



**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**  
**ΜΠΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»**

**ΘΕΜΑ:** Γονεϊκή εμπλοκή και διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ σχολείου-γονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων



**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Κούρου Γεωργία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:  
Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής, Επιβλέπων  
Δέσποινα Τσακίρη, Αν.Καθηγήτρια  
Βασίλης Κουλαϊδής, Ομότιμος Καθηγητής

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2017

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ:</b> .....	4
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ:</b> .....	5
<b>ABSTRACT:</b> .....	8
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ:</b> .....	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:</b> Το θεωρητικό πλαίσιο.....	13
1.1 Εισαγωγή.....	13
1.2 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	13
1.3 Ο ρόλος των διευθυντών στην προώθηση της σχέσης σχολείου-οικογένειας.....	22
1.3.1 Ο ρόλος της επικοινωνιακής ικανότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων.....	26
1.3.2 Η εμπιστοσύνη ως προϋπόθεση της σχέσης σχολείου-οικογένειας.....	28
1.4 Η διαχείριση συγκρούσεων σχολείου-οικογένειας.....	32
1.4.1 Η επίδραση του πολιτιστικού πλαισίου στη διαχείριση των συγκρούσεων.....	38
1.4.2 Η επίδραση του φύλου στη διαχείριση των συγκρούσεων.....	40
1.4.3 Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων.....	41
1.4.4 Η επίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στη διαχείριση των συγκρούσεων.....	42
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:</b> Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	47
2.1 Εισαγωγή.....	47
2.2 Προγενέστερες έρευνες.....	47
2.3 Συμπεράσματα.....	61
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 :</b> Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	65
3.1 Εισαγωγή.....	65
3.2 Ανάγκη διεξαγωγής έρευνας.....	65
3.3 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	66

3.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και είδους εργαλείου συλλογής δεδομένων.....	66
3.5 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του.....	67
3.6 Σχεδιασμός Πρωτόκολλου συνέντευξης.....	72
3.7 Ζητήματα Δεοντολογίας – Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	74
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....</b>	<b>75</b>
4.1 Εισαγωγή.....	75
4.2.1 1 <sup>ος</sup> ερευνητικός άξονας: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τους;.....	75
4.2.2 2 <sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Ποια είναι τα ζητήματα που προκαλούν συνήθως συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου και που οφείλονται αυτά;.....	81
4.2.3 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικός άξονας: Ποιες στρατηγικές ακολουθούν οι διευθυντές στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων;.....	92
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Παρουσίαση και ανάλυση ευρημάτων.....</b>	<b>105</b>
5.1 Εισαγωγή.....	105
5.2 Οι αντιλήψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τους.....	105
5.3 Ζητήματα που προκαλούν συνήθως συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου και που οφείλονται.....	107
5.4 Ποιες στρατηγικές ακολουθούνται για τη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων.....	109
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>114</b>
Ξενόγλωσσες.....	114
Ελληνικές.....	129
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Δείγμα συνέντευξης.....</b>	<b>132</b>

## Ευχαριστίες

**Η** εκπόνηση της παρούσας εργασίας δε θα ήταν εφικτή χωρίς τη συμβολή συγκεκριμένων ανθρώπων. Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, τον κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο, πρώτον για την αδιάκοπη υποστήριξη και δεύτερον για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις εύστοχες υποδείξεις του, τη βοήθεια που μου προσέφερε και τις διορθώσεις που έκανε στην εργασία μου καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της.

Εν συνεχεία, οφείλω ένα μεγάλο « ευχαριστώ », στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων του Ν. Αρκαδίας, που με μεγάλη προθυμία, ενδιαφέρον και καλοσύνη δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου, που στα πλαίσια της ευγενούς άμιλλας, υπήρξαν προτρεπτικοί, εμπνευστικοί και υποστηρικτικοί.

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ στους γονείς μου, οι οποίοι ήταν αρωγοί και συμπαραστάτες στο νέο μου αυτό εγχείρημα, για ακόμη μία φορά. Ενθαρρυντικοί, και επικουρικοί με ενίσχυσαν ούτως ώστε να ανταποκριθώ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας.

Γεωργία Κούρου

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής και τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ σχολείου-γονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- ❏ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τους;
- ❏ Ποια είναι τα ζητήματα που κατά τους διευθυντές προκαλούν συνήθως συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου και που οφείλονται αυτά;
- ❏ Ποιες στρατηγικές δηλώνουν ότι ακολουθούν οι διευθυντές στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων;

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, αξιοποιώντας την ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το δείγμα αποτελείται από 17 Διευθυντές/ντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (10 διευθυντές με διοικητική εμπειρία πάνω 6 χρόνια, 7 διευθυντές με διοικητική εμπειρία μέχρι 5 χρόνια), από 17 διαφορετικά δημόσια δημοτικά σχολεία του Ν. Αρκαδίας.

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα: η γονεϊκή εμπλοκή είναι μεν ικανοποιητική, αλλά περιορίζεται σε υποβοηθητικές δράσεις δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας που δεν αγγίζουν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής της λειτουργίας όπως είναι η ενίσχυση σχολικών γιορτών, η συνδιοργάνωση εκδρομών ή η εθελοντική προσφορά. Δευτερευόντως η εμπλοκή των γονέων με το σχολείο γίνεται στο πλαίσιο αντιμετώπισης προβλημάτων των παιδιών τους. Η σχέση αυτή με τους γονείς φαίνεται ότι αντανακλά την ομόφωνη αντίληψη όλων των εκπαιδευτικών πως

η συμμετοχή των γονέων πρέπει να έχει όριο, το οποίο αντιστοιχεί στο σημείο πέραν του οποίου ξεκινά ο πυρήνας της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής του λειτουργίας.

Τα βασικά ζητήματα που οδηγούν σε κρίσεις τις σχέσεις σχολείου-γονέων είναι η ενδομαθητικές συγκρούσεις, τα παράπονα για το έργο ορισμένων εκπαιδευτικών καθώς και τα ζητήματα βαθμολογίας. Η ευθύνη για τις κρίσεις αυτές αποδίδεται κατά κύριο λόγο στην πλευρά των γονέων οι οποίοι δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στο έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα, ή σε πολλές περιπτώσεις περιγράφονται ως προβληματικά άτομα (χαμηλής μόρφωσης, υπερπροστατευτικοί, με ενδοοικογενειακά ή άλλα προσωπικά προβλήματα, κλπ). Τέλος οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών έχει επιδεινώσει τη σχέση του σχολείου με τους γονείς καθώς πολλά προβλήματα της οικογένειας που προκαλούνται λόγω ακριβώς της κρίσης μεταφέρονται μέσα στο σχολείο.

Όλοι οι διευθυντές επιλέγουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με βασική στρατηγική το διάλογο και την επικοινωνία με τους γονείς. Ωστόσο οι περισσότεροι διευθυντές δηλώνουν ότι προσαρμόζουν τη στρατηγική τους ανάλογα πρωτίστως με το γονέα και δευτερευόντως με το θέμα της σύγκρουσης. Το πρόβλημα θεωρούν οι διευθυντές ότι έχει διευθετηθεί όταν δεν εμφανίζεται ξανά και ο γονιός δείχνει με τη στάση του ότι έχει ανακτήσει την εμπιστοσύνη του στο σχολείο. Ωστόσο εάν η σύγκρουση επιμένει οι μισοί περίπου διευθυντές καταφεύγουν για βοήθεια σε κάποια υπερκείμενη αρχή (και ειδικά τους σχολικούς συμβούλους) ενώ το ένα τρίτο εντείνει απλώς την προσπάθεια συνεννόησης μέσω διαλόγου. Επίσης οι περισσότεροι διευθυντές δεν εμπλέκουν το Σ.Γ αλλά αντίθετα εμπλέκουν το Σ.Δ. στη διαχείριση των συγκρούσεων με τους γονείς. Τέλος η πλειοψηφία των διευθυντών στηρίζεται περισσότερο στην εμπειρία της παρά στην πρόσβαση σε εξειδικευμένα σώματα

γνώσης (νομοθεσία, βιβλιογραφία, κλπ) για την αντιμετώπιση των σχετικών ζητημάτων.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, συγκρούσεις σχολείου – γονέων, συγκρούσεις διευθυντών με γονείς, διαχείριση συγκρούσεων, διευθυντές, γονείς

## Abstract

The aim of this paper is to study primary school headmasters' views about the role of parental involvement and the management of conflicts between schools and parents by the headmasters of schools. The researched questions are the following:

- ❏ What are the perceptions of headmasters for parental involvement in the school?
- ❏ What are the issues, according to the headmasters, that usually cause conflicts between parents and school and which is their cause?
- ❏ Which strategies do the headmasters say that they follow during the management of these conflicts?

For the realization of our research we adopted a qualitative methodology, using the semistructured interview as a tool of collecting data. The sample consists of 17 headmasters of primary schools (10 headmasters with management experience over 6 years, 7 headmasters with management experience up to 5 years), of 17 different public elementary schools in the municipality of Arcadia. The main conclusions of the survey are:

Even though the parental involvement is satisfactory, it is limited to supportive actions for the activities of the school units, that do not affect the core of the educational function like the support in school celebrations, the co-organizing of trips or the voluntary offer. Secondly, the involvement of parents in school, is in relation to their children's troubles. This relationship with parents is likely to reflect the unanimous view of all teachers that parental involvement should have a limit, which



corresponds to the point beyond which the core of the educational and pedagogical function begins.

The key issues that lead to crises in the relationship between school and parents, are the conflicts between students, the complaints about the work of some teachers and the matters of grades. The responsibility for these crises is primarily attributed to the side of parents who do not show confidence in the work of teachers and the school in general, or in many cases described as problematic persons (of low education, overprotective, with domestic or other personal problems, etc. ). Finally most headmasters believe that the economic crisis of recent years has aggravated the relationship between school with parents since many family problems caused by this crisis affect school.

All the headmasters choose to manage conflicts dialogue and communication with parents as a key strategy. But most headmasters say they adjust their strategy depending primarily on the parent and secondarily on the issue of conflict. When the parent doesn't show up again and he/she shows through his/her attitude that he/she has regained his/her confidence towards school, the headmasters consider the problem solved. However, if the conflict persists, about half of the headmasters resort to a superior authority for help (and especially to school counselors) whereas one third of them simply intensify the conciliation efforts through dialogue. Also most headmasters do not involve the S.G but instead involve the SI in the management of conflicts with parents. Finally, the majority of headmasters rely more on their experience than on access to specialized bodies of knowledge (law, bibliography, etc.) in order to deal with the issues.

Keywords: parental involvement, school conflicts – between parents, between headmasters and parents, conflict management, headmasters, parents

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας που αποτελείται από τέσσερις ενότητες εκ των οποίων η πρώτη είναι η εισαγωγή. Στη δεύτερη ενότητα ορίζεται η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, τονίζεται η σημαντικότητά της και αναφέρονται πιθανοί παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής. Στην τρίτη ενότητα αναλύεται ο ρόλος των διευθυντών στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου και οικογένειας και στην τέταρτη μελετάται η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου συγκεντρώνονται και αναλύονται δέκα σχετικές εμπειρικές έρευνες, εννέα ξενόγλωσσες και μία ελληνική. Η θεματολογία τους αφορά στη διαχείριση εκ μέρους του διευθυντή των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ σχολείου και γονέων των μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας, καταδεικνύεται ο σκοπός της και εκτίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τη διεξαγωγή της. Παρουσιάζονται επίσης στοιχεία σχετικά με το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και τη μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια ακολουθεί ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης και αναλύονται τα ζητήματα δεοντολογίας-εγκυρότητας και αξιοπιστίας τα οποία λήφθηκαν υπόψη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Οι συνεντεύξεις αφού απομαγνητοφωνήθηκαν και μελετήθηκε το περιεχόμενό τους καταγράφηκαν με μορφή κειμένου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που ανέκυψαν με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4 αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και συγκρίνονται τα ερευνητικά μας αποτελέσματα με τα αντίστοιχα της σχετικής βιβλιογραφίας (βλέπε κεφάλαια 1 και 2 της διατριβής).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής και τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ σχολείου-γονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Το πρώτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, αποτελείται από τέσσερις ενότητες, η πρώτη εκ των οποίων είναι η παρούσα εισαγωγή. Στην ενότητα 1.2 ορίζεται η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, τονίζεται η σημαντικότητά της και αναφέρονται πιθανοί παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής. Στην ενότητα 1.3 αναλύεται ο ρόλος των διευθυντών στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου και οικογένειας ενώ παράλληλα αναπτύσσεται και ο ρόλος και η σημασία της επικοινωνιακής ικανότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων στο «χτίσιμο» αυτής της σχέσης καθώς και η έννοια της εμπιστοσύνης ως προϋπόθεσή της. Τέλος, η ενότητα 1.4 μελετά τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας και την επίδραση του πολιτιστικού πλαισίου, του φύλου, της συναισθηματικής νοημοσύνης και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στη διαχείρισή τους.

### 1.2 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Η έννοια «γονεϊκή εμπλοκή» στο σχολείο χρησιμοποιείται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία στην προσπάθεια να περιγραφεί το σύνολο των πρακτικών, που έχουν στόχο να φέρουν πιο κοντά το σχολείο με την οικογένεια των μαθητών. Ο όρος αφορά τη στάση που τηρούν οι γονείς στο σπίτι και στο σχολείο απέναντι στα παιδιά τους, τις πεποιθήσεις τους για την εκπαίδευση και τις μελλοντικές προσδοκίες τους για αυτά (Reynolds & Clements, 2005). Τα τελευταία χρόνια ο όρος «γονεϊκή»

εμπλοκή έχει αντικατασταθεί από τον όρο «οικογενειακή» εμπλοκή και αυτό γιατί στη σημερινή εποχή στη ζωή πολλών παιδιών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και άλλα συγγενικά πρόσωπα, τα οποία τους προσφέρουν καθημερινή φροντίδα (Christenson & Sheridan, 2001).

Η γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζεται σε τρία επίπεδα σύμφωνα με τους Fantuzzo et al. (2000): 1) στο οικογενειακό πλαίσιο, 2) στο σχολικό πλαίσιο και 3) στο πλαίσιο της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Η Epstein (1995) όρισε τη γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζοντας έξι διαφορετικούς τρόπους:

- α) την άσκηση του ρόλου των γονέων με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σπίτι,
- β) την επικοινωνία σχολείου – γονέων,
- γ) τον εθελοντισμό των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες,
- δ) τη μάθηση στο σπίτι με ενεργή εμπλοκή των γονέων,
- ε) τη λήψη αποφάσεων με εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια και στους συλλόγους, και στ) τη συνεργασία με την κοινότητα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση ευκαιριών μάθησης.

Οι Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997) δημιούργησαν ένα πλαίσιο για την αντίληψη της κινητροδότησης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους παρουσιάζοντας το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής που αποτελείται από πέντε επίπεδα:

- 1) αντίληψη για το γονεϊκό ρόλο εμπλοκής τους,
- 2) αντίληψη για τις γνώσεις-ικανότητες και το χρόνο που διαθέτουν,
- 3) προτυποποίηση στα παιδιά κατάλληλων δεξιοτήτων,
- 4) κατάλληλες στρατηγικές εμπλοκής που συγκλίνουν με τις προσδοκίες του σχολείου,

5) επιδόσεις μαθητών ως αντικατοπτρισμός γονεϊκής εμπλοκής.

Η Epstein (2001) με το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών απεικονίζει το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα σαν τρία σφαιρικά συστήματα που αλληλεπιδρούν. Σημείο τομής τους είναι το παιδί. Με το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει τις διαρκείς μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και οι οποίες εν τέλει επηρεάζουν το παιδί.



**Σχήμα 1:** Οι αλληλεπιδράσεις οικογένειας-σχολείου-κοινότητας σύμφωνα με τη θεωρία γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (2001)

Ο βαθμός αυξομείωσης της κοινωνικής και ψυχολογικής απόστασης των τριών συστημάτων εξαρτάται από την τάξη και την ηλικία του παιδιού, τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες, τις θέσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και το ενδιαφέρον της κοινότητας για την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσο αναφορά τους γονείς, φαίνεται ότι αυτή η εμπλοκή τους βελτιώνει τις σχέσεις με τα παιδιά τους και επιπλέον αποκτούν δεξιότητες για την υποστήριξή τους στο σπίτι. Συγχρόνως ενισχύεται η ικανοποίηση, η εκτίμηση της συνεργασίας με το σχολείο δημιουργώντας την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Η αυξημένη συμμετοχή των γονέων παράγει ευεργετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των γνωστικών και μη γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και υποκινεί τη μάθηση. Τα παιδιά των εμπλεκόμενων γονέων θα αναπτύξουν γνωστικές καθώς και μεταγνωστικές δεξιότητες (σχεδιασμός, παρακολούθηση και ρύθμιση της διαδικασίας της μάθησης), έχοντας μεγαλύτερη πρόσβαση σε σχετικές πληροφορίες, λόγω της μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης των γονέων στις ικανότητες των παιδιών τους. Αυτό συμβαίνει λόγω των περισσότερων ευκαιριών για εξάσκηση που έχουν και εξαιτίας της μεγαλύτερης προσοχής που μπορεί να δώσουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο στα σχολικά δρώμενα. Τα παιδιά των εμπλεκόμενων γονέων δείχνουν μεγαλύτερη πιθανότητα ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων, διαθέτουν καλύτερη αίσθηση ελέγχου της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και έχουν πιο θετική αντίληψη σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Επιπλέον, τα παιδιά των εμπλεκόμενων γονέων αναπτύσσουν περισσότερο την κινητροδότησή τους διότι εσωτερικεύουν τη θετική στάση των γονέων τους απέναντι στο σχολείο. Επίσης, αξιοποιούν τις στρατηγικές των γονιών τους για να τα καταφέρουν στο σχολείο και στις προκλήσεις του, και είναι πιο εξοικειωμένα με τα καθήκοντα του σχολείου αφού οι γονείς τους μοιράζονται αυτές τις πληροφορίες μαζί τους (Desforges and Abouchaar, 2003; Pomerantz, Moorman *et al.*, 2007).

Έχει αποδειχθεί ότι τα τελευταία 20 χρόνια το σχολικό κλίμα γίνεται ισχυρότερο από τη γονεϊκή εμπλοκή (Fan & Williams, 2010; Fan, Williams, & Wolters, 2012; Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989) Σύμφωνα με τους Greene και Tichenor (2003), η γονεϊκή εμπλοκή δεν αποτελεί μόνο κέρδος για την εξέλιξη του μαθητή, αλλά αυξάνει τα ποσοστά αποφοίτησης, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, τη συμπεριφορά τους καθώς και τα κίνητρα μάθησης αφού δημιουργεί μία πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και για τους γονείς και για τους μαθητές.



Ο Ramirez (2003) βρήκε ότι τα παιδιά ωφελούνται από τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Αυτό κυρίως συμβαίνει με τα παιδιά των μεταναστών, αφού οι γονείς αυτής της ομάδας γνωρίζουν καλύτερα την κουλτούρα του σχολείου και το πώς να περιηγηθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο κυρίως εξαρτάται από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και μαθησιακές εμπειρίες, τις απόψεις και τις προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του (Bernstein, 1975; Bloom, 1982; Bourdieu & Passeron, 1990; Γεωργίου, 2000).

Τα οφέλη από τη συμμετοχή των γονέων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα αυτής της συμμετοχής (Ho & Willms, 1996). Όταν η συμμετοχή περιλαμβάνει υποστήριξη για αυτόνομες αποφάσεις, εστιάζοντας στη διαδικασία και έχοντας θετικές πεποιθήσεις για τις δυνατότητες του παιδιού, συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών και των δυνατοτήτων τους για ανάπτυξη. Ωστόσο μπορεί να υπάρχει και αρνητική επίδραση στα παιδιά, εάν η εμπλοκή αυτή παίρνει τη μορφή ελέγχου, και αντανακλά αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με τις δυνατότητες του παιδιού (Pomerantz, Moorman *et al.*, 2007).

Έχει ευρέως υποστηριχθεί ότι τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για ένα παιδί επέρχονται όταν οι βασικοί παιδαγωγοί της ζωής του, που είναι οι γονείς και το σχολείο, δημιουργούν ένα συνεργατικό πλαίσιο και εργάζονται από κοινού προς την ίδια κατεύθυνση επίτευξης κοινών στόχων (Emerson, Fear, Fox, & Sanders, 2012; Epstein, 2011; Fox & Olsen, 2014; Goodall & Montgomery, 2014).

Στο μοντέλο γονεϊκής δέσμευσης, οι Goodall & Montgomery (2014) θεωρούν ότι η μάθηση του παιδιού ανήκει ως ευθύνη στους γονείς και στην παρέμβασή τους, με την παράλληλη ωστόσο υποστήριξη του σχολείου. Οι Emerson *et al.* (2012) αναφέρουν ότι η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία μπορεί να λειτουργήσει ως

προπομπός για αποτελεσματικές πρακτικές στο σπίτι. Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικά ευρήματα ερευνών που υποδεικνύουν ότι οι γονείς είναι πιο πιθανό να ασχολούνται με τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι όταν τα σχολεία έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτούς και παρέχουν ανάλογη πρακτική υποστήριξη (Dauber & Epstein, 1989; Eccles & Harold, 1996; Parental Engagement Project Taskforce, 2011; Toldson & Lemmons, 2013; Whitaker & Hoover-Dempsey, 2013).

Η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, ωφελεί τις επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα στην ανάγνωση (Ho & Willms, 1996; Pomerantz, Moorman *et al.*, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα PISA, τα παιδιά των γονέων που εμπλέκονται σε δραστηριότητες του σχολείου πετυχαίνουν χαμηλότερες βαθμολογίες, πιθανόν επειδή οι μαθητές που χρειάζονται βοήθεια είναι αυτοί που οι γονείς τους εμπλέκονται περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες. Στις δέκα χώρες, τα παιδιά των οποίων οι γονείς συζήτησαν τη συμπεριφορά ή την πρόοδό τους περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση από τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν είχαν τέτοιες συζητήσεις. Σε επτά χώρες όπου οι γονείς συμμετείχαν εθελοντικά σε εξωσχολικές δραστηριότητες βρέθηκε ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες στην ανάγνωση. Η έρευνα δείχνει ωστόσο ότι αυτές οι μορφές συμμετοχής είναι ευεργετικές: κατά πάσα πιθανότητα, οι βαθμολογίες ανάγνωσης αυτών των μαθητών θα μπορούσε να είναι ακόμα χαμηλότερα, αν οι γονείς δε συμμετείχαν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα είναι παρόμοια λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (Borgonovi & Montt, 2012).

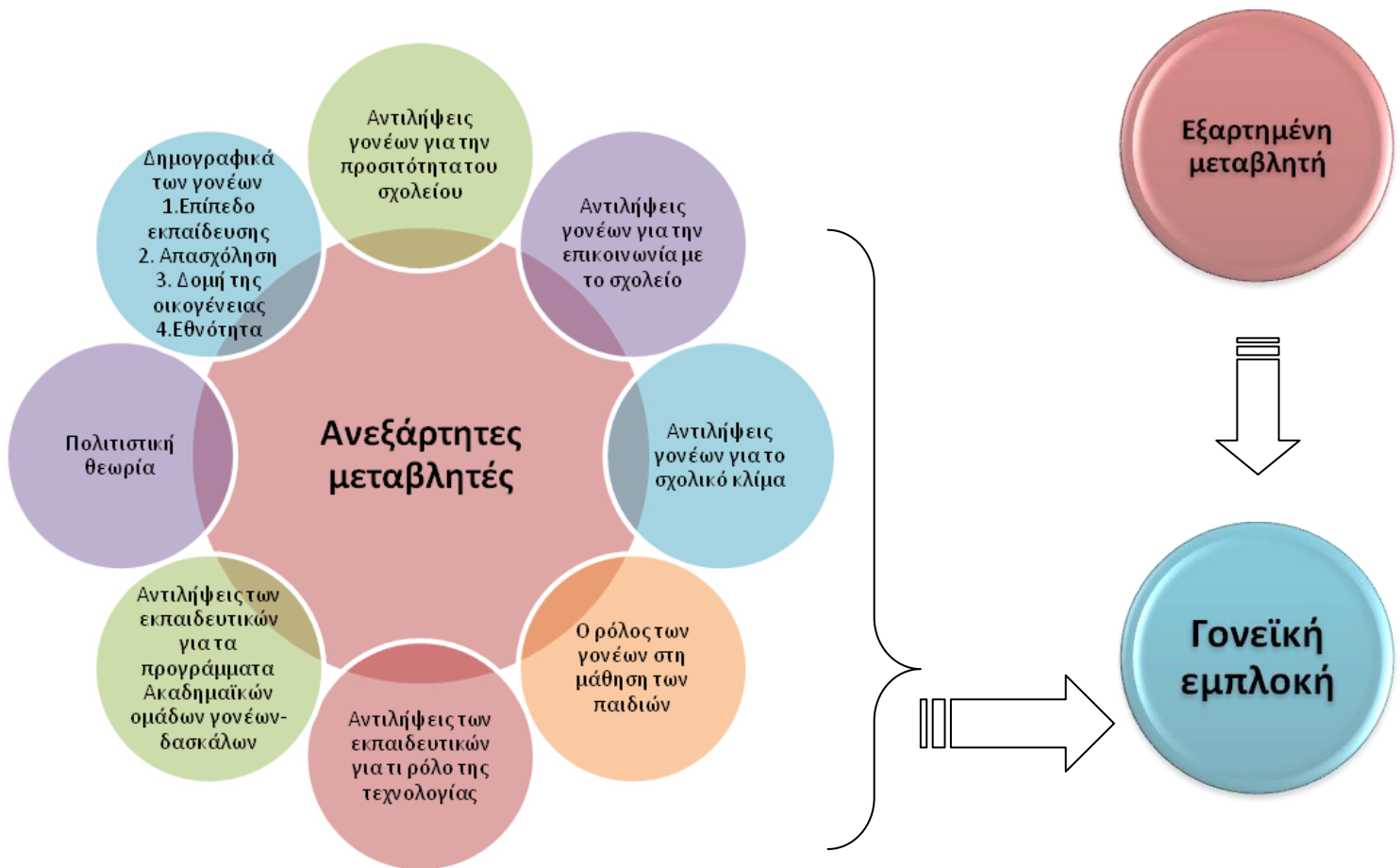
Οι περισσότεροι γονείς θέλουν το καλύτερο για τα παιδιά τους και αναζητούν την καλύτερη εκπαίδευση για αυτά. Ωστόσο, για πολλούς λόγους δεν εμπλέκονται όλοι οι γονείς εξίσου στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τον

Καναδά, το Χονγκ Κονγκ, την Κίνα, την Ιρλανδία, τη Μεγάλη Βρετανία, και άλλα σχολικά συστήματα για παράδειγμα, οι γονείς με υψηλότερη κοινωνικό – οικονομική κατάσταση είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες του σχολείου (συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων, εθελοντισμός στο σχολείο) καθώς και σε μορφωτικές δραστηριότητες στο σπίτι (παιχνίδια με τα παιδιά, επισκέψεις σε μουσεία, ιστορικά μνημεία, βιβλιοθήκες, συμμετοχή σε συζητήσεις μεταξύ γονέα-παιδιού). Παρόλα αυτά, οι πιο κοινωνικό-οικονομικά προνομιούχοι γονείς είναι λιγότερο πιθανό να βοηθήσουν τα παιδιά τους με εργασία που έχουν για το σπίτι σε σχέση με τους γονείς που βρίσκονται σε περισσότερο μειονεκτική κοινωνική θέση (Ho & Willms, 1996; Ho, 2006; Desforges & Abouchaar, 2003; Lee & Bowen, 2006; US Department of Education, 2006; OECD, 1997; O'Neill, 1992).

Η έρευνα ως προς τη συμμετοχή των γονέων ανάλογα με το φύλο του παιδιού είναι πολύ περιορισμένη. Ωστόσο στη Γαλλία φαίνεται ότι η συμμετοχή των γονέων τείνει να ευνοεί τα αγόρια: οι γονείς είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν στη σχολική εργασία των αγοριών, ή στις επιλογές τους αναφορικά με το μελλοντικό επάγγελμα, ακόμα και αν βοηθούν τους γιους και τις κόρες τους εξίσου στις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι (Guérin & Gouyon, 2006).

Η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα επηρεάζεται από κανόνες και αξίες μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον. Φαίνεται ότι η συμμετοχή των γονέων μπορεί να επηρεαστεί από τις γονικές πεποιθήσεις και προσδοκίες οι οποίες εδράζονται σε μια αίσθηση συλλογικής ταυτότητας και συγκεκριμένης θέσης στην ομάδα (δηλαδή, "οι άνθρωποι σαν κι εμάς») (Lee Bowen, 2006). Με βάση αυτή την προσέγγιση τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων γίνονται θεμελιώδεις παράγοντες πρόβλεψης της αύξησης συμμετοχής των γονέων.

Στο σχήμα 2 παρακάτω παρουσιάζονται οι βασικοί παράγοντες (ανεξάρτητες μεταβλητές) που σύμφωνα με το μοντέλο των Hoover-Dempsey et al. (2005), επηρεάζουν το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους.



**Σχήμα 2:** Οι παράγοντες που προσδιορίζουν το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με το μοντέλο των Hoover-Dempsey et al. (2005)

Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας σήμερα χρειάζονται επανεξέταση καθώς η εμπλοκή των γονέων στα σχολεία αναπόφευκτα επηρεάζεται από τις οικογενειακές δομές που παρεκκλίνουν σημαντικά από τις παραδοσιακές, πυρηνικές οικογενειακές δομές (Denessen, Bakker & Gierveld, 2007). Η μετατόπιση των σχέσεων των δύο φύλων, όπου οι γυναίκες πλέον δε δεσμεύονται από τους οικογενειακούς τους ρόλους, ως σύζυγοι και μητέρες, επειδή είναι στο χώρο εργασίας το ίδιο σημαντικές

όσο οι άντρες συνάδελφοί τους – επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως άλλωστε την επηρεάζει και η μονογονεϊκή οικογένεια, η πολιτισμική ποικιλομορφία, καθώς και η εμφάνιση οικογενειών με γονείς του ίδιου φύλου. Η έρευνα για την εμπλοκή των γονέων δεν έχει συμβαδίσει με το μεταβαλλόμενο πλαίσιο της οικογένειας (τους "νέους" γονείς), δημιουργώντας συνθήκες μέσα από τις οποίες οι στρατηγικές των σχολείων για την οριοθέτηση των σχέσεων μεταξύ σχολείου –οικογένειας είναι σε μεγάλο βαθμό ανεπαρκής για πολλούς μαθητές και τις οικογένειές τους (De Carvalho, 2001). Ο Jeynes (2011) αναφέρει ότι οι νέες οικογενειακές δομές αποτελούν αναπόφευκτα μοναδικές προκλήσεις για τη συμμετοχή γονέων στη ζωή του σχολείου αφού οι παραδοσιακές στρατηγικές του σχολείου για την προώθηση της γονικής εμπλοκής δεν είναι σίγουρο ότι επιτυγχάνουν στις νέες συνθήκες.

Στην Ελλάδα ειδικότερα, έως το 1985 η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν θεσμικά προαιρετική και αποτέλεσμα της θετικής στάσης της εκπαιδευτικής μονάδας. Η χρηματοδότηση των ταμείων του σχολείου, η πρόσληψη εκπαιδευτικών με συμβάσεις ιδιωτικού δικαίου, η συντήρηση διδακτηρίων κ.ά, ήταν ορισμένες από τις δραστηριότητες των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Το 1985 με το άρθρο 53 του Ν. 1566 εισήχθη ο θεσμός της γονεϊκής συμμετοχής στη λειτουργία του σχολείου ως βοηθητικό όργανο της διοίκησης του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στην πορεία το εν λόγω άρθρο αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 του Ν. 2621/98 το οποίο έδωσε δυνατότητα συγκρότησης Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε επίπεδο σχολείου, Ένωσης Γονέων σε επίπεδο Δήμου, Ομοσπονδίας Γονέων σε επίπεδο Νομού και συνένωσης όλων των ομοσπονδιών σε μία Εθνική Συνομοσπονδία (Μπάκας, 2007).

### 1.3 Ο ρόλος των διευθυντών στην προώθηση της σχέσης σχολείου-οικογένειας

Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών συνθηκών τα σχολεία θα πρέπει να προσαρμόσουν τις πρακτικές, τις πολιτικές και τις διαδικασίες τους ώστε να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Ο ρόλος των διευθυντών σε αυτή τη διαδικασία είναι σημαντικός. Ένας τρόπος ώστε οι ηγέτες να βοηθήσουν τα σχολεία στην προσαρμογή αυτή είναι η αλλαγή του περιβάλλοντος του σχολείου έτσι ώστε όλες οι οικογένειες να αισθάνονται ευπρόσδεκτες (Renchler, 1992).

Προϋπόθεση όμως για αυτό είναι ο διευθυντής του 21<sup>ου</sup> αιώνα να αναλάβει νέους ρόλους πολύ πιο σύνθετους και απαιτητικούς από αυτούς που απαιτούσε ο παραδοσιακός ρόλος του διεκπεραιωτή των κεντρικών κρατικών οδηγιών (Barrett-Baxendale & Burton, 2009; Hoyle & Wallace, 2005). Ειδικά στο ζήτημα της διαχείρισης των σχέσεων με την οικογένεια, η Blackmore (2010) επισημαίνει την ανάγκη της τεράστιας συναισθηματικής εμπλοκής του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Μια τέτοια συνθήκη απαιτεί διευθυντές που μπορούν να αναλάβουν τη συναισθηματική διαχείριση του εαυτού τους και των άλλων καθώς και της ψυχικής οικονομίας των σχολείων που απαιτούν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής παιδείας ή νοημοσύνης (Blackmore, 2010; Warareba and Clarke, 2011).

Στην έρευνα των Barr & Saltmarsh (2014), τονίζεται ότι οι γονείς θεωρούν ιδιαίτερα κρίσιμο το ρόλο του διευθυντή για τη διαμόρφωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας. Οι γονείς θεωρούν ότι η στάση του διευθυντή προς τους γονείς είναι σημαντικός παράγοντας στο αν θα αισθανθούν ότι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου ή αν θα νιώσουν φοβισμένοι για να περάσουν τις πύλες του σχολείου. Απαιτείται, λοιπόν, μία στρατηγική για την εκπαιδευτική ηγεσία που να μπορεί να ενισχύσει τόσο τις

συνθήκες για ευρύτερη κατανόηση της γονεϊκής εμπλοκής καθώς και πρακτικές που να ενθαρρύνουν μια τέτοια εμπλοκή.

Στην έρευνα των Miguel & Martin (2012) στην οποία περιγράφονται οι δράσεις ενός διευθυντή προκειμένου να εμπλέξει τους Λατίνους μετανάστες γονείς στο σχολείο που διηύθυνε, αναδεικνύεται η έννοια της διαμόρφωσης ενός συνολικού σχολικού κλίματος δεκτικότητας της γονεϊκής εμπλοκής. Το κλίμα αυτό διαμορφώνεται ενιαία από παρεμβάσεις σε μια σειρά επίπεδα λειτουργίας του σχολείου όπως ο πολιτισμός, το φυσικό περιβάλλον, η οργανωτική δομή, οι κοινωνικές σχέσεις και οι ατομικές συμπεριφορές εντός του σχολείου. Η δεκτικότητα που προβάλλει προς τα έξω το σχολείο προωθεί τη γονεϊκή συμμετοχή μέσω της: 1) οικοδόμησης σχέσεων, 2) της αλλαγής, 3) ενίσχυσης των συμμετεχόντων δίνοντάς τους δύναμη, φωνή, και αρμοδιότητες.

Ο πολιτισμός του σχολείου αντικατοπτρίζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, τις τελετουργίες του, τη φιλοσοφία του, τους κανόνες αλληλεπίδρασης εντός του και τις προσδοκίες για τον τρόπο που γίνονται τα πράγματα σε αυτό. Ο πολιτισμός διαχωρίζει τι είναι ή τι δεν είναι πιθανό μέσα σε έναν οργανισμό (Kaplan & Evans, 1997). Η αλληλεπίδραση αυτή αντανακλάται στο ακόλουθο σχήμα (σχήμα 3).



