι αφορά την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού, είναι υποχρέωση όχι μόνον του διευθυντή, αλλά και των εκπαιδευτικών (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013).

- Προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Συμπληρωματικά αναφέρεται ότι οι δημιουργικοί σχολικοί ηγέτες, συνήθως χρησιμοποιούν την άτυπη μορφή επικοινωνίας, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη μη λεκτική επικοινωνία, προκειμένου να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα (Reppa, Botsari, Kounenou & Psycharis, 2010). Επίσης, οι διευθυντές για να βελτιώσουν την επικοινωνία, μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά εργαλεία επικοινωνίας τα οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Παραδείγματα τέτοιων εργαλείων είναι η ιστοσελίδα ή ένα φόρουμ, που παρέχουν την δυνατότητα της πιο γρήγορης και αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα σε διευθυντές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη στρατηγική παρέχει επίσης διαφάνεια σε κάθε διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να αποτελούν πρότυπο μίμησης και να ενθαρρύνουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Aurelian, 2017).

Σε ότι αφορά την επικοινωνία του σύγχρονου σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον του, αυτή διασφαλίζεται μέσω της επικοινωνίας του διευθυντή με το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη/την (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013):

- Συμμετοχή στις συνεδριάσεις του Συλλόγου και μεταφορά της άποψής του στα πλαίσια νομιμότητας των πράξεών του.
- Διατήρηση θετικών επικοινωνιακών σχέσεων με τους γονείς και επιδίωξη συνεχών συναντήσεων για συζήτηση και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκείνον και το Σύλλογο.
- Ανάπτυξη μηχανισμών διερεύνησης και αμφίδρομης ροής πληροφοριών.
- Ενημέρωση σχετικά με τις προτάσεις του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και ανάληψη ρόλου διαμεσολαβητή για τη μεταφορά τους στο σύλλογο διδασκόντων.
- Καθιέρωση τυπικών και άτυπων συναντήσεων για ενημέρωση των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν τη σχολική πρόοδο ή την ύπαρξη τυχόν προβλημάτων των μαθητών.



- Ενημέρωση των γονέων για πρακτικά ζητήματα, με σκοπό την κατάκτηση του επιθυμητού επιπέδου γνώσης των μαθητών.
- Ενημέρωση των γονέων για τυχόν ελλείψεις υλικοτεχνικών μέσων ή μέσων διδασκαλίας και/ή άλλων αναγκών, με σκοπό την από κοινού δραστηριοποίηση για την κάλυψή τους.
- Καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και επιδίωξη της επικοινωνίας με σκοπό την πρόληψη και διαχείριση ρατσιστικών αντιλήψεων.

Παρόλο που η σωστή χρησιμοποίηση των τεχνικών και μεθόδων επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντική για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, διαπιστώνεται ότι δεν δίνεται η δέουσα προσοχή όσον αφορά την επιμόρφωση των διοικητικών/ηγετικών στελεχών ή τη χρησιμοποίηση καλών πρακτικών εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Τέλος και όσον αφορά την ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι θα πρέπει επίσης να πραγματοποιείται σε τακτική βάση και να είναι αμφίδρομη. Οι συνήθεις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι: οι ατομικές συναντήσεις, η τηλεφωνική επικοινωνία, ενημερωτικά σημειώματα, που στέλνονται για παράδειγμα μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, η τήρηση ημερολογίου/τετραδίου μαθητή και/ή ακόμη και με κατ' οίκον επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι του μαθητή κατόπιν σχετικής ενημέρωσης των γονέων και όταν συντρέχει ειδικός λόγος (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

### **3.4. Οφέλη & σημαντικότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου & οικογένειας**

Η αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ως ένα σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, είναι ιδιαίτερα σημαντική και εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς (Ντινίδου, 2013). Πρόκειται για το βασικό συστατικό για την ανάπτυξη όλων των μορφών συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση (American Federation of Teachers, 2007), ενώ παράλληλα συμβάλει θετικά στην δημιουργία των αναγκαίων συνθηκών για την καθημερινή ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ντινίδου, 2013).

Επιπλέον, η καλή επικοινωνία σχολείου οικογένειας έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (American Federation of Teachers, 2007; Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Σαΐτης, 2008).

Ειδικότερα, η θετική επικοινωνία σχολείου-γονέα και σε ότι αφορά τους γονείς (American Federation of Teachers, 2007; Hoover-Dempsey & Walker, 2002):

- Επηρεάζει θετικά την ένταση και την ποιότητα συμμετοχής τους στη μελέτη του παιδιού στο σπίτι.
- Ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους και μέσω αυτής μαθαίνουν πώς λειτουργεί το σχολείο, ανταλλάσσουν απόψεις και παίρνουν ιδέες σχετικά με το πώς μπορούν να συμβάλουν στη μάθηση των παιδιών τους.
- Αναπτύσσει την αυτοεκτίμησή τους και την αντίληψή τους όσον αφορά τη δική τους επιτυχία, μέσα από την αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου τους και τη συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Αυξάνει την ικανοποίησή τους σε ότι αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Σε ότι αφορά τους μαθητές, τα πλεονεκτήματα μπορεί να εντοπίζονται (American Federation of Teachers, 2007; Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Σαΐτης, 2008):

- Στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.
- Στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.
- Στην ανάπτυξη αυξημένων κινήτρων και αισθήματος ευθύνης, για τη μάθηση.
- Στην πιο τακτική παρακολούθησή τους.
- Στην ανάπτυξη πιο θετικής στάσης τους, σχετικά με τη διεκπεραίωση εργασιών, στο σπίτι ή το σχολείο.

Για τους εκπαιδευτικούς, τα οφέλη που αποκομίζουν από την θετική τους επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους μπορεί να αναφέρονται (American Federation of Teachers, 2007):

- Στην βελτίωση της επικέντρωσής τους στη διδασκαλία των μαθητών, ως αποτέλεσμα της γονεϊκής υποστήριξης που λαμβάνουν.
- Στη βελτίωση του ηθικού τους.
- Στην καλύτερη πληροφόρησή τους και κατ' επέκταση κατανόηση των αναγκών των μαθητών και το περιβάλλον τους.

- Βελτίωση των ικανοτήτων τους στην υποστήριξη της μάθησης των μαθητών.

### **3.4.1. Εμπόδια στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας**

Παρά τα οφέλη, που όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως αποκομίζουν οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο, από τις θετικές αλληλεπιδράσεις οικογένειας-σχολείου, υπάρχουν οικογένειες και εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στην μεταξύ τους επικοινωνία (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Γκικόκα, 2015).

Τα εμπόδια αυτά μπορεί να συνδέονται με τις συνθήκες ζωής της οικογένειας και/ή με τις πρακτικές προσέγγισης που χρησιμοποιεί το σχολείο. Ο περιορισμός τους προϋποθέτει την αναγνώριση και κατανόησή τους. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια από τα εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά προς την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Ειδικότερα, σε ότι αφορά τους γονείς τα εμπόδια μπορεί να είναι απόρροια (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Γκικόκα, 2015; Σαΐτης, 2008):

- Δυσκολιών που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση, την οικογενειακή κατάσταση (π.χ. διαζευγμένοι γονείς) ή το μορφωτικό επίπεδο (π.χ. χαμηλό εισόδημα κ.λπ.), που προκαλούν το αίσθημα ανεπάρκειας στους γονείς ως προς την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το σχολείο ή να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων στο σπίτι.
- Ρεαλιστικών δυσκολιών που μπορεί να σχετίζονται με το περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο τους λόγω αυξημένων υποχρεώσεων (π.χ. απασχόλησης, φροντίδας ηλικιωμένων κ.λπ.).
- Δυσκολιών που μπορεί να απορρέουν από πρότερες αρνητικές εμπειρίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Πολιτισμικών ή γλωσσικών διαφορών.
- Αδυναμίας κατανόησης των αξιών, των πολιτικών, των διδακτικών προσεγγίσεων και των στρατηγικών διαχείρισης του σχολείου λόγω ανεπαρκούς ενημέρωσης.

Αντίστοιχα, όπως και οι γονείς, έτσι και οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να δυσκολεύονται στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας εξαιτίας προσωπικών, ψυχολογικών ή πολιτισμικών παραγόντων όπως (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Γκιόκα, 2015; Σαΐτης, 2008):

- Έλλειψη εμπιστοσύνης στις προσωπικές τους ικανότητες ως προς τη διδασκαλία ή τη συνεργασία τους με τους γονείς.
- Φόβο να γίνουν δέκτες αρνητικής κριτικής των γονέων.
- Έλλειψη γνώσεων σχετικά με τους τρόπους προσέγγισης και ενθάρρυνσης των γονέων για ενεργό συμμετοχή.
- Ανεπαρκή ανατροφοδότηση σχετικά με τις προσπάθειές που κάνουν προκειμένου να προσεγγίσουν τους γονείς.
- Διατήρηση αμυντικής στάσης λόγω αντιλήψεων σχετικά με το ότι οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες των γονέων πρέπει να περιορίζονται εκτός σχολείου.
- Διατήρηση επικριτικής στάσης προς τους γονείς.
- Χρησιμοποίηση επιστημονικής ορολογίας στην επικοινωνία τους με τους γονείς.
- Περιορισμό της συζήτησης στο τι δεν θα έπρεπε να κάνουν οι γονείς.

### **3.4.2. Συνέπειες αναποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας**

Η δημιουργία εποικοδομητικής επικοινωνίας, εδράζεται στη δημιουργία κοινού, αμφίδρομου συστήματος επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στο οποίο ο καθένας γνωρίζει πλήρως τον ρόλο του και λειτουργεί ως σύμμαχος για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών (Σαΐτης, 2008; Τσέτσος, 2015).

Η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, επιδρά θετικά μεταξύ άλλων στην ηθική και γνωστικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Παρόλ' αυτά, αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς υπερασπίζονται διαφορετικά συμφέροντα με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε συγκρούσεις (Ζάχος, 2007). Η δημιουργία συγκρούσεων και οι εντάσεις επιδρούν άμεσα στην αποτελεσματικότητα και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και πολλές φορές είναι αποτέλεσμα μη χάραξης ή ύπαρξης δυσδιάκριτων ορίων δράσης (Τσέτσος, 2015).

Ακόμη, η ανεπάρκεια ή η απουσία γονεϊκής συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα την απουσία αλληλεπίδρασης σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας αποδοχής και κατανόησης, είναι δυνατόν να έχει αρνητικές επιδράσεις στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας (Τσέτσος, 2015).

Ειδικότερα, όταν απουσιάζει η συστηματική, θετική ή αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, μπορούν να προκληθούν καταστάσεις (είτε για το ένα, είτε και για τα δύο προαναφερόμενα μέρη) ως αποτέλεσμα αρνητικών συναισθημάτων όπως για παράδειγμα δυσαρέσκεια, απογοήτευση, δυσπιστία ή θυμού κ.ά.. Υπό αυτές τις συνθήκες, το κάθε μέρος περιορίζεται στην δική του προσπάθεια παροχής υποστήριξης του παιδιού στη μάθηση (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

### **3.5. Σύνοψη**

Η επικοινωνία συνιστά ένα ιδιαίτερο και πολύπλοκο φαινόμενο που λαμβάνει χώρα μεταξύ των ανθρώπων. Ο ρόλος του διευθυντή επιδρά καθοριστικά στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας και συνδέεται με την αποτελεσματικότητά του. Η διατήρηση του κοινωνικού δεσμού μεταξύ των δύο αυτών υποσυστημάτων είναι εξαιρετικά σημαντικός για την εύρυθμη λειτουργία και την προαγωγή του θετικού κλίματος της σχολικής μονάδας.

Ωστόσο πολλές φορές δημιουργούνται διάφορες δυσκολίες στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας που προέρχονται είτε από εσωτερικό του σχολείου, είτε από παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντός του. Παρόλ' αυτά η εργασία για την άρση των δυσκολιών μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα τα οποία διαχέονται σε όλο το εύρος της λειτουργίας του σχολείου και τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία και επίτευξη της αποστολής του σχολείου μέρη.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την Κοινωνική Εργασία και το πώς ένας κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας.

## **Κεφάλαιο 4ο: Η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας στην Εκπαίδευση**

### **4.1. Εισαγωγή**

Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, εμφανίστηκε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Αγγλία, σε κάποιες άλλες ευρωπαϊκές χώρες και τις Η.Π.Α., ως απάντηση στις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και τις κοινωνικές ανάγκες. Από τότε έως σήμερα, έχει τροποποιηθεί προκειμένου να μπορεί να εφαρμοστεί με βάση τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Η Κοινωνική Εργασία θεωρείται μία ουμανιστική, κοινωνική και εφαρμοσμένη επιστήμη (Ιατρίδης, 1987; Καλλινικάκη, 2011). Αυτό που διαφοροποιεί την Κοινωνική Εργασία από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες, είναι το ότι εστιάζει στην κατανόηση του ατόμου σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτό και τις επικρατούσες συνθήκες του περιβάλλοντός του (Καλλινικάκη, 2011).

Το διεπιστημονικό και θεωρητικό της υπόβαθρο βασίζεται στη συνύπαρξη της με άλλες επιστήμες του ανθρώπου. Ειδικότερα, εδράζεται στην άντληση γνώσης από τη Κοινωνιολογία, τη Ψυχολογία, τη Ψυχιατρική, τη Κοινωνική Ανθρωπολογία, την Οικονομική, αλλά και την Πολιτική Επιστήμη (Καλλινικάκη, 2011). Επιπλέον και κατά τη Διεθνή Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών (International Federation of Social Workers, 2014), η Κοινωνική Εργασία είναι διεπιστημονική και πανεπιστημονική, αφού εκτός από την ίδια της την επιστήμη, αντλεί γνώσεις από ένα ευρύ φάσμα θεωριών και επιστημονικών ερευνών. Για την ανάπτυξη του θεωρητικού και ερευνητικού της υπόβαθρου, συμπεριλαμβάνει επίσης και χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά σε αυτές: «την ανάπτυξη κοινοτήτων, τη κοινωνική παιδαγωγική, τη διοίκηση, την οικολογία, την εκπαίδευση, τη διαχείριση, τη νοσηλευτική και τη δημόσια υγεία» (I.F.S.W., 2014, σ. 4).

Οι βασικοί άξονες δράσης και παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας είναι «η προαγωγή της κοινωνικής αλλαγής, η κοινωνική εξέλιξη, η κοινωνική συνοχή, η ενδυνάμωση και η απελευθέρωση ατόμων και ομάδων» (I.F.S.W., 2014, σ. 1).

Η Κοινωνική Εργασία διαθέτει μία μεθοδολογία «κατανόησης, διαχείρισης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων» την οποία οι κοινωνικοί λειτουργοί αξιοποιούν και δρουν-παρεμβαίνουν σε αυτά (Καλλινικάκη, 2011, σ. 25),

λαμβάνοντας υπόψη τις παρακάτω βασικές αρχές του επαγγέλματός τους (I.F.S.W., 2014, σ. 3; Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011; Καλλινικάκη, 2011):

- ❖ Ο σεβασμός στην εγγενή αξία και την αξιοπρέπεια των ανθρώπων.
- ❖ Η αποφυγή πρόκλησης βλάβης.
- ❖ Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.
- ❖ Η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

## 4.2. Ορισμός της Κοινωνικής Εργασίας

Με τη πάροδο των ετών, έχουν αναπτυχθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την Κοινωνική Εργασία. Σύμφωνα με το Σύνδεσμο Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος<sup>5</sup> ο πιο πρόσφατος ορισμός για την Κοινωνική Εργασία, όπως αυτός διαμορφώθηκε και αποφασίστηκε τον Ιούλιο του 2014 από τη Γενική Συνέλευση της Διεθνούς Ομοσπονδίας Κοινωνικών Λειτουργών σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Διεθνούς Ένωσης Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (International Association of Schools of Social Work)<sup>6</sup>, έχει ως εξής (I.F.S.W., 2014):

Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή, την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και τη γηγενή γνώση και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής, αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους. Ο παραπάνω ορισμός μπορεί να διευρυνθεί σε εθνικό ή/και σε περιφερειακό επίπεδο.

## 4.3. Τομείς & πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας

Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2011), «οι κύριοι τομείς της Κοινωνικής Πολιτικής, συνιστούν πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας» (σ. 111). Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι οι βασικοί στόχοι της Κοινωνικής Πολιτικής είναι η απάλειψη των οικονομικών ανισοτήτων, η βελτίωση και η προαγωγή των συνθηκών ζωής των λιγότερο προνομιούχων/ευνοημένων και η παροχή βοήθειας σε ευάλωτα άτομα και κοινωνικές ομάδες (Σταθόπουλος, 1987). Επιπρόσθετα αναφέρεται ότι οι κύριοι

---

<sup>5</sup> <https://www.skle.gr/index.php/el/2015-01-15-06-55-22/2015-01-15-06-57-24>

<sup>6</sup> I.A.S.S.W.



τομείς δραστηριότητάς της<sup>7</sup>, που ταυτόχρονα συνιστούν πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας και αποσκοπούν στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών του ατόμου, είναι (Καλλινικάκη, 2011; Σταθόπουλος, 1987):

- Η προστασία του εισοδήματος.
- Η κατοικία.
- Η Υγεία.
- Η εκπαίδευση.
- Η Κοινωνική Πρόνοια.
- Η Τεχνολογία Κοινωνικής Πολιτικής.

Τα πεδία στα οποία παρεμβαίνουν οι κοινωνικοί λειτουργοί, οργανώνονται από υπηρεσίες που δραστηριοποιούνται σε «επίπεδο κοινότητας, νομού, περιφέρειας ή τομέα πολυπληθών αστικών κέντρων (Καλλινικάκη, 2011, σ. 114). Οι υπηρεσίες αυτές μπορεί να είναι Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου ή Ιδιωτικού Δικαίου ή μη Κυβερνητικές οργανώσεις. Οι φυλακές, οι Διευθύνσεις Πρόνοιας, τα ιδρύματα, τα κέντρα πρόληψης και θεραπείας εξαρτήσεων, κέντρα φροντίδας ηλικιωμένων, τα σχολεία κ.ά., είναι μερικά παραδείγματα των προαναφερθέντων υπηρεσιών άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας.

#### **4.3.1. Οι ρόλοι που υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας**

Ο κύριος σκοπός εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας στην πράξη, είναι η βελτίωση και/ή προαγωγή της κοινωνικής λειτουργικότητας, ατόμων, οικογενειών, ομάδων, κοινοτήτων, οργανισμών (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Σύμφωνα με την Dominelli (όπως αναφέρεται στο Καλλινικάκη, 2011), οι κοινωνικοί λειτουργοί, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους αναλαμβάνουν «ρόλους-κλειδιά» όπως (σ. 44):

- ❖ Διευκολυντής, παρέχοντας βοήθεια για την επίτευξη των στόχων.
- ❖ Θυροφύλακας, επιτρέποντας και παροτρύνοντας την πρόσβαση σε πόρους και υπηρεσίες.
- ❖ Ρυθμιστής, συμβάλλοντας στον έλεγχο μη αποδεκτών συμπεριφορών για τη διασφάλιση της εύρυθμης κοινωνικής λειτουργίας, αλλά και την πρόληψη και/ή αποτροπή πρόκλησης βλάβης στον εαυτό ή σε άλλα άτομα.

---

<sup>7</sup> Της Κοινωνικής Πολιτικής.

- ❖ Υποστηρικτής των κοινωνικών και ανθρώπινων δικαιωμάτων, αλλά και της υπόστασης του ατόμου ως πολίτη.
- ❖ Συνήγορος υπέρ της αλλαγής.

Κατά τον Σταθόπουλο (όπως αναφέρεται στο Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011), οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν επίσης άμεσους ρόλους όπως «συμβουλευτικό, υποστηρικτικό, καθοδηγητικό, διαχειριστή περιπτώσεων, μεσολαβητικό, παρακινητικό, εμπειρογνώμονα». Εκτός από τους άμεσους, υιοθετούν επιπλέον έμμεσους ρόλους που αναφέρονται στη «διοίκηση, την εποπτεία, τη διδασκαλία και την έρευνα» και οι οποίοι συνδέονται με τις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας, δηλαδή την Κοινωνική Εργασία με άτομα, ομάδες και κοινότητες, όπως επίσης με την κοινωνική διοίκηση και την κοινωνική έρευνα (σ.79).

#### **4.4. Κοινωνική Εργασία & εκπαίδευση στον Διεθνή & Ελλαδικό χώρο**

Οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν, για περισσότερο από εκατό χρόνια, έναν σημαντικό συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (National Association of Social Workers, 2012).

Σύμφωνα με τον Radin (όπως αναφέρεται στο Καλλινικάκη, 2011, σ. 119), η καθιέρωση της άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας σε πλαίσια Εκπαίδευσης εντοπίζεται το 1913 στο Ρότσεστερ (Νέα Υόρκη), ενώ από το 1917 εφαρμόζονται σε συστηματική βάση προγράμματα Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Κατσαμά, 2013, σ. 51)<sup>8</sup>.

Κατά την Κατσαμά (2013), οι πρωταρχικές παρεμβάσεις της Κοινωνικής Εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα «αφορούσαν παιδιά άπορων οικογενειών και παιδιών με αναπηρίες κινητικές (ΕΛΕΠΑΠ) και αισθητηριακές (Ίδρυμα κωφαλάλων, Σωματείο «Φάρος Τυφλών»)» (σ.54). Το 1956, με την ίδρυση του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής, αναπτύχθηκε συστηματική συνεργασία μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η πραγματοποίηση προσχεδιασμένων επισκέψεων σε σχολικές μονάδες (Κατσαμά, 2013).

Στη Γερμανία, η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας σε σχολικές μονάδες ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 (Σταθόπουλος, 1999), ενώ σήμερα έχει

---

<sup>8</sup> Πρωτογενής πηγή: RADAR, 2002.

καθιερωθεί και συνιστά αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού τομέα (όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες) (Κατσαμά, 2013, σ. 52)<sup>9</sup>.

Στην Ελλάδα, ως εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία μπορεί να ασκείται η Κοινωνική Εργασία, θεωρούνται τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και των τριών βαθμίδων επίσημης εκπαίδευσης, δηλαδή τα Δημοτικά σχολεία, τα Γυμνάσια, τα Λύκεια και τα Πανεπιστήμια (Σταθόπουλος, 1999, σ. 266). Αξίζει να αναφερθεί ότι από το 1973, τα σχολεία αποτελούν ένα από τα πλαίσια πρακτικής άσκησης των εκπαιδευόμενων κοινωνικών λειτουργών (Σταθόπουλος, 1999).

Παρόλο που η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στη γενική εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη με νόμο (195/1974) και έχει οριστεί με προεδρικά διατάγματα (891/1978 και 50/1985) το πλαίσιο λειτουργίας και τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών, η εφαρμογή της στην πράξη είναι μερική και αποσπασματική (Καλλινικάκη, 2011; Σταθόπουλος, 1999).

Η Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση εφαρμόζεται συστηματικά κυρίως στο πλαίσιο συμβουλευτικών-κοινωνικών υπηρεσιών σε Τριτοβάθμια Ιδρύματα και από το 1985 σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) (Κατσαμά, 2013; Σταθόπουλος, 1999).

Τέλος, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι από το 2014, με Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 17812/Γ6/2014, Αρ. Φ. 315/Β/12-2-2014, οι κοινωνικοί λειτουργοί συνιστούν μέλη των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.). Οι επιτροπές αυτές αποτελούν ένα πρόσφατο θεσμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αποσκοπούν «στην οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή με αναπηρία, αλλά και στην οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης και στη λειτουργία του σχολείου».

#### **4.4.1. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην Εκπαίδευση**

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους κύριους φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Στην σύγχρονη εποχή που διανύουμε το σχολείο καλείται να εκπληρώσει πολλαπλούς ρόλους και να ανταποκριθεί επαρκώς σε νέα δεδομένα, τις ανάγκες των μαθητών και των γονέων, αλλά και τις προσδοκίες της κοινωνίας.

---

<sup>9</sup> Πρωτογενής πηγή: Ζωγράφου, 1990.

Ένας από τους βασικούς στόχους της Κοινωνικής Εργασίας είναι η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και η προώθηση συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Σταθόπουλος, 1999). Η Κοινωνική Εργασία που ασκείται σε πλαίσια εκπαίδευσης, δηλαδή η Σχολική Κοινωνική Εργασία, συνιστά ένα σύνθετο και εξειδικευμένο τομέα πρακτικής ο οποίος επηρεάζεται από τις διάφορες αλλαγές στην Εκπαιδευτική Πολιτική, την έρευνα, αλλά και τα εξελισσόμενα μοντέλα πρακτικής (N.A.S.W., 2012).

Η απασχόληση των κοινωνικών λειτουργών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συνδέεται άμεσα με τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και τη δημιουργία νέων προβλημάτων και αναγκών.

Οι ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφέρουν ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία βρίσκονται, όμως οι βασικοί ρόλοι και τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα (Σταθόπουλος, 1999).

Κάποιοι από τους κεντρικούς στόχους του κοινωνικού λειτουργού είναι η μεγιστοποίηση των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης, η διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, η αξιοποίηση στο μέγιστο δυνατό της εκπαιδευτικής εμπειρίας από μέρους τους και η ενίσχυση των μαθητών που αντιμετωπίζουν κοινωνικές, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες.

Ο Duppre (όπως αναφέρεται στο Κατσαμά, 2013) υποστηρίζει ότι «ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί σημαντικό φορέα αλλαγής για το σχολείο». Κατά τον ίδιο, ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει ρόλο συμβούλου, συνηγόρου και μεσολαβητή αφού συνδέει και γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με σκοπό την εξάλειψη των μεταξύ τους αντιθέσεων και την δημιουργία θετικού κλίματος.

Ο κοινωνικός λειτουργός εφαρμόζει τις μεθόδους και τις τεχνικές της Κοινωνικής Εργασίας στο μικρο-επίπεδο, αξιοποιεί την ατομική συμβουλευτική, την Κοινωνική Εργασία με ομάδες και πραγματοποιεί επισκέψεις σε σπίτια μαθητών. Στα πλαίσια του σχολείου μπορεί να δημιουργήσει ομάδες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί ή συνεργάζεται με τον δάσκαλο ή τον διευθυντή για να αντλήσει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με μαθητές που αντιμετωπίζουν για παράδειγμα προβλήματα προσαρμογής, μάθησης ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς και με σκοπό την άρση των

οποιονδήποτε εμποδίων που αναστέλλουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη ή τη σχολική τους πρόοδο (Σταθόπουλος, 1999).

Κατά την Σουρραπά (αναφέρεται στο Σταθόπουλος, 1999, σ. 271):

Η εργασία με ομάδες μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς εργασίας του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο [διότι] με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται οι βασικοί στόχοι που έχει θέσει ο κοινωνικός λειτουργός [δηλαδή] της κοινωνικοποίησης, της εκμάθησης των δημοκρατικών διαδικασιών, της μετάδοσης αρχών και αξιών και της πρόληψης νέων προβλημάτων.

Επίσης, εργάζεται στο μακρο-επίπεδο χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας με κοινότητα, του κοινωνικού σχεδιασμού και της κοινωνικής δράσης, προκειμένου να ευαισθητοποιήσει, να συντονίσει και να κινητοποιήσει τους τοπικούς φορείς σχετικά με θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, ο ρατσισμός κ.α. με την υλοποίηση προληπτικών δράσεων.

Επίσης, στο επίπεδο αυτό, ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων της σχολικής μονάδας με διττό στόχο (Σταθόπουλος, 1999):

- α. Να κινητοποιήσει και να ενεργοποιήσει τους γονείς σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.
- β. Να αντιμετωπιστούν ζητήματα και προβλήματα που μπορεί να υφίστανται στη σχολική μονάδα.

Σε συνέχεια των παραπάνω αναφέρεται ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων μπορεί να γίνει με την ευαισθητοποίηση, το συντονισμό και την κινητοποίηση του Συλλόγου γονέων/κηδεμόνων, του συλλόγου διδασκόντων και άλλων τοπικών φορέων. Η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη σχέση των εκπαιδευτικών και του Συλλόγου γονέων/κηδεμόνων, γεγονός το οποίο με τη σειρά του επιφέρει θετική επίδραση στην εκπαίδευση των μαθητών.

Τέλος, ο κοινωνικός λειτουργός, μπορεί να ασχοληθεί με την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία, με θέματα παιδικής προστασίας ή ακόμα και τον έλεγχο της παιδικής εργασίας (Καλλινικάκη, 2011; Σταθόπουλος, 1999).

#### **4.4.2. Θεσμικό πλαίσιο καθηκόντων & αρμοδιοτήτων των Κοινωνικών Λειτουργών, σε σχολικές μονάδες γενικής & επαγγελματικής εκπαίδευσης**

Τα προσόντα των κοινωνικών λειτουργών, συνήθως αποφασίζονται από το κράτος στο οποίο ασκούν το επάγγελμά τους (National Association of Social Workers [NASW Center for Workforce Studies & Social Work Practice], 2010).

Στην Ελλάδα και σύμφωνα με το άρθρο 1 της Υπουργικής Απόφασης 142628/ΓΔ4/30-08-2017, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί όπως και οι Ψυχολόγοι, μπορούν να ασκήσουν τα καθήκοντά τους σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίες ορίζονται με κείμενες διατάξεις όποτε κρίνεται απαραίτητη η πραγματοποίηση προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης μαθητών ή όταν υπάρχουν ιδιαίτερες ανάγκες υποστήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Οι επαγγελματίες των δύο επαγγελματικών κλάδων που ασκούν τα καθήκοντά τους και απασχολούνται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 3032/Β/4-9-2017:35037):

- ❖ Μετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν και δεν απαλλάσσονται από τα γενικά και ειδικά καθήκοντα και υποχρεώσεις του προσωπικού του σχολείου και από την ανάληψη εργασιών που ο Διευθυντής ή ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου μπορεί να αναθέσει.
- ❖ Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, το λοιπό προσωπικό του σχολείου και τους γονείς των μαθητών, για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου.
- ❖ Ασκούν τα καθήκοντα τους σε ιδιαίτερο χώρο ή μέσα στην τάξη παράλληλα με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και το είδος της παρέμβασης που υλοποιείται, σε προγραμματισμένη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και χωρίς να τους υποκαθιστούν.
- ❖ Συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και ενημερώνουν συστηματικά τους ατομικούς φακέλους των μαθητών, οι οποίοι φυλάσσονται σε ασφαλή χώρο με ευθύνη του διευθυντή του

σχολείου. Υποχρέωση όλων των συμμετεχόντων σε αυτές τις συναντήσεις, είναι η τήρηση των σχετικών διατάξεων για το επαγγελματικό απόρρητο.

- ❖ Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας της ειδικότητας τους, την τήρηση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και των οικογενειών τους, σύμφωνα με τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας.
- ❖ Καταρτίζουν το πρόγραμμα δραστηριοτήτων τους σε συνεργασία με το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, το οποίο συνυποβάλλεται σε τρία (3) αντίγραφα μαζί με το ωρολόγιο διδακτικό πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, στο σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης. Τροποποιήσεις του προγράμματος, που ενδεχομένως θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους πραγματοποιούνται σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο.
- ❖ Διευκολύνουν την πρακτική άσκηση προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών φοιτητών της ειδικότητας τους, τους οποίους δέχεται το σχολείο σε συνεννόηση με το Διευθυντή του σχολείου, ύστερα από σχετική έγκριση.
- ❖ Εντάσσουν τα προγράμματα στήριξης και συνεργασίας με τους γονείς, σε ατομική ή μικρο-ομαδική βάση, στο πλαίσιο του ωραρίου τους.
- ❖ Μετέχουν υποχρεωτικά σε όλες τις εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολείου.

Ειδικότερα και ως προς τα καθήκοντα των Κοινωνικών Λειτουργών, όπως αυτά ορίζονται με βάση το άρθρο 3, της ίδιας υπουργικής απόφασης, αναφέρεται ότι στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του Κοινωνικού Λειτουργού, εντάσσονται:

- ❖ Τα θέματα άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας και της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών.
- ❖ Η προαγωγή της ψυχο-κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, στη βάση των αρχών των ίσων δικαιωμάτων και των ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- ❖ Η πραγματοποίηση παρεμβάσεων, με σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών και των οικογενειών τους, ενισχύοντας τους προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, που προωθούν στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες οδηγούν στη λήψη λειτουργικών επιλογών.
- ❖ Η εστίαση:

- Σε κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες, που παρεμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και επιδρούν στη φοίτησή τους, τη διεκπεραίωση της κατ'οίκον μελέτης, τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και την σχολική πρόοδο.
- Σε οικογενειακούς παράγοντες και παράγοντες της κοινωνικής ζωής, οι οποίοι οδηγούν σε καταστάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, από τη συμμετοχή σε κοινωνικο-ψυχαγωγικές δραστηριότητες, που συνδέονται άμεσα με τα δικαιώματα του παιδιού.
- Στη διαμόρφωση της εξωσχολικής κοινότητας, με σκοπό την ανάδειξη της ανάγκης ικανοποίησης της φροντίδας και της προστασίας των παιδιών, στη βάση των αρχών της συμπερίληψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Επιπρόσθετα και με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, οι δράσεις των Κοινωνικών Λειτουργιών περιλαμβάνουν:

- ❖ Παρεμβάσεις σε καταστάσεις κρίσης.
- ❖ Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα θέματα κοινωνικής φύσεως όπως ο σχολικός εκφοβισμός, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των άλλων, η κοινωνική συναναστροφή κ.ά.
- ❖ Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, αλλά και η αναζήτηση εναλλακτικών ευκαιριών εκπαίδευσης, για τους μαθητές εκείνους που εγκαταλείπουν το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, για τον περιορισμό της σχολικής διαρροής, αναπτύσσει συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.
- ❖ Διασύνδεση και διευκόλυνση της οικογένειας σε ότι αφορά την επικοινωνία της, με αρμόδιους φορείς και υποστηρικτικές υπηρεσίες ή υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας.
- ❖ Υιοθέτηση ενημερωτικού, συμβουλευτικού και υποστηρικτικού ρόλου προς τους μαθητές, τις οικογένειές τους, αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου.

Ακόμη, ο Κοινωνικός Λειτουργός (άρθρο 3, ΦΕΚ 3032/Β/4-9-2017):

- ❖ Συνιστά το συνδετικό κρίκο και το διαμεσολαβητή, ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και άλλων φορέων και υπηρεσιών, που



ασχολούνται με το παιδί, την οικογένεια και τις ιδιαίτερες ανάγκες που αντιμετωπίζουν.

- ❖ Απασχολείται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο εντός σχολείου, για τη διασφάλιση της τήρησης του απορρήτου.
- ❖ Συντάσσει το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή, συνεργαζόμενος με τους γονείς και εισηγείται για την εφαρμογή των απαραίτητων παρεμβάσεων, με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον.
- ❖ Υποστηρίζει σε συστηματική βάση και προγραμματισμένα, ατομική και/ή ομαδικά, μαθητές που αντιμετωπίζουν προσωπικά ή άλλα προβλήματα.
- ❖ Προετοιμάζει τους μαθητές που πρόκειται να αποφοιτήσουν και οργανώνει τη μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον, συνεργαζόμενος με τον επαγγελματικό σύμβουλο και τις αρμόδιες κοινοτικές υπηρεσίες, μεριμνώντας για την κοινωνική και/ή εργασιακή αποκατάσταση των μαθητών, ενδυναμώνοντάς τους με τον όσο πιο δυνατό αποτελεσματικό τρόπο και με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους.
- ❖ Συνεργάζεται με τις οικογένειες, στοχεύοντας στην καλλιέργεια θετικών στάσεων για το θεσμό της εκπαίδευσης, την διασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων για την συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά και την αντιμετώπιση προσωπικών ή κοινωνικών προβλημάτων. Για την επίτευξη των παραπάνω, οργανώνει ατομικές, ομαδικές ή κοινοτικές παρεμβάσεις, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη.
- ❖ Διοργανώνει σε συνεργασία με το διευθυντή και το προσωπικό του σχολείου συγκεντρώσεις για τους γονείς και με σκοπό την παροχή ενημέρωσης για τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και τις παροχές που δικαιούνται.
- ❖ Δύναται να πραγματοποιεί προγραμματισμένες κατ' οίκον επισκέψεις στις οικογένειες των μαθητών και να συνοδεύει γονείς σε υπηρεσίες, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο, σε συνεργασία με το διευθυντή.
- ❖ Συνεργάζεται με τους υπεύθυνους παιδαγωγικής καθοδήγησης και συμβουλευτικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων, με ιατρο-

παιδαγωγικές και κοινωνικές υπηρεσίες, με κέντρα ψυχικής υγείας, με κέντρα πρόληψης καθώς και με κάθε φορέα που υποστηρίζει το έργο τους.

- ❖ Συνεργάζεται με τις αρμόδιες κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου και τις αρμόδιες δικαστικές αρχές, όταν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις σοβαρών προβλημάτων ή οικογενειακής παραμέλησης-κακοποίησης.
- ❖ Συντάσσει εκθέσεις σχετικές με θέματα των αρμοδιοτήτων του, κατόπιν γραπτών αιτημάτων γονέων και/ή υπηρεσιών, τις οποίες παραδίδει προς διεκπεραίωση στο διευθυντή της σχολικής μονάδας.
- ❖ Στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας με το Ψυχολόγο, προάγει την πρόληψη, με την υλοποίηση προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών.

#### **4.4.3. Πρότυπα άσκησης Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας κατά τον Διεθνή Σύνδεσμο Κοινωνικών Λειτουργών**

Ο Διεθνής Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών (N.A.S.W., 2012) καθόρισε ένα σύνολο προτύπων, τα οποία οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη κατά την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Τα πρότυπα αυτά διαμορφώθηκαν για να καθορίσουν το σκοπό των υπηρεσιών που θα πρέπει να παρέχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί. Οι υπηρεσίες θα πρέπει παράλληλα να υποστηρίζονται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και είναι αυτές τις οποίες οι γονείς και μαθητές θα πρέπει να προσδοκούν.

Ο σχεδιασμός αυτών των προτύπων αποσκοπεί στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των κοινωνικών λειτουργών για την μέγιστη αξιοποίηση των γνώσεων, των αξιών, των δεξιοτήτων και των μεθόδων της Κοινωνικής Εργασίας και κατ' επέκταση την επαύξηση της αποτελεσματικότητάς τους κατά την άσκηση της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας. Επιπλέον, στοχεύουν στην ανάπτυξη σαφών κατευθυντήριων γραμμών, σκοπών και στόχων, σχετικών με την παροχή σχολικών κοινωνικών υπηρεσιών, την έρευνα, την πολιτική και την εκπαίδευση. Τα προαναφερόμενα πρότυπα είναι τα εξής<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> Η μετάφραση πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας. Για την εύρεση του πρωτότυπου εγγράφου στην Αγγλική γλώσσα, ο αναγνώστης μπορεί να μεταβεί στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση  
<https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3d&portalid=0>.

## **ΠΡΟΤΥΠΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

### **1. Ηθική & αξίες**

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να τηρούν την ηθική & τις αξίες του επαγγέλματος της Κοινωνικής Εργασίας. Θα πρέπει επίσης να χρησιμοποιούν το Κώδικα Δεοντολογίας του Διεθνή Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών ως οδηγό για τη λήψη δεοντολογικών αποφάσεων, κατανοώντας ταυτόχρονα τις μοναδικές πτυχές της πρακτικής της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, τις ανάγκες των μαθητών, των γονέων & των κοινοτήτων που υπηρετούν.

### **2. Προσόντα**

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να πληρούν τα προσόντα που ορίζει ο N.A.S.W. & το αντίστοιχο κρατικό τμήμα εκπαίδευσης, για την επαγγελματική πρακτική. Θα πρέπει επίσης να διαθέτουν τη γνώση & κατανόηση για το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας, καθώς & για το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### **3. Αξιολόγηση**

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί διενεργούν αξιολογήσεις ατόμων, οικογενειών & συστημάτων/οργανισμών (δηλαδή τάξη, σχολείο, γειτονιά, περιφέρεια, πολιτεία), με στόχο την βελτίωση των μαθησιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών & ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων.

### **4. Παρέμβαση**

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να κατανοούν & να χρησιμοποιούν τεκμηριωμένες πρακτικές στις παρεμβάσεις τους.

### **5. Λήψη αποφάσεων & πρακτική αξιολόγηση**

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν δεδομένα για να καθοδηγούν την παροχή υπηρεσιών & να αξιολογούν τακτικά την πρακτική τους για τη βελτίωση & την επέκταση των υπηρεσιών.

### **6. Τήρηση αρχείων**

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να διατηρούν ακριβή δεδομένα & αρχεία που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την εφαρμογή & την αξιολόγηση των σχολικών υπηρεσιών Κοινωνικής Εργασίας.

### **7. Διαχείριση φόρτου εργασίας**

Οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να οργανώνουν το φόρτο εργασίας τους για να

εκπληρώνουν τις ευθύνες τους και να διευκρινίζουν τους κρίσιμους ρόλους τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αποστολής του σχολείου ή της περιοχής στην οποία εργάζονται.

#### **8. Επαγγελματική ανάπτυξη**

Θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση των γνώσεων & των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να παρέχουν τις πιο σύγχρονες, ευεργετικές και πολιτισμικά κατάλληλες υπηρεσίες στους μαθητές & τις οικογένειές τους.

#### **9. Πολιτισμική ικανότητα**

Θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι υπηρεσίες προς τους μαθητές & τις οικογένειές τους παρέχονται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κατανόησης & επάρκειας.

#### **10. Διεπιστημονική ηγεσία & συνεργασία**

Θα πρέπει να παρέχουν ηγεσία στην ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος & θα συνεργάζονται με τη διοίκηση του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα μέλη της οικογένειας & τους επαγγελματίες της κοινότητας, ανάλογα με την περίπτωση και προκειμένου να αυξήσουν την προσβασιμότητα και την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών.

#### **4.5. Σύνοψη**

Η Κοινωνική Εργασία συνιστά ένα πολύπλευρο ακαδημαϊκό πεδίο και εφαρμοσμένο επάγγελμα, το οποίο στοχεύει στην εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας και την προαγωγή της λειτουργικότητας των μελών που την συνθέτουν.