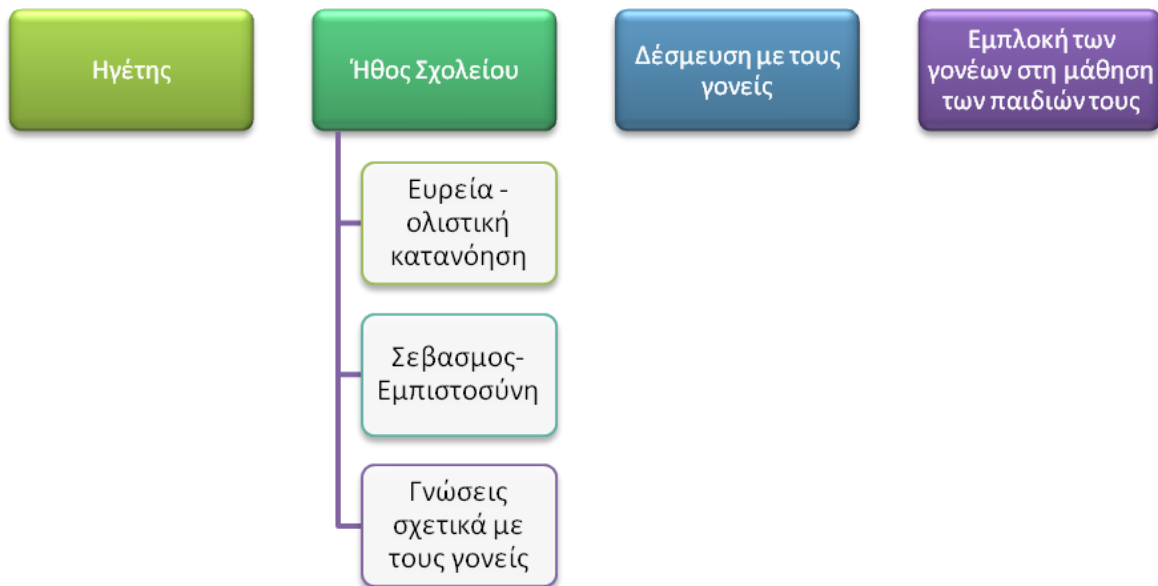
**Σχήμα 3:** Οι αλληλεπιδράσεις ώστε το σχολείο να γίνει θεσμικά δεκτικό στη γονεϊκή εμπλοκή

Ανεξάρτητα από το πόσο επίσημη είναι η εξουσία, κάθε ένα άτομο έχει εξουσία στη σχολική κοινότητα. Όλοι οι συμμετέχοντες εξακολουθούν να εξαρτώνται από τους άλλους για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να αισθανθούν το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους (Bryk & Schneider, 2003). Μία σημαντική πτυχή για την οργανωτική επιτυχία είναι η ανάγκη, η λήψη αποφάσεων που επηρεάζει τους μαθητές να γίνεται συλλογικά. Για να είναι επιτυχής η συνεργατική προσπάθεια πρέπει να περιλαμβάνει πρόσωπα και οργανισμούς πέρα από το ίδιο το σχολείο (Beyer & Ruhl-Smith, 1998; Bird, 2006; Ingram et al., 2007; Lambert, 1998; Leithwood et al., 2000; Novak, 2006; Smith & Reynolds, 1998).

Ένας αποτελεσματικός ηγέτης δε θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα μόνο στυλ ηγεσίας. Θα πρέπει να είναι σε θέση να μετακινείται από το ένα στυλ ηγεσίας στο άλλο, επιλέγοντας τις συμπεριφορές από το κάθε στυλ που ταιριάζουν καλύτερα για τη συγκεκριμένη κατάσταση, κάθε συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Για τον οργανισμό πιστοποίησης της ποιότητας των σχολείων Ofsted στη Μ.Βρετανία, η γονεϊκή εμπλοκή είναι σταθερά συνδεδεμένη με την Ηγεσία και τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας (Goodall, 2015). Η αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή είναι ένα σταθερό στοιχείο για τα σχολεία που κρίνονται εξαιρετικά στις περιοδικές αξιολογήσεις του εν λόγω οργανισμού. Υπάρχει η απαίτηση, οι ηγέτες να ρυθμίσουν και να θεσπίσουν το ήθος του σχολείου ώστε να γίνεται άμεσα σαφές γιατί η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται ως μέρος της ηγεσίας και της διαχείρισης κρίσεων, όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα.





**Σχήμα 4:** Η σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική ηγεσία

Η δέσμευση του σχολείου στις διαδικασίες συμμετοχής των γονέων δεν είναι απλώς μία σειρά ασύνδετων δραστηριοτήτων. Όλες οι σχετικές δραστηριότητες για να είναι αποτελεσματικές, πρέπει να είναι «προς όφελος των μαθητών», και άρα πρέπει να διέπονται από μια λογική αξιοποίησης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας έχει δείξει ότι για να σχηματίσουν τα σχολεία επιτυχείς συνεργασίες με τους γονείς, απαιτείται ένα θετικό σχολικό κλίμα (Gavidia-Payne, Denny, Davis, Francis, & Jackson, 2014; Goldkind & Farmer, 2013; Kaplan Toren & Seginer, 2015; Wallace 2013; Whitaker & Hoover-Dempsey, 2013). Σχολικό κλίμα ορίζεται ως η υποκειμενική εμπειρία της ποιότητας και του χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αντανακλάται στις νόρμες, τους στόχους, τις αξίες, τις σχέσεις, την οργανωτική δομή και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο σχολείο (National School Climate Council, 2007). Όσοι κατέχουν ηγετικές θέσεις μέσα στο σχολείο, κυρίως οι διευθυντές και οι πρόεδροι των συλλόγων γονέων, μπορεί να έχουν ιδιαίτερα μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι διευθυντές των σχολείων φαίνεται να

διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος και στη διευκόλυνση της συμμετοχής των γονέων (Barr & Saltmarsh, 2014; Drysdale, Goode, & Gurr, 2009; Giles, 2006; Gordon & Louis, 2009; Mleczko & Kington, 2013). Βασικές προϋποθέσεις όμως για αυτό είναι οι διευθυντές αφενός μεν να έχουν σημαντικές επικοινωνιακές ικανότητες αφετέρου να χτίζουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Αυτό ακριβώς είναι το επίκεντρο των ακόλουθων δυο υποενοτήτων.

### **1.3.1 Ο ρόλος της επικοινωνιακής ικανότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων**

Η μετάδοση μηνυμάτων νοηματικών ή συναισθηματικών από έναν πομπό σε ένα δέκτη, άμεσα ή μέσω ενός μέσου επικοινωνίας, και έχοντας συγκεκριμένο σκοπό ορίζεται ως επικοινωνία (Κοντάκος, Πολεμικός & Παπαγιαννάκος, 2002). Η επικοινωνία μπορεί να είναι μονόδρομη, όταν δεν ανταποκρίνεται ο δέκτης ή αμφίδρομη, όταν ο δέκτης αποκριθεί και υπάρξει μεταξύ των εμπλεκόμενων αλληλεπίδραση (Πασιαρδής, 2004). Η επικοινωνία κρίνεται αποτελεσματική και πετυχημένη όταν ο δέκτης κατανοήσει σωστά το μήνυμα και ανταποκριθεί θετικά σε αυτό (Berger, 2004; Φραγκομίχαλος, 2003).

Η επικοινωνία είναι ένα ανθρώπινο φαινόμενο όπου βελτιώνει τις σχέσεις των ανθρώπων. Εκτός από την προσωπική επικοινωνία υπάρχει και η οργανωτική επικοινωνία. Σε ορισμένους οργανισμούς όπως τα σχολεία, η επικοινωνία είναι βασική για τη δημιουργία καλής σχέσης και αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ο διευθυντής πρέπει να είναι καλός στην επικοινωνία και δημιουργικό πρόσωπο για να εμπνεύσει τους γονείς να συμμετέχουν σε θέματα του σχολείου. Ο Bennis (1966) συγκρίνοντας την ηγεσία με την ομορφιά υποστήριξε ότι ενώ είναι δύσκολο κάποιος

να την προσδιορίσει, παρόλα αυτά, όταν κάποιος την βλέπει, την αντιλαμβάνεται με ξεκάθαρο τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τείνουν να αναγνωρίζουν ως ισχυρούς τους διευθυντές που είναι ειδικοί στη συνεργασία, στις συλλογικές μεθόδους εργασίας, καθορίζουν και επιλύουν από κοινού τα προβλήματα, επικοινωνούν με τους γονείς αφήνοντάς τους περιθώρια για πρωτοβουλίες (Reppa, 2007). Τέτοιες μέθοδοι που ανταμείβουν προσωπικά τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς υπάγονται στα υψηλότερα επίπεδα των κινήτρων, σύμφωνα με το Maslow (1970), και διευκολύνουν την ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων και δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η δημιουργική και ειλικρινής επικοινωνία με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης είναι βασικοί παράγοντες που προάγουν την αποτελεσματική συνεργασία.

Η επικοινωνία περιλαμβάνει τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Το 90% των διαπροσωπικών επικοινωνιών πραγματοποιούνται μέσω της μη λεκτικής οδού (Verderber and Verderber, 1998). Η επικοινωνία είναι μία συνεχής και αναπόφευκτη διαδικασία όπου κυκλοφορούν συναισθήματα και νοήματα. Τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους, χωρίς λόγια απαραίτητα, επειδή ο καθένας από αυτούς, χωρίς να το θέλει ή χωρίς να το ξέρει, είναι φορέας σπουδαιότητας για τον άλλο (Navridis, 1994). Ορισμένα κανάλια μη λεκτικής επικοινωνίας είναι: η εμφάνιση, τα ρούχα, οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, οι κινήσεις, η στάση του σώματος, η μυρωδιά, η αύρα, η σκηνική παρουσία (τοποθέτηση) στην οποία έχει δραστηριοποιηθεί το άτομο και αναπτύσσεται η επικοινωνία.

Η οργανωτική επικοινωνία έχει τους δικούς της κώδικες που πολλές φορές δεν είναι κατάλληλοι για να προσελκύσουν τους γονείς (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005). Για το λόγο αυτό οι δημιουργικοί διευθυντές οι οποίοι πιστεύουν στη δύναμη

της επικοινωνίας χρησιμοποιούν την άτυπη, τη διαπροσωπική επικοινωνία και κυρίως ενεργοποιούν το σύστημα της μη λεκτικής επικοινωνίας, προκειμένου να φέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο η αποτελεσματική επικοινωνία έχει να κάνει με το κατά πόσο έχει επιτευχθεί η προσέγγιση κωδικοποίησης – αποκωδικοποίησης, όπου ο πομπός κωδικοποιεί τις ιδέες του σε λέξεις ή σε σινιάλα και ο δέκτης αποκωδικοποιεί αυτά τα σήματα για να ανακτήσει τις βαθύτερες ιδέες (Papadaki - Michailidi, 1998).

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Athanasoula – Reppa, Makri – Botsari, Koupenou & Psycharis (2010), που διενεργήθηκε μέσω συνεντεύξεων 6 διευθυντών Δημοτικών Σχολείων (3 στην Ελλάδα και 3 στην Κύπρο) και 18 γονέων, έδειξαν ότι ο διευθυντής που χρησιμοποιεί δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας έχει θεαματική αποδοχή από τους γονείς όπως και αποδοχή ως ηγέτης. Αντίθετα, ο διευθυντής που παρέμεινε απλώς διεκπεραιωτής της καθημερινότητας δεν καταγράφεται ως ηγέτης από τους γονείς. Οι διευθυντές που χρησιμοποίησαν δημιουργική επικοινωνία δήλωσαν ότι πολλά προβλήματα λύθηκαν με άτυπες συναντήσεις. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι μερικές φορές η μη επίσημη οργάνωση επιφέρει ισχυρούς δεσμούς και καθολική αποδοχή των στόχων σε σχέση με την επίσημη (Lyman, & Villani, 2004; Pasiardis, 2006; Day, 2000).

### **1.3.2 Η εμπιστοσύνη ως προϋπόθεση της σχέσης σχολείου-οικογένειας**

Η οικογένεια και το σχολείο ως ζωντανοί οργανισμοί έχουν υποστεί σημαντικές μεταβολές στο πέρασμα του χρόνου, με αποτέλεσμα να αλλάξει και η φύση της μεταξύ τους σχέσης. Σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, για να είναι τα σχολεία αποτελεσματικά στη διαδικασία αναδιάρθρωσης και έτοιμα να στηρίζουν νέες πρωτοβουλίες μεταρρύθμισης, πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των

ενδιαφερόμενων μερών (Bryk & Schneider, 2002). Σύμφωνα με τον Meier (2004) καμία μορφή προγράμματος σπουδών ή μορφή διδασκαλίας δεν πέτυχε εκεί που δεν υπήρξε ποτέ εμπιστοσύνη.

Παρά την κοινή χρήση, η έννοια της «εμπιστοσύνης» είναι δύσκολο να οριστεί, κυρίως για ερευνητικούς σκοπούς. Ο Rotter (1980, σ. 651) ορίζει την εμπιστοσύνη ως «*μια γενικευμένη προσδοκία ενός ατόμου ότι μπορεί να βασιστεί στην λέξη, την υπόσχεση ή τη δήλωση ενός άλλου ατόμου*». Οι Holmes and Rempel (1989, σ. 188) είδαν την εμπιστοσύνη στις διαπροσωπικές σχέσεις ως μια «*αντανάκλαση σίγουρων προσδοκιών θετικών αποτελεσμάτων*». Με βάση το έργο των προαναφερθέντων ορίζουμε την εμπιστοσύνη στη σχέση σχολείου – οικογένειας ως τη σιγουριά ότι τα δυο μέρη θα ενεργήσουν με τρόπο ώστε να ωφελήσουν ή να διατηρήσουν τη σχέση (σιωπηρά ή ρητά τους στόχους της σχέσης), σε τέτοιο επίπεδο ώστε να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Adams & Christenson, 1998).

Οι Rempel, Holmes, and Zanna (1985) υπέθεσαν ότι η εμπιστοσύνη συγκροτείται από τρία επίπεδα τα οποία τοποθετούνται σε ιεραρχική σειρά – την προβλεψιμότητα, την αξιοπιστία και την πίστη – και ότι οι αλληλεπιδράσεις μέσα στις σχέσεις τείνουν να χαρακτηρίζονται από ένα μόνο επίπεδο ανάμεσα σε αυτά τα τρία. Αργότερα, οι Holmes and Rempel (1989) αναφέρθηκαν σε αυτή την προοδευτική εξέλιξη από επίπεδο σε επίπεδο ως μείωση της αβεβαιότητας. Το πρώτο θεμελιώδες στάδιο της εμπιστοσύνης είναι αυτό της προβλεψιμότητας, όπου αναφέρεται στην αξιοπιστία της συμπεριφοράς και την σταθερότητα του συναισθηματικού περιβάλλοντος. Καθώς η σχέση εξελίσσεται προς την αξιοπιστία, η εμπιστοσύνη θεωρείται προσωπικό χαρακτηριστικό. Η μετατόπιση από την εστίαση σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (δηλαδή εγώ τους εμπιστεύομαι γιατί έκαναν X, Ψ

και Ζ) προς μία εστίαση στις προσωπικές ιδιότητες (π.χ. είναι αξιόπιστοι άνθρωποι) εμφανίζεται αφού τα άτομα αποδείξουν ότι η συμπεριφορά τους είναι προβλέψιμη και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του άλλου. Το τελικό επίπεδο εμπιστοσύνης είναι η πίστη, η οποία αντανακλά μία συναισθηματική ασφάλεια που δεν είναι μόνο ριζωμένη στην εμπειρία του παρελθόντος αλλά πηγαίνει πέρα από τα διαθέσιμα αποδεικτικά στοιχεία. Παρά την αβεβαιότητα, τα άτομα που εμπλέκονται στη σχέση είναι βέβαια ότι το άλλο μέρος κατευθείαν θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.

Ιδιαίτερα σημαντικό για τη σχέση σχολείου – οικογένειας θεωρείται το έργο του Swinth (1967), ο οποίος μέσα από το παιχνίδι «το δίλημμα του φυλακισμένου», υποστήριξε ότι η εμπιστοσύνη συγκροτείται σε δύο στάδια. Στο αρχικό στάδιο πρέπει κανείς να πάρει ένα διφορούμενο μονοπάτι που εκθέτει τον εαυτό του στον κίνδυνο της προσωπικής απώλειας. Μετά την αρχική έκθεση στον κίνδυνο ο εταίρος πρέπει να επιλέξει μία εναλλακτική λύση αποποιούμενος του προσωπικού οφέλους, έτσι ώστε το πρώτο άτομο να μη βιώσει την προσωπική απώλεια. Ο Swinth (1967) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είτε πρόκειται για διαπροσωπικές είτε για διεθνείς σχέσεις, οι συμμετέχοντες δεν αναμένεται να εμπιστεύονται ποτέ ο ένας τον άλλο σε κρίσιμες στιγμές, αν αυτή είναι η μόνη ευκαιρία αλληλεπίδρασης που έχουν. Χρειάζονται μία περίοδο κατά την οποία μπορούν να συντονίσουν οι ίδιοι τη μέθοδο έκθεσης και αποδοχής τους από το άλλο μέρος.

Στο παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον αυτό όμως είναι κάτι που παραβιάζεται συχνά. Συνήθως η μοναδική φορά που οι γονείς έρχονται σε επαφή με το σχολείο είναι σε καταστάσεις κρίσης, όπως για παράδειγμα όταν ένας μαθητής έχει παραβιάσει τους κανονισμούς του σχολείου. Μία οπτική διαχείρισης κρίσεων της γονεϊκής εμπλοκής είναι η δημιουργία μίας συνθήκης στην οποία η εμπιστοσύνη ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της

συνάντησης. Ωστόσο, χωρίς προηγούμενη επαφή, η οποία θεωρείται απαραίτητη για τη οικοδόμηση της εμπιστοσύνης, οι καταστάσεις αυτές οδηγούν σε έλλειψη εμπιστοσύνης και στη συνέχεια σε μη θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Η έρευνα των Adams and Christenson (1998) όπου εξέτασε τα επίπεδα εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι γονείς εμπιστεύονται περισσότερο τους εκπαιδευτικούς από ό,τι οι εκπαιδευτικοί τους γονείς και υπάρχει περισσότερη εμπιστοσύνη στο δημοτικό, η οποία σταδιακά μειώνεται όσο αυξάνονται οι εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης, οι γονείς με χαμηλά ή μέτρια επίπεδα εμπιστοσύνης ήταν αυτοί που είχαν και τη μικρότερη εμπλοκή και συμμετοχή στο σχολείο.

Στην έρευνα των Dönmez, Özer & Cömert (2010), η οποία διενεργήθηκε με διευθυντές δημοτικών σχολείων που εργάζονται στη Μαλάτια της Τουρκίας, φάνηκε ότι οι έχοντες πέντε χρόνια υπηρεσίας εμπιστεύονται περισσότερο γονείς και μαθητές από τους έχοντες είκοσι ένα ή και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Επιπλέον τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές με μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών εμπιστεύονται περισσότερο γονείς και μαθητές από όσους δεν έχουν και, τέλος, ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα σε διευθυντή και γονείς οδηγεί στην επαγγελματική εξάντληση του πρώτου. Το τελευταίο εύρημα επιβεβαιώνει και η έρευνα των Tschannen-Moran & Hoy (2000), η οποία έδειξε ότι σε περίπτωση απουσίας της εμπιστοσύνης οι διευθυντές εμφανίζουν στρες και επαγγελματική εξουθένωση.

Οι Patrikakou & Weissberg (1999) διαπίστωσαν ότι σημασία έχει η ποιότητα και όχι η ποσότητα της επικοινωνίας για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Υποστήριξαν ότι μία κακή επικοινωνία είναι χειρότερη από μια ανύπαρκτη

επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί δε θα έπρεπε να ζητούν περισσότερη επικοινωνία με τους γονείς αλλά καλύτερη.

Η εμπιστοσύνη αναπτύσσεται περνώντας από διάφορα στάδια, αυξάνει με θετικές αλληλεπιδράσεις, οδηγεί στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων (Christenson & Hirsch, 1998), αλλά απαιτεί συντονιστική διαδικασία (Swinth, 1967). Οι Margolis and Brannigan (1986) τονίζουν ότι οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας δε πρέπει να είναι βιαστικές. Πρόκειται για μία διαδραστική διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών, και συναισθημάτων. Η εμπιστοσύνη είναι ζωτικό στοιχείο αυτής της σχέσης. Σε κάθε περίπτωση οι διευθυντές των σχολείων έχουν ιδιαίτερη ευθύνη για την προώθηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της κοινότητας του σχολείου (Day, 2009).

#### **1.4 Η διαχείριση συγκρούσεων σχολείου-οικογένειας**

Ο χώρος του σχολείου είναι ένα εξαιρετικά δυναμικό περιβάλλον, όπου συχνά αναπτύσσονται διαφωνίες, οι οποίες αναπόφευκτα κάποιες φορές οδηγούν σε συγκρούσεις. Συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα καθημερινά στο σχολικό πλαίσιο και είναι ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο κομμάτι της σχολικής ζωής (Johnson & Johnson, 1995). Ο Deutsch (1973) περιγράφει πως μια σύγκρουση δημιουργείται όταν λαμβάνουν χώρα ασύμβατες δράσεις, όπου η μια εμποδίζει ή παρεμβαίνει στην εμφάνιση ή την αποδοτικότητα μιας δεύτερης ενώ σύμφωνα με την Corvette (2007) οι συγκρούσεις εμφανίζονται όπου και όποτε υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ των αντιλήψεων ή των συναισθημάτων όσων εργάζονται και δρουν σε έναν χώρο. Στο σχολικό περιβάλλον οι συγκρούσεις μπορεί να λαμβάνουν χώρα μεταξύ γονιών, μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών. Εδώ θα επικεντρωθούμε μόνο στις συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου (εκπαιδευτικών ή διευθυντών).



Μια από τις πιο συχνές πηγές σύγκρουσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι η αναποτελεσματική διεκπεραίωση της επικοινωνίας με τους γονείς από μέρους του σχολείου. Πολλές φορές η ενημέρωση των γονέων πραγματοποιείται προφορικά προς τους γονείς μέσω των παιδιών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταφέρεται το μήνυμα στους γονείς παραποιημένο, καθυστερημένο ή ακόμα και να μη μεταφέρεται καθόλου (Mastrangelo, 2011). Επίσης, αρκετοί γονείς διαφωνούν με τη μαθησιακή διαδικασία και θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου δεν είναι η επιθυμητή. Συχνό σημείο τριβής αποτελεί ακόμα η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών εντός τάξης και εντός σχολείου γενικότερα. Πηγή συγκρούσεων μπορεί να αποτελεί, επίσης, η αξιολόγηση των μαθητών (Mastrangelo, 2011). Αρκετοί γονείς δεν αποδέχονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των παιδιών τους λειτουργώντας υπερπροστατευτικά (Epstein et al., 2002).

Η δημιουργία συγκρούσεων ενισχύεται, όταν οι συγκρουόμενες πλευρές δεν γνωρίζουν τις αρχές της επικοινωνίας και τους τρόπους καλής συμπεριφοράς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013), ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που οι συγκρούσεις οφείλονται στην ακαμψία των στάσεων, των αντιλήψεων και των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων (Epstein et al., 2002).

Ένας ακόμη επιβαρυντικός παράγοντας στις σχέσεις των δυο πλευρών είναι η μικρή ή ανύπαρκτη γονεϊκή συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου που έχει σαν αποτέλεσμα την ανυπαρξία αλληλεπίδρασης, αποδοχής και κατανόησης ανάμεσα στις δύο πλευρές (Τσέτσος, 2015).

Κάποιες φορές μια σύγκρουση μπορεί να καταστεί ωφέλιμη για έναν οργανισμό, αφού βοηθά στη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων μέσω της σύνθεσης διαφορετικών απόψεων και επιτρέπει την κατανόηση των προτερημάτων

της συνεργασίας (Pondy, 1992; Tjosvold, 1998; Tyrrell 2002). Για το λόγο αυτό η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική και επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του (Callanan et al, 2006).

Επίλυση των συγκρούσεων, ορίζεται ως «*η διαδικασία που χρησιμοποιείται από τα μέρη σε μια σύγκρουση για να καταλήξουν σε διευθέτηση*» (Sweeney & Carruthers, 1996, σ. 328) ενώ η διαχείριση συγκρούσεων αναφέρεται στις στρατηγικές που εφαρμόζονται από τα μέλη μιας ομάδας με στόχο τη μείωση ή την επίλυση των συγκρούσεων.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ταξινόμησης των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Rahim (1992) τα άτομα που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση προσπαθούν να αντιμετωπίσουν δύο διαστάσεις, - οι οποίες συνήθως λειτουργούν ταυτόχρονα - *το ενδιαφέρον για τον εαυτό τους και το ενδιαφέρον για τους άλλους*. Η επιτυχία των προσπαθειών επίλυσης των συγκρούσεων εξαρτάται από το πόσο καλά ικανοποιούνται και οι δύο διαστάσεις. Ο τρόπος που κάποιος εξισορροπεί αυτές τις διαστάσεις ενδιαφέροντος καθορίζει τον τρόπο αντίδρασής του. Πέντε τρόποι αντίδρασης έχουν εντοπιστεί, οι οποίοι αντιστοιχούν στους πέντε συνδυασμούς των διαστάσεων αυτών: η επιβολή, η παραχώρηση, η αποφυγή, ο συμβιβασμός και η ενσωμάτωση (Rahim, 1992).

Η *επιβολή* συνδυάζει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και χαμηλό για τους άλλους. Συνήθως, έχει καταστροφικά αποτελέσματα, ειδικά όταν το διακύβευμα είναι υψηλό και για τις δύο πλευρές, όπως συμβαίνει συχνά σε ένα σχολείο, αφού η σύγκρουση επί της ουσίας δεν επιλύεται. Ωστόσο, οι ανεπιθύμητες ενέργειες της επιβολής μπορεί να αντισταθμιστούν κάποιες φορές από τα κέρδη στην οργανωτική αποτελεσματικότητα σε ορισμένα σενάρια όπου το διακύβευμα είναι χαμηλό. Ο

συγκεκριμένος τρόπος αντίδρασης περιλαμβάνει τη χρήση της εξουσίας και της επιθετικής συμπεριφοράς (Rahim, 1992).

Η *παραχώρηση* χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και υψηλό για τους άλλους. Ένα άτομο αντιδρά με αυτόν τον τρόπο ώστε να απορροφήσει τη σύγκρουση αγνοώντας, καλύπτοντας, ή υποτιμώντας τις διαφορές με το άλλο μέρος. Το ενδιαφέρον για τον εαυτό αγνοείται για να ικανοποιήσει τις ανησυχίες του άλλου. Το παραχωρητικό άτομο έχει δυσκολία να εκφράζει τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα του, δυσκολεύεται να πει «όχι» σε παράλογα αιτήματα και αισθάνεται ενοχές όταν τελικά λέει «όχι» (Rahim, 1992).

Στην *αποφυγή* τόσο το ενδιαφέρον για τον εαυτό όσο και για τους άλλους είναι χαμηλό. Η αντίδραση του αποφευκτικού ατόμου είναι να αγνοήσει το ζήτημα της σύγκρουσης συνολικά ή να προσποιηθεί ότι δεν υπάρχει. Το πρόσωπο αποφεύγοντας την σύγκρουση αρνείται να τη συζητήσει. Αυτή η αντίδραση μπορεί να δείχνει μια άγνοια του τι πρέπει να γίνει για να επιλυθεί η σύγκρουση (Rahim, 1992).

Στο *συμβιβασμό* η απάντηση βρίσκεται σε μια ενδιάμεση θέση μεταξύ του ενδιαφέροντος για τον εαυτό και του ενδιαφέροντος για τους άλλους. Κάθε άτομο θυσιάζει κάτι για να επιτευχθεί τουλάχιστον μια μερική επίλυση της διένεξης, η οποία μπορεί να μην είναι ικανοποιητική για τα δύο μέρη. Ως αποτέλεσμα, μια προφανής επίλυση της σύγκρουσης μπορεί να διαρραγεί μετά από κάποιο χρονικό διάστημα αφήνοντας τα συγκρουόμενα μέρη να αντιμετωπίζουν και πάλι τα ίδια ζητήματα.

Η *ενσωμάτωση* συνδυάζει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και για τους άλλους. Αυτό είναι ο καλύτερος τρόπος επίλυσης μιας σύγκρουσης. Οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν αυτό το στυλ έχουν αυτοπεποίθηση, αλλά παράλληλα πιστεύουν ότι και οι άλλοι άνθρωποι στη σύγκρουση είναι σημαντικοί. Η ενσωμάτωση σημαίνει την

ανάληψη ευθύνης του ατόμου για τις επιλογές του και την αποδοχή πιθανής αποτυχίας του χωρίς να κατηγορεί τους άλλους (Rahim, 1992).

Στο ίδιο μήκος κύματος, η θεωρία του διπλού ενδιαφέροντος των Blake and Mouton (1964) πρότεινε ότι τα άτομα έχουν δύο κύρια κίνητρα σε σχέση με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις: την επιθυμία να κατακτήσουν τους στόχους τους (*ενδιαφέρον για την παραγωγή*) και την επιθυμία να διατηρήσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (*ενδιαφέρον για τους ανθρώπους*). Με βάση αυτούς τους δυο στόχους περιέγραψαν πέντε διακριτούς τρόπους για την επίλυση των συγκρούσεων: την *παραχώρηση* (μεγάλη ανησυχία για τους ανθρώπους και χαμηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή), την *αποφυγή/απόσυρση* (μικρή ανησυχία και για τους ανθρώπους και για την παραγωγή), το *συμβιβασμό* (μέση ανησυχία για την παραγωγή και τους ανθρώπους), την *επίλυση προβλημάτων* (μεγάλη ανησυχία για την παραγωγή και τους ανθρώπους) και την *κυριαρχία* (μεγάλη ανησυχία για την παραγωγή και μικρό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους). Όπως είναι φανερό πρόκειται για παραπλήσιους τρόπους με αυτούς που περιέγραψε και ο Rahim (1992).

Στην *παραχώρηση* η συγκρουόμενη ομάδα ενδιαφέρεται και ανησυχεί για τα συμφέροντα της αντιπαρατιθέμενης ομάδας και στόχος είναι η διατήρηση μιας ειρηνικής συνύπαρξης αλλά το ενδιαφέρον για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων είναι μειωμένο ενώ κατά τη μέθοδο της *αποφυγής* τα συγκρουόμενα μέρη δεν ενδιαφέρονται για το συμφέρον των αντιπάλων και ούτε για τα συμφέροντα της οργάνωσης. Ο *συμβιβασμός* είναι μια στρατηγική για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η οποία έχει σαν στόχο να ικανοποιήσει ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων κάθε πλευράς (Chan et al, 2006). Αυτή η τεχνική δίνει μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και κανείς δε θεωρείται ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος. Η *κυριαρχία* είναι η απλούστερη μέθοδος επίλυσης μιας σύγκρουσης όπου ο ισχυρός

επιβάλλει την άποψή του αναφορικά με τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης. Η άποψη αυτή μπορεί να πηγάζει είτε από την εξουσία στην ιεραρχική κλίμακα είτε την προσωπική εξουσία του στελέχους (Σαϊτής, 2002). Τέλος, κατά τη μέθοδο της επίλυσης των προβλημάτων αξιολογούνται εναλλακτικοί τρόποι δράσης με αντικειμενικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τους ενδοιασμούς και τις επιφυλάξεις των εμπλεκομένων αναλυτικά. Αντιμετωπίζονται οι αιτίες της σύγκρουσης και δίνεται βαρύτητα στην κατανόηση και στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων και όχι των προσωπικών στόχων των αντίθετων πλευρών (Follett, 1973).

Τέλος, αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των αντιδράσεων στις συγκρούσεις, ο Thomas (1977) προσδιόρισε τις ακόλουθες πέντε μορφές επίλυσης των συγκρούσεων που καθορίζονται από το πόσο συνεργατικό (ενδιαφέρον για τους άλλους) και διεκδικητικό (ενδιαφέρον για τον εαυτό του) είναι ένα άτομο σε μια κατάσταση σύγκρουσης: το *κυριαρχικό ή ανταγωνιστικό*, το οποίο εστιάζει στη νίκη, το *αποφευκτικό*, το οποίο αποσύρεται από μια σύγκρουση επιτρέποντας στο άλλο μέρος να ικανοποιήσει όλες τις απαιτήσεις του, το *υποχωρητικό*, επιτρέποντας στους άλλους να κερδίσουν σε μια κατάσταση σύγκρουσης, το *συμβιβαστικό*, κάνοντας παραχωρήσεις και το *συνεργατικό ή ενοποιητικό*, που επιδιώκει αμοιβαία κέρδη και από τα δύο μέρη.

Εν συνεχεία, στις υποενότητες που ακολουθούν αναλύονται διεξοδικότερα κάποιοι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν ευρύτερα (άρα και στο πλαίσιο του σχολείου) τη διαδικασία της διαχείρισης των συγκρούσεων. Τέτοιοι παράγοντες είναι: το πολιτιστικό πλαίσιο, το φύλο των συμμετεχόντων, το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους,

#### 1.4.1 Η επίδραση του πολιτιστικού πλαισίου στη διαχείριση των συγκρούσεων

Βέβαια, η επιλογή του εκάστοτε μοντέλου (τρόπου) επίλυσης συγκρούσεων καθορίζεται από διάφορους παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα μια σύγκρουση. Για παράδειγμα, η επίλυση προβλημάτων θεωρείται ως η πιο δημοφιλής επιλογή για τους ερωτηθέντες από τις Ηνωμένες Πολιτείες σε σχέση με άλλες χώρες (Blake & Mouton, 1964) ενώ σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα η επίλυση προβλημάτων μπορεί να μην είναι η προτιμώμενη επιλογή, ούτε το καλύτερο μέσο επίλυση των συγκρούσεων (Kilmann & Thomas, 1978; Lewicki, Weiss, & Lewin, 1992). Η απόσυρση, στην πραγματικότητα, έχει βρεθεί ότι είναι το προτιμώμενο στυλ για πολλούς Ασιάτες (Chua & Gudykunst, 1987; Ting-Toomey, 1988), ίσως επειδή θεωρείται πιο σωστό να μην διαφωνούν.

Καθώς τα άτομα επιχειρούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται, μπορεί να αντιδράσουν αρνητικά στις πολιτιστικές πρακτικές των άλλων (Gudykunst et al., 1996; Pearson & Stephan, 1998; Ting-Toomey et al., 2000). Η έννοια του ατομικισμού και του κollectιβισμού παρέχει ένα μέσο διαχωρισμού σημαντικών διαφορών στις πολιτιστικές αξίες (Hofstede, 1980). Συνήθως, κατά τη σύγκριση μορφών επικοινωνίας μεταξύ χωρών, χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς, η Γερμανία, η Αυστραλία, η Αγγλία θεωρούνται ατομικιστικές (Elsayed-Ekhouly & Buda, 1996; Hofstede, 1980, 1983; Trubisky et al., 1991). Οι ατομικιστικές κουλτούρες, που φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για το άτομο από ότι για το σύνολο, φαίνεται ότι επιλέγουν την επίλυση προβλημάτων, το συμβιβασμό και τον εξαναγκασμό, μορφές επίλυσης που περιλαμβάνουν ισχυρή λεκτική επικοινωνία, λιγότερη έμφαση στις εσωτερικές πτυχές της επικοινωνίας και λιγότερο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων (Hofstede, 1983; Rahim, 1992; Rahim & Blum, 1994).

Από την άλλη πλευρά, στους πιο κολεκτιβιστικούς πολιτισμούς, όπως η Κίνα, η Ιαπωνία, η Κορέα, η Μέση Ανατολή, και το Μεξικό, οι ανάγκες της ομάδας θεωρούνται πιο σημαντικές από αυτές του ατόμου (Hofstede, 1980, 1983) και η επικοινωνία των συγκρούσεων το αντικατοπτρίζει αυτό. Στυλ με υψηλό ενδιαφέρον για τη διατήρηση της σχέσης, όπως η παραχώρηση και ο συμβιβασμός, προτιμώνται σε σχέση με τον εξαναγκασμό (Elsayed-Ekhouly & Buda, 1996; Rahim, 1992; Rahim & Blum, 1994). Η αποφυγή/απόσυρση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σε μια προσπάθεια να μην φέρει το άτομο σε δύσκολη θέση τους άλλους (Ting-Toomey, 1988).

Στη μελέτη των Holt και DeVore (2005) τα αποτελέσματα για το πολιτισμικό πλαίσιο δείχνουν ότι τα άτομα μέσα σε μια κολεκτιβιστική κουλτούρα προτιμούν την απόσυρση και τον συμβιβασμό περισσότερο από αυτά με έναν προσανατολισμό ατομικιστικού πολιτισμού. Δεύτερον, οι τελευταίοι επιλέγουν τον εξαναγκασμό περισσότερο από τους πρώτους, δεδομένου ότι τα άτομα μέσα στους κολεκτιβιστικούς πολιτισμούς προτιμούν στρατηγικές που διαφυλάσσουν την αξιοπρέπεια (Ting-Toomey, 1988). Ομοίως, ο συμβιβασμός, όπου κάποιος εγκαταλείπει μερικές από τις ανάγκες του, μπορεί να εξηγηθεί εντός του κολεκτιβιστικού πλαισίου, δεδομένου ότι οι ανάγκες της ομάδας υπερισχύουν έναντι αυτών του ατόμου (Hofstede, 1980, 1983). Το εύρημα ότι ο εξαναγκασμός προτιμάται περισσότερο από τα άτομα ατομικιστικών πολιτισμών πάνω από μία τυπική απόκλιση, υποστηρίζει επίσης τη θεωρία που δίνει έμφαση στο «εγώ» σε σχέση με το «εμείς» σε τέτοιες κουλτούρες (Hofstede, 1980, 1983).

#### 1.4.2 Η επίδραση του φύλου στη διαχείριση των συγκρούσεων

Όσον αφορά το φύλο, η κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά διαφέρει για τις γυναίκες και τους άνδρες σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο· έτσι, είναι πιθανό να υποθέσουμε ότι οι γυναίκες και οι άντρες θα προτιμούσαν για την επίλυση των συγκρούσεων διαφορετικούς τρόπους (Shockley-Zalabak, 1981). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, οι άντρες έχουν κοινωνικοποιηθεί ώστε να επικοινωνούν άμεσα, με συγκρουσιακούς τρόπους ενώ οι γυναίκες έχουν κοινωνικοποιηθεί ώστε να αναλαμβάνουν τη φροντίδα των άλλων, και να διαδραματίζουν έναν πιο δεκτικό ρόλο (Gilligan, 1977; Stockard & Lach, 1989; Zammuto, London, και Rowland, 1979). Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη διαφορά, τρόποι όπως η κυριαρχία (υψηλά στην παραγωγή, χαμηλά στις σχέσεις) ή η επίλυση προβλημάτων (υψηλά στην παραγωγή και τις σχέσεις) έχουν χαρακτηριστεί ως δημοφιλείς επιλογές για τους άνδρες σε αυτοαναφορές για την επίλυση των συγκρούσεων (Mills & Chusmir, 1988). Οι γυναίκες, για τις οποίες οι σχέσεις μπορεί να είναι μεγαλύτερης σημασίας, και για τις οποίες η επιθετική συμπεριφορά είναι λιγότερο ανεκτή (Ting-Toomey, 1986), φαίνεται πιο πιθανό να επιλεγούν στυλ όπως η εξομάλυνση (υψηλή σε σχέσεις, χαμηλή σε παραγωγή), η απόσυρση (χαμηλή στην παραγωγή και τις σχέσεις), και η παραχώρηση (μέσο επίπεδο στην παραγωγή και τις σχέσεις). Στην μελέτη των Holt και DeVore (2005) που ήδη αναφέρθηκε οι γυναίκες αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τον συμβιβασμό περισσότερο από τους άνδρες. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ γυναικών και ανδρών στην αναφερόμενη χρήση της εξομάλυνσης και της απόσυρσης, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με την κοινή αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι πιο πρόθυμες για εξομάλυνση ή για απόσυρση σε μια σύγκρουση. Επιπλέον, οι άνδρες τόσο των ατομικιστικών όσο και των κollectιβιστικών πολιτισμών επιλέγουν τον εξαναγκασμό περισσότερο από τις γυναίκες του κάθε



πολιτισμού. Αυτό ενισχύει την ιδέα ότι οι άντρες είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν επιθετικές τακτικές για να επιτύχουν τους δικούς τους σκοπούς (Kolb, 1993; Ting-Toomey, 1986).

#### **1.4.3 Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων**

Ένας ακόμα παράγοντας που έχει μελετηθεί είναι η επίδραση που έχει η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα, δηλαδή, ενός ατόμου να παρακολουθεί τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνει διάκριση μεταξύ των θετικών και αρνητικών επιπτώσεων του συναισθήματος και να χρησιμοποιεί τις συναισθηματικές πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τις πράξεις του (Salovey και Mayer, 1990). Η ικανότητα να γνωρίζει κάποιος και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του θεωρείται ότι διευκολύνει τη λειτουργική επίλυση συγκρούσεων και, κατά συνέπεια, συμβάλλει στην καλύτερη επίδοση της ομάδας (Borisoff & Victor, 1998; Jordan & Troth, 2002). Σε έρευνα των Jordan και Troth (2004) άτομα με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και πιο συγκεκριμένα, με μεγαλύτερη ικανότητα να χειριστούν τα συναισθήματά τους, βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν περισσότερο συνεργατικές τακτικές στην επίλυση διαφορών κατά τη διάρκεια του έργου της ομάδας σε σχέση με τα άτομα με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ενώ η εξέταση των δεδομένων σε ομαδικό επίπεδο ανάλυσης έδειξε ότι τα άτομα μέσα στις ομάδες ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν συνεργατική τακτική αν ανήκουν σε μια ομάδα με υψηλότερο μέσο επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, αντιθέτως στη συνθήκη της ομάδας εκείνης με μικρότερη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τα συναισθήματά της είναι πιο πιθανό να εμπλακεί το άτομο σε μεγαλύτερη χρήση της τακτικής της αποφυγής.

Επιπλέον, οι ομάδες με υψηλότερο μέσο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης φάνηκε ότι είχαν καλύτερη επίδοση στη διαχείριση συγκρούσεων από τις ομάδες με χαμηλότερα μέσα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μια εξήγηση για τις σχέσεις μεταξύ της ικανότητας να διαχειριστεί κάποιος τα δικά του συναισθήματα και των επιδόσεων επίλυσης ενός προβλήματος είναι ότι οι ομάδες που αποτελούνται από άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, ιδιαίτερα την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα τους, μπορεί να είναι πιο πρόθυμα να ακούσουν εναλλακτικές απόψεις και να αναζητήσουν ανώτερες λύσεις χωρίς να αισθάνονται ότι απειλούνται από την πιθανότητα να κάνουν λάθος.

#### **1.4.4 Η επίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στη διαχείριση των συγκρούσεων**

Έρευνες έχουν γίνει και για τη σχέση μεταξύ χαρακτηριστικών προσωπικότητας και τρόπου επίλυσης των συγκρούσεων. Μάλιστα, κάποιες από αυτές έχουν βασιστεί στη θεωρία των πέντε-παραγόντων (Costa & McCrae, 1992; Goldberg, 1990; Tupes & Christal, 1961). Η θεωρία των πέντε παραγόντων προσωπικότητας, υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα ενός ατόμου μπορεί να περιγραφεί με βάση πέντε ανεξάρτητες διαστάσεις: την εξωστρέφεια/ εσωστρέφεια, την ευσυνειδησία, το άνοιγμα προς την εμπειρία, τη νεύρωση, και την προσήνεια. Σε ένα άρθρο του 1996, οι Graziano, Jensen-Campbell, και Hair προσπάθησαν να συνδέσουν το γνώρισμα της προσήνειας με τις επιλογές στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων. Βρέθηκε ότι οι χαμηλής προσήνειας συμμετέχοντες προτίμησαν τις «τακτικές διεκδίκησης εξουσίας», πολύ περισσότερο από τους συμμετέχοντες με υψηλή προσήνεια. Οι χαμηλής και υψηλής προσήνειας συμμετέχοντες δεν φάνηκε να διαφέρουν, όμως, στις αξιολογήσεις της προτίμησης των τακτικών αποδέσμευσης ή

των τακτικών διαπραγμάτευσης. Χρησιμοποιώντας ένα σχεδόν πανομοιότυπο παράδειγμα έρευνας με εφήβους, οι Jensen-Campbell, Graziano, και Hair (1996), αναπαρήγαγαν αυτά τα ευρήματα. Καθώς το επίπεδο προσήνειας αυξανόταν, η προβλεπόμενη χρήση τακτικών διεκδίκησης εξουσίας μειωνόταν και η προβλεπόμενη χρήση του συμβιβασμού αυξανόταν.

Η μελέτη των Wood και Bell (2007) εξέτασε τις σχέσεις ανάμεσα σε δυο διαστάσεις της θεωρίας των πέντε παραγόντων, την εξωστρέφεια και την προσήνεια (Costa & McCrae, 1992) και στα στυλ επίλυσης συγκρούσεων, του ανταγωνισμού, της συνεργασίας, της παραχώρησης και της αποφυγής (Thomas & Kilmann, 1974). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υψηλή προσήνεια, αλλά όχι και η εξωστρέφεια, βρέθηκε να είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της συνεργατικότητας ενώ τόσο η υψηλή προσήνεια όσο και η χαμηλή εξωστρέφεια ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της παραχώρησης. Η χαμηλή εξωστρέφεια, αλλά όχι και η χαμηλή προσήνεια, βρέθηκε να είναι ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της αποφυγής ενώ τόσο η υψηλή εξωστρέφεια όσο και η χαμηλή προσήνεια ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της προτίμησης για το ανταγωνιστικό στυλ επίλυσης συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η προσωπικότητα κάποιου είναι σημαντική για την επιλογή στυλ επίλυσης συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συνεπή με τα «προφίλ αναγκών» των Schneer και Chanin (1987), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι εκείνοι που επέλεξαν το ανταγωνιστικό στυλ χαρακτηρίζονται από χαμηλή ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις και μια μεγάλη ανάγκη για κυριαρχία, ενώ οι «παραχωρητικοί» χαρακτηρίστηκαν από το αντίθετο μοτίβο: μια μεγάλη ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις και χαμηλή ανάγκη για κυριαρχία. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι καθώς αυξανόταν η προσήνεια, αυξανόταν και η

προτίμηση για παραχώρηση και ότι καθώς η προσήνεια μειωνόταν, αυξανόταν η προτίμηση για την ανταγωνιστικότητα.

Η έρευνα των Kuhn και Poole (2000) μελέτησε το ρόλο των στυλ επίλυσης των συγκρούσεων στη λήψη αποφάσεων. Τα στυλ επίλυσης που χρησιμοποίησαν ήταν η αποφυγή, η ενσωμάτωση που περιλαμβάνει συμπεριφορές συνεργασίας που στοχεύουν στην επιδίωξη αμοιβαία ευνοϊκών αποφάσεων και ο επιμερισμός, μια συμβιβαστική προσέγγιση που οδηγεί τη μία πλευρά να δεχτεί την άλλη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο ο επιμερισμός όσο και η ενσωμάτωση οδήγησαν σε αποτελέσματα λήψης αποφάσεων που ήταν ανώτερα από εκείνα που λαμβάνονται με το στυλ της αποφυγής, διότι αυτά τα στυλ φέρνουν στην επιφάνεια διαφορετικές προοπτικές και ερμηνείες, ενώ η αποφυγή δεν επιτυγχάνει κάτι παρόμοιο. Περαιτέρω, η ενσωμάτωση οδήγησε σε αποτελέσματα ανώτερα από τον επιμερισμό, διότι συνεπάγεται πιο ανοικτή συζήτηση (Poole & Roth, 1989b; Putnam, 1986) και περισσότερη συνεργασία μεταξύ των μελών (Poole, 1980; Sillars et al., 1982 ; Wall & Nolan, 1987), γεγονός που βοηθάει την ομάδα στη σύνθεση πληροφοριών για την λήψη μιας κοινής λύσης.

Τέλος, έρευνα των DeChurch και Marks (2001) έδειξε ότι η σχέση μεταξύ των συγκρούσεων και της απόδοσης της ομάδας ήταν θετική όταν η σύγκρουση αντιμετωπιζόταν ενεργά και αρνητική όταν αντιμετωπιζόταν παθητικά. Ομοίως, η σύγκρουση έργου βελτίωσε την ικανοποίηση της ομάδας, όταν αντιμετωπιζόταν με προσηνή συμπεριφορά, και έβλαπτε την ικανοποίηση όταν χρησιμοποιήθηκαν ουδέτερες ή μη προσηνείς συμπεριφορές.

Ο πρωταρχικός διαχειριστής των συγκρούσεων στο σχολείο είναι ο διευθυντής, το πρόσωπο που έχει την εξουσία να κάνει αλλαγές και που είναι υπεύθυνο για τα αποτελέσματα των πιθανών συγκρούσεων. Ένας έμπειρος

διευθυντής συνήθως επιλέγει σαν τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων την ενσωμάτωση η οποία χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές που περιλαμβάνουν την έκφραση των συναισθημάτων, των πεποιθήσεων και των ιδεών ανοιχτά και ειλικρινά προς τους τρίτους, την ενεργή ακρόαση των άλλων, και την απάντηση στα σχόλια τους με καθαρό τρόπο. Με τη στρατηγική αυτή και οι δυο πλευρές είναι κερδισμένες.

Όσον αφορά στην επίλυση προβλημάτων ο έμπειρος διευθυντής συλλέγει πληροφορίες για να κατανοήσει το πρόβλημα και να διαμορφώσει μια εικόνα, θέτει στόχους για την επίλυσή του, βάζει προτεραιότητες και αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του. Επίσης, δεν βρίσκει δικαιολογίες ούτε προβάλλει εμπόδια και σχεδιάζει με λεπτομέρεια τα βήματα για την επίλυση των ζητημάτων που έχουν προκύψει, με ψυχραιμία και αυτοπεποίθηση (Leithwood & Steinbach, 1995)

Όσον αφορά στην επικοινωνία χρησιμοποιεί ένα υποστηρικτικό στυλ που τοποθετεί τον προσανατολισμό της επικοινωνίας στο άλλο άτομο. Συνιστάται να ενεργεί φιλικά και διακριτικά, να είναι υπομονετικός και εξυπηρετικός, δείχνοντας συμπάθεια και υποστήριξη, όταν κάποιος είναι αναστατωμένος ή ανήσυχος, ακούγοντας τα παράπονα και τα προβλήματα, και επαγρυπνώντας για τα συμφέροντα των άλλων. Τέτοιες δεξιότητες στις ανθρώπινες σχέσεις είναι σημάδια έμπειρης ηγεσίας και αφορούν σε μεγάλο βαθμό στην ενσωμάτωση ως τρόπου αντίδρασης στις συγκρούσεις (Johnson & Payne, 1997).

Τέλος, η εξουσία ενός έμπειρου διευθυντή προέρχεται από την προσωπική του δύναμη που πηγάζει από τις προσωπικές του ικανότητες και όχι από την εξουσία που οφείλεται στη θέση του αυτή καθαυτή.

Η επικοινωνία με τους γονείς είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την αποφυγή συγκρούσεων στο σχολείο. Μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων συνδέεται άμεσα με υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης, και οι μαθητές που

έχουν γονείς που εμπλέκονται συνήθως χαρακτηρίζονται από καλύτερα ποσοστά παρακολούθησης των μαθημάτων, υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά και την ανάγνωση, υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης, και υψηλότερα ποσοστά επαναφοίτησης (Fan & Chen, 2001; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; LaRocque et al, 2011; Henderson & Mapp, 2002). Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων έχει θετική επίπτωση στη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης ενός μαθητή, και συνδέεται με ένα πλήθος θετικών μη ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων όπως υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Cripps & Zyromski, 2009; Kaplan, 2013), και καλύτερη συμπεριφορά στο σχολείο (Lassiter & Perry, 2009).

Για να επιτευχθεί μια καλή επικοινωνία είναι σημαντικό να υπάρχει ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ γονέα-εκπαιδευτικού ή διευθυντή-γονέα (Lawrence-Lightfoot, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να δείχνουν στους γονείς ότι ακούνε και κατανοούν τις ανησυχίες τους και να διαβεβαιώνουν τους γονείς ότι έχουν και οι δυο κοινό στόχο, την επιτυχία του μαθητή. Η ακρόαση με σεβασμό, η αποφυγή αιτιάσεων και κατηγοριών, η ενσυναίσθηση και το ειλικρινές ενδιαφέρον είναι απαραίτητα στοιχεία για μια αποτελεσματική επικοινωνία και την επίλυση πιθανών συγκρούσεων. Μερικές φορές, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι γονείς είναι εριστικοί, αποφεύγουν την οργάνωση τακτικών συναντήσεων ενώ στην πραγματικότητα η οργάνωση συχνών συναντήσεων βοηθά δείχνοντας το ενδιαφέρον των δασκάλων για συνεργασία με τους γονείς (Rappaport, 2012; Τσέτσος, 2015). Οι γονείς μπορούν να γίνουν οι καλύτεροι σύμμαχοι των εκπαιδευτικών, με κοινό στόχο την επιτυχία και την ευημερία του μαθητή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### 2.1 Εισαγωγή

Η συλλογή των επιστημονικών άρθρων που χρησιμοποιούνται για τη συγγραφή της βιβλιογραφικής επισκόπησης πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτύου και η αναζήτηση βασίστηκε στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων Google scholar. Προκειμένου να εντοπιστούν άρθρα σχετικά με το θέμα της εν λόγω εργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι εξής λέξεις κλειδιά: “parents”, “principals”, “school leader”, “conflict management” μεμονωμένες ή σε συνδυασμό μεταξύ τους.

Τα άρθρα που ανακτήθηκαν φέρουν ημερομηνία δημοσίευσης από το 1990 έως το 2016 και είναι γραμμένα στην αγγλική ή την ελληνική γλώσσα. Η θεματολογία τους αφορά στη διαχείριση εκ μέρους του διευθυντή των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ σχολείου και γονέων των μαθητών. Κατόπιν εξέτασης τόσο της περίληψης όσο και του κυρίου σώματος των άρθρων επιλέχθηκαν συνολικά δέκα ερευνητικές μελέτες με κριτήριο την ιδιαίτερη συνάφειά τους με το προς διερεύνηση θέμα, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια του κεφαλαίου.

### 2.2 Προγενέστερες Έρευνες

Κατόπιν ανασκόπησης εντοπίστηκαν, όπως προαναφέρθηκε, κάποιες μελέτες που σχετίζονται με το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα βασικά σημεία των μελετών και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι ερευνητές σε σχέση με τον τρόπο που επιλέγουν οι σχολικοί διευθυντές να διαχειριστούν τις συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς των μαθητών και το σχολείο.

Οι Henkin, Cistone και Dee (1999) διερευνούν τις στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης που επιλέγονται από τους διευθυντές σχολείων μιας αστικής περιοχής των ΗΠΑ, τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αυτονομίας. Συνεπώς, στα σχολεία αυτά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σχέση με την διδασκαλία και τη μάθηση συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό της σχολικής μονάδας, οι γονείς και μέλη της κοινότητας τα οποία είναι άμεσα εμπλεκόμενα με τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Στα πλαίσια αυτού του συστήματος λήψης αποφάσεων, ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων και των διαφωνιών εκ μέρους του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας.

Η επιτυχία του συμμετοχικού μοντέλου που ενθαρρύνει την εμπλοκή πολλών και διαφορετικών προσώπων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, πέρα από τα πλεονεκτήματα που το χαρακτηρίζουν, εξαρτάται από τις διαχειριστικές ικανότητες του διευθυντή, ο οποίος καλείται να προωθήσει την εποικοδομητική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, την ανάληψη ευθυνών, την αλλαγή, τη συνεργασία και την οργανωτική σταθερότητα.

Στόχος των ερευνητών στην περίπτωση αυτή ήταν να εξετάσουν τις συμπεριφορές και τις στρατηγικές που επιλέγονται από τους διευθυντές σχολικών μονάδων αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους γονείς. Η διαχείριση της σύγκρουσης γίνεται αντιληπτή ως μια επικοινωνιακή συμπεριφορά και δίνεται έμφαση στις στρατηγικές που βασίζονται στην επικοινωνία.

Στην έρευνα κλήθηκαν να συμμετάσχουν οι διευθυντές όλων των σχολικών μονάδων της περιφέρειας (N=300), όμως το τελικό δείγμα αποτελούνταν από 103 συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που χορηγήθηκε αποτελούνταν από 29 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονταν στη συχνότητα με την οποία οι διευθυντές



χρησιμοποιούν συγκεκριμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία τους. Επίσης οι διευθυντές ρωτήθηκαν για το βαθμό εμπλοκής των γονέων, των εκπαιδευτικών, του σχολικού προσωπικού και άλλων μελών της κοινότητας στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και για το επίπεδο ικανοποίησης των ιδίων σε σχέση με βαθμό αυτονομίας που απολάμβαναν οι σχολικές μονάδες που διηύθυναν.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα της μη αντιπαράθεσης υποδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν σπάνια την *αποφυγή* ως μέσο αντιμετώπισης της σύγκρουσης. Παράλληλα διαφαίνεται μια διάθεση των διευθυντών προς *συνεργατικούς* και *συμβουλευτικούς* τρόπους επίλυσης των προβλημάτων και των διαφορών με μέτρια τάση άσκησης ελέγχου. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των μελών της κοινότητας και του σχολικού προσωπικού στις σχολικές δραστηριότητες είναι ενεργή, ενώ μέτρια χαρακτηρίζεται η συμβολή των γονέων. Τέλος, οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι σε γενικό βαθμό ικανοποιημένοι όσον αφορά το βαθμό αυτονομίας που έχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας.

Τόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών όσο και το επίπεδο εμπειρίας τους δεν συνδέονται με το είδος των στρατηγικών επίλυσης της σύγκρουσης που χρησιμοποιούν, οι οποίες φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από μεταβλητές που σχετίζονται με το πλαίσιο, όπως ο βαθμός εμπλοκής και η ικανοποίηση που αντλούν από αυτή οι συμμετέχοντες. Ειδικότερα, όταν η συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών (γονείς, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό) στη διαχείριση είναι υψηλή, αυξάνεται η πιθανότητα ο διευθυντής να χειριστεί τη σύγκρουση μέσω της συνεργασίας και επιδιώκοντας την εύρεση λύσεων περιορίζει, παράλληλα, τις τάσεις άσκησης άμεσου ελέγχου της κατάστασης από τον ίδιο. Το ίδιο ισχύει και

στην περίπτωση που ο βαθμός ικανοποίησης του διευθυντή κινείται σε υψηλά επίπεδα.

Καθίσταται, συνεπώς, σαφές ότι τόσο η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των γονέων και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διαχείρισης της σχολικής μονάδας, όσο και η ικανοποίηση του διευθυντή καθορίζουν τις επιλογές του αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων και τον ωθούν στην εφαρμογή περισσότερο συνεργατικών μεθόδων με έμφαση στην επίλυση των διαφορών. Το επίπεδο ικανοποίησης του διευθυντή αντικατοπτρίζει και τον βαθμό αποδοχής του ρόλου του ως ηγέτη, που συνεπάγεται αρμοδιότητες διευκόλυνσης, διαμεσολάβησης, συντονισμού και συνεργασίας εντός και μεταξύ των ομάδων (γονέων, εκπαιδευτικών και λοιπού προσωπικού) στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος όπου είναι πιθανό να προκύψουν συγκρούσεις και διαφωνίες.

Παράλληλα, διαφαίνεται η πεποίθηση των συμμετεχόντων ότι οι ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών αλλά και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες εξυπηρετούνται καλύτερα στην περίπτωση που οι συγκρούσεις επιλύονται με τρόπο που βασίζεται στη συνεργασία.

Από την προαναφερθείσα έρευνα προκύπτει ότι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής θα επιλέξει να διαχειριστεί τη σύγκρουση εξαρτάται από το σχολικό κλίμα που επικρατεί. Τη σχέση αυτή επιδιώκει να διερευνήσει και η Boucher (2013) αναλύοντας τις απαντήσεις επτά διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νότια Καρολίνα, ωστόσο δεν εντοπίζει συσχέτιση μεταξύ του στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης στο οποίο καταφεύγουν οι διευθυντές και των δεικτών που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα.

Πιο συγκεκριμένα η εν λόγω έρευνα εξελίχθηκε σε δυο φάσεις. Αρχικά ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών (N=97) κλήθηκαν αρχικά να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σε σχέση με τις οργανωσιακές συγκρούσεις. Στη συνέχεια, και βάσει του προφίλ που προέκυψε από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, επελέγησαν επτά διευθυντές των οποίων οι απόψεις διερευνήθηκαν εις βάθος με τη μέθοδο της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, πέντε διευθυντές φάνηκε να υιοθετούν ένα *συνεργατικό προφίλ* διαχείρισης της σύγκρουσης, το οποίο ήταν και το δημοφιλέστερο σύμφωνα με τις απαντήσεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων (91%) στην έρευνα. Μετά τη συνεργασία, ακολουθούν ως δεύτερη επιλογή των διευθυντών για τη διευθέτηση της σύγκρουσης ο *συμβιβασμός* (54%), η *επιβολή* (19%) και η *αποφυγή* (10%). Οι άλλοι δύο διευθυντές που συμμετείχαν στη συνέντευξη επέλεξαν ως πρώτη επιλογή διαχείρισης της σύγκρουσης την *αποφυγή* ο ένας και τον *συμβιβασμό* ο δεύτερος, ενώ η συνεργασία αναφέρεται ως στρατηγική δεύτερης επιλογή και από τους δύο.

Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι διαφορετικές καταστάσεις απαιτούν διαφορετικό χειρισμό και εφαρμογή του κατάλληλου στυλ διαχείρισης, ενώ στο σύνολό τους κρίνουν σημαντική την ακρόαση κατά τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης. Ως εξίσου σημαντικό αναφέρουν το ζήτημα της εμπιστοσύνης και την αντίληψη της σύγκρουσης. Οι διευθυντές τέλος δηλώνουν ότι αναπτύσσουν το δικό τους στυλ μέσω παρατήρησης άλλων συναδέλφων, αυτοπαρατήρησης ή μέσω προγραμμάτων κατάρτισης στις ηγετικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με την Goldring (1990) ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που ρυθμίζει τα όρια μεταξύ της σχολικής μονάδας και του περιβάλλοντος, στο οποίο αυτή δραστηριοποιείται. Ο ρόλος του, συνεπώς είναι κρίσιμος κατά τις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς των μαθητών, αφού αναμένεται να ενισχύσει τη σχέση σχολείου-γονέων αποτρέποντας, παράλληλα, την υπερβολική παρέμβαση των δεύτερων στην

εσωτερική οργάνωση της μονάδας. Προκειμένου αυτό να είναι εφικτό ο διευθυντής απαιτείται να είναι σε θέση να προβλέψει τους κινδύνους που εγκυμονούν και να έχει επίγνωση της εσωτερικής δομής και λειτουργίας του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η ερευνήτρια επιχειρεί να διερευνήσει τα ζητήματα που απασχολούν τους διευθυντές δημοτικών σχολείων και τις δράσεις στις οποίες αυτοί προβαίνουν κατά την αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών διασφαλίζοντας τα όρια μεταξύ της σχολικής μονάδας και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Στη μελέτη της συμμετείχαν 113 διευθυντές από 59 επαρχίες και τρεις κομητείες της μητροπολιτικής περιοχής του Σικάγο κατόπιν τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Τα δεδομένα προήλθαν από συνεντεύξεις που περιελάμβαναν ανοιχτές ερωτήσεις και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες στόχευαν στην διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων για την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές συνιστούν συνήθως τον στόχο έκφρασης της οργής και των παραπόνων των γονέων. Οι διευθυντές ωστόσο προσπαθούν μέσω της αντίδρασής τους να επιλύσουν τη σύγκρουση και να την περιορίσουν εντός σχολείου, να αποτρέψουν τη διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και να αποκαταστήσουν τη σχέση με τους γονείς. Ενώ καλούνται να μεσολαβήσουν μεταξύ των γονέων και των ανώτερων εκπαιδευτικών φορέων, δηλώνουν ότι θα προτιμούσαν να αποφύγουν αυτό το ρόλο. Δεδομένου ότι αυτό δεν είναι εφικτό, επιλέγουν να διαχειριστούν τις απαιτήσεις των γονέων και τα παράπονά τους σε επίπεδο σχολείου περιορίζοντας τον κίνδυνο η σύγκρουση να οξυνθεί περαιτέρω. Στην περίπτωση που αδυνατούν να διαχειριστούν τη σύγκρουση προτιμούν να ενημερώσουν οι ίδιοι τους ανώτερους, προτού απευθυνθούν σε εκείνους οι γονείς.

Το 72% των συμμετεχόντων έχει κληθεί συχνά να επιλύσει συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η σύγκρουση μεταξύ αυτών των δύο πλευρών είναι που αποσπά την προσοχή τους περισσότερο και επιλέγουν την ανάληψη ενεργού ρόλου για την επίλυσή της λειτουργώντας ως μεσολαβητές (mediator) ή διαιτητές (arbitrator) και χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό όλες τους τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Κρίνουν ακόμα σκόπιμο να αφιερώσουν χρόνο προκειμένου να επιλύσουν τη σύγκρουση, ακόμα και στην περίπτωση που δεν επέρχεται συμβιβασμός και αναγκάζονται να επιβάλουν εν τέλει με διοικητικό τρόπο μια απόφαση.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι δύο βασικά ζητήματα απασχολούν τους διευθυντές: α) η προστασία του σχολείου από τη γονική παρέμβαση (*ρυθμιστικός ρόλος-buffering*) και β) η εξασφάλιση της υποστήριξης των γονέων (*συνδετικός ρόλος-bridging*). Στον ρυθμιστικό ρόλο διαπραγματεύονται και διαμεσολαβούν τη σχέση ανάμεσα στους γονείς από τη μια πλευρά και τους ανώτερους τους ή τους εκπαιδευτικούς από την άλλη, ενώ στον συνδετικό ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων επιδιώκοντας την ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής σχέσης μαζί τους. Στην προσπάθεια γεφύρωσης της σχέσης των γονέων και του σχολείου προσκαλούν τους πρώτους στις σχολικές δραστηριότητες και τους παρέχουν πληροφόρηση σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα. Συνεπώς, ασκούν έλεγχο στο περιβάλλον προκειμένου να διατηρήσουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Οι διευθυντές δεν αντιλαμβάνονται τους δύο ρόλους (ρυθμιστικό και συνδετικό) ως αντίθετες λειτουργίες, αλλά ως απαραίτητες στρατηγικές για τον έλεγχο της σχέσης σχολείου-γονέων.

Η εμπλοκή των γονέων στα ζητήματα του σχολείου διευρύνει τα όρια της σχολικής μονάδας και επιτρέπει αλληλεπιδράσεις με το ευρύτερο περιβάλλον, συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών, όμως επιβαρύνει τον ρόλο

του διευθυντή με περαιτέρω αρμοδιότητες όσον αφορά στη ρύθμιση των σχέσεων. Στα πλαίσια αυτά οι Goldring και Shapira (1996) μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις των διευθυντών τεσσάρων δημόσιων σχολείων του Ισραήλ με τους γονείς χρησιμοποιώντας τη μέθοδο μελέτης περίπτωσης (case study). Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από την παρατήρηση των γονέων κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του σχολείου, κατά την επαφή τους με εκπαιδευτικούς ή το διευθυντή, από μελέτη εγγράφων του σχολείου και από άτυπες συνεντεύξεις με τους διευθυντές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η διευθύντρια του πρώτου σχολείου της έρευνας αλληλεπιδρά με τους γονείς από μια σαφή και επαγγελματική θέση, θέτει ξεκάθαρα όρια, ασκεί ισχυρό έλεγχο και λαμβάνει εκείνη τις τελικές αποφάσεις. Η στάση της γίνεται αντιληπτή ως επαγγελματική από τους γονείς, συνθήκη η οποία περιορίζει την έκφραση παραπόνων και τις συγκρούσεις. Στο δεύτερο σχολείο ο διευθυντής υιοθετεί μια περισσότερο φιλελεύθερη στάση σε περίπτωση διαφωνίας, ενθαρρύνει την επικοινωνία και βασίζεται στο φιλικό κλίμα που έχει δημιουργήσει για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Στο τρίτο σχολείο η διευθύντρια εξαρχής υιοθέτησε μια στάση αποφυγής της σύγκρουσης με αποτέλεσμα οι γονείς να γίνονται σταδιακά παρεμβατικοί και η εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά ζητήματα ολοένα και πιο έντονη. Η συνθήκη αυτή συνιστά αποτέλεσμα της περιορισμένης επικοινωνίας και της απουσίας διαπραγμάτευσης σε σχέση με τα όρια της εμπλοκής των γονέων. Στο τελευταίο σχολείο, η διευθύντρια επιλέγει την αποστασιοποίηση κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων, με αποτέλεσμα να χάνει τον έλεγχο της κατάστασης.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την εν λόγω έρευνα είναι ότι όταν ο διευθυντής θέτει ξεκάθαρα όρια, τότε είναι σε θέση να ελέγξει τη σχέση που αναπτύσσεται και να διαχειριστεί τη σύγκρουση που προκύπτει με τους γονείς

επιτυχώς. Σε αντίθετη περίπτωση, η σύγκρουση δεν επιλύεται και ο σχολικός διευθυντής χάνει τον έλεγχο της κατάστασης και κατά συνέπεια το κύρος του.

Οι Ikoya και Akinseinde (2009) ενδιαφέρονται να εξετάσουν τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νιγηρίας. Διατυπώνουν με σκοπό να ελέγξουν την εξής υπόθεση: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην εφαρμογή της αποφυγής, της διαπραγμάτευσης, της επιβολής και της συναλλαγής με σκοπό την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ διευθυντών και λοιπών μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην μελέτη τους συμμετείχαν 600 διευθυντές ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων (μέθοδος στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας), στους οποίους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από είκοσι ερωτήσεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης που υιοθετούν οι συμμετέχοντες.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι διευθυντές των σχολείων, όπως και οι εκπαιδευτικοί, καταφεύγουν συχνότερα στη χρήση επιβολής κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (ιδιοκτήτες σχολείων και λοιπά μέλη εκπαιδευτικών φορέων) πιθανώς λόγω της άμεσης συναναστροφής με τους μαθητές κατά την οποία απαιτείται αυτού του είδους η στρατηγική. Με την ίδια συχνότητα (μεταξύ των ομάδων) χρησιμοποιείται η στρατηγική της διαπραγμάτευσης, που επιτρέπει τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών στην επίλυση, ενώ σπάνια εφαρμόζονται οι τακτικές της αποφυγής, οι οποίες οδηγούν σε αναβολή της επίλυσης της σύγκρουσης από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της συναλλαγής.

Αντιμέτωποι με το ζήτημα της διαχείρισης των συγκρούσεων βρίσκονται οι διευθυντές σύμφωνα και με την έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (χ.ε.), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι το 73.9% των συγκρούσεων καλείται να επιλύσει ο σχολικός διευθυντής.

Η έρευνα που διεξήγαγαν οι παραπάνω ερευνητές, είναι μια από τις δυο σχετικές που εντοπίστηκε στον ελληνικό χώρο. Η συγκεκριμένη έρευνα ακολούθησε πολυμεθοδολογική προσέγγιση συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Συμμετείχαν συνολικά 92 διευθυντές και εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Ελλάδας, στους οποίους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο και 10 διευθυντές με τους οποίους διεξήχθη συνέντευξη με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων η τεχνική που επιλέγεται συχνότερα από τους διευθυντές για την διαχείριση της σύγκρουσης είναι η συνεργασία. Ακολουθούν στις απαντήσεις τους οι τεχνικές της διαπραγμάτευσης, της υποχώρησης, της επιβολής εξουσίας και της αποφυγής.

Σε συμφωνία με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο βρίσκονται και τα δεδομένα των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με τη συμμετοχή των διευθυντών. Ειδικότερα, οι διευθυντές φαίνεται ότι αποφεύγουν την επιβολή εξουσίας προκειμένου να διαχειριστούν τις συγκρούσεις και αυτό ισχύει κυρίως για τις γυναίκες, ενώ καταφεύγουν συνήθως στο συνδυασμό διαφορετικών τεχνικών. Βασίζονται κυρίως στην επικοινωνία, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση και το συμβιβασμό ή τη διαμεσολάβηση ενός τρίτου προσώπου. Διαφορές μεταξύ των δεδομένων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης εντοπίζεται ως προς τη χρήση



της αποφυγής, αφού οι διευθυντές αναφέρουν ότι αποφεύγουν ηθελημένα σε ορισμένες περιπτώσεις τη διαχείριση της σύγκρουσης αγνοώντας τις αιτίες της.

Στην περίπτωση που η σύγκρουση αφορά στους γονείς, τότε οι διευθυντές χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό συνεργατικές μεθόδους για τη διαχείρισή της και υιοθετούν περισσότερο ανταγωνιστικό στυλ με στόχο την οριοθέτησή τους και τον περιορισμό της εμπλοκής των τελευταίων στα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Σε μια άλλου τύπου συγκριτική μελέτη προβαίνουν οι Faroozi και Akhtar (2014) προκειμένου να διαπιστώσουν τυχόν διαφορές ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης που εφαρμόζουν οι διευθυντές ιδιωτικών ή δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμμετοχή όλων των σχολικών μονάδων μιας επαρχιακής πόλης του Πακιστάν.

Στη μελέτη συμμετείχαν 72 διευθυντές, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε 20 ερωτήσεις ενός ερευνητικού εργαλείου σχετικού με τις στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης. Κατόπιν ανάλυσης των απαντήσεων των συμμετεχόντων διαφαίνεται ότι οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων επιλέγουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές προκειμένου να διαχειριστούν τη σύγκρουση και το εν λόγω εύρημα αντικατοπτρίζει την γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στη χώρα του Πακιστάν, όπου τα ιδιωτικά σχολεία διακατέχονται από μια περισσότερο ανθρωπιστική φιλοσοφία και θεωρούνται αποτελεσματικότερα σε σύγκριση με τα δημόσια. Ειδικότερα, οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων φαίνεται να προβαίνουν σε διαπραγμάτευση καθώς και στην χρήση τακτικών υποχώρησης για την επίλυση της σύγκρουσης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους ομολόγους τους των δημοσίων σχολείων. Στα δημόσια σχολεία η ηγεσία χρησιμοποιεί την επιβολή σε

μεγαλύτερο βαθμό, ενώ οι συνεργατικές στρατηγικές και η αποφυγή χρησιμοποιούνται στον ίδιο βαθμό τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα.

Ο τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης και η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που εφαρμόζονται καθορίζουν και τον αντίκτυπο της σύγκρουσης στην σχολική επίδοση. Η εν λόγω παρατήρηση αποτελεί το έναυσμα για τη μελέτη της Saiti (2015), η οποία διερευνά τις πιθανές πηγές σύγκρουσης και τις στρατηγικές διαχείρισής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πρόκειται για τη δεύτερη συναφή με το θέμα μας έρευνα που αφορά στην ελληνική πραγματικότητα.

Η εν λόγω έρευνα βασίστηκε στα δεδομένα ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν από 414 εκπαιδευτικούς σχολείων της Αθήνας και της Δυτικής Στερεάς. Παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (68.8%) αναφέρουν συχνές συγκρούσεις, οι οποίες οφείλονται κατά κύριο λόγο σε διαπροσωπικούς ή οργανωσιακούς λόγους. Στην περίπτωση που η σύγκρουση χαρακτηρίζεται διαπροσωπική αποδίδεται σε έλλειψη ικανοτήτων της σχολικής ηγεσίας. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η σχολική μονάδα, τόσο περισσότερες είναι και οι πιθανότητες να προκύψει κάποια σύγκρουση, ενώ φαίνεται συγκρούσεις να εμφανίζονται συχνότερα σε σχολικές μονάδες αστικών κέντρων σε σύγκριση με τις υπόλοιπες περιοχές. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθίσταται σαφές ότι η συνεργασία και η επικοινωνία συνιστούν βασικούς παράγοντες περιορισμού της συχνότητας των συγκρούσεων.