Οι κύριοι τομείς της Κοινωνικής Πολιτικής αποτελούν πεδία απασχόλησης των κοινωνικών λειτουργών. Ένα από αυτά είναι και η εκπαίδευση. Η απασχόληση των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα όσον αφορά τους ρόλους που αναλαμβάνουν από βαθμίδα σε βαθμίδα. Ουσιαστικά ο κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί ως συνδεδετικός κρίκος μεταξύ των υποσυστημάτων που συνδέονται με το σχολείο (γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινότητα κ.λπ.). Αναλαμβάνουν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους και εργάζονται είτε σε ατομικό, είτε σε ομαδικό ή κοινοτικό επίπεδο.

Σε συνέχεια των προηγούμενων και του παρόντος κεφαλαίου, ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο παρουσίαση ερευνών σχετικών με α) την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και το ρόλο της διοίκησης, β) την Κοινωνική

Εργασία στην εκπαίδευση και γ) τις επικρατούσες αντιλήψεις για την Κοινωνική Εργασία.

## **Κεφάλαιο 5ο: Επισκόπηση ερευνών**

### **5.1. Εισαγωγή**

Η συστηματική μελέτη της σχέσης οικογένειας-σχολείου ξεκίνησε στις Η.Π.Α. και τη Μ.Βρετανία μερικές δεκαετίες πριν και πιο συγκεκριμένα τη δεκαετία του '60, με τη διεξαγωγή μεγάλης έκτασης εθνικών ερευνών (Ματσαγγούρας, 2008; Ντινίδου, 2013).

Σύμφωνα με το Συμεού (2015), η ανάδειξη της σημαντικότητας της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στηρίχθηκε στη σύνδεση της σχολικής επιτυχίας του μαθητή «με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντός του». Επίσης, αναγνωρίστηκαν οι σχέσεις μεταξύ σχολείου-οικογένειας ως σημαντικές συνιστώσες της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Θωμά & Κολοβός, 2015; Συμεού, 2015).

Ωστόσο, η επικοινωνία, ως παράγοντας διαμόρφωσης θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας, άρχισε να ερευνάται διεθνώς κυρίως κατά την πάροδο των τελευταίων δύο δεκαετιών (Κιρκιγιάννη, 2012).

Τέλος, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι η μελέτη της Κοινωνικής Εργασίας σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα είναι ελάχιστες και ανήκουν κυρίως στη γκρίζα βιβλιογραφία. Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκαν πολλές έρευνες οι οποίες όμως εστιάζουν κατά κύριο λόγο στην εξέταση ζητημάτων που σχετίζονται με την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

## 5.2. Έρευνες σχετικές με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας & το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Οι Hoover-Dempsey & Walker (2002) αναφέρουν ότι σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας δείχνει πως τα εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας προέρχονται α) από πηγές που βρίσκονται πέρα από το σχολικό έλεγχο όπως είναι η φτώχεια, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.α. και β) από πηγές που μπορούν να αντιμετωπιστούν από το σχολείο και που πιθανόν να σχετίζονται με τις αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους ή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να διαμορφώσουν μία θετική επικοινωνία με τους γονείς κ.α.

Σε μελέτη της Μυλωνάκου-Κεκέ (2017), που διεξήχθη με δείγμα 364 εκπαιδευτικών Ά/θμιας εκπαίδευσης προερχόμενων από την Αττική, την Πελοπόννησο και τη Στερεά Ελλάδα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και θεωρούν απαραίτητη κατά πλειοψηφία, την ύπαρξη ουσιαστικής επικοινωνίας και θετικής συνεργασίας με τους γονείς. Ως σημαντικός παράγοντας των αντιλήψεων που διαμορφώνουν, αναδείχθηκε η κουλτούρα του σχολείου στο οποίο διδάσκουν.

Από άλλη μελέτη (Πνευματικός, Παπανακάκης & Γάκη, 2008) που πραγματοποιήθηκε στη Κεντρική Μακεδονία, με δείγμα 530 γονείς μαθητών και πάλι Ά/θμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι η εμπλοκή τους στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας είναι περισσότερο αποτελεσματική σε ότι αφορά την σχολική επίδοση των παιδιών τους, παρά όσον αφορά την υποστήριξη των παιδιών στη μάθηση στο σπίτι.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης που διεξήγαγε η Ντινίδου (2013), στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής, με δείγμα 10 εκπαιδευτικούς και 10 μητέρες μαθητών, έδειξαν ότι:

- Οι γονείς θεωρούν αναγκαία την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.
- Οι γονείς επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς είτε ατομικά, είτε ομαδικά και λίγες φορές στη διάρκεια του σχολικού έτους, συνήθως κατά την παραλαβή της βαθμολογίας, για την ενημέρωση όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου κ το σχολικό πρόγραμμα.
- Οι μη καθορισμένες συναντήσεις αποτελούν τις περισσότερες φορές απόρροια εμφάνισης κάποιου προβλήματος ή πρωτοβουλίας που λαμβάνουν οι γονείς.

- Οι πιο συνηθισμένες μορφές επικοινωνίας είναι η ανταλλαγή πληροφοριών (τηλεφωνικά, διαζώσης ή με ενημερωτικό σημείωμα.), η συμμετοχή των γονέων για τη διεκπεραίωση εργασιών στο σπίτι και η εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις ή για την προμήθεια ή φροντίδα εποπτικών μέσων.
- Τα θέματα για τα οποία επικοινωνούν είναι πρωτίστως η σχολική επίδοση και έπειτα η συμπεριφορά και κοινωνικοποίηση του παιδιού, τρόποι και πεδία εμπλουτισμού και διεύρυνσης των ενδιαφερόντων του και τέλος η προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων.
- Η επικοινωνία επικεντρώνεται κυρίως σε συζητήσεις γύρω από την επίδοση και τη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα την έλλειψη των συνθηκών εκείνων που θα ευνοούσαν τη συζήτηση και άλλων θεμάτων ή προβληματισμών/προβλημάτων των γονέων.
- Η θετική συνεργασία σχολείου-οικογένειας:
  - ✓ Ευνοεί την ανάπτυξη θετικής στάσης του μαθητή για τη μάθηση.
  - ✓ Ενισχύει την αυτοπεποίθησή του.
  - ✓ Επιδρά θετικά στη σχολική του επίδοση, την ψυχο-συναισθηματική του κατάσταση και την κοινωνικοποίησή του.
  - ✓ Έχει θετική επίδραση στο σχολικό κλίμα.
  - ✓ Είναι απαραίτητη για την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, ειδικά όσον αφορά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν διαφόρων ειδών προβλήματα (υγείας κ.ά.).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αναφέρεται ότι τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποίησαν οι Μάνεσης και Τσερεγκούνη (2005), με δείγμα εκπαιδευτικούς, γονείς και διευθυντές του Ν. Αχαΐας, διαπιστώθηκε ότι για τους γονείς το σχολείο:

- Δεν επενδύει επαρκές χρόνο στην επικοινωνία.
- Δεν προσκαλεί τακτικά τους γονείς.
- Δεν αφιερώνει χρόνο στην ανάλυση και συζήτηση προβλημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε επιβεβαίωση των παραπάνω ερευνητικών ευρημάτων και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τους διευθυντές, η πλειοψηφία επεσήμανε ότι εκτός από την έμφαση στην ποσοτική επικοινωνία, είναι σημαντική η αύξηση και βελτίωση της ποιοτικής επικοινωνίας με τους γονείς.



Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Μερκούρη & Σταμάτης (2009) σε Γυμνάσιο της Αττικής με συμμετέχοντες γονείς, εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας, διαπιστώθηκε ότι:

- Οι συναντήσεις του διευθυντή με το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων πραγματοποιούνται σε τακτική βάση, δηλαδή μία φορά το μήνα, πέραν των απρογραμμάτιστων και ανεπίσημων συναντήσεων.
- Οι περισσότεροι γονείς επικοινωνούν τηλεφωνικά με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς κυρίως μέσω γραπτών επιστολών.
- Σε ότι αφορά το επιθυμητό διάστημα των συναντήσεων γονέα-εκπαιδευτικού και οι δύο πλευρές ανέφεραν το διάστημα ενός μήνα μεταξύ των συναντήσεων.
- Τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αλλά και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, θα συνέβαλε στη καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας.
- Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα, πιστεύουν ότι η οργάνωση σχολικών συγκεντρώσεων με στόχο την ανάπτυξη ζητημάτων γύρω από τη γενική αγωγή και καλλιέργεια των μαθητών, θα αποτελούσε παράγοντα ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ τους.
- Οι γονείς ανέφεραν ως στοιχείο που δυσκολεύει την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, το γεγονός του ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προωθούν την ανάμιξη των πρώτων στα εσωτερικά θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα.

Από τα αποτελέσματα μέρους της έρευνας<sup>11</sup> που διεξήγαγε η Λιακοπούλου (2018) που αφορούσε στους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των σχολείων χρησιμοποιεί πρακτικές επικοινωνίας όπως:

- Καθορισμός ημερών και ωρών επισκέψεων των γονέων, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.
- Ενημέρωση των γονέων για τη σχολική πρόοδο.
- Προσπάθεια προσέγγισης των γονέων που δεν επικοινωνούν με το σχολείο.

---

<sup>11</sup> Βλ. Λιακοπούλου, Μ. (2016). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τα θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Επίσης, φάνηκε ότι:

- Δεν διοργανώνονται συναντήσεις γονέων σε σταθερή βάση και η επικοινωνία είναι μονόδρομη<sup>12</sup>.
- Η επικοινωνία αφορά την ενημέρωση για τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά.
- Η συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων είναι περιορισμένη.

Σε συνέχεια των παραπάνω, τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε ο Γεωργίου στην Κύπρο (όπως αναφέρεται στο Babalis et al., 2015) έδειξαν ότι α) υπάρχει διαρκής σύγκρουση ανάμεσα στους διευθυντές και το Σύλλογο γονέων & κηδεμόνων και β) ο Σύλλογος γονέων & κηδεμόνων δε συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα ή ζητήματα που σχετίζονται με τη καθημερινή σχολική ζωή.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, η ερευνητική μελέτη του Στραβάκου (όπως αναφέρεται στο Babalis et al., 2015) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές έχουν συχνή και αποτελεσματική συνεργασία με το Σύλλογο γονέων & κηδεμόνων, ωστόσο παραλείπουν την παροχή ενημέρωσης των μελών του όσον αφορά σχολικά έγγραφα που αφορούν τους γονείς. Παρόλ' αυτά, σε άλλη έρευνά του διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές δεν συνεργάζονται συχνά με το Σύλλογο γονέων & κηδεμόνων.

Από άλλη μελέτη που διεξήγαγε ο Ζάχος (2007), με δείγμα 16 γονείς και 14 εκπαιδευτικούς δύο δημοτικών σχολείων στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, διαπιστώθηκε ότι όλοι γονείς θεωρούσαν πως η συνεργατική και επικοινωνιακή τους σχέση με τους εκπαιδευτικούς ήταν καλή. Επιπλέον, η πρόσβασή τους στο σχολείο ήταν άμεση και υπήρχε δυνατότητα για μη καθορισμένες και συχνές επαφές, κάτι το οποίο δεν θεωρούσαν κατά την άποψή τους ότι δυσαρεστούσε τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, αξίζει να τονισθεί το γεγονός του ότι (όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο ερευνητής) καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας υπήρχαν εντάσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου γονέων & κηδεμόνων και τον διευθυντή του πρώτου εκ των δύο σχολείων, στα οποία διεξήχθη η έρευνα. Τέλος, σημειώνεται ότι παρά την κοινή συμφωνία των συμμετεχόντων, σχετικά με την αναγκαιότητα της καλής συνεργασίας ανάμεσα

---

<sup>12</sup> Επικοινωνία σχολείου με γονείς.

στο σχολείο και την οικογένεια, φάνηκε ότι οι σχέσεις τους διακατέχονται από δυσπιστία και αμφισβήτηση.

### **5.3. Έρευνες σχετικές με την Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση**

Η έρευνα που τεκμηριώνει τη συνεισφορά των σχολικών κοινωνικών λειτουργών (Alvarez, Bye, Bryant & Mumm, 2013) ή συσχετίζει την παροχή σχολικών κοινωνικών υπηρεσιών (Jonson-Reid, 2009) με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών είναι περιορισμένη. Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να αφορά στην πολυπλοκότητα του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού (Jonson-Reid, Kontak, Citerman, Essma, & Fezzi, 2004). Επίσης, ακόμα λιγότερα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν, τα οποία να εξετάζουν το πώς οι κοινωνικοί λειτουργοί βοηθούν τις σχολικές κοινότητες να επιτύχουν τους στόχους τους (Alvarez et al., 2013).

Από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας που διεξήγαγαν οι Alvarez, Bye, Bryant & Mumm (2013) σε συνολικά 384 άρθρα, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα από αυτά επικεντρωνόντουσαν σε κάποιο συγκεκριμένο είδος προβλήματος (π.χ. σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη βίας κ.ά.) ή σε κάποιο συγκεκριμένο είδος παρέμβασης. Επιπρόσθετα, από την έρευνα που συμπεριέλαβε τις 100 μεγαλύτερες σχολικές περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, διαπιστώθηκε ότι:

- Οι κοινωνικοί λειτουργοί βοηθούν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.
- Διευκολύνουν τη πρόσβαση μαθητών με αναπηρία σε υπηρεσίες.
- Συνηγορούν υπέρ των μαθητών.
- Εμπλέκουν και συνεργάζονται με τους γονείς.
- Συνδέουν τους μαθητές με κοινοτικούς πόρους.
- Παρεμβαίνουν παράλληλα σε πολλαπλά επίπεδα (άτομο, οικογένεια, ομάδα, κοινότητα).
- Ο αριθμός των σχολικών κοινωνικών λειτουργών σε μία περιοχή σχετίζεται με μεγαλύτερο αριθμό αποφοίτων από το σχολείο.
- Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των κοινωνικών λειτουργών οδηγούν σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Από μελέτη ενός συνόλου άρθρου και ερευνών, οι Anderson-Ketchmark & Alvarez (όπως αναφέρεται στο Κουντουράς, 2017) διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη των

κοινωνικών λειτουργιών στο σχολείο και την τάξη επιφέρουν θετικά αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Anderson, Thomas, Moor, & Kool (2008) που διεξήχθη σε σχολεία της Νέας Ζηλανδίας με συμμετέχοντες τους μαθητές και το προσωπικό τους, έδειξαν ότι η παρουσία και οι παρεμβάσεις των κοινωνικών λειτουργιών στα σχολεία επέφεραν θετικές αλλαγές στο σχολικό κλίμα.

Από άλλη ερευνητική μελέτη των Jonson-Reid et al. (2004), φάνηκε ότι οι μαθητές που είχαν συνεργαστεί με κοινωνικούς λειτουργούς για την επεξεργασία δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετώπιζαν είχαν καλύτερα επίπεδα προσαρμοστικότητας.

Στην ερευνητική έκθεση που δημοσίευσε το Ερευνητικό Κέντρο Κοινωνικής Εργασίας και Κοινωνικής Πολιτικής (2018) με τίτλο «Αξιολόγηση Προγράμματος Κοινωνικών Παρεμβάσεων του Δήμου Λεμεσού σε Δημοτικά σχολεία με σημαντικό αριθμό παιδιών Υπηκόων Τρίτων Χωρών», εξήχθησαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Η εφαρμογή του προγράμματος:
  - ✓ Συνέβαλε θετικά στα παιδιά, τις οικογένειες, τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον.
  - ✓ Βελτίωσε τις σχέσεις και την επικοινωνία εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών των μαθητών.
  - ✓ Συνέβαλε στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.
  - ✓ Οι εκπαιδευτικοί, οι επαγγελματίες και οι λειτουργοί του Προγράμματος, επεσήμαναν την έλλειψη θεσμοθετημένων διαδικασιών οι οποίες εμπόδιζαν τη πραγματοποίηση του Προγράμματος με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αλλά και τη διεπιστημονική συνεργασία, λόγω γραφειοκρατίας.
  - ✓ Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε περιορισμούς όπως η μη συστηματική και καθυστερημένη χρονικά παρουσία κοινωνικού λειτουργού και εξέφρασαν την ανάγκη παρουσίας του σε καθημερινή βάση.
  - ✓ Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών εξέφρασε ικανοποίηση για τη συμμετοχή στις ομάδες.

#### **5.4. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις για την Κοινωνική Εργασία**

Σύμφωνα με τον Viegel (2009), από πολλές ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες, έχει διαπιστωθεί ότι οι αντιλήψεις για την Κοινωνική Εργασία είναι αρνητικές σε γενικές γραμμές.

Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού δεν έρχεται σε άμεση αλληλεπίδραση με τους κοινωνικούς λειτουργούς με αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος των επικρατουσών αντιλήψεων να οφείλεται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η προβολή της Κοινωνικής Εργασίας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης αρνητικών, διαστρεβλωμένων ή στερεοτυπικών αντιλήψεων (Olin, 2013).

Επιπρόσθετα, τα στερεότυπα για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, συμπεριλαμβανομένου του ότι θεωρείται ως ένα επάγγελμα που ασκείται κατά κύριο λόγο από γυναίκες, αλλά και ο ρόλος του στην παιδική προστασία, έχουν συσχετιστεί με τις αρνητικές αντιλήψεις του κοινού για την Κοινωνική Εργασία (Olin, 2013).

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Viegel (2009) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες πίστευαν ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν το δικαίωμα απομάκρυνσης των παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν την ευθύνη της επίβλεψης των απομακρύνσεων, ενώ ο δικαστής και το νομικό σύστημα έχουν το δικαίωμα να απομακρύνουν τα παιδιά από τους γονείς τους.

Στην ίδια μελέτη, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πίστευε ότι η παιδική προστασία είναι ο βασικός σκοπός της Κοινωνικής Εργασίας, χωρίς ωστόσο να επηρεάζονται αρνητικά οι αντιλήψεις. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες φαίνοντας μπερδεμένοι σχετικά με το ποιους ακριβώς ρόλους υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί και διέθεταν ένα περιορισμένο επίπεδο γνώσης ως προς αυτό. Ακόμη φάνηκε ότι η κύρια πηγή προέλευσης των γνώσεών τους, αναφορικά με την Κοινωνική Εργασία, ήταν κάποιο είδος επαφής (επαγγελματική, φιλικό/εργασιακό περιβάλλον κ.ά.) με κοινωνικό λειτουργό.

Κατά τους Zugazaga, Surette, Mendez, & Otto (2006), από έρευνα που διεξήγαγε ο N.A.S.W. το 2004 προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς, το ευρύ κοινό και τα M.M.E., διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν είχαν άμεση εμπειρία με κοινωνικούς λειτουργούς. Επίσης, η γενική δημόσια εικόνα για το προφίλ των κοινωνικών

λειτουργιών ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τα Μ.Μ.Ε. και είχε ως αποτέλεσμα τη συσχέτιση του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών με την κυβέρνηση, την εργασία με τους οικονομικά αδύναμους και εκείνους που δεν είχαν πρόσβαση σε άλλες πηγές<sup>13</sup>. Παρόλ' αυτά, η γενική δημόσια εικόνα για τους κοινωνικούς λειτουργούς ήταν θετική και παρά τον επηρεασμό από ιστορίες που σχετίζονταν με τη παιδική προστασία. Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούσαν ότι η γενική δημόσια εικόνα τους ήταν αρνητική και υπήρχε λανθασμένη αντίληψη για το επάγγελμά τους.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι οι άνθρωποι συχνά δυσκολεύονται να διακρίνουν «τι είναι» το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού ή «ποιους ρόλους» υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Veigel, 2009).

Ο Τομέας της Κοινωνικής Εργασίας θα πρέπει να αντικατοπτρίζει το σκοπό του και οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να προβληματίζονται τακτικά και να αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο τα προγράμματα και οι προσπάθειές τους εξυπηρετούν τα άτομα και τις κοινότητες (Olin, 2013). Όταν οι προσπάθειες των κοινωνικών λειτουργών δεν γίνονται αντιληπτές και/ή παρερμηνεύονται, θα πρέπει οι ίδιοι οι κοινωνικοί λειτουργοί να προσπαθούν για την αλλαγή αυτών των απόψεων (Olin, 2013). Τα παραπάνω είναι δυνατό να συμβούν μέσα από τον αυτοπροσδιορισμό, την ενεργό προσέγγιση και καθορισμό του ρόλου, αλλά και την εκπαίδευση-ενημέρωση των κοινοτήτων στις οποίες απασχολούνται, για την εξάλειψη των στρεβλών ή αρνητικών αντιλήψεων (Vieigel, 2009).

## 5.5. Σύνοψη

Από τα αποτελέσματα των σχετικών με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ερευνών, διαφαίνεται αρχικά η πολυπλοκότητά της ως διαδικασίας, αλλά και η σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζει η διοίκηση στην ομαλή διεξαγωγή της.

Επίσης, παρά την ανεπάρκεια ερευνών αναφορικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, από τις λιγοστές έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς, φαίνεται τόσο η αναγκαιότητα όσο και η θετική συμβολή και επιρροή του στη σχολική μονάδα.

---

<sup>13</sup> Όπως για παράδειγμα αδυναμία πρόσβασης σε ψυχολόγους ή ψυχιάτρους κ.λπ. λόγω οικονομικής δυσχέρειας.

Ωστόσο, η αναγνώριση των παραπάνω και η απασχόληση των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση (και όχι κατ' αποκλειστικότητα) μπορεί να επηρεαστεί ή να επηρεάζεται γενικότερα στο παρόν, από τις επικρατούσες αντιλήψεις.

Στο παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος και από το επόμενο ξεκινάει και αναλύεται το ερευνητικό και επιστημολογικό μέρος της παρούσας εργασίας.

## **Κεφάλαιο 6ο: Ερευνητικός σχεδιασμός**

### **6.1. Διατύπωση Ερευνητικού προβλήματος**

Η οικογένεια και το σχολείο, είναι δύο από τους πιο σημαντικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης των παιδιών (Μάνεσης & Τσερεγκούνη, 2005). Ωστόσο, σύμφωνα με τις Γκιάκα, & Σάλμοντ (2015), στην Ελλάδα η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμών είναι περιορισμένη. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι και η μελέτη της επικοινωνίας ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, είναι εξίσου περιορισμένη.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αναφέρεται ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των επιστημόνων και των ερευνητών γύρω από το ζήτημα της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των σχολείων αυξάνεται διεθνώς. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται ιδιαίτερα οι δεξιότητες και τα προσόντα των διευθυντών (Μάνεσης & Τσερεγκούνη, 2005).

Ως προς το τελευταίο, θεωρείται ότι η επικοινωνία αποτελεί μόνο ένα από τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη σχολική ηγεσία (Tyler, 2016), ωστόσο όπως έχει διαπιστωθεί, απαιτείται περισσότερη έρευνα γύρω από τις επικοινωνιακές δεξιότητες των σχολικών ηγετών (National Association of Secondary School Principals & National Association of Elementary School Principals, 2013). Στην ελληνική βιβλιογραφία, η σχετική ερευνητική δραστηριότητα που επικεντρώνεται στους διευθυντές των σχολείων δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη.

Όπως διαπιστώθηκε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την Ελλάδα, υπάρχουν πολλά κενά στην υπάρχουσα έρευνα για το ρόλο του διευθυντή ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Babalís et al., 2015). Συνεπώς, η αντιμετώπισή τους θεωρείται ότι μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση αναφορικά με τα παραπάνω.

Επομένως, ένας από τους βασικούς σκοπούς στην παρούσα εργασία είναι να διερευνηθεί και να σκιαγραφηθεί ο επικοινωνιακός ρόλος της διευθύντριας μέσα από τις απόψεις των μελών του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, αλλά και των γονέων μαθητών-μαθητριών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, από την επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε φάνηκε ότι υπάρχουν κενά στην τρέχουσα ερευνητική βιβλιογραφία, όπως επίσης ανεπάρκεια πρόσφατων ερευνών, σχετικών με τη συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας σε



σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Πιθανών αυτή η διαπίστωση να σχετίζεται, όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, με το ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί απασχολούνται συστηματικά κατά κύριο λόγο σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ακόμη, από την περιορισμένη έρευνα που έχει διεξαχθεί σχετικά με τις αντιλήψεις και τη γνώση του ευρύτερου κοινού για το επάγγελμα και τους ρόλους του κοινωνικού λειτουργού, φαίνεται ότι επικρατεί σε γενικές γραμμές μία σύγχυση που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία, υιοθέτηση και/ή αναπαραγωγή θετικών ή αρνητικών οπτικών.

Οι αρνητικές αντιλήψεις σχετίζονται κυρίως με το γεγονός του ότι 1) επικρατεί μία ευρύτερη διαστρεβλωμένη αντίληψη σχετικά με την αποστολή της Κοινωνικής Εργασίας, που συχνά θεωρείται ότι είναι μονάχα η παιδική προστασία, 2) υπάρχει αδυναμία κατανόησης του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών, που συχνά ενισχύεται από την έλλειψη σαφήνειας για το ποιο είναι το επάγγελμά τους, 3) υπάρχουν αρνητικές αντιλήψεις, α) σχετικά με την ικανότητα των κοινωνικών λειτουργών, που είναι άμεσα σχετιζόμενη με τη σύγκριση με παρόμοια επαγγέλματα (π.χ. ψυχολόγων) και β) οι οποίες προκύπτουν από την εξίσωση του επαγγέλματος με συγκεκριμένους πληθυσμούς (π.χ. οικονομικά αδύναμους κ.λπ.) (Olin, 2013).

Ως απόρροια των παραπάνω διαπιστώσεων, σκοπός της έρευνας είναι επίσης, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων μαθητών/μαθητριών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας, γενικότερα, αλλά και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

## **6.2. Πρωτοτυπία-Αναγκαιότητα της Έρευνας**

Η πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής εργασίας, έγκειται στο γεγονός του ότι επιδιώκει την παράλληλη συμβολή σε δύο επιστημονικά πεδία και γνωστικά αντικείμενα. Αφενός της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και αφετέρου της Κοινωνικής Εργασίας.

Ειδικότερα, ο διευθυντής του σχολείου, όπως έχει επισημανθεί, διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και κατ' επέκταση στην εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία δεν περιλαμβάνει μονάχα εκείνη που λαμβάνει χώρα με μεμονωμένους γονείς, αλλά και αυτήν που πραγματοποιείται με το Σύλλογο

γονέων και κηδεμόνων. Παρόλ' αυτά συχνά δημιουργούνται εμπόδια και αναπτύσσονται επικοινωνιακές δυσκολίες ανάμεσα σε όλα τα προαναφερόμενα μέρη.

Ως εκ τούτου, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις, στάσεις και προσδοκίες των γονέων μαθητών-μαθητριών, αναφορικά με την επικοινωνία τους με τη διοίκηση του σχολείου, συνδυαστικά-συγκριτικά με εκείνες των μελών του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, τα οποία μέλη ουσιαστικά αποτελούν τους εκπροσώπους όλων των γονέων της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον και σε ότι αφορά την Κοινωνική Εργασία, κάτι που δεν έχει διερευνηθεί είναι οι απόψεις και οι στάσεις των γονέων σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και το επάγγελμά του, οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα απασχόλησής του στη σχολική μονάδα και τη συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

Τα τελευταία θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικά διότι οι επικρατούσες αντιλήψεις επηρεάζουν την οικονομική υποστήριξη των προγραμμάτων, την αποτελεσματικότητα της εργασίας των κοινωνικών λειτουργών (Viegel, 2013), ακόμα και τη δημιουργία νέων προγραμμάτων ή τη ζήτηση των κοινωνικών λειτουργών σε διάφορους τομείς απασχόλησης, όπως είναι η εκπαίδευση.

Κατ' επέκταση, η πρωτοτυπία της έρευνας συνδέεται άμεσα και με το γεγονός του ότι δεν περιορίζεται στην διερεύνηση των αντιλήψεων αναφορικά με τη συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, δηλαδή δεν διερευνά ένα συγκεκριμένο θέμα που σχετίζεται με την Κοινωνική Εργασία. Αντίθετα προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες συνδυαστικά, ώστε να αναδείξει επιπρόσθετα ζητήματα και/ή να προβληματίσει σχετικά με τη δημόσια εικόνα του επαγγέλματος.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται επίσης στην μη έως τώρα διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας στον ελληνικό και/ή ενδεχομένως διεθνή χώρο.

Συνοψίζοντας, *η παρούσα έρευνα αναμένεται και επιδιώκει να συμβάλει:*

#### *A. Γενικά:*

- Στην παραγωγή νέας γνώσης.
- Στην τεκμηρίωση της ήδη υπάρχουσας γνώσης, όπως αυτή αποτυπώνεται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

- Στην καλλιέργεια του ερευνητικού ενδιαφέροντος για περαιτέρω έρευνα.

#### *B. Ως προς τον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης:*

- Στην αφύπνιση των αρμοδίων για την ανάπτυξη κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, με έμφαση σε τρόπους ενίσχυσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών και σε καλές πρακτικές επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας.
- Στην αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των αρμοδίων για τη δημιουργία και ένταξη βιωματικών εργαστηρίων μάθησης στα προγράμματα σπουδών, με εστίαση στην ανάπτυξη και/ή ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των φοιτητών<sup>14</sup> που θέλουν να αναλάβουν μελλοντικά ή που ήδη κατέχουν μία θέση σε σχολική μονάδα ως διευθυντικά στελέχη.
- Στην ανάπτυξη επίσημου προγράμματος ή θέσπισης καθορισμένου πλαισίου από την πλευρά της Πολιτείας, όσον αφορά τις πρακτικές προσέγγισης στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.
- Στην ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή/διευθύντριας στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.
- Στην ευαισθητοποίηση των διευθυντικών/ηγετικών στελεχών για την από μέρους τους αξιοποίηση καλών πρακτικών επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

#### *Γ. Ως προς τον Τομέα της Κοινωνικής Εργασίας:*

- Στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινού για τον ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού γενικά και ειδικά στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Στον προβληματισμό και ευαισθητοποίηση των κοινωνικών λειτουργών σε θέματα που άπτονται της δημόσιας εικόνας του επαγγέλματός τους.
- Στην ανάδειξη της σημαντικότητας της δημόσιας εικόνας της Κοινωνικής Εργασίας.

---

<sup>14</sup> Προπτυχιακών/μεταπτυχιακών.

- Στην ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού, στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος ερευνητών στον τομέα/πεδίο της Κοινωνικής Εργασίας, ώστε να διενεργήσουν συστηματική και εκτεταμένη έρευνα αναφορικά με τις απόψεις του κοινού σε όλους τους τομείς άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας.
- Στη διεξαγωγή περιοδικών-διαχρονικών ερευνητικών μελετών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των αλλαγών που διαδραματίζονται μέσα στο χρόνο και οι οποίες σχετίζονται με τη δημόσια εικόνα του επαγγέλματος.

### **6.3. Σκοπός της έρευνας**

Μία ερευνητική μελέτη, συχνά έχει παραπάνω από έναν σκοπό και στόχους (Καλλινικάκη, 2011) όπως και η παρούσα έρευνα, η οποία έχει διττό σκοπό. Από τη μία πλευρά, σκοπός της έρευνας είναι α) να διερευνήσει τις απόψεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες, των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το ρόλο της Διοίκησης στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και από την άλλη, β) να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων, σχετικά με το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, αλλά και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα απασχόλησής του στο σχολικό περιβάλλον.

Επιμέρους στόχοι αυτής της έρευνας είναι:

- Να σκιαγραφηθεί ξεχωριστά η επικοινωνία που διεξάγεται ανάμεσα στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και έπειτα των γονέων με τη Διοίκηση του σχολείου, ώστε να μπορούν να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις και να αποτυπωθεί η συνολική εικόνα.
- Να σκιαγραφηθεί η γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά α) με τους ρόλους που υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί και β) τα πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας και να εξεταστεί γ) η προέλευση της υπάρχουσας γνώσης.
- Να διερευνηθούν οι γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.

- Έπειτα, να διερευνηθούν α) οι απόψεις τους αναφορικά με τους ρόλους που μπορούν να αναλάβουν οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την εργασία τους στη σχολική μονάδα και β) αν και για ποιους λόγους θεωρούν αναγκαία την απασχόληση του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο.
- Να εξεταστεί το πώς διαμορφώνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολείο και αν διαφοροποιούνται από τις γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις τους για το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.

#### **6.4. Ερευνητικοί άξονες-Ερευνητικά ερωτήματα**

Η έρευνα στηρίζεται στο ερευνητικό πρόβλημα, όπως αυτό διατυπώθηκε και τα ερευνητικά ερωτήματα αντιστοιχούν στους δύο παρακάτω ερευνητικούς άξονες, που συνδέονται με το θεωρητικό μέρος της εργασίας:

**1<sup>ος</sup> Άξονας:** Πληροφορίες σχετικά με την επικοινωνία των γονέων και των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με τη Διοίκηση του σχολείου.

**2<sup>ος</sup> Άξονας:** Πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των γονέων για το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι:

1. Ποιοι είναι οι λόγοι, οι τρόποι και η συχνότητα επικοινωνίας των γονέων και των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με τη Διοίκηση του σχολείου;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων και των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σχετικά με το επικοινωνιακό προφίλ της Διευθύντριας και τυχόν δυσκολίες στην επικοινωνία;
3. Ποιες είναι οι προσδοκίες και οι προτάσεις των γονέων και των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων όσον αφορά την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση;
4. Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το επάγγελμα και το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού;
5. Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα απασχόλησης ενός κοινωνικού λειτουργού στη

σχολική μονάδα και τη συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας;

### **6.5. Η ερμηνευτική επιστημολογική προσέγγιση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης**

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς η «κοινωνική πραγματικότητα» συνδέεται άμεσα με τους «λόγους, τα κίνητρα, τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς» των ανθρώπων σε κάθε τους κοινωνική δραστηριότητα (Κυριαζή, 2011, σ. 36).

Η γλώσσα συνιστά το εργαλείο κατασκευής της «κοινωνικής πραγματικότητας» και οι σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους σχετίζονται με την περιγραφή με την οποία αποδίδουμε τη μεταξύ μας κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατ' επέκταση, το περιεχόμενο του λόγου αποτελεί το βασικό συστατικό της κοινωνιολογικής ανάλυσης κατά την ερμηνευτική προσέγγιση (Κυριαζή, 2011).

Τέλος και σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2006), «στοιχεία όπως οι στάσεις, οι φιλοδοξίες, τα κίνητρα, είναι δύσκολο να υπολογισθούν και να καταμετρηθούν», συνεπώς η ερμηνευτική μεθοδολογία ενδείκνυται περισσότερο σε τέτοιες περιπτώσεις (σ.22).

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης εντάσσεται στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης (Κυριαζή, 2011) και των εναλλακτικών προς τον θετικισμό ρευμάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Κατά την θεωρία αυτή, το άτομο αξιολογεί, ελέγχει και σχεδιάζει τις δραστηριότητές του με βάση τις ανάγκες, τα συμφέροντα και τις συνθήκες ζωής του, την ερμηνεία που αποδίδει σε αυτά, αλλά και τις αντιδράσεις που αναμένει από τα άλλα άτομα (Κυριαζή, 2011).

Η νοηματική επεξεργασία των παραπάνω διαδικασιών βασίζεται στη χρήση συμβόλων, από τα οποία το πιο σημαντικό είναι η γλώσσα καθώς επιτρέπει την επικοινωνία και συνεπώς την μεταβίβαση σε άλλους ανθρώπους, του νοήματος που αποδίδει στις συμπεριφορές. Η συμπεριφορά και η στάση του ατόμου καθορίζεται από το νόημα που αυτό αποδίδει σε γεγονότα και καταστάσεις, ενώ οι κοινωνικές καταστάσεις είναι το αποτέλεσμα της διαπροσωπικής επαφής και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων (Κυριαζή, 2011).

Σύμφωνα με την Νόβα-Καλτσούνη (2006), η συμβολική αλληλεπίδραση, που συνιστά μία από τις θεωρίες του αντιθετικιστικού κινήματος, υποστηρίζεται από

πολλούς ότι αποτελεί μία από τις περισσότερο κατάλληλες οπτικές «για την έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες και ειδικότερα την εκπαίδευση» (σ.21). Στην εκπαίδευση, το σχολείο, ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς κ.λπ., συνιστούν πεδία αλληλεπίδρασης, ερμηνείας συμπεριφορών και προσαρμογής της δράσης των ατόμων, που διαμορφώνονται ανάλογα με την περίσταση κάθε φορά (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης παρέχει το γενικότερο πλαίσιο και τα εννοιολογικά εργαλεία οργάνωσης, αλλά και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων (Κυριαζή, 2011). Η σύνδεση της θεωρίας με την έρευνα, αποτελεί τη βάση για την αποσαφήνιση της θεωρίας (Κυριαζή, 2011). Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα προηγείται της θεωρίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

### **6.6. Μεθοδολογική προσέγγιση**

Η περιγραφική έρευνα, αποσκοπεί στη συλλογή δεδομένων, σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, με απώτερο σκοπό την περιγραφή της φύσης κοινωνικών γεγονότων ή τον προσδιορισμό των σχέσεων που ενυπάρχουν μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Παράλληλα, «αποτελεί τη συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη διαδικασία στη μελέτη κοινωνιολογικών και εκπαιδευτικών θεμάτων» (Νόνα-Καλτσούνη, 2006, σ.23).

Η ποιοτική μεθοδολογία κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος, αφού επιτρέπει την «διαμόρφωση και τη συγκεκριμενοποίηση των θεμάτων» κατά τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνας (Κυριαζή, 2011, σ. 51).

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αιτιολογεί μονάχα την ανάγκη διερεύνησης του συγκεκριμένου ερευνητικού προβλήματος. Επιπλέον και σύμφωνα με τον Creswell (2016), η ποιοτική έρευνα είναι η ιδανικότερη μέθοδος για την προσέγγιση ενός ερευνητικού προβλήματος, όταν η βιβλιογραφία παρέχει λίγες πληροφορίες και χρειάζεται να διερευνήσουμε και να αντλήσουμε περισσότερα στοιχεία από τους συμμετέχοντες, για την εξασφάλιση βαθύτερης κατανόησης.

Μία από τις βασικές επιδιώξεις της ερευνήτριας, ήταν η είσοδος στον κοινωνικό χώρο του υπό μελέτη θέματος και η προσπάθεια εις βάθος κατανόησης, των κοινωνικών νοημάτων των υποκειμένων της έρευνας, σε σχέση με τον κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, αλλά και σε σχέση με το επάγγελμα και το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού.

## **6.7. Πεδίο Έρευνας-Δείγμα**

Η έρευνα απευθυνόταν σε γονείς μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ήταν α) μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και β) γονείς μαθητών, συγκεκριμένου Δημοτικού σχολείου, της Περιφέρειας Κρήτης. Για λόγους δεοντολογίας και διατήρησης της ανωνυμίας των παραπάνω προσώπων, αλλά και της Διοίκησης, δεν αναφέρεται η ακριβής τοποθεσία της σχολικής μονάδας.

Για την επιλογή του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του διαθέσιμου και βολικού δείγματος (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Τα άτομα επιλέχθηκαν με βάση τη διαθεσιμότητά τους (γονείς μαθητών/μαθητριών), τον βαθμό ενημερότητάς τους και το χρόνο έκθεσής τους στο μελετώμενο φαινόμενο (μέλη Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων) (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Ειδικότερα και σε ότι αφορά τους γονείς που συνιστούν μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, επιλέχθηκαν διότι θεωρήθηκαν «ελίτ» πρόσωπα, ως εκπρόσωποι των γονέων του συγκεκριμένου σχολείου. Σύμφωνα με την Ράτσικα (2016, σ. 65),

Τα άτομα που χαρακτηρίζονται "ελίτ" (εκλεκτά), θεωρούνται ότι είναι τα σημαντικά, διακεκριμένα και καλά πληροφορημένα άτομα, σε έναν οργανισμό ή μια κοινότητα και επιλέγονται με το σκεπτικό ότι είναι ειδικοί και πραγματογνώμονες, στο πεδίο που αφορά την μελέτη μας.

Για την πρόσβαση στο υπό μελέτη δείγμα, αξιοποιήθηκε προϋπάρχουσα γνωριμία με «άτομο κλειδί» (Ράτσικα, 2016) ή αλλιώς «θυροφύλακα» (Creswell, 2016), το οποίο αποτελεί μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου, καθώς θεωρήθηκε ότι θα επηρέαζε θετικά ως προς τη διαθεσιμότητα του δείγματος, τη συμμετοχή και τη διεξαγωγή της έρευνας.

Το δείγμα περιλάμβανε συνολικά δεκαοκτώ γονείς μαθητών και μαθητριών, από τους οποίους οι πέντε συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

## **6.8. Τεχνικές & μέσα παραγωγής δεδομένων**

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη παραγωγή δεδομένων μίας εμπειρικής έρευνας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης και επιλέχθηκε με γνώμονα το ότι είναι περισσότερο



χαλαρή, δεν περιορίζει των ερωτώμενο, ενώ παράλληλα χρησιμοποιείται ως ένα από τα εργαλεία συλλογής στοιχείων στις περιγραφικές έρευνες (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Η ημιδομημένη συνέντευξη προτιμήθηκε στην έρευνά μας, διότι γενικά θεωρείται ότι δεν παραμορφώνει τη σκέψη και το λόγο του συμμετέχοντα, καθώς δεν επιβάλλει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να απαντήσει στις ερωτήσεις του ερευνητή (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Το ερευνητικό εργαλείο/οδηγός συνέντευξης, διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ βασιζόταν στους δύο προαναφερόμενους θεματικούς/ερευνητικούς άξονες (βλ. Οδηγός συνέντευξης, Παράρτημα Β.).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε δύο γονείς, έναν γονέα μαθητή και ένα μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, προκειμένου να διαπιστωθεί τυχόν ανάγκη τροποποίησης των ερωτήσεων και διατύπωσής τους με περισσότερη σαφήνεια. Σύμφωνα με τους Wengraf και Τσιώλη (όπως αναφέρεται στο Καλλινικάκη, 2010; Νόβα-Καλτσούνη, 2006), η δοκιμαστική έρευνα και οι πιλοτικές συνεντεύξεις, αποτελούν μία πολύ χρήσιμη διαδικασία πριν από τη πρόσβαση στο υπό μελέτη ερευνητικό πεδίο, καθώς συμβάλουν στον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών στις θεματικές ενότητες της συνέντευξης οι οποίες επιδέχονται βελτίωση.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω αναφέρεται ότι για την παραγωγή των ερευνητικών δεδομένων μας πραγματοποιήθηκαν επτά τηλεφωνικές και έντεκα δια ζώσης συνεντεύξεις, με κάθε συμμετέχοντα χωριστά. Οι πληροφορίες σχετικά με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο κ.ά. των συμμετεχόντων, τέθηκαν με έναν τυποποιημένο τρόπο, ενώ οι ποιοτικές πληροφορίες σχετικά με το θέμα τέθηκαν στη συνέχεια.