Ενώ ο συμβιβασμός θεωρείται αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης από πολλούς διευθυντές, συχνά επιλέγεται η αποφυγή της σύγκρουσης. Η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής βασίζεται στην κατανόηση της αιτίας της σύγκρουσης αλλά και στις συνέπειες που θα προκύψουν από την εφαρμογή της

εκάστοτε προσέγγισης διαχείρισης. Βασικές δεξιότητες που διευκολύνουν την επίλυση των συγκρούσεων εκ μέρους του διευθυντή σχετίζονται με την επικοινωνία, την ευαισθητοποίηση, την προσοχή και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους.

Δεδομένης της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τη σχέση διευθυντών-γονέων οι Unger και Geist (2016) προβαίνουν σε διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι σχολικοί διευθυντές αντιλαμβάνονται την επιθετικότητα των γονέων. Η μελέτη τους βασίστηκε στη χορήγηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία συμπληρώθηκαν από 206 διευθυντές σχολείων του Οχάιο.

Το 95% των διευθυντών που συμμετείχαν στη μελέτη αναφέρει περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς από τους γονείς με αφορμή κυρίως ζητήματα πειθαρχίας, βαθμολογίας και ειδικής αγωγής που προκύπτουν σε σχέση με το παιδί τους, ωστόσο η αντίληψή τους δεν είναι κοινή όσον αφορά επιμέρους ζητήματα σε σχέση με την γονεϊκή επιθετικότητα. Συγκεκριμένα, το 36.6% των συμμετεχόντων αισθάνεται ότι απειλείται περισσότερο από την εκφραζόμενη επιθετικότητα των γονέων σε σύγκριση με δύο ή τρία χρόνια πριν τη διεξαγωγή της μελέτης, ενώ το 48.5% δεν θεωρεί ότι η επιθετικότητα των γονέων χρήζει περαιτέρω προσοχής εκ μέρους τους.

Στην πλειονότητά τους οι διευθυντές δηλώνουν ότι έχουν αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους γονείς λόγω της εμπειρίας της επιθετικής συμπεριφοράς που εκφράζουν, συνθήκη που σηματοδοτεί την έγνοια των διευθυντών όσον αφορά στη διαχείριση της σύγκρουσης που προκύπτει. Ορισμένοι, μάλιστα, επιλέγουν ως τακτική την παρουσία κάποιου τρίτου μέλους του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τις συναντήσεις με επιθετικούς γονείς. Δηλώνουν ότι αισθάνονται άνετα να συζητήσουν την εμπειρία τους με κάποιον ανώτερο και εμπιστεύονται τις ικανότητές τους για να διαχειριστούν αυτού του είδους τις περιπτώσεις.

Κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης οι συμμετέχοντες επιλέγουν να διατηρήσουν μια επαγγελματική στάση. Χρησιμοποιούν δεξιότητες επικοινωνίας με το γονέα (εκδήλωση ενδιαφέροντος, ακρόαση, αποδοχή, κατανόηση), εστιάζουν στο πρόβλημα και εκφράζουν ενσυναίσθηση. Εστιάζουν στη γλώσσα του σώματος και επιδιώκουν τον έλεγχο της κατάστασης.

Οι συμμετέχοντες που έλαβαν κατάρτιση σε δεξιότητες επικοινωνίας με τους γονείς θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υποστηρίζονται από τη σχολική επιτροπή κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης με τους γονείς. Παρόλα αυτά, διαπιστώνεται ότι η κατάρτιση που λαμβάνουν είναι είτε αναποτελεσματική είτε ανεπαρκής για την ορθή διαχείριση των σημαντικότερων παραγόντων που σχετίζονται με τη σύγκρουση. Όσο περισσότερο καταρτισμένοι ήταν οι διευθυντές (πέραν της βασικής εκπαίδευσης) τόσο πιθανότερο ήταν να αντιληφθούν έγκαιρα την επιθετικότητα των γονέων και να προβούν σε αλλαγές του τρόπου με τον οποίο τους αντιμετωπίζουν.

Ειδικότερα στην περίπτωση σύγκρουσης μεταξύ σχολείου και γονέων μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι Neely και Tech (2005) διατυπώνουν συγκεκριμένες συστάσεις, κατόπιν διερεύνησης της στάσης και των αντιδράσεων σε συγκεκριμένα σενάρια 17 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών με στόχο την ανάληψη διευθυντικής θέσης και έξι διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κατόπιν ανάλυσης των απαντήσεων των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι μια βασική παράμετρος που συμβάλλει στην επίλυση των συγκρούσεων με τους γονείς ή την αποφυγή εκδήλωσης συγκρούσεων συνιστά η παραγωγική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και η επίδειξη υπεύθυνης στάσης από το προσωπικό της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικών και διευθυντών). Στην ίδια μελέτη συμμετείχαν

πέντε γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες. Κατά τη δική τους άποψη, σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη σχέσεων και η εδραίωση εμπιστοσύνης με το προσωπικό του σχολείου, η επικοινωνία και ο έλεγχος των συναισθημάτων κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων και προκειμένου αυτές να περιοριστούν, ο καθορισμός του προβλήματος που οδηγεί σε σύγκρουση και τέλος η εμπλοκή τρίτου προσώπου.

### **2.3 Συμπεράσματα**

Το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό που δραστηριοποιείται στα πλαίσια ενός ευρύτερου συστήματος/περιβάλλοντος. Τόσο η εσωτερική του δομή όσο και η σταθερότητα των λειτουργιών του είναι πιθανό να απειληθούν από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες που οδηγούν σε σύγκρουση. Η θέση του σχολικού διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν και την διασφάλιση της απρόσκοπτης λειτουργίας της μονάδας.

Το ζήτημα των συγκρούσεων φαίνεται να απασχολεί στους διευθυντές, οι οποίοι αφιερώνουν χρόνο και ενέργεια για τη διευθέτησή τους (Goldring, 1990), αφού σύμφωνα με τους Μητσαρά και Ιορδανίδη (χ.ε.) είναι τα πρόσωπα που καλούνται κυρίως να το διαχειριστούν. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών του σχολείου, τόσο περισσότερο χρόνο απαιτείται να αφιερώσει ο διευθυντής για τη διαχείριση προβληματικών αλληλεπιδράσεων με τους γονείς. Το μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών) παρουσιάζει ανάλογη σχέση και με τη συχνότητα των συγκρούσεων που εκδηλώνονται (Saiti, 2015). Η συχνότητα της επιθετικής συμπεριφοράς και κατά συνέπεια και οι συγκρούσεις αυξάνονται σε συχνότητα όσο επίσης αυξάνει η βαθμίδα εκπαίδευσης και όσο μειώνεται το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Unger & Geist, 2016), ενώ συχνότερα

απαντώνται συγκρούσεις στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων σε σύγκριση με εκείνα της επαρχίας (Saiti, 2015).

Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών διαχείρισης της σύγκρουσης κρίνεται σημαντική, δεδομένου ότι η μη επίλυσή της επηρεάζει τη σχέση γονέα-διευθυντή, τη στάση του υπόλοιπου προσωπικού, των μαθητών και άλλων γονέων και διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου παρεμποδίζοντας την επίτευξη του στόχου του, η οποία δεν είναι άλλη από την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών (Unger & Geist, 2016).

Η αλληλεπίδραση διευθυντή-γονέων δεν συνιστά μια στατική συνθήκη αλλά αποτέλεσμα δυναμικών διαδικασιών που είναι μοναδικές για κάθε σχολείο. Οι στρατηγικές που θα επιλέξει ο διευθυντής προς επίλυση της σύγκρουσης εξαρτώνται από ένα πλήθος παραγόντων. Μια παράμετρος που ενδεχομένως επηρεάζει τις επιλογές του έχει να κάνει με την υποστήριξη που λαμβάνει τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ανώτερους του (Goldring & Shapira, 1996). Σημαντική φαίνεται να είναι και η εκτίμηση του διευθυντή αναφορικά με τον βαθμό εμπλοκής των γονέων σε ζητήματα εκπαιδευτικά ή τη διάθεση συνεργασίας που τους χαρακτηρίζει. Ειδικότερα, όταν οι γονείς είναι συνεργάσιμοι και συμμετέχουν στη διαχείριση των σχολικών ζητημάτων, ο διευθυντής επιλέγει συνεργατικές μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων αποφεύγοντας την επιβολή (Henkin, Cistone & Dee, 1999). Στην περίπτωση ωστόσο κατά την οποία οι γονείς γίνονται αντιληπτοί ως παρεμβατικοί στα ζητήματα του σχολείου, τότε ο σχολικός ηγέτης υιοθετεί ένα περισσότερο ανταγωνιστικό στυλ για τη διαχείριση των συγκρούσεων και την οριοθέτηση της εμπλοκής των γονέων (Μητσαρά & Ιορδανίδης, χ.ε.).

Ενώ η κατοχή πρόσθετων τίτλων σπουδών δεν φαίνεται να επηρεάζει τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για τη διαχείριση της σύγκρουσης, η εμπειρία που προκύπτει από την προϋπηρεσία των διευθυντών φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές τους. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας βασίζονται στη συνεργασία και την επικοινωνία, ενώ εκείνοι με μικρότερη εμπειρία χρησιμοποιούν συχνότερα την επιβολή εξουσίας και την αποφυγή της σύγκρουσης. Τα λοιπά δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών δεν φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης (Μητσαρά & Ιορδανίδης, χ.ε.). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα των Henkin, Cistone και Dee (1999), ωστόσο οι εν λόγω ερευνητές δεν εντοπίζουν επίδραση ούτε και των χρόνων προϋπηρεσίας.

Οι συγκρούσεις που προκύπτουν χαρακτηρίζονται διαπροσωπικές ή οργανωσιακές. Στην πρώτη περίπτωση η σύγκρουση αποδίδεται σε αδυναμία της σχολικής ηγεσίας (Saiti, 2015). Στην περίπτωση των οργανωσιακών συγκρούσεων φαίνεται να επιλέγονται από τον διευθυντή του σχολείου συνεργατικοί και συμβουλευτικοί τρόποι διαχείρισης της σύγκρουσης με περιορισμένη τάση ελέγχου και σπάνια χρήση της τακτικής της αποφυγής (Boucher, 2013; Henkin, Cistone & Dee, 1999).

Ανάλογα με την περίπτωση ο διευθυντής ενδέχεται να λάβει ο ίδιος το ρόλο του διαμεσολαβητή ή του διαιτητή (Goldring, 1990) ή να επιλέξει την παρουσία κάποιου τρίτου προσώπου κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης (Unger & Geist, 2016; Μητσαρά & Ιορδανίδης, χ.ε.).

Ορισμένες δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές και οφείλει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης για την επιτυχή επίλυση των συγκρούσεων σχετίζονται με την

ικανότητα ακρόασης, τη δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης (Boucher, 2013; Saiti, 2015; Neely & Tech, 2005; Unger & Geist, 2016), επικοινωνιακές δεξιότητες, τη δυνατότητα πρόβλεψης των κινδύνων (Goldring, 1990; Saiti, 2015; Unger & Geist, 2016), την υιοθέτηση μιας σαφούς επαγγελματικής θέσης, την ικανότητα ορθής οριοθέτησης (Goldring & Shapira, 1996; Neely & Tech, 2005), την κατανόηση των αιτιών της σύγκρουσης αλλά και των συνεπειών που συνδέονται με την εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών διαχείρισης (Saiti, 2015).

Οι σχολικοί διευθυντές αναπτύσσουν το δικό τους στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης μέσω παρατήρησης άλλων συναδέλφων, αυτοπαρατήρησης ή μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα κατάρτισης στις ηγετικές δεξιότητες (Boucher, 2013). Ενώ οι διευθυντές που έχουν λάβει κατάρτιση σε σχέση με την ανάπτυξη και ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων χαρακτηρίζονται από υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων, τα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν διαπιστώνεται ότι είναι αναποτελεσματικά ή ανεπαρκή για την ορθή διαχείριση των σημαντικότερων παραγόντων που σχετίζονται με τη σύγκρουση (Unger & Geist, 2016).

Συμπερασματικά, βάσει των απαντήσεων της πλειονότητας των συμμετεχόντων στις περισσότερες από τις μελέτες που επισκοπήθηκαν καθίσταται σαφές ότι η εφαρμογή στρατηγικών εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας που βασίζονται στη συνεργασία εξυπηρετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες των εμπλεκόμενων μελών, ενώ παράλληλα επιτρέπεται η απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών διαδικασιών.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 3.1 Εισαγωγή

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται καταρχήν η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας. Καταδεικνύεται εν συνεχεία ο σκοπός της έρευνας και εκτίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τη διεξαγωγή της. Παρουσιάζονται επίσης στοιχεία σχετικά με το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και τη μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια ακολουθεί ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης και αναλύονται τα ζητήματα δεοντολογίας-εγκυρότητας και αξιοπιστίας τα οποία λήφθηκαν υπόψη.

### 3.2 Ανάγκη διεξαγωγής έρευνας

Η ανάγκη να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα δημιουργήθηκε από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής, αφού έχει παρατηρηθεί ότι εμφανίζεται συχνά χάσμα ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, που οδηγεί πολλές φορές σε διαπληκτισμούς και εντάσεις. Το φαινόμενο αυτό, όπως φάνηκε άλλωστε και στο κεφάλαιο 2 της βιβλιογραφικής επισκόπησης δεν έχει γίνει αντικείμενο ενδελεχούς ερευνητικής προσπάθειας στη χώρα μας. Έχουν ωστόσο διεξαχθεί κάποιες έρευνες στο εξωτερικό, όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, όπου διαφαίνονται κυρίως οι τρόποι που επιλέγουν οι διευθυντές να διαχειριστούν αυτές τις συγκρούσεις. Στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν αποτελέσματα συνεντεύξεων με δείγμα 17 Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από 17 Δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Ν. Αρκαδίας.

### 3.3 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή, τα ζητήματα που προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ σχολείου – γονέων και τις στρατηγικές που ακολουθούν για την άμβλυνση αυτών των συγκρούσεων.

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τους;
- Ποια είναι τα ζητήματα που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών προκαλούν συνήθως συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου και που οφείλονται αυτά;
- Ποιες στρατηγικές δηλώνουν ότι ακολουθούν οι διευθυντές στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων;

### 3.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και είδους εργαλείου συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε καταλληλότερη για να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις, οι στάσεις, τα κίνητρα, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές των ατόμων. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την ανάλυση, την περιγραφή, την ερμηνεία, την κατανόηση καταστάσεων, φαινομένων και ομάδων δίνοντας απάντηση σε ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001). Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εισέλθει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις επιρροές που αυτά έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998).

Προκειμένου να συλλεχθούν οι απαντήσεις των διευθυντών επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη με στόχο να επιτευχθεί η συλλογή όσο το δυνατόν πιο έγκυρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας,1988). Οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις σημαντικότερες μορφές ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2003). Ο Tuckman, (1972) όρισε τις συνεντεύξεις ως μέσω εισόδου στο μυαλό του υποκειμένου. Μέσω των συνεντεύξεων προβάλλονται οι γνώσεις του υποκειμένου, οι αξίες και οι προτιμήσεις του καθώς και οι αντιλήψεις του. Σύμφωνα με τον Σταλίκας, (2011) οι απαντήσεις του ερωτώμενου μεταφέρουν «ρητό» αλλά και «άρρητο» περιεχόμενο. Το «ρητό» αναφέρεται στην αμεσότητα των λόγων που γίνονται εύκολα αντιληπτές, ενώ το «άρρητο» αφορά τις αντιδράσεις όπως νευρικότητα, υπερκινητικότητα, κλπ (Σταλίκας, 2011).

Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές σε χώρο που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενοι ούτως ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και άνεσης. Στηρίχτηκαν σε ένα πρωτόκολλο ανοιχτών ερωτήσεων αλλά και κάποιων διευκρινιστικών ερωτήσεων επαναφοράς όπου αυτό θεωρήθηκε ότι χρειαζόταν. Οι ερωτώμενοι είχαν αρκετή ελευθερία να διατυπώσουν και να αναπτύξουν τις απόψεις τους με ελάχιστες παρεμβάσεις, που στόχο είχαν να κατευθύνουν τη συζήτηση σε θέματα που έπρεπε να καλυφθούν για την επίτευξη των ανωτέρω σκοπών. Σε κάποιες ερωτήσεις οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν λακωνικές, μειώνοντας τα περιθώρια της ερευνήτριας για περαιτέρω επιμονή, αφού αυτή πραγματικά ήταν η θέση τους.

### **3.5 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας προσδιορίστηκε πρωτίστως το δείγμα των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα επιλέγηκαν άτομα (δείγμα) που θα εξασφάλιζαν έναν πλούτο πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα, γνωρίζοντας ότι τα

αποτελέσματα της έρευνας δεν επιτρέπουν γενίκευση ή δημιουργία θεωρίας (Creswell, 2011). Αδιαμφισβήτητα, το μέγεθος του δείγματος κάθε ποιοτικής έρευνας είναι περιορισμένο. Το δείγμα μας λοιπόν είναι σκόπιμο ώστε να είναι σε θέση να παράσχει όλα τα στοιχεία που η ερευνήτρια ήθελε να ερευνήσει. Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από 17 Διευθυντές/τριες που εργάζονται σε Δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Ν. Αρκαδίας. Επιλέχτηκε ο Ν. Αρκαδίας διότι η ερευνήτρια εργάζεται στον συγκεκριμένο Νομό και έχει αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους περισσότερους συνεντευξιζόμενους και επομένως η πρόσβαση ήταν εύκολη. Από αυτούς οι 6 είναι γυναίκες και οι 11 άντρες, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1: Η σύνθεση του δείγματος των διευθυντών ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα**

Ηλικιακές ομάδες	Άντρες	Γυναίκες
45 - 50	1	1
51 - 55	3	2
56 - 61	7	3
Σύνολο	11	6

Από τους 11 Διευθυντές του δείγματος ο ένας ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45-50 ετών, 3 μεταξύ 51-55 ετών και 7 μεταξύ 56-61 ετών. Στο σύνολο των 6 Διευθυντριών, μία ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45-50, 2 μεταξύ 51-55 ετών και 3 μεταξύ 56-61.

Επιπλέον στον Πίνακα 2 αποτυπώνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των διευθυντών από το κάθε φύλο.

**Πίνακας 2: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση των διευθυντών του δείγματος  
ανά φύλο**

Χρόνια υπηρεσίας	Άντρες	Γυναίκες
25 – 30 έτη	2	2
31 - 36 έτη	9	4
Σύνολο	11	6

Όπως προκύπτει από τα σχετικά δεδομένα όλοι οι διευθυντές είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί με μακρά προϋπηρεσία (τουλάχιστον 25 ετών).

Επίσης όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3 ενώ οι περισσότεροι άνδρες διευθυντές του δείγματος έχουν αρκετή διοικητική προϋπηρεσία (η πλειοψηφία πάνω από 5 χρόνια), οι περισσότερες γυναίκες διευθύντριες έχουν μικρή διοικητική εμπειρία (οι περισσότερες 2-5 χρόνια).

**Πίνακας 3. Χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης ανά φύλο**

Χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Άντρες	Γυναίκες
2-5	3	4
6-10	6	2
10-15	2	0
Σύνολο	11	6

Από τους 17 Διευθυντές/ ντριες του δείγματός μας , μόνο οι 7 έχουν μεταπτυχιακό ή μετεκπαίδευση, οι υπόλοιποι 10 έχουν βασική εκπαίδευση, όπως φανερώνεται στον πίνακα 4 που ακολουθεί. Πιο συγκεκριμένα, από τους 11 άντρες οι

5 έχουν μεταπτυχιακό ή μετεκπαίδευση και ένας από αυτούς έχει και τα δύο. Από τις 6 γυναίκες, μία έχει μεταπτυχιακό και μία 2<sup>ο</sup> πτυχίο και μεταπτυχιακό, ενώ οι υπόλοιπες 4 έχουν μόνο βασική εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως από τους 17 Διευθυντές / ντριες , 2 είναι γυμναστές, μία αγγλικών και δύο δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής. Από τους 11 άντρες, 1 είναι γυμναστής, 2 δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής και οι υπόλοιποι 8 δάσκαλοι γενικής. Από τις 6 γυναίκες, μία είναι γυμνάστρια και μία αγγλικής φιλολογίας, οι υπόλοιπες 4 είναι δασκάλες γενικής.

**Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών, ανά φύλο, ειδικότητα, σπουδές**

Διευθυντές/ντριες	Φύλο	Ειδικότητα	Σπουδές/επιμόρφωση
Δ1	Θήλυ	ΠΕ 11	Βασική εκπαίδευση
Δ2	Άρρεν	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση
Δ3	Θήλυ	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση
Δ4	Άρρεν	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση
Δ5	Θήλυ	ΠΕ 06	Βασική εκπαίδευση
Δ6	Άρρεν	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση
Δ7	Άρρεν	ΠΕ 70.50	Βασική εκπαίδευση Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό
Δ8	Άρρεν	ΠΕ 11	Βασική εκπαίδευση
Δ9	Άρρεν	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση
Δ10	Άρρεν	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση

			Μεταπτυχιακό
<b>Δ11</b>	Θήλυ	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση Μεταπτυχιακό
<b>Δ12</b>	Θήλυ	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση 2 <sup>ο</sup> πτυχίο Μεταπτυχιακό
<b>Δ13</b>	Θήλυ	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση
<b>Δ14</b>	Άρρεν	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση Μεταπτυχιακό
<b>Δ15</b>	Άρρεν	ΠΕ 70.50	Βασική εκπαίδευση Μετεκπαίδευση
<b>Δ16</b>	Άρρεν	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση Μεταπτυχιακό
<b>Δ17</b>	Άρρεν	ΠΕ 70	Βασική εκπαίδευση

Τέλος όπως δείχνει ο Πίνακας 5 από τους 11 άντρες Διευθυντές οι 7 διευθύνουν σχολικές μονάδες σε αστική περιοχή και οι 4 σε ημιαστική. Από τις 6 αντίστοιχα γυναίκες Διευθύντριες οι 5 διευθύνουν σχολικές μονάδες σε αστική περιοχή και η μία μόνο σε αγροτική περιοχή.

**Πίνακας 5. Δημογραφικά στοιχεία σχολικών μονάδων τις οποίες διευθύνουν οι διευθυντές του δείγματος**

Περιοχή σχολικής μονάδας	Άντρες	Γυναίκες	Σύνολο
Αστική περιοχή (άνω των 10.000 κατοίκων)	7	5	12
Ημιαστική περιοχή (από 2.000 – 9.999 κατοίκους)	4	0	4
Αγροτική περιοχή (μέχρι 2.000 κατοίκους)	0	1	1
<b>Σύνολο</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>17</b>

### 3.6 Σχεδιασμός Πρωτόκολλου συνέντευξης

Το πρωτόκολλο συνέντευξης σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια με σκοπό να οργανώσει τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων και να συγκεράσει τις απαντήσεις τους. Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται ολόκληρο το πρωτόκολλο της συνέντευξης που περιλαμβάνει συνολικά 18 ερωτήσεις. Για κάθε ένα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα αναπτύχθηκαν διαφορετικές ερωτήσεις.



## Σχήμα 1. Ερωτήσεις ερευνητικών ερωτημάτων

1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τους;

- Πώς θα περιγράφατε γενικά το επίπεδο της εμπλοκής των γονέων στη δική σας σχολική μονάδα;
- Για ποια θέματα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας επιζητούν τη συνεργασία με το σχολείο συνήθως οι γονείς είτε ως σύλλογος γονέων είτε σε μεμονωμένη βάση;
- Πρέπει κατά τη γνώμη σας να υπάρχουν όρια συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα και ποια είναι αυτά;
- Συνεργάζεστε γενικά με τους γονείς του σχολείου σας;

2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα ζητήματα που προκαλούν συνήθως συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου και που οφείλονται αυτά;

- Ποια είναι τα πιο συχνά ζητήματα (θέματα) που οδηγούν τους γονείς σε αντιπαράθεση με το σχολείο;
- Ποιοι είναι οι πιο συχνόι λόγοι που οδηγούν σε αυτές τις συγκρούσεις;
- Αναφέρετέ μου ορισμένα πρόσφατα παραδείγματα συγκρούσεων με γονείς που ανακαλείτε στη μνήμη σας;
- Υπάρχει ευθύνη του σχολείου ή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σε αυτό για τη δημιουργία των συγκρούσεων αυτών ή απλώς πρόκειται για προκαταλήψεις των γονέων;
- Πώς, με βάση την εμπειρία σας θα περιγράφατε το προφίλ των γονέων που συνήθως έρχονται σε αντιπαράθεση με το σχολείο;
- Κατά πόσο έχετε δει οι συγκρούσεις γονέων – σχολείου να έχουν επηρεαστεί από τα σοβαρά οικονομικά και οικονομικά προβλήματα που βιώνει τα τελευταία χρόνια η χώρα μας; Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα αυτού του είδους;

3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Ποιες στρατηγικές ακολουθείτε ως διευθυντές στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων;

- Τι μέτρα λαμβάνετε για την άμβλυνση των συγκρούσεων με τους γονείς;
- Οι στρατηγικές αυτές πως μεταβάλλονται ανάλογα με το είδος του θέματος, ανάλογα τις συνθήκες, το γονέα κ.ά.;
- Πότε θεωρείτε ότι η σύγκρουση έχει αντιμετωπιστεί;
- Τι μέτρα παίρνετε αν η σύγκρουση είναι παρατεταμένη;
- Εμπλέκετε το Σύλλογος γονέων σε περιπτώσεις συγκρούσεως του σχολείου με τους γονείς; Με ποιο τρόπο; Έχει αποτέλεσμα και τι είδους;
- Εμπλέκετε το Σύλλογο Διδασκόντων ή εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς στις διαδικασίες διαχείρισης τέτοιων συγκρούσεων; Με ποιο τρόπο; Έχει αποτέλεσμα και τι είδους;
- Εμπλέκετε τους ανώτερους στην ιεραρχία και ποιους στις διαδικασίες διαχείρισης τέτοιων συγκρούσεων; Με ποιο τρόπο; Έχει αποτέλεσμα και τι είδους;
- Πως φθάσατε να υιοθετήσετε τις πρακτικές διαχείρισης των συγκρούσεων που μου αναφέρατε παραπάνω;

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα αντιστοιχούν τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή και την παρουσία της στη σχολική μονάδα. Στο 2<sup>ο</sup> έξι ερωτήσεις που αναζητούν τα συνηθέστερα θέματα συγκρούσεων και τι τα προκαλούν. Τέλος στο 3<sup>ο</sup> οκτώ ερωτήσεις σχετικά με τις στρατηγικές που ακολουθούνται από τους διευθυντές για την άμβλυνση των συγκρούσεων.

### 3.7 Ζητήματα Δεοντολογίας – Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Οι συνεντεύξεις πρέπει να υπακούουν στην επιστημονική δεοντολογία. Ο ερευνητής οφείλει να συστήνεται και να προσδιορίζει το σκοπό της έρευνάς του ή να έχει κάποια συστατική επιστολή (Bell, 1997). Η ευγένεια και η διακριτικότητα του ερευνητή επηρεάζουν το ύφος των απαντήσεων. Με σεβασμό και δικαιοσύνη πρέπει να αντιμετωπίζονται τα υποκείμενα (Briggs, 1986). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014) οι αρχές ηθικής και δεοντολογίας συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- ◆ Αρχή της εμπιστοσύνης και της εχεμύθειας
- ◆ Αρχή της ελεύθερης συγκατάθεσης
- ◆ Αρχή της προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη
- ◆ Αρχή αποφυγής σύγκρουσης συμφερόντων
- ◆ Αρχή αποφυγή εξαπάτησης

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν πλήρως τα δεοντολογικά πρωτόκολλα και για να επιτευχθεί αξιοπιστία δόθηκε έμφαση στο να αποδοθούν με ακρίβεια οι απόψεις και οι ιδέες των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2003). Αυτό διευκόλυνε η μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και οι σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκειά τους. Εξασφαλίστηκε επίσης η ανωνυμία των συμμετεχόντων με τη μη δημοσιοποίηση των ονομάτων τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

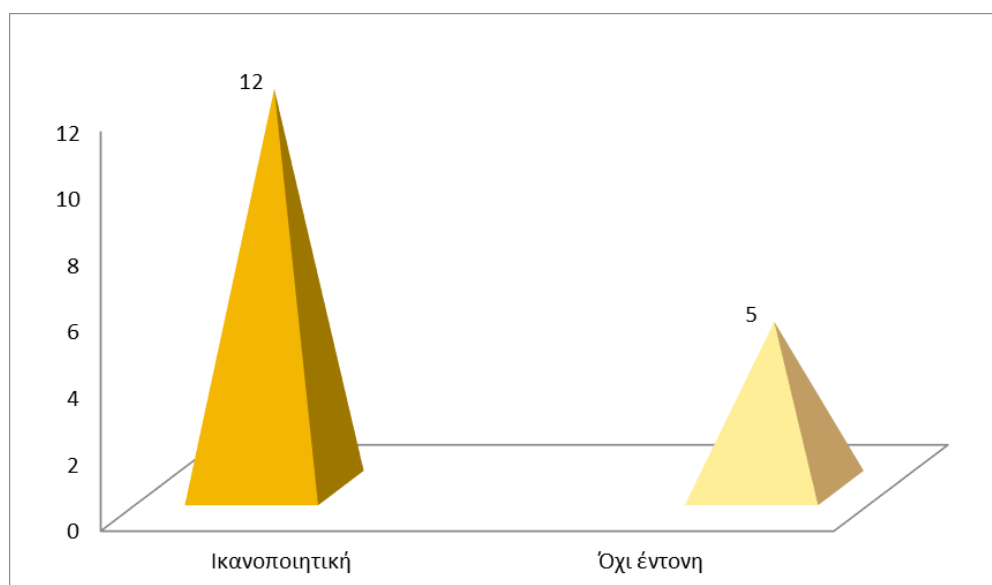
### 4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Οι συνεντεύξεις αφού απομαγνητοφωνήθηκαν και μελετήθηκε το περιεχόμενό τους καταγράφηκαν με μορφή κειμένου. Η απομαγνητοφώνηση των δεκαεπτά συνεντεύξεων προσέφερε ένα πολύ μεγάλο όγκο δεδομένων τα οποία υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Στα σημεία που κρίνεται απαραίτητο έχουν παρεμβληθεί πίνακες και γραφήματα, τα οποία διευκολύνουν στην «ανάγνωση» δεδομένων. Θα αναλυθούν ξεχωριστά οι τρεις ερευνητικοί άξονες οι οποίοι αντιστοιχούν σε σχετικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

#### 4.2.1 1<sup>ος</sup> ερευνητικός άξονας: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τους;

**1<sup>η</sup> ερώτηση:** Πώς περιγράφουν οι διευθυντές γενικά το επίπεδο της εμπλοκής των γονέων στη δική σας σχολική μονάδα;

**Γράφημα1: Επίπεδο γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με τους διευθυντές**



Από τα δεδομένα της έρευνας, σύμφωνα με το Γράφημα1, προκύπτει ότι δώδεκα (Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ16) στους δεκαεπτά διευθυντές θεωρούν ότι η εμπλοκή των γονέων στη σχολική τους μονάδα είναι ικανοποιητική, υποστηρικτική, επικουρική και συμμετοχική.

*«Στη σχολική του μονάδα θα χαρακτήριζε στην πλειοψηφία τους την γονεϊκή εμπλοκή ως ενημερωτική και πληροφοριακή. Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η εμπλοκή των γονέων είναι περισσότερη ουσιώδης και ουσιαστική, κυρίως μέσα από το Σύλλογο Γονέων.»*

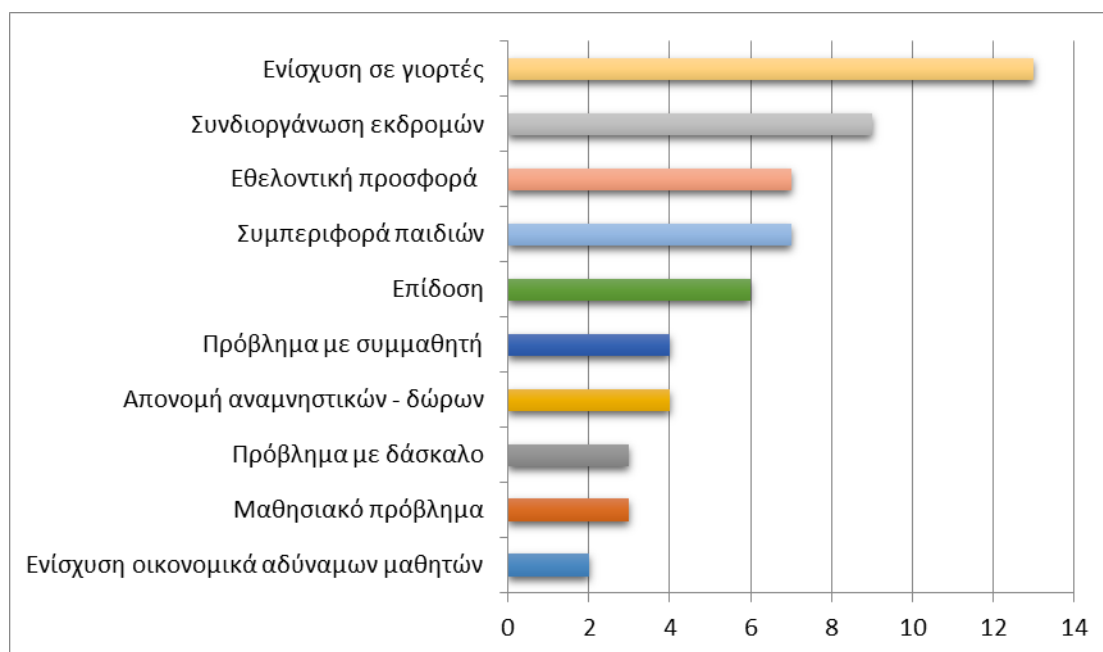
(Δ16)

Ωστόσο πέντε (Δ1, Δ2, Δ3, Δ9, Δ17) διευθυντές θεωρούν ότι δεν είναι έντονη ή συχνή η εμπλοκή των γονέων στη σχολική τους μονάδα.

Μάλιστα η Δ1 διευθύντρια εξήγησε ότι αυτό ίσως είναι αποτέλεσμα του ότι πρόεδρος του Σ.Γ (Συλλόγου Γονέων) στο σχολείο της είναι εκπαιδευτικός του ίδιου του σχολείου.

**2<sup>η</sup> ερώτηση:** *Για ποια θέματα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας επιζητούν τη συνεργασία με το σχολείο συνήθως οι γονείς είτε ως σύλλογος γονέων είτε σε μεμονωμένη βάση;*

**Γράφημα 2 : Θέματα για τα οποία συνήθως συνεργάζονται οι γονείς με το σχολείο σύμφωνα με τις δηλώσεις των διευθυντών**



Η πλειοψηφία των διευθυντών, και συγκεκριμένα οι δεκατρείς (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ17) από τους δεκαεπτά όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 2, έκρινε ότι το πιο συχνό θέμα που επιζητούν οι γονείς συνεργασία με το σχολείο είναι για την ενίσχυση των σχολικών γιορτών-εκδηλώσεων.

*«Οι γονείς επιζητούν συμμετοχή κυρίως σε θέματα εκδηλώσεων (εορταστικές, αθλητικές, κοινωνικές εκδηλώσεις) και εκδρομές. Όχι βέβαια ότι δε θα ήθελαν να συμμετάσχουν και σε θέματα διοικητικά ή και καθαρά εκπαιδευτικά, αλλά δε θα πρέπει να τους δοθεί η δυνατότητα.»*

(Δ14)

Εννέα (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ10, Δ11, Δ14, Δ15, Δ17) διευθυντές/ντριες απάντησαν ότι συνεργάζονται για συνδιοργάνωση εκδρομών, επτά (Δ2, Δ4, Δ5, Δ8, Δ11, Δ12, Δ17) ότι επιδιώκεται συνεργασία όταν υπάρχει πρόβλημα στη συμπεριφορά των παιδιών τους, επτά (Δ4, Δ5, Δ7, Δ9, Δ11, Δ12, Δ15) προσφέροντας εθελοντική εργασία στη

σχολική μονάδα ή αγοράζοντας γραφική ύλη. Συγκεκριμένα η Δ5 ανέφερε ότι ο Σύλλογος Γονέων επιμελήθηκε τη δημιουργία επιδαπέδιου παιχνιδιού στο προαύλιο του σχολείου, ο Δ7 ανέφερε ότι ο Σύλλογος Γονέων έβαψε τους πίνακες του σχολείου, ο Δ15 ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αφορούν εθελοντική εργασία (δενδροφυτεύσεις, εξωραϊσμούς - στολισμός χώρων, ανακύκλωση, φιλανθρωπικές δραστηριότητες κ.ά).

Έξι (Δ4, Δ5, Δ6, Δ13, Δ16, Δ17) διευθυντές ανέφεραν ότι ένα συνηθισμένο θέμα που αφορά την επαφή τους με τους γονείς είναι και η επίδοση των μαθητών. Τέσσερις (Δ5, Δ6, Δ9, Δ13) διευθυντές/ντριες ανέφεραν επίσης ως θέμα την απονομή αναμνηστικών και δώρων στους μαθητές ενώ άλλοι τέσσερις (Δ6, Δ8, Δ16, Δ7) προβλήματα που προκύπτουν με συμμαθητή. Τρεις (Δ2, Δ8, Δ17) διευθυντές/ντριες συμπλήρωσαν ότι συνεργάζονται με τους γονείς για την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών τους και άλλοι τρεις (Δ6, Δ8, Δ13) όταν προκύπτει πρόβλημα της σχέσης του παιδιού τους με κάποιο δάσκαλο. Τέλος δύο (Δ1, Δ13) έκαναν λόγο για την οικονομική ενίσχυση που παρέχεται σε αδύναμους μαθητές ως θέμα συνεργασίας τους με τους γονείς.