Για την ακριβή καταγραφή και προφύλαξη της αξιοπιστίας της ανάλυσης του υλικού, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μαγνητοφώνησης, καθώς θεωρήθηκε ότι θα μας εξασφάλιζε την αυτολεξεί μεταγραφή του λόγου των ερωτώμενων, χωρίς τροποποιήσεις και αλλοιώσεις.

## 6.9. Ανάλυση δεδομένων

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018), υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων στο πλαίσιο της ερμηνευτικής επιστημολογικής προσέγγισης. Ωστόσο, παρά τις όποιες μεταξύ τους διαφορές, οι περισσότερες από «αυτές περιλαμβάνουν ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων» που βασίζεται στις αρχές της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018, σ.97). Η θεματική ανάλυση αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία για τον ερευνητή, ο οποίος υιοθετεί έναν ενεργητικό ρόλο στην παραγωγή και συγκρότηση των θεμάτων, παρά στην ανακάλυψή τους (Τσιώλης, 2018).

Το αρχικό βήμα για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, περιλάμβανε έναν συνδυασμό απομαγνητοφώνησης, μετεγγραφής των συνεντεύξεων (Τσιώλης, 2018) και οργάνωσης του υλικού σε αρχεία του ηλεκτρονικού υπολογιστή, με τη μορφή ατομικού φακέλου για κάθε συνέντευξη (Creswell, 2016). Η μετεγγραφή του προφορικού λόγου σε γραπτό, έγινε με την αξιοποίηση του «speechnotes» (<https://speechnotes.co/>), ενός προγράμματος το οποίο μετατρέπει την ομιλία σε γραπτό κείμενο. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας αποτυπώθηκαν και όσες παραγλωσσικές εκδηλώσεις κρίθηκαν απαραίτητες (βλ. Σύμβολα μετεγγραφής, Παράρτημα Δ.) (Τσιώλης, 2018).

Έπειτα, ακολούθησε η προσεκτική ανάγνωση των μετεγγραμμένων κειμένων, εντοπίστηκαν τα τμήματα εκείνα που παρείχαν πληροφορίες για την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων και αντιγράφηκαν σε ξεχωριστό αρχείο (Τσιώλης, 2018).

Το επόμενο βήμα περιλάμβανε τη διαδικασία κωδικοποίησης, δηλαδή την προσπάθεια εκ μέρους της ερευνήτριας κατανόησης των ερευνητικών δεδομένων και τον εννοιολογικό προσδιορισμό αυτών (Τσιώλης, 2018). Στη διαδικασία αυτή, η ερευνήτρια έλαβε υπόψη ιδέες, κατηγορίες κ.λπ. που είχαν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, χωρίς ωστόσο να περιορίζεται σε αυτές (Τσιώλης, 2018). Στη συνέχεια, συγχωνεύτηκαν οι κωδικοί και δημιουργήθηκαν οι θεματικές ενότητες, που περιλάμβαναν κύριες ή δευτερεύουσες κατηγορίες και/ή υπο-υποκατηγορίες (Creswell, 2016; Τσιώλης, 2018). Πέραν της ποιοτικής ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση ορισμένων κατηγοριών.

Το τελευταίο στάδιο της θεματικής ανάλυσης περιλαμβάνει την έκθεση των θεμάτων που αναδύθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα, την

παρουσίαση αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, προς τεκμηρίωση των ευρημάτων μας και αποτελεί το κεφάλαιο επτά της παρούσας εργασίας (Τσιώλης, 2018).

#### **6.10. Χρόνος & τόπος διεξαγωγής της έρευνας**

Η έρευνα, πραγματοποιήθηκε λίγο πριν και κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου, του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Ειδικότερα, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων ξεκίνησε από τα μέσα Ιανουαρίου του 2020 και διήρκησε έως τα τέλη Ιανουαρίου του ίδιου έτους. Οι δια ζώσης συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκαν σε χώρο που είχε στη διάθεσή του ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά και σε εξωτερικούς χώρους, όταν δεν ήταν εφικτή η πρόσβαση σε αυτόν.

Οι ερευνητικές δραστηριότητες που διεξήχθησαν ήταν αλληλοεπικαλυπτόμενες σε αρκετά στάδια (βλ. Πίνακα χρονοδιαγράμματος ερευνητικών δραστηριοτήτων, Παράρτημα Γ.), δηλαδή από την έναρξη έως και την ολοκλήρωση συγγραφής της ερευνητικής εργασίας και συνοψίζονται ως εξής:

#### **Πίνακας 6.10.: Ερευνητικές δραστηριότητες**

<b>1. Συναντήσεις με τον επιβλέποντα καθηγητή</b>
<b>2. Βιβλιογραφική επισκόπηση</b>
<b>3. Όργανα μέτρησης (δημιουργία οδηγού συνέντευξης)</b>
<b>4. Παραγωγή ερευνητικών δεδομένων</b>
<b>5. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων</b>
<b>6. Συγγραφή διπλωματικής εργασίας</b>

#### **6.11. Ζητήματα Εγκυρότητας-Αξιοπιστίας**

Σύμφωνα με το Συμεού (2007), «οι ποιοτικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (...) έτυχαν και συνεχίζουν να τυγχάνουν πολύ μεγάλης κριτικής για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους» (σ. 333). Για το λόγο αυτό, οι υποστηρικτές της ερμηνευτικής ερευνητικής προσέγγισης θέσπισαν «κριτήρια αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας» (<https://kritiki.gr/microsites/tsiolis-methodoi-texnikes-analisis/data/slides/index.xhtml/#/pg100>).

Ως εκ τούτου, για τη διασφάλιση της ποιότητας και του κύρους της παρούσας έρευνας επιστρατεύθηκαν οι αναγκαίες στρατηγικές (Συμεού, 2007), οι οποίες αποτέλεσαν τις βασικές προϋποθέσεις από την αρχή έως το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας (Καλλινικάκη, 2010). Οι στρατηγικές αυτές στόχευαν στην ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και στην πλήρη

αποκάλυψη της ερευνητικής διαδικασίας στους αποδέκτες της κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι οι ίδιοι σε θέση να ασκήσουν έλεγχο και κριτική, στη διαδικασία και τα ευρήματά της (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Καλλινικάκη, 2010; Συμεού, 2007).

Αρχικά και σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αναφέρεται ότι για την έγκυρη και αξιόπιστη έναρξη της παρούσας έρευνας, λήφθηκαν υπόψη παράμετροι όπως: α) η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προσεκτική δημοσιοποίηση των ευρημάτων, β) η εμπιστευτικότητα-προστασία των παραγόμενων και προς ανάλυση δεδομένων, γ) η διασφάλιση της συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα, και δ) η αποφυγή πρόκλησης βλάβης των ερευνητικών υποκειμένων (Καλλινικάκη, 2010).

Επιπλέον, για την περιγραφή της εγκυρότητας (χρησιμοποιείται ως όρος σε ποσοτικές έρευνες) επιλέχθηκε η προσέγγιση των Lincoln και Guba, η οποία κατά τους ίδιους, στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας αναφέρεται ως εμπιστευσιμότητα και μπορεί να αποδειχτεί με την ικανοποίηση των κριτηρίων της φερεγγυότητας-αξιοπιστίας, της βασιμότητας, της μεταβιβασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας (Creswell, 2016; Χασσάνδρα & Γούδας, 2003)<sup>15</sup>.

Η βασιμότητα, αναφέρεται στην εκ μέρους του ερευνητή «αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή», ενώ η επιβεβαιωσιμότητα στην «πειστική υποστήριξη» των ερμηνειών των δεδομένων του, ότι δηλαδή «βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο και ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν [δημιούργημα] της φαντασίας του» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.126).

Σε ότι αφορά τον έλεγχο εγκυρότητας της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, δηλαδή την βασιμότητα και επιβεβαιωσιμότητα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος ελέγχου της εγκυρότητας από άλλους ερευνητές (researchers validation) (Γαλάνης, 2018). Ο επιβλέπων της παρούσας διπλωματικής εργασίας διενήργησε ως εξωτερικός αξιολογητής τον έλεγχο χρήσης μεθόδων, των ευρημάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Η συγκεκριμένη μέθοδος αξιοποιήθηκε παράλληλα για τον περιορισμό τυχόν σφάλματος, που θα προέκυπτε από την υποκειμενική κρίση της ερευνήτριας (Γαλάνης, 2018).

Επιπλέον, για την διασφάλιση της αξιοπιστίας και της φερεγγυότητας των δεδομένων, δηλαδή τον τρόπο που η ερευνήτρια παρουσιάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων, η ανάλυση και απόδοση νοήματος στα λεγόμενα τους,

---

<sup>15</sup> Επιπρόσθετη πηγή: <https://kritiki.gr/microsites/tsiolis-methodoi-texnikes-analisis/chapter/pt03ch02>

συνοδεύεται από αυτολεξεί αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (Καλλινικάκη, 2010).

Τέλος, ως προς την έννοια της μεταβιβασιμότητας, ο Συμεού (2007) υποστήριξε πως «αποτελεί την εγκυρότητα ή νομιμοποίηση που μπορούν να προσδώσουν στην έρευνα οι ίδιοι οι αναγνώστες της» (χ.σ.). Κατά συνέπεια η ερευνήτρια, για την ικανοποίηση του κριτηρίου της μεταβιβασιμότητας, επιχείρησε την όσο το δυνατόν πιο λεπτομερή περιγραφή της ερευνητικής διεργασίας, του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και των προϊόντων και πληροφοριών, ούτως ώστε να είναι εφικτό από τον κάθε εν δυνάμει αναγνώστη α) να καταλήξει στο συμπέρασμα και να κρίνει αν τα παραγόμενα στοιχεία δύνανται να του χρησιμεύσουν (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003), β) να αναγνωρίσει την εμπειρία των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας, ώστε να μπορεί να τις συγκρίνει με τις προσωπικές του εμπειρίες ή με εκείνες που αναφέρονται σε άλλες ερευνητικές μελέτες (Συμεού, 2007).

#### **6.12. Ηθικά & δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας**

Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2010) «η έννοια της ηθικής στην έρευνα αναφέρεται σε ένα σύστημα κανόνων συμπεριφοράς (...) από τους οποίους θα πρέπει να χαρακτηρίζεται η δράση του ερευνητή» (σ. 102). Στη βάση αυτών των κανόνων διαμορφώνεται η δεοντολογία της έρευνας, η οποία αναφέρεται με τη σειρά της στις ενδεδειγμένες μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ερευνητής κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, τη συλλογή, την ανάλυση και την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Καλλινικάκη, 2010; Κυριαζή, 2011).

Επαγγελματικές ενώσεις, επιστήμονες με αντικείμενο τη μεθοδολογία της έρευνας, ακαδημαϊκά και ερευνητικά ιδρύματα, έχουν αναπτύξει κανόνες ηθικής διεξαγωγής των ερευνών, οι οποίοι περιγράφονται σε κώδικες και που συγκλίνουν στις απόψεις περί δεοντολογίας, ανεξάρτητα από τα ερευνητικά πεδία στα οποία αναφέρονται (Creswell, 2016; Καλλινικάκη, 2010; Κυριαζή, 2011).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, σημειώνεται ότι η συγκατάθεση των συμμετεχόντων θεωρείται εξαιρετικά σημαντική στην έρευνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια φρόντισε για την ενημέρωση και τη λήψη συγκατάθεσης για τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία, διατυπώνοντας το αίτημά της στους συμμετέχοντες, γραπτώς αλλά και προφορικώς, ανάλογα με τον τύπο της συνέντευξης. Η ενημέρωση περιλάμβανε πληροφορίες για το σκοπό της

έρευνας, το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο πλαίσιο του οποίου αυτή διεξήχθη, τα πλήρη στοιχεία της ταυτότητας της ερευνήτριας κ.λπ. (Καλλινικάκη, 2010) (βλ. Ενημερωτικό σημείωμα, Παράρτημα Α.).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος ήταν η ενημέρωση των συμμετεχόντων για την διατήρηση τόσο της δικής τους ανωνυμίας, όσο και της Διοίκησης, αλλά και των στοιχείων του σχολείου. Η ερευνήτρια προχώρησε στις παραπάνω ενέργειες, κατόπιν αποφάσεων που λήφθηκαν για τη διασφάλιση μη πρόκλησης βλάβης στους συμμετέχοντες, σε άλλα άτομα που σχετίζονται και επηρεάζονται ή του πεδίου της έρευνας (Καλλινικάκη, 2010; Κυριαζή, 2011). Θεωρείται ότι έτσι ενισχύθηκε και η εμπιστευτικότητα ανάμεσα στα δύο αλληλεπιδρώντα μέρη, δηλαδή την ερευνήτρια και τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Κατ' επέκταση, οι συνεντεύξεις μπορεί να ειπωθεί ότι πραγματοποιήθηκαν σε θετικό κλίμα, εντός ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Καλλινικάκη, 2010).

Εκτός από την ανωνυμία των συμμετεχόντων, εξαιρετικά σημαντική είναι η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των στοιχείων (Κυριαζή, 2011), η οποία θεωρήθηκε επίσης ως αναπόσπαστος και ύψιστης σημασίας κανόνας στην έρευνα (Creswell, 2016). Συνεπώς, η ερευνήτρια δεν συμπεριέλαβε στις αναλύσεις ερευνητικά στοιχεία, τα οποία ενδεχομένως να αποκάλυπταν την ταυτότητα των συμμετεχόντων, άλλων ατόμων, της σχολικής μονάδας ή της περιοχής στην οποία λειτουργεί (Καλλινικάκη, 2010) και με σκοπό την προστασία τους από ενδεχόμενες βλαβερές συνέπειες (π.χ. ψυχολογικές, κοινωνικές κ.ά.). Άλλωστε, η αρχή της εμπιστευτικότητας των στοιχείων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προστασία των ατομικών δικαιωμάτων των συμμετεχόντων και την αρχή προστασίας του ιδιωτικού απόρρητου (Κυριαζή, 2011).

## **Κεφάλαιο 7ο: Αποτελέσματα της έρευνας**

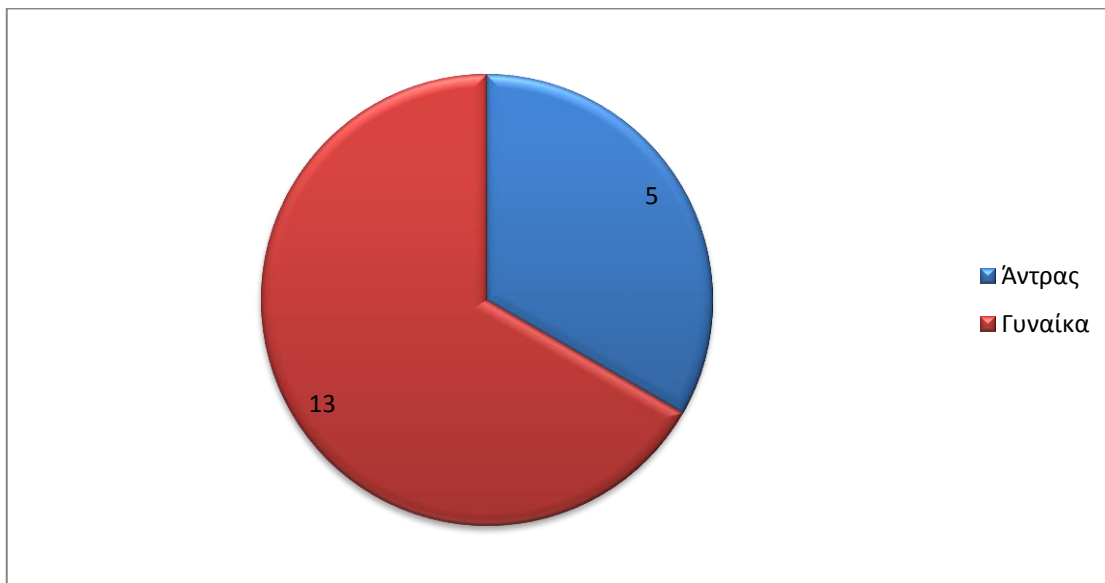
### **7.1. Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης ανά ερευνητική ενότητα. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η παρουσίαση των οποίων συνοδεύεται με σχήματα. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν με τα πέντε μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και στην τρίτη με τους γονείς μαθητών και μαθητριών της σχολικής μονάδας. Η δεύτερη και τρίτη ενότητα αφορά στην επικοινωνία των μελών/γονέων με τη Διοίκηση του σχολείου. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων του συνόλου των συμμετεχόντων, σχετικά με το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.

Η δεύτερη, τρίτη και τέταρτη ενότητα, εμπλουτίζεται με σχετικά αποσπάσματα από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, τα οποία περιλαμβάνουν τον κωδικό που αντιστοιχεί σε κάθε μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Α.1 έως Α.5) και γονέα (Β.1 έως Β.13). Επιπρόσθετα, περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτικοποίηση ορισμένων κατηγοριών.

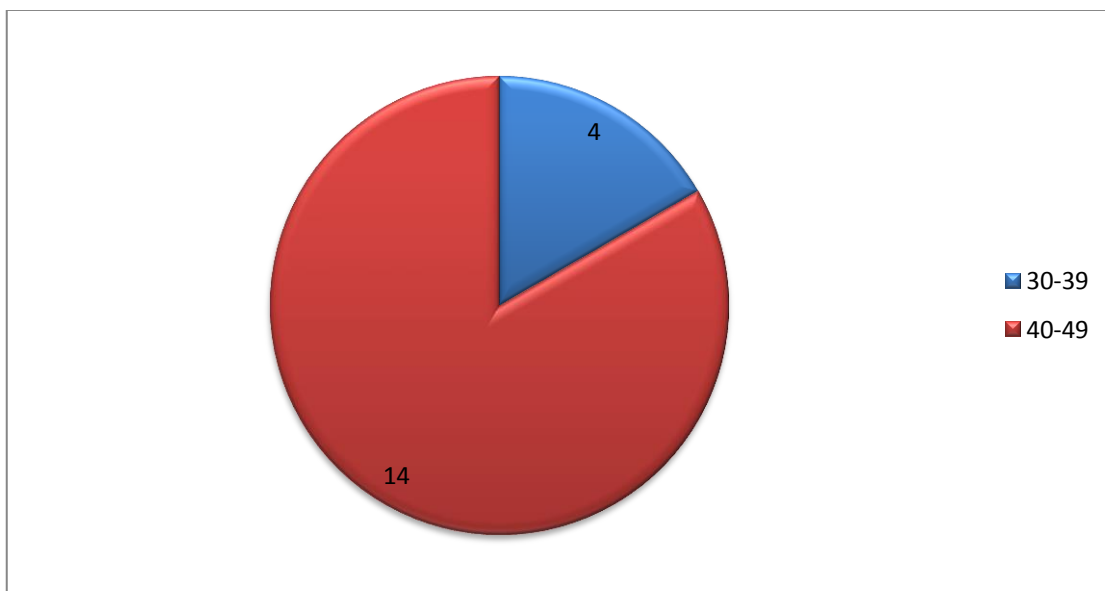
## 7.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Από τους δεκαοκτώ συμμετέχοντες στην έρευνα, οι πέντε ήταν άνδρες και οι δεκατρείς γυναίκες.



**Σχήμα 7.2.1.** Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το φύλο

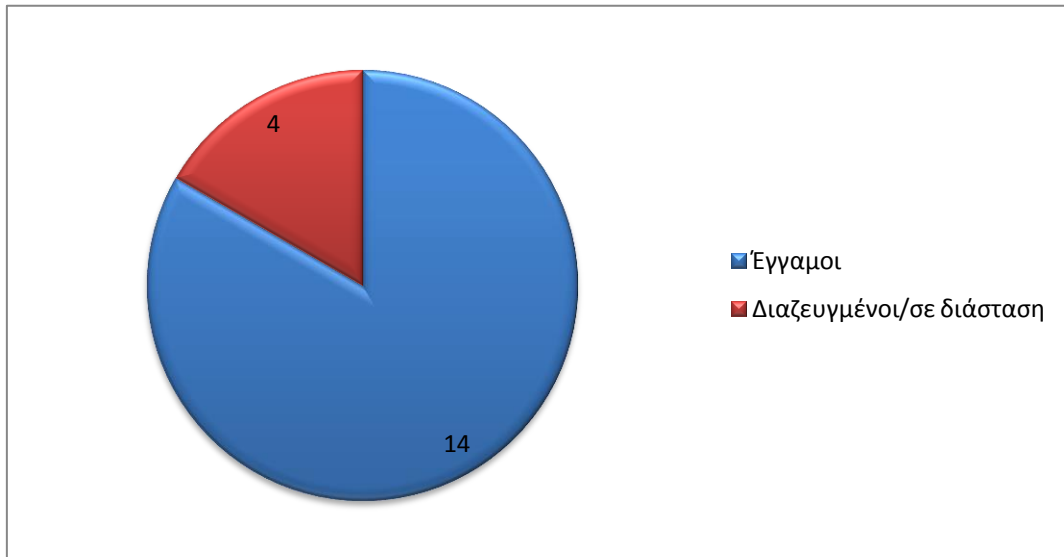
Ως προς την ηλικία τους, τέσσερις συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή κλάση 30-39 και οι υπόλοιποι δεκατέσσερις, στην ηλικιακή κλάση 40-49 (βλ. Πίνακα δημογραφικών στοιχείων ανά συμμετέχοντα, Παράρτημα Ε.).



**Σχήμα 7.2.3.:** Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την ηλικιακή ομάδα/κλάση

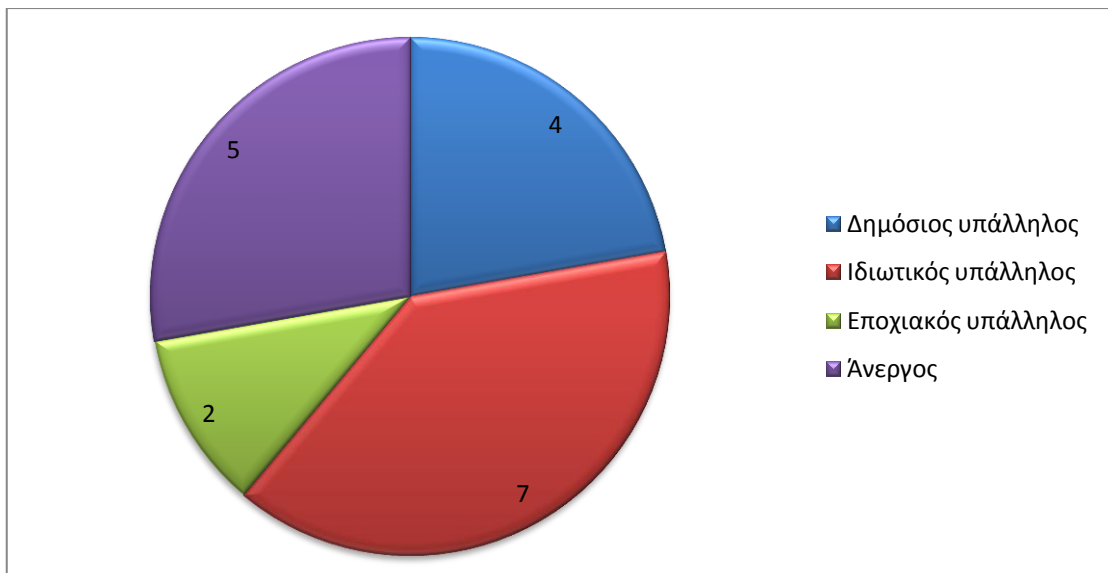


Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, οι δεκατέσσερις από αυτούς ήταν έγγαμοι και οι τέσσερις διαζευγμένοι ή σε διάσταση.



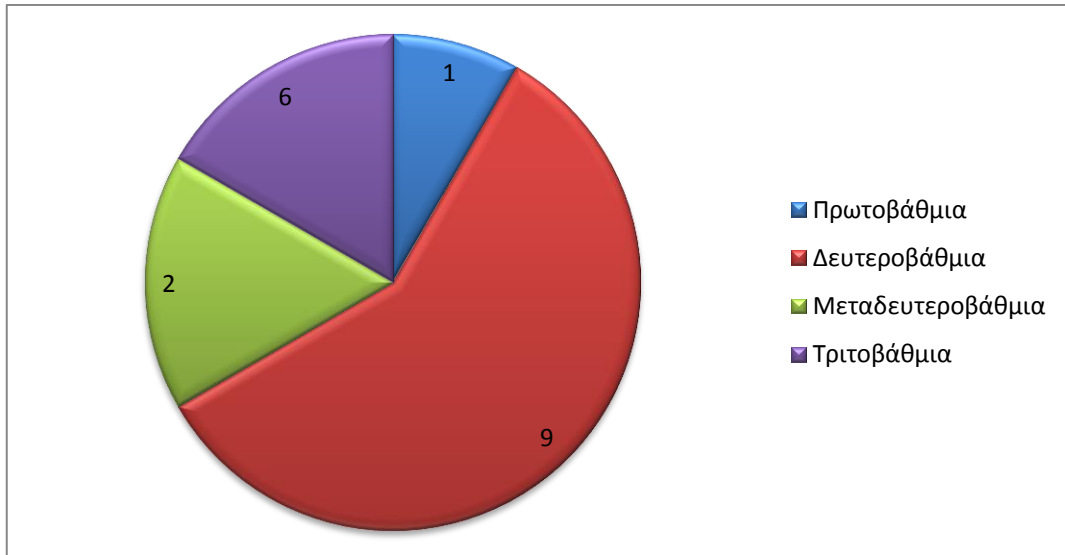
**Σχήμα 7.2.4.:** Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την οικογενειακή τους κατάσταση.

Επίσης, από τους δεκαοκτώ συμμετέχοντες, οι τέσσερις ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, οι επτά ιδιωτικοί υπάλληλοι, οι δύο εποχιακοί υπάλληλοι και πέντε ήταν άνεργοι.



**Σχήμα 7.2.5.:** Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την απασχόληση.

Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, ο ένας είχε ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εννιά τη Δευτεροβάθμια, δύο τη μετα-δευτεροβάθμια (Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης) και έξι ήταν απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.



**Σχήμα 7.2.6.:** Κατανομή συμμετοχής συμμετεχόντων με βάση το μορφωτικό επίπεδο

### **7.3. Στάσεις & απόψεις των μελών του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων για τις σχέσεις & την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας**

#### **7.3.1. Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων**

##### **7.3.1.1. Μορφή & περιεχόμενο της επικοινωνίας**

Η επικοινωνία για δύο από τα πέντε μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με τη Διοίκηση, πραγματοποιείται σε τακτική βάση και εκτός προγραμματισμένων συναντήσεων (A.1, A.2). Παράλληλα, διαπιστώθηκε η διατήρηση συστηματικής επικοινωνίας ανάμεσα στην Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και τη Διοίκηση (A.2). Η συστηματική και στενή επικοινωνία φάνηκε ότι δεν διαφοροποιείται ακόμη και όταν αλλάζουν τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν ρόλο προέδρου στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (A.4).

**A.1:** *«πόσο συχνά δηλαδή, δηλαδή δεν μπορείς να προσδιορίσεις (.) τακτικά».*

**A.2:** *«δύο φορές με τρεις φορές την εβδομάδα».*

**A.4:** *«Όπως σου είπα πριν τώρα είμαι Γραμματέας, όταν ήμουν Πρόεδρος στο σύλλογο, εεε (...) με τη Διεύθυνση γενικώς είχα μία στενή επικοινωνία, τώρα σαν μέλος δεν έχω κάτι, εκτός αν είναι κάτι προσωπικό ή εκτός αν δεν μπορεί ο Πρόεδρος ή ο Αντιπρόεδρος και αναλάβω κάτι να εκτελέσω εγώ, οπότε μόνο τότε».*

Σύμφωνα με την πλειονότητα των συμμετεχόντων (A.1, A.2, A.4), οι κυρίαρχες μορφές επικοινωνίας είναι η τηλεφωνική συνδυαστικά με τις δια ζώσης συναντήσεις.

**A.1:** *«Τηλεφωνικώς και αν χρειαστεί πάμε από κοντά. Πιο πολύ τηλεφωνικώς ... μετά αν χρειαστεί πάμε και από κοντά».*

**A.2:** *«Η θα πάω από κει ή τηλεφωνικά, μιλάμε στο τηλέφωνο ή περνάω από 'κει».*

**A.4:** *«Τηλεφωνικά και προσωπικά».*

Οι επικρατέστεροι λόγοι και θέματα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και τη Διοίκηση, είναι η διαχείριση/επίλυση προβλημάτων και η ικανοποίηση αναγκών/αιτημάτων, που διατυπώνονται είτε

από το σχολείο προς το σύλλογο, είτε από την πλευρά του συλλόγου προς το σχολείο (A.1, A.2, A.5).

**A.1:** *«Για ποια θέματα (.), τα θέματα πάλι για το σχολείο, αν έχει κάποιο παιδί πρόβλημα».*

**A.2:** *«... αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Αν υπάρξει κάποιο πρόβλημα. Και όταν είναι ανάγκη τέλος πάντων, όταν συμβαίνει κάτι ή θέλω κάτι να της ζητήσω, να κάνουμε κάποια πράγματα στο σχολείο».*

**A.5:** *«Όταν μας ζητηθεί ή από γονέα ή εμείς αν θέλουμε κάτι από το σχολείο ή το σχολείο αν θέλει κάτι με εμάς».*

Συνοψίζοντας, η ανάλυση των ευρημάτων μας κατέδειξε ορισμένους από τους σκοπούς και λειτουργίες που επιτελεί ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, όπως η διαμεσολάβηση, η προάσπιση των συμφερόντων και η εκπροσώπηση των γονέων στο σχολείο (A.5). Σε ότι αφορά τα αιτήματα που διατυπώνονται σε αυτό το επίπεδο, διαπιστώθηκε ότι συνδέονται με την εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο για τη διεξαγωγή δράσεων ή δραστηριοτήτων. Επιπλέον, φάνηκε ότι για την πλειονότητα των συμμετεχόντων, η επικοινωνία με τη Διοίκηση πραγματοποιείται σε αραιή, μη συστηματική βάση, τηλεφωνικά και με ατομικές απρογραμματίστες συναντήσεις. Οι κυρίαρχοι λόγοι επικοινωνίας είναι η ικανοποίηση αναγκών και η διαχείριση προβλημάτων.

### **7.3.1.2. Ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων**

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τρεις στους πέντε συμμετέχοντες (A.1, A.2, A.4), θεωρούν ότι η επικοινωνία τους με τη Διοίκηση του σχολείου είναι θετική.

**A.1:** *«Εγώ άριστα ...».*

**A.2:** *«Αρκετά καλή».*

**A.4:** *«Εεε (...) Θετικά θα έλεγα ... η επικοινωνία είναι καλή ... σε γενικές γραμμές τώρα είναι μία χαρά τα πράγματα. Τώρα με τη Διεύθυνση (.), όταν λέω Διεύθυνση εννοώ τη Διευθύντρια (.) ανέκαθεν... η επικοινωνία μας ήταν πολύ καλή».*

Αντίθετες συγκριτικά με τις παραπάνω απόψεις, εξέφρασαν δύο από τα μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Α.3, Α.5), σύμφωνα με τους οποίους η επικοινωνία τους με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι πολύ αρνητική και/ή δεν επιτελείται καν. Ένας εκ των δύο συμμετεχόντων ανέφερε:

**A.3:** *«Όσον αφορά την επικοινωνία, επικοινωνία που έχει τύχει μεταξύ μας (.) δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει επικοινωνία με τη Διευθύντρια, για μένα ... δεν, δεν θεωρώ ότι υπάρχει επικοινωνία. Έχει τύχει και δεν επικοινωνήσαμε. Για μένα είναι πολύ χαμηλό το επίπεδο επικοινωνίας».*

Ως προς την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα σε επίπεδο Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και σχολείου, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι δεν εκλείπουν οι συγκρούσεις με το Σύλλογο διδασκόντων και τη Διοίκηση (Α.4).

**A.4:** *«... εντάξει όπως είπα και στην αρχή πάντα υπάρχουν συγκρούσεις ... τώρα από κει και πέρα μία φορά έχω έρθει σε ρήξη μαζί της ... ήρθαμε σε μία ρήξη όχι σε προσωπικό επίπεδο, σε επίπεδο Συλλόγου-καθηγητών».*

Επίσης, διαφάνηκε ότι η Διοίκηση διατηρεί πιο στενή/ανεπίσημη σχέση με την Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Α.2). Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώθηκε ότι αναπτύσσονται άτονες ή ουδέτερες σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη (Α.4).

**A.2:** *«ότι πρόβλημα υπάρχει, με παίρνει τηλέφωνο ή την παίρνω τηλέφωνο για να συνηνοηθούμε, για οτιδήποτε ((Πρόεδρος))».*

**A.4:** *«Τα περισσότερα ούτως ή άλλως καλύπτονται από τον πρόεδρο ή τη Πρόεδρο, αναλόγως, δεν, δεν (...)».*

Παρόλ' αυτά, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι η επικρατέστερη στάση που υιοθετούν οι γονείς (τρεις στους πέντε) απέναντι στο πρόσωπο της Διευθύντριας, είναι η στάση παραδοχής.

**A.1:** *«... εμένα με έχει καλύψει».*

**A.2:** *«Όχι, εντάξει μία χαρά είμαι».*

**A.4:** *«... ανέκαθεν είχα δεν ξέρω, καλές σχέσεις εγώ ...».*

Η αποδοχή της και η αναγνώριση στο πρόσωπό της, εκφράζεται μέσα από τη διατήρηση συνεργατικής στάσης και σεβασμού τόσο προς την ίδια, όσο και προς τους εκπαιδευτικούς τους οποίους ενημερώνουν πριν από την επίσκεψή τους στο σχολείο.

**A.1:** «... προσπαθούμε να βρούμε τρόπους ώστε να μην είναι δυσαρεστημένη ούτε η Διευθύντρια, ούτε εμείς σαν Σύλλογος ... παίρνουμε πρώτα τηλέφωνο που να μας περιμένουνε, δηλαδή θέλουνε και οι εκπαιδευτικοί αυτό, παρόλο που είμαστε του Συλλόγου θέλουν να επικοινωνήσουμε μαζί τους ώστε να μας περιμένουνε».

Παράλληλα, διαπιστώθηκε η ενεργητική στάση και λειτουργία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ως «ομάδα πίεσης» προς το σχολείο, με την έννοια της ενεργού συμμετοχής των μελών του και έκφρασης γνήσιου ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε οτιδήποτε αφορά τη σχολική ζωή και μονάδα (A.1).

**A.1:** «... έχουμε πει για οτιδήποτε αυτό, να μας ειδοποιούν τακτικά, δηλαδή αν είναι άμεσα να μας ειδοποιούν, δηλαδή στο κάθε πρώτο θέμα θα επικοινωνήσουμε μαζί της ... δεν αφήνουμε περιθώρια ...».

Σε συνέχεια των παραπάνω και από την ανάλυση των δεδομένων μας, φάνηκε ότι δύο από τους συμμετέχοντες (A.3, A.5) υιοθετούν διαφορετική στάση και έχουν διαφορετική ποιότητα σχέσεων με τη Διοίκηση, σε σχέση με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (A.1, A.2, A.4). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε να διατηρούν στάση παραδοχής μόνο προς το πρόσωπο της Προέδρου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (A.3) και προς συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς (A.5). Για τον ένα συμμετέχοντα (A.3) η διατήρηση τυχόν συμβατικών σχέσεων με τη Διοίκηση ή υιοθέτηση διαμεσολαβητικού ρόλου, συνδέεται με τη διατήρηση της εύρυθμης λειτουργίας του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

**A.3:** «Και της δίνω μεγάλο μπράβο της Προέδρου μας ... αν δεν μπορεί κάποιος άλλος και είμαι εγώ εκεί πέρα ... αλλά εάν χρειαστεί να μου πει κάτι και φυσικά θα το μεταφέρω και στον υπόλοιπο Σύλλογο».

**A.5:** «... λίγοι είναι αυτοί που κάνουν τη δουλειά τους όπως πρέπει ((εκπαιδευτικοί))».

Ως προς το πρόσωπο της Διευθύντριας και το σύνολο των εκπαιδευτικών, υιοθετούνται στάσεις απαξίωσης και/ή απόρριψης. Σε αυτό το πλαίσιο διαφάνηκαν χαρακτηριστικά όπως η έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης του παιδαγωγικού ρόλου, η ειρωνεία, η επίκριση, η αμφισβήτηση των ικανοτήτων και της εργατικότητας.

**A.3:** «Εεε (.) εκτός κι αν για κάποιο λόγο πάλι, «χτύπα ζύλο» ((χρειαστεί))... Αν δεν ήταν και αυτή εδώ πέρα, χωρίς να είχαμε Διευθύντρια, θα τα πηγαίναμε καλύτερα, πίστεψέ με ... νομίζω ότι δεν χρειάζεται να έχω κάποια άλλα θέματα με το συγκεκριμένο άτομο (.). Τώρα όσον αφορά την εκάστοτε Διευθύντρια, από το 0 έως το 10; Δύο και πολύ βάζω δύο, θεωρώ ότι είμαι πολύ επιεικής με το δύο ((αναφέρεται στην προσωπική του κρίση για την επάρκεια της Διευθύντριας))... ο κάθε πρόεδρος ((του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων)) είναι αναγκασμένος να ρίξει το επίπεδο του σε τέτοιου είδους διευθυντές (.) για να μπορέσει να καταλάβει τι γίνεται... Κόλαφος! [γέλιο]».

**A.3:** «((η Διευθύντρια)) να την κρεμάσει στα μανταλάκια ((αναφέρεται σε εκπαιδευτικό)) στην απλώστρα μέχρι να στεγνώσει, έφυγε».

**A.5:** «... το 80% των δασκάλων, τους βολεύει, θέλουν την καλοπέραση τους. Αυτό είναι ο 'δημόσιος υπάλληλος' ... αυτό που τους ενδιαφέρει είναι οι εργασίες να κάνουνε για το Erasmus, να χάνουν τα παιδιά τα μαθήματα, δεν τους νοιάζει και τα ταξιδάκια. Αυτά! Τα ταξίδια είναι η ζωή τους! Μία εβδομάδα δωρεάν διακοπές είναι αυτές, 'αλίμονο'!».

**A.5:** «Για μένα δεν θα πρέπει να είναι σε αυτή τη θέση. Ούτε καν σε σχολείο, για εμένα. Θα έπρεπε να είναι σε ένα γραφείο, για γραφική δουλειά, κάτι άλλο ... Θεωρώ ότι δεν έχει γνώσεις πάνω σε αυτό το θέμα για να έχει αυτή τη θέση ... να κάνει τη δουλειά της σωστά ... αυτό που πρέπει να το κάνει και να το κάνει σωστά ... γιατί αυτό είναι δουλειά της».

**A.5:** «Κόρακας κοράκου δεν βγάζει το μάτι ((αναφέρεται στη Διοίκηση & τους εκπαιδευτικούς)), έτσι είναι! [γέλιο] ((ειρωνικό))».

Επίσης, από το παρακάτω απόσπασμα και την επανάληψη της λέξης «δυστυχώς», διαπιστώθηκε μία στάση απογοήτευσης, δυσαρέσκειας και έλλειψης

ικανοποίησης, που φάνηκε να συνδέεται με την έλλειψη ορίων στο σχολείο, την ποιότητα της επικοινωνίας με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας και παρελθοντικά γεγονότα, σε ότι αφορά τη διαχείριση και/ή την έκβασή τους (Α.5).

**A.5:** *«Πολύ απογοητευτικά ... βέβαια εντάζει και πάλι δεν ... Στο σχολείο μας δυστυχώς δεν υπάρχουν τέτοια όρια ... Δυστυχώς ναι ... Δυστυχώς. Σε μας αυτό εδώ πέρα δυστυχώς δεν έγινε».*

Η συμμετέχουσα (Α.5) φάνηκε να διατηρεί παράλληλα μία στάση καχυποψίας και δυσπιστίας. Όπως φάνηκε η στάση αυτή συνοδεύεται από αμφισβήτηση της Διοίκησης και των εκπαιδευτικών, ως προς την ηθική, τη τιμιότητα και ειλικρίνεια, την αντικειμενικότητα, το γνήσιο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για την εκπλήρωση των σκοπών και στόχων του σχολείου.

**A.5:** *«ο ένας καλύπτει τον άλλον ((αναφερόμενη στους εκπαιδευτικούς)) ... όχι να αξιολογεί η διευθύντρια τους δασκάλους ... οι δάσκαλοι τι θα πούνε για τη διευθύντρια; Κάτι αρνητικό; Από τη στιγμή που τους περνάει αξιολόγηση; Δεν θα πει κανείς τίποτα (.). Δεν θα πει κανείς (.) ... οι οποίοι είναι κάθε μέρα μαζί, πίνουνε καφέ μαζί, σαφώς λοιπόν δεν θα πούνε κάτι αρνητικό οι δάσκαλοι προς αυτήν».*

**A.5:** *«Και εν τω μεταξύ όλως τυχαίως τα παιδιά που κληρώθηκαν, τα μισά παιδιά είναι των δασκάλων τα παιδιά. Κατά τα άλλα η κλήρωση ήταν πολύ έγκυρη, ήτανε πολύ έγκυρη αυτή η κλήρωση [γέλιο]! ... είδαμε ότι πήραν κάποιους Προτζέκτορες, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι το ποσό αυτό που πήραν από το Erasmus, μόνο οι Προτζέκτορες ... την αληθινή ενημέρωση, όχι αυτή που μας βολεύει ή αυτή που βολεύει το δάσκαλο για να τον ξεμπλέξει ή αυτή που βολεύει το παιδί για να μην γίνει παραπάνω διερεύνηση».*

Το απόσπασμα που ακολουθεί αφορά στην ίδια συμμετέχουσα (Α.5) η οποία φάνηκε να υιοθετεί και μία στάση αμφισβήτησης της εργατικότητας και του γνήσιου ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τους μαθητές.

**A.5:** *«... καλύτερα να λείπουν πολλά παιδιά θα έχουμε λιγότερες ευθύνες, λιγότερη δουλειά λιγότερο πονοκέφαλο, λιγότερη κούραση! Τους νοιάζει μόνο το Erasmus!»*



... ο καθένας κάνει ότι θέλει (.) ... όχι να λένε: α εντάζει μωρέ αυτός δεν τα παίρνει οπότε άσε τον ή δεν μας ενδιαφέρει».

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν επίσης, ότι οι δύο συμμετέχοντες (Α.3, Α.5) υιοθετούν ή έχουν υιοθετήσει κατά το παρελθόν εχθρική ή απειλητική στάση, με επιμέρους χαρακτηριστικά την πρόκληση, τη μη διάθεση συνεργασίας και ανάπτυξης παραγωγικού διαλόγου.

**A.3:** «Ok! Επειδή έχω ένα μειονέκτημα, μάλλον να το πω ένα αρνητικό, λίγο φωνάζω, αλλά φωνάζω γιατί κάποια στιγμή θα με έχουν φέρει μέχρι εδώ ...».

**A.5:** «Τότε λοιπόν υπήρξε η «απειλή» ... και του είπα ((αναφέρεται σε προηγούμενο Διευθυντή της ίδιας σχολικής μονάδας)) ότι θα στο κάψω το σχολείο ξεκάθαρα, τότε άλλαξαν τα δεδομένα γιατί; ... Δηλαδή ζητάνε και τα ρέστα; ((οι εκπαιδευτικοί)) ... Εγώ αυτό που λέω το λέω και μπροστά της ((στη Διευθύντρια)) χωρίς φόβο, χωρίς πάθος (!)».

Διαπιστώθηκε ότι παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες διατηρούν θετική επικοινωνία και σχέσεις με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας (Α.1, Α.2, Α.4). Οι υπόλοιποι δύο συμμετέχοντες (Α.3, Α.5) φάνηκε να διατηρούν αρνητικές σχέσεις, στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσονται και αναπαράγονται αρνητικές στάσεις.

### **7.3.2. Εικόνα-προφίλ Διοίκησης & επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία**

#### **7.3.2.1. Εικόνα-προφίλ Διοίκησης**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (Α.1, Α.2, Α.4) περιέγραψε τη Διευθύντρια ως επικοινωνιακή, εξυπηρετική και πρόθυμη να καλύψει τις ανάγκες. Επίσης, θεωρούν ότι είναι αντικειμενική και υιοθετεί μεσολαβητικό ρόλο όποτε το απαιτούν οι συνθήκες.

**A.1:** «Είναι ομιλητική, εεε (.) ... είναι επικοινωνήσιμη, επικοινωνεί ... ας πούμε ότι χρειαστούμε, δηλαδή θα το περάσει, θα προσπαθήσει να καλύψει τις ανάγκες που απαιτούνται δηλαδή (...), αυτό ... ότι χρειαστεί ... θα πάρω τηλέφωνο, ναι να με εξυπηρετήσει, να μεταφέρει κάτι σε κάποιον άλλον εκπαιδευτικό».

**A.2:** «... είναι επικοινωνιακή, τουλάχιστον μαζί μου».

**A.4:** «... δεν νομίζω ότι υπερβάλει σε κάποια πράγματα, θεωρώ ότι τουλάχιστον σε αυτά που έχω δει εγώ είναι αντικειμενική».

Ωστόσο, υπήρξαν και αντίθετες δηλώσεις (A.2, A.3, A.5) οι οποίες φάνηκε να συνδέονται με δυσαρέσκεια των συμμετεχόντων σε ότι αφορά την ανάληψη ευθυνών ή τις επικοινωνιακές δεξιότητες της Διευθύντριας κατά την αλληλεπίδραση μαζί τους.

Η Πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (A.2) ανέφερε χαρακτηριστικά:

**A.2:** «Δηλαδή και πολλές φορές ας πούμε, δεν θέλει να πάρει κάποιες ευθύνες. Αυτό είναι το μεγαλύτερο της αρνητικό, φοβάται κάποια πράγματα (...).

Σε συνέχεια των παραπάνω, δύο από τους πέντε συμμετέχοντες πρόσθεσαν ότι η Διευθύντρια δεν είναι ενεργητική και δραστήρια ή αποφασιστική.

**A.3:** «Εεε (...) από το καθόλου έως το πάρα πολύ, πάρα πολύ λίγο, δεν είναι επαρκής για μένα δεν είναι επαρκής. Επαρκής είναι ο διευθυντής που ξέρει να λύνει τα προβλήματα, όχι να δημιουργεί προβλήματα».

**A.5:** «Καταρχήν η Διευθύντρια μας είναι πάρα πολύ ευθυνόφοβη, δεν παίρνει, δεν θέλει να παίρνει ευθύνες, δεν θέλει να παίρνει ευθύνες καθόλου. Και αυτό ως Διευθύντρια είναι πάρα πολύ μείον ... δεν είναι δραστήρια (.) για να μπορεί να κουμαντάρει ένα σχολείο».

Μία από τις συμμετέχουσες (A.5) πιστεύει ότι η Διευθύντρια δεν αποτελεί πρότυπο μίμησης. Αντίθετα, θεωρεί ότι υιοθετεί έναν ατομικιστικό ρόλο, ο οποίος με τη σειρά του προκαλεί δυσλειτουργία στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

**A.5:** «... αυτό έχει αντίκτυπο και στους δασκάλους γύρω, γιατί όταν εσύ είσαι ο καπετάνιος του караβιού το οποίο κοιτάζεις μόνο την πάρτη σου ((τον εαυτό σου)) και οι υπόλοιποι δεν λειτουργούν σωστά (.)».

Η αρνητική επικοινωνία αποδίδεται σύμφωνα με τον συμμετέχοντα (A.3) στην άρνηση της Διευθύντριας να αναπτύξουν συζήτηση στα πλαίσια διεξαγωγής ενός

αμφίπλευρου διαλόγου. Πρόσθεσε επίσης, ότι η Διευθύντρια διαθέτει περιορισμένες δεξιότητες κατανόησης και ενεργητικής ακρόασης. Αυτή η ατελής μορφή επικοινωνίας που περιγράφει στο παρακάτω απόσπασμα, συνιστά κατά τον ίδιο τη βασική του δυσκολία στην επικοινωνία του με τη διευθύντρια του σχολείου.

**A.3:** *«Δεν, δεν μπορεί να καταλάβει κάποια πράγματα ... θεωρώ ότι δεν θέλει να ακούσει, δεν υπάρχει, δεν θέλει να ακούσει ... δεν θέλει να υπάρξει επικοινωνία. Αυτή έχει την απαίτηση να την ακούσουμε, αυτή γιατί δεν δέχεται την απαίτηση τη δικιά μου, να ( ) ακουστώ; Αυτή είναι η ( ) καθαρά, αυτό είναι πρόβλημα, για μένα αυτό μεγάλο πρόβλημα».*

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η περιορισμένη συμμετοχή των μελών στη διοίκηση και λήψη αποφάσεων, όπως και η ελλιπής ενημέρωση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, προκαλεί δυσαρέσκεια η οποία και επισημάνθηκε ως δυσκολία από την Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (A.2).

**A.2:** *«Εντάξει η Διευθύντρια καμιά φορά παίρνει κάποιες πρωτοβουλίες, αλλά εντάξει λόγω του ότι έχει μία ευθύνη στο σχολείο, εεε (.) αυτό πιο πολύ, για τις πρωτοβουλίες που παίρνει ... με τους δασκάλους, καμιά φορά παίρνει κάποιες αποφάσεις σχετικά με το Σύλλογο και θα θελα να γνωρίζω».*

Από τα παραπάνω και σε ότι αφορά τον επικοινωνιακό ρόλο της Διευθύντριας, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων την περιγράφει ως έναν επικοινωνιακό και εξωστρεφή τύπο. Ως προς το ρόλο της Διευθύντριας συνολικά, φάνηκε ότι οι γονείς αισθάνονται ικανοποίηση όταν εκείνη διατηρεί αντικειμενική και συνεργατική στάση στα πλαίσια της επικοινωνίας τους. Παρόλ' αυτά, υπερισχύουν αριθμητικά οι αναφορές που υποδηλώνουν δυσαρέσκεια. Η αρνητική εικόνα που έχουν διαμορφώσει ορισμένοι από τους συμμετέχοντες, συνδέεται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την ανάληψη πρωτοβουλιών/ευθυνών και επίλυση προβλημάτων, την δεκτικότητα και την ενσυναίσθηση.

### **7.3.2.2. Επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία**

Οι στάσεις μεταξύ των ανθρώπων δέχονται επιρροές που αναζητούνται τόσο στο ίδιο το άτομο, αλλά και στο περιβάλλον του και διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο, στην έναρξη, τη διατήρηση ή τη μη ύπαρξη σχέσης. Κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο να υιοθετήσει μία στάση αποδοχής ή αντίθετα απόρριψης, σχετίζονται με τις ικανοποιήσεις/απογοητεύσεις του, αλλά και τις αναμνήσεις του (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, 2009).

Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι στάσεις μη παραδοχής που υιοθετούν οι δύο από τους πέντε συμμετέχοντες (A.3, A.5), σχετίζονται με διάφορους παράγοντες. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι ένας από τους λόγους διατήρησης απορριπτικής στάσης συνδέεται με πρότερες αρνητικές εμπειρίες και αναμνήσεις.

Στο παρακάτω απόσπασμα η συμμετέχουσα (A.5) εξέφρασε το θυμό και την αγανάκτησή της αναφερόμενη σε περιστατικά που αφορούν τραυματισμούς μαθητών ή ενδοσχολική βία.

**A.5:** *«Εδώ έχει υπάρξει παιδί που έχει σπάσει το χέρι του μέσα στο σχολείο και ήταν αιτία αυτό! ... υπάρχει παιδί που χτύπησε το κεφάλι του και χτύπησε και πήγε στο νοσοκομείο ... υπάρχει παιδί που έκανε δύο εβδομάδες στο νοσοκομείο, συγκεκριμένα το δικό μου το παιδί ... και όταν εγώ το έμαθα αυτό βέβαια τρελάθηκα γιατί το παιδί είπα ότι είχε τσακωθεί και έγινε αυτό το σκηνικό στο σχολείο και όλα αυτά».*

Τα ευρήματα μας έδειξαν ακόμη, ότι οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες (A.5) συνδέονται με απογοητεύσεις αναφορικά με τις πρακτικές επικοινωνίας που χρησιμοποιεί η Διοίκηση του σχολείου για την ενημέρωση των γονέων. Κατά τα λεγόμενα της συμμετέχουσας (A.5), η Διευθύντρια κάνει περιορισμένη χρήση των μέσων για την ενημέρωση των γονέων σε επείγουσες καταστάσεις, η οποία δεν είναι επαρκής. Επιπρόσθετα φάνηκε ότι η ενημέρωση που γίνεται με τη χρήση της τεχνολογίας δεν ανταποκρίνεται στα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα και τις ανάγκες όλων των γονέων, με αποτέλεσμα η πληροφορία να φτάνει μόνο σε ορισμένους γονείς, όχι όμως στο σύνολό τους.

**A.5:** *«Στη σελίδα του σχολείου απλά αναρτήθηκε μία ανάρτηση ((ανακοίνωση)) ... και όλα αυτά και ότι απλά σας ενημερώνουμε. Αυτό όμως δεν είναι ενημέρωση,*

*γιατί πολλοί γονείς δεν έχουν Facebook ή Internet ή δεν ξέρω και εγώ τι, έτσι; Στείλε χαρτί. Βάλε ανακοίνωση. Στείλε μήνυμα, υπάρχει μία εφαρμογή στο κομπιούτερ το οποίο έχεις όλα τα τηλέφωνα των γονέων και στέλνεις μήνυμα μέσω Internet για ενημέρωση. Αυτό δεν το έχει κάνει».*

Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων μας κατέδειξε ότι κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ποιότητα και τη ποσότητα των σχέσεων με αποτέλεσμα τη διατήρηση στάσεων μη παραδοχής, οφείλονται σε πρότερες αρνητικές εμπειρίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Κάποια από τα εμπόδια στην επικοινωνία και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, σχετίζονται με τις στάσεις και αντιλήψεις των δευτέρων ή τον περιορισμό της συζήτησης στο «τι δεν πρέπει να κάνουν οι γονείς». Ο συμμετέχων (Α.3) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στάση παντογνώστη ή μία άκαμπτη αρνητική στάση η οποία παραβαίνει το νομοθετικό πλαίσιο.

**A.3:** *« ... δεν πα να λέει τοσο, αυτό που συντάσσει το Υπουργείο Παιδείας ότι αυτό θα γίνει, αυτοί θα κάνουν ότι θέλουν αυτοί. Νομίζουν ότι έτσι είναι το σωστό ... έχουν σχηματίσει κάποιες απόψεις στο κεφάλι τους και θεωρούν ότι αυτές θα ακολουθήσουν, βρέξει-χιονίσει, αυτές θα ακολουθήσουν. Έλα όμως που δεν είναι έτσι, δεν μπορείς εμένα να μου λες ότι δεν μπορώ να μπω στο σχολείο γιατί το λέει το ΦΕΚ, αλλά στο ίδιο ΦΕΚ παρακάτω που λέει αυτά που πρέπει να κάνεις εσύ, τα προσπερνάς».*

Σε συνέχεια των παραπάνω, διαπιστώθηκε ότι όταν η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δεν πλαισιώνεται από εμπιστοσύνη, προκαλούνται καταστάσεις που απομακρύνουν τα δύο μέρη ως αποτέλεσμα αρνητικών συναισθημάτων όπως δυσaráσκειας, θυμού κ.λπ (Α.5).

**A.5:** *«... όχι να πηγαίνει ο γονέας και να λέει έγινε αυτό και να του λέει μα δεν έγινε αυτό και να σε βγάζουν τρελή».*

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι αντιλήψεις της συμμετέχουσας σχετίζονται και με τη φήμη της Διευθύντριας ή τις εντυπώσεις που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο μίας κοινωνίας, της οποίας τα μέλη μοιράζονται κοινά πρότυπα που καθορίζουν την αποδεκτή και μη αποδεκτή συμπεριφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, 2009).

**A.5:** «... για τη συγκεκριμένη Διευθύντρια εγώ ξέρω πολύ καλά ότι είχε πάει σε σχολείο και ... τη διώξανε ...».

Εκτός όμως από τις αρνητικές εμπειρίες, τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι η ποιότητα των σχέσεων επηρεάζεται και από τις αναμνήσεις και/ή ικανοποιήσεις, που προκαλεί η αλληλεπίδραση ενός ατόμου με κάποιο άλλο (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, 2009). Η συμπάθεια και αποδοχή του προηγούμενου Διευθυντή, επιδρά στην ποιότητα των σχέσεων με την τωρινή Διευθύντρια. Ειδικότερα, φάνηκε ότι ο πρώτος αποτελεί μέτρο σύγκρισης και πρότυπο Διευθυντή για τη συμμετέχουσα στην έρευνα (A.5) όσον αφορά το κοινωνικό του προφίλ, την εξυπνάδα του, την αντικειμενικότητά του, την ικανότητα καλλιέργειας αμοιβαίου σεβασμού και θετικού σχολικού κλίματος, αλλά και την ικανότητα οριοθέτησης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.

**A.5:** «Γιατί είχε πολλές γνωριμίες, ήταν πολύ «γάτος»! Ήταν άλλος Διευθυντής, ο οποίος βέβαια έχω να πω μπορεί να έχει γνωριμίες και να ναι γάτος και όλα αυτά, έκανε όμως τη δουλειά του σωστά. Καταρχήν έβλεπε σεβασμό μεταξύ δασκάλων προς διευθυντή. Δηλαδή έλεγε θα κάνουμε αυτό δεν είχε ούτε μα ούτε μου, υπήρξε και ως προς τους δασκάλους και ως προς τους γονείς ... ήταν ένα ξέφραγο αμπέλι το σχολείο μας και του είχε βάλει όρια. Και όρια που έπρεπε να βάλει και στους δασκάλους και στους γονείς και στα παιδιά».

Τέλος, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μίας αρνητικής στάσης φάνηκε να διαδραματίζουν οι υποκειμενικές αντιλήψεις σχετικά με το ποιος θεωρείται αποτελεσματικός διευθυντής. Ο διευθυντής ή διευθύντρια ενός σχολείου περιγράφηκε (A.3) ως ένα άτομο το οποίο θα πρέπει να είναι εργατικό, ενεργητικό, δραστήριο και σε κατάσταση εγρήγορσης. Θα πρέπει επίσης να είναι αντικειμενικός, αμερόληπτος, αποφασιστικός, προνοητικός, με ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.

**A.3:** «... να κινητοποιείται, να είναι πιο δραστήριος, κινητικός... να προλαβαίνει πράγματα πριν γίνει πριν γεννηθούν, πριν ξεκινήσουνε. ΛΥΝΕΙ ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΑΜΕΣΑ ... Ο διευθυντής δεν συνδιαλέγεται για τέτοια θέματα με τους δασκάλους ... Μία διευθύντρια είναι αδέκαστη, είναι ακέραιη, είναι αμερόληπτη ... είναι

*αντικειμενική και δεν είναι μόνο απέναντι στα παιδιά (.) Ξεκινάς πρώτα από τους δασκάλους και μετά πας στα παιδιά ...».*

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων μας, κατέδειξε ως κυριότερους παράγοντες αρνητικής επίδρασης στην επικοινωνία και την ανάπτυξη αρνητικών σχέσεων ανάμεσα στους δύο συμμετέχοντες (Α.3, Α.5) και τη Διοίκηση του σχολείου α) τις πρότερες αρνητικές εμπειρίες, β) τις απογοητεύσεις που σχετίζονται με τις πρακτικές επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων, γ) τις συγκρίσεις και τις υποκειμενικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα ενός διευθυντικού στελέχους σχολικής μονάδας.

### **7.3.3. Προτάσεις & προσδοκίες των μελών του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων για τη βελτίωση της επικοινωνίας**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (τρεις στους πέντε) δήλωσαν ικανοποιημένοι από την παρούσα επικοινωνία τους με τη Διοίκηση του σχολείου. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, οι προτάσεις που προέκυψαν διατυπώθηκαν από τους γονείς που διατηρούν αρνητικές σχέσεις (Α.3, Α.5) με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Αρχικά και σε ότι αφορά τους λόγους επικοινωνίας, προτάθηκε η διατήρηση της παρούσας κατάστασης, δηλαδή η ενημέρωση για τη σχολική πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού.

**A.5:** *«... για την εκπαίδευση ... την εκπαίδευση των παιδιών και την συμπεριφορά».*

Ως προς τη συχνότητα της επικοινωνίας, αναφέρθηκε ότι είναι αρκετό να πραγματοποιείται όταν το απαιτούν οι περιστάσεις.

**A.5:** *«Οπότε είναι αναγκαία, οπότε είναι αναγκαία».*

Σύμφωνα με το ένα μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Α.5), η Διευθύντρια θα πρέπει να εκφράζει γνήσιο ενδιαφέρον, να διαθέτει αντικειμενικότητα σε ότι αφορά την ενημέρωση και κατά την άσκηση των καθηκόντων της, ενώ σύμφωνα με το άλλο μέλος (Α.3), για τη βελτίωση της επικοινωνίας θα πρέπει να «ακούει» με ενεργητικό τρόπο.

**A.5:** «(...) 'Να ενδιαφέρεται', αλλά να ενδιαφέρεται σωστά, να ενδιαφέρεται πολύ πιο πολύ για τη συμπεριφορά των παιδιών ... σωστή ενημέρωση, αλλά να είναι σωστή ... να κάνει τη δουλειά της σωστά ...».

Επίσης, θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση, ευέλικτη, προνοητική και αποφασιστική σε ότι αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς την ενημέρωση, αλλά και την πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων (A.5).

**A.5:** «Σήμερα έχουμε ως πούμε έξαρση (.) παιδιά τσακώνονται μεταξύ τους, σήμερα συνάδελφοι δεν θα βγείτε 2, θα βγείτε 5, να προλάβουμε το «κακό» ... να έχει πιο πολλές πρωτοβουλίες ... να ενημερώνει ... όχι να επαναπαύεται ... όχι πάντα να είναι σε ένα τετράγωνο κουτί, γιατί πάντα η κάθε μέρα είναι διαφορετική όπως σας είπα».

Εξίσου σημαντική φάνηκε να θεωρείται (A.5) η ικανότητα θέσπισης ορίων και η άσκηση των καθηκόντων με βάση την ηθική και την αμεροληψία, όπως επίσης και η περαιτέρω επιμόρφωση.

**A.5:** «Όρια στην επικοινωνία βέβαια ... να κάνει αυτό που πρέπει, χωρίς να κάνει διακρίσεις ως προς τους δασκάλους ... να παρακολουθεί σεμινάρια, παραπάνω σπουδές ...».

Η συμμετέχουσα στις προτάσεις της για βελτίωση της επικοινωνίας συμπεριέλαβε και την αξιολόγηση. Κατά την άποψή της, η Διοίκηση κρίνεται σημαντικό να αξιολογείται από διεπιστημονική ομάδα, επιτροπή, τους ίδιους τους γονείς και να ενημερώνεται η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (A.5).

**A.5:** «... να περνάει από ψυχολόγο και η ίδια και από κοινωνική λειτουργό. Να περνάει γενικώς από επιτροπή (.) και ως είναι ανώνυμα, αλλά και επώνυμα να είναι. Θα πρέπει να περνάει και από αξιολόγηση και από τους γονείς, για να είναι πιο αντικειμενική ... όλοι οι γονείς θα πρέπει να περνάνε αξιολόγηση τη Διευθύντρια. Θα πρέπει να περνάει από αξιολόγηση και από τους γονείς βέβαια και να πηγαίνει στην Πρωτοβάθμια».

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα (A.1, A.2, A.4) αισθάνονται ικανοποιημένοι από την παρούσα



επικοινωνία με τη Διοίκηση του σχολείου. Ως προς τα θέματα επικοινωνίας δεν προέκυψε κάποια νέα πρόταση, δηλαδή πέραν της ενημέρωσης για τη σχολική πρόοδο και τη συμπεριφορά. Η συχνότητα της επικοινωνίας δεν προσδιορίστηκε χρονικά, αλλά αναφέρθηκε ότι θα ήταν καλό να πραγματοποιείται όποτε κρίνεται απαραίτητο. Οι προτάσεις των συμμετεχόντων (A.3, A.5) για τη βελτίωση της επικοινωνίας με τη Διοίκηση σχετίζονται με θέματα όπως η ενεργητική ακρόαση, η θέσπιση ορίων, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση, οι πρακτικές επικοινωνίας με τους γονείς, η αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων και η αξιολόγηση.

#### **7.4. Στάσεις & απόψεις των γονέων για τις σχέσεις & την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας**

##### **7.4.1. Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων**

###### **7.4.1.1. Μορφή & περιεχόμενο της επικοινωνίας**

Σύμφωνα με την πλειονότητα των συμμετεχόντων (οκτώ στους δεκατρείς) η συχνότητα της επικοινωνίας με τη Διοίκηση του σχολείου είναι σπάνια και μη συστηματική. Επίσης, βρέθηκε ότι η συχνότητα της επικοινωνίας συνδέεται με την τυχαία εμφάνιση και διαχείριση γεγονότων, ενώ δεν συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα καθορισμένων συναντήσεων.

**B.8:** *«E (...), δεν καθόλου συχνά».*

**B.9:** *«Όσο συχνή θέλω εγώ την κάνω (...), δεν μου την καθορίζουν ... με τη Διευθύντρια δεν μιλάω πάρα πολύ, πολύ σπάνια».*

**B.11:** *«... δηλαδή συχνά τώρα δεν, μόνο άμα είναι κάτι, αν τύχει κάτι, μετά δεν επικοινωνούμε (...) δεν χρειάζεται δηλαδή».*

Επιπλέον, τρεις από τους δεκατρείς γονείς ανέφεραν ότι έχουν συχνή και συστηματική επικοινωνία, η οποία υφίσταται σε εβδομαδιαία βάση έως και μία φορά ανά δεκαπενθήμερο (B.6, B.10).

**B.6:** *«Συχνά ... κάθε 15 μέρες».*

**B.10:** *«... σχεδόν κάθε εβδομάδα ...».*

Παράλληλα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων μας έδειξε ότι υπάρχουν και γονείς (B.1, B.2) οι οποίοι δεν έχουν καθόλου επικοινωνία με τη Διεύθυνση του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους.

**B.1:** *«Δεν έχω επικοινωνήσει ποτέ ...».*

**B.2:** *«Όχι δεν έχει χρειαστεί να μιλήσω μαζί της ... Δεν έχω έρθει ποτέ τετ-α-τετ».*

Ο προσφιλέστερος και πιο συνηθισμένος τρόπος επικοινωνίας για τους γονείς που διατηρούν επικοινωνία με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας, καταδείχθηκε πως είναι η τηλεφωνική επικοινωνία (B.5, B.8, B.9, B.12, B.13). Τα παρακάτω αποτελούν ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα:

**B.5:** *«... αν χρειαστεί να την πάρω τηλέφωνο ... Ναι, μόνο τηλεφώνου... ».*

**B.8:** *«... πάλι με το τηλέφωνο (...)...».*

**B.13:** *«Επικοινωνούμε με τηλέφωνο ... προσωπικά ((δια ζώσης)) δεν έχει χρειαστεί να πω την αλήθεια».*

Κάποιοι από τους γονείς επιλέγουν αποκλειστικά και μόνο τις ατομικές συναντήσεις (B.9, B.10, B.11). Ο συνδυασμός τηλεφωνικής επικοινωνίας και ατομικών συναντήσεων αναφέρθηκε μόνο από έναν γονέα και φάνηκε να είναι ο λιγότερο προτιμώμενος τρόπος (B.6).

**B.9:** *«... πάντα κατ' ιδίαν, πάντα κατ' ιδίαν, από τα τηλέφωνα δεν μιλάω πολύ».*

**B.10:** *«... είναι πρόσωπο με πρόσωπο ...».*

**B.11:** *«Πηγαίνω, πηγαίνω, όχι όχι όχι πηγαίνω από κοντά».*

**B.6:** *«... τηλεφωνικά μιλάμε... τηλεφωνικά μιλάμε (.), λόγω της αρμοδιότητας μου, αλλά και σαν γονέας ... τηλεφωνικά και μετά ότι θέματα έχουμε τα κουβεντιάζουμε μεταξύ μας».*

Η πλειονότητα των γονέων ανέφερε ότι επικοινωνεί ή θα επικοινωνούσε με τη Διοίκηση του σχολείου, για την ικανοποίηση αναγκών και την επίλυση τυχόν προβλημάτων. Ο λιγότερο προτιμώμενος λόγος επικοινωνίας, καταδείχθηκε η ενημέρωση για τη συμπεριφορά και την πρόοδο των μαθητών/μαθητριών. Πέραν

των παραπάνω λόγων, φάνηκε ότι κάποιιοι συμμετέχοντες επικοινωνούν με πρωτοβουλία τους λόγω ρεαλιστικών δυσκολιών (π.χ. απασχόληση) που αντιμετωπίζουν (B.12) ή για να ενημερώσουν για προσωπικά προβλήματα (όπως απώλεια συγγενικού προσώπου) τα οποία τους ανησυχούν σχετικά με τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν στη συμπεριφορά και τη μάθηση του παιδιού τους (B.4).

**B.4:** «... πήγα και τη βρήκα και την ενημέρωσα για το θέμα της μητέρας μου ((απώλεια)) ... της είπα τώρα ότι ξέρεις έχω αυτό το πρόβλημα με τη μικρή ... φοβάμαι ότι θα έχει ξεσπάσματα ...».

**B.12:** «Συνήθως θα επικοινωνήσω όταν έχω πρόβλημα ... όταν είχα εγώ ανάγκη αν τύχαινε και δούλευα παραπάνω (.) ή αν τύχει να τον αφήσει στην πρωινή ζώνη ...»

Επιπρόσθετα, η επικοινωνία από την πλευρά των γονέων μπορεί να λαμβάνει χώρα όταν υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία τους με κάποιον εκπαιδευτικό ή όταν θέλουν να ενημερώσουν το σχολείο για ζητήματα υγείας του παιδιού τους (B.4, B.9, B.13).

**B.4:** «... μόνο για κάποιες απουσίες να τις δικαιολογήσω ή κάτι που είχε χτυπήσει η μικρή ...».

**B.9:** «... μόνο εάν δεν τα βρω με την εκπαιδευτικό θα πάω ... αν προκύψει κάποιο πρόβλημα μέσω του παιδιού, να μου πει έγινε αυτό, έγινε το άλλο».

**B.13:** «Κυρίως όταν το παιδί είναι άρρωστο ειδοποιώ ότι δεν θα πάει».

Συνοψίζοντας και με βάση την ανάλυση των ευρημάτων της ερευνητικής μας μελέτης, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των γονέων επικοινωνεί σπανίως, τυχαία και με μη συστηματικό τρόπο με τη Διοίκηση. Ο προτιμότερος τρόπος επικοινωνίας είναι η τηλεφωνική και το κυρίαρχο θέμα επικοινωνίας είναι η ικανοποίηση αναγκών και η διαχείριση προβλημάτων.

#### **7.4.1.2. Ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων**

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (εννέα στους δεκατρείς) ανέφερε ότι διατηρεί θετική επικοινωνία με τη Διοίκηση

του σχολείου. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια από τα αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων:

**B.7:** *«Εγώ θεωρώ ότι υπάρχει μία θετική (...) Εγώ δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο θέμα».*

**B.9:** *«Θετικά δεν έχω κανένα θέμα ... υπάρχει διάλογος σωστός μεταξύ μας».*

Αντίθετες με τις παραπάνω απόψεις εξέφρασαν δύο γονείς (B.3, B.8), οι οποίοι χαρακτήρισαν την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση του σχολείου από αρνητική, έως πάρα πολύ αρνητική.

**B.3:** *«... όσο γίνεται χειρότερη, δεν, δεν υπάρχει».*

**B.8:** *«(...) Αρνητική θα έλεγα».*

Η ανάλυση των ευρημάτων κατέδειξε πως παρά το γεγονός του ότι εννέα στους δεκατρείς συμμετέχοντες χαρακτήρισαν ως θετική την επικοινωνία τους με τη Διευθύντρια, μόνο οι τρεις (B.5, B.6, B.10) φαίνεται να έχουν θετικές, ανεπίσημες σχέσεις με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας και/ή να υιοθετούν στάση παραδοχής. Ενδεικτικά αποσπάσματα:

**B.6:** *«Έχουμε πολύ καλή συνεργασία ... Νομίζω ότι κάθε διευθυντής (...) θέλει να κάνει το καλύτερο για το σχολείο που περνάει οπότε το ίδιο λέω και για τη δικιά μας Διευθύντρια».*

**B.10:** *« ... είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη και ικανοποιημένη ...».*

Ορισμένοι γονείς φάνηκε να διατηρούν συμβατικές, ουδέτερες, επιφανειακές/απρόσωπες σχέσεις με τη Διοίκηση (B.1, B.2, B.4, B.7, B.9, B.13). Κάποιοι ανέφεραν:

**B.1:** *«Αν έχω κάποιο πρόβλημα θα πάω να τη συναντήσω, αν δεν έχω κάποιο πρόβλημα δεν υπάρχει λόγος να τη συναντήσω... αν θέλω εγώ να επικοινωνήσω ή αυτή αν θέλει να επικοινωνήσει μαζί μου μπορεί να επικοινωνήσει».*

**B.2:** *«Καλησπέρα, αυτό, καλημέρα τίποτα άλλο. Όχι δεν έχει χρειαστεί να μιλήσω μαζί της ... δεν έχει τύχει κάτι».*

**B.4:** «... που είναι πιο (.) απρόσωπη τέλος πάντων».

**B.7:** «... ούτε θεωρώ ότι (.) πρέπει να γίνονται συχνές επικοινωνίες ...».

Όπως έδειξε η ανάλυση των δεδομένων, κάποιοι γονείς υιοθετούν είτε ενεργή στάση με χαρακτηριστικά ομάδας πίεσης (B.4, B.9), είτε παθητική στο πλαίσιο αποφυγής των συγκρούσεων (B.8, B.13). Ορισμένοι ανέφεραν:

**B.4:** «... αν δεν γίνει μέχρι την Παρασκευή θα πάω εγώ η ίδια ...».

**B.8:** «... αλλά είμαι ένας άνθρωπος που δεν, ούτως ή άλλως δεν, δεν μου αρέσουν ούτε να τσακόνομαι, ούτε να έχω εντάσεις, έχω κάνει πίσω, έχω σταματήσει να ασχολούμαι ...».

Η αρνητική επικοινωνία δύο συμμετεχόντων (B.3, B.8) φάνηκε να συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη αρνητικών σχέσεων με τη Διοίκηση του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό υιοθετούνται στάσεις απαξίωσης και καχυποψίας/δυσπιστίας.

**B.3:** «Και προσπάθεια να συγκαλύψει συναδέλφους και τα δικά τους λάθη ... πάρα πολύ συμφέροντα προσωπικά και εξωτερικά (...), πολιτικά, πολιτικές ίντριγκες και διάφορα τέτοια ... είναι εκτός η συγκεκριμένη Διευθύντρια... Εκτός των πραγμάτων, δεν (...), είναι σε άλλο κόσμο, ζει (.), πιστεύω πως δεν ζει στον κόσμο του σχολείου η συγκεκριμένη ... υστερεί (...) σε αρκετά πράγματα ...».

**B.8:** «...δεν, δεν μπορείς να διαχειριστείς και πολλά πράγματα με τη συγκεκριμένη Διευθύντρια ...».

Από την ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων φάνηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων χαρακτήρισε ως θετική την επικοινωνία με τη Διοίκηση. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες διατηρούν συμβατικές ή ουδέτερες/επιφανειακές σχέσεις με τη Διοίκηση. Παράλληλα ανευρέθηκαν περιπτώσεις γονέων που ανέφεραν την ύπαρξη αρνητικής ή μη επικοινωνίας. Τέλος, δύο συμμετέχοντες φάνηκε να διατηρούν αρνητικές σχέσεις και τρεις βρέθηκε πως έχουν αναπτύξει ανεπίσημες/θετικές σχέσεις.

## 7.4.2. Εικόνα-προφίλ Διοίκησης & επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία

### 7.4.2.1. Εικόνα-προφίλ Διοίκησης

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (εννέα στους δεκατρείς), περιέγραψε τη Διευθύντρια ως ένα άτομο επικοινωνιακό και δεκτικό στην επικοινωνία. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, κατά την επικοινωνία μαζί τους δείχνει κατανόηση και εκδηλώνει γνήσιο ενδιαφέρον. Θεωρούν ότι είναι προσιτή και μπορούν να συζητήσουν τις προτάσεις τους μαζί της, στα πλαίσια ενός εποικοδομητικού διαλόγου. Ορισμένοι ανέφεραν:

**B.2:** *«Είναι ανοιχτή στο να την πάρεις τηλέφωνο, να της μιλήσεις ... πιστεύω αν χρειαστεί να την πάρω τηλέφωνο, να θα μου μιλήσει και θα ακούσει το πρόβλημά μου».*

**B.4:** *«... η γυναίκα με αγκάλιασε, μου είπε εντάξει θα προσέχουμε το παιδί και όλα αυτά, εντάξει μου φάνηκε ...».*

**B.5:** *«... μπορείς να της μιλήσεις ελεύθερα ... είναι πολύ συνεννοήσιμη ...».*

**B.6:** *«... είναι (.) ανοιχτή στο διάλογο ...».*

**B.7:** *«... είναι και αυτή ανοιχτή, εντάξει (.), θα έλεγα ότι είναι ανοιχτή η γυναίκα να ακούσει προτάσεις».*

**B.9:** *«Είναι μία, μια πολύ συνεννοήσιμη γυναίκα ... είναι πολύ βάτος άνθρωπος».*

**B.13:** *«Θεωρώ ότι είναι προσιτή στην επικοινωνία ... είναι δεκτική στην επικοινωνία ... είναι συζητήσιμη ...».*

Ορισμένες μητέρες ανέφεραν για τη Διευθύντρια ότι πρόκειται για ένα άτομο διακριτικό και ευγενικό, με υπομονή και ειλικρίνεια, που είναι σε θέση να κρίνει αντικειμενικά, αλλά και να επιβραβεύσει ή να επισημάνει πιθανές αδυναμίες.

**B.5:** *«... η Διευθύντρια έχει πολλή υπομονή ... να σου πει κάποια πράγματα όχι (.) τα τυπικά, να σου μιλήσει κανονικά ευθέως και να στα πει».*

**B.8:** *«Εντάξει είναι ευγενική, εεε (...) είναι καλοπροαίρετη ...».*

**B.10:** «... είναι πάρα πολύ διακριτική, δεν θα σε προσβάλει, θα μπορεί να στο πει με όμορφο τρόπο (.) και για τα πάντα ακόμα και δικιά σου λεπτομέρεια ίσως να είναι, αυτή το κρίνει κατάλληλα ... σε επιβραβεύει και το σωστό και το λάθος».

**B.12:** «... η γυναίκα είναι πολύ (.) φιλική μαζί μου ...».

Μία μητέρα ανέφερε ότι, κατά τη γνώμη της, ένα από τα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την επικοινωνία είναι πως η Διευθύντρια είναι μικρή σε ηλικία (B.5). Επιπλέον, από την ανάλυση των δεδομένων μας, βρέθηκε ότι μία από τις συμμετέχουσες και λόγω ρεαλιστικών δυσκολιών (εργασιακή απασχόληση) που αντιμετωπίζει η ίδια, εκτιμά ιδιαίτερα το γεγονός του ότι η Διευθύντρια είναι εξυπηρετική και υποστηρικτική απέναντί της (B.12).

**B.12:** «... με έχει βοηθήσει πάρα πολύ, πάρα πολύ ... όταν είχα εγώ ανάγκη αν τύχαινε και δούλευα παραπάνω ... ποτέ η γυναίκα δεν μου έχει αρνηθεί και τελευταία στιγμή δηλαδή να την πάρω ... Είναι εξυπηρετική, δηλαδή και (...) και με βοηθάει, δηλαδή όσες φορές, δέκα φορές θα της έχω ζητήσει, αυτό στην ουσία, να κρατήσει το παιδί παραπάνω, δεν μου έχει αρνηθεί ... Εμένα προσωπικά, σε απλά πραγματάκια, δεν έχει τύχει κάτι σοβαρό, με έχει βοηθήσει».

Αντίθετες συγκριτικά με τις προηγούμενες απόψεις, εξέφρασαν οι συμμετέχοντες που θεωρούν αρνητική την επικοινωνία τους με τη Διευθύντρια του σχολείου (B.3, B.8). Η μία άποψη που εκφράστηκε (B.8) είναι ότι η Διευθύντρια δεν διαθέτει το δυναμισμό και την αποφασιστικότητα που απαιτείται για την επίλυση των προβλημάτων. Παράλληλα, συμπληρώθηκε ότι δεν είναι επικοινωνιακός τύπος, ενώ διατηρεί μία αδιάφορη, απόμακρη και τυπική στάση που δεν αφήνει το περιθώριο ανάπτυξης αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η άλλη άποψη (B.3) κάνει λόγο για έλλειψη αντικειμενικότητας και προκαταλήψεις της Διευθύντριας.

**B.3:** «... είναι προκατειλημμένη αρκετά (...) ... δεν είναι αντικειμενική, είναι αρκετά προκατειλημμένη ...».

**B.8:** «... επικοινωνιακή σίγουρα δεν είναι ... δεν είναι κοινωνικός άνθρωπος όσο θα έπρεπε, δεν ξέρω ... δεν σου αφήνει πολλά περιθώρια, δεν έχεις και πολλά περιθώρια (.). Ε, κρατάει πολύ αυτούς τους τύπους αυτή η γυναίκα ώστε δεν σου

αφήνει πολλά περιθώρια. Αυτό εννοώ. Πρέπει να είναι πολύ σοβαρό και καλά ένα θέμα για να (...) την απασχολήσεις, δεν λέω ότι θα σου κλείσει την πόρτα ή θα σας πει τώρα δεν μπορώ αλλά ε (...), δεν έχεις και πολλά περιθώρια (...) ... κρατάει κάποια απόσταση με εμάς ... ίσως το αρνητικό της να είναι, να είναι ότι είναι δειλή ... μπορεί να μην έχει και (...) να το πω τσαγανό; Να μην μπορεί να είναι πολύ (...), να επιβληθεί ας πούμε για τα προβλήματα του σχολείου ... με την αδιαφορία σίγουρα πληθαίνουν ... δεν έχει το δυναμισμό, μήπως δεν έχει την πυγμή που θα έπρεπε να έχει ... είναι θέμα ανθρώπου, είναι θέμα δυναμισμού, θέμα (...) αδυναμίας που ίσως να έχει αυτή η γυναίκα να επιβληθεί».

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ανευρέθησαν συνολικά είκοσι μία αναφορές, που κατέδειξαν ότι έντεκα στους δεκατρείς συμμετέχοντες δεν έχουν αντιμετωπίσει κάποια συγκεκριμένη δυσκολία στην επικοινωνία τους με τη Διοίκηση του σχολείου. Οι παρακάτω συνιστούν ορισμένες ενδεικτικές αναφορές:

**B.5:** «Δεν έχω κάποιο θέμα με τη γυναίκα, κανένα».

**B.12:** «Όχι, όχι δεν είχα ποτέ πρόβλημα δεν είχα (...) ... δεν είχα ποτέ πρόβλημα».

Τέλος, η ανάλυση των ευρημάτων κατέδειξε ότι για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, η Διευθύντρια είναι ένα άτομο είναι δεκτικό και προσιτό στην επικοινωνία. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι εκδηλώνει γνήσιο ενδιαφέρον και διαθέτει ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση, ευγένεια, υπομονή, χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την επικοινωνία. Απόψεις δυσaráσκειας εκφράστηκαν από δύο συμμετέχοντες, οι οποίοι περιέγραψαν τη Διευθύντρια ως εσωστρεφή, αδιάφορη, απόμακρη και τυπική. Κατά τα λεγόμενά τους, η αρνητική εικόνα συνδέεται με την έλλειψη αντικειμενικότητας και την αποτελεσματικότητά της.