**3<sup>η</sup> ερώτηση:** *Πρέπει κατά τη γνώμη σας να υπάρχουν όρια συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα και ποια είναι αυτά;*

Ομόφωνη ήταν η απάντηση των διευθυντών/ντριών σε αυτή την ερώτηση. Και οι 17 δήλωσαν ότι σαφώς και πρέπει να υπάρχουν όρια. Οκτώ (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8, Δ11, Δ12, Δ13) διευθυντές/ντριες τονίζουν ότι οι γονείς δεν μπορεί να παρεμβαίνουν σε θέματα του σχολείου, να παραβιάζουν το διδακτικό έργο και να υποκαθιστούν τον εκπαιδευτικό.

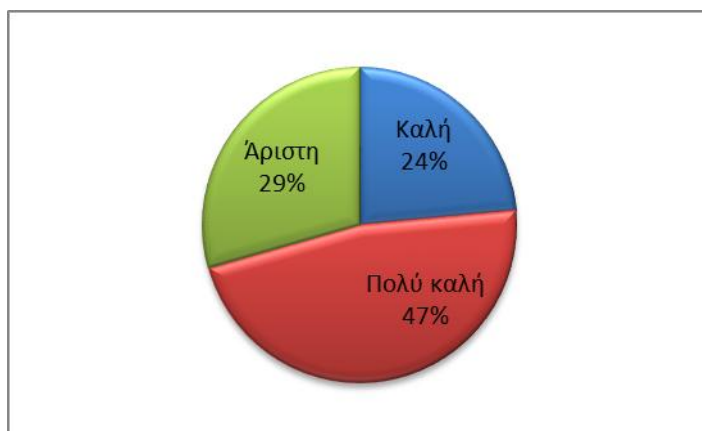
«ο γονέας π.χ. δεν μπορεί να επιλέξει δάσκαλο, να επιλέξει τμήμα, να κάνει υποδείξεις στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών ή να παρεμβαίνει στον προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου».

(Δ5)

Από τους 17 διευθυντές/ντριες, δύο (Δ4, Δ9) θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει μόνο να βοηθούν εθελοντικά όπου τους ζητείται. Ο Δ8 υποστήριξε ότι τα όρια πρέπει να γνωστοποιούνται από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Τα όρια αυτά αφορούν: α) τα Ωράρια λειτουργίας, β) τα Διδακτικά αντικείμενα και γ) τους Τρόπους αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων. Ο Δ10 θεωρεί ωστόσο ότι πρέπει να υπάρχουν όρια, αλλά χωρίς να αποκλείονται από τη ζωή του σχολείου οι γονείς καθώς μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη των σχολικών δράσεων λόγω της επαγγελματικής τους θέσης ή των δεξιοτήτων τους. Παράλληλα ο Δ14 ανέφερε ότι τα όρια ορίζονται από το Δ/ντή σε συνεννόηση με τον πρόεδρο του συλλόγου γονέων ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία των μελών του συλλόγου γονέων καθώς και του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Σε καμία περίπτωση όμως δεν θα πρέπει να συνδιευθύνουν. Οι Δ15 και Δ16 τέλος υποστήριξαν ότι τα όρια προκαθορίζονται από τον Διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, ενώ ο Δ17 τόνισε ότι τα όρια καθορίζονται από τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που τίθενται στην κείμενη νομοθεσία.

**4<sup>η</sup> ερώτηση:** Πως συνεργάζεστε γενικά με τους γονείς του σχολείου σας;

**Γράφημα 3 : Επίπεδο συνεργασίας των διευθυντών με τους γονείς σύμφωνα με τις δηλώσεις των πρώτων**



Οι πέντε (Δ2, Δ4, Δ14, Δ15, Δ17) από τους δεκαεπτά διευθυντές/ντριες του δείγματος, ποσοστό 29%, αναφέρουν ότι η συνεργασία με τους γονείς του σχολείου τους είναι άριστη. Συγκεκριμένα ο Δ4 θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει επειδή με την έναρξη της σχολικής χρονιάς γίνεται διαλογική συζήτηση και αναφέρονται προβλήματα της σχολικής μονάδας, θέματα που πρέπει να δείξουν ενδιαφέρον και να συνεργάζονται καθώς και προτροπές στο να είναι αντικειμενικοί στην κριτική τους προς το σχολείο. Οι οκτώ (Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ10, Δ12, Δ13, Δ16) από τους δεκαεπτά, ποσοστό 47%, δηλώνουν αντίστοιχα ότι η συνεργασία τους με τους γονείς είναι πολύ καλή.

*«αυτό βασίζεται στην ενημέρωση που παρέχεται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς επιμένοντας στην ιεράρχηση: Πρώτα ο δάσκαλος της τάξης και μετά η διεύθυνση».*

(Δ12)

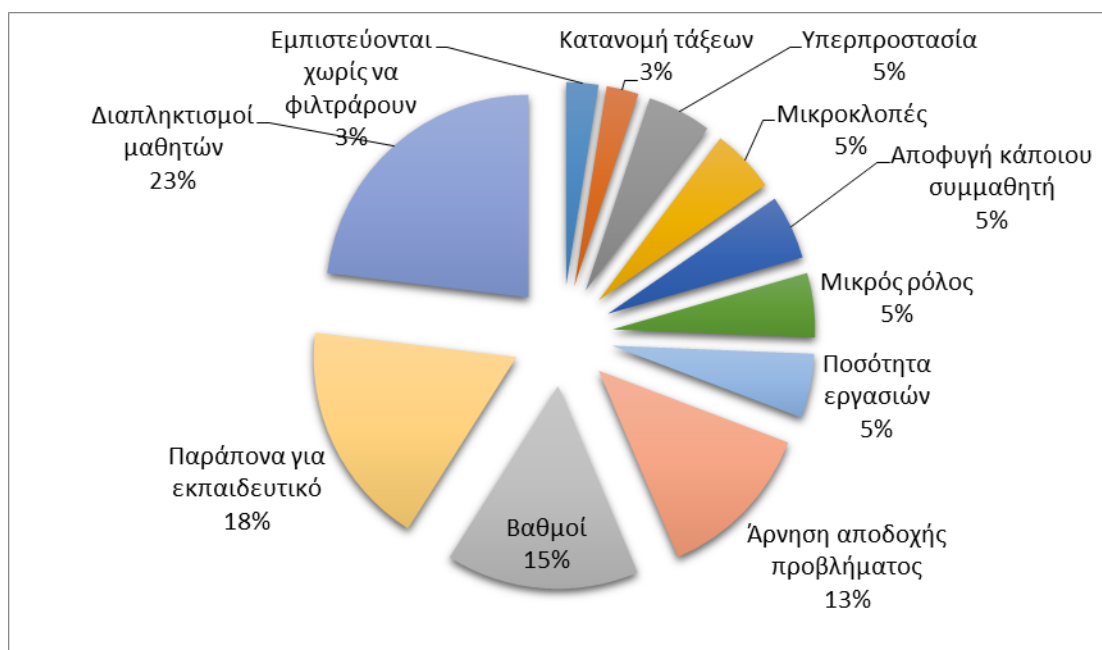
Τέλος τέσσερις (Δ1, Δ8, Δ9, Δ11) από τους δεκαεπτά διευθυντές, ποσοστό 24%, υποστηρίζουν ότι η συνεργασία τους είναι απλώς καλή. Ο Δ8 τονίζει ότι είναι καλή, αφού είναι συνεχής η υπενθύμιση των ορίων.



#### 4.2.2 2<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Ποια είναι τα ζητήματα που προκαλούν συνήθως συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου και που οφείλονται αυτά;

5<sup>η</sup> ερώτηση: Ποια είναι τα πιο συχνά ζητήματα (θέματα) που οδηγούν τους γονείς σε αντιπαράθεση με το σχολείο;

**Γράφημα 4: Ζητήματα που οδηγούν σε αντιπαράθεση τους γονείς με το σχολείο σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών**



Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι το πιο συχνό ζήτημα που οδηγεί σε αντιπαραθέσεις το σχολείο με τους γονείς, σύμφωνα με εννέα (Δ3, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ16) από τους Διευθυντές/ντριες, είναι οι διαπληκτισμοί και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών του σχολείου.

*«οι συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών τους, οι καθημερινές τριβές είναι ο πιο συχνός λόγος συγκρούσεων».*

(Δ9)

Επτά (Δ3, Δ5, Δ7, Δ9, Δ10, Δ12, Δ13) διευθυντές/ντριες αναφέρονται στα παράπονα που γίνονται για τους εκπαιδευτικούς, έξι (Δ1, Δ7, Δ11, Δ12, Δ15, Δ16)

στις εντάσεις που δημιουργούνται με τη βαθμολογία, πέντε (Δ4 ,Δ5, Δ8, Δ11, Δ17) θεωρούν ότι σοβαρό ζήτημα είναι το γεγονός ότι οι γονείς δεν αποδέχονται το μαθησιακό ή κοινωνικό πρόβλημα του παιδιού επιρρίπτοντας ευθύνες στο σχολείο.

*«πολλοί γονείς θεωρούν πως το παιδί τους είναι σ' όλα άριστο και δεν δέχονται την πραγματικότητα , δηλαδή ότι το παιδί τους δεν είναι καλός μαθητής ή η συμπεριφορά του δεν είναι αυτή που πρέπει. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη σύγκρουση με το σχολείο, φτάνοντας στο σημείο να κρίνουν αυστηρά τον εκπαιδευτικό των παιδιών τους και να εκδηλώνουν τα παράπονά τους στο διευθυντή και ζητώντας την απομάκρυνση του δάσκαλου από το σχολείο».*

(Δ4)

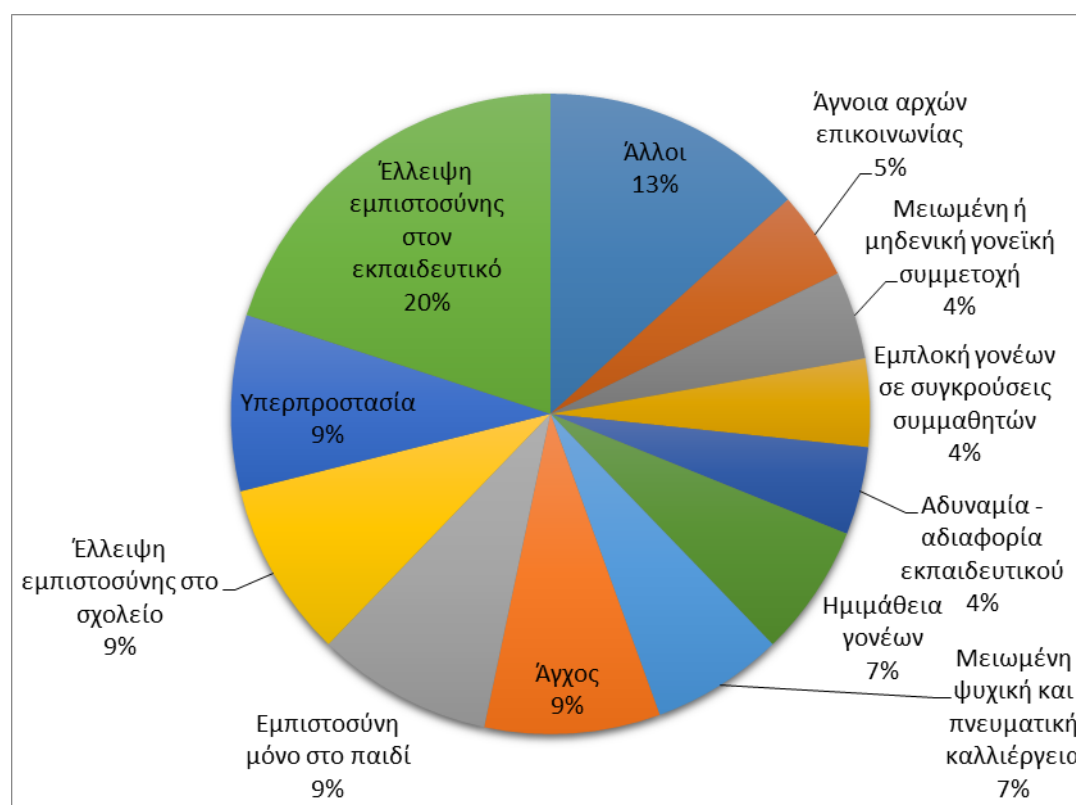
Λιγότεροι διευθυντές αναφέρουν ως θέματα αντιπαράθεσης σχολείου γονέων άλλα ζητήματα όπως το ρόλο που δίνεται στα παιδιά των τελευταίων στις γιορτές (Δ1, Δ14), την ποσότητα εργασιών για το σπίτι (Δ3, Δ15), την αποφυγή να κάτσουν με κάποιο συμμαθητή (Δ5, Δ13) καθώς και κάποια περιστατικά μικροκλοπών (Δ14, Δ6).

Ακόμα δύο (Δ6, Δ17) διευθυντές/ντριες πιστεύουν ότι οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί και γι' αυτό υπάρχει αντιπαράθεση. Ο Δ14 τονίζει ότι οι μικροκλοπές, τα μικροσπρωξίματα και μικροζήλιες, φέρνουν αντιμέτωπους τους γονείς πρώτα μεταξύ τους και μετά με το σχολείο. Ο Δ15 επισημαίνει ότι υπάρχει σύγκρουση με το σχολείο ως προς την ποσότητα των εργασιών είτε οι εργασίες είναι πολλές είτε πολύ λίγες. Η Δ5 όσο αναφορά την αποφυγή να κάτσουν με κάποιο συμμαθητή αναφέρει ότι οι γονείς δεν δείχνουν πάντοτε κατανόηση για παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο ίδιο τμήμα με τα παιδιά τους. Επίσης ο Δ14 προσθέτει ως πρόβλημα αντιπαραθέσεων με τους γονείς το πώς θα γίνει η κατανομή

των τμημάτων (ποιο δάσκαλο θα πάρει το παιδί του, σε ποιο τμήμα να πάει) και ο Δ2 θεωρεί ότι υπάρχουν συγκρούσεις επειδή οι γονείς πιστεύουν τα παιδιά τους, χωρίς να φιλτράρουν τα όσα αυτά τους λένε, μεταφέροντας λάθος εντυπώσεις από τη ζωή τους στο σχολείο στο σπίτι.

**6<sup>η</sup> ερώτηση:** Ποιοι είναι οι πιο συχνοί λόγοι που οδηγούν σε αυτές τις συγκρούσεις;

**Γράφημα 5: Λόγοι που κατά τους διευθυντές οδηγούν σε συγκρούσεις το σχολείο με τους γονείς**



Ο συνηθέστερος λόγος σύμφωνα με εννέα (Δ1, Δ3, Δ5, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13) από τους 17 διευθυντές/τριες, είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εκπαιδευτικό, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 5.

*«νομίζουν οι γονείς ότι η συνεργασία με τους δασκάλους κρύβει κάτι, μη πιστεύοντας ότι ο δάσκαλος προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα που ανακύπτουν προς όφελος του παιδιού».*

Στην ίδια λογική ακόμα τέσσερις (Δ2, Δ4, Δ9, Δ11) διευθυντές ισχυρίζονται ότι οι αντιπαραθέσεις με τους γονείς οφείλονται σε έλλειψη εμπιστοσύνης στο σχολείο γενικότερα.

Τέσσερις (Δ4, Δ5, Δ7, Δ15) διευθυντές/τριες θεωρούν ακόμα ότι η υπερπροστασία των γονέων προς τα παιδιά τους είναι σοβαρός λόγος, ενώ άλλοι τέσσερις (Δ1, Δ5, Δ10, Δ12) αναφέρθηκαν σε γονείς που εμπιστεύονται μόνο τα παιδιά τους. Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν ως αιτίες αντιπαραθέσεων είναι το άγχος των γονέων (Δ5, Δ7, Δ10, Δ16), η μειωμένη ψυχική και πνευματική καλλιέργεια ορισμένων από αυτούς (Δ14, Δ15, Δ16), η ημιμάθεια των γονέων σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα (Δ4, Δ8, Δ16), η προσωπική εμπλοκή των γονέων στις συγκρούσεις των παιδιών τους (Δ15, Δ16), καθώς και η μειωμένη ή μηδενική γονεϊκή συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου (Δ8, Δ15).

Μόλις δύο (Δ16, Δ17) διευθυντές φαίνεται να βλέπουν περισσότερο την ευθύνη προς την πλευρά του σχολείου καθώς αναφέρθηκαν στην αδυναμία – αδιαφορία των εκπαιδευτικών να διευθετήσουν εγκαίρως τα τυχόν σχετικά προβλήματα.

Τέλος από τον Δ4 ως λόγοι αναφέρθηκαν οι οικονομικές δυσκολίες, το οικογενειακό περιβάλλον (διαζευγμένοι γονείς), η ζήλια και ο ρατσισμός.

7<sup>η</sup> ερώτηση: Αναφέρετέ μου ορισμένα πρόσφατα παραδείγματα συγκρούσεων με γονείς που ανακαλείτε στη μνήμη σας;

**Πίνακας 1: Παραδείγματα συγκρούσεων με γονείς όπως αναφέρθηκαν από τους διευθυντές**

Δ/ΝΤΕΣ-ΝΤΡΙΕΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
Δ1	Παιδί απεριποίητο και μύριζε με αποτέλεσμα να απομονώνεται. Οι γονείς αντέδρασαν στις συστάσεις. Στήριξε η σύμβουλος. Το παιδί είναι προσεγμένο πλέον.
Δ2	Μητέρα ήθελε το παιδί της να κάνει παρέα με «ανώτερα» παιδιά. Το παιδί της δεν κατάφερε να το πετύχει αυτό και δημιουργούνταν προβλήματα και συγκρούσεις.
Δ3	A) Μητέρα παραπονέθηκε έντονα για ενοχλήσεις γιου της από συμμαθητή του. B) Αλλοδαπή μητέρα κατηγόρησε το σχολείο ότι γίνονται διακρίσεις εις βάρος του παιδιού της.
Δ4	A) Γονιός δε δέχτηκε ότι το παιδί του δεν κληρώθηκε στη σημαία. B) Γονιός διαμαρτύρεται ότι το παιδί του ενοχλείται από μαθητή άλλης χώρας, ενώ ο ίδιος ενοχλεί το παιδί αυτό.
Δ5	Κλήρωση για σημαιοφόρο. Διαμαρτύρονται όταν το παιδί τους δε κληρώνεται.
Δ6	Μαθητής έχασε την κασετίνα και κατηγορούσε άλλον. Ήρθαν οι γονείς και μάλωναν στο σχολείο. Ήθελαν οι ίδιοι να ρωτήσουν τα παιδιά της τάξης ποιος πήρε την κασετίνα.
Δ7	A) Τηλεφώνησε γονέας στο σχολείο εν ώρα ωραρίου γιατί ένας γείτονας του είπε ότι ο τσιγγάνος χτύπησε το παιδί του στο διάλειμμα. B) Επίσης γονέας επειδή δάσκαλος χτύπησε μαθητή.
Δ8	Πιστεύουν ότι όταν το παιδί τους χτυπήθηκε από άλλο παιδί το σχολείο πρέπει να το τιμωρήσει παραδειγματικά. Δεν ξέρουν ότι λειτουργούμε συμβουλευτικά.
Δ9	Πατέρας κατηγορούσε ότι δε λαμβάνουμε μέτρα για να μην υπάρχουν συγκρούσεις. Θυμώνουν που δεν υπάρχουν ποινές.
Δ10	A) Γονέας με μεγάλη συναισθηματική φόρτιση απαίτησε την αυστηρή επίπληξη των γονέων άλλου μαθητή, γιατί του πέταξε πέτρα την ώρα του διαλλείματος (αν και αυτό έγινε χωρίς πρόθεση). B) Γονέας ήρθε σε σύγκρουση με το σχολείο γιατί ζητήσαμε από το παιδί του να ζητήσει συγγνώμη από άλλο παιδί (αλλοδαπό). Γ) Γονέας εξέφρασε τη διαφωνία του προς εκπαιδευτικό γιατί θεώρησε ότι χειρίστηκε με λανθασμένο τρόπο απαξιωτική συμπεριφορά των συμμαθητών προς το παιδί του.
Δ11	Επίμονη διαμαρτυρία γονέων για άσκηση- κατά τη γνώμη τους -σχολικής βίας στο παιδί τους (μαθήτριας έκτης τάξης) παρόλο που το σχολείο (εκπαιδευτικός και διευθυνση) έκανε τις απαραίτητες ενέργειες για την έγκαιρη αντιμετώπιση αυτής της περίπτωσης.
Δ12	Δημιουργήθηκε πρόβλημα επειδή μαθητής δεν επιλέχθηκε ταμπελοφόρος.
Δ13	Ρομά 15χρονη με βωμολοχία προς μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι γονείς θέλουν να τη διώξουν από το σχολείο.
Δ14	Γονέας επιθυμούσε να απομακρυνθεί μαθητής από το σχολείο γιατί ενοχλούσε το

	παιδί του, όπως έλεγε, απειλώντας ότι θα το πάρει και θα φύγει. Ο μαθητής αυτός ήταν ξάδερφος του παιδιού του και δεν ήθελε να μιλάνε γιατί οι μεγάλοι είχαν μαλώσει
Δ15	Κάποιος δάσκαλος χτυπά άθελά του με τον αγκώνα του έναν μαθητή στο πρόσωπο στην προσπάθειά του να δραματοποιήσει ένα μέρος του κειμένου διδασκαλίας. Ο γονέας (αστυνομικός) προσέρχεται στο σχολείο και επικαλούμενος τη φιλαλήθεια του παιδιού του, ότι ο δάσκαλος εσκεμμένα και τιμωρητικά χτύπησε το μαθητή του, παρακάμπτοντας τον Δ/ντή, απειλεί με μήνυση και καταγγελία το δάσκαλο. Ο μαθητής όμως έχει αποκρύψει από τον πατέρα ότι ο δάσκαλος, που τον αγαπά και τον έχει σαν υπόδειγμα καλής συμπεριφοράς, του έχει κάνει παρατήρηση για αταξία πριν το χτύπημα. Λειτουργώντας ψύχραιμα και κατευναστικά και ζητώντας αμοιβαία κατανόηση απ' όλους μετά από πολύωρη εποικοδομητική συζήτηση αποσοβήθηκε η ρήξη των μεταξύ μας σχέσεων. Την επομένη γονέας και μαθητής ζήτησαν συγγνώμη από το δάσκαλο αφού πείσθηκαν για την ειλικρίνειά του.
Δ16	Α) Γονέας μαθητή της Ε΄ τάξης που παραπονέθηκε έντονα, γιατί πολλοί κατά τη γνώμη του μαθητές βαθμολογήθηκαν με άριστα Β) Γονέας έκφρασε με άσχημο τρόπο σε εκπαιδευτικό γιατί οι κατ' οίκον εργασίες ήταν υπερβολικές Γ) Γονέας που απεύθυνε το λόγο σε μαθητή που είχε μαλώσει με το δικό του παιδί.
Δ17	Μαθητής ο οποίος είχε μαθησιακά προβλήματα και δεν το αποδεχόταν η μητέρα, με αποτέλεσμα η μητέρα να ασκεί κριτική για τον τρόπο διδασκαλίας. Πίστευε ότι φταίει η δασκάλα και όχι το παιδί της.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται από τους 17 Διευθυντές/ντριες του δείγματός μας τα παραδείγματα που ανακάλεσαν στη μνήμη τους και αφορούν συγκρούσεις με γονείς. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των Δ3, Δ4, Δ7, Δ8, Δ9, Δ11, Δ14, Δ16 τα περισσότερα αφορούν τις συγκρούσεις των παιδιών τους με συμμαθητές τους και το γεγονός ότι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Επιπλέον σε ορισμένες περιπτώσεις διαφαίνονται ρατσιστικές συμπεριφορές γονέων, σύμφωνα με τους Δ2, Δ3, Δ4, Δ7, Δ10, Δ13 καθώς και υπεροψία (Δ4, Δ5, Δ12) γονέων αφού επιθυμούν το δικό τους παιδί να είναι σημαιοφόρος ή ταμπελοφόρος. Οι υπόλοιπες αναφορές αντιστοιχούν σε άλλα περισσότερο ειδικές κατηγορίες περιστατικών (π.χ. μαθητής που ερχόταν απαιρηποίητος στο σχολείο, κατηγορία για κλοπή, εκπαιδευτικός που χτύπησε παιδί, μεταφορά στο σχολείο ενδοικογενειακών αντιπαραθέσεων, παρεξήγηση, παράπονα

για πολλές κατ' οίκον εργασίες, μη αποδοχή εκ μέρους των γονέων των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών της).

**8<sup>η</sup> ερώτηση:** *Υπάρχει ευθύνη του σχολείου ή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για τη δημιουργία των συγκρούσεων αυτών ή απλώς πρόκειται για προκαταλήψεις των γονέων;*

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι και οι 17 διευθυντές / ντριες θεωρούν ότι και οι δύο μεριές έχουν μερίδιο ευθύνης.

*«υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αποτελούν μελανά σημεία αλλά συχνά υπάρχουν και παράλογες απαιτήσεις εκ μέρους των γονέων. Πρέπει να υπάρχουν ψυχολόγοι στα σχολεία ώστε να βοηθούν στην επίλυση των συγκρούσεων.»*

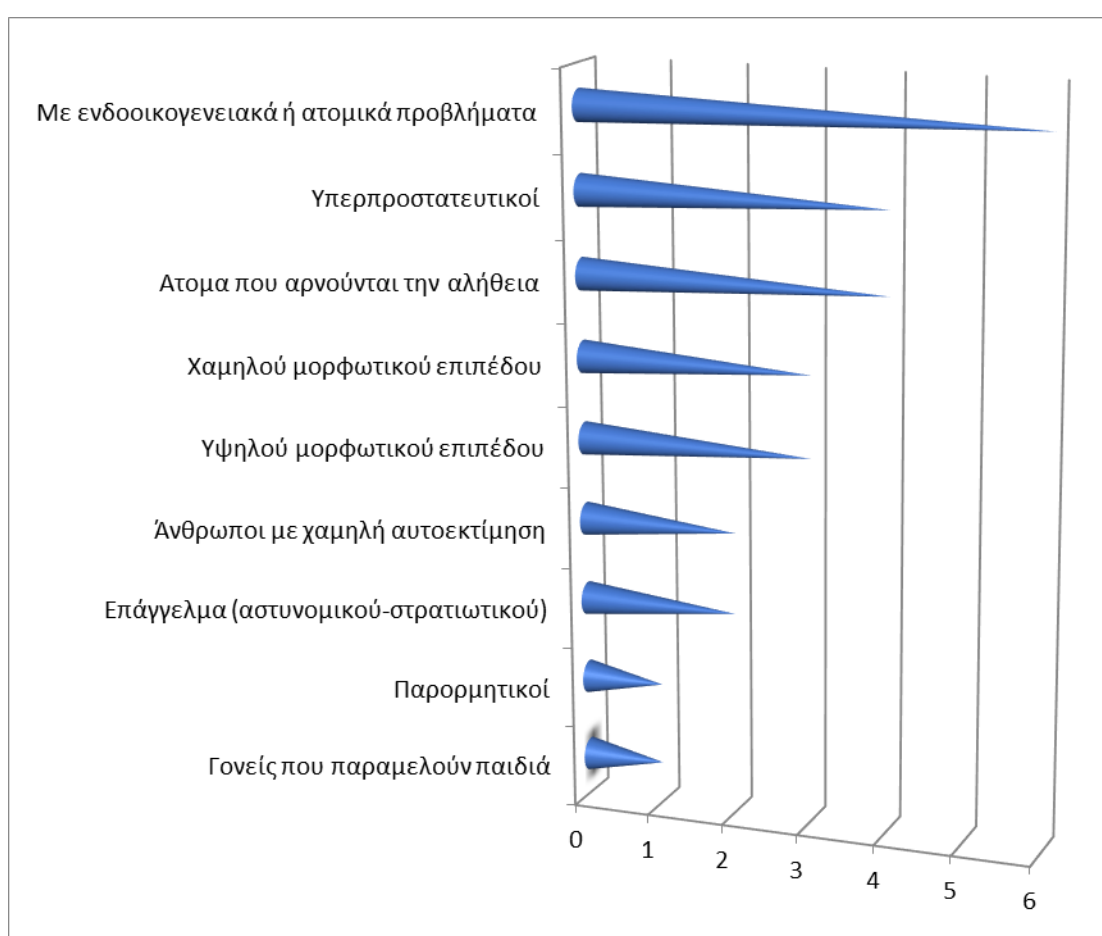
(Δ1)

Η Δ5 επίσης αναφέρει ότι μπορεί και ο εκπαιδευτικός να μη διαχειρίζεται σωστά τις σχέσεις με τους γονείς αλλά και γονείς έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις προκατάληψη για εκπαιδευτικούς. Ο Δ8 τονίζει ότι η ευθύνη του εκπαιδευτικού έγκειται στο χειρισμό του προβλήματος αλλά κάποιες φορές αυτός ασκεί πλημμελώς τα καθήκοντά του. Ο Δ9 θεωρεί ότι υπάρχει ευθύνη κάποιων εκπαιδευτικών που δεν παίρνουν θέση, αποφεύγουν, αγνοούν, ή δε μπορούν να διαχειριστούν καταστάσεις με μαθητές και γονείς. Ο Δ14 παρουσιάζει μία ακόμα παράμετρο που αφορά τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που κυκλοφορούν με τη μορφή «το τάδε είναι καλό σχολείο», «ο τάδε είναι καλός δάσκαλος» και οι οποίες εν συνεχεία αξιοποιούνται από τους γονείς ως μέρος της κριτικής προς το σχολείο. Ο Δ15 υποστηρίζει ότι ευθύνη έχουν όλοι, αλλά η απουσία επιμόρφωσης και κατάρτισης

των εκπαιδευτικών και κυρίως των Δ/ντών σε ζητήματα διαχείρισης σχέσεων οικογένειας – σχολείου, οδηγούν σε συγκρούσεις.

**9<sup>η</sup> ερώτηση :** *Πως, με βάση την εμπειρία σας θα περιγράφατε το προφίλ των γονέων που συνήθως έρχονται σε αντιπαράθεση με το σχολείο;*

**Γράφημα 6: Το προφίλ των γονέων που έρχονται σε αντιπαράθεση με το σχολείο με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών**



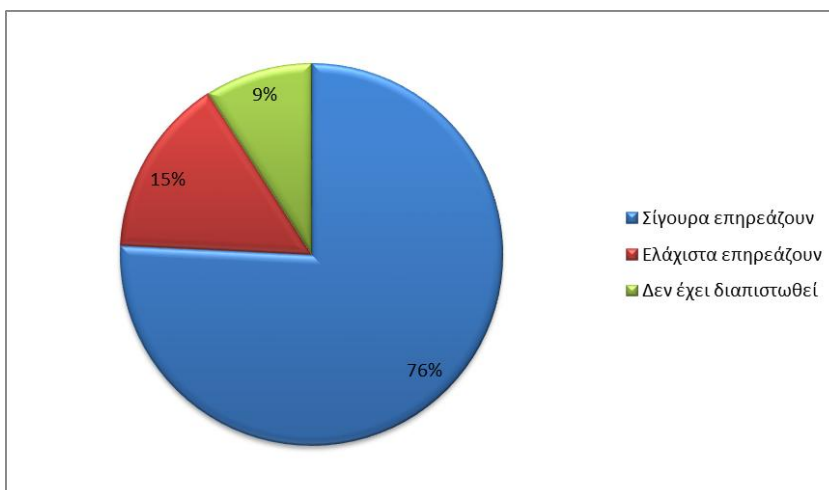
Όπως διαφαίνεται και από το Γράφημα 6, οι έξι από τους 17 διευθυντές/ντριες (Δ2, Δ5, Δ9, Δ12, Δ13, Δ17) περιγράφουν το προφίλ των γονέων ως άτομα που αντιμετωπίζουν ενδοοικογενειακά ή ατομικά προβλήματα. Τέσσερις (Δ3, Δ7, Δ13, Δ15) σκιαγραφούν τα άτομα αυτά ως άτομα που αρνούνται την αλήθεια. Τέσσερις ακόμα (Δ4, Δ6, Δ7, Δ17) αναφέρονται σε υπερπροστατευτικούς γονείς. Σε μικρότερο



βαθμό οι διευθυντές χαρακτηρίζουν τους γονείς οι οποίοι έρχονται σε αντιπαράθεση με το σχολείο ως άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου (Δ1, Δ4, Δ5) ή άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου (Δ4, Δ5, Δ6), στρατιωτικοί ή αστυνομικοί (Δ7, Δ15), άτομα που παραμελούν τα παιδιά λόγω εργασίας (Δ4), ή άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Δ9). Ο Δ14 διαφοροποιείται λέγοντας ότι είναι κυρίως οι μητέρες, όλων των κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και όλων των εθνικοτήτων οι οποίες συνήθως έρχονται σε αντιπαράθεση με το σχολείο. Ο Δ15 ισχυρίζεται ότι είναι γονείς που νομίζουν ότι τα ξέρουν όλα υποτιμώντας την αξία και την προσφορά του σχολείου και αδυνατώντας να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου. Ο Δ16 αναφέρεται σε άτομα προσκολλημένα στις δικές τους εμπειρίες ως μαθητές, με αυξημένο άγχος και εγωκεντρικά – εριστικά στοιχεία στο χαρακτήρα τους. Τέλος ο Δ17 κάνει μνεία και για γονείς που μεταφέρουν στα παιδιά τους ό, τι ανυπόστατο για το σχολείο τυχαίνει να διαβάζουν από το διαδίκτυο.

**10<sup>η</sup> ερώτηση:** *Κατά πόσο έχετε δει οι συγκρούσεις γονέων – σχολείου να έχουν επηρεαστεί από τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα που βιώνει τα τελευταία χρόνια η χώρα μας; Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα αυτού του είδους;*

**Γράφημα 7: Επηρεασμός συγκρούσεων λόγω οικονομικής κρίσης σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών**



Από τους δεκαεπτά διευθυντές/ντριες του δείγματός μας, οι δέκα (Δ1, Δ5, Δ6, Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15) υποστηρίζουν ότι οι οικονομικές συνθήκες της χώρας λόγω της οικονομικής κρίσης των τελευταίων χρόνων έχουν οδηγήσει στην αύξηση συγκρούσεων μεταξύ σχολείου – οικογένειας.

*«τα παιδιά εισπράττουν και αναπαράγουν στο σχολείο την ανησυχία και το θυμό που βιώνουν στο σπίτι λόγω της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας. Κάποιοι γονείς απαξιώνουν το σχολείο ως δημόσια υπηρεσία που δεν ανταποκρίνεται στις αυξημένες ανάγκες τους ενώ υπάρχει προκατάληψη απέναντι στον εκπαιδευτικό επειδή είναι μόνιμος υπάλληλος και αμείβεται με σταθερό μισθό, την ίδια στιγμή που οι ίδιοι ή κοντινά τους πρόσωπα βιώνουν άμεσα την ανεργία».*

(Δ5)

Ο Δ10 επιπλέον υποστηρίζει ότι διακρίνεται ένας υπερβολικός θυμός στο ύφος συνομιλιών με γονείς. Η Δ11 πρόσθεσε ότι κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς μια συγκεκριμένη ομάδα γονέων οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα ή την ικανότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες τους κατηγόρησε αδίκως το σχολείο για σκόπιμη μη λειτουργία του Ολοήμερου Τμήματός του. Η Δ12 θεωρεί ότι η επιρροή της κρίσης δεν είναι εμφανής αλλά υποβόσκει. Ο Δ14 υποστηρίζει ότι η επίδραση της κρίσης διαφαίνεται από τη μειωμένη πλέον συμμετοχή σε εκπαιδευτικές εκδρομές και θεατρικές παραστάσεις καθώς έχει μειωθεί και η αρωγή και η αλληλεγγύη των γονέων σε πρωτοβουλίες του σχολείου να ενισχύσει ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Ο Δ15 τονίζει ότι τα οικονομικά προβλήματα είναι ένας σοβαρός λόγος που διαταράσσει τις σχέσεις των δυο γονέων κατ' αρχάς και κατ' επέκταση και τις σχέσεις τους με το σχολείο. Περιπτώσεις καταστροφής της σχολικής τσάντας ή ενδυμασίας είναι λόγοι που διαταράσσουν τις σχέσεις γονέων και σχολείου επειδή οι

πρώτοι λόγω οικονομικής δυσπραγίας αδυνατούν να τα αντικαταστήσουν και έτσι επιρρίπτουν ευθύνες στο σχολείο για έλλειψη παροχής προστασίας και ασφάλειας.