#### **7.4.2.2. Επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας, κατέδειξε ότι κάποιοι από τους λόγους διαμόρφωσης αρνητικών σχέσεων και στάσεων απέναντι στη Διοίκηση, σχετίζονται με τις αναμνήσεις και/ή τις συγκρίσεις της τωρινής Διευθύντριας με άλλους διευθυντές (B.8).

**B.8:** «... δεν μπορώ να πω ότι θα ήταν και το πρότυπό μου σαν διευθύντρια. Και πάντα σας λέω, μιλάω έχοντας και κάποιο άλλο πλάνο στο μυαλό μου με τα (...)»



*πρώτα παιδιά που έχω ... Και για αυτό λέω και μπορεί να είμαι επηρεασμένη, επειδή συγκρίνω ίσως, αλλά (...) άλλαξα πάρα πολλούς διευθυντές και στα πρώτα μου ((παιδιά)), πάρα πολλούς ... σας είπα έχει περάσει και άλλος διευθυντής ο οποίος για μένα ήταν πρότυπο, ούτε τον ήξερα, ούτε είχα κάποια άλλη σχέση, όσο ξέρω και αυτή τη γυναίκα ... ((στο)) παιδί μου το τελευταίο τώρα, μου έχει τύχει ((κατά το παρελθόν))... να έχουμε άλλο διευθυντή (.), είχαμε άλλη αμεσότητα».*

Ωστόσο, η καλή φήμη, οι αναμνήσεις και οι συγκρίσεις, φάνηκε ότι μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο στη διαμόρφωση αρνητικών, αλλά και θετικών στάσεων ή αντιλήψεων των γονέων (B.4, B.5). Για μία μητέρα, η ηλικία αποτέλεσε μέτρο σύγκρισης υπέρ της τωρινής Διευθύντριας, καθώς πιστεύει ότι η περιορισμένη εκ μέρους του προηγούμενου διευθυντή επιδίωξη επικοινωνίας με τους γονείς, οφειλόταν στο γεγονός του ότι ήταν μεγαλύτερος σε ηλικία.

**B.4:** *«... δεν έχω ακούσει και κάτι κακό για τη συγκεκριμένη γυναίκα ...».*

**B.5:** *«... με σχέση τον τελευταίο που είχαμε Διευθυντή από κει και έπειτα ήταν μετά η κυρία αυτή ... με σχέση τον προηγούμενο που ήταν πολύ μεγάλος σε ηλικία, ήταν κοντά στη σύνταξη και ήθελε να φύγει και δεν είχε ιδιαίτερη επικοινωνία με τους γονείς ...».*

Παράγοντας αρνητικού επηρεασμού βρέθηκε να αποτελούν οι υποκειμενικές αντιλήψεις για τον τρόπο τοποθέτησης του διευθυντή στη σχολική μονάδα. Ένας εκ των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ο καταλληλότερος τρόπος είναι η εκλογή και όχι ο διορισμός (B.3). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας επηρεάζεται αρνητικά και από τη στάση των εκπαιδευτικών. Μία μητέρα περιέγραψε το σχολείο ως οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς ως δευτέρους γονείς των παιδιών, προσδίδοντας μία εντελώς διαφορετική διάσταση στο ρόλο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά και του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, αισθάνεται ματαίωση όταν η σχέση με τον εκπαιδευτικό γίνεται αντιληπτή ως τυπική και απόμακρη.

**B.8:** *«Ναι, ναι, ναι το απόμακρο, στο τυπικό αν θέλετε, στο τυπικό του πράγματος ασ πούμε στην επικοινωνία και ... τη συζήτηση (.), στην επικοινωνία γονιού και εκπαιδευτικού που εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να είμαστε ένα. Γιατί τα παιδιά μου είναι δικά μου και όταν είναι σε αυτούς είναι δικά τους, το ίδιο το παιδί. Άρα έχουν*

*κοινούς ας πούμε γονείς, να το πω έτσι ... σε μία τέτοια οικογένεια του σχολείου, γιατί δεν είναι μόνο οικογένεια του σπιτιού, είναι και η οικογένεια του σχολείου».*

Από την ανάλυση των δεδομένων μας βρέθηκε επίσης, ότι η επικοινωνία ορισμένων γονέων (B.2, B.9) με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων προτιμάται περισσότερο από ότι με τη Διοίκηση του σχολείου. Όπως ειπώθηκε, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων απαρτίζεται από ικανά και άξια εμπιστοσύνης άτομα, τα οποία μπορούν να διαμεσολαβήσουν ή να εκπροσωπήσουν τους γονείς στη Διοίκηση.

**B.2:** *«... ο Σύλλογος εκπροσωπεί τους γονείς. ... και να έχω κάτι μπορώ να το πω στο Σύλλογο».*

**B.9:** *«Όχι δεν θεωρώ ((ότι πρέπει να επικοινωνεί με τη Διοίκηση)) ... μα και έχουμε, είναι ο Σύλλογος στη μέση το οποίο αν κάποιο πρόβλημα υπάρξει, θεωρώ ότι ο Σύλλογος κάνει και την κάνει πολύ σωστά τη δουλειά του, δεν υπάρχει κανένα θέμα με τους ανθρώπους, ξέρουνε να φερθούνε, ξέρουνε να κάνουνε ... αν υπάρχει σου λέω κάποιο θέμα, ο Σύλλογος το φροντίζει (.), τα φροντίζει όλα από ότι βλέπω, οπότε δεν υπάρχει θέμα».*

Αρκετοί γονείς (B.2, B.4, B.7, B.9, B.12, B.13) εστίαστηκαν στην ανάγκη τους για επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και επιδιώκουν να έχουν πιο στενές σχέσεις μαζί του. Η παρουσία της Διευθύντριας φάνηκε να θεωρείται απαραίτητη και να περιορίζεται στην επίλυση ζητημάτων όπως για παράδειγμα συμπεριφοράς. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν ορισμένοι από τους συμμετέχοντες:

**B.4:** *«...θεωρώ ότι καλύτερα να έχω επικοινωνία με τη δασκάλα της μικρής από ότι με τη Διευθύντρια ... από τη στιγμή που δεν έχει έτσι κάτι, κάποιο άλλο θέμα εκτός μαθήματος θεωρώ πιο ουσιαστικό να έχω πιο ζεστή σχέση με τη δασκάλα της από ότι με τη Διευθύντρια ...».*

**B.7:** *«Θεωρώ ότι είμαι καλυμμένη (.), πηγαίνοντας (.) στο δάσκαλο ...».*

**B.12:** *«Δεν υπάρχει λόγος να έχω επικοινωνία με τη Διευθύντρια, μόνο σε περιπτώσεις που θα χρειαστώ κάτι (.) αυτό, δεν έχω (...) ναι δεν έχω λόγο με τη*

*Διευθύντρια (...) δηλαδή με τη δασκάλα έχω πιο μεγαλύτερη, η ανάγκη μου είναι με τη δασκάλα ...».*

**B.13:** *«Νομίζω η Διευθύντρια θα έπρεπε να είναι αν υπάρχει και κάποιο θεματάκι, ... αν υπάρχει κάποιο θέμα στην τάξη π.χ. «πολύ αταξία», εκεί να να έχουμε και τη Διευθύντρια.».*

Παράλληλα, ανεβρέθηκαν δυσκολίες που φάνηκε να συνδέονται με την εξωστρέφεια του σχολείου. Οι απόψεις των συμμετεχουσών (B.8, B.13), κατέδειξαν ότι το σχολείο γίνεται αντιληπτό από εκείνες, ως ένα κλειστό (εσωστρεφές) υποσύστημα.

**B.8:** *«Αλλά αυτό (...) δεν μπορεί να γίνει εάν υπάρχει (...) ένας τοίχος που σου λέει μέχρι εδώ, είναι δικό μας από δω και πέρα ...».*

**B.13:** *«... το μόνο που εγώ προσωπικά σαν γονιός είχα στην αρχή λίγο σαν (.) προβληματισμό, είναι αυτό που κλείνει η πόρτα το πρωί 8:15 κλειδώνει η πόρτα ... μένουν έξω από μία κλειστή πόρτα ...».*

Αξίζει να αναφερθεί ότι από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, ανεβρέθηκε ένα επιμέρους ζήτημα, το οποίο κατά τα λεγόμενα της συμμετέχουσας δεν αφορά στην επικοινωνία με τη Διοίκηση, αλλά στην ασφάλεια της σχολικής μονάδας. Η χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου στο παρακάτω απόσπασμα φάνηκε να υποδηλώνει ότι το συγκεκριμένο θέμα απασχολεί και άλλους γονείς.

**B.13:** *«Το γενικό πρόβλημα του σχολείου, που δεν είναι θέμα να επικοινωνούμε μαζί της, είναι το θέμα του δρόμου ... Είναι πραγματικά, μακάρι να μη συμβεί ποτέ, αλλά (.) πλέον νιώθουμε ότι είναι θέμα χρόνου να γίνει κάποιο ατύχημα και αυτές οι καταστάσεις τώρα κάθε πρωί, κάθε μεσημέρι ...».*

Ο κυριότερος επιμέρους παράγοντας αρνητικής επίδρασης στην ποσότητα και ποιότητα της επικοινωνίας με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας (και αν λάβουμε υπόψη του γονείς που δεν επικοινωνούν), καταδείχθηκε η επιδίωξη της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων για πιο συστηματική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επιπλέον παράγοντες σχετίζονταν με την ελλιπή

ασφάλεια στο άμεσο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και την εσωστρέφεια του σχολείου. Άλλοι μεμονωμένοι παράγοντες, θετικής ή αρνητικής επίδρασης, βρέθηκε να είναι οι συγκρίσεις με προηγούμενους Διευθυντές, οι υποκειμενικές αντιλήψεις για τον τρόπο διορισμού των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων και ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

#### **7.4.5. Προτάσεις & προσδοκίες των γονέων για τη βελτίωση της επικοινωνίας**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ικανοποίηση αναφορικά με τη συχνότητα της επικοινωνίας και τα θέματα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και τη Διοίκηση. Ορισμένες συμμετέχουσες (B.2, B.8) πρότειναν επικοινωνία κάθε ένα με ενάμιση μήνα περίπου. Σύμφωνα με μία άλλη άποψη, η επικοινωνία θα πρέπει να διεξάγεται τόσο συχνά όσο χρειάζεται και στο πλαίσιο της οικογένειας για την επίλυση προβλημάτων, καθώς το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως «οικογένεια του σχολείου» (B.8). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς επιθυμούν να λαμβάνονται υπόψη οι ρεαλιστικές δυσκολίες που πιθανών αντιμετωπίζουν (π.χ. απασχόλησης) και να υπάρχει μία ευελιξία, προκειμένου οι ίδιοι να μπορούν να ανταποκριθούν (B.5).

**B.2:** *«Με τη Διευθύντρια (...) δύο φορές το τρίμηνο ...».*

**B.5:** *«... το να μπορώ ας πούμε να πάω άμα με θέλουνε, αν έχει γίνει κάτι στο σχολείο με το παιδί ας πούμε να μπορώ να πάω (.), το άμεσο δεν γίνεται ... Θα ήθελα να μπορούσα να πηγαίνω τουλάχιστον μία φορά το μήνα, 'αυτό', να μπορούσα να πηγαίνω, όχι μόνο στο τηλέφωνο ...».*

**B.8:** *«Είναι αυτό που είπα, ότι (.) όσο συχνά χρειάζεται και θεωρώ ότι σε ένα, σε μία τέτοια οικογένεια του σχολείου, γιατί δεν είναι μόνο οικογένεια του σπιτιού, είναι και η οικογένεια του σχολείου, όσο συχνά θεωρώ μπορούν να μέσα στο σπίτι να υπάρχουν προβλήματα και να υπάρχουν τρόπος να πρέπει να μιλήσουμε με τα παιδιά μας και να λύνονται τα θέματα, γιατί με άλλο τρόπο δεν λύνονται (.) ...».*

Κάποιοι γονείς, πιστεύουν ότι για τη βελτίωση της επικοινωνίας είναι σημαντική η τήρηση αντικειμενικής στάσης της Διοίκησης προς όλες τις κατευθύνσεις (B2, B.3) και ο κριτικός αναστοχασμός (B.2). Φάνηκε να προσδοκούν την προς το μέρος τους εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος και

ενθάρρυνση για επικοινωνία ή καλλιέργεια ανεπίσημων και λιγότερο τυπικών σχέσεων (B.4, B.8). Επιπλέον, πιστεύουν ότι η διάθεση χρόνου από την πλευρά της Διοίκησης, για συζήτηση γύρω από θέματα που αφορούν στους μαθητές/μαθήτριες και η ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς, θα συμβάλει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου συνολικά, αλλά και στο έργο των εκπαιδευτικών (B.8). Σύμφωνα με μία άποψη, χαρακτηριστικά όπως η εξωστρέφεια, ο αυθορμητισμός και το ζεστό, με φιλική διάθεση πλησίασμα των γονέων μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ γονέων-Διοίκησης (B.8). Ο ειλικρινής διάλογος με το γονέα σχετικά με τα δυνατά και αδύναμα σημεία του μαθητή/μαθήτριας, μπορεί να ενισχύσει την εκτίμηση προς το πρόσωπο της Διευθύντριας και των εκπαιδευτικών (B.8).

**B.2:** *«... να ακούει λίγο περισσότερο και τους γονείς και τους δασκάλους, λίγο περισσότερο και να τα βάζει όλα στο τραπέζι, όχι μόνο την πλευρά των δασκάλων και των γονιών καμιά φορά, να κάθεται να ακούει λίγο παραπάνω ... να ακούει λίγο παραπάνω και τα παράπονα των γονιών και του Συλλόγου βέβαια τα παράπονα... να λέει γιατί γίνονται τα παράπονα αυτά, για ποιο λόγο τα κάνουν οι γονείς, γιατί τα παιδιά φτάνουν στο σημείο να έρχονται σε μένα και να μην το λύνει η δασκάλα το πρόβλημα ...».*

**B.3:** *«Αντικειμενική ... Αντικειμενική προς όλους και με όλους ... Να κάνει τη δουλειά της σωστά».*

**B.4:** *«Θα 'θελα ας πούμε να με πάρει ένα τηλέφωνο και η ίδια να μου πει αυτό κανόνισα με την μικρή σας ...».*

**B.8:** *«να μπορούσε να μου δοθεί η άνεση ... να μπορούσα να τις χτυπήσω σε εισαγωγικά την πόρτα και να της πω (...) κυρία ας πούμε Διευθύντρια θα ήθελα να κουβεντιάσουμε ... ίσως και εγώ να είμαι ένας άνθρωπος που εντάζει, θα πω (...) θέλω μία ζεστασιά για να έρθω κοντά στον άλλο, ο αυθορμητισμός θα με βοηθούσε (.), και (...). Μένει εκεί στο τυπικό, στη σχέση μας... θα μπορούσε να ήταν (...), αν μη τι άλλο (...), ανοιχτή, πιο ανοιχτός άνθρωπος, πιο επικοινωνιακός πιο ... να έχει πιο πολύ θέληση, να (...), να έρθει κοντά μας και πιστεύω ότι αυτό θα έκανε και σε όλους τους εκπαιδευτικούς πιο εύκολη τη ζωή. Γιατί όταν θα μιλήσει με μένα πολύ, πολύ στο χρόνο (.), ή αρκετές φορές για το παιδί μου, ίσως και για αυτούς να είναι πιο εύκολο το πώς να το χειριστούν. Όπως και αυτοί αν ανακαλύπτουν πράγματα*

για το παιδί μου ... είναι πολύ θετικό ... εγώ θα το εκτιμήσω πάρα πολύ να μου το πούνε, είτε κάτι αρνητικό ή θετικό».

Τέλος, μια μητέρα προσδοκά και/ή προτείνει συχνότερες, ατομικές ή συλλογικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης, για καθοδήγηση των γονέων και τακτική ενημέρωση.

**B.13:** *«Πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να ήτανε αν πω μία φορά στο δίμηνο, δηλαδή θα ήθελα λίγο πιο συχνά να ήταν η επικοινωνία. Να βρίσκονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, αυτοί που σε μία τάξη ... συνεργάζονται, οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς ή και κατ' ιδίαν αν γίνεται (.) ίσως κατ' ιδίαν να είναι λίγο πιο δόκιμο, ίσως για ένα πεντάλεπτο, να μπορούμε να βρεθούμε να πούμε δυο πραγματάκια, ότι όλα είναι καλά ή ότι αυτό λίγο το προσέχουμε, θα μου άρεσε λίγο πιο συχνά. Γονείς με εκπαιδευτικούς».*

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ικανοποιημένοι, αναφορικά με τη συχνότητα και τα θέματα επικοινωνίας με τη Διοίκηση. Λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες αναφέρθηκαν: στην τήρηση αντικειμενικής στάσης, τον κριτικό αναστοχασμό, το γνήσιο ενδιαφέρον, την ενθάρρυνση, την ανάπτυξη ανεπίσημων σχέσεων, τη διάθεση χρόνου για συζήτηση, την εξωστρέφεια και την ειλικρίνεια. Μεμονωμένοι συμμετέχοντες πρότειναν επικοινωνία κάθε περίπου ένα με ενάμιση μήνα ή πιο τακτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

## **7.5. Αναπαραστάσεις & στάσεις για την Κοινωνική Εργασία**

### **7.5.1. Ο ρόλος & το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού**

Στην ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων συμπεριλήφθηκε το υλικό που παράχθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων, δηλαδή τα πέντε μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά και τους δεκατρείς γονείς μαθητών/μαθητριών που φοιτούν στη σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που μελετήθηκε.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι στο ερώτημα σχετικά με το αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν για το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, οι έντεκα στου δεκαοκτώ απάντησαν θετικά, ένας ότι γνωρίζει εκτός από το ρόλο του στη σχολική μονάδα και έξι μας απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν ακριβώς (B.4) (βλ. Πίνακας Η.2, Παράρτημα Η.).

Επιπλέον, βρέθηκε ότι για όλους τους συμμετέχοντες ο ρόλος και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, συνδέεται με την παροχή βοήθειας και μετρήθηκαν συνολικά 64 αναφορές. Επιπλέον, για δεκαπέντε συμμετέχοντες ο κοινωνικός λειτουργός ασχολείται με προβλήματα. Ως προς αυτό, βρέθηκαν συνολικά 61 αναφορές στο σύνολο των συνεντεύξεων. Δέκα από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην συμπεριφορά και καταμετρήθηκαν 27 αναφορές. Οκτώ εκ των συμμετεχόντων συνέδεσαν το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού με την εξεύρεση λύσεων και ανεβρέθηκαν 21 αναφορές (βλ. Πίνακα Η.1, Παράρτημα Η.). Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική και περαιτέρω ανάλυση των συνεντεύξεων.

Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο κοινωνικός λειτουργός υιοθετεί ενημερωτικό, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο για την υποστήριξη παιδιών, ατόμων, οικογενειών και ηλικιωμένων ατόμων (B.1, B.9 ). Θεωρούν ότι έχει την απαιτούμενη γνώση, εμπειρία και είναι εξειδικευμένος σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών (B.10, B.6).

**B1:** «... βοηθάνε σε (...) αν κάποιο παιδί ή κάποιος άνθρωπος έχει πρόβλημα τον βοηθάνε να το ξεπεράσει ... ή να το καταλάβει αλλιώς αυτό το πρόβλημα που έχει, αυτό».

**B.9:** «Είναι νομίζω, κοινωνικός λειτουργός-βοήθεια ... Εντάξει δεν έχω ασχοληθεί πολύ και δεν μπορώ να σου πω επακριβώς. Νομίζω ότι είναι κοινωνικός λειτουργός, κάνει λειτούργημά κοινωνικό, δηλαδή όπως ακούγεται, τώρα είναι είτε σε μεγάλες ηλικίες, είτε είναι σε παιδιά ... τι να σου πω, δεν ξέρω και εγώ πάρα πολλά από αυτό τον τομέα, δεν έχω ασχοληθεί (.) ...».

Σε συνέχεια των παραπάνω και σύμφωνα με την άποψη μία συμμετέχουσας (A.2), ο κοινωνικός λειτουργός είναι εκείνος που υποστηρίζει, καθοδηγεί, διαμεσολαβεί και διευκολύνει την πρόσβαση ευάλωτων ομάδων σε φορείς και υπηρεσίες (B.13).

**A.2:** «... είναι αυτός που ... βοηθάει, βοηθάνε ανθρώπους που είναι άποροι, κάποιοι που έχουν προβλήματα και πηγαίνουν στους κοινωνικούς λειτουργούς και από εκεί κάνουν κάποιες ενέργειες οι κοινωνικοί λειτουργοί ώστε να μπορεί να είναι πιο εύκολη η πρόσβαση τους σε κάποια σημεία, σε κάποια ιατρεία και σε

τέτοια τμήματα του νοσοκομείου, βοηθάνε δηλαδή τον κόσμο, όπως και στους δήμους φαντάζομαι σε γηροκομεία και όλα αυτά».

**B.13:** «Γνωρίζω αλλά όχι στη δομή του σχολείου, στη σχολική δομή για να πω την αλήθεια δεν ξέρω, σε δομές που ήμουν πιο πριν ... ξέρω το ρόλο του και με τι πράγματα ασχολούνται, έχω και φίλες μου κοινωνικές λειτουργούς ... Γενικά θεωρώ ότι είναι από τα πολύ χρήσιμα επαγγέλματα θα έλεγα και λίγο διαμεσολαβητές. Σε διάφορες καταστάσεις πώς να λυθούν πιο εύκολα από το πιο απλό με θέματα υγείας που κάποιος πρέπει, δεν έχει περιβάλλον άμεσο, οπότε δίνει την κατεύθυνση ο κοινωνικός λειτουργός πώς μπορεί να κινηθεί κάποιος για το πρόβλημά του».

Μία άλλη συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην έρευνα και την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και/ή εκπαιδευτικές ανάγκες (B.5).

**B.5:** «Όχι πολλά η αλήθεια είναι, ενώ έχω φίλη η οποία είναι κοινωνική λειτουργός αλλά πάλι μου έχει αναφέρει κάποια πραγματάκια (...) τύπου έρευνας και πού βοηθάει τώρα κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες που ... το στηρίζει και μαθησιακά και επικοινωνιακά, αυτό γνωρίζω. Δεν ξέρω αν είναι αυτό μόνο το αντικείμενο».

Με βάση μία άλλη περιγραφή ο κοινωνικός λειτουργός είναι εμπειρογνώμονας που διεξάγει εκτίμηση και αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων (A.4). Αρκετές απόψεις συγκλίνουν στο ότι ο κοινωνικός λειτουργός ασχολείται με τη συμπεριφορά των ατόμων και εργάζεται για τη βελτίωση και/ή προαγωγή της κοινωνικής λειτουργικότητας ατόμων, οικογενειών, ομάδων, καθώς και για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας (A.4, A.5, B.7, B.8, B.9).

**A.4:** «... από ότι καταλαβαίνω τουλάχιστον εγώ έχει να κάνει με τη συμπεριφορά ανθρώπων μέσα σε ένα περιβάλλον τώρα από κει και πέρα βγάζει και κάποιες εκτιμήσεις για το αν οι συμπεριφορές οι μέθοδοι ή οτιδήποτε κάνει είναι σωστές ή όχι, τουλάχιστον με κάποια δεδομένα που ο ίδιος έχει».

**A.5:** «Έχει να κάνει πολύ με τη συμπεριφορά, συμπεριφορά γονέα με παιδί, παιδί με δάσκαλο, μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, έχει να κάνει με τη συμπεριφορά και το κοινωνικό σύνολο».



**B.7:** «*Ε, ο κοινωνικός λειτουργός είναι (.) το ενδιαμέσο ενός ατόμου με την έξω κοινωνία ... τη λειτουργία του ενός ατόμου προς τα κοινά.*»

**B.8:** «*... αγγίζει, εκτός αν κάνω λάθος (.), ότι έχει σχέση με τον άνθρωπο ... ότι μπορεί αυτό να συνεπάγεται με τον άνθρωπο, δηλαδή με την κοινωνία γύρω του, με τα προβλήματα, με τα θετικά, με τα αρνητικά, με το πώς να τον βοηθήσεις στο χαρακτήρα να αντιμετωπίσει κάποια πράγματα, τουλάχιστον έτσι το έχω εγώ στο μυαλό μου (...).*»

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη ενός συμμετέχοντα, ο οποίος περιέγραψε τον κοινωνικό λειτουργό ως «αναξιόπιστο πολιτικό πρόσωπο».

**B.3:** «*Ο κοινωνικός λειτουργός (...) μέχρι ένα σημείο είναι κοινωνικός λειτουργός από εκεί και πέρα είναι (...) δυστυχώς πολιτικό πρόσωπο και αυτό (...), στα οποία μέχρι 70% είναι κοινωνικός λειτουργός, αρκετά μετά αρχίζουν και ανακατεύονται τα πολιτικά συμφέροντα και (.) οι ίντριγκες ...*».

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των ευρημάτων φάνηκε ότι ορισμένοι γονείς α) εξισώνουν το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού με εκείνο του ψυχολόγου, ως προς τον υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο των δύο επαγγελματιών (B.12) ή β) θεωρούν ότι ο κοινωνικός λειτουργός βρίσκεται ένα «σκαλοπάτι» πριν από τον ψυχολόγο, χωρίς ωστόσο να μειώνουν την αξία του επαγγέλματος αναφορικά με τη χρησιμότητά του στη κοινωνία ή την ικανότητα των κοινωνικών λειτουργών να παράσχουν υποστήριξη (B.11).

**B.11:** «*Ε (...) πιστεύω ότι προσφέρει στο γενικό σύνολο, ε (...) δηλαδή μου αρέσει σαν (...), σαν επάγγελμα και εμένα (...) ε αυτό δεν, δηλαδή βοηθάει σε πολλά, σε πολλούς τομείς είναι και σε κοινωνικό και σε οικογένειες να βοηθήσει και σε ιδρύματα διάφορα ... θεωρώ ότι είναι βασικός ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε όλες τις βαθμίδες και σε εκπαίδευση και γενικά, γενικά παντού, γιατί είναι ένα βήμα πιο κάτω από ένα ψυχολόγο, γενικά μπορεί να βοηθήσει.*»

**B.12:** «*Α! ε (.) πώς να το πω τώρα (...) τι, τι να πω, είναι σαν, σαν τον ψυχολόγο, βοηθάει (...) ε (...) αυτό δεν μπορώ και τον ψυχολόγο τώρα δεν θα μπορούσα να περιγράψω αλλά (.) αυτό πάνω κάτω (.) βοηθάει, βοηθάνε, βοηθάνε, συμβουλευδούνε, αυτά, αυτά τώρα μου έρχονται.*»

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατέδειξε επίσης ότι κάποιες από τις πηγές προέλευσης της γνώσης των συμμετεχόντων για το επάγγελμα συνιστούν οι προσωπικές εμπειρίες (B.3, B.4), οι προσωπικές αντιλήψεις (B.6, B.8, B.10, B.11) ή αλληλεπιδράσεις με κοινωνικούς λειτουργούς στο φιλικό ή εργασιακό περιβάλλον (A.2, B.5, B.13). Όπως ανέφερε μία συμμετέχουσα:

**B.4:** *«Ε, όχι ακριβώς δεν γνωρίζω, έχω μιλήσει με κοινωνική λειτουργό γιατί έχω έτσι πολλά προβλήματα και (...) στη σχέση μου με τον μπαμπά ((του παιδιού)) μία συνεδρία είχα κάνει, μου είχε μιλήσει πάρα πολύ γλυκά εντάξει (...) αλλά κάτι παραπάνω (...) ((δεν γνωρίζει))».*

Σε ότι αφορά τους τομείς και τα πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας αναφέρθηκαν (A.2, B.1, B.8, B.13) η Εκπαίδευση, η Υγεία, όπως επίσης και τα νοσοκομεία, τα ψυχιατρεία, τα ιατρεία, τα ιδρύματα, τα γηροκομεία, οι κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων και τα κέντρα απεξάρτησης.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των ευρημάτων καταδείχθηκε ότι το σύνολο των συμμετεχόντων, έδωσε μία έστω περιγραφή σχετική με το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. Βρέθηκε ότι οι μισοί συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν ή δεν αισθάνονταν σιγουριά για τις απαντήσεις τους («από ότι καταλαβαίνω τουλάχιστον εγώ», «εκτός αν κάνω λάθος»). Παρόλ' αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην παροχή βοήθειας, δεκαπέντε στην διαχείριση προβλημάτων και δέκα στην εξεύρεση λύσεων. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει θετικές στάσεις και αντιλήψεις για το επάγγελμα και το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και η μειοψηφία αρνητικές στάσεις και/ή διαστρεβλωμένες αντιλήψεις.

### **7.5.2. Η αναγκαιότητα απασχόλησης κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα & η συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας**

Δεκαέξι συμμετέχοντες στους δεκαοκτώ συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Επίσης, για δεκαπέντε εκ των συμμετεχόντων, κρίνεται απαραίτητη ή αναγκαία η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο και ανεβρέθηκαν 40 αναφορές στο σύνολο των συνεντεύξεων που επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα (βλ. Πίνακας Η.3, Παράστημα Η.). Επιπλέον, η πλειονότητα (δεκατρείς

στους δεκαοκτώ) θεωρεί απαραίτητη την απασχόληση του κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα σε σταθερή ή συχνή βάση. Κάποιοι από τους γονείς ανέφεραν:

**A.1:** «... είναι απαραίτητο ... η παρουσία του είναι αναγκαία ... τουλάχιστον μία φορά τη βδομάδα είναι απαραίτητη εκεί πέρα η παρουσία του ... σπάνταρ ((σταθερά)) να υπάρχει μία φορά τη βδομάδα».

**B.2:** «... είναι σημαντικό να υπάρχει ... αν όχι σε μόνιμη βάση, αλλά να υπάρχει όμως».

**B.6:** «Αναγκαίο ... το θεωρώ πολύ αναγκαίο. Όχι απλά αναγκαίο, πολύ αναγκαίο».

Σημειώνεται ότι κατά μία άποψη, η αναγκαιότητα απασχόλησης του κοινωνικού λειτουργού αφορά τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (B.10).

**B.10:** «Απαραίτητο, πάρα πολύ. Είναι απαραίτητος ένας κοινωνικός λειτουργός πιστεύω, ανεξαρτήτου εκπαίδευσης, δηλαδή αν είναι Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια ...».

Δύο συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο κοινωνικός λειτουργός είναι περισσότερο απαραίτητος σε σχολεία που λειτουργούν σε αστικές περιοχές, από ότι σε επαρχιακές (A.4, B.9).

Αρκετοί συμμετέχοντες (έξι στους δεκαοκτώ) θεωρούν αναγκαία την παρουσία ενός κοινωνικού λειτουργού, καθώς πιστεύουν ότι θα συμβάλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, στη βελτίωση της επικοινωνίας, στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και θετικού σχολικού κλίματος.

**A.2:** «... στην ομαδικότητα, στη λειτουργία του σχολείου ... θα μπορούσε να βοηθήσει σε κάποια θέματα που υπάρχουν προστριβές, οι γονείς με τους δασκάλους ή τα παιδιά μεταξύ τους».

**B.5:** «Δεν είναι μόνο θέμα ψυχολογίας μέσα στο σχολείο, είναι και θέμα επικοινωνίας και τα παιδιά με τους δασκάλους και οι δάσκαλοι με τους διευθυντές και διευθυντές με τους γονείς, είναι κύκλος αυτό (...) ...».

**B.9:** «... για πολλά θέματα που αφορούν τη δυσλειτουργία του σχολείου ...».

Σε συνέχεια των παραπάνω αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με δύο μητέρες ο κοινωνικός λειτουργός είναι απαραίτητος διότι «*το σχολείο αποξενώνεται*» (B.8) και «*δεν υπάρχει πολύ επικοινωνία*» μεταξύ σχολείου και οικογένειας (B.10).

Επιπλέον, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατέδειξε ότι αρκετοί συμμετέχοντες, θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικών συνθηκών και εμφάνισης νέων προβλημάτων, όπως για παράδειγμα η ενδοσχολική και/ή ενδοοικογενειακή βία, οι κοινωνικοί κίνδυνοι και η ανάγκη παιδικής προστασίας, η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στα παιδιά.

**A.5:** «... η ενδοσχολική βία έχει πάει στα ύψη τα τελευταία χρόνια ... βέβαια αυτά δυστυχώς δεν είναι απλά ζυπήσανε και ήρθαν στο σχολείο και το κάνουνε, το ζούνε τα παιδιά στο σπίτι τους ...».

**B.3:** «... τα πράγματα έχουν ξεφύγει, τα παιδιά γνωρίζουν πολύ περισσότερα από μας, είναι καθοδηγούμενα, οι πληροφορίες είναι πάρα πολλές εξωτερικές, από τηλεόραση από τα πάντα».

**B.8:** «*Της προστασίας των παιδιών μας ... η κοινωνία είναι κοινωνία και από το σχολείο μέχρι εδώ μπορεί να συναντήσει 50 κινδύνους (...) ...*».

Σε συνέχεια των παραπάνω αναφέρεται ότι οι ρεαλιστικές δυσκολίες των γονέων, τα οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα, τα ζητήματα υγείας, οι κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μαθητών/μαθητριών, συνδέθηκαν από αρκετούς συμμετέχοντες (επτά στους δεκαοκτώ) με την αναγκαιότητα υποστήριξης από κοινωνικό λειτουργό. Κατά τα λεγόμενα κάποιων γονέων:

**B.8:** «... έχουν πολλά προβλήματα, θέλετε (...), ας πούμε να πω ότι υπάρχουν και παιδιά χωρισμένων γονιών, λέμε τώρα παιδάκια χωρισμένων γονιών, παιδάκια που έχουν χάσει γονείς, παιδάκια που έχουν αυτά τα προβλήματα της υγείας ... κάποιο πρόβλημα μπορεί να έχουν στο σπίτι από ένα γονιό (.) ή από ένα αδερφάκι ... τώρα υπάρχουν πολύ μεγαλύτερο ποσοστό χωρισμών αν θέλετε, από αρρώστιες που μπορεί κάποιο παιδί να είναι, ένα παιδί λέμε έχει διαρκώς άρρωστο γονιό ...».

**B.12:** «*δεν θα πάει κάποιος σε έναν ειδικό και για οικονομικούς λόγους ... είμαστε τώρα σε μία (.) ζούμε με πολλή δουλειά, τα παιδιά ολόημερο, μετά δραστηριότητες,*

δηλαδή είμαστε και λίγο χαμένη τώρα πια σαν οικογένεια και σαν γονείς, είμαστε λίγο χαμένοι ...».

Οι συμμετέχοντες (πέντε εκ των δεκαοκτώ) θεωρούν ότι ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο κατάλληλος για να αναγνωρίσει προβληματικές συμπεριφορές, να παρέμβει για την εξάλειψη των αντιθέσεων μεταξύ των παιδιών και την πρόληψη της περιθωριοποίησης.

**A.1:** «... με το να μπαίνει σε κάθε τμήμα, να βλέπει τα παιδιά, να τα συζητάει μόνα τους, χωρίς τον εκπαιδευτικό μέσα και έτσι βγάζει μία εικόνα από το κάθε παιδί...».

**B.6:** «... όταν ένα παιδί έχει κάποια παραβατικότητα, είτε λίγο ζωνρό, όχι παραβατικότητα, λίγο πιο ζωνρό από τα άλλα (.) ίσως με την κουβέντα ο κοινωνικός λειτουργός να το φέρει πιο όμορφα μαζί με τα άλλα παιδιά».

**B.10:** «... βλέποντας λοιπόν τέτοιες συμπεριφορές, ο κατάλληλος είναι ο κοινωνικός λειτουργός που ξέρει τον τρόπο και να χειριστεί αυτές τις καταστάσεις».

Στο πλαίσιο αυτό, αρκετοί συμμετέχοντες βρίσκουν αναγκαία τη συνεργασία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας, για την άρση των εμποδίων που αναστέλλουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την εκπαιδευτική διαδικασία (A.1, A.2, A.3, A.5, B.2, B.12). Κατά μία συμμετέχουσα, ως επιμέρους πιθανή ενέργεια του κοινωνικού λειτουργού, είναι η συμμετοχή στο Σύλλογο διδασκόντων.

**A.1:** «... που να λέει στους εκπαιδευτικούς να λύνονται τα προβλήματα, εεε και στη συνέχεια να ενημερώνονται οι γονείς ...».

**A.2:** «... θα μπορεί να παίρνει μέρος σε συμβούλια και σε ότι έχει να κάνει με το σχολείο, στο Σύλλογο διδασκόντων ίσως».

**B.5:** «... να εντοπίζει κάποια θέματα, να τα λέει στη διευθύντρια, στους υπεύθυνους δασκάλους, όποιοι είναι και αυτό με τη σειρά του να πηγαίνει στους γονείς ...».

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (δεκαέξι τους δεκαοκτώ) θεωρεί ή υποθέτει ότι ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων, αλλά και στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας με την από μέρους του υιοθέτηση ενημερωτικού, συμβουλευτικού, καθοδηγητικού ρόλου για

την υποστήριξη: α) των γονέων, β) των μαθητών/τριών (και/ή με αναπηρία/εκπαιδευτικές ανάγκες), γ) των εκπαιδευτικών και δ) της Διοίκησης, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

**A.2:** «... κάνοντας κάποιες εργασίες με τα παιδιά στην τάξη μέσα, κάποιες ομιλίες με τους γονείς και συζήτηση με τους γονείς που έχουν κάποιο πρόβλημα τα παιδιά τους ... με τα παιδιά ίσως κάποιες ομαδικές εργασίες ...».

**A.5:** «... να λειτουργήσει και μία σχολή γονέων μέσα στο σχολείο και να είναι υποχρεωτική. Μία φορά την εβδομάδα τουλάχιστον ... να τη λειτουργεί η κοινωνική λειτουργός για τους γονείς».

**B.2:** «... και η διευθύντρια θα μπορούσε να μάθει από την κοινωνική λειτουργό κάποια πράγματα ...».

**B.9:** «... βοήθεια σε αυτές τις περιπτώσεις, σε κάποια παιδιά ... με ιδιαιτερότητες».

Σύμφωνα με ορισμένες απόψεις, υπάρχει αναγκαιότητα τόσο κοινωνικού λειτουργού, όσο και ψυχολόγου μέσα στο σχολείο (A.2, A.5, B.11). Μία εξ αυτών επισημαίνει ότι η αναγκαιότητα έγκειται στην τήρηση αρχείων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της διοίκησης. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε:

**A.5:** «θα πρέπει να περνάει και από επιτροπή και τους δασκάλους, για μένα. Γιατί δεν είναι μόνο η διευθύντρια η οποία θα πρέπει να περνάει επιτροπή, πρέπει να περνάνε και οι δάσκαλοι για μένα αξιολόγηση ... θα πρέπει να αφήνουνε βέβαια ((ο ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός)) αρχείο στο σχολείο ...».

Αρκετοί συμμετέχοντες (B.8, B.10, B.12, B.13), φάνηκε να συνδέουν την αναγκαιότητα Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας με τη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης, η οποία κατά τα λεγόμενα τους μπορεί να συμβάλει με τη σειρά της στην εκπαιδευτική διαδικασία (μικρο-επίπεδο) και την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας (μακρο-επίπεδο). Σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων από αυτούς:

**B.10:** «Όσο μεγαλώνει ((το παιδί)) πιστεύω ότι είναι χίλια τοις εκατό απαραίτητος, αλλά και από τις μικρές, αν πάρουν τα παιδιά από μικρά βάση πιστεύω ότι θα είναι πιο εύκολο το έργο και στη μόρφωσή τους και στην κοινωνία αύριο μεθαύριο ...».

**B.13:** *«Στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ... για να έχουν μία καλύτερη κοινωνικοποίηση ...».*

Επιπλέον, φάνηκε ότι για κάποιους γονείς (B.2, B.12), η ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο συνδέεται με την εύκολη προσβασιμότητα για συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση.

**B.2:** *«... να μπορώ να ξέρω ότι μπορώ να επικοινωνήσω και να πω το πρόβλημά μου ή να ζητήσω μία συμβουλή, αυτό (.)».*

**B.12:** *«... όταν είναι στο σχολείο όμως, θα το έχεις και πιο εύκολο θα πεις, ας πεταχτώ μία φορά την εβδομάδα να μου πει δύο πράγματα ... για το γονιό πολύ σημαντικό, να τον έχει στην πόρτα του ... καλό είναι να ... υπάρχει στην πόρτα, να υπάρχει στην πόρτα μας και δύο λεπτά θα μιλήσεις, κάτι θα σου πει ...».*

Μερικοί γονείς (έξι τους δεκαοκτώ) περιέγραψαν τον κοινωνικό λειτουργό ως διαμεσολαβητή σε αρμόδιους φορείς ή μεταξύ σχολείου-οικογένειας και πιστεύουν ότι μπορεί να παρεμβαίνει και να συνηγορεί όποτε κρίνεται απαραίτητο για την προάσπιση των συμφερόντων μαθητών, γονέων και σχολείου.

**A.3:** *«... ένας κοινωνικός λειτουργός μπορεί να το προωθήσει το πρόβλημα παραπέρα ...».*

**B.11:** *«... θα ήταν καλύτερα να μιλήσει πρώτα ο κοινωνικός λειτουργός με το γονέα και μετά να επικοινωνήσει ο γονέας ή να επικοινωνήσει ο κοινωνικός λειτουργός με το διευθυντή, να υπάρχει δηλαδή μεσολαβητής, εγώ τον θεωρώ μεσολαβητή τον κοινωνικό λειτουργό (.) για να μπορούν να, να υπάρξει μία συζήτηση, δηλαδή σαν δικηγόρος βασικά των δύο ...».*

Μία συμμετέχουσα υποστήριξε ότι ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει εκτός των άλλων να μπορεί να πραγματοποιεί κατ' οίκον επισκέψεις στα σπίτια των οικογενειών μαθητών και μαθητριών για τη διερεύνηση προβλημάτων.

**A.5:** *«... θα πρέπει να εισχωρεί και στα σπίτια για μένα ... θεωρώ ότι η κοινωνική λειτουργός δεν θα πρέπει να δρα μόνο στο σχολείο, όταν βλέπει ότι υπάρχει πρόβλημα να μπορεί να εισχωρεί και σε σπίτια ...».*

Σύμφωνα με την ίδια συμμετέχουσα, ο κοινωνικός λειτουργός δεν θα πρέπει να εργάζεται μόνιμα σε ένα σχολείο, ούτως ώστε να μπορεί να διατηρεί την αντικειμενικότητά του. Επιπλέον, θεωρεί ότι ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να υιοθετεί το ρόλο «δικαστή» που θα επισύρει ποινές ή κυρώσεις σε παιδιά, γονείς ή εκπαιδευτικούς. Προς την ίδια κατεύθυνση κλίνουν τα λόγια και του δεύτερου συμμετέχοντα (B.3), ο οποίος συνδέει την παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο με την «επιβολή ή το φόβο τιμωρίας» και τη «συγκάλυψη γεγονότων» (B.3).

**A.5:** «... Εεε ... Δεν πιστεύω σε σταθερή βάση ... να αλλάζει σχολείο, να μην είναι σταθερός σε ένα σχολείο ... όταν υπάρχει κάποιος σταθερά, δεν μπορείς να είσαι αντικειμενικός ... εξωτερική συνεργάτης ... να δρας δηλαδή (.) σαν δικαστής; Ναι σαν δικαστής, φταίει ο μπαμπάς, οι γονείς, το παιδί, ο δάσκαλος; Ο καθένας θα πάρει αυτό που του αξίζει».

**B.3:** «Σε σταθερή βάση μόνιμος όχι, γιατί αποκτά άμεσα συμφέροντα και εμπλέκονται γνωριμίες και διάφορα (...). Να αλλάζει συνέχεια (.). Να μην αποκτάει πολλές στενές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ... Ναι μεν υπάρχει ((ανάγκη)) ... αλλά δεν πιστεύω ότι θα δρα (.) σωστά. Ο κοινωνικός λειτουργός δυστυχώς ... εδώ έρχεται σαν τιμωρία. Αυτό έχω δει εγώ σαν προσωπική εμπειρία. Όταν έρχεται ο κοινωνικός λειτουργός εδώ, έρχεται σαν (.) σαν φόβος να τιμωρεί, να μην αναφέρει το όνομα τους σε μία (...) έρευνα, σε μια (.), να μην καταγράψει το όνομα κανενός ...».

Από την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων μας, διαφάνηκε ότι οι απόψεις του συμμετέχοντα συνδέονται: α) με ελλιπή/διαστρεβλωμένη γνώση αναφορικά με την εκπαίδευση και την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στις σχολικές μονάδες, β) πρότερη αρνητική εμπειρία κατά την αλληλεπίδρασή του με κοινωνικό λειτουργό και γ) τις αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις του για τους εκπαιδευτικούς. Ως προς το τελευταίο, ο συμμετέχων θεωρεί ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι να «τιμωρεί» τους εκπαιδευτικούς.

**B.3:** «... αρνητική ((εμπειρία)), δυστυχώς, ναι ... για να γίνεις κοινωνικός λειτουργός πρέπει να είσαι πρώτα εκπαιδευτικός, δεύτερον να τελειώσεις ψυχολόγος και τρίτον να δώσεις για κοινωνικός λειτουργός. Οπότε για να φτάσεις σε αυτό το σημείο, πρέπει να σε έχουνε διαλέξει ή πρέπει να έχεις κάνει κάποιες γνωριμίες με



εκπαιδευτικούς, με τους οποίους πρέπει να κάτσεις, να πίνεις, να τρως, να κουβεντιάσεις και είσαι κάθε μέρα μαζί. Κόρακας κόρακα μάτι δεν βγάζει. Δεν έχω και πολλή εμπιστοσύνη στο ότι (...) δεν αποκτάς (...), πώς να το πω ... σαν εμπορικές σχέσεις, σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς . Για να γίνεις κοινωνικός λειτουργός όπως είπα πριν πρέπει να περάσεις στο στάδιο του εκπαιδευτικού και ( ) ψυχολογία ... δεν πρέπει να είναι από τον ίδιο χώρο κατά κάποιο τρόπο. Δηλαδή πρέπει να είναι από άλλη πόλη (.). Να μην έχει γνωριμίες με αυτούς τους ανθρώπους ((τους εκπαιδευτικούς)). Να μπορεί να δράσει. Έτσι είναι (.), δεν μπορείς να τιμωρήσεις ή να βάλεις τιμωρία σε έναν άνθρωπο που μετά τρως και πίνεις έξω και κάνεις παρέα, πώς να τον τιμωρήσεις; Δεν υπάρχει περίπτωση».

Παρόλ' αυτά, ο συμμετέχων σε διευκρινιστική ερώτηση της ερευνήτριας, απάντησε ότι «αν ο κοινωνικός λειτουργός διατηρεί αντικειμενική στάση είναι αναγκαία η παρουσία του μέσα στο σχολείο». Ωστόσο, πρόσθεσε ότι θεωρεί πρωτίστως απαραίτητη την παρουσία παιδοψυχολόγου στο σχολείο (και έπειτα κοινωνικού λειτουργού) για μία φορά το μήνα.

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε, επίσης, ότι τρεις συμμετέχουσες συσχετίζουν τον κοινωνικό λειτουργό με μάθημα, διεξαγωγή μαθήματος. Όπως ανέφερε μία εκ των τριών συμμετεχουσών:

**B.6:** «... σαν μάθημα να υπάρχει ο κοινωνικός λειτουργός στα σχολεία μέσα.».

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις απόψεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, πιστεύει ότι μπορεί να συμβάλει στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Τρεις συμμετέχουσες ανέφεραν τον κοινωνικό λειτουργό ως μάθημα. Τέλος, μεμονωμένοι συμμετέχοντες περιέγραψαν το κοινωνικό λειτουργό ως δικαστή, ως εκείνον που επιβάλλει τιμωρίες στους εκπαιδευτικούς και θεωρούν ότι δεν θα τηρεί αντικειμενική στάση αν απασχολείται μόνιμα στη σχολική μονάδα.

## **Κεφάλαιο 8ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων & ερμηνεία**

### **8.1. Εισαγωγή**

Για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου, η συζήτηση και ερμηνεία ακολουθεί την ίδια λογική με την οποία παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα.

Αρχικά, συζητούνται τα αποτελέσματα της πρώτης ερευνητικής ενότητας, που αφορούν στις στάσεις και τις απόψεις των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σχετικά με την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας. Έπειτα, ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τις στάσεις και τις απόψεις των γονέων των μαθητών/μαθητριών για την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση του ίδιου σχολείου. Στη συνέχεια, συζητούνται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τις αναπαραστάσεις, τις στάσεις και αντιλήψεις του συνόλου των συμμετεχόντων α) για το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού και β) την αναγκαιότητα απασχόλησης-συμβολής του στη σχολική μονάδα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συγκλίνουν, αλλά και διαφοροποιούνται με αρκετά από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που εντοπίστηκαν μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όσον αφορά τον επικοινωνιακό ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας, το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολείο, αλλά και επιμέρους ζητήματα που αφορούν στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

## **8.2. Επικοινωνία των μελών του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας**

### **8.2.1. Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων**

Ως προς τη συχνότητα και τους τρόπους επικοινωνίας, διαπιστώθηκε για λιγότερους από τους μισούς συμμετέχοντες ότι η επικοινωνία με τη Διοίκηση πραγματοποιείται σε τακτική βάση στο πλαίσιο προγραμματιστων συναντήσεων, τηλεφωνικά ή με δια ζώσης συναντήσεις. Από την πλευρά της Διοίκησης, διαφάνηκε η επιδίωξη και πραγματοποίηση συχνών συναντήσεων για συζήτηση και αλληλεπίδραση με την Πρόεδρο, όχι όμως με όλα τα μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Τα ανωτέρω συγκλίνουν εν μέρει με τα αποτελέσματα έρευνας του Στραβάκου, όπου διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές δεν συνεργάζονται συχνά με το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων (όπως αναφέρεται στο Babalis et al., 2015). Παράλληλα, έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Μερκούρη και Σταμάτη (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές, πέραν των προγραμματιστων συναντήσεων, πραγματοποιούσαν σε μηνιαία βάση συναντήσεις με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διατηρεί θετικές σχέσεις με τη Διοίκηση του σχολείου. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν παρελθοντικές συγκρούσεις μεταξύ Διοίκησης, Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και Συλλόγου Διδασκόντων. Επίσης, βρέθηκαν τωρινές κακής ποιότητας επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε δύο μέλη και τη Διοίκηση.

Τα παραπάνω συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Γεωργίου (όπως αναφέρεται στο Babalis et al., 2015) και της έρευνας του Ζάχου (2007), που επισημαίνουν την ύπαρξη συγκρούσεων ανάμεσα στους διευθυντές και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Μία πιθανή ερμηνεία για την προέλευση των συγκρούσεων και τη δημιουργία εντάσεων είναι ίσως ότι αποτελούν το αποτέλεσμα μη χάραξης ή ύπαρξης δυσδιάκριτων ορίων δράσης (Τσέτσος, 2015) ή εμποδίων που δημιουργούνται στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Γκιόκα, 2015; Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία και με βάση τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, υποστηρίζεται πως η ανταπόκρισή μας στα πράγματα του περιβάλλοντος και με βάση το νόημα που έχει το καθένα, διαμορφώνεται με βάση τις αντιλήψεις που έχουμε γι' αυτά (Hughes & Kroehler, 2007). Η παραπάνω θέση πιθανών να αποτελεί μία εξήγηση σχετικά με το ότι

κάποια μέλη αισθάνονται δυσαρέσκεια και κάποια άλλα αισθάνονται ικανοποίηση στο κομμάτι της επικοινωνίας με τη Διοίκηση του σχολείου.

Ως προς τα θέματα επικοινωνίας μεταξύ Διοίκησης και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, κυρίαρχη θέση στη λίστα διατηρεί η διαχείριση/επίλυση προβλημάτων και η αμφίπλευρη ικανοποίηση αιτημάτων. Το παραπάνω εύρημα συμβαδίζει με τη βιβλιογραφία ως προς το ότι ο διευθυντής είναι διαχειριστής παιδαγωγικών θεμάτων και προβλημάτων (Κιρκιγιάννη, 2011).

Τα ευρήματα της μελέτης μας συνάδουν και με τα ευρήματα άλλων ερευνών που καταδεικνύουν ως θέματα επικοινωνίας την διαχείριση προβλημάτων, την ενημέρωση για τη σχολική πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού (Ντινίδου, 2013; Λιακοπούλου, 2018). Σημειώνεται ότι από τη δική μας έρευνα φάνηκε ότι η επικοινωνία επικεντρώνεται μόνο στα παραπάνω και δεν περιλαμβάνει ανάπτυξη συζητήσεων γύρω και από άλλα θέματα, προβληματισμούς κ.λπ., εύρημα που συμβαδίζει με την έρευνα της Ντινίδου, 2013.

Τα παραπάνω ευρήματα, συμβαδίζουν και με άλλα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης της Ντινίδου (2013) και πιο συγκεκριμένα ως προς το ότι οι πιο συνηθισμένες μορφές επικοινωνίας είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, τηλεφωνικά ή με ατομικές συναντήσεις. Παράλληλα, έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι γονείς προτιμούσαν περισσότερο την τηλεφωνική επικοινωνία και ότι η Διοίκηση διοργάνωνε τακτικές συναντήσεις με όλα τα μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και όχι με μεμονωμένα πρόσωπα, όπως καταδείχθηκε από τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας.

Ενδεχομένως οι παραπάνω διαφοροποιήσεις να οφείλονται σε ρεαλιστικές δυσκολίες (π.χ. περιορισμένο χρόνο λόγω απασχόλησης), στις προτιμήσεις και αντιλήψεις των γονέων όσον αφορά τις βέλτιστες μορφές επικοινωνίας τους με το σχολείο ή στις πρακτικές επικοινωνίας του σχολείου. Εκτός από τα παραπάνω, πιθανόν να σχετίζονται με τις επικρατούσες αντιλήψεις του διευθυντικού στελέχους, αναφορικά με τη χρησιμότητα διεξαγωγής τακτικών συναντήσεων με το σύνολο των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Επιπλέον, παράγοντες που πιθανόν να εμποδίζουν την διοργάνωση τακτικών συναντήσεων μεταξύ Διοίκησης και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ίσως να συνιστούν οι προηγηθείσες συγκρούσεις και η ύπαρξη αρνητικών σχέσεων με συγκεκριμένα μέλη.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται να συνάδουν περισσότερο με τα αποτελέσματα της έρευνας της Λιακοπούλου (2018), όσον αφορά τις δυσκολίες επικοινωνίας και τη συχνότητα των συναντήσεων, αφού τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών συγκλίνουν ως προς τη μη διοργάνωση σταθερών συναντήσεων και δυσκολίες που αφορούν σε μονόδρομη επικοινωνία (για τη μειοψηφία).

Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας του Ζάχου (2007) διαπιστώθηκε ότι πρόσβαση των γονέων στο σχολείο ήταν άμεση και υπήρχε δυνατότητα για μη καθορισμένες και συχνές επαφές, κάτι το οποίο οι ίδιοι οι γονείς δεν θεωρούσαν ότι δυσχερανούσε τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τα ευρήματα της δικής μας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν δηλώσει στους γονείς-μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ότι επιθυμούν οι επισκέψεις στο σχολείο να γίνονται κατόπιν τηλεφωνικής ενημέρωσης. Τα παραπάνω πιθανών να ερμηνεύονται είτε ως αμυντική στάση, είτε ως χάραξη ορίων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σχετικά με το εύρημα που σκιαγραφεί το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ως ομάδα πίεσης, θα λέγαμε ότι πιθανών να παραπέμπει στο μοντέλο των πολιτικών συστημάτων (Ανδριανάκη & Βασιλειάδης, 2010). Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, το σχολείο θεωρείται ως ένα πολιτικό σύστημα το οποίο δέχεται πιέσεις από τους γονείς για την κάλυψη των αναγκών τους.

### **8.2.2. Προφίλ Διοίκησης & παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία**

Από τα ευρήματα της ερευνητικής μας μελέτης, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων περιέγραψε τη Διευθύντρια ως ένα άτομο επικοινωνιακό, αντικειμενικό, πρόθυμο, εξυπηρετικό και διαμεσολαβητικό.

Ωστόσο, αξιοσημείωτη είναι η δυσαρέσκεια που εξέφρασε η Πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σχετικά με την περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Γεωργίου (όπως αναφέρεται στο Babalis et al., 2015), ο οποίος διαπίστωσε ότι ο Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων δε συμμετείχε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα ή ζητήματα που σχετίζονται με τη καθημερινή σχολική ζωή.

Η μειοψηφία των συμμετεχόντων περιέγραψε τη Διευθύντρια ως μη δεκτικό στην επικοινωνία άτομο, το οποίο δεν διαθέτει δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι σημαντικό να τις κατέχει ένα διοικητικό στέλεχος για την καλλιέργεια αποτελεσματικής επικοινωνίας (Άνθης & Κακλαμάνης, 2006) .

Σε συνέχεια των παραπάνω και όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, οι διευθυντές για τη βελτίωση της επικοινωνίας μπορούν να συμπεριλάβουν στις πρακτικές τους τεχνολογικά μέσα (Aurelian, 2017). Ωστόσο, μία εκ των δύο προαναφερθέντων συμμετεχόντων εξέφρασε την ενόχλησή της, αναφορικά με σχετικές παρελθοντικές πρακτικές επικοινωνίας που χρησιμοποίησε η Διευθύντρια για την ενημέρωση των γονέων. Μία πιθανή εξήγηση αποτελεί το ότι η αποκλειστική χρησιμοποίηση των τεχνολογικών μέσων για επικοινωνία και όπως κατέδειξαν τα ευρήματά μας, πιθανόν να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συνόλου των γονέων.

Επιπρόσθετα, παράγοντες όπως οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (θετικές ή αρνητικές), επιδρούν καθοριστικά στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης (Ανδριανάκη & Βασιλειάδης, 2010; Κιρκιγιάννη, 2012; Θωμά & Κολοβός, 2015).

Η θέση αυτή συμβαδίζει με τα ευρήματά μας, καθώς παράγοντες επηρεασμού φάνηκε να συνιστούν και οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη συζήτηση του «τι δεν θα πρέπει να κάνουν οι γονείς» ή διατηρούν δύσπιστη στάση. Σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος, τα εμπόδια στην επικοινωνία από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Γκιοκά, 2015; Σαΐτης, 2008), μπορεί να οφείλονται σε αμυντική στάση λόγω αντιλήψεων σχετικά με το ότι οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες των γονέων πρέπει να περιορίζονται εκτός σχολείου.

Παράγοντες επηρεασμού φάνηκε να συνιστούν και οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες εξαιτίας περιστατικών που αφορούσαν τραυματισμούς μαθητών ή ενδοσχολική βία. Τα ευρήματά μας έδειξαν παράλληλα ότι για τον ένα εκ των δύο συμμετεχόντων, η επικοινωνία και οι σχέσεις με την τωρινή Διοίκηση επηρεάζονται αρνητικά, από τις θετικές αναμνήσεις και/ή ικανοποιήσεις που του προκάλεσε η αλληλεπίδραση με την προηγούμενη Διοίκηση του σχολείου. Προς

την ίδια κατεύθυνση φάνηκε να επηρεάζουν και οι υποκειμενικές αντιλήψεις, σχετικά με το ποιος θεωρείται ο αποτελεσματικός διευθυντής.

Από τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η επικοινωνία συνιστά ένα πολύπλοκο φαινόμενο που επηρεάζει και επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων όπως η ποιότητα των σχέσεων, οι ικανοποιήσεις/απογοητεύσεις ή οι αναμνήσεις (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, 2009), με τον ρόλο του διευθυντή να αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα απ' αυτούς (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013).

### **8.2.3. Προτάσεις & προσδοκίες για την βελτίωση της επικοινωνίας**

Αναφορικά με τις προτάσεις για βελτίωση της επικοινωνίας με τη Διοίκηση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ικανοποιημένη. Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν προέρχονται από τα μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων που διατηρούν αρνητικές σχέσεις με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας. Κατά κύριο λόγο όμως από το ένα εκ των δύο.

Ειδικότερα, προτάθηκε επικοινωνία για ενημέρωση για τη σχολική πρόοδο και τη συμπεριφορά, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Οι νέες προτάσεις που προέκυψαν αφορούν στην βελτίωση χαρακτηριστικών ή δεξιοτήτων και ενίσχυση των γνώσεων της Διευθύντριας. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν η ενεργητική ακρόαση, η αντικειμενικότητα, το γνήσιο ενδιαφέρον, η εγρήγορση και η ευελιξία. Επιπλέον, συμπληρώθηκαν η προνοητικότητα για την πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων, η αποφασιστικότητα για την ανάληψη πρωτοβουλιών, η χάραξη ορίων, η περαιτέρω επιμόρφωση και η άσκηση των καθηκόντων με αμεροληψία και ηθική.

Οι πολλαπλές προτάσεις που διατυπώθηκαν από ένα κυρίως μέλος και οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της Διοίκησης, θεωρείται ότι επιβεβαιώνουν την άποψη ότι ο διευθυντής αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης αποτελεσματικής επικοινωνίας και θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ανθης & Κακλαμάνης, 2006; Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013).

## **8.3. Επικοινωνία των γονέων με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας**

### **8.3.1. Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων**

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρόλο που χαρακτήρισε θετική την επικοινωνία, διατηρεί συμβατικές, αδιάφορες ή απρόσωπες σχέσεις με τη Διοίκηση. Η επικοινωνία

διεξάγεται σπάνια, μη συστηματικά και συνήθως λόγω εμφάνισης προβλημάτων. Διαπιστώθηκε ότι δεν υφίσταται πρόγραμμα καθορισμένων συναντήσεων και η επικοινωνία λαμβάνει χώρα κυρίως μέσω τηλεφώνου. Πιο μεμονωμένα αναφέρθηκαν οι δια ζώσης συναντήσεις, ενώ ο συνδυασμός αυτών φάνηκε να προτιμάται μόνο από ένα συμμετέχοντα.

Τα παραπάνω ευρήματα, συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών ως προς το ότι οι μη καθορισμένες συναντήσεις συνιστούν συνήθως το αποτέλεσμα εμφάνισης προβλημάτων ή πρωτοβουλίας που λαμβάνουν οι γονείς (Ντινίδου, 2013). Συνάδουν δε με τη διαπίστωση, ότι οι περισσότεροι γονείς επικοινωνούν τηλεφωνικά με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Πέραν των ανωτέρω και όπως βρέθηκε, η επικοινωνία για ενημέρωση μπορεί να σχετίζεται με ρεαλιστικές δυσκολίες των γονέων, οικογενειακά ζητήματα ή ζητήματα υγείας του μαθητή/μαθήτριας (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Γκικόκα, 2015; Σαΐτης, 2008)

Αξίζει να αναφερθεί, ότι η επικοινωνία με τη Διοίκηση για ενημέρωση όσον αφορά τη σχολική πρόοδο και τη συμπεριφορά, αναφέρθηκε από μεμονωμένους γονείς. Παράλληλα, καταδείχθηκε η προτίμηση της πλειοψηφίας (όσων διατηρούν επικοινωνία με το σχολείο) για επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Τα παραπάνω ευρήματα πιθανών να αιτιολογούν τη διατήρηση συμβατικών ή αδιάφορων σχέσεων με τη Διοίκηση.

Η διαπίστωση ότι μεμονωμένοι γονείς δεν έχουν επικοινωνήσει ποτέ με τη Διοίκηση, επιβεβαιώνει την άποψη ότι το σχολείο δεν προσκαλεί συχνά τους γονείς (Μάνεσης & Τσερεγκούνη, 2005). Παράλληλα, διαφοροποιείται με τα ευρήματα άλλης έρευνας, σύμφωνα με την οποία στις πρακτικές επικοινωνίας των σχολείων συμπεριλαμβανόταν η προσπάθεια προσέγγισης των γονέων που δεν επικοινωνούσαν με το σχολείο (Λιακοπούλου, 2018).

### **8.3.2. Προφίλ Διοίκησης & παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία**

Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, στα χαρακτηριστικά της Διευθύντριας που θεωρούν ότι διευκολύνουν την επικοινωνία μαζί της, συμπεριλαμβάνονται η δεκτικότητα, η ειλικρίνεια, η ενσυναίσθηση, η ευγένεια, η υπομονή και το γνήσιο ενδιαφέρον που εκδηλώνει. Πιο μεμονωμένα αναφέρθηκε η άμεση ανταπόκριση και υποστήριξη σε θέματα που σχετίζονται με ρεαλιστικές δυσκολίες του γονέα. Τα ευρήματα αυτά, συμβαδίζουν με τη βιβλιογραφία ως



προς το ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμβάλουν στην καλλιέργεια θετικής επικοινωνίας και σχέσεων (Argyropoulou & Symeonidis, 2017; Άνθης & Κακλαμάνης, 2006; Βαρδιάμπαση κ.ά. 2016).

Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι ίδιοι συμμετέχοντες δεν έχουν αντιμετωπίσει κάποια συγκεκριμένη δυσκολία κατά την επικοινωνία τους με τη Διοίκηση. Ωστόσο, αναφέρθηκε από μεμονωμένα άτομα σαν δυσκολία η (κατά την άποψή τους) εσωστρέφεια του σχολείου. Η θέση των υποστηρικτών της συμβολικής διαντίδρασης, σύμφωνα με την οποία το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένα κλειστό υποσύστημα (Hughes & Kroehler, 2007), πιθανών να εξηγεί το παραπάνω εύρημα.

Απόψεις δυσαρέσκειας εκφράστηκαν από μεμονωμένα άτομα, που περιέγραψαν τη Διευθύντρια ως εσωστρεφή, αδιάφορη, απόμακρη και τυπική, μη αντικειμενική, αναποτελεσματική και με προκαταλήψεις. Ίσως οι περιγραφές αυτές να συνδέονται με την ύπαρξη αρνητικής επικοινωνίας και σχέσεων.

Για τους μισούς συμμετέχοντες (από εκείνους που διατηρούν επικοινωνία με τη Διοίκηση), καταδείχθηκε ως σημαντικότερος παράγοντας επηρεασμού της ποσότητας και της ποιότητας επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών, η προτίμηση τους για επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ίσως ότι θεωρούν υποχρέωση κυρίως του εκπαιδευτικού την ενημέρωση για τη πρόοδο και τη συμπεριφορά.

Για δύο από τους συμμετέχοντες, επιμέρους παράγοντες θετικού ή αρνητικού επηρεασμού της επικοινωνίας με την τωρινή Διευθύντρια, καταδείχθηκαν και οι αναμνήσεις ή συγκρίσεις με άλλους διευθυντές. Η καλή φήμη της Διευθύντριας κατά μία άποψη και η μικρότερη ηλικιακή κλάση στην οποία ανήκει συγκριτικά με τον προηγούμενο διευθυντή σύμφωνα με μία άλλη άποψη, βρέθηκε να επηρεάζουν θετικά.

Λιγότερο αρνητικά βρέθηκε να επηρεάζουν οι υποκειμενικές αντιλήψεις αναφορικά με το ρόλο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και έπειτα σε ότι αφορά τον τρόπο τοποθέτησης των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων. Πιθανές ερμηνείες για τα παραπάνω ευρήματα είναι ίσως ότι (με βάση τις αντιλήψεις) ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων είναι ο κύριος διαμεσολαβητής για την επικοινωνία γονέα-Διοίκησης και ότι ο τρόπος διορισμού δεν βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια.

Η επικοινωνία σχολείου οικογένειας φάνηκε να επηρεάζεται αρνητικά και από τη στάση των εκπαιδευτικών για ένα εκ των συμμετεχόντων, που περιέγραψε τους εκπαιδευτικούς ως «δεύτερους γονείς» των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό και όπως αναφέρθηκε, προσδοκάται μία λιγότερο «απόμακρη και τυπική» στάση από τον εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη περιγραφή για τον εκπαιδευτικό συνάδει με ευρήματα της έρευνας της Ντινίδου (2013).

Τέλος, αξιοσημείωτο εύρημα θεωρείται το ζήτημα ασφάλειας στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Η αίσθηση ανασφάλειας και ο φόβος των γονέων, πιθανών να επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, το σχολείο δεν επηρεάζεται μόνο από εσωτερικούς, αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες ή σύμφωνα με τη Κιρκιγιάννη (2012), παράγοντες του ευρύτερου περιβάλλοντος.

### **8.3.3. Προτάσεις & προσδοκίες για την βελτίωση της επικοινωνίας**

Αναφορικά με τις προτάσεις των συμμετεχόντων για τη βελτίωση της επικοινωνίας με τη Διοίκηση του σχολείου, βρέθηκε ότι η πλειονότητα αυτών αισθάνεται ικανοποίηση με την υπάρχουσα επικοινωνία.

Ως προς τη συχνότητα, προτάθηκε (από μεμονωμένα άτομα) επικοινωνία κάθε ένα με ενάμιση μήνα περίπου. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι το σχολείο δεν επιδιώκει τις συχνές συναντήσεις που προσδοκούν κάποιοι γονείς.

Λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, πρότειναν για τη βελτίωση της επικοινωνίας και αναφορικά με τη Διοίκηση, την τήρηση αντικειμενικής στάσης, τον κριτικό αναστοχασμό, την ενθάρρυνση για επικοινωνία, την ανταλλαγή πληροφοριών με ειλικρίνεια. Προσδοκούν την προς το μέρος τους εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος και/ή καλλιέργεια λιγότερο τυπικών σχέσεων. Τα ευρήματα συνάδουν με τη βιβλιογραφία, όσον αφορά τους παράγοντες καλλιέργειας και βελτίωσης της επικοινωνίας και των σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Βαρδιάμπαση κ.ά., 2016) .

Επιπλέον και με βάση μία άποψη, προσδοκάται για την καλύτερη επικοινωνία να λαμβάνονται υπόψη οι ρεαλιστικές δυσκολίες των γονέων, προκειμένου οι ίδιοι να μπορούν να ανταποκριθούν θετικά σε ένα κάλεσμα του σχολείου. Το παρόν εύρημα συμβαδίζει με το θεωρητικό μέρος, ως προς το ότι κάποια εμπόδια στην

επικοινωνία σχολείου-οικογένειας σχετίζονται με ρεαλιστικές δυσκολίες των γονέων.

Αξιοσημείωτη θεωρείται η προσδοκία μίας μητέρας για συχνότερες ατομικές ή συλλογικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης, για καθοδήγηση και ενημέρωση για την πορεία των μαθητών. Ως προς τη συχνότητα των συναντήσεων, προτάθηκε να πραγματοποιούνται μία φορά στους δύο μήνες. Από τα παραπάνω πιθανολογείται ότι η συστηματικότητα των συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι αραιή.

#### **8.4. Αναπαραστάσεις & στάσεις για την Κοινωνική Εργασία**

##### **8.4.1. Ο ρόλος & το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού**

Από την ανάλυση των ευρημάτων μας, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν είχε κάποια άμεση εμπειρία με κοινωνικούς λειτουργούς. Η παραπάνω διαπίστωση συνάδει με ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε ο N.A.S.W το 2004 (όπως αναφέρεται στο Zugazaga, Surette, Mendez, & Otto, 2006).

Σε συνέχεια των ανωτέρω και όπως καταδείχθηκε από τα ευρήματα, πηγές προέλευσης της γνώσης των συμμετεχόντων για το επάγγελμα, συνιστούν πρωτίστως οι προσωπικές αντιλήψεις, έπειτα οι αλληλεπιδράσεις με κοινωνικούς λειτουργούς στο φιλικό ή εργασιακό περιβάλλον και τέλος οι προσωπικές εμπειρίες. Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας του Viegel (2009), όπου διαπιστώθηκε ότι η κύρια πηγή των αντιλήψεων ήταν κάποιο είδος επαφής με κοινωνικό λειτουργό. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι ένα μεγάλο μέρος των επικρατουσών αντιλήψεων οφείλεται στα M.M.E. (Olin, 2013) ή σε άλλους παράγοντες.

Για όλους τους συμμετέχοντες, ο ρόλος και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού είναι συνυφασμένα αρχικά με την παροχή βοήθειας, έπειτα και για παραπάνω από τους μισούς με την διαχείριση προβλημάτων, ακολούθως τη συμπεριφορά και τέλος την εξεύρεση λύσεων.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων έδωσε μία έστω περιγραφή που σχετίζεται με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε ρόλους όπως συμβουλευτικό, υποστηρικτικό, καθοδηγητικό για την υποστήριξη παιδιών, ατόμων, οικογενειών και ηλικιωμένων ατόμων. Αναφέρθηκαν επίσης στην υποστήριξη παιδιών με αναπηρία και εκπαιδευτικές ανάγκες, τη διαχείριση

περιπτώσεων και την εμπειρογνωμοσύνη του κοινωνικού λειτουργού σε θέματα διαπαιδαγώγησης παιδιών. Σε ρόλους που υιοθετούνται για τη διαμεσολάβηση, την παρακίνηση και την έρευνα. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, θα λέγαμε ότι αναφέρθηκαν σε άμεσους και έμμεσους ρόλους που υιοθετεί ο κοινωνικός λειτουργός κατά την άσκηση του επαγγέλματος. Αναφορές έγιναν και στο σκοπό της Κοινωνικής Εργασίας, δηλαδή τη βελτίωση και/ή προαγωγή της κοινωνικής λειτουργικότητας ατόμων, οικογενειών, ομάδων με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας.

Ωστόσο, παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν κατά την περιγραφή, ενώ μόνο η μειοψηφία αναφέρθηκε σε πεδία ή τομείς άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας. Τα παραπάνω ευρήματα συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι άνθρωποι φαίνονταν μπερδεμένοι σχετικά με τους ρόλους που υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί ή αναφορικά με το «τι είναι» το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού (Veigel, 2009).

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά μίας συμμετέχουσας, σχετικά με το ότι γνωρίζει για το επάγγελμα, όχι όμως στη σχολική δομή. Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να έγκειται στη μη συστηματική απασχόληση των κοινωνικών λειτουργών σε σχολικές μονάδες γενικής αγωγής.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα συνιστά η άποψη ενός εκ των συμμετεχόντων, ο οποίος περιέγραψε τον κοινωνικό λειτουργό ως «πολιτικό πρόσωπο». Το παραπάνω πιθανόν να εξηγείται με βάση εύρημα της μελέτης του N.A.S.W. ως προς το ότι η γενική δημόσια εικόνα για τους κοινωνικούς λειτουργούς και λόγω επιρροής των M.M.E., είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κυβέρνηση (όπως αναφέρεται στο Zugazaga et. al., 2006). Παράλληλα, συμβαδίζει με την παραπάνω έρευνα ως προς το ότι το επάγγελμα (για ορισμένους συμμετέχοντες) είναι συνυφασμένο με την υποστήριξη ευάλωτων ομάδων και την διευκόλυνση της πρόσβασής τους σε πηγές.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα θεωρείται (κατά μία άποψη), ότι ο κοινωνικός λειτουργός βρίσκεται ένα επίπεδο πριν τον ψυχολόγο. Σημειώνεται ότι δεν διαπιστώθηκε να μειώνεται η αξία του επαγγέλματος σχετικά με την κοινωνική χρησιμότητά του ή τις ικανότητες των κοινωνικών λειτουργών για παροχή υποστήριξης. Η διετής απασχόληση του ψυχολόγου στη σχολική μονάδα, πιθανόν να αποτελεί μία εξήγηση για το παραπάνω εύρημα. Παράλληλα, η μη ταυτόχρονη εισαγωγή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης (τουλάχιστον για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και με βάση τα ευρήματα), μπορεί να εξηγήσει την παραπάνω άποψη.

#### **8.4.2. Η αναγκαιότητα απασχόλησης κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα & η συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τόσο διεθνώς (Alvarez et al., 2013) όσο και στην Ελλάδα, υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν ή να διερευνούν το πώς οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων των σχολικών κοινοτήτων (Alvarez et al., 2013). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκε σχετική ερευνητική μελέτη η οποία να διερευνά τις απόψεις των γονέων, σχετικά με τη συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότερες εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων των κοινωνικών λειτουργών ή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κατ'επέκταση, η σύγκριση των ευρημάτων με άλλα ευρήματα βασίζεται, αλλά όχι κατ'αποκλειστικότητα, σε έρευνες που διερευνούσαν τα αποτελέσματα της συμβολής των απασχολούμενων κοινωνικών λειτουργών στις σχολικές κοινότητες.

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως είναι απαραίτητη η σταθερή ή συχνή απασχόληση των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Κατά μία άποψη η αναγκαιότητα αφορά τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ σύμφωνα με δύο άλλες απόψεις, η αναγκαιότητα διακρίνεται με βάση την περιοχή λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, θεωρούν ότι στις αστικές περιοχές υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη. Μία πιθανή εξήγηση είναι ίσως οι απόψεις να σχετίζονται με την αντίληψη ότι στις αστικές περιοχές τα προβλήματα είναι διαφορετικά ποσοτικά ή ποιοτικά.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η απασχόληση ενός κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα σε συχνή ή σταθερή βάση, θα συμβάλει στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, την προαγωγή της ομαδικότητας, του θετικού κλίματος και της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, θεωρεί ή υποθέτει ότι ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να αναλάβει ενημερωτικό, συμβουλευτικό, καθοδηγητικό ρόλο για την υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των μαθητών μερών (γονέων, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, διοίκησης). Με βάση τις απόψεις

μεμονωμένων ατόμων το σχολείο αποξενώνεται και δεν υπάρχει πολύ επικοινωνία μεταξύ σχολείου οικογένειας. Μία πιθανή ερμηνεία για τα παραπάνω ευρήματα είναι ίσως ότι ο κοινωνικός λειτουργός κρίνεται αναγκαίος καθώς μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των δύο μερών, δηλαδή σχολείου και οικογένειας (National Association of Social Workers, 2012).

Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν επίσης, με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη στη Κύπρο από το Ερευνητικό Κέντρο Κοινωνικής Εργασίας και Κοινωνικής Πολιτικής (2018), ως προς το ότι η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών συνέβαλε θετικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όπως και στις οικογένειες, στους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον, τη βελτίωση των σχέσεων και την επικοινωνία στο σχολείο και μεταξύ σχολείου-οικογένειας.

Λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, θεωρούν ότι ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να διαμεσολαβήσει σε αρμόδιους φορείς ή ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, να παρεμβαίνει και να συνηγορεί για την προαγωγή των συμφερόντων των μαθητών όταν οι συνθήκες το απαιτούν. Ορισμένοι ανέφεραν την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και την πρόληψη περιθωριοποίησής τους, με τη συνεργασία μεταξύ κοινωνικού λειτουργού, γονέων, εκπαιδευτικών και διοίκησης. Η υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και η υλοποίηση ομαδικών δράσεων αναφέρθηκε από ελάχιστους. Επίσης, από μεμονωμένο άτομο, αναφέρθηκε η συμμετοχή στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του Συλλόγου διδασκόντων.

Τα ευρήματα συνάδουν με το θεωρητικό μέρος της εργασίας και με τα ευρήματα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας που διεξήγαγαν οι Alvarez et al. (2013), οι οποίοι συμπεριέλαβαν τις 100 μεγαλύτερες σχολικές περιοχές Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Πιο συγκεκριμένα, συγκλίνουν ως προς το ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί βοηθούν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρία και/ή εκπαιδευτικές ανάγκες, συνηγορούν υπέρ των μαθητών, εμπλέκουν τους γονείς και παρεμβαίνουν σε πολλαπλά επίπεδα.

Επιπλέον, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, θεωρείται ότι τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η απασχόληση των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, συνδέεται με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και εμφάνισης νέων προβλημάτων όπως για είναι παράδειγμα η ενδοσχολική ή ενδοοικογενειακή

βία, αλλά και η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στα παιδιά. Οι ρεαλιστικές, οικονομικές και οικογενειακές δυσκολίες των γονέων, οι κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μαθητών/μαθητριών, αλλά και η πρόληψη της περιθωριοποίησης τους στο σχολείο, συνδέθηκαν από αρκετούς συμμετέχοντες με την αναγκαιότητα της Κοινωνικής Εργασίας.

Η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολείο, συνδέθηκε επίσης με τη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, εύρημα που συμβαδίζει με τη βιβλιογραφία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις δύο συμμετεχουσών για την αναγκαιότητα λειτουργίας σχολής γονέων από κοινωνικό λειτουργό. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ίσως ότι οι γονείς αναγνωρίζουν την ανάγκη όχι μόνο συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών, αλλά και των γονέων. Αξιοσημείωτη κρίθηκε η προθυμία τους για συμμετοχή σε συναντήσεις είτε σε ομαδικό, είτε σε ατομικό επίπεδο, μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και παρά τις ρεαλιστικές δυσκολίες. Άξια αναφοράς είναι, επίσης, η ανάγκη που εξέφρασαν μεμονωμένοι συμμετέχοντες για ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού στην «πόρτα» τους. Το ανωτέρω εύρημα πιθανόν να ερμηνεύεται ως ένα αίσθημα ασφάλειας που μπορεί να προκαλέσει στους γονείς η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού, σε ένα πλαίσιο στο οποίο έχουν άμεση πρόσβαση. Πέραν αυτού, πιθανόν και οι ίδιοι οι γονείς να αναζητούν κίνητρα για συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση.

Ενδιαφέρον θεωρείται το εύρημα αναφορικά με το ότι η βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη διεπιστημονική συνεργασία ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού. Οι επικρατούσες αντιλήψεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διεπιστημονικής συνεργασίας και/ή τη θετική συμβολή του ψυχολόγου στα σχολεία, πιθανόν να αποτελούν μία εξήγηση για το παραπάνω εύρημα.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω και κατά μία άποψη, θεωρείται ότι η διεπιστημονική συνεργασία ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού κρίνεται απαραίτητη για την αξιολόγηση της διοίκησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Από την ίδια συμμετέχουσα αναφέρθηκε ότι ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να υιοθετεί το ρόλο «δικαστή» που θα επισύρει ποινές ή κυρώσεις σε παιδιά, γονείς ή εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η απασχόληση του κοινωνικού λειτουργού δεν θα πρέπει να είναι μόνιμη καθώς η μονιμότητα συνεπάγεται αδυναμία τήρησης της αντικειμενικότητάς του.

Ως προς το τελευταίο και σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Viegel (2009) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πίστευε πως οι κοινωνικοί λειτουργοί απομακρύνουν τα παιδιά από τους γονείς τους. Όπως αναφέρεται στην ίδια έρευνα, στην πραγματικότητα οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν την ευθύνη της επίβλεψης των απομακρύνσεων, ενώ το νομικό σύστημα και ο δικαστής έχουν το δικαίωμα να απομακρύνουν το παιδί από το οικογενειακό περιβάλλον. Πιθανών η εξίσωση του κοινωνικού λειτουργού με δικαστή, να συνδέεται εν μέρει με τις παραπάνω στρεβλές αντιλήψεις.

Κατά μία άλλη άποψη, ο κοινωνικός λειτουργός *«είναι πρώτα εκπαιδευτικός, έπειτα έχει σπουδάσει ψυχολογία και τέλος την Κοινωνική Εργασία. Προσλαμβάνεται είτε επειδή τον έχουν επιλέξει, είτε λόγω των γνωριμιών του με τους εκπαιδευτικούς. Έτσι δεν θα μπορεί να τιμωρεί τους εκπαιδευτικούς»*. Πέραν από τις διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα και το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και τις πρότερες αρνητικές εμπειρίες του συμμετέχοντα, μία ακόμα πιθανή εξήγηση είναι ίσως ότι έχει πρότερες αρνητικές εμπειρίες και με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο ίδιος συμμετέχων αξιολογεί ως περισσότερο αναγκαία την παρουσία παιδοψυχολόγου στο σχολείο, η οποία όμως και αυτή θα πρέπει να υφίσταται μόνο για μία φορά το μήνα. Παράλληλα, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα απασχόλησης του κοινωνικού λειτουργού με την προϋπόθεση ότι θα τηρεί την αντικειμενικότητά του. Τα παραπάνω ευρήματα πιθανών να μπορούν να εξηγηθούν ως στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν και στα τρία προαναφερθέντα επαγγέλματα.