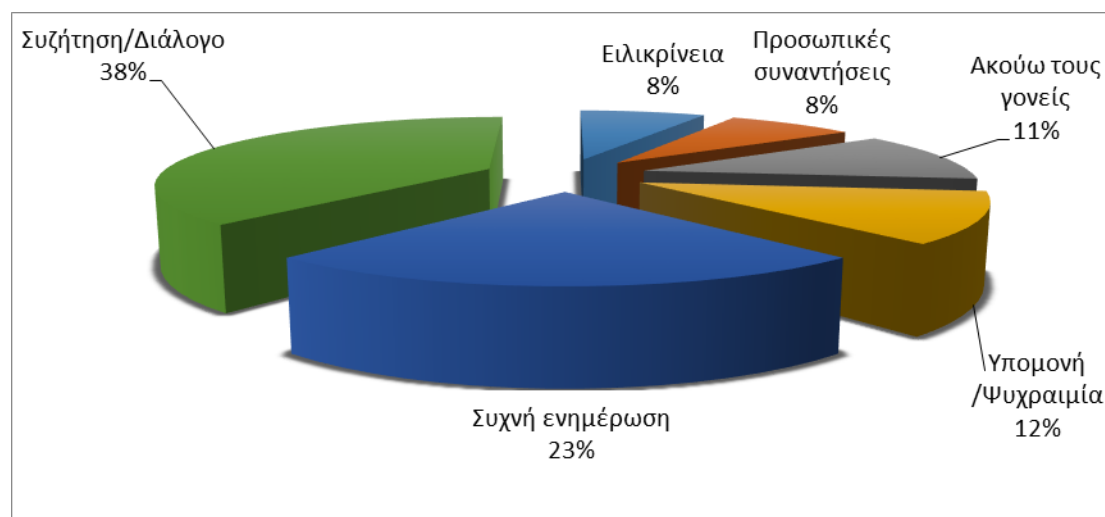
Αντίθετα, οι πέντε διευθυντές/ντριες (Δ2, Δ4, Δ7, Δ16, Δ17) από τους δεκαεπτά θεωρούν ότι ελάχιστα επηρεάζει η οικονομική κρίση τις σχέσεις σχολείου-γονέων. Ο Δ16 αναφέρει ότι στο σχολείο του δεν έχει πέσει στην αντίληψή του και δεν έχει συνδέσει μια σύγκρουση με τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας ενός μαθητή. Εντελώς αυθαίρετα όμως, δεν μπορεί να αποκλείσει έναν τέτοιο λόγο βλέποντας αυξημένα «νεύρα» εξαιτίας των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν πολλές οικογένειες. Πιστεύει όμως ότι επειδή οικονομικά προβλήματα αντιμετωπίζουν το σύνολο των οικογενειών των μαθητών, πως περισσότερο έχει σχέση η ποιότητα της ενδοοικογενειακής ζωής, παρά η ποσότητα των υλικών αγαθών που κατέχει η οικογένεια.

Τέλος δύο από τους 17 Διευθυντές/ντριες, (Δ3,Δ9) υποστηρίζουν ότι δεν έχει διαπιστωθεί καμία επίδραση της κρίσης στις εν λόγω σχέσεις. Ο Δ9 εξηγεί μάλιστα ότι δεν μπορεί να πει ότι είναι αποτέλεσμα της κρίσης το ότι έχουμε πλέον πιο επιθετικά και αυθάδη παιδιά.

#### 4.2.3 3<sup>ο</sup> Ερευνητικός άξονας: Ποιες στρατηγικές ακολουθούν οι διευθυντές στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων;

11<sup>η</sup> ερώτηση: Τι μέτρα λαμβάνετε για την άμβλυνση των συγκρούσεων με τους γονείς;

Γράφημα 8: Μέτρα άμβλυνσης συγκρούσεων σύμφωνα με τους διευθυντές



Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι τα συνηθέστερα μέτρα άμβλυνσης των συγκρούσεων είναι ο διάλογος και η συζήτηση. Έτσι υποστήριξαν οι δέκα (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ16) από τους δεκαεπτά διευθυντές/ντριες ότι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις κρίσεις των σχέσεων με τους γονείς όποτε αυτές προκύπτουν.

*«Φροντίζω να τους δέχομαι αμέσως στο γραφείο, να συζητώ μαζί τους, να διαχειρίζομαι τις συγκρουσιακές καταστάσεις με ηρεμία και ενσυναίσθηση. Ακούω προσεκτικά τα τυχόν παράπονα και διαμαρτυρίες τους, τους προτρέπω να συνεργάζονται με τους δασκάλους των παιδιών για το καλό των παιδιών, συζητώ με δασκάλους και παιδιά πιθανές λύσεις και εξετάζω κατά περίπτωση αν υπάρχει κάποιο θέμα που χρήζει λήψη μέτρων από το σχολείο για να επιλυθεί. Συζητώ και με τους*

εκπαιδευτικούς τακτικά τρόπους και στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των γονέων.»

(Δ5)

Σε παρόμοια λογικοί έξι διευθυντές/ντριες (Δ4, Δ6, Δ7, Δ10, Δ15, Δ17) υποστηρίζουν ότι η συχνή ενημέρωση παίζει σημαντικό ρόλο στην εξομάλυνση των σχέσεων ενώ άλλοι τρεις (Δ5, Δ9, Δ10) θεωρούν ότι με το να ακούνε τους γονείς γεφυρώνονται οι σχέσεις.

Τρεις (Δ1, Δ3, Δ5) ακόμα Διευθυντές/ντριες θεώρησαν σημαντική την υπομονή και την ψυχραιμία τους. Δύο (Δ2, Δ17) πιστεύουν ότι με τις προσωπικές συναντήσεις εξομαλύνονται οι εντάσεις ενώ άλλοι δύο (Δ8, Δ15) ισχυρίζονται ότι με το να είναι ειλικρινείς αμβλύνονται οι συγκρούσεις.

Ο Δ14 ειδικότερα ισχυρίζεται ότι τα μέτρα που πρέπει να λαμβάνει η διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας ξεκινάνε πριν από την έναρξη του σχολικού έτους. Η συντήρηση των εγκαταστάσεων και ο καλλωπισμός των χώρων του σχολείου εξωτερικά και εσωτερικά συμβάλει καταλυτικά στη δημιουργία ευχάριστης και αισιόδοξης διάθεσης για το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς. Η κατανομή των τάξεων αντίθετα με αυτά που λέγονται και ισχύουν καλό είναι να γίνεται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς ώστε να αποφεύγονται οι κριτικές και το ψάξιμο των γονέων, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, για το ποιος θα πάρει αυτό ή το άλλο τμήμα ή ακόμα χειρότερα να γίνεται κατανομή των μαθητών της πρώτης τάξης από τους γονείς σε συνεννόηση με κάποιους εκπ/κούς. Όλα λοιπόν τα θέματα θα πρέπει να αποφασίζονται από το σύλλογο των εκπαιδευτικών με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πειστεί και να έχουν συναποφασίσει τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και να βοηθούν όλοι στην πιστή εφαρμογή τους.

**12<sup>η</sup> ερώτηση:** *Οι στρατηγικές αυτές πως μεταβάλλονται ανάλογα με το είδος του θέματος, ανάλογα τις συνθήκες, το γονέα κ.ά.;*

Στην ερώτηση αυτή δεκαέξι διευθυντές/ντρίες (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ16 ,Δ17) απάντησαν ότι σαφώς μεταβάλλονται οι στρατηγικές τους ανάλογα με την περίπτωση του κάθε γονέα. Οι έξι (Δ1, Δ4, Δ7, Δ13, Δ14, Δ15) υποστηρίζουν ότι διαφορετικά αντιμετωπίζεις κάποιον που έχει παραβατική συμπεριφορά και κάποιον που έχει προσωπικές δυσκολίες ή προβλήματα.

*«Ένας σωστά ενημερωμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός-Δ/ντής πρέπει να προσπαθεί να λειτουργεί πάνω απ' όλα προληπτικά. Να φροντίζει να γνωρίζει μαθητές και γονείς σε βάθος να οικοδομεί καλές σχέσεις που θα τον βοηθήσουν να ακολουθήσει την ανάλογη τακτική που ταιριάζει στο χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του. Με λίγα λόγια να ξέρει το κουμπί του, να πιάνει το σφυγμό του, την ιδιοτροπία του. Γνωρίζοντας καλύτερα πρόσωπα και καταστάσεις λειτουργούμε ταχύτατα και αποτελεσματικά.»*

(Δ15)

Ο Δ4 τόνισε ότι ο Δ/ντής πρέπει να εξετάζει το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των γονέων, τη μόρφωση, ή την εργασία των γονέων. Ο Δ7 θεωρεί ότι βάση είναι η αλληλοκατανόηση. Πρέπει υποστηρίζει να μπαίνουμε στη θέση του γονέα, να τον ακούμε και να προσπαθούμε να δούμε την ακριβή εικόνα.

Επίσης δέκα (Δ2, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ16, Δ17) πιστεύουν ότι οι στρατηγικές αλλάζουν ανάλογα και με το είδος του θέματος, τη σοβαρότητα και φυσικά την επανάληψη του φαινομένου.

*«Σίγουρα το κάθε πρόβλημα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και χρειάζεται διαφοροποιημένη αντιμετώπιση. Κατά τη γνώμη μου όμως θα πρέπει κατά βάση να στηρίζεται στον διάλογο και την καλή επικοινωνία.»*

(Δ16)

Ο Δ8 προσθέτει ότι στις περιπτώσεις βέβαια που ευθύνεται ο εκπαιδευτικός για την σύγκρουση, η στρατηγική είναι διαφορετική. Πάλι με ειλικρίνεια και στις δύο πλευρές και συστάσεις στον εκπαιδευτικό που αποδεδειγμένα δεν λειτουργεί σωστά. Η θέση του Διευθυντή είναι λεπτή σ' αυτές τις περιπτώσεις και χρειάζονται χειρουργικοί χειρισμοί προκειμένου να λυθεί το πρόβλημα.

Η μόνη περίπτωση που διαφοροποιήθηκε είναι η Δ3 η οποία υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν περιθώρια για πολλές εναλλακτικές στρατηγικές. Το μόνο που προτείνει ως αποτελεσματική στρατηγική είναι το να δίνουν οι διευθυντές στους γονείς να καταλάβουν πως τους ακούνε.

**13<sup>η</sup> ερώτηση :** *Πότε θεωρείτε ότι η σύγκρουση έχει αντιμετωπιστεί;*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών έξι από τους δεκαεπτά (Δ1, Δ4, Δ5, Δ7, Δ12, Δ17), θεωρούν ότι η σύγκρουση έχει αντιμετωπιστεί όταν ο γονιός δεν επανέρχεται στο σχολείο με το ίδιο πρόβλημα.

«Εάν παρέλθει ένα χρονικά διάστημα και αλλάξει η στάση του γονέα απέναντι στο σχολείο και αποκτήσει εμπιστοσύνη σε αυτό, τότε θεωρεί ότι η σύγκρουση αντιμετωπίστηκε.»

(Δ12)

Πέντε από τους δεκαεπτά (Δ3, Δ6, Δ8, Δ10, Δ15), πιστεύουν ότι έχει αντιμετωπιστεί όταν διευκρινίζονται οι παρανοήσεις. Ο Δ15 τονίζει ότι υπάρχει αντιμετώπιση όταν μετά τις εκατέρωθεν υποχωρήσεις φεύγουν αγκαλιασμένοι εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές και την επόμενη μέρα ο μαθητής επιζητεί την αγκαλιά του δασκάλου του.

Ως προς τις παραπάνω κατηγορίες απαντήσεων διαφοροποιούνται μόνο ο Δ14 και η Δ11. Ο Δ14 συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι μία σύγκρουση έχει αντιμετωπιστεί όταν δεν παίρνει διαστάσεις έξω από την τάξη παραμένει σε επίπεδο τάξης και εκπαιδευτικού τάξης. Βέβαια σύμφωνα με τον ίδιο, ο Δ/ντής πάντα θα πρέπει να είναι ενήμερος για όλα τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα.

Η Δ11 από την άλλη πλευρά ισχυρίζεται ότι η σύγκρουση μπορεί να αντιμετωπιστεί όταν η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας διαθέτει τις παρακάτω ικανότητες και δεξιότητες:

A) Ικανότητα αξιοποίησης των δημιουργικών και εκμηδένισης των καταστρεπτικών συγκρούσεων

B) Αυθεντικότητα

Γ) Σεβασμό

Δ) Ενεργό ακρόαση

E) Ορθή αντίληψη

Στ) Χρήση κατάλληλων ερωτήσεων και δεξιοτήτων διευκρίνισης



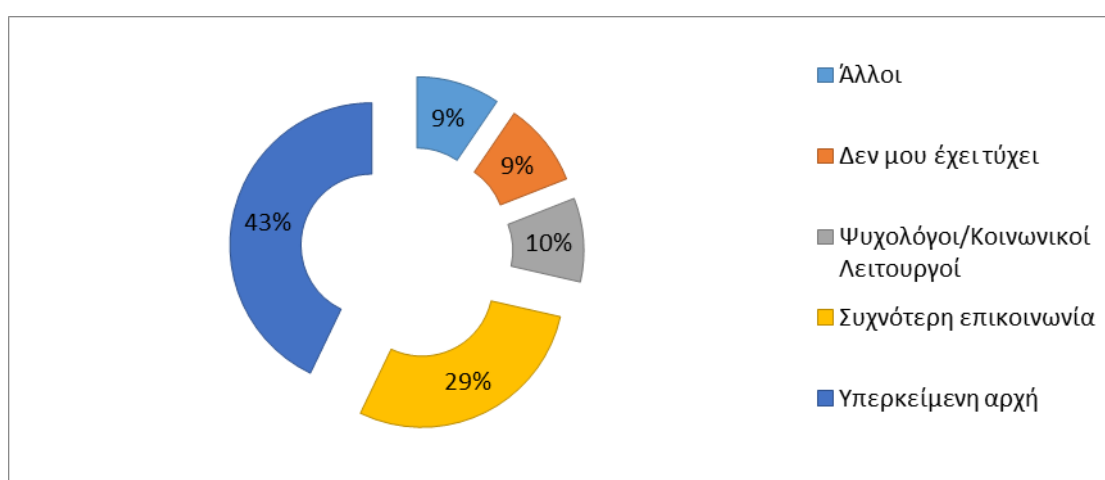
Z) Αντανάκλαση συναισθημάτων

H) Ενσυναίσθηση

Φαίνεται η συγκεκριμένη διευθύντρια να αναπαράγει μια πιο επαγγελματικού τύπου κατανόηση πάνω στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.

**14<sup>η</sup> ερώτηση:** *Τι μέτρα παίρνετε αν η σύγκρουση είναι παρατεταμένη;*

**Γράφημα 9: Μέτρα παρατεταμένης σύγκρουσης**



Όπως προκύπτει από την έρευνα, η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών, και συγκεκριμένα εννέα (Δ1, Δ2, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10, Δ12, Δ16, Δ17) στους δεκαεπτά, υποστηρίζουν ότι αν η σύγκρουση είναι παρατεταμένη απευθύνονται στην υπερκείμενη υπηρεσία (Σχολικός σύμβουλος, Διευθυντής εκπαίδευσης). Ο Δ8 βέβαια τονίζει ότι στις περιπτώσεις αυτές, ζητείται μεν η γνώμη των Σχολικών Συμβούλων και του Προϊσταμένου, χωρίς βέβαια να προκύπτουν και θεαματικά αποτελέσματα, διότι κι αυτοί θα λειτουργήσουν συμβουλευτικά χωρίς να μπορούν να εφαρμόσουν ό,τι ισχύει σε άλλες χώρες στις οποίες σύμφωνα με τον εν λόγω διευθυντή το δίκιο αποδίδεται χωρίς να κρύβονται οι ιθύνοντες πίσω από το δάχτυλό τους καθώς λύση δεν μπορεί να δοθεί μόνο με συστάσεις.

Έξι (Δ4, Δ6, Δ7, Δ11, Δ12, Δ13) από τους 17 Διευθυντές/ντριες ανέφεραν ότι προέβησαν σε συχνότερη επικοινωνία με τους γονείς ως μέσο αντιμετώπισης παρατεταμένης κρίσης. Η Δ12 ειδικότερα αναφέρει ότι εφαρμόζει συχνές συναντήσεις με γονέα και εκπαιδευτικό τάξης σε πρώτο επίπεδο. Αποφασίζουν από κοινού τους στόχους ανά εβδομάδα στην αρχή και ανά 15/θήμερο αργότερα και μια φορά το μήνα μετά, μέχρι να δούνε αν πρέπει να αλλάξουν τακτική. Εννοείται πως ενημερώνεται και η σχολική σύμβουλος και έρχεται σε επαφή με το γονέα και το μαθητή. Η Δ13 στο ίδιο πνεύμα τονίζει ότι επιμένει με υπομονή στις νουθεσίες και στις συμβουλές προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Ο Δ7 προσθέτει ότι παρακολουθεί το περιστατικό από κοντά και ενημερώνει καθημερινά το γονέα. Ενημερώνοντας τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών και συζητώντας όλοι μαζί επιτυγχάνεται καλύτερα σύμφωνα με την άποψή του η άμβλυση των συγκρούσεων.

Δύο από τους Διευθυντές/ντριες (Δ5, Δ10) ζητούν βοήθεια από τους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς που είναι τοποθετημένοι στη σχολική τους μονάδα. Συγκεκριμένα ο Δ10 αναφέρει ότι σε αυτές τις περιπτώσεις λειτουργεί περισσότερο θεσμικά και μέσα από τις υπηρεσίες που προσφέρει η πολιτεία όπως ο Σύλλογος διδασκόντων, ο σχολικός σύμβουλος, ο Δ/ντής εκπαίδευσης, ΕΔΕΑΥ .

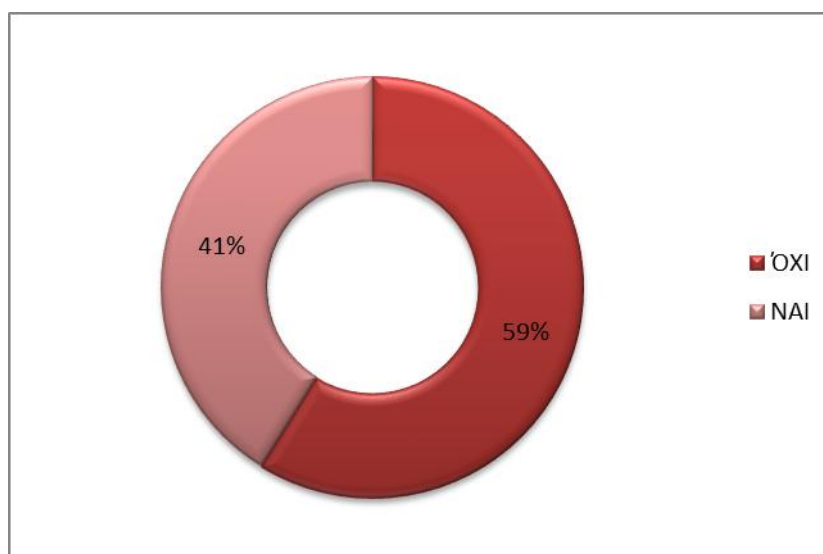
Δύο Διευθυντές, ωστόσο, η Δ3 και η Δ5 ανέφεραν ότι δεν τους έχει συμβεί η σύγκρουση να είναι παρατεταμένη.

Ο Δ14 εξηγεί ότι όταν η σύγκρουση είναι παρατεταμένη παρεμβαίνει ο διευθυντής και ανάλογα με το θέμα επιλέγει τη στρατηγική που θα ακολουθήσει και με μεθοδικότητα και υπομονή προσπαθεί να δώσει λύση. Ο Δ15 πιστεύει ότι για το καλό όλων των πλευρών κυρίως όμως των μαθητών πρέπει με κατανόηση και αμοιβαίες υποχωρήσεις οι συγκρούσεις να αντιμετωπίζονται άμεσα να εξομαλύνονται

οι σχέσεις με διατήρηση της ηρεμίας και ψυχραιμίας χωρίς νικητές και ηττημένους. Δεν πρέπει για κανέναν λόγο να απαξιωθεί η προσωπικότητα και ικανότητα του δασκάλου στα μάτια του μαθητή του ούτε να διασαλευθεί η γαλήνη της οικογένειας του μαθητή.

**15<sup>η</sup> ερώτηση:** *Εμπλέκετε το Σύλλογο γονέων σε περιπτώσεις σύγκρουσης του σχολείου με τους γονείς; Με ποιο τρόπο; Έχει αποτέλεσμα και τι είδους;*

**Γράφημα 10: Εμπλοκή Συλλόγου γονέων στις συγκρούσεις σύμφωνα με τις δηλώσεις των διευθυντών**



Η πλειοψηφία των Διευθυντών απάντησε ότι δεν εμπλέκει το Σύλλογο γονέων στις συγκρούσεις σχολείου – οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα δέκα (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ12, Δ13, Δ16, Δ17) στους δεκαεπτά, ποσοστό 59%, είπαν ότι δεν εμπλέκουν το Σύλλογο γονέων στις συγκρούσεις αυτές, τις οποίες προτιμούν να διαχειρίζονται μόνοι τους.

*«Αυτό συμβαίνει γιατί οι περιπτώσεις σύγκρουσης του σχολείου με τους γονείς αφορούν προσωπικά θέματα κυρίως.»*

(Δ3)

Ο Δ4 πρόσθεσε ότι ο Σ.Γ. σε περιπτώσεις σύγκρουσης δεν έχει αρμοδιότητα εμπλοκής. Ενώ ο Δ16 υποστηρίζει ότι δεν το έχει κάνει, γιατί πιστεύει πως κοινοποιώντας ένα προσωπικό πρόβλημα σε μια ομάδα γονέων, που δε χαρακτηρίζονται ως «ειδικοί», τότε μπορεί να μεγαλώσει και όχι να αμβλυνθεί το πρόβλημα.

Επτά (Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ14, Δ15) διευθυντές/ντρίες ωστόσο υποστήριξαν ότι εμπλέκουν το Σ.Γ. σε περιπτώσεις σύγκρουσης σχολείου με γονείς και τα αποτελέσματα έχουν διαπιστώσει ότι είναι θετικά.

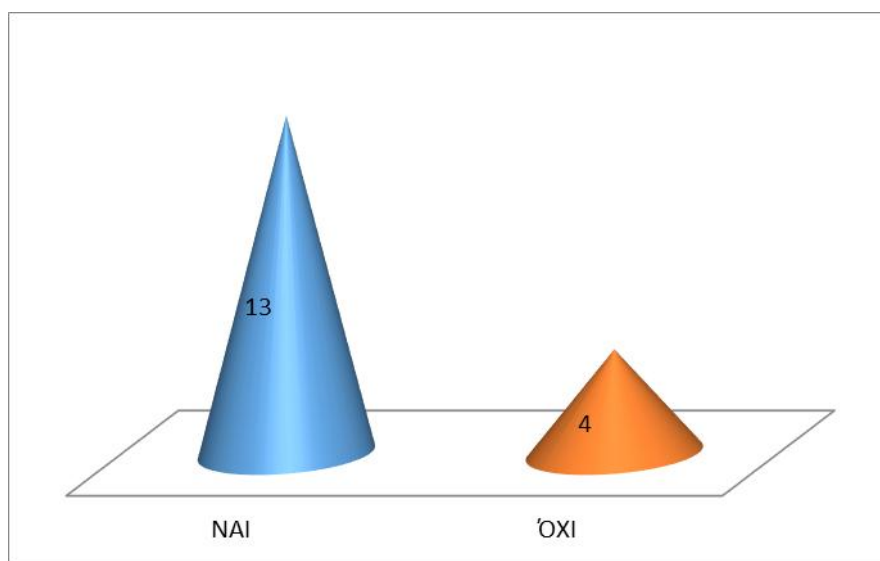
*«Εάν η σύγκρουση αφορά μαθητές τάξης ή περισσότερους μαθητές τότε ο σύλλογος γονέων παίρνει κάποια θέση και ζητά να μεριμνήσει το σχολείο για την επίλυσή της».*

(Δ10)

Η Δ11 επιδιώκει συνεργασία στην περίπτωση που ο γονέας είναι μέλος του συμβουλίου του Συλλόγου των Γονέων και Κηδεμόνων και προκαλεί προβλήματα σε κάποιες κοινές δράσεις (πχ. εκδηλώσεις) τότε είναι άμεση η ενημέρωση του Προέδρου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων όπου κρίνεται απαραίτητη για την αποκλιμάκωση της σύγκρουσης. Αντίστοιχα ο Δ15 επισημαίνει ότι πολλές φορές έχει ζητήσει τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και τελικά η συμβολή του ήταν αποτελεσματική στη διαχείριση τέτοιων συγκρούσεων. Η βοήθεια όμως σημειώνει θα πρέπει να είναι πάντα συλλογική και όχι μεμονωμένη.

**16<sup>η</sup> ερώτηση:** *Εμπλέκετε το Σύλλογο Διδασκόντων ή εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς στις διαδικασίες διαχείρισης τέτοιων συγκρούσεων; Με ποιο τρόπο; Έχει αποτέλεσμα και τι είδους;*

**Γράφημα 11: Εμπλοκή Συλλόγου Διδασκόντων στις συγκρούσεις σύμφωνα με τις δηλώσεις των διευθυντών**



Οι δεκατρείς (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ16) διευθυντές/ντριες απάντησαν ότι εμπλέκουν το Σ.Δ. ή τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες διαχείρισης συγκρούσεων. Συγκεκριμένα η Δ5 αναφέρει ότι όταν ένας γονέας έχει προβλήματα με τον εκπαιδευτικό της τάξης, προτείνει να συνεργαστούν σε κλίμα αμοιβαίας κατανόησης για το καλό του μαθητή. Σε ακραίες περιπτώσεις, αν για παράδειγμα, υπάρχει ανάγκη να ληφθεί απόφαση συλλόγου διδασκόντων για διαχείριση γονέα ο οποίος αγνοεί τις συστάσεις και συμπεριφέρεται άπρεπα στο χώρο του σχολείου, τότε συγκαλείται συνεδρίαση συλλόγου να εξετάσει το θέμα. Ο Δ14 προσθέτει ότι ο σύλλογος διδασκόντων πάντα εμπλέκεται είτε με επίσημη συνεδρίαση είτε με έκφραση της γνώμης του την ώρα της χαλάρωσης (του καφέ) και συμβάλει με τον τρόπο του στη διαμόρφωση της επιλογής της στρατηγικής αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων.

Ωστόσο υπήρξαν και τέσσερις διευθυντές/ντριες (Δ2, Δ4, Δ11, Δ17), οι οποίοι απάντησαν ότι δεν εμπλέκουν το Σ.Δ. σε καταστάσεις σύγκρουσης με γονείς. Ο Δ17 αναφέρει ότι προσπαθεί να τις διαχειριστεί μόνος του, σε έσχατη λύση εμπλέκεται ο Σ.Δ. Αντίστοιχα ο Δ4 ισχυρίζεται ότι δεν έχει χρειαστεί, αν όμως το θέμα είναι σοβαρό, θα πρέπει να υπάρχει κοινή αντιμετώπιση.

**17<sup>η</sup> ερώτηση:** *Εμπλέκετε τους ανώτερους στην ιεραρχία και ποιους στις διαδικασίες διαχείρισης τέτοιων συγκρούσεων; Με ποιο τρόπο; Έχει αποτέλεσμα και τι είδους;*

Εννέα από τους διευθυντές/ντριες (Δ1, Δ3, Δ6, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ16, Δ17), αναφέρουν ότι εμπλέκουν το σχολικό σύμβουλο στη διαχείριση τέτοιων συγκρούσεων. Ο Δ9 επιζητά την εμπλοκή της σχολικής συμβούλου, η οποία με συμβουλές προσπαθεί να δώσει λύση χωρίς όμως να πετυχαίνει πάντα. Επτά (Δ1, Δ6, Δ10, Δ11, Δ12, Δ16, Δ17) ανέφεραν ότι εμπλέκουν το διευθυντή εκπαίδευσης. Η Δ1 προσθέτει ότι επιζητά παρέμβαση όταν χρειάζεται, όταν ξεφεύγει από τις δικές της δυνατότητες και συνήθως έχει αποτέλεσμα. Τονίζει ότι πρέπει να είναι ενήμεροι οι ανώτεροι γιατί τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα, οι γονείς παρακάμπτουν το σχολείο και για οποιοδήποτε πρόβλημα απευθύνονται απευθείας στον Διευθυντή εκπαίδευσης ή και στη σχολική σύμβουλο.

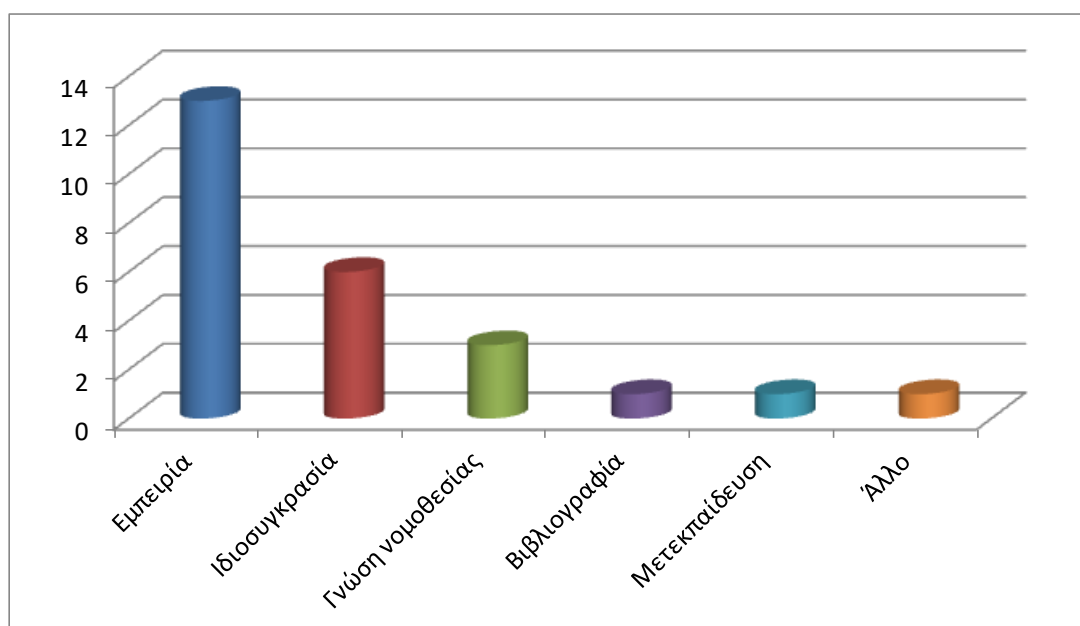
Τέσσερις (Δ2, Δ4, Δ5, Δ14) διευθυντές υποστηρίζαν ότι δεν έχει χρειαστεί να εμπλέξουν ανώτερους στην ιεραρχία. Συγκεκριμένα ο Δ14 είπε ότι μέχρι τότε δεν είχαν εμπλοκή στη διαχείριση των θεμάτων της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί οι ανώτεροι (σχ. Σύμβουλοι και δ/ντές εκπ/σης) και καλό θα είναι να μη χρειαστεί να επέμβουν ποτέ για τέτοιου είδους θέματα.

Τρεις διευθυντές/ντριες (Δ7, Δ13, Δ15) απάντησαν ότι δεν εμπλέκουν τους ανωτέρους τους συνειδητά. Ο Δ7 εξήγησε πως δεν τους εμπλέκει γιατί δεν μπορούν να κάνουν κάτι που ο ίδιος δεν έχει καταφέρει. Η Δ13 υποστηρίζει ότι αποφεύγει να εμπλέξει τους ανώτερους. Την ευθύνη την έχει η ίδια και αυτή πρέπει να δώσει λύση. Αντίστοιχα ο Δ15 ισχυρίζεται ότι οι Δ/ντές πρέπει να είναι η ανώτερη βαθμίδα διαχείρισης διαδικασιών τέτοιων συγκρούσεων. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε «Τα εν οίκω μη εν δήμω».

Ο Δ8 τοποθετήθηκε με έναν διαφοροποιημένο τρόπο σε σχέση με τους υπόλοιπους ως εξής: Οι πρακτικές διαχείρισης που προσπαθεί κάθε Διευθυντής να υιοθετήσει για να αντιμετωπίσει μία κρίση, πρέπει να είναι μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο νόμος, χωρίς αυτό να είναι πάντα σωστό, με αποτέλεσμα να έχει χαθεί η πρωτοβουλία και να μην μπορεί να βάλει τα πράγματα στην θέση τους. Περισσότερο θα έλεγα ότι τα κουκουλώνουμε παρά τα λύνουμε.

**18<sup>η</sup> ερώτηση:** *Πως φθάσατε να υιοθετήσετε τις πρακτικές διαχείρισης των συγκρούσεων που μου αναφέρατε παραπάνω;*

**Γράφημα 12: Πρακτικές διαχείρισης συγκρούσεων**



Οι δεκατρείς (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ14, Δ15, Δ16, Δ17) από τους δεκαεπτά διευθυντές/ντριες του δείγματός μας, υιοθέτησαν τις πρακτικές τους βασιζόμενη στην προγενέστερη εμπειρία τους. Έξι (Δ4, Δ9, Δ11, Δ12, Δ13, Δ16) θεωρούν ότι λόγω της ιδιοσυγκρασίας τους και της προσωπικότητάς τους ακολούθησαν συγκεκριμένες πρακτικές. Η Δ11 αναφέρει ότι ακολουθεί τη συγκεκριμένη οδό με τη δύναμη της ενσυναίσθησης και του γνωμικού «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Τρεις (Δ1, Δ14, Δ17) διευθυντές αναφέρθηκαν στη γνώση της νομοθεσίας. Ο Δ14 υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες συνταγές και νομίζει ότι η εμπειρία είναι σημαντικός παράγοντας καθώς επίσης και γνώση της εκπ/κης Νομοθεσίας. Σε άλλα μέσα τα οποία εμπίπτουν στο εξειδικευμένο πεδίο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης όπως η μελέτη της βιβλιογραφίας (Δ7, Δ16), ή η μετεκπαίδευση (Δ15) δήλωσαν ότι βασίζονται πολύ λίγοι διευθυντές.

Ο Δ8 τοποθετείται λέγοντας ότι η θέση του Διευθυντή είναι θέση ευθύνης, την οποία ευθύνη δεν τον αφήνουν να την αναλάβει, αφού οτιδήποτε θέλει να κάνει, πρέπει να πάρει έγκριση από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Προϊστάμενο. Θα πρέπει να τον αφήσουν λίγο ελεύθερο να διοικήσει όσο καλύτερα μπορεί την Σχολική του Μονάδα, να καινοτομήσει και στο τέλος να κριθεί εκ του αποτελέσματος. Κατά την γνώμη του ο Διευθυντής σήμερα είναι διεκπεραιωτής αλληλογραφίας και μόνο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που ανέκυψαν με βάση τις απαντήσεις των δεκαεπτά διευθυντών του Ν. Αρκαδίας, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4 αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Το κεφάλαιο χωρίζεται σε τρεις ενότητες, μία για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Τα συμπεράσματά μας συγκρίθηκαν με τα αντίστοιχα της σχετικής βιβλιογραφίας (βλέπε κεφάλαια 1 και 2 της διατριβής).

### 5.2 Οι αντιλήψεις των διευθυντών για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τους

Η πλειοψηφία των διευθυντών δώδεκα στο σύνολο των δεκαεπτά υποστήριξαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική μονάδα που διευθύνουν είναι ικανοποιητική, υποστηρικτική, επικουρική και συμμετοχική αλλά περιορίζεται σε υποβοηθητικές δράσεις δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας οι οποίες δεν αγγίζουν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής της λειτουργίας. Τέτοιες υποβοηθητικές δράσεις που συχνά αναφέρθηκαν είναι η ενίσχυση στη διοργάνωση σχολικών γιορτών, η συνδιοργάνωση εκδρομών ή η εθελοντική προσφορά εργασίας για διάφορες ανάγκες του σχολείου. Δευτερευόντως η εμπλοκή των γονέων με το σχολείο γίνεται στο πλαίσιο αντιμετώπισης προβλημάτων των παιδιών τους. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η ικανοποίηση των γονέων, η εκτίμηση της συνεργασίας με το σχολείο δημιουργώντας την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προσιδιάζουν με αυτά της έρευνα των Miguel & Martin (2012). Σύμφωνα με αυτά οι γονείς εμπλέκονται με τις παρεμβάσεις τους σε μια σειρά επιπέδων λειτουργίας του σχολείου όπως ο πολιτισμός, το φυσικό περιβάλλον, η οργανωτική δομή, οι κοινωνικές σχέσεις και οι ατομικές συμπεριφορές εντός του σχολείου.

Η σχέση αυτή με τους γονείς φαίνεται ότι αντανακλά την ομόφωνη αντίληψη όλων των διευθυντών πως η συμμετοχή των γονέων πρέπει να έχει όριο, το οποίο αντιστοιχεί στο σημείο πέραν του οποίου ξεκινά ο πυρήνας της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Κατά τους διευθυντές δεν θα πρέπει οι

γονείς να παρεμβαίνουν σε θέματα τα οποία άπτονται της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου, ή να επεμβαίνουν στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συνάδουν με αυτά της παλαιότερης έρευνα της Goldring (1990) όπου διαφαίνεται ότι ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που ρυθμίζει τα όρια μεταξύ της σχολικής μονάδας και του περιβάλλοντος, στο οποίο αυτή δραστηριοποιείται. Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας είχε προκύψει ότι δύο είναι τα βασικά ζητήματα που απασχολούν τους διευθυντές των σχολείων: η προστασία του σχολείου από τη γονική παρέμβαση (ρυθμιστικός ρόλος-buffering) και η εξασφάλιση της υποστήριξης των γονέων (συνδετικός ρόλος-bridging). Στον ρυθμιστικό ρόλο διαπραγματεύονται και διαμεσολαβούν τη σχέση ανάμεσα στους γονείς από τη μια πλευρά και τους ανώτερους τους ή τους εκπαιδευτικούς από την άλλη, ενώ στον συνδετικό ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων επιδιώκοντας την ανάπτυξη μια υποστηρικτικής σχέσης μαζί τους. Οι διευθυντές δεν αντιλαμβάνονται τους δύο ρόλους (ρυθμιστικό και συνδετικό) ως αντίθετες λειτουργίες, αλλά ως απαραίτητες στρατηγικές για τον έλεγχο της σχέσης σχολείου-γονέων. Κοινά συμπεράσματα βρίσκουμε και στην έρευνα των Goldring και Shapira (1996) όπου αποσαφηνίζεται η κυριαρχία της αντίληψης ότι όταν ο διευθυντής θέτει ξεκάθαρα όρια, τότε είναι σε θέση να ελέγξει τη σχέση που αναπτύσσεται και να διαχειριστεί τη σύγκρουση που προκύπτει με τους γονείς επιτυχώς.

Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες (περίπου τρεις στους τέσσερις), θεωρούν ότι έχουν πολύ καλή έως και άριστη συνεργασία με τους γονείς και αυτό συμβαίνει επειδή με την έναρξη της σχολικής χρονιάς γίνεται διαλογική συζήτηση και αναφέρονται προβλήματα της σχολικής μονάδας, θέματα που πρέπει να δείξουν ενδιαφέρον και να συνεργάζονται καθώς και προτροπές στο να είναι αντικειμενικοί στην κριτική τους. Κατά τους διευθυντές η επιτυχία της σχέσης με τους γονείς βασίζεται ακριβώς στο γεγονός ότι εξαρχής τίθενται τα όρια.

### 5.3 Ζητήματα που προκαλούν συνήθως συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου και λόγοι στους οποίους οφείλονται

Τα βασικά ζητήματα που οδηγούν σε κρίσεις τις σχέσεις σχολείου-γονέων είναι σύμφωνα με τις δηλώσεις των διευθυντών είναι πρωτίστως οι ενδομαθητικές συγκρούσεις, και δευτερευόντως τα παράπονα των γονέων για το έργο ορισμένων εκπαιδευτικών καθώς και για ζητήματα βαθμολογίας των παιδιών τους. Σύμφωνα με την έρευνα της Goldring (1990) το 72% των συμμετεχόντων του δείγματός της, έχει κληθεί συχνά να επιλύσει συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η σύγκρουση μεταξύ αυτών των δύο πλευρών είναι που αποσπά την προσοχή των διευθυντών περισσότερο οι οποίοι επιλέγουν την ανάληψη ενεργού ρόλου για την επίλυσή της λειτουργώντας ως μεσολαβητές (mediator) ή διαιτητές (arbitrator) και χρησιμοποιώντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Παρόμοιους λόγους συγκρούσεων σχολείου-γονέων παρουσίασαν στην έρευνά τους και οι Unger και Geist (2016) σύμφωνα με την οποία το 95% των διευθυντών που συμμετείχαν στη μελέτη ανέφεραν περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς από τους γονείς με αφορμή κυρίως ζητήματα πειθαρχίας, βαθμολογίας και ειδικής αγωγής που προκύπτουν σε σχέση με το παιδί τους. Επίσης και στην έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (χ.ε.), διαφαίνεται ότι το 73.9% των σχετικών συγκρούσεων καλείται να επιλύσει ο ίδιος ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Η ευθύνη για τις κρίσεις αυτές αποδίδεται κατά κύριο λόγο στην πλευρά των γονέων οι οποίοι κατά τους διευθυντές δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στο έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα, ή σε πολλές περιπτώσεις περιγράφονται ως προβληματικά άτομα (χαμηλής μόρφωσης, υπερπροστατευτικοί, με ενδοοικογενειακά ή άλλα προσωπικά προβλήματα, κλπ). Το ζήτημα της εμπιστοσύνης σχολείου-οικογένειας αναδεικνύουν και οι Bryk & Schneider (2002) οι οποίοι διαπιστώνουν ότι σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, για να είναι τα σχολεία αποτελεσματικά στη διαδικασία βελτίωσής τους και έτοιμα να στηρίξουν νέες πρωτοβουλίες μεταρρύθμισης, πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών. Επιπλέον η έρευνα έχει δείξει ότι για να επιτευχθεί μια καλή επικοινωνία είναι σημαντικό να υπάρχει ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ γονέα-εκπαιδευτικού ή διευθυντή-γονέα (Lawrence-Lightfoot, 2003). Σύμφωνα με αυτό είναι και η άποψη των Denessen, Bakker & Gierveld, (2007), όπου αναφέρουν ότι οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας σήμερα χρειάζονται

επανεξέταση καθώς η εμπλοκή των γονέων στα σχολεία αναπόφευκτα επηρεάζεται από τις οικογενειακές δομές που παρεκκλίνουν σημαντικά από τις παραδοσιακές, πυρηνικές οικογενειακές δομές. Ο Jeynes (2011) αναφέρει ότι οι νέες οικογενειακές δομές αποτελούν αναπόφευκτα μοναδικές προκλήσεις για τη συμμετοχή γονέων στη ζωή του σχολείου αφού οι παραδοσιακές στρατηγικές του σχολείου για την προώθηση της γονικής εμπλοκής δεν είναι σίγουρο ότι επιτυγχάνουν στις νέες συνθήκες.

Άλλοι λόγοι τους οποίους επικαλούνται οι διευθυντές της έρευνάς μας ως αίτια συγκρούσεων σχολείου-γονέων είναι η υπερπροστασία των γονέων προς τα παιδιά τους, η υπερβολική εμπιστοσύνη των γονέων στα λεγόμενα των παιδιών τους, το άγχος τους, η μειωμένη ψυχική και πνευματική καλλιέργεια ορισμένων γονέων, η ημιμάθεια των γονέων σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα, η προσωπική εμπλοκή των γονέων στις συγκρούσεις των παιδιών τους, και η μειωμένη ή μηδενική γονεϊκή συμμετοχή ευρύτερα. Επίσης αναφέρθηκαν ως πρόσθετοι σοβαροί λόγοι οι οικονομικές δυσκολίες των οικογενειών, το οικογενειακό περιβάλλον (διαζευγμένοι γονείς), η ζήλια, ο ρατσισμός, η χαμηλή επίδοση του παιδιού στα μαθήματα και η δυσκολία του να κοινωνικοποιηθεί.

Ωστόσο σε κάποιες λιγότερες περιπτώσεις οι διευθυντές βλέπουν την αιτία της σύγκρουσης στην πλευρά του σχολείου αναφέροντας ως σχετικό λόγο την αδυναμία ή την αδιαφορία ορισμένων εκπαιδευτικών να διευθετήσουν έγκαιρα τα τυχόν προβλήματα (μόλις 7 στους 17 διευθυντές). Ο Mastrangelo (2011) ενισχύει τα αποτελέσματα της έρευνας μας, αφού υποστηρίζει ότι αρκετοί γονείς διαφωνούν με τη μαθησιακή διαδικασία και θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου δεν είναι η επιθυμητή, ότι σημείο τριβής αποτελεί ακόμα η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών εντός τάξης και εντός σχολείου γενικότερα καθώς και η αξιολόγηση των μαθητών. Αρκετοί γονείς δεν αποδέχονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των παιδιών τους λειτουργώντας υπερπροστατευτικά (Epstein et al., 2002). Η Αθανασούλα-Ρέππα, (2013) επιβεβαιώνει ότι η δημιουργία συγκρούσεων ενισχύεται, όταν οι συγκρουόμενες πλευρές δεν γνωρίζουν τις αρχές της επικοινωνίας και τους τρόπους καλής συμπεριφοράς ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που οι συγκρούσεις οφείλονται στην ακαμψία των στάσεων, των αντιλήψεων και των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων (Epstein et al., 2002). Ο Τσέτσος (2015) επίσης συμφωνεί με έναν από τους λόγους που παραπάνω εξέθεσαν

οι διευθυντές της δικής μας έρευνας, υποστηρίζοντας ότι η μικρή ή ανύπαρκτη γονεϊκή συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου επιβαρύνει τις σχέσεις των δύο πλευρών.

Επιπλέον, από τα συγκεκριμένα παραδείγματα συγκρούσεων με γονείς που μας ανέφεραν οι διευθυντές / ντριες επιβεβαιώνεται το προηγούμενο συμπέρασμα ότι βασικό πεδίο για αυτές τις συγκρούσεις είναι οι ενδοσχολικές αντιπαραθέσεις και διενέξεις των παιδιών τους με συμμαθητές τους καθώς και το γεγονός ότι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για την κατάσβεση τέτοιων φαινομένων. Παράλληλα από τις σχετικές αναφορές συγκεκριμένων παραδειγμάτων διαφαίνονται ακόμα ρατσιστικές συμπεριφορές γονέων και υπεροψία εκ μέρους τους αφού επιθυμούν το δικό τους παιδί να προβληθεί από το σχολείο έναντι άλλων παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με την έρευνα της Saiti (2015), σύμφωνα με την οποία οι μισοί από τους συμμετέχοντες (68.8%) ανέφεραν συχνές συγκρούσεις, οι οποίες οφείλονται κατά κύριο λόγο σε διαπροσωπικούς ή οργανωσιακούς λόγους.

Τέλος οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών έχει επιδεινώσει τη σχέση του σχολείου με τους γονείς καθώς πολλά προβλήματα της οικογένειας που προκαλούνται λόγω ακριβώς της κρίσης μεταφέρονται μέσα στο σχολείο.

#### **5.4 Ποιες στρατηγικές ακολουθούνται από τους διευθυντές για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους γονείς**

Όλοι οι διευθυντές επιλέγουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με βασική στρατηγική το *διάλογο* και την *επικοινωνία* με τους γονείς. Επίσης η *υπομονή* και η *ψυχραιμία*, οι *προσωπικές συναντήσεις*, η *συχνή ενημέρωση*, η *ευγένεια*, η αρωγή *ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού*, η διάθεση του να *ακούς* και η *ειλικρίνεια* είναι πρόσθετα μέσα τα οποία οι διευθυντές δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι στρατηγικές των Ελλήνων διευθυντών ταιριάζουν με τις στρατηγικές που εντόπισε και η έρευνα της Boucher (2013). Συγκεκριμένα σε αυτή την έρευνα το 91% των διευθυντών φάνηκε να υιοθετεί ένα *συνεργατικό προφίλ* διαχείρισης των συγκρούσεων με τους γονείς. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και τα ευρήματα της έρευνας των Μητσαρά και Ιορδανίδη (χ.ε.), σύμφωνα

με τα οποία η τεχνική που επιλέγεται συχνότερα από τους διευθυντές για την διαχείριση της σύγκρουσης είναι η συνεργασία. Αλλά και σύμφωνα με την έρευνα της Saiti (2015), βασικές δεξιότητες που διευκολύνουν την επίλυση των συγκρούσεων εκ μέρους του διευθυντή σχετίζονται με την επικοινωνία, την ευαισθητοποίηση, την προσοχή και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους. Ακόμη βρέθηκε ότι η συνεργασία και η επικοινωνία συνιστούν βασικούς παράγοντες περιορισμού της συχνότητας των συγκρούσεων. Ωστόσο σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας αυτής έρευνας ενώ ο συμβιβασμός θεωρείται αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης από πολλούς διευθυντές, συχνά επιλέγεται η αποφυγή της σύγκρουσης κάτι που δεν εντοπίστηκε ωστόσο ως τάση στην δική μας έρευνα. Και στην έρευνα των Unger και Geist (2016) καταδείχθηκε ότι κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης οι συμμετέχοντες επιλέγουν να διατηρήσουν μια επαγγελματική στάση. Χρησιμοποιούν δεξιότητες επικοινωνίας με το γονέα (εκδήλωση ενδιαφέροντος, ακρόαση, αποδοχή, κατανόηση), εστιάζουν στο πρόβλημα και εκφράζουν ενσυναίσθηση.

Άλλωστε σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Athanasoula – Rerra, Makri – Botsari, Kounenou & Psycharis (2010), φάνηκε ότι ο διευθυντής που χρησιμοποιεί δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας έχει θεαματική αποδοχή από τους γονείς όπως και αποδοχή ως ηγέτης. Αντίθετα, ο διευθυντής που παραμένει απλώς διεκπεραιωτής της καθημερινότητας δεν καταγράφεται ως ηγέτης από τους γονείς. Οι διευθυντές που χρησιμοποίησαν δημιουργική επικοινωνία δήλωσαν ότι πολλά προβλήματα λύθηκαν με άτυπες συναντήσεις.

Ωστόσο οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνά μας δηλώνουν ότι προσαρμόζουν τη στρατηγική τους ανάλογα πρωτίστως με το γονέα και δευτερευόντως με το θέμα της σύγκρουσης. Η πλειοψηφία των διευθυντών /ντριών μας, αποκρίθηκαν ότι οι στρατηγικές μεταβάλλονται ανάλογα με την κατάσταση, τη σοβαρότητα, την επανάληψη, με το αν είναι παραβατική η συμπεριφορά ή αν υπάρχουν προσωπικά προβλήματα. Παρόμοια ευρήματα υπήρξαν και στην έρευνα της Boucher (2013), στην οποία οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι διαφορετικές καταστάσεις απαιτούν διαφορετικό χειρισμό και εφαρμογή του κατάλληλου στυλ διαχείρισης, ενώ στο σύνολό τους κρίνουν σημαντική την ακρόαση κατά τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης. Σύμφωνα με τη Saiti (2015), η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής βασίζεται στην κατανόηση της αιτίας της σύγκρουσης αλλά

και στις συνέπειες που θα προκύψουν από την εφαρμογή της εκάστοτε προσέγγισης διαχείρισης.

Το πρόβλημα της σύγκρουσης θεωρούν οι διευθυντές ότι έχει διευθετηθεί όταν δεν εμφανίζεται ξανά και ο γονιός δείχνει με τη στάση του ότι έχει ανακτήσει την εμπιστοσύνη του στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Rahim (1992) τα άτομα που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση προσπαθούν να αντιμετωπίσουν δύο διαστάσεις, - οι οποίες συνήθως λειτουργούν ταυτόχρονα - *το ενδιαφέρον για τον εαυτό τους και το ενδιαφέρον για τους άλλους*. Η επιτυχία των προσπαθειών επίλυσης των συγκρούσεων εξαρτάται από το πόσο καλά ικανοποιούνται και οι δύο διαστάσεις. Ο τρόπος που κάποιος εξισορροπεί αυτές τις διαστάσεις ενδιαφέροντος καθορίζει τον τρόπο αντίδρασής του. Πέντε τρόποι αντίδρασης έχουν εντοπιστεί, οι οποίοι αντιστοιχούν στους πέντε συνδυασμούς των διαστάσεων αυτών: η επιβολή, η παραχώρηση, η αποφυγή, ο συμβιβασμός και η ενσωμάτωση (Rahim, 1992). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οι διευθυντές μας, κλείνουν περισσότερο προς την ενσωμάτωση που συνδυάζει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και για τους άλλους.

Σύμφωνα με τον Thomas (1977) οι ακόλουθες πέντε μορφές επίλυσης των συγκρούσεων καθορίζονται από το πόσο συνεργατικό (ενδιαφέρον για τους άλλους) και διεκδικητικό (ενδιαφέρον για τον εαυτό του) είναι ένα άτομο σε μια κατάσταση σύγκρουσης: το *κυριαρχικό ή ανταγωνιστικό*, το οποίο εστιάζει στη νίκη, το *αποφευκτικό*, το οποίο αποσύρεται από μια σύγκρουση επιτρέποντας στο άλλο μέρος να ικανοποιήσει όλες τις απαιτήσεις του, το *υποχωρητικό*, επιτρέποντας στους άλλους να κερδίσουν σε μια κατάσταση σύγκρουσης, το *συμβιβαστικό*, κάνοντας παραχωρήσεις και το *συνεργατικό ή ενοποιητικό*, που επιδιώκει αμοιβαία κέρδη και από τα δύο μέρη. Σε αυτήν την κατηγοριοποίηση οι διευθυντές μας ανήκουν στο συνεργατικό ή ενοποιητικό.

Ωστόσο στην περίπτωση που η σύγκρουση επιμένει οι μισοί περίπου διευθυντές του δείγματός μας δήλωσαν ότι καταφεύγουν για βοήθεια σε κάποια υπερκείμενη αρχή (και ειδικά τους σχολικούς συμβούλους) ενώ το ένα τρίτο εντείνει απλώς την προσπάθεια συνεννόησης μέσω διαλόγου με τους γονείς. Αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας των Unger και Geist (2016) σύμφωνα με τα οποία οι διευθυντές δηλώνουν ότι αισθάνονται άνετα να συζητήσουν την εμπειρία τους με



κάποιον ανώτερο και εμπιστεύονται τις ικανότητές τους για να διαχειριστούν αυτού του είδους τις περιπτώσεις.

Δύο μόνο από τους διευθυντές/ντριες ζήτησαν βοήθεια από τους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς που είναι τοποθετημένοι στη σχολική τους μονάδα. Ωστόσο τέσσερις διευθυντές δήλωσαν ότι δεν έχει χρειαστεί να εμπλέξουν και τρεις ότι δεν έχουν εμπλέξει εκπροσώπους των υπερκείμενων αρχών με βάση τη λογική «τα εν οίκω μη εν δήμω». Ομοίως και στην έρευνα της Goldring (1990), οι διευθυντές επιλέγουν να διαχειριστούν τις απαιτήσεις των γονέων και τα παράπονά τους σε επίπεδο σχολείου περιορίζοντας τον κίνδυνο η σύγκρουση να οξυνθεί περαιτέρω ή να εκτεθούν προς τους ανωτέρους τους. Στην περίπτωση όμως που αδυνατούν να διαχειριστούν τη σύγκρουση προτιμούν να ενημερώσουν οι ίδιοι τους ανώτερους, προτού απευθυνθούν σε εκείνους οι γονείς.

Επίσης οι περισσότεροι διευθυντές δεν εμπλέκουν το σύλλογο γονέων αλλά αντίθετα εμπλέκουν το σύλλογο διδασκόντων στη διαχείριση των συγκρούσεων με τους γονείς. Ίσως πρόκειται για μια ακόμα εκδήλωση της αντίληψης ότι οι γονείς δεν πρέπει να συμμετέχουν παρά μόνο περιφερειακά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τέλος η πλειοψηφία των διευθυντών στηρίζεται περισσότερο στην εμπειρία της παρά στην πρόσβαση σε εξειδικευμένα σώματα γνώσης (νομοθεσία, βιβλιογραφία, κλπ) για την αντιμετώπιση των σχετικών ζητημάτων. Στην εμπειρία δηλώνει ότι στηρίζεται για τη διαχείριση των κρίσεων με τους γονείς και η πλειονότητα των διευθυντών στην έρευνα των Unger και Geist (2016). Αλλά και στην έρευνα της Boucher (2013), οι διευθυντές δηλώνουν ότι αναπτύσσουν το δικό τους στυλ διαχείρισης των κρίσεων μέσω παρατήρησης άλλων συναδέλφων, αυτοπαρατήρησης και λιγότερο μέσω προγραμμάτων κατάρτισης στις ηγετικές δεξιότητες.

Κλείνοντας τα συμπεράσματά μας και εξετάζοντας περισσότερο συνθετικά τα ευρήματά μας, η μόνη παράμετρος που εντοπίζεται να συσχετίζεται με τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων του σχολείου με τους γονείς είναι αυτή των σπουδών. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι διευθυντές με σπουδές πέρα από το βασικό τους πτυχίο (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο ή επιμόρφωση) δηλώνουν όλοι ότι έχουν ικανοποιητική σχέση με τους γονείς (7 στους 7),



επιμερίζουν την ευθύνη των συγκρούσεων και στους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο στους γονείς) (5 στους 7), εμπλέκουν περισσότερο το σύλλογο των γονέων στην επίλυση των σχετικών συγκρούσεων (4 στους 7), ενώ αξιοποιούν περισσότερο ως πόρους για την επίλυσή τους στοιχεία από εξειδικευμένα πεδία γνώσης (βιβλιογραφία, νομοθεσία, κλπ) πέρα από την εμπειρία τους (4 στους 7).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ξενόγλωσσες

- Adams, K. S., & Christenson, S. L.** (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family–school relationships. *Special Services in the Schools*, 14(1/2), 1–22.
- Athanasoula–Reppa, A., Makri–Botsari, E., Kounenou, K. & Psycharis, S.** (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207–2211.
- Barr, J., & Saltmarsh, S.** (2014). It all comes down to the leadership: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505.
- Barrett-Baxendale, D., & Burton, D.** (2009). Twenty-first-century headteacher: Pedagogue, visionary leader or both? *School Leadership and Management*, 29(2), 91–107.
- Bell, J.** (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.
- Bennis, W. G.** (1966). *Changing Organizations*. N.Y.: Mac Crow Hill.
- Berger, E.** (2004). *Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together (6<sup>th</sup> ed.)* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bernstein, B.** (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, B. M., & Ruhl-Smith, C.** (1998). The Principal's Role in School Restructuring and Reform: An Examination of Self-Perceived Leadership Styles. *Journal of Leadership Studies*, 5(2), 116.
- Bird, K.** (2006). How Do You Spell Parental Involvement? S-I-S: Student Information Systems Are Engaging Parents, Benefiting Kids, And-Finally-Winning over Teachers, Too. *T H E Journal (Technological Horizons In Education)*, 33(7), 38.

- Blackmore, J.** (2010). Preparing leaders to work with emotions in culturally diverse educational communities. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 642–658.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S.** (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Bloom, B. S.** (1982). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Blumberg, H. H.** (1998). Peace psychology after the cold war: A selective review. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(1), 5–37.
- Borgonovi, F., & Montt, G.** (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, 73, OECD Publishing. [doi: 10.1787/5k990rk0jsjj-en](https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en)
- Borisoff, D., & Victor, D. A.** (1998). *Conflict management: a communication skills approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boucher, M. M.** (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate*. Doctoral Dissertation. College of Education. University of South Carolina.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C.** (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Briggs, C. L.** (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryk, A.S., & Schneider, B.L.** (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A., & Schneider, B.** (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Callanan, A.G., & Perri, F.D.** (2006). Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of education for Business*, 81(3), 131-139.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K.M.** (2005). Opening doors: understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Cary, A. O.** (2006). *How strong communication contributes to student and school success: Parent and family involvement*. Rockville, MD: The National School Public Relations Association.

- Chan, C.A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R.** (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2), 289-295.
- Christenson, S. L., & Hirsch, J.** (1998). Facilitating partnerships and conflict resolution between families and schools. In K. C. Stoiber & T. R. Kratochwill (Eds.), *Group intervention in the school and community*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Christenson, S. & Sheridan, S.** (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Chua, E., & Gudykunst, W. B.** (1987). Conflict resolution style in low- and high-context cultures. *Communication Research Reports*, 4(1), 32–37.
- Corvette, BAB** (2007). *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Costa, P. T., Jr, & McCrae, R. R.** (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665.
- Creswell, J. W.** (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Cripps, K., & Zyromski, B.** (January 01, 2009). Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement in Middle Schools. *Rmle Online: Research in Middle Level Education*, 33, 4.
- Crozier, G.** (2001). Excluded parents: The deracialisation of parental involvement. *Race, Ethnicity and Education*, 4(4), 329–341.
- Crozier, G. & Davies, J.** (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal* 33(3), 295–313.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L.** (1989). *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools* (Report No. 33). Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Day, C.** (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7), 56-59.

- Day., C.** (2009). Building and sustaining successful principalship in England: the importance of trust. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 719–730.
- DEEWR**, Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australian Government, Annual report 2008-2009.
- De Carvalho, M. E.** (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A.** (2001). Maximizing the benefits of task conflict: the role of conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 2 (1), 4-22.
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M.** (2007). Multi-ethnic schools' parental involvement policies and practices. *School Community Journal*, 17(2), 27-44.
- Desforges, C., & Abouchaar, A.** (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Deutsch, M.** (1973). *The Resolution of Conflict*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Dönmez, B., Özer, N. & Cömert, M.** (2010). Principal trust in students and parents: its relationship with principal burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 547–550.
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D.** (2009). An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708.
- Duryea, M. L.** (1992). *Conflict and culture: A literature review and bibliography*. Victoria, BC, Canada: University of Victoria Institute for Dispute Resolution.
- Eccles, J.S., & Harold, R.D.** (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In A. Booth & F.J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum

- Elsayed-Ekhouly, S. M., & Buda, R.** (1996). Organizational conflict: A comparative analysis of conflict styles across cultures. *The International Journal of Conflict Management*, 7(1), 71–81.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E.** (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. Retrieved from [http://www.aracy.org.au/publications/resources/command/download\\_file/id/7/filename/Parental\\_engagement\\_in\\_learning\\_and\\_schooling\\_Lessons\\_from\\_research\\_BUREAU\\_ARACY\\_August\\_2012.pdf](http://www.aracy.org.au/publications/resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from_research_BUREAU_ARACY_August_2012.pdf)
- Epstein, J. L.** (1995). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. In Booth, A & Dunn, J. (eds). *Familyschool links: how do they affect educational outcomes?* Hillsdal, N.J.: Erlbaum.
- Epstein, J.** (2001). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Janson, N. & VanVoorhis, F.** (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., & Janson, N. R.** (2009). *School, family, and community partnerships*. Retrieved from [http://www.unicef.org/lac/Joyce\\_L.\\_Epstein\\_s\\_Framework\\_of\\_Six\\_Types\\_of\\_Involvement\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Joyce_L._Epstein_s_Framework_of_Six_Types_of_Involvement(2).pdf)
- Epstein, J. L.** (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Fan, W., & Williams, C.** (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement, and intrinsic motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30, 53-74.
- Fan, W., Williams, C., & Wolters, C.** (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105, 21-35.

- Fan, X., & Chen, M.** (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S.** (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Faroozi, M. T. K., & Akhtar, J. H.** (2014). Comparison of conflict management styles used by heads at public and private secondary schools. *Research Journal of Social Science & Management*, 4(5), 110-117.
- Follett, M. P.** (1973). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*. London: Pitman.
- Fox, S. & Olsen, A.** (2014). *Education capital: Our evidence base. Defining parental engagement*. Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Gavidia-Payne, S., Denny, B., Davis, K., Francis, A., & Jackson, M.** (2014). Children's self-concept: Parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia. *Social Psychology of Education*, 18(1), 121-136.
- Giles, C.** (2006). Transformational Leadership in Challenging Urban Elementary Schools: A Role for Parent Involvement? *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 257-282.
- Gilligan, C.** (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481-517.
- Goldberg, L. R.** (1990). An alternative description of personality: The bigfive factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldkind, L., & Farmer, G. L.** (2013). The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community. *School Community Journal*, 23(1), 223-244.
- Goldring, E. B.** (1990). Elementary school principals as boundary spanners: Their engagement with parents. *Journal of Educational Administration*, 28(1), 53-62.
- Goldring, E. B., & Shapira, R.** (1996). Principals' survival with parental involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 342-360.

- Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A.** (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16(3), 185-199.
- Goodall, J.** (2015). Ofsted's judgement of parental engagement: A justification of its place in leadership and management. *Management in Education*, 29(4), 172-177.
- Goodall, J., & Montgomery, C.** (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Gordon, M.F., & Louis, K.S.** (2009). Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence. *American Journal of Education*, 116(1), 1-31.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A., & Hair, E. C.** (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 820-835.
- Greene, P., & Tichenor, M.** (2003). For parents particularly: Parents and schools. *Childhood Education*, 79(4), 242-243.
- Gudykunst, W. B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K. S., & Heyman, S.** (1996). The influence of cultural individualism-collectivism, self construals, and individual values on communication styles across cultures. *Human Communication Research*, 22, 510-543.
- Guérin, S. & Gouyon, M.** (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Economie et Statistique*, 398, 59-84.
- Haynes, N., Comer, J., & Hamilton-Lee, M.** (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27, 87-90.
- Henderson, A., & Mapp, K. L.** (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henkin, A. B., Cistone, P. J., & Dee, J. R.** (1999). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 142-158.



- Hill, N., & Taylor, L.** (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Ho, E.** (2006). Social Disparity of Family Involvement in Hong Kong: Effect of Family Resources and Family Network. *The School Community Journal*, 16(2), 7-26.
- Ho, E., & Willms, J.D.** (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Hofstede, G.** (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G.** (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management and Organization*, XIII(1-2), 46-74.
- Holmes, J. G., & Rempel, J. K.** (1989). Trust in close relationships. In C. Hendrick (Ed.), *Close relationships* (pp. 187-220). Newbury Park, CA: Sage.
- Holt, J. L., & DeVore, C. J.** (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 165-196.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H.** (1995). Parental Involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers' College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., & Sandler, H.** (2005). Parents' Motivations for Involvement in Their Children's Education. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 40-56). New York: Teachers College Press.
- Hoyle, E., & Wallace, M.** (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: Sage Publications.
- Ikoya, P. O., & Akinseinde, S. I.** (2009). Variability pattern in conflict management strategies among school administrators of secondary schools in Nigeria. *J Soc Sci*, 20(3), 223-230.
- Ingram, M., Wolfe, R., & Lieberman, J.** (2007). The Role of Parents in High-achieving Schools Serving Low-income, At-risk Populations. *Education and Urban Society*, 39(4), 479-497.

- Jensen-Campbell, L. A., Graziano, W. G., & Hair, E. C.** (1996). Personality and relationships as moderators of interpersonal conflict in adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 148–164.
- Jeynes, W. H.** (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9-15.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T.** (1995). *Reducing School Violence Through Conflict Resolution*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, P. E. and Payne, J.** (1997). Power, communicator styles, and conflict management styles: A web of interpersonal constructs for the school principal. *International Journal of Educational Reform*, 6, 40–53.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C.** (2002). Emotional intelligence and conflict resolution: Implications for human resource development. *Advances in developing human resources*, 4(1), 62–79.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C.** (2004). Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17 (2), 195-218.
- Kaplan, T. N.** (2013). Multiple Dimensions of Parental Involvement and its Links to young Adolescent Self-Evaluation and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 50, 634-649.
- Kaplan, L. & Evans, M.** (1997). Changing school environment: Restructuring one Virginia High School. *NASSP Bulletin*, 81(589), 1-9.
- Kaplan, T., N., & Seginer, R.** (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 811-827.
- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W.** (1978). Four perspectives on conflict management: An attributional framework for organizing descriptive and normative theory. *Academy of Management Review*, 3, 59–68.
- Kolb, D. M.** (1993). Her place at the table: Gender and negotiation. In L. Hall (Ed.), *Negotiation: Strategies for mutual gain* (pp. 138–150). London: Sage.
- Kuhn, T., & Poole, M. S.** (2000). Do Conflict Management Styles Affect Group Decision Making? Evidence From a Longitudinal Field Study. *Human Communication Research*, 26(4), 558–590.

- Lambert, L.** (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- LaRocque , M., Kleiman, I., Darling, S.M.** (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122.
- Lassiter, W.L, & Perry, D.D.** (2009). *Preventing violence and crime in America's schools: from put-downs to lock-downs*. Praeger: Santa Barbara, CA.
- Lawrence-Lightfoot, S.** (2003). *The essential conversation what parents and teachers can learn from each other*. New York New York: Random House Publishing Group.
- Lee, J., & Bowen, N.K** (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193- 218.
- Leithwood, K. A., & Steinbach, R.** (1995). *Expert Problem Solving: Evidence from School and District Leaders*. Albany, New York: State University of New York.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R.** (2000). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University.
- Lewicki, R. J., Weiss, S. E., & Lewin, D.** (1992). Models of conflict, negotiation and third party intervention:A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 209–252.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills.
- Lyman, L., & Villani, C.** (2004). *Best Leadership practices for High – Poverty Schools*. Maryland: Scarecrow Education.
- Margolis, H., & Brannigan, G.** (1986). Building trust with parents. *Academic Therapy*, 22(1), 71–74.
- Maslow, A. H.,** (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- Mastrangelo, J.** (2011). Teacher and parent Conflict. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2016 από <http://www.livestrong.com/article/221007-teacher-and-parent-conflict/>
- Meier, D.** (2004). Creating schools we can trust. In C. Glickman (Ed.), *Letters to the Next President* (pp. 18-26): Teachers College Press.

- Melhuish, E., K., Sylva, P., Sammons, I., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B.** (2001). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Social/Behavioural and Cognitive Development at 3-4 Years in Relation to Family Background*. London: DfEE/Institute of Education, University of London.
- Mills, J., & Chusmir, L. H.** (1988). Managerial conflict resolution styles: Work and home differences. In Goldsmith, E. (Ed.), *Work and family: Theory, research, and applications (special issue)*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3(4), 303–316.
- Miguel, A. & Martin, B.N.** (2012). What is the connection between the actions of the principal and the involvement of Latino immigrant parents in an elementary school setting? *IJE4D Journal*, 1, 1-21.
- Mleczko, A., & Kington, A.** (2013). The Impact of School Leadership on Parental Engagement: A Study of Inclusion and Cohesion. *International Research in Education*, 1(1), 129-148.
- National School Climate Council** (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://community-matters.org/downloads/school-climate-challenge-policy-paper.pdf>
- Navridis, K.** (1994). *Clinical Social Psychology*. Athens: Papazissis (in Greek).
- Neely, H. & Tech, V.** (2005). *Special education conflict management at the school building level: A multi-vocal synthesis*. Dissertation. Special Education Administration. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Novak, J.** (2006). Strategic leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp.44-60). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD** (1997). *Parents as Partners in Schooling*. OECD Publishing.
- Ofsted** (2014). *School Inspection Handbook: Handbook for Inspecting Schools in England Under Section 5 of the Education Act 2005*. Manchester: Ofsted.
- O'Neill, C.** (1992). *Telling like It Is*. Dublin: Combat Poverty Agency. Parental Engagement Project Taskforce, (2011). *Parental engagement in schooling in low socio-economic status communities*. Retrieved from

[https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/parental\\_engagement\\_0.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/parental_engagement_0.pdf)

- Park, H.** (2008). The Varied Educational Effects of Parent-Child Communication: A Comparative Study of Fourteen Countries. *Comparative Education Review*, 52(2), 219-243.
- Pasiardis, P.** (Ed.). (2006). CCEAM conference “Retreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership” Proceedings, Lefkosia Cyprus 12-17 October.
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P.** (February, 1999). The seven P’s of school–family partnerships. *Education Week*, XVIII (21), 34, 36.
- Pearson, V. M., & Stephan, W. G.** (1998). Preferences for styles of negotiation: A comparison of Brazil and the US. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(1), 67–83.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. & Litwack, S.D.** (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Pondy, L. R.** (1992). “Reflections on organizational conflict”. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 257-61.
- Pood, E. A.** (1980). Functions of communication: An experimental study in group conflict situations. *Small Group Behavior*, 11, 76–87.
- Poole, M. S., & Roth, J.** (1989b). Decision development in small groups V: Test of a contingency model. *Human Communication Research*, 15, 549–589.
- Putnam, L. L.** (1986). Conflict in group decision-making. In R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (Eds.), *Communication and group decision making* (pp. 175–196). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rahim, M. A.** (1992). *Managing conflict in organizations* (2nd ed.). Westport, CT: Praeger.
- Rahim, M. A., & Blum, A. A.** (Eds.). (1994). *Global perspectives on organizational conflict*. Westport, CT: Praeger.
- Ramirez, A.** (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Rappaport, N.** (2012). A Mindful Approach to Parent Conflict. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2016 από [http://www.huffingtonpost.com/nancy-rappaport/parent-teacher-meetings-\\_b\\_1938595.html](http://www.huffingtonpost.com/nancy-rappaport/parent-teacher-meetings-_b_1938595.html)

- Rempel, J. K., Holmes, J. G., & Zanna, M. P.** (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 93–112.
- Reppa, G.P.**(2007). Motivation and Affective Outcomes of Physical Education: Implications for Health Education. *Science Education International*, 18(3), 217-233.
- Reynolds, A. & Clements, M.** (2005). Parent Involvement and Children’s School Success. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children’s Success* (pp. 109- 127). New York: Teachers College Press.
- Rotter, J. B.** (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, 35, 1–7.
- Saiti, A.** (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and their role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Salovey, P., & Mayer, J.** (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Schneer, J. A., & Chanin, M. N.** (1987). Manifest needs as personality predispositions to conflict-handling behavior. *Human Relations*, 40(9), 575–590.
- Shockley-Zalabak, P.** (1981). The effects of sex differences on the preference for utilization of conflict styles of managers in a work setting: An exploratory study. *Public Personnel Management Journal*, 10, 289–295.
- Sillars, A. L., Colletti, S. F., Parry, D., & Rogers, M. A.** (1982). Coding verbal conflict tactics: Nonverbal and verbal correlates of the “avoidance-distributive-integrative” distinction. *Human Communication Research*, 9, 83–95.
- Smith, D., & Reynolds, C.** (1998). Institutional culture and ethics. In W. May (Ed.), *Ethics and Higher Education* (pp. 21-31). Westport, CT: American Council on Education/Oryx.
- Stockard, J., & Lach, D.** (1989). Conflict resolution: Sex and gender roles. In J. B. Gittler (Ed.), *The annual review of conflict knowledge and conflict resolution*, Vol. 1 (pp. 69–99). New York: Garland Publishing Inc.

- Sweeney, B., & Carruthers, W. L.** (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor*, 43(5), 326–344.
- Swinth, R. L.** (1967). The establishment of the trust relationship. *Journal of Conflict Resolution*, 11, 335–344.
- Thomas, K. W.** (1977). Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette (Ed.) *The Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 839–935). Chicago, IL: Rand McNally.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H.** (1974). *The Thomas–Kilmann mode instrument*. Tuxedo Park, NY: Xicom.
- Ting-Toomey, S.** (1986). Conflict communication styles in black and white subjective cultures. In Y. Y. Kim (Ed.), *Interethnic Communication: Current research* (pp. 75–88). Beverly Hills, CA:Sage.
- Ting-Toomey, S.** (1988). Intercultural conflict styles:A face negotiation theory. In Y. Y. Kim, & W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 213–235). Newbury Park, CA:Sage.
- Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K. K., Shapiro, R. B., Garcia, W., Wright, T. J., & Oetzel, J. G.** (2000). Ethnic/cultural identity salience and conflict styles in four US ethnic groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 47–81.
- Tjosvold, D.** (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), 285-342.
- Toldson, I.A., & Lemmons, B.P.** (2013). Social demographics, the school environment, and parenting practices associated with parents’ participation in schools and academic success among Black, Hispanic, and White students. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*, 23(2), 237-255.
- Trubisky, P., Ting-Toomey, S., & Lin, S.-L.** (1991). The influence of individualism collectivism and selfmonitoring on conflict styles. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 65–84.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K.** (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.