Στην σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην παιδική προστασία έχει συσχετιστεί με αρνητικές αντιλήψεις του κοινού (Olin, 2013). Τα ευρήματα έρευνας του Viegel (2009) (και σύμφωνα με τον ίδιο και άλλων ερευνών) έδειξαν ότι το ευρύ κοινό πιστεύει ότι ο κύριος ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας είναι η προστασία των παιδιών. Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην παιδική προστασία αναφέρθηκε από μεμονωμένο άτομο και δεν περιορίστηκε μόνο σε αυτήν. Βέβαια και ο χαρακτηρισμός του κοινωνικού λειτουργού ως «δικαστή», πιθανών να αποτελεί μία πιο έμμεση αναφορά σχετική με τις αντιλήψεις για την παιδική προστασία. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά αφορούν τη μειοψηφία των συμμετεχόντων.



Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως οι υπόλοιποι συμμετέχοντες που είχαν προσωπική εμπειρία με κοινωνικό λειτουργό, είτε στο επίπεδο της επαγγελματικής σχέσης κοινωνικού λειτουργού-εξυπηρετούμενου, είτε στο επίπεδο αλληλεπίδρασης στο εργασιακό ή φιλικό περιβάλλον, εκφράστηκαν θετικά για το ρόλο και το επάγγελμα.

Επιπρόσθετα, άξιο αναφοράς θεωρείται το εύρημα βάσει του οποίου το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού συνδέεται με «μάθημα» το οποίο είναι αναγκαίο να διεξάγεται στο σχολείο. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι ίσως επικρατεί μία σύγχυση ως προς το «τι είναι το μάθημα της Κοινωνιολογίας» που διδάσκεται στα σχολεία και «τι η Κοινωνική Εργασία» ή το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.

## **8.5. Συμπεράσματα, περιορισμοί & προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

### **8.5.1. Επικοινωνία Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων-Διοίκησης**

Από την παρούσα έρευνα και με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, συμπεραίνεται ότι η επικοινωνία των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και Διοίκησης, πραγματοποιείται σε τακτική βάση και εκτός προγραμματισμένων συναντήσεων, τηλεφωνικά και με ατομικές συναντήσεις (για λιγότερους από τους μισούς συμμετέχοντες του δείγματος όσον αφορά τη συχνότητα, ωστόσο η πλειοψηφία ανέφερε ως τρόπους επικοινωνίας την τηλεφωνική συνδυαστικά με τις δια ζώσης συναντήσεις).

Επίσης, προκύπτει ότι διατηρείται συστηματική επικοινωνία κυρίως με την Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Η επικοινωνία έχει τη μορφή άτυπων σχέσεων, δηλαδή διαπροσωπικής και ανεπίσημης αλληλεπίδρασης. Οι επικρατέστεροι λόγοι και θέματα επικοινωνίας ανάμεσα στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας, είναι η διαχείριση/επίλυση προβλημάτων και ικανοποίηση αιτημάτων που διατυπώνονται είτε από το σχολείο προς το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, είτε αντίστροφα.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει ότι οι μισοί συμμετέχοντες, θεωρούν ότι η Διευθύντρια διαθέτει χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ειδικότερα την περιέγραψαν ως εξωστρεφή, επικοινωνιακή, αντικειμενική και συνεργατικό τύπο ανθρώπου.

Παρά την θετική επικοινωνία μεταξύ Διοίκησης και της Προέδρου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, η τελευταία εξέφρασε τη δυσαρέσκειά της για

την περιορισμένη συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη διοίκηση και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, θεωρούν ότι η επικοινωνία με τη Διευθύντρια δυσχεραίνει λόγω των περιορισμένων δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, ανάληψης ευθυνών/πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων που η ίδια διαθέτει.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν έχει κάποια προσδοκία ή άποψη σχετικά με προτάσεις βελτίωσης της επικοινωνίας.

Όσον αφορά τους λόγους επικοινωνίας δεν διατυπώθηκαν νέες προτάσεις. Η διατήρηση της υπάρχουσας επικοινωνίας αναφέρεται στην επίλυση προβλημάτων, την ενημέρωση για τη σχολική πρόοδο και όποτε κρίνεται αναγκαία. Αξίζει να αναφερθεί ότι καταγράφηκε πλήθος προσδοκιών και προτάσεων που αναφέρονται στην βελτίωση χαρακτηριστικών της Διευθύντριας όπως: το γνήσιο ενδιαφέρον, η αντικειμενικότητα σε ότι αφορά την ενημέρωση και την άσκηση των καθηκόντων. Επιπλέον αναφέρθηκε η εγρήγορση, η προνοητικότητα και η αποφασιστικότητα όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ενημέρωση και την πρόληψη αρνητικών καταστάσεων, η ευελιξία, η ικανότητα θέσπισης ορίων, η ηθική και αμερόληπτη άσκηση καθηκόντων και η επιμόρφωση. Τέλος, προτάθηκε η διεπιστημονική αξιολόγηση και αξιολόγηση της Διοίκησης από τους γονείς, αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της. Σημειώνεται ότι οι περισσότερες από τις παραπάνω προτάσεις διατυπώθηκαν κυρίως από το ένα μέλος εκ των δύο, που διατηρούν αρνητικές σχέσεις με τη Διοίκηση.

### **8.5.2. Επικοινωνία γονέων-Διοίκησης**

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει ότι η πλειονότητα των γονέων έχει σπάνια και μη συστηματική επικοινωνία με τη Διοίκηση. Σημειώνεται ότι ορισμένοι γονείς δεν έχουν επικοινωνήσει ποτέ με το σχολείο. Ο προτιμώμενος τρόπος επικοινωνίας είναι η τηλεφωνική και δεν υπάρχει καθορισμένο πρόγραμμα συναντήσεων. Οι λόγοι επικοινωνίας είναι συνήθως η διαχείριση και επίλυση προβλημάτων.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες στα θετικά χαρακτηριστικά της Διευθύντριας συγκαταλέγονται το ότι είναι επικοινωνιακή, δεκτική και προσιτή στην επικοινωνία. Λιγότεροι από

τους μισούς θεωρούν ότι διαθέτει διακριτικότητα και ευγένεια. Μεμονωμένα άτομα αναφέρθηκαν στην μικρή ηλικιακή κλάση στην οποία ανήκει και το ότι είναι εξυπηρετική. Αντίθετες απόψεις εξέφρασαν δύο εκ των συμμετεχόντων οι οποίοι την περιέγραψαν ως μη επικοινωνιακή, αδιάφορη, απόμακρη, τυπική με προκαταλήψεις. Ανέφεραν ότι δεν διαθέτει αποφασιστικότητα, δυναμισμό και αντικειμενικότητα.

Σε ότι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν ικανοποιημένοι από την υπάρχουσα επικοινωνία ως προς τη συχνότητα και τα θέματα επικοινωνίας με τη Διοίκηση. Μεμονωμένα άτομα πρότειναν η επικοινωνία να υφίσταται κάθε ένα με ενάμιση μήνα ή προσδοκούν πιο τακτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Τέλος, λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην τήρηση αντικειμενικής στάσης, τον κριτικό αναστοχασμό, την ενθάρρυνση για επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών στη βάση της ειλικρίνειας. Ανάμεσα στις προσδοκίες τους συγκαταλέγονται η εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος και ανάπτυξη περισσότερο ανεπίσημων σχέσεων με τη Διοίκηση.

### **8.5.3. Ο ρόλος & το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού**

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνώριζαν σχετικά με κάποιους από τους ρόλους που υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Λιγότεροι από τους μισούς απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν με τι ακριβώς ασχολούνται οι κοινωνικοί λειτουργοί, ενώ μεμονωμένο άτομο σημείωσε ότι γνωρίζει, όμως όχι για το ρόλο του στο σχολείο. Λίγοι συμμετέχοντες ανέφεραν ως πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας τα νοσοκομεία, τα ψυχιατρεία, τα ιατρεία, τα ιδρύματα, τα γηροκομεία, τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων και τα κέντρα απεξάρτησης.

Όλοι οι συμμετέχοντες συνέδεσαν το επάγγελμα με την παροχή βοήθειας, λιγότεροι αλλά παραπάνω από τους μισούς με την ύπαρξη και διαχείριση προβλημάτων, έπειτα με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τέλος με την εξεύρεση λύσεων. Ωστόσο, συμμετέχοντας στην έρευνα υποστήριξε ότι ο κοινωνικός λειτουργός είναι «πολιτικό πρόσωπο» και άλλοι συμμετέχοντες εξίσωσαν ή υποβίβασαν τον κοινωνικό λειτουργό σε σχέση με τον ψυχολόγο.

Η κύρια πηγή προέλευσης της γνώσης των συμμετεχόντων ήταν οι προσωπικές αντιλήψεις, έπειτα οι αλληλεπιδράσεις στο φιλικό και εργασιακό

περιβάλλον και τέλος κάποιο είδος επαφής/επαγγελματικής σχέσης με κοινωνικό λειτουργό.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει μία περιορισμένη ή συγκεκριμένη γνώση αναφορικά με τους ρόλους και τα πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας και το εύρος τους. Η μειοψηφία των συμμετεχόντων έχουν αρνητικές στάσεις ή διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα, αλλά και το κύρος του.

#### **8.5.4. Αναγκαιότητα απασχόλησης του κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα & η συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας**

Σε σχέση με το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, συμπεραίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διατηρεί θετικές στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τη συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την αναγκαιότητα απασχόλησής του στη σχολική μονάδα σε σταθερή ή μόνιμη βάση.

Ο κυρίαρχος τρόπος με τον οποίο θεωρούν ή υποθέτουν ότι ένας κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει, είναι με την ανάληψη ενημερωτικού, συμβουλευτικού, καθοδηγητικού ή υποστηρικτικού ρόλου προς τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη Διοίκηση.

Στο σύνολο των συμμετεχόντων οι αρνητικές στάσεις και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις που εντοπίστηκαν αφορούν μεμονωμένα άτομα. Ο κοινωνικός λειτουργός γίνεται αντιληπτός ως «δικαστής» ή ως «εκείνος που επιβάλλει τιμωρίες και κυρώσεις» εντός και εκτός σχολικής μονάδας (σε γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς κ.λπ.). Από την άλλη πλευρά, δεν θα πρέπει να απασχολείται σε σταθερή βάση για να μπορεί να διατηρεί την αντικειμενικότητά του. Παρόλ' αυτά θεωρείται ότι είναι εκείνος που θα συμβάλει με το να λειτουργεί σχολή γονέων εντός σχολείου και κατ' οίκον επισκέψεις σε σπίτια μαθητών/μαθητριών για διερεύνηση. Ο κοινωνικός λειτουργός πιστεύεται ότι σπουδάζει πρώτα Παιδαγωγική, έπειτα Ψυχολογία και έπειτα Κοινωνική Εργασία, ενώ η απασχόλησή του στη σχολική μονάδα είναι αποτέλεσμα γνωριμιών και επιλογής των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό δεν θα πρέπει να έχει καμία επαφή με τους εκπαιδευτικούς.

Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι επικρατεί μία σύγχυση που συνδέεται με αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό προσωπικό, πρότερη αρνητική εμπειρία με κοινωνικό λειτουργό, αλλά και με ελλιπή/διαστρεβλωμένη γνώση αναφορικά με την εκπαίδευση και την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στις σχολικές μονάδες.

Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να εργάζονται για τη διόρθωση των στρεβλών αντιλήψεων και αρνητικών στάσεων για το ρόλο και το επάγγελμα, καθώς επηρεάζουν άμεσα τις αλληλεπιδράσεις με τους εξυπηρετούμενους πληθυσμούς.

#### **8.5.5. Περιορισμοί & προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα, υπόκεινται στους παρακάτω περιορισμούς: α) Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων, γ) για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο, η ημιδομημένη προσωπική ή τηλεφωνική συνέντευξη, δ) οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις περιόριζαν την καταγραφή εξωλεκτικών στοιχείων, ε) το δείγμα ήταν μη τυχαίο και αφορά σε ένα νομό και ένα σχολείο της περιφέρειας της Κρήτης, στ) για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων δεν προσδιορίζεται η ακριβής περιοχή διεξαγωγής της έρευνας.

Σε ότι αφορά τη διερεύνηση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας με εστίαση σε αυτή που λαμβάνει χώρα μεταξύ των γονέων και της Διοίκησης, προτείνονται για μελλοντική έρευνα τα εξής:

- Διεξαγωγή συναφών ποσοτικών και/ή ποιοτικών ερευνών και με άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου κ.λπ.).
- Περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα των σχέσεων διευθυντών-γονέων κ τον αντίκτυπο στην μεταξύ τους επικοινωνία.
- Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με τις πρακτικές προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών.

Τέλος, σε ότι αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με το επάγγελμα και το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού γενικά, αλλά και την αναγκαιότητα απασχόλησής του σε σχολικές μονάδες γενικής αγωγής, προτείνονται τα εξής:

- Διεξαγωγή συστηματικής και εκτεταμένης έρευνας για τη διερεύνηση των αντιλήψεων που επικρατούν ως προς τη γενική δημόσια εικόνα του επαγγέλματος, αλλά και των πηγών προέλευσής τους.
- Διενέργεια ερευνών με τη χρησιμοποίηση μεικτών μεθόδων έρευνας.
- Έρευνα στους εξυπηρετούμενους πληθυσμούς, όπως για παράδειγμα σε γονείς μαθητών, για την καλύτερη κατανόηση των πληθυσμών αυτών.

## **Κεφάλαιο 9ο: Τελικά συμπεράσματα & προτάσεις**

### **9.1. Τελικά συμπεράσματα**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein (Ανδριανάκη & Βασιλειάδης, 2010; Κιρκιγιάννη, 2012; Θωμά & Κολοβός, 2015), συμπεραίνεται ότι το σχολείο πότε γίνεται αντιληπτό ως πεδίο συγκρούσεων και πότε ως πλαίσιο αगाστής συνεργασίας, προώθησης σεβασμού και ενεργειών που συντελούν στην ομαλή, εύρυθμη λειτουργία του.

Με βάση τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Hughes & Kroehler, 2007; Κυριαζή, 2011), διαπιστώνεται ότι παράγοντες όπως α) οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, β) οι στάσεις και αντιλήψεις των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, γ) των γονέων, δ) της Διευθύντριας, αλλά και ε) τα νοήματα που αποδίδουν στη μεταξύ τους διαντίδραση ή σε καταστάσεις, φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά στην ποιότητα και την ποσότητα της επικοινωνίας, αλλά και των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Επιπλέον και με βάση το μοντέλο των Martin et al. (όπως αναφέρεται στο Μερκούρη & Σταμάτης, 2009), θα λέγαμε ότι η σχέση μεταξύ σχολείου-οικογένειας βρίσκεται μεταξύ του σταδίου εξάρτησης και του σταδίου της συνδρομής. Ειδικότερα, οι γονείς φαίνεται να υιοθετούν είτε ρόλο παθητικού δέκτη, είτε ενεργό ρόλο (με χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε ομάδα πίεσης για την κάλυψη των αναγκών τους) και οι εκπαιδευτικοί το ρόλο εμπειρογνομόνων. Η συμμετοχή των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων είναι περιορισμένη ή δεν υφίσταται καθόλου, όπως αντίστοιχα και η συμμετοχή της Διοίκησης στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα τη δυσαρέσκεια των γονέων και/ή την υιοθέτηση απορριπτικών ή άλλου τύπου αρνητικών στάσεων εκ μέρους τους. Οι σχέσεις επηρεάζονται με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επικοινωνία και κατ'επέκταση το σχολικό κλίμα.

Η Διοίκηση δεν περιλαμβάνει στις πρακτικές επικοινωνίας την προσπάθεια προσέγγισης των γονέων που δεν επικοινωνούν με το σχολείο. Πέρα από το παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι προσπάθειες της Διοίκησης για προσέλκυση, βελτίωση και/ή ενδυνάμωση της επικοινωνίας και των σχέσεων, με τους γονείς είναι εξαιρετικά περιορισμένες και δεν ενθαρρύνεται η γονεϊκή συμμετοχή. Η

επικοινωνία για την πλειοψηφία των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά και των υπόλοιπων γονέων δεν είναι συχνή, δεν συμβαίνει στο πλαίσιο καθορισμένων συναντήσεων και πραγματοποιείται κυρίως τηλεφωνικά.

Η χρησιμοποίηση σύγχρονων τεχνικών και μεθόδων επικοινωνίας, είναι εξαιρετικά σημαντική και ο διευθυντής θα πρέπει να αποτελεί πρότυπο μίμησης και να ενθαρρύνει τη χρήση τους (Aurelian, 2017). Ωστόσο, φαίνεται ότι δεν δίνεται η δέουσα προσοχή σε ότι αφορά την αποτελεσματική χρήση τους ή τις ανάγκες των γονέων, αφού δεν έχει ως αποτέλεσμα την ενημέρωση του συνόλου των γονέων της σχολικής μονάδας και δεν παρέχει διαφάνεια ως προς τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, αντικειμενικά και μετρήσιμα προσόντα όπως η επιμόρφωση, οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντικού στελέχους φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά στην επικοινωνία και τις σχέσεις με τους γονείς (Argyropoulou & Symeonidis, 2017; Άνθης & Κακλαμάνης, 2006). Η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η εξωστρέφεια του διευθυντικού στελέχους, η αντικειμενικότητα και η ειλικρίνεια συνιστούν παράγοντες θετικού επηρεασμού. Η αμφίδρομη επικοινωνία συντελεί στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και σχέσεων (Babalís et al., 2015). Αντίθετα, η μονόδρομη επικοινωνία, ο περιορισμός των γονέων σε ότι αφορά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων, η τυπική στάση του διευθυντικού στελέχους, αλλά και άλλοι επιμέρους παράγοντες μπορούν να διαταράξουν και να επηρεάσουν την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας συνολικά.

Η επικοινωνία περιορίζεται πρωτίστως στην επίλυση προβλημάτων και έπειτα στην ενημέρωση για τη σχολική πρόοδο και συμπεριφορά. Ο διευθυντής γίνεται αντιληπτός κυρίως ως διαχειριστής παιδαγωγικών θεμάτων. Ωστόσο, όταν δεν αναπτύσσονται συζητήσεις που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επεξεργασία άλλων θεμάτων ή προβληματισμών των γονέων το αποτέλεσμα είναι να επηρεάζονται οι σχέσεις και η επικοινωνία, ποιοτικά και ποσοτικά. Καλλιεργούνται λοιπόν κατά κύριο λόγο συμβατικές, αδιάφορες ή αρνητικές σχέσεις που επηρεάζουν με τη σειρά τους το σχολικό κλίμα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων. Το σχολείο για μερικούς γονείς γίνεται αντιληπτό ως εσωστρεφές και απόμακρο με αποτέλεσμα το κάθε μέρος να περιορίζεται στην



παροχή της δικής του υποστήριξης στη μάθηση του μαθητή/μαθήτριας (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Επιπλέον, αν και το μέγεθος του δείγματος των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, συγκριτικά με το μέγεθος του δείγματος των γονέων είναι δυσανάλογο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η γενική εικόνα που αποτυπώνεται σε ότι αφορά την επικοινωνία, είναι παρόμοια. Παρόλο που οι περισσότεροι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την επικοινωνία με τη Διοίκηση ως θετική, απουσιάζει η διαρκής ουσιαστική και θετική αλληλεπίδραση. Το αποτέλεσμα είναι να αναπτύσσονται αντίθετες μεταξύ τους δυνάμεις (θετικές και αρνητικές) και να επηρεάζεται η επικοινωνία που αφορά σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα.

Επίσης, πέρα από την επιρροή που ασκεί η Διοίκηση στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, παράγοντες όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν σε ορισμένες περιπτώσεις αποτρεπτικά. Τα εμπόδια στην επικοινωνία μπορεί να πηγάζουν από τις αντιλήψεις και τις στάσεις που υιοθετούν. Η δυσπιστία, η απόμακρη ή στάση παντογνώστη, οι αντιλήψεις για το ότι οι αρμοδιότητες/ευθύνες των γονέων θα πρέπει να περιορίζονται εκτός σχολείου, επιδρούν αρνητικά στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Γκιόκα, 2015; Σαΐτης, 2008). Παρόλ' αυτά οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να έχουν πιο στενές και τακτικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης και συμπεραίνεται πως υπάρχει ανάγκη για καθοδήγηση, ενημέρωση για ανταλλαγή πληροφοριών και καθησυχασμό μέσα από τη συζήτηση των προβληματισμών των γονέων. Σημειώνεται ότι η πιο συστηματική συμμετοχή των γονέων μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια πιο θετικών απόψεων για τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση τη βελτίωση του ηθικού των εκπαιδευτικών (American Federation of Teachers, 2007).

Περιστατικά ενδοσχολικής βίας και τραυματισμών, ζητήματα ασφάλειας στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, έχουν αρνητική επίδραση όχι μόνο στην επικοινωνία, αλλά και στο αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης των γονέων.

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αλλά και όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Hoover-Dempsey & Walker, 2002), τα εμπόδια στην επικοινωνία προέρχονται τόσο από πηγές πέραν του σχολικού ελέγχου (π.χ. ρεαλιστικές δυσκολίες γονέων, αντιλήψεις κ.ά.), όσο και από πηγές που μπορούν να αντιμετωπιστούν από το ίδιο το σχολείο (π.χ. συστηματική

συνεργασία εκπαιδευτικών και Διοίκησης για τη διαμόρφωση θετικής και τακτικής επικοινωνίας με τους γονείς). Στο πλαίσιο αυτό, η Διοίκηση φαίνεται να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο και να ασκεί εξαιρετικά σημαντική επιρροή στη σχέση, τη συνεργασία και την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

Σε ότι αφορά το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες είχαν περιορισμένη ή συγκεκριμένη γνώση, σχετικά με τους ρόλους που υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί ή τα πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας. Ως πεδία άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας αναφέρθηκε περιορισμένος αριθμός υπηρεσιών όπως Υγείας, Πρόνοιας και Εκπαίδευσης (γηροκομεία, νοσοκομεία κ.λπ.). Επιπρόσθετα, αρκετοί δεν ένιωθαν σιγουριά για τις απαντήσεις τους, αν και οι περισσότεροι συμμετέχοντες έδωσαν κάποια περιγραφή σχετική με το ρόλο και το επάγγελμα, άλλοι περισσότερο αναλυτική και άλλοι λιγότερο, πιο εστιασμένη (Viegel, 2009). Αξιοσημείωτο θεωρείται το γεγονός του ότι για όλους τους συμμετέχοντες ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι συνυφασμένος με την παροχή βοήθειας, έπειτα με την επίλυση προβλημάτων, την συμπεριφορά και τέλος την εξεύρεση λύσεων.

Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφώνησε σχετικά με την αναγκαιότητα απασχόλησης του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο και το θετικό αντίκτυπο που θα επιφέρει στη σχολική μονάδα, αλλά και στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Alvarez et al., 2013).

Η συνολική εικόνα και όπως αποτυπώθηκε με βάση τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων, είναι ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί υιοθετούν ρόλους όπως: συμβουλευτικό, ενημερωτικό, καθοδηγητικό, διαμεσολαβητικό, θυροφύλακα, εμπειρογνώμονα, ρόλο συνηγόρου για την προάσπιση δικαιωμάτων, διαχειριστή περιπτώσεων, ρυθμιστή για τον έλεγχο μη αποδεκτών συμπεριφορών και την πρόληψη. Ακόμη, αναφέρθηκαν η αξιολόγηση, η έρευνα, η υλοποίηση δράσεων και οι μέθοδοι της Κοινωνικής Εργασίας με άτομο, οικογένεια και ομάδες.

Τονίζεται επίσης, ότι κατά τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων εντός και εκτός σχολικής μονάδας διαπιστώθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, στη δεύτερη περίπτωση (εκτός σχολικού πλαισίου) ο κοινωνικός λειτουργός περιγράφηκε από ένα συμμετέχοντα ως «πολιτικό πρόσωπο». Ωστόσο, σε ότι αφορά την απασχόλησή του στο σχολείο αναφέρθηκαν από πέντε συμμετέχοντες: είτε ο ρόλος «δικαστή» ή ρόλος που αποβλέπει στην «τιμωρία», είτε το επάγγελμα και ο ρόλος του κοινωνικού

λειτουργού στο σχολείο ως διεξαγωγή «μαθήματος ή μάθημα». Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι στάσεις και αντιλήψεις (θετικές, αρνητικές ή στρεβλές) πιθανών να παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα ανάλογα και με το πεδίο στο οποίο ασκείται η Κοινωνική Εργασία, κάτι το οποίο χρήζει περισσότερο εκτεταμένης και συγκριτικής έρευνας.

Συνοψίζοντας, για την παρούσα έρευνα συμπεραίνεται ότι η επικρατέστερη εικόνα για τους κοινωνικούς λειτουργούς είναι θετική, όπως και οι αντιλήψεις για την απασχόληση και τη συμβολή του εντός σχολικής μονάδας. Ωστόσο, για λίγους συμμετέχοντες, παράγοντες όπως πρότερες αρνητικές εμπειρίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις ή η περιορισμένη γνώση για το επάγγελμα, επηρεάζουν αρνητικά διατηρώντας και/ή αναπαράγοντας διαστρεβλωμένες αντιλήψεις.

## 9.2. Προτάσεις

Παρακάτω παρατίθενται προτάσεις με παιδαγωγική εφαρμογή για την εξέλιξη και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διοίκησης, την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την υποστήριξη των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων από την Πολιτεία όπως:

- Υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, με έμφαση στην ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων.
- Υλοποίηση των παραπάνω επιμορφωτικών προγραμμάτων με εστίαση στην εκμάθηση βέλτιστων πρακτικών επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.
- Σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων και χάραξη επιμορφωτικής πολιτικής με βάση το μοντέλο που στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών επιμόρφωσης και στηρίζεται σε ερευνητικά αποτελέσματα.
- Θέσπιση επίσημου προγράμματος από την πλευρά της Πολιτείας, σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους προσέγγισης, επικοινωνίας και συνεργασίας, μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τονίζεται ότι το πρόγραμμα αυτό θεωρείται πως θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες πρωτίστως εκείνων για τους οποίους θα σχεδιαστεί.

- Χάραξη ειδικών πρακτικών προσέγγισης/προσέλκυσης των γονέων που δεν επικοινωνούν με το σχολείο.

Επιπλέον, σε ότι αφορά τη δημόσια εικόνα του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού γενικά, αλλά και την Εκπαιδευτική Πολιτική, προτείνονται:

- Η συνεργασία των αρμόδιων φορέων, των τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας, των φοιτητών και επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών για το σχεδιασμό και υλοποίηση δημόσιας εκστρατείας ενημέρωσης των πολιτών. Θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό να ενημερωθούν οι πολίτες αναφορικά με το «ποιος είναι» και «τι κάνει» ο κοινωνικός λειτουργός, «ποιοι είναι οι τομείς και τα πεδία απασχόλησής του» και σχετικά με επιμέρους χαρακτηριστικά του επαγγέλματος.
- Η συνεργασία των προαναφερθέντων μερών για την εξάλειψη των στερεοτύπων και των στρεβλών αντιλήψεων που επικρατούν και αναπαράγονται αναφορικά με το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.
- Η σύσταση Κοινωνικής Υπηρεσίας σε κάθε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τη συντονισμένη υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των σχολικών μονάδων, αλλά και των μελών που τις συνθέτουν.

Παρόλο που τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν ενδείξεις, αναμένεται και προσδοκάται να ενθαρρύνουν τη διατύπωση νέων ερευνητικών ερωτημάτων για περαιτέρω διερεύνηση των συγκεκριμένων θεμάτων.

Ακόμη και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009), υποστηρίζεται ότι η ευαισθητοποίηση, η προετοιμασία, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των διευθυντών για τη σωστή χρησιμοποίηση των τεχνικών και μεθόδων επικοινωνίας, είναι εξαιρετικά σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πιστεύεται ότι είναι παράμετροι που δεν πρέπει να αγνοηθούν, καθώς η ύπαρξη τους θεωρείται αναγκαία για την παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Παράλληλα θεωρείται ότι θα ευνοήσουν τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που θα προάγει την ποιότητα των σχέσεων, της επικοινωνίας και κατ' επέκταση της συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη που εργάζονται προς όφελος των μαθητών και μαθητριών.

Τέλος, πιστεύεται ότι η ενημέρωση του κοινού για το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού μπορεί να αποτρέψει την αναπαραγωγή στρεβλών αντιλήψεων και αρνητικών στάσεων. Παράλληλα θεωρείται πως θα συμβάλλει στην αναγνώριση της σημαντικότητας και του κύρους του επαγγέλματος. Αυτή η αναγνώριση θα ευνοήσει γενικότερα την δημιουργία νέων προγραμμάτων, αλλά και την σταθερή και συστηματική απασχόληση των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση. Παράλληλα, θα αναδειχθούν και θα ιεραρχηθούν οι ανάγκες ούτως ώστε το έργο των κοινωνικών λειτουργών να γίνει ακόμη πιο αποτελεσματικό όσον αφορά την παροχή υπηρεσιών στους εξυπηρετούμενους πληθυσμούς.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agresta, J. (2014). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors, *Children & Schools*, 26(3), 151–163. <https://doi.org/10.1093/cs/26.3.151>
- Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. M. (2013). School Social Workers and Educational Outcomes, *Children & Schools*, 35(4), 235–243. <https://doi.org/10.1093/cs/cdt019>
- American Federation of Teachers (2007). *Building Parent-Teacher Relationships*, Washington, D.C.: American Federation of Teachers. Retrieved from <https://www.readingrockets.org/article/building-parent-teacher-relationships>
- Anderson, A., Thomas, D.R., Moor, D.W., & Kool, B. (2008). Improvements in school climate associated with enhanced health and welfare services for students. *Learning Environments Research: An International Journal*, 11, pp. 125-256. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/226467828\\_Improvements\\_in\\_school\\_climate\\_associated\\_with\\_enhanced\\_health\\_and\\_welfare\\_services\\_for\\_students](https://www.researchgate.net/publication/226467828_Improvements_in_school_climate_associated_with_enhanced_health_and_welfare_services_for_students)
- Apostol, M.E. (2017). Educational communication. *Communication strategies in educational management. International Symposium, June 2017* (p.2-6). Ruse, Bulgaria. Retrieved from <http://bulgariatraining.bg/wp-content/uploads/Publications/COMMUNICATION%20STRATEGIES%20IN%20EDUCATIONAL%20MANAGEMENT.pdf>
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.10846>
- Aurelian, T. (2017). Communication-Between leadership & management. *Communication strategies in educational management. International Symposium, June 2017* (p.37-39). Ruse, Bulgaria. Retrieved from <http://bulgariatraining.bg/wp-content/uploads/Publications/COMMUNICATION%20STRATEGIES%20IN%20EDUCATIONAL%20MANAGEMENT.pdf>

- Babalis, T., Kirkigianni, F., & Tsali, K. (2015). School and Student Families' Communication Techniques and Relevant Practices in a Social Pedagogical Context: Primary School Principals' Views in Greece During the Economic Crisis. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ‘Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece’* 4(1), 117-136. Retrieved from <https://www.ingentaconnect.com/contentone/uclpress/ijsp/2015/00000004/00000001/art00009?crawler=true&mimetype=application/pdf>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή & Αξιολόγηση Ποσοτικής & Ποιοτικής Έρευνας* (Α. Τσορμπατσούδης, μετ.). Αθήνα: Τωv.
- Farah, A.I. (2013), School Management: Characteristics of Effective Principal. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 2(10) 168-173. Retrieved from <http://www.ijoart.org/docs/School-Management-Characteristics-of-Effective-Principal.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Walker, J. M. T. (2002). *Family-school communication*. Paper prepared for the Research Committee of the Metropolitan Nashville/ Davidson County Board of Public Education, Tennessee. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.3740&rep=rep1&type=pdf>
- Hughes, M. & Koehler, C. J. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (Γ. Ε. Χρηστίδης, μετ.) Αθήνα: Κριτική.
- International Federation of Social Workers (2014). *Global Definition of the Social Work Profession*. Retrieved from <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/#single-collapse-0>
- Jonson-Reid, M. (2009). Redefining the Outcome for Education, *Children & Schools*, 31(3), 131-133. <https://doi.org/10.1093/cs/31.3.131>
- Jonson-Reid, M., Kontak D., Citerman B., Essma A., & Fezzi N. (2004). School social work case characteristics, services, and dispositions: Year one results, *Children & Schools*, 26, 5-22. <https://doi.org/10.1093/cs/26.1.5>
- Mihalcea, I. (2017). *Communication strategies in educational management, International Symposium, June 2017 (p.29-30)*. Ruse, Bulgaria. Retrieved from <http://bulgariatraining.bg/wp->

[content/uploads/Publications/COMMUNICATION%20STRATEGIES%20IN%20EDUCATIONAL%20MANAGEMENT.pdf](http://www.naesp.org/sites/default/files/LeadershipMatters.pdf)

National Association of Secondary School Principals & National Association of Elementary School Principals (2013). *Leadership matters: What the research says about the importance of principal leadership*. Retrieved from <http://www.naesp.org/sites/default/files/LeadershipMatters.pdf>

National Association of Social Workers (2012). *NASW Standards for School Social Workers*. Retrieved from <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3d&portalid=0>

National Association of Social Workers, NASW Center for Workforce Studies & Social Work Practice (2010). *Social Workers in Schools (Kindergarten through 12<sup>th</sup> Grade) occupational profile*. Retrieved from <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=vvUJM-JNAEM%3D&portalid=0>

Olin, J. (2013). The Public and the Profession's Perception of Social Work. *Columbia Social Work Review*, 11(1), 92-102. Retrieved from <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cswr/article/view/1931>

Reppa, A.A., Botsari, E., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 2(2), 2207-2211. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.309>

School and Student Families' Communication Techniques and Relevant Practices in a Social Pedagogical Context: Primary School Principals' Views in Greece during the Economic Crisis. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue 'Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece'* 4(1), 117-136. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/>

Tyler, D. E. (2016). Communication behaviors of principals at high performing Title I elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts, *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2 (2), 2-16. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152186.pdf>

Viegel, R. (2009). *Community perceptions of Social Workers*. (Master thesis). Retrieved from



- <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.628.3476&rep=rep1&type=pdf>
- Zugazaga, C. B., Surette, R. B., Mendez, M., & Otto, C. W. (2006). Social worker perceptions of the portrayal of the profession in the news and entertainment media: An exploratory study. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 621-636. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200500502>
- Ανδριανάκη, Α., & Βασιλειάδης, Κ. (2010). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονεϊκή συμμετοχή. (Μεταπτυχιακή εργασία). doi: 10.13140/RG.2.1.1805.7844
- Ανθης, Κ.Χ., & Κακλαμάνης, Κ.Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, 12-14 Μαΐου 2006: Πρακτικά (χ.σ.). Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ανακτήθηκε από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/>
- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π., Μακρή, Θ.Α., & Ξαρχλή, Π. (επιμ.). (2016). *Η επικοινωνία ως εργαλείο ενδυνάμωσης της ηγετικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτό-έκδοση. Ανακτήθηκε από: [http://edu-gate.minedu.gov.gr/PortalLibrary/HGESIA\\_BIBLIO.pdf](http://edu-gate.minedu.gov.gr/PortalLibrary/HGESIA_BIBLIO.pdf)
- Βουδούρη, Α., Μπούρας, Α., & Τριανταφύλλου, Ε. (2013) Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία τους με την οικογένεια των μαθητών/-τριών τους. Στο Κυπριανός (επιμ.) *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και πρακτικές για το παιδί: 15ο Διεθνές Συνέδριο AIFREF*, 22-26 Μαΐου 2013: Πρακτικά (σ. 51-57). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [http://www.aifref2013.upatras.gr/documents/conference\\_proceedings\\_gr.pdf](http://www.aifref2013.upatras.gr/documents/conference_proceedings_gr.pdf)
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 35 (3), 416 – 421. Ανακτήθηκε από <http://www.mednet.gr/archives/2018-3/pdf/416.pdf>
- Γκιόκα, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2015). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε Σχολική Μονάδα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Παπαδάτος, Πολυχρονοπούλου, Μπαστέα (επιμ.) *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»: 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 19-21 Ιουνίου 2015: Πρακτικά (σ. 373-381). Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας &

- Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.  
Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29/showToc>
- Δαρσινός, Κ. Ε. (2011). Διαχείριση & αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14312/file0.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας. Μοντέλα Παρέμβασης. Από την Ατομική στη Γενική-Ολιστική Προσέγγιση*. (2<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: Τόπος.
- Ερευνητικό Κέντρο Κοινωνικής Εργασίας και Κοινωνικής Πολιτικής (2018). *Αξιολόγηση Προγράμματος Κοινωνικών Παρεμβάσεων του Δήμου Λεμεσού σε Δημοτικά Σχολεία με Σημαντικό Αριθμό Παιδιών Υψηκών Τρίτων Χωρών*, 1-129. Ανακτήθηκε από [https://pure.unic.ac.cy/ws/portalfiles/portal/9626497/Limassol\\_Evaluation\\_School\\_Intervention.pdf](https://pure.unic.ac.cy/ws/portalfiles/portal/9626497/Limassol_Evaluation_School_Intervention.pdf)
- Ζάχος, Δ. (2007). Σχέσεις Εκπαιδευτικών και Γονέων στο Σύγχρονο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο: Μια Μελέτη Περίπτωσης. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας: Συνέδριο, 17-20 Μαΐου 2007: Πρακτικά* (σ.928-938). Ιωάννινα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/301109/?ln=el>
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [http://diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask](http://diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask)
- Θωμά, Ρ., & Κολοβός, Χ. (2015). Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Θεωρία & Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 69-94. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu>

- Ιατρίδης, Δ. Σ. (1987). Ιδεολογία και άσκηση Κοινωνικής Εργασίας: Επιστημονικές και ουμανιστικές απόψεις του επαγγέλματος, *Κοινωνική Εργασία*, 5, 9-20. Ανακτήθηκε από <https://www.socwork.gr>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2001). *Η συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας & τεχνικές παρέμβασης*. Αθήνα: Σύγχρονες ακαδημαϊκές και επιστημονικές εκδόσεις Ε.Π.Ε.
- Καραφέρη, Π. (2007). Σχολείο & οικογένεια-Μία αναπτυσσόμενη σχέση. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14235/P0014235.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κατσαμά, Ε. (2013). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στην Εκπαίδευση: Μια Έρευνα-Δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://www.didaktorika.gr/eadd/>
- Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, Χ. (2009). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες. Μία μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση* (2<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: Έλλην.
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2012). Επικοινωνία σχολείου & οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά Νέα*, Τεύχος 113-114, 95-120. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/16308081-Epikoinonia-sholeioly-kai-oikogeneias.html>
- Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 99-100, 96-123. Ανακτήθηκε στις 23/02/2016. [http://www.taekpaideutika.gr/ekp\\_99-100/09.pdf](http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf)
- Κλαδάκης, Ι. (2012). Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28578#page/64/mode/2up>
- Κολοβός, Χ.Β., Θωμά, Ρ.Γ., & Κολοβού, Μ.Χ. (2014). Επικοινωνία Δημοτικού Σχολείου-Οικογένειας. Τάσεις & απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών

- Σχολείων της πόλης του Αγρινίου. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/309549261>
- Κουντουράς, Γ. (2017). Ενσυναίσθηση & Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. *Κοινωνική Εργασία*, 125, 48-70. Ανακτήθηκε από <https://www.socwork.gr>
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λιακοπούλου, Μ. (2018). Πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης για ένα καλύτερο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35(65), 85-105. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9608/9641>
- Μάνεσης, Ν., & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Η συμβολή του Διευθυντή του Σχολείου στη βελτίωση της επικοινωνίας Γονέων και Δασκάλων. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 2007: Πρακτικά Τόμος Ι*, (σ. 131-145). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, (Τόμος, 6), 36-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε από <https://pseve.org/publications/yearbook/yearbook-volume-06/>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. (2009) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41. Ανακτήθηκε από [http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis\\_sxoleiou\\_oikog.pdf](http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf)
- Μερκούρη, Ε., & Σταμάτης, Π.Ι. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 137-148. Ανακτήθηκε από [https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_10/merk.pdf](https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_10/merk.pdf)
- Μουσούρου, Λ. Μ. (2005). *Οικογένεια & οικογενειακή πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικο-παιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, (2)2017, 84-113. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/70>

- N. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_1566\\_1985.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf)
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντινίδου, Χ. (2013). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://olympias.lib.uoi.gr/>
- Πέτρογλου, Α. (2014). Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/37539218>
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, (Τόμος, 6), 194-217. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε από <https://pseve.org/publications/yearbook/yearbook-volume-06/>
- Ράτσικα, Ν. (2016). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας* [Διαφάνειες Powerpoint]. Αδημοσίευτη εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Ηράκλειο, Ελλάδα.
- Σαγρή, Θ., & Βουρνούκα, Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Παπαδάτος, Πολυχρονοπούλου, Μπαστέα (επιμ.) *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»: 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 19-21 Ιουνίου 2015: Πρακτικά (σ. 1179-1191). Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας & Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29/showToc>
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book7.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf)
- Σταθόπουλος, Π. Α. (1987). Κοινωνική Πολιτική: Μια γενική θεώρηση, *Κοινωνική Εργασία*, 5, 21-34. Ανακτήθηκε από <https://www.socwork.gr>
- Σταθόπουλος, Π. Α. (1999). *Κοινωνική Πρόνοια για μια Γενική Θεώρηση*. (2<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: Έλλην.
- Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου*

- Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/35290372-Egkyrotita-kai-axiopistia-stin-poiotiki-ekpaideytiki-ereyna-paroysiassi-aitiologisi-kai-praxi.html>
- Συμεού, Λ. (2015). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6875/6904>
- Τζίφας, Α. (2006). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, 12-14 Μαΐου 2006: Πρακτικά (χ.σ.). Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ανακτήθηκε από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/>
- Τζωτζου, Μ., & Αναστασόπουλος, Μ. (2013). Νέο Σχολείο: Μορφές επικοινωνίας και ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα: 16ο Διεθνές Συνέδριο*, 1-3 Ιουνίου 2013: Πρακτικά Τόμος II (σ. 239-251). Αθήνα. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Tzotzou/publication/274959434](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Tzotzou/publication/274959434)
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. (19η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση, *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(2), 167-191. Ανακτήθηκε από [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3\\_2-10.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-10.pdf)
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι & τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Ανακτήθηκε από <https://kritiki.gr/microsites/tsiolis-methodoi-texnikes-analasis/home>
- 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.
- Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 17812/Γ6/2014, Αρ. Φ. 315/Β/12-2-2014. Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ανακτήθηκε από

<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/symvulia-epitropes/2282-systash-edey-kathikonta>

Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 3032/Β/4-9-2017, Αρ. Φ. 142628/ΓΔ4/30-8-2017.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ανακτήθηκε από

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_FEK\\_3032%CE%92\\_23-10-2017.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_FEK_3032%CE%92_23-10-2017.pdf)

## **Παράρτημα**

### **A. Ενημερωτικό σημείωμα**

**Αγαπητοί γονείς/μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων,**  
σας προσκαλώ να συμμετάσχετε στην έρευνα που διενεργείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις προσδοκίες, των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή και του κοινωνικού λειτουργού στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Τα αποτελέσματα αναμένεται να συμβάλουν στο σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων, με έμφαση σε καλές πρακτικές επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας.

Η έρευνα διεξάγεται με τη μορφή συνέντευξης. Η διάρκεια της συνέντευξης με κάθε συμμετέχοντα κυμαίνεται από είκοσι έως τριάντα λεπτά.

Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων, για τη συμμετοχή σας και τη συμβολή σας στην έρευνα.

**Με εκτίμηση,**

Μποτονάκη Χριστίνη,

Κοινωνική Λειτουργός/Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.



## **B. Οδηγός συνέντευξης**

### **1. Κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία:**

- Φύλο
- Ηλικία
- Οικογενειακή κατάσταση
- Σπουδές
- Απασχόληση

### **2. Πληροφορίες σχετικά με την επικοινωνία των γονέων με την διευθύντρια:**

- Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία σας (θετικά ή αρνητικά) με την διευθύντρια;
- Για ποια θέματα επικοινωνείτε συνήθως, πόσο συχνά & με ποιους τρόπους;
- Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στη μεταξύ σας επικοινωνία; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
- Ποια χαρακτηριστικά της διευθύντριας, θεωρείτε ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μεταξύ σας επικοινωνία; Ποια από τα δύο υπερτερούν;
- Πώς θα θέλατε να είναι η μεταξύ σας επικοινωνία & πόσο συχνή;
- Τι περισσότερο πιστεύετε ότι πρέπει να κάνει η διευθύντρια από την πλευρά της, ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η επικοινωνία σας;
- Υπάρχουν άλλα θέματα, για τα οποία θα επιθυμούσατε να επικοινωνείτε μαζί της;

### **3. Πληροφορίες αναφορικά με τον ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού:**

- Γνωρίζετε για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού;
- Τι ακριβώς γνωρίζετε για τον ρόλο του;
- Πιστεύετε ότι η ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο σε σταθερή βάση, θα μπορούσε να βοηθήσει στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας;
- Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι θα μπορούσε να βοηθήσει σ' αυτό;
- Σε ποια άλλα ζητήματα πιστεύετε ότι θα μπορούσε να συμβάλει;
- Πόσο αναγκαία θεωρείται την ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο και για ποιους λόγους;

### Γ. Πίνακας χρονοδιαγράμματος ερευνητικών δραστηριοτήτων

Ερευνητικές δραστηριότητες	Μήνες με έναρξη από 15-1-2020 έως 15-6-2020					
	1ος	2ος	3ος	4ος	5ος	6ος
Συναντήσεις με τον επιβλέποντα καθηγητή						
Βιβλιογραφική ανασκόπηση						
Όργανα μέτρησης						
Συλλογή ερευνητικών δεδομένων						
Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων						
Συγγραφή ερευνητικής εργασίας						

### Δ. Πίνακας συμβόλων μετεγγραφής

Σύμβολα μετεγγραφής	
(...)	Σημαντική παύση.
(.)	Σύντομη διακριτή παύση στην ομιλία, πιθανόν όχι μεγαλύτερη από ένα δευτερόλεπτο.
[γέλιο]	Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από τον ερευνητή.
—	<u>Υπογράμμιση</u> : δηλώνει έμφαση μέσω της ανύψωσης του τόνου & της έντασης της φωνής.
ΛΕΞΗ	Τμήμα ομιλίας που εκφέρεται σε σημαντικά υψηλότερη ένταση.
((Λέξεις))	Συμπληρωματική εκτός ομιλίας πληροφορία ή περιγραφή που παρατίθεται από τον ερευνητή.
‘Λέξεις’	Πτωτική ένταση της φωνής στο συγκεκριμένο σημείο.
()	Αδυναμία κατανόησης της έκφρασης κατά την απομαγνητοφώνηση.

Πηγή: <https://kritiki.gr/microsites/tsiolis-methodoi-texnikes-analusi/home>

**Ε. Πίνακας δημογραφικών στοιχείων ανά συμμετέχοντα**

Κωδικός συμμετέχοντα	Αναλυτικός πίνακας δημογραφικών χαρακτηριστικών ανά συμμετέχοντα				
	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Μορφωτικό επίπεδο	Απασχόληση
<b>A.1.</b>	Γυναίκα	32	Έγγαμη	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Άνεργη
<b>A.2.</b>	Γυναίκα	43	Έγγαμη	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Δημόσιος Υπάλληλος
<b>A.3.</b>	Άνδρας	46	Έγγαμος	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Δημόσιος Υπάλληλος
<b>A.4.</b>	Άνδρας	43	Έγγαμος	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Δημόσιος Υπάλληλος
<b>A.5.</b>	Γυναίκα	42	Έγγαμη	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Εποχιακή Υπάλληλος
<b>B.1.</b>	Άνδρας	35	Έγγαμος	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Ιδιωτικός υπάλληλος
<b>B.2.</b>	Γυναίκα	41	Έγγαμη	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Άνεργη
<b>B.3.</b>	Άνδρας	49	Έγγαμος	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Ιδιωτικός Υπάλληλος
<b>B.4.</b>	Γυναίκα	43	Διαζευγμένη	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Εποχιακή Υπάλληλος
<b>B.5.</b>	Γυναίκα	36	Έγγαμη	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Ιδιωτικός υπάλληλος
<b>B.6.</b>	Άνδρας	45	Έγγαμος	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Ιδιωτικός Υπάλληλος

<b>B.7.</b>	Γυναίκα	48	Σε διάσταση	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Ιδιωτικός Υπάλληλος
<b>B.8.</b>	Γυναίκα	49	Έγγαμη	Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Άνεργη
<b>B.9.</b>	Γυναίκα	49	Έγγαμη	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Άνεργη
<b>B.10.</b>	Γυναίκα	30	Έγγαμη	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Ιδιωτικός Υπάλληλος
<b>B.11.</b>	Γυναίκα	44	Έγγαμη	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Άνεργη
<b>B.12.</b>	Γυναίκα	43	Διαζευγμένη	Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Ιδιωτικός Υπάλληλος
<b>B.13.</b>	Γυναίκα	42	Διαζευγμένη	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Δημόσιος Υπάλληλος

## **ΣΤ. Ενδεικτικές συνεντεύξεις**

*A. Μέλους Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων*

*1. Πληροφορίες για την επικοινωνία με τη Διοίκηση*

**E: Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία σας με την Διευθύντρια;**

**A.1:** Εγώ άριστα, δεν έχω κανένα πρόβλημα [γέλιο].

**E: Για ποια θέματα επικοινωνείτε συνήθως, πόσο συχνά και με ποιους τρόπους;**

**A.1:** Για ποια θέματα (...) τα θέματα πάλι για το σχολείο, αν έχει κάποιο παιδί πρόβλημα αν (...) και πόσο συχνά δηλαδή, δηλαδή δεν μπορείς να προσδιορίσεις, τακτικά.

**E: Με ποιους τρόπους επικοινωνείτε;**

**A.1:** Τηλεφωνικά και αν χρειαστεί πάμε από κοντά, παίρνουμε πρώτα τηλέφωνο που να μας περιμένουνε, δηλαδή θέλουνε και οι εκπαιδευτικοί αυτό, παρόλο που είμαστε του συλλόγου θέλουν να επικοινωνήσουμε μαζί τους ώστε να μας περιμένουνε.

**E: Με τη Διευθύντρια συγκεκριμένα;**

**A.1:** Πιο πολύ τηλεφωνικά, αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και μετά αν χρειαστεί πάμε και από κοντά.

**E: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στη μεταξύ σας επικοινωνία και αν ναι ποιες είναι αυτές;**

**A.1:** Όχι, δεν (.) προσπαθούμε να βρούμε τρόπους, ώστε να μην είναι δυσαρεστημένη ούτε η Διευθύντρια, ούτε εμείς σαν Σύλλογος.

**E: Ποια χαρακτηριστικά της Διευθύντριας θεωρείται ότι διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τη μεταξύ σας επικοινωνία και ποια από τα δύο υπερτερούν;**

**A.1:** Δεν έχω κάποιο συγκεκριμένο δηλαδή, δεν έχω δει κάποιο ελάττωμα στη Διευθύντρια, ώστε να δυσκολευτώ.

**E: Και ποια χαρακτηριστικά διευκολύνουν την επικοινωνία σας πιστεύετε;**

**A.1:** Είναι ομιλητική, ας πούμε ότι χρειαστούμε δηλαδή θα το περάσει, θα προσπαθήσει να καλύψει τις ανάγκες που απαιτούνται δηλαδή, αυτό.

**E: Πώς θα θέλατε να είναι μεταξύ σας η επικοινωνία και πόσο συχνή;**

**A.1:** Έχουμε πει για οτιδήποτε να μας ειδοποιούν, δηλαδή και αυτό τακτικά, δηλαδή αν είναι άμεσα να μας ειδοποιούν.

**E: Τι περισσότερο πιστεύεται ότι πρέπει να κάνει η Διευθύντρια από την πλευρά της ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η επικοινωνία σας;**

**A.1:** Τι περισσότερο (.) εγώ δεν ξέρω τώρα τι άλλο, τι περισσότερο, εμένα με έχει καλύψει. Δεν έχω κάποιο πρόβλημα εγώ, δηλαδή σαν γονέας και σαν μέλος του Συλλόγου δεν έχω κάποιο θέμα, δηλαδή ότι χρειαστεί και αυτά, θα πάρω τηλέφωνο, ναι να με εξυπηρετήσει, να μεταφέρει κάτι σε κάποιον άλλον εκπαιδευτικό, δηλαδή είναι επικοινωνήσιμη, επικοινωνεί.

**E: Υπάρχουν άλλα θέματα για τα οποία θα επιθυμούσατε να επικοινωνείτε μαζί της;**

**A.1:** Όχι, προς το παρόν δεν έχω αλλά αυτό, δεν αφήνουμε περιθώρια, δηλαδή στο πρώτο θέμα θα επικοινωνήσουμε μαζί της.

## 2. Πληροφορίες για το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού

**E: Γνωρίζετε για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού;**

**A.1:** Ναι.

**E: Τι ακριβώς γνωρίζετε για το ρόλο του;**

**A.1:** Ότι σε οποιαδήποτε δύσκολη στιγμή, δηλαδή και στο σχολείο όπως υπάρχει ψυχολόγος για οποιοδήποτε θέμα που προκύπτει, να μιλήσει είτε με το γονέα για κάποιο πρόβλημα που έχει ο γονέας με το παιδί, που παρουσιάζει το παιδί, μας κλείνει ένα ραντεβού ώστε να μπορεί να βρει λύσεις και να ανταπεξέλθει δηλαδή το παιδί προς το καλύτερο.

**E: Πιστεύετε ότι η ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο σε σταθερή βάση, θα μπορούσε να βοηθήσει στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας;**

**A.1:** Φυσικά.

**E: Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι θα μπορούσε να βοηθήσει σ' αυτό;**

**A.1:** Με το να μπαίνει σε κάθε τμήμα, να βλέπει τα παιδιά, να τα συζητάει μόνον τους χωρίς τον εκπαιδευτικό μέσα και έτσι βγάζει μία εικόνα από το κάθε παιδί και αν δει ότι κάποιο παιδί (.) υπάρχει κάποιο πρόβλημα, επικοινωνεί ο διευθυντής (.) ύστερα το μεταφέρει στο διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό της τάξης και επικοινωνεί το γονέα.

**E: Ο κοινωνικός λειτουργός με το γονέα ή το σχολείο;**

**A.1:** Το σχολείο.

**E: Σε ποια άλλα ζητήματα πιστεύετε ότι θα μπορούσε να συμβάλει;**

**A.1:** (...) Εεε σε ποια άλλα ζητήματα (...) υπάρχουν πάρα πολλά τώρα χμμμ (.) ας πούμε οποιοσδήποτε που χρειάζεται βοήθεια, το οτιδήποτε και αν είναι αυτό, δηλαδή κάτι σε απασχολεί θα ζητήσεις βοήθεια από τον κοινωνικό λειτουργό, δηλαδή υπάρχουν και άλλοι λόγοι δεν είναι απαραίτητο να είναι μόνο το σχολείο και η οικογένεια που να απευθυνθείς σε κοινωνικό λειτουργό, αλλά δεν υπάρχει κάτι, οποιοδήποτε θέμα κάτι σε απασχολεί.

**E: Μιλάμε για την ύπαρξη του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο, σε ποια άλλα ζητήματα πιστεύετε θα μπορούσε να συμβάλει για την καλή λειτουργία του σχολείου;**

**A.1:** (...) Εεε (...) με ποια άλλα να συμβάλει (...) σε ποια άλλα ζητήματα (...) δεν ξέρω.

**E: Πόσο αναγκαία θεωρείτε την ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο και για ποιους λόγους;**

**A.1:** Τουλάχιστον μία φορά τη βδομάδα είναι απαραίτητη εκεί πέρα η παρουσία του και όπως είπαμε και πιο πριν και κάποιος γονέας να θέλει να μιλήσει μαζί του, αλλά στάνταρ ((σταθερά)) να υπάρχει μία φορά τη βδομάδα.

**E: Πόσο αναγκαία θεωρείται την ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο και για ποιους λόγους;**

**A.1:** Είναι απαραίτητο γιατί χωρίς τον κοινωνικό λειτουργό, ας πούμε χρειάζεται η βοήθεια για τα παιδιά, για κάποια παιδιά ατίθασα, δηλαδή να τα χαρακτηρίσουμε έτσι, υπάρχει, η παρουσία του είναι αναγκαία που να λέει στους εκπαιδευτικούς να λύνονται τα προβλήματα και στη συνέχεια να ενημερώνονται οι γονείς δηλαδή. Για αυτό, πάρα πολύ.

*B. Γονέα μαθητή/μαθήτριας*

*1. Πληροφορίες για την επικοινωνία με τη Διοίκηση*

**E:** Πώς θα χαρακτηρίζετε την επικοινωνίας σας με τη Διευθύντρια, θετικά ή αρνητικά;

**B.2:** Προσωπικά δεν μου έχει κάνει κάτι, αλλά έχουν γίνει κάποια λάθη αλλά, εντάξει (...).

**E:** Σε σχέση με την επικοινωνία τη δική σας με εκείνην.

**B.2:** Δεν έχω έρθει ποτέ тет-α-тет, μόνο ένα καλησπέρα, αυτό, καλημέρα τίποτα άλλο.

**E:** Για ποια θέματα επικοινωνείτε συνήθως, πόσο συχνά και με ποιους τρόπους;

**B.2:** Όχι δεν έχει χρειαστεί να μιλήσω μαζί της για κάτι που να έχει κάνει το παιδί.

**E:** Ποια χαρακτηριστικά της Διευθύντριας θεωρείτε ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μεταξύ σας επικοινωνία και ποια από τα δύο υπερτερούν; Αυτή, την υπάρχουσα επικοινωνία.

**B.2:** Είναι ανοιχτή στο να την πάρεις τηλέφωνο να της μιλήσεις, μιλάω πάντα για τον εαυτό μου, δεν ξέρω με άλλους γονείς, πιστεύω αν χρειαστεί να την πάρω τηλέφωνο, ναι θα μου μιλήσει και θα ακούσει το πρόβλημά μου, αλλά μιλάω πάντα για τον εαυτό μου.

**E:** Πως θα θέλατε να είναι η μεταξύ σας η επικοινωνία και πόσο συχνή; Μία περιγραφή.

**B.2:** Με τη Διευθύντρια (...) δύο φορές το τρίμηνο, δεν νομίζω ότι έχω πρόβλημα να πάω να μιλήσω στη Διευθύντρια θα μιλήσω με τη δασκάλα περισσότερο, γιατί



και το παιδί δεν δημιουργεί προβλήματα οπότε δεν έχω λόγο να πάω στη Διευθύντρια, εκτός και αν έχω κάποιο θέμα.

**E:** Τι περισσότερο πιστεύεται ότι πρέπει να κάνει η Διευθύντρια από την πλευρά της, ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η επικοινωνία, αν υπάρχει κάτι φυσικά.

**B.2:** Σε γενικό σύνολο;

**E:** Ναι.

**B.2:** (...) Να ναι λίγο πιο, πώς να το πω τώρα, πώς θα το λέγαμε (...) να ακούει λίγο περισσότερο και τους γονείς και τους δασκάλους, λίγο περισσότερο και να τα βάζει όλα στο τραπέζι, όχι μόνο την πλευρά των δασκάλων και των γονιών καμιά φορά, να κάθεται να ακούει λίγο παραπάνω και να λέει γιατί γίνονται τα παράπονα αυτά, για ποιο λόγο τα κάνουν οι γονείς, γιατί τα παιδιά φτάνουν στο σημείο να έρχονται σε μένα και να μην το λύνει η δασκάλα το πρόβλημα, να είναι λίγο πιο, να ακούει λίγο παραπάνω και τα παράπονα των γονιών και του Συλλόγου βέβαια τα παράπονα, γιατί ο σύλλογος εκπροσωπεί τους γονείς.

**E:** Υπάρχουν κάποια άλλα θέματα για τα οποία θα επιθυμούσατε να επικοινωνείτε μαζί της;

**B.2:** Όχι εγώ δεν έχω κάτι, όχι, αλλά και να έχω κάτι μπορώ να το πω στο Σύλλογο και στην ίδια, αλλά δεν έχει τύχει κάτι.

## 2. Πληροφορίες για το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού

**E:** Γνωρίζετε για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού;

**B.2:** Ναι, ναι.

**E:** Τι ακριβώς γνωρίζετε για το ρόλο του;

**B.2:** Μπορεί να επεμβαίνει σε θέματα, αν δεν κάνω λάθος κιόλας, εεε συμπεριφοράς δηλαδή να της ζητήσουμε τη γνώμη για το παιδί μου ή τη συμπεριφορά του παιδιού μου για κάποια θέματα του σχολείου αν μπορεί να τα λύσει, μπορεί να κάνω και λάθος αλλά (...) θεωρώ ότι είναι το άτομο που θα μπορέσει να λύσει και κάποια προβλήματα, ίσως να ζητήσω τη γνώμη της για

κάποια θέματα που έχω, είτε με το σχολείο, είτε με το παιδί μου, είτε με την οικογένειά μου, οτιδήποτε.

**E:** Πιστεύεται ότι η ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού, στο σχολείο σε σταθερή βάση θα μπορούσε να βοηθήσει στην επικοινωνία συγκεκριμένα σχολείου-οικογένειας;

**B.2:** Ναι νομίζω θα βοήθαγε, θα βοηθούσε.

**E:** Με ποιους τρόπους πιστεύεται θα μπορούσε να βοηθήσει;

**B.2:** Θα μπορούσαν και οι γονείς να μιλήσουμε (.) με τη κοινωνικό λειτουργό, για όποια θέματα έχουμε (.) και η διευθύντρια θα μπορούσε να μάθει από την κοινωνική λειτουργό κάποια πράγματα, να τα συζητάνε και να προσπαθούν να βρουν τη λύση, να δούνε, να μιλήσουν με τον γονιό τον ίδιο (.) που τα παιδιά τους μπορεί να έχουν κάποια «Α» συμπεριφορά να βρουν μία λύση, γιατί άλλη λύση θα σου βρει ο κοινωνικός λειτουργός, άλλη μπορεί να έχω εγώ στο μυαλό μου, κάπου θα βρεθεί η χρυσή τομή για τα παιδιά που έχουν πρόβλημα ή με το σχολείο ή στην τάξη μέσα, γενικότερα στη συμπεριφορά τους, αλλά και εκτός σχολείου (.) μπορεί να έχω κάποιο θέμα και να ζητήσω τη βοήθειά τους.

**E:** Σε ποια άλλα ζητήματα πιστεύεται ότι θα μπορούσε να συμβάλει;

**B.2:** Και εκτός σχολείου, ναι και εκτός σχολείου, οικογενειακά και (...) συμπεριφορές των παιδιών πάλι μέσα στο σπίτι ναι, δεν είναι μόνο το σχολείο θα μπορούσε σε πολλά θέματα.

**E:** Πόσο αναγκαία θεωρείται την ύπαρξη ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο και για ποιους λόγους;

**B.2:** Πόσο αναγκαία;

**E:** Πόσο σημαντικό θεωρείται εσείς να βρίσκεται ένας κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο.

**B.2:** Καλό θα ήτανε, εντάξει αν όχι σε μόνιμη βάση, αλλά να υπάρχει όμως, να μπορώ να ξέρω ότι μπορώ να επικοινωνήσω και να πω το πρόβλημά μου ή να ζητήσω μία συμβουλή, αυτό (.). Θα μπορούσε να υπάρχει. Ναι, είναι σημαντικό να υπάρχει, ναι δεν θα έλεγα όχι (.) να υπάρχει.

## Z. Πίνακες κωδικοποίησης

Α. ΣΧΕΣΕΙΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΛΩΝ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΓΟΝΕΩΝ & ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		
Θεματικές Ενότητες	Κωδικοί & Κατηγορίες	Υποκατηγορίες/υπο-υποκατηγορίες
Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων μελών Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Κ.1 Συχνότητα επικοινωνίας	Κ.1.1 Τακτική/συστηματική
		Κ.1.2 Αραιή/μη συστηματική
	Κ.2 Τρόποι επικοινωνίας	Κ.2.1 Τηλεφωνική & δια ζώσης
		Κ.2.2 Τηλεφωνική
	Κ.3 Θέματα/λόγοι επικοινωνίας	Κ.3.1 Προβλήματα/αιτήματα Συλλόγου-γονέων/σχολείου
		Κ.3.2 Ενημέρωση για συμπεριφορά & πρόοδο
	Κ.4 Επικοινωνία	Κ.4.1 Θετική/αμφίδρομη
		Κ.4.2 Αρνητική
		Μη επικοινωνία
		Μονόδρομη
	Κ.5 Σχέσεις & στάσεις	Συγκρουσιακή
		Κ.5.1 Θετικές-παραδοχής (στενές-διαπροσωπικές)
		Συνεργατική
		Ενεργή-ομάδα πίεσης
		Κ.5.2 Αρνητικές
Απόρριψη/απαξίωσης		
Απαισιοδοξίας/απογοήτευσης		
Καχυποψίας/δυσπιστίας		
Εχθρική/απειλητική		
Κ.6 Θετική εικόνα της Διοίκησης	Προκλητική	
	Κ.6.3 Συμβατικές/άτονες/ουδέτερες	
	Κ.6.1 Επικοινωνιακή/ομιλητική	
	Κ.6.2 Αντικειμενική	
Προφίλ Διοίκησης & επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην	Κ.6.3 Προσιτή/δεκτική	

<b>επικοινωνία</b>		<b>K.6.4 Εξυπηρετική</b>
		<b>K.6.5 Διαμεσολαβητική</b>
	<b>K.7 Αρνητική εικόνα της Διοίκησης</b>	<b>K.7.1 Μη πρότυπο</b>
		<b>K.7.2 Αδυναμία κατανόησης</b>
		<b>K.7.3 Αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλιών/ευθυνών</b>
		<b>K.7.4 Ανεπαρκής ως προς την επίλυση προβλημάτων</b>
		<b>K.7.5 Περιορισμός συμμετοχής γονέων στη διοίκηση &amp; λήψη αποφάσεων</b>
		<b>K.7.6 Μη δεκτική στην επικοινωνία</b>
		<b>K.7.7 Άκαμπτη</b>
		<b>K.7.8 Έλλειψη γνώσεων</b>
		<b>K.7.9 Νωχελική</b>
		<b>K.7.10 Έλλειψη γνήσιου ενδιαφέροντος</b>
	<b>K.8 Αρνητικές εμπειρίες γονέων</b>	<b>K.8.1 Ασφάλεια σχολικού πλαισίου</b>
		<b>K.8.2 Ανεπαρκείς πρακτικές ενημέρωσης γονέων</b>
	<b>K.9 Στάσεις εκπαιδευτικών</b>	<b>K.9.1 Αυθαίρετη</b>
		<b>K.9.2 Άκαμπτη/παντογνώστη</b>
		<b>K.9.3 Περιορισμός της συζήτησης στο τι δεν θα έπρεπε να κάνουν οι γονείς</b>
		<b>K.9.4 Δύσπιστη</b>
		<b>K.9.5 Τυπική</b>
		<b>K.9.6 Αυθαίρετη</b>
<b>K.10 Αρνητική φήμη Διοίκησης</b>		
<b>K.11 Αναμνήσεις/συγκρίσεις με την προηγούμενη Διοίκηση</b>	<b>K.11.1 Ευρύς κύκλος γνωριμιών</b>	
	<b>K.11.2 Εξυπνάδα</b>	
	<b>K.11.3 Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού στη σχολική μονάδα &amp; θέσπιση ορίων</b>	

		K.11.4 Επαρκείς πρακτικές ενημέρωσης
		K.11.5 Ακεραιότητα
	K.12 Αντιλήψεις για το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή	K.12.1 Εργατικός/ενεργητικός-δραστήριος-σε κατάσταση εγρήγορης
		K.12.2 Αντικειμενικός-αμερόληπτος
		K.12.3 Προνοητικός
		K.12.4 Αποφασιστικός/αδιάλλακτος
<b>Προτάσεις/προσδοκίες μελών Συλλόγου για τη βελτίωση επικοινωνίας με τη Διοίκηση της</b>	K.12.5 Επίλυση προβλημάτων	
	K.13 Λόγοι/θέματα επικοινωνίας με τη διοίκηση	K.13.1. Επίλυση προβλημάτων
		K.13.2. Ενημέρωση για τη συμπεριφορά & την πρόοδο
	K.14 Συχνότητα επικοινωνίας με βάση την αναγκαιότητα	
	K.15 Προφίλ Διοίκησης	K.15.1 Εργατική/σε εγρήγορη/δραστήρια/ενεργητική
		K.15.2 Αμερόληπτη/ακέραια/αντικειμενική/τίμια & ηθική
		K.15.3 Προνοητική
		K.15.4 Αποφασιστική/Διεκπεραιωτική
		K.15.5 Σωστή ενημέρωση
		K.15.6 Εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος
		K.15.7 Ανάλυση πρωτοβουλιών
		K.15.8 Ευέλικτη
		K.15.9 Θέσπιση ορίων
		K.15.10 Σπουδές/επιμόρφωση
	K.16 Αξιολόγηση διοίκησης	K.16.1 Διεπιστημονική (κοινωνικός λειτουργός & ψυχολόγος)
	K.16.2 Επιτροπή/γονείς/Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	

**Β. ΣΧΕΣΕΙΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Θεματικές Ενότητες	Κωδικοί & Κατηγορίες	Υποκατηγορίες/υπο-υποκατηγορίες
Μορφή, περιεχόμενο/ποιότητα επικοινωνίας & σχέσεων γονέων με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Κ.1 Συχνότητα επικοινωνίας	Κ.1.1 Τακτική/συστηματική
		Κ.1.2 Αραιή/μη συστηματική/τυχαία
	Κ.2 Τρόποι επικοινωνίας	Κ.2.1 Τηλεφωνική & δια ζώσης
		Κ.2.2 Τηλεφωνική
		Κ.2.3 Δια ζώσης/απρογραμμάτιστες
	Κ.3 Θέματα/λόγοι επικοινωνίας	Κ.3.1 Προβλήματα/ανάγκες παιδιών & γονέων
		Κ.3.2 Ενημέρωση για συμπεριφορά & πρόοδο
	Κ.4 Επικοινωνία	Κ.4.1 Θετική/αμφίδρομη
		Κ.4.2 Αρνητική/μη επικοινωνία
	Κ.5 Σχέσεις & στάσεις	Κ.5.1 Θετικές-παραδοχής (στενές-διαπροσωπικές)
		Συνεργατική
		Ενεργή-ομάδα πίεσης
		Κ.5.2 Αρνητικές
		Απόρριψης/απαξίωσης
		Καχυποψίας/δυσπιστίας
Παθητική/απόσυρση για αποφυγή συγκρούσεων		
Κ.5.3 Συμβατικές/άτονες/αδιάφορες		
Προφίλ Διοίκησης & επιμέρους παράγοντες επίδρασης στην επικοινωνία	Κ.6 Θετική εικόνα της Διοίκησης	Κ.6.1 Επικοινωνιακή/ομιλητική
		Κ.6.2 Αντικειμενική
		Κ.6.3 Προσιτή/δεκτική/ευγενική/φιλική/καλοπροαίρετη
		Κ.6.4 Εξυπηρετική/υποστηρικτική
		Κ.6.5 Διαμεσολαβητική
		Κ.6.6 Γνήσιο ενδιαφέρον & κατανόηση
		Κ.6.7 Επιβράβευση

		K.6.8 Υπομονετική
		K.6.9 Ανάλυση πρωτοβουλιών
		K.6.10 Ηλικία
	K.7 Αρνητική εικόνα της Διοίκησης	K.7.1 Έλλειψη αντικειμενικότητας λόγω προκαταλήψεων
		K.7.2 Χαμηλό επίπεδο κοινωνικότητας-εξωστρέφειας/μη δεκτική στην επικοινωνία
		K.7.3 Έλλειψη δυναμισμού/επιβλητικότητας
		K.7.4 Έλλειψη γνήσιου ενδιαφέροντος
		K.7.5 Τυπική
	K.8 Θετικοί παράγοντες επίδρασης	K.8.1 Καλή φήμη τωρινής Διοίκησης
		K.8.2 Αναμνήσεις/συγκρίσεις με την προηγούμενη Διοίκηση ως προς την ηλικία (μικρότερη ηλικιακή κλάση τωρινής)
	K.9 Αρνητικοί παράγοντες επίδρασης	K.9.1 Τυπική στάση εκπαιδευτικών
		K.9.2 Αναμνήσεις/συγκρίσεις με την προηγούμενη Διοίκηση
		Διευθυντής πρότυπο
		Αμεσότητα κατά την επικοινωνία
		K.9.3 Υποκειμενικές αντιλήψεις για τον τρόπο διορισμού της Διευθύντριας
		K.9.4 Προτίμηση επικοινωνίας με το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων
		K.9.5 Προτίμηση επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης
		K.9.6 Ρεαλιστικές δυσκολίες γονέων (π.χ. απασχόληση)
K.9.7 Ελλιπής ασφάλεια σχολικής μονάδας στο εξωτερικό της περιβάλλον		
K.9.8 Εσωστρέφεια σχολικού συστήματος		

<b>Προτάσεις/προσδοκίες γονέων για τη βελτίωση της επικοινωνίας με τη Διοίκηση</b>	<b>Κ.10 Λόγοι/θέματα επικοινωνίας με τη διοίκηση</b>	<b>Κ.10.1 Επίλυση προβλημάτων</b>
		<b>Κ.10.2. Ενημέρωση για τη συμπεριφορά &amp; την πρόοδο</b>
	<b>Κ.11 Συχνότητα επικοινωνίας</b>	<b>Κ.11.1 Με βάση την αναγκαιότητα &amp; τις ρεαλιστικές δυσκολίες του γονέα</b>
		<b>Κ.11.2 Τακτική-συστηματική (Κάθε ένα με ενάμιση μήνα)</b>
	<b>Κ.12 Προφίλ Διοίκησης</b>	<b>Κ.12.1 Εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος/ενθάρρυνση γονέων</b>
		<b>Κ.12.2. Κριτικός αναστοχασμός</b>
		<b>Κ.12.3. Ανάληψη πρωτοβουλιών με δυναμισμό &amp; αποφασιστικότητα</b>
		<b>Κ.12.4. Αμερόληπτη/ακέραια/αντικειμενική</b>
		<b>Κ.12.5. Ειλικρινής</b>
		<b>Κ.12.6. Λειτουργός</b>
<b>Κ.13 Τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο σύντομων συναντήσεων για ενημέρωση/καθοδήγηση/καθησυχασμό γονέα (μία φορά ανά δίμηνο)</b>		



\* Σημειώνεται ότι η πρώτη θεματική ενότητα δημιουργήθηκε με σκοπό την αποτύπωση της ευρύτερης επικρατούσας εικόνας (με βάση το συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων) αναφορικά με το ρόλο και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά αποκλειστικά στην άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στη σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό καθώς και για την εξέταση τυχόν διαφοροποιήσεων, κάποιες κατηγορίες, υποκατηγορίες (ή υπο-υποκατηγορίες) επαναλαμβάνονται στις θεματικές ενότητες.

<b>Γ. Ο ΡΟΛΟΣ &amp; ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ</b>		
<b>Θεματικές Ενότητες</b>	<b>Κωδικός &amp; Κατηγορίες</b>	<b>Υποκατηγορίες/υπο-υποκατηγορίες</b>
<b>Ο ρόλος &amp; το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού</b>	<b>Κ.1 Τομείς-πεδία</b>	<b>Κ.1.1 Εκπαίδευση</b>
		<b>Κ.1.2 Υγείας &amp; Πρόνοιας</b>
	<b>Κ.2 Ρόλοι &amp; ενέργειες</b>	<b>Κ.2.1 Ενημερωτικό, συμβουλευτικό, υποστηρικτικό &amp; καθοδηγητικό ρόλο</b>
		<b>Άτομα &amp; ευάλωτες ομάδες</b>
		<b>Γονείς &amp; παιδιά, παιδιά με αναπηρία &amp;/ή εκπαιδευτικές ανάγκες</b>
		<b>Κ.2.2 Διευκόλυνση πρόσβασης σε φορείς &amp; υπηρεσίες</b>
		<b>Κ.2.3 Προαγωγή κοινωνικής λειτουργικότητας &amp; εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας</b>
		<b>Κ.2.4 Εμπειρογνώμονας/αξιολόγηση ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων</b>
		<b>Κ.2.5 Έρευνα</b>
		<b>Κ.2.6 Αναξιόπιστο πολιτικό πρόσωπο</b>
	<b>Κ.2.7 Κατώτερο ή ίδιο επίπεδο με ψυχολόγο</b>	
	<b>Κ.3 Προέλευση γνώσης</b>	<b>Κ.3.1 Προσωπική εμπειρία με κοινωνικό λειτουργό στο πλαίσιο επαγγελματικής σχέσης</b>
		<b>Κ.3.2 Φιλικό &amp; εργασιακό περιβάλλον</b>
		<b>Κ.3.3 Υποκειμενικές αντιλήψεις</b>
<b>Κ.4 Στάσεις &amp; αντιλήψεις</b>	<b>Κ.4.1 Θετικές</b>	

Αναγκαιότητα απασχόλησης του κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα & η συμβολή του στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας		<b>Κ.4.2 Αρνητικές/διαστρεβλωμένες</b>
	<b>Κ.5 Χαρακτηριστικά απασχόλησης (Καθεστώς, βαθμίδες &amp; περιοχές απασχόλησης)</b>	<b>Κ.5.1 Συχνή/σταθερή βάση</b>
		<b>Κ.5.2 Ως εξωτερικός συνεργάτης (όχι σταθερά/μόνιμα) για τη διατήρηση αντικειμενικότητας</b>
		<b>Κ.5.3 Μεγαλύτερη ανάγκη σε αστική περιοχή</b>
		<b>Κ.5.4 Πρωτοβάθμια &amp; Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>
	<b>Κ.6 Αναγκαιότητα &amp; συμβολή</b>	<b>Κ.6.1 Εύρυθμη λειτουργία σχολικής μονάδας, βελτίωση της επικοινωνίας, καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος &amp; ομαδικού πνεύματος</b>
		<b>Διευκόλυνση κοινωνικοποίησης (συμβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία &amp; εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας)</b>
		<b>Εύκολη πρόσβαση γονέα σε συμβουλευτική υποστήριξη &amp; καθοδήγηση</b>
		<b>Αποξένωση σχολείου, ανεπαρκής επικοινωνία σχολείου-οικογένειας</b>
		<b>Κ.6.2 Μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες/δημιουργία νέων προβλημάτων</b>
		<b>Ενδοσχολική/ενδοοικογενειακή βία</b>
		<b>Κοινωνικοί κίνδυνοι/ανάγκη παιδικής προστασίας</b>
		<b>Επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στα παιδιά</b>
	<b>Ρεαλιστικές δυσκολίες γονέων, οικονομικά &amp; οικογενειακά προβλήματα (υγείας, κοινωνικο-συναισθηματικές &amp; συμπεριφορικές δυσκολίες παιδιών)</b>	
<b>Κ.7 Ρόλοι, μέθοδοι &amp; ενέργειες κοινωνικού λειτουργού</b>	<b>Κ.7.1 Υιοθέτηση, ενημερωτικού, συμβουλευτικού, καθοδηγητικού ρόλου για την υποστήριξη γονέων, μαθητών, μαθητών με αναπηρία και/ή εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικών &amp; Διοίκησης</b>	

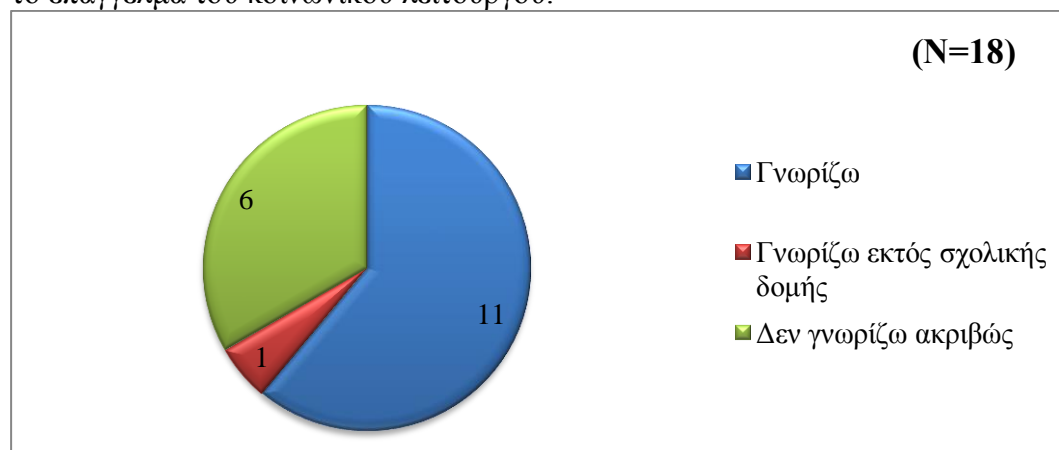
		<b>Κοινωνική Εργασία με άτομα &amp; ομάδες</b>
		Αναγνώριση προβληματικών συμπεριφορών, παρέμβαση & πρόληψη περιθωριοποίησης
		Κατ' οίκον επισκέψεις για διερεύνηση συνθηκών διαβίωσης
		<b>Κ.7.2 Διαμεσολάβηση σε αρμόδιους φορείς &amp; υπηρεσίες</b>
		<b>Κ.7.3 Παρέμβαση &amp; συνηγορία για την προάσπιση των συμφερόντων μαθητών, γονέων &amp; σχολείου</b>
		<b>Κ.7.4 Συνεργασία με γονείς, εκπαιδευτικούς &amp; διοίκηση για άρση εμποδίων που αναστέλλουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών &amp; την εκπαιδευτική διαδικασία</b>
		Συμμετοχή του κοινωνικού λειτουργού στο Σύλλογο διδασκόντων
		<b>Κ.7.5 Διεπιστημονική συνεργασία με ψυχολόγο για τήρηση αρχείων/αξιολόγηση διοίκησης-εκπαιδευτικών</b>
		<b>Κ.7.6 Υιοθέτηση ρόλου δικαστή/Επιβολή τιμωρίας-κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς</b>
<b>Κ.7.7 Εισαγωγή ως μάθημα</b>		
	<b>Κ.8 Στάσεις/αντιλήψεις, πηγές/αιτίες προέλευσής τους</b>	<b>Κ.8.1 Αρνητικές</b>
		Στερεότυπα/προκαταλήψεις για τον κοινωνικό λειτουργό & τους εκπαιδευτικούς
		Πρότερη αρνητική εμπειρία κατά την αλληλεπίδραση με κοινωνικό λειτουργό στο πλαίσιο επαγγελματικής σχέσης
		<b>Κ.8.2 Διαστρεβλωμένες</b>
		Περιορισμένη γνώση αναφορικά με την εκπαίδευση & την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στις σχολικές μονάδες
		Περιορισμένη γνώση αναφορικά με το ρόλο & το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού

## Η. Άλλοι πίνακες της έρευνας

**Πίνακας Η.1:** Απόλυτες & σχετικές συχνότητες των αναφορών για το ρόλο & το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, συνολικά και κατά κατηγορία.

Ρόλος & επάγγελμα κοινωνικού λειτουργού		
Κατηγορίες	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Παροχή Βοήθειας	64	36,99
Πρόληψη & επίλυση προβλημάτων	61	35,26
Συμπεριφορά	27	15,60
Εξεύρεση λύσεων	21	12,13
Γενικό Σύνολο Αναφορών	173	100%

**Πίνακας Η.2:** Απαντήσεις συμμετεχόντων ως προς τη γνώση τους για το ρόλο & το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.



**Πίνακας Η.3:** Σύνολο θετικών απαντήσεων των συμμετεχόντων για την αναγκαιότητα και τη συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στη σχολική μονάδα.