- Tuckman, B. W.** (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tupes, E. C., & Christal, R. E.** (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings (ASD-TR-61-97). Lackland air force base, TX: Aeronautical Systems Division, Personnel Laboratory (Reprinted in 1992 *Journal of Personality*, 60, 225–251).
- Tyrrell, J.** (2002). *Peer Mediation: a process for primary schools*. London: Souvenir Press.
- Unger, M. C., & Geist, E. A.** (2016). *Principal perceptions of parental aggression*. Dissertation. The Patton College of Education of Ohio University.
- US Department of Education** (2006). “Parent and Family Involvement in Education: 2002-03”, “Parent Survey” (Parent:1999), “Parent and Family Involvement in Education Survey” (PFI:2003) of the Nation Household Education Surveys Programs, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Verderber, R., & Verderber, K.,** (1998). *INTER-ACT Using Interpersonal Communication Skills*. New York: Wadsworth Publishing Company.
- Wall, V. W., & Nolan, L. L.** (1987). Small group conflict: A look at equity, satisfaction, and styles of conflict management. *Small Group Behavior*, 18, 188–211.
- Wallace, M.** (2013). High school teachers and African American parents: A (not so) collaborative effort to increase student success. *The High School Journal*, 96(3), 195-208.
- Warareba G., & Clarke, S.** (2011). Acknowledging emotional intelligence in the preparation and selection of school principals. *Leading and Managing*, 17(1), 84–99.
- Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K.** (2013). School influences on parents’ role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73-99.
- Wood, V. F., & Bell, P. A.** (2008). Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 45, 126–131.



**Zammuto, R. F., London, M., & Rowland, K. M.** (1979). Effects of sex on commitment and conflict resolution. *Journal of Applied Psychology*, 64(2), 227–231.

### Ελληνικές

**Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σελ 39-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

**Βάμβουκας, Μ.** (1988) *Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης

**Γεωργίου, Σ. Ν.** (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

**Ιωσηφίδης, Θ.** (2001) «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.

**Ιωσηφίδης, Θ.** (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

**Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιαννάκος, Α.** (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη λεκτική*

επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα (σελ. 249-271). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Mason, J.** (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

**Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ.** (χ.ε.). *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας*. Έρευνα στην Εκπαίδευση. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πολιτικών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

**Μπάκας, Θ.** (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές. Ανακοίνωση στο Συνέδριο, *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα.

**Μυλωνάκου-Κεκέ, Η.** (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

**Παπαγεωργίου Γ.** (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε.** (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Σταλίκας, Α.** (2011). *Μέθοδοι έρευνας στην κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος

**Τσιώλης, Γ.** (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

**Φραγκομίχαλος, Κ.** (2003). *Στρατηγική Επικοινωνίας. Η Τέχνη και η Τεχνική του Γραπτού και Προφορικού Λόγου* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Δείγμα συνέντευξης

### ΔΕΙΓΜΑ 1<sup>ο</sup>

1. Όπως σε όλες τις σχολικές μονάδες έτσι και στη δική μας, οι γονείς ενδιαφέρονται για τη σωστή λειτουργία του σχολείου και του συνόλου των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Ίσως ορισμένοι γονείς να μην έχουν αντιληφθεί το ρόλο τους και επιδιώκουν να υπεισέρχονται σε περιπτώσεις και να παρεμβαίνουν σε θέματα που δεν είναι υπόλογοι ή υπεύθυνοι αλλά θεωρούν ότι έτσι μπορούν να διαφοροποιήσουν ή να αλλάξουν τη λειτουργία του σχολείου. Η επιδίωξή μου είναι οι γονείς να έχουν λόγο και άποψη. Και η σχέση τους να φτάνει στο επίπεδο της συνεργασίας, να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και να υπάρχει με λίγα λόγια αμοιβαιότητα σχέσεων.
2. Οι γονείς επιζητούν τη συνεργασία για ανταλλαγή χρήσιμων πληροφοριών μεταξύ σχολείου – σπιτιού και την προφορική ενημέρωση των γονιών για το παιδί τους όσο αναφορά τη συμπεριφορά και την επίδοση στα μαθήματα. Στην συνδιοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων ή εκδηλώσεων ψυχοπαιδαγωγικών θεμάτων όπως σχολική βία. Επίσης γονείς εθελοντικά προσφέρονται να βοηθήσουν το σχολείο από κτιριολογικής άποψης.
3. Και βέβαια πρέπει να υπάρχουν όρια στη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Δεν πρέπει να ασχολούνται με θέματα που δεν τους αφορούν. Θα πρέπει να συνεργάζονται με το σχολείο χωρίς να υποκρύπτουν θέματα που αφορούν το παιδί να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις όταν προσκαλούνται και να βοηθούν όταν καλούνται για εργασίες στο σχολείο εθελοντικά.
4. Ήταν και εξακολουθεί και είναι άριστη. Και αυτό γιατί με την έναρξη της σχολικής χρονιάς γίνεται διαλογική συζήτηση και αναφέρονται προβλήματα της σχολικής μονάδας, θέματα που πρέπει να δείξουν ενδιαφέρον, να συνεργάζονται και να είναι αντικειμενικοί στην κριτική τους.
5. Πολλοί γονείς θεωρούν πως το παιδί τους είναι σ' όλα άριστο και δεν δέχονται την πραγματικότητα , δηλαδή ότι το παιδί τους δεν είναι καλός μαθητής ή η συμπεριφορά του δεν είναι που πρέπει. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη σύγκρουση με το σχολείο, φτάνοντας στο σημείο να κρίνουν αυστηρά τον εκπαιδευτικό των παιδιών τους και να εκδηλώνουν τα παράπονά τους στο διευθυντή και ζητώντας την απομάκρυνση του δάσκαλου από το σχολείο.

6. Η δυσπιστία, η υπερβολική αγάπη για το παιδί τους, η ημιμάθεια των γονέων, οι οικονομικοί λόγοι, το οικογενειακό περιβάλλον, διαζευγμένα ζευγάρια, η καχυποψία, η ζήλια, ρατσιστική συμπεριφορά.
7. Γονιός που δε δέχτηκε ότι το παιδί του δεν κληρώθηκε για σημαία και θεώρησε πως η κλήρωση δεν έγινε με τα προβλεπόμενα. Άλλος γονέας διαμαρτύρεται που το παιδί του το ενοχλεί μαθητής που προέρχεται από άλλη χώρα, ενώ ο γιος του έχει άσχημη συμπεριφορά και ζητάει την απομάκρυνση του μαθητή από το σχολείο.
8. Είναι λογικό σ' ένα χώρο όπου υπάρχουν ομάδες ατόμων να δημιουργούνται προβλήματα συνύπαρξης. Δε μπορώ να πω, πως το σχολείο δε φέρει καμία ευθύνη. Υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν μιλούν με ευγένεια στα παιδιά, τα κακολογούν, δεν τους δείχνουν αγάπη, δεν σκέπτονται το οικογενειακό περιβάλλον και έτσι πληγώνουν το παιδί. Ευθύνη έχουν και οι δύο πλευρές , αλλά ο καθένας πρέπει να καταλαβαίνει και να προσπαθεί να βελτιώσει την εικόνα και όχι να την αμβλύνει.
9. Είναι κατά τη γνώμη μου αυτοί που δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους (παραμέληση) ή λόγω εργασίας ή χαμηλού επιπέδου μόρφωσης. Είναι αυτοί που υπερπροστατεύουν τα παιδιά τους και θεωρούν ότι για όλα φταίνε οι άλλοι. Είναι αυτοί που έχουν υψηλές προσδοκίες για το παιδί τους και δεν εξετάσει αν το παιδί τους παρουσιάζει αδυναμία. Είναι αυτοί που έχουν κάποια μόρφωση ανώτερη του εκπαιδευτικού (εγωιστές) και δεν δέχονται τον εκπαιδευτικό. Είναι μερικοί διαζευγμένοι γονείς οι οποίοι βάζουν το σχολείο να βρει λύσεις για το παιδί τους.
10. Μπορώ να πω πως η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την ψυχολογία του ατόμου. Η κρίση μας έχει επηρεάσει όλους, αλλά θεωρώ πως ελάχιστα έως καθόλου η κρίση αποτελεί παράγοντα για σύγκρουση του γονιού με το σχολείο. Αυτοί οι γονείς μπορεί απλά να μη συμμετέχουν τα παιδιά τους σε εκδηλώσεις του σχολείου που πρέπει να συνεισφέρουν χρήματα.
11. Για να μην υπάρχουν συγκρούσεις γίνονται συχνές ενημερώσεις των γονέων που πρέπει να δείχνουν το ενδιαφέρον, με ποιο τρόπο να συμπεριφέρονται στα παιδιά τους, πως λειτουργεί το σχολείο, ώρες προσέλευσης – αποχώρησης, πώς πρέπει να διαβάζουν τα παιδιά τους, πώς πρέπει να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, να δείχνουν κατανόηση σε όποια αρνητική συμπεριφορά των παιδιών τους, να αποφεύγονται οι συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, τα

γεγονότα να αναφέρονται όπως γίνονται χωρίς αλλοίωση. Δεν είναι συμφέρον για το παιδί ο γονιός να έρχεται σε σύγκρουση με το σχολείο, χρειάζεται συνεργασία και εμπιστοσύνη.

12. Μπορεί δύο μαθητές να υποπέσουν στο ίδιο παράπτωμα. Η αντιμετώπιση θα είναι διαφορετική. Θα πρέπει ο διευθυντής να εξετάσει το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, το κοινωνικό περιβάλλον των γονιών, τη μόρφωση, την οικονομική κατάσταση, την εργασία κ.τλ.
13. Όταν ο γονιός σταματήσει να διαμαρτύρεται και συνεργάζεται με το σχολείο.
14. Συχνότερη επικοινωνία με τους γονείς και κυρίως όταν δημιουργείται το πρόβλημα άμεση επικοινωνία με το σχολείο, με αναφορά στο θέμα ώστε να μπορέσουν κάποια στιγμή να καταλάβουν οι γονείς πως το σχολείο ενδιαφέρεται το ίδιο για όλους.
15. Όχι, ο Σ.Γ. σε περιπτώσεις σύγκρουσης δεν έχει αρμοδιότητα εμπλοκής.
16. Δεν έχει χρειαστεί.
17. Δεν έχει χρειαστεί. Όταν όμως το θέμα είναι σοβαρό, είναι απαραίτητη η εμπλοκή των ανωτέρω (Διευθυντής εκπαίδευσης ή Σχολική Σύμβουλος) διότι πρέπει να υπάρχει κοινή αντιμετώπιση και έτσι τα αποτελέσματα θα είναι καλύτερα.
18. Πάνω απ' όλα πρέπει να είσαι νοήμων, να διακατέχεσαι από φιλικότητα, από ευχάριστη διάθεση, να έχεις συναισθηματική θέρμη και ισορροπία, να έχεις υπομονή, αυτοέλεγχο, αποφασιστικότητα, πρωτοτυπία, να επιδιώκεις συνέπεια και ειλικρίνεια.

## ΔΕΙΓΜΑ 2<sup>ο</sup>

1. Συνεργαζόμαστε αρμονικά με το προεδρείο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου. Εμπλέκονται διοργανώνοντας εκδρομές και παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, διαλέξεις για γονείς, εκδηλώσεις και μαθήματα για παιδιά. Το σχολείο παραχωρεί τους χώρους για τις εκδηλώσεις. Κάνουν απονομή αναμνηστικών στα παιδιά της ΣΤ΄ που αποφοιτούν, προσφέρουν γλυκίσματα στις εορταστικές εκδηλώσεις του σχολείου κ.τ.λ.. και πολλές φορές συνδράμουν σε ανάγκες του σχολείου που δεν καλύπτει η σχολική επιτροπή. Επίσης προσφέρουν εθελοντική εργασία, π.χ. διαμόρφωσαν επιδαπέδια παιχνίδια στο προαύλιο του σχολείου. Όλοι οι γονείς προσκαλούνται σε εορταστικές εκδηλώσεις για την ανάπτυξη δημιουργικών δεσμών σχολείου – οικογένειας. Η έμπρακτη και διακριτική συμμετοχή τους στα σχολικά ζητήματα προάγει το έργο του σχολείου.
2. Με το σύλλογο γονέων συζητάμε σε τακτά διαστήματα για τα σχέδια υλοποίησης δράσεων. Μεμονωμένα, οι γονείς συνεργάζονται με το δάσκαλο της τάξης σε τακτικές μηνιαίες είτε σε έκτακτες ενημερώσεις για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους ή σε συγκεντρώσεις γονέων που ορίζονται από το σχολείο.
3. Πρέπει να υπάρχουν διακριτά όρια συμμετοχής των γονέων, γιατί δεν είναι θεμιτό να αναμειγνύονται σε υποθέσεις του σχολείου. Ο γονέας π.χ. δεν μπορεί να επιλέξει δάσκαλο, να επιλέξει τμήμα, να κάνει υποδείξεις στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών ή να παρεμβαίνει στον προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου.
4. Με τη συντριπτική πλειοψηφία συνεργαζόμαστε σε θετικό και αποδοτικό κλίμα. Προσκαλούνται γονείς στο γραφείο για να συζητήσουμε τυχόν θέματα του παιδιού τους καθώς και παρουσιάζονται γονείς για να συζητήσουν κάποιο πρόβλημα και διαχειριζόμαστε τέτοιες περιπτώσεις.
5. Συνήθως σε αντιπαράθεση με το σχολείο έρχονται γονείς που είτε δε δέχονται ότι το δικό τους παιδί παραβαίνει τους κανόνες, είτε δε δείχνουν κατανόηση και ανεκτικότητα για τυχόν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο ίδιο τμήμα με τα δικά τους, είτε διαφωνούν με τους εκπαιδευτικούς χειρισμούς ή τις διδακτικές μεθόδους του δασκάλου του παιδιού τους.

6. Παρεξηγήσεις και παρανοήσεις συμβαίνουν, κυρίως όταν ένας μαθητής έχει χαμηλή επίδοση και οι γονείς του αποδίδουν το φταίξιμο στον εκπαιδευτικό, όταν έχει δυσκολίες στις σχέσεις του με άλλα παιδιά, όταν τυχόν οι γονείς πιστεύουν υπερβολικά πράγματα όπως τους μεταφέρονται στο σπίτι, όταν τηρούν καχύποπτη και κριτική στάση απέναντι στο δάσκαλο και όταν είναι υπερβολικά αγχωμένοι και υπερπροστατευτικοί με το παιδί.
7. Ένα συνηθισμένο θέμα που συνήθως προκύπτει είναι αυτό μετά την κλήρωση για σημαιοφόρο και παραστάτες, γιατί υπάρχουν περισσότεροι αριστούχοι από τις θέσεις του σημαιοφόρου και των παραστατών. Γονείς διαμαρτύρονται γιατί δεν κληρώθηκε το δικό τους παιδί.
8. Συνήθως οι παρεξηγήσεις μεγαλύτερες ή μικρότερες συμβαίνουν είτε για ασήμαντο λόγο, είτε διότι παρερμηνεύτηκαν κάποιες δηλώσεις και γενικότερα όταν η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και γονέα δεν είναι αποτελεσματική. Μεμονωμένος εκπαιδευτικός μπορεί να μη διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα ζητήματα, αλλά και μεμονωμένοι γονείς μπορεί να έρχονται με προκατάληψη για τον εκπαιδευτικό. Οι εκπ/κοί γενικά προσπαθούν να χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης γονέων – σχολείου γιατί και οι γονείς χρειάζονται ευκαιρίες για να συζητούν προβλήματα που τους απασχολούν σχετικά με τα παιδιά τους και τρόπους να τα προσεγγίσουν και να τα ξεπεράσουν. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, πρέπει να προλαμβάνουν συγκρούσεις και να χειρίζονται άμεσα και αποτελεσματικά επεισόδια μεταξύ μαθητών.
9. Είναι κατά κανόνα είτε γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και έλλειψη καλλιέργειας και ενδοοικογενειακά προβλήματα που δε σέβονται τους εκπαιδευτικούς, είτε σπανιότερα, γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, που απαξιώνουν τον εκπαιδευτικό.
10. Θεωρώ ότι οι συγκρούσεις γονέων - σχολείου έχουν επηρεαστεί βαθύτατα από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα της εποχής. Η κάθε οικογένεια αντιμετωπίζει λιγότερο ή περισσότερο ανεργία, οικονομική στενότητα αλλά και κρίση αξιών. Τα παιδιά εισπράττουν και με τη σειρά τους αναπαράγουν ανησυχία και «θυμό» – και οι γονείς εκφράζουν «θυμό», και συχνά στρέφονται εναντίον του σχολείου απαξιώνοντάς το ως δημόσια υπηρεσία, με την προκατάληψη ότι οι δάσκαλοι είναι αδιάφοροι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, που αμοίβονται σταθερά και με καλό ωράριο. Παρατηρείται χρόνο με το χρόνο ότι τα



παιδιά είναι πιο ανήσυχα, παρουσιάζουν δυσκολία στο να σέβονται τους χώρους, τους κανόνες, τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους. Φαίνεται ότι δεν έχουν πρότυπα, προφανώς επηρεασμένα από την γενικότερη κρίση.

11. Φροντίζω να τους δέχομαι αμέσως στο γραφείο, να συζητώ μαζί τους, να διαχειρίζομαι τις συγκρουσιακές καταστάσεις με ηρεμία και ενσυναίσθηση. Ακούω προσεκτικά τα τυχόν παράπονα και διαμαρτυρίες τους, τους προτρέπω να συνεργάζονται με τους δασκάλους των παιδιών για το καλό των παιδιών, συζητώ με δασκάλους και παιδιά πιθανές λύσεις και εξετάζω κατά περίπτωση αν υπάρχει κάποιο θέμα που χρήζει λήψη μέτρων από το σχολείο για να επιλυθεί. Συζητώ και με τους εκπαιδευτικούς τακτικά τρόπους και στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των γονέων.
12. Οι στρατηγικές διαχείρισης των θεμάτων αυτών ποικίλουν ανάλογα με τα δεδομένα. Κατά κανόνα, δεν έρχομαι σε αντιπαράθεση με τους γονείς, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που είναι ανάγκη να τους εξηγήσω σταθερά ότι το αίτημά τους δεν είναι δυνατό να ικανοποιηθεί. Προσπαθώ σε γενικές γραμμές να γεφυρώνω επικοινωνιακά χάσματα και να χτίζω σχέση εμπιστοσύνης.
13. Κρατώ επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους και θεωρώ ότι η σύγκρουση έχει αντιμετωπιστεί και το ζήτημα εξομαλύνθηκε, όταν δεν επανέρχονται εκ νέου για το ίδιο ζήτημα.
14. Δεν έχω αντιμετωπίσει παρόμοια περίπτωση, αλλά πιστεύω ότι τότε θα εμπλακούν οι αρμόδιοι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντής διεύθυνσης.
15. Δεν έχει χρειαστεί να εμπλακεί ο σύλλογος γονέων, γιατί δεν έχει προκύψει κάποιο σοβαρό πρόβλημα.
16. Εξαρτάται πάντα από την κάθε συγκεκριμένη περίπτωση. Αν για παράδειγμα, ένας γονέας έχει προβλήματα με τον εκπαιδευτικό της τάξης, προτείνω να συνεργαστούν σε κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και για το καλό του μαθητή. Σε ακραίες περιπτώσεις, αν για παράδειγμα, υπάρχει ανάγκη να ληφθεί απόφαση συλλόγου διδασκόντων για διαχείριση γονέα ο οποίος αγνοεί τις συστάσεις και

συμπεριφέρεται άπρεπα στο χώρο του σχολείου, τότε συγκαλείται συνεδρίαση συλλόγου να εξετάσει το θέμα.

17. Αν χρειαστεί, θέμα διοικητικής φύσεως που αναφέρει ο γονέας και δεν επιλύεται στη σχολική μονάδα, θα παραπεμφθεί στον Δ/ντή Δ/σης, ενώ αν πρόκειται για θέμα παιδαγωγικής φύσεως, θα αναφερθεί στον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο.
18. Από την κατάρτισή μου σε τέτοια θέματα και από την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικού και ως διευθύντριας.

### ΔΕΙΓΜΑ 3<sup>ο</sup>

1. Η εμπλοκή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου είναι θετική αρκεί να διέπεται από κανόνες και μάλιστα σε επίπεδο συλλογικό. Η μεμονωμένη συμμετοχή γονέων απουσία του συλλόγου τους είναι δυνατόν να δημιουργήσει μεταξύ τους συγκρούσεις που αποβαίνουν εις βάρος της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.
2. Οι γονείς επιζητούν συμμετοχή κυρίως σε θέματα εκδηλώσεων (εορταστικές, αθλητικές, κοινωνικές εκδηλώσεις) και εκδρομές. Όχι βέβαια ότι δε θα ήθελαν να συμμετάσχουν και σε θέματα διοικητικά ή και καθαρά εκπαιδευτικά, αλλά δε θα πρέπει να τους δοθεί η δυνατότητα.
3. Οποσδήποτε και πρέπει να υπάρχουν όρια στη συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου και μάλιστα να τηρούνται αυστηρά. Τα όρια αυτά ορίζονται από το Δ/ντή της σχολικής μονάδας σε συνεννόηση με τον πρόεδρο του συλλόγου των γονέων και μάλιστα ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία των μελών του Δ.Σ. των γονέων και του συλλόγου των εκπ/κών. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να πιστέψουν οι γονείς ότι συνδιευθύνουν το σχολείο.
4. Συνεργάζομαι με όλους τους γονείς. Μιλώ χωριστά με τον καθένα όταν μου δίνεται η ευκαιρία, ακόμα και εκτός σχολείου, για να γνωρίζω τον χαρακτήρα τους αλλά προσπαθώ πάντα τα θέματα του σχολείου που συζητάμε να έρχονται επίσημα μέσω του συλλόγου τους στο σχολείο.
5. Στις μικρές τάξεις οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους είναι συχνά η κύρια αιτία που οδηγεί σε αντιπαράθεση τους γονείς. Ξεκινάνε από απλά θέματα του τύπου «δε σε έχω φίλο» και φτάνουν στα πιο σοβαρά, μικροκλοπές – μικροσπρωξίματα - μικροζήλιες κλπ που φέρνουν αντιμέτωπους τους γονείς πρώτα μεταξύ τους και μετά με το σχολείο. Στις μεγαλύτερες τάξεις τα θέματα που προκαλούν εντάσεις είναι η κατανομή των τάξεων, η προβολή (κατά τη γνώμη τους) κάποιων μαθητών στις εορταστικές εκδηλώσεις ανάλογα με την ανάληψη κάποιων ρόλων, η ανάληψη πρωτοβουλιών από

γονείς σε θέματα προβολής του σχολείου (του παιδιού τους) και γενικά ότι έχει να κάνει με την εγωιστική συμπεριφορά μαθητών και γονέων.

6. Πολλές φορές οι γονείς αναλαμβάνουν το ρόλο του εκπ/κού, προσπαθώντας να επιβάλουν τη επιθυμία του παιδιού τους και έξω από το σχολείο αλλά και μέσα στον προαύλιο χώρο. Δε διστάζουν καμία φορά να απειλήσουν ή και να χειροδικήσουν σε συμμαθητές του παιδιού τους. Ο εγωισμός, ο αυταρχισμός, και η αλαζονεία είναι οι λόγοι κυρίως που οδηγούν σε συγκρούσεις.
7. Γονέας επιθυμούσε να απομακρυνθεί μαθητής από το σχολείο γιατί ενοχλούσε το παιδί του, όπως έλεγε, απειλώντας ότι θα το πάρει και θα φύγει. Ο μαθητής αυτός ήταν ξάδερφος του παιδιού του και δεν ήθελε να μιλάνε γιατί οι μεγάλοι είχαν μαλώσει.
8. Η ευθύνη του σχολείου είναι μεγάλη όπως μεγάλη είναι και η ευθύνη της οικογένειας. Οι μόνοι ανεύθυνοι είναι οι μικροί μαθητές που βρίσκονται ανάμεσα σε διαφορετικές και πολλές φορές αντικρουόμενες απόψεις και δεν έχουν ακόμα αναπτύξει την κριτική σκέψη για να δουν τα πράγματα με τη δική τους ματιά. Οι προκαταλήψεις των γονέων υπάρχουν είτε από τη δική τους μαθητική ηλικία είτε από ακούσματα που έχουν από φίλους ή γνωστούς. Όμως σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν α) οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που κυκλοφορούν με τη μορφή « το τάδε είναι καλό σχολείο» «ο τάδε είναι καλός δάσκαλος» «α αυτός είναι Βλάκας» κλπ και β) κάποιοι εκπαιδευτικοί που με την αδιαφορία τους και γενικά τη συμπεριφορά τους επιδεινώνουν την ήδη κακή εικόνα που έχουν οι γονείς για τα σχολεία μας.
9. Οι γονείς που έρχονται σε αντιπαράθεση στο σχολείο είναι κυρίως μητέρες (ίσως επειδή είναι αυτές που ασχολούνται κυρίως με τη φοίτηση των παιδιών). Πάντως αντιπαράθεσεις υπάρχουν μεταξύ γονέων όλων των κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων καθώς επίσης και όλων των εθνικοτήτων.

10. Είναι αλήθεια ότι τα τελευταία χρόνια οι συγκρούσεις γονέων με το σχολείο έχουν αυξηθεί κυρίως για θέματα οικονομικά. Συμμετοχή μαθητών σε εκδρομές, σε θεατρικές παραστάσεις και βοήθεια σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.
11. Τα μέτρα που πρέπει να λαμβάνει η Διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας ξεκινάνε πριν από την έναρξη του σχολικού έτους. Η συντήρηση των εγκαταστάσεων και ο καλλωπισμός των χώρων του σχολείου εξωτερικά και εσωτερικά συμβάλει καταλυτικά στη δημιουργία ευχάριστης και αισιόδοξης διάθεσης για το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς. Η κατανομή των τάξεων αντίθετα με αυτά που λέγονται και ισχύουν καλό είναι να γίνεται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς ώστε να αποφεύγονται οι κριτικές και το ψάξιμο των γονέων, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, για το ποιος θα πάρει αυτό ή το άλλο τμήμα ή ακόμα χειρότερα να γίνεται κατανομή των μαθητών της πρώτης τάξης από τους γονείς σε συνεννόηση με κάποιους εκπ/κούς. Όλα λοιπόν τα θέματα αποφασίζονται από το σύλλογο των εκπαιδευτικών με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πειστεί και να έχουν συναποφασίσει τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και να βοηθούν όλοι στην πιστή εφαρμογή τους.
12. Είναι αλήθεια ότι παρόλα αυτά, θέματα θα παρουσιαστούν και τότε θα πρέπει ανάλογα με το θέμα, το γονέα και κυρίως το παιδί να επιλεχτεί η κατάλληλη στρατηγική για την αντιμετώπισή τους.
13. Μία σύγκρουση νομίζω ότι έχει αντιμετωπιστεί όταν δεν παίρνει διαστάσεις έξω από την τάξη παραμένει σε επίπεδο τάξης και εκπαιδευτικού τάξης. Βέβαια ο Δ/ντής πάντα θα πρέπει να είναι ενήμερος για όλα τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα.
14. Όταν η σύγκρουση είναι παρατεταμένη παρεμβαίνει ο διευθυντής και ανάλογα με το θέμα επιλέγει τη στρατηγική που θα ακολουθήσει και με μεθοδικότητα και υπομονή προσπαθεί να δώσει λύση.

15. Πολλές φορές έχω ζητήσει τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και τελικά η συμβολή του ήταν αποτελεσματική στη διαχείριση τέτοιων συγκρούσεων. Η βοήθεια όμως θα πρέπει να είναι πάντα συλλογική και όχι μεμονωμένη.
16. Ο σύλλογος διδασκόντων πάντα εμπλέκεται είτε με επίσημη συνεδρίαση είτε με άποψη γνώμης την ώρα της χαλάρωσης (του καφέ) και συμβάλει με τον τρόπο του στη διαμόρφωση της επιλογής της στρατηγικής αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων.
17. Μέχρι σήμερα δεν έχουν εμπλοκή στη διαχείριση των θεμάτων της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετώ οι ανώτεροι (σχ. Σύμβουλοι και δ/ντές εκπ/σης) και καλό θα είναι να μη χρειαστεί να επέμβουν ποτέ για τέτοιου είδους θέματα.
18. Για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων των γονέων στις σχολικές μονάδες δεν υπάρχουν συγκεκριμένες συνταγές. Ο δ/ντής με το σύλλογο των διδασκόντων κάθε φορά ανάλογα με το θέμα, επιλέγει τη στρατηγική που θα εφαρμόσει. Νομίζω ότι η εμπειρία είναι σημαντικός παράγοντας καθώς επίσης και γνώση της εκπ/κης Νομοθεσίας

#### ΔΕΙΓΜΑ 4<sup>ο</sup>

1. Η εμπλοκή τους λειτουργεί υποστηρικτικά ως πηγή διαφόρων μορφών μάθησης , εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.
2. Επιζητούν τη συμμετοχή τους κυρίως σε ρόλο θεατή σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις που διοργανώνονται από το σχολείο γι' αυτούς (σχολικές εορτές, θέατρα, γυμναστικές επιδείξεις , χοροί κ.ά) ή σε δραστηριότητες που αφορούν εθελοντική εργασία (δενδροφυτεύσεις, εξωραϊσμούς - στολισμός χώρων, ανακύκλωση, φιλανθρωπικές δραστηριότητες κ.ά) και εκδρομές.
3. Πρέπει να υπάρχουν οπωσδήποτε σαφή όρια συμμετοχής των γονιών στα σχολικά δρώμενα, όπου η ανάμειξη αυτή προκαθορίζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και αφορά εκδηλώσεις και δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς, εθελοντική εργασία και δραστηριότητες που στοχεύουν στο συμφέρον του παιδιού κάθε γονιού. Οι γονείς κατά κανόνα περιορίζονται σε ρόλο θεατή.
4. Συνεργάζομαι αρμονικά σε πνεύμα αλληλοκατανόησης, αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
5. Αναποτελεσματική διεκπεραίωση της ενημέρωσης των γονέων εκ μέρους του σχολείου προφορικά μέσω των μαθητών που φτάνει παραπονημένη, καθυστερημένη ίσως και δε φτάνει ποτέ. Εργασίες στο σπίτι (υπερβολικές ή καθόλου) Αξιολόγηση των μαθητών. Διαχείριση συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.
6. Μειωμένη πνευματική και ψυχική καλλιέργεια, άγνοια αρχών επικοινωνίας και τρόπων καλής συμπεριφοράς, υπερπροστατευτισμός, μειωμένη ή μηδενική γονεϊκή συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου που έχει σαν αποτέλεσμα την ανυπαρξία αλληλεπίδρασης, αλληλοκατανόησης και αποδοχής των δύο πλευρών και τέλος η ακαμψία στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και γονέων.
7. Κάποιος δάσκαλος χτυπά άθελά του με τον αγκώνα του έναν μαθητή στο πρόσωπο στην προσπάθειά του να δραματοποιήσει ένα μέρος του κειμένου διδασκαλίας. Ο γονέας (αστυνομικός) προσέρχεται στο σχολείο και επικαλούμενος τη φιλαλήθεια του παιδιού του, ότι ο δάσκαλος εσκεμμένα και τιμωρητικά χτύπησε το μαθητή του, παρακάμπτοντας τον Δ/ντή, απειλεί με

μήνυση και καταγγελία το δάσκαλο. Ο μαθητής όμως έχει αποκρύψει από τον πατέρα ότι ο δάσκαλος, που τον αγαπά και τον έχει σαν υπόδειγμα καλής συμπεριφοράς, του έχει κάνει παρατήρηση για αταξία πριν το χτύπημα. Λειτουργώντας ψύχραιμα και κατευναστικά και ζητώντας αμοιβαία κατανόηση απ' όλους μετά από πολύωρη εποικοδομητική συζήτηση αποσοβήθηκε η ρήξη των μεταξύ μας σχέσεων. Την επομένη γονέας και μαθητής ζήτησαν συγγνώμη από το δάσκαλο αφού πείσθηκαν για την ειλικρίνειά του.

8. Οι συγκρούσεις είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουμε ευθύνη όλοι μας λιγότερη ή περισσότερη. Δίνεται όμως η ευκαιρία να ξεκαθαριστούν κάποια πράγματα όσων αφορά τις σχέσεις που πρέπει να διέπουν μια αγαστή συνεργασία αλλήλων.

Η απουσία επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και κυρίως των Δ/ντών σε ζητήματα διαχείρισης σχέσεων οικογένειας – σχολείου κατά την αρχική τους εκπαίδευση ή την κατοπινή τους επιμόρφωση είναι ένας από τους λόγους που κάνουν τη σχολική μονάδα επιφυλακτική στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους γονείς.

9. Είναι γονείς που νομίζουν ότι τα ξέρουν όλα, ότι κάνουν πάντα το σωστό, υποτιμούν την αξία και προσφορά του σχολείου και αδυνατούν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου.

10. Τα οικονομικά προβλήματα είναι ένας σοβαρός λόγος που διαταράσσει τις σχέσεις των δυο γονέων κατ' αρχάς και κατ' επέκταση και τις σχέσεις τους με το σχολείο. Η αδυναμία να διαχειριστούν με ψυχραιμία και αποφασιστικότητα το πρόβλημα προκαλεί πάνω απ' όλα ανεπανόρθωτη ζημιά στην ψυχολογία των παιδιών που αναγκάζονται να ζήσουν ως θεατές εντάσεις και βίαιες καταστάσεις. Περιπτώσεις καταστροφής της σχολικής τσάντας ή ενδυμασίας είναι λόγοι που διαταράσσουν τις σχέσεις γονέων και σχολείου επειδή αδυνατούν να την αντικαταστήσουν και επιρρίπτουν ευθύνες στο σχολείο για έλλειψη παροχής προστασίας και ασφάλειας.

11. Οικοδόμηση ειλικρινών σχέσεων και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αποφεύγουμε να είμαστε επικριτικοί προς τους γονείς. Προσπαθούμε να



επιλύουμε τα προβλήματα μέσα στην τάξη ή στο σχολείο και να μην μεταφέρονται στο σπίτι. Ενημέρωση των γονέων για του στόχους του σχολείου και συνδιαμόρφωση ενός άτυπου συμβολαίου συνεργασίας.

12. Ένας σωστά ενημερωμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός-Δ/ντής πρέπει να προσπαθεί να λειτουργεί πάνω απ' όλα προληπτικά. Να φροντίζει να γνωρίζει μαθητές και γονείς σε βάθος να οικοδομεί καλές σχέσεις που θα τον βοηθήσουν να ακολουθήσει την ανάλογη τακτική που ταιριάζει στο χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του. Με λίγα λόγια να ξέρει το κουμπί του, να πιάνει το σφυγμό του, την ιδιοτροπία του. Γνωρίζοντας καλύτερα πρόσωπα και καταστάσεις λειτουργούμε ταχύτατα και αποτελεσματικά.

13. Όταν μετά τις εκατέρωθεν υποχωρήσεις φεύγουν αγκαλιασμένοι εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές και την επόμενη μέρα ο μαθητής επιζητεί την αγκαλιά του δασκάλου του.

14. Για το καλό όλων των πλευρών κυρίως όμως των μαθητών πρέπει με κατανόηση και αμοιβαίες υποχωρήσεις οι συγκρούσεις να αντιμετωπίζονται άμεσα να εξομαλύνονται οι σχέσεις με διατήρηση της ηρεμίας και ψυχραιμίας χωρίς νικητές και ηττημένους. Δεν πρέπει για κανέναν λόγο να απαξιωθεί η προσωπικότητα και ικανότητα του δασκάλου στα μάτια του μαθητή του ούτε να διασαλευθεί η γαλήνη της οικογένειας του μαθητή.

15. Ο Σύλλογος των γονέων κατά την ταπεινή μου γνώμη πρέπει επιλαμβάνεται κυρίως σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ γονέων και όχι σχολείου και γονέων. Προς το συμφέρον όλων να μην παίρνουν έκταση οι συγκρούσεις και να μην ξεστομίζονται μεγάλα και αιχμηρά λόγια γιατί δεν καταπίνονται εύκολα. Οι εκπαιδευτικοί για παιδαγωγικούς λόγους οφείλουν να προνοούν και να κάνουν το πρώτο βήμα.

16. Ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να ενημερώνεται αλλά δεν εμπλέκεται στις διαδικασίες διαχείρισης τέτοιων συγκρούσεων για πολλού και ποικίλους λόγους κυρίως όμως για λόγους διασποράς που θα οδηγούσαν σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις. « Μικρή πληγή χάνει λίγο αίμα. Τα πολλά χέρια στο μαλλί και τα λίγα στο τυρί».

17. Οι Δ/ντές πρέπει να είναι η ανώτερη βαθμίδα διαχείρισης διαδικασιών τέτοιων συγκρούσεων . « Τα εν οίκω μη εν δήμω ».

18. Οι παιδαγωγικές σπουδές μου , η μετεκπαίδευσή μου στην Ειδική Αγωγή, η υπηρεσία μου σε μονάδες Εδικής Αγωγής και η εμπειρία που απέκομισα υπηρετώντας ως Δ/ντής μεγάλης σχολικής μονάδας είναι κατ' εξοχήν οι λόγοι για τους οποίους υιοθέτησα τις παραπάνω πρακτικές διαχείρισης των συγκρούσεων.