

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Η εκπαιδευτική πολιτική ως παράγοντας
διαμόρφωσης των σχέσεων και των δράσεων του
σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας:
Προκλήσεις.

Ευάγγελος Κελεσιδης

doi: [10.12681/pansynschool.9486](https://doi.org/10.12681/pansynschool.9486)

Η εκπαιδευτική πολιτική ως παράγοντας διαμόρφωσης των σχέσεων και των δράσεων του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας: Προκλήσεις.

Ευάγγελος Κελεσίδης

*Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης,
Καθηγητής-Σύμβουλος του ΕΑΠ
ekelesidis@sch.gr*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαμόρφωση των σχέσεων και των δράσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασιζόμενη στο θεωρητικό μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein, τη θεωρία της δομής και δράσης του Giddens και το βιο-οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner, η έρευνα αναλύει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του μακροεπιπέδου (θεσμικό πλαίσιο) και του μικροεπιπέδου (καθημερινές πρακτικές). Μέσα από εμπειρική διερεύνηση 147 σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και καταγραφή δράσεων φορέων (Εκκλησία, Δήμοι, Κέντρα Πρόληψης), αναδεικνύονται τόσο οι δυνατότητες όσο και οι προκλήσεις της συνεργασίας. Τα ευρήματα καταδεικνύουν σημαντική δραστηριοποίηση των σχολείων (87% οργανώνουν δράσεις κοινού ενδιαφέροντος, 72% μεμονωμένες ομιλίες ειδικών), αλλά και περιορισμένη συστηματική εμπλοκή (το 46% διοργανώνουν σχολές γονέων). Η συμμετοχή των γονέων παρουσιάζει σημαντική διακύμανση, με κρίσιμα εμπόδια την πολυνομία, τις διαφορές αντιλήψεων και την επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η εργασία καταλήγει σε συγκεκριμένες πολιτικές προτάσεις για την ενίσχυση της συνεργασίας και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, γονεϊκή εμπλοκή, επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής, θεσμικό πλαίσιο

1. Εισαγωγή

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Epstein, 2018· Henderson&Mapp, 2002). Στο σύγχρονο πλαίσιο, όπου οι κοινωνικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές επηρεάζουν καθοριστικά την εκπαίδευση, η ανάγκη για συντονισμένη δράση των τριών αυτών πυλώνων γίνεται επιτακτικότερη από ποτέ (Christenson&Reschly, 2010).

Η εκπαιδευτική πολιτική, ως θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνει τους κανόνες, τις δομές και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διευκόλυνση ή την παρεμπόδιση αυτής της συνεργασίας (Boonketal., 2018). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ του μακροεπιπέδου (θεσμικές προβλέψεις) και του μικροεπιπέδου (καθημερινές πρακτικές) δεν είναι μονόδρομη ούτε απόλυτα προβλέψιμη, καθώς τα δρώντα υποκείμενα -εκπαιδευτικοί, γονείς και μέλη της κοινότητας- αναδιαμορφώνουν συνεχώς τις πολιτικές μέσα από τις δράσεις τους (Giddens, 1984).

Παρά το εκτεταμένο θεσμικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη συνεργασία στην ελληνική εκπαίδευση (Ν. 1566/1985, Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002, Ν. 3699/2008, Ν. 4823/2021 Ν. 5029/2023), εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικές προκλήσεις, πολυνομία και ασάφεια ρόλων, διαφορές στις αντιλήψεις και προσδοκίες, περιορισμένη επικοινωνία, και επίδραση εξωγενών παραγόντων, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον, φαινόμενα όπως η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός συχνά συνδέονται με την έλλειψη αποτελεσματικού συντονισμού μεταξύ Οικογένειας- Σχολείου-Κοινότητας (Kyriakidesetal., 2013).

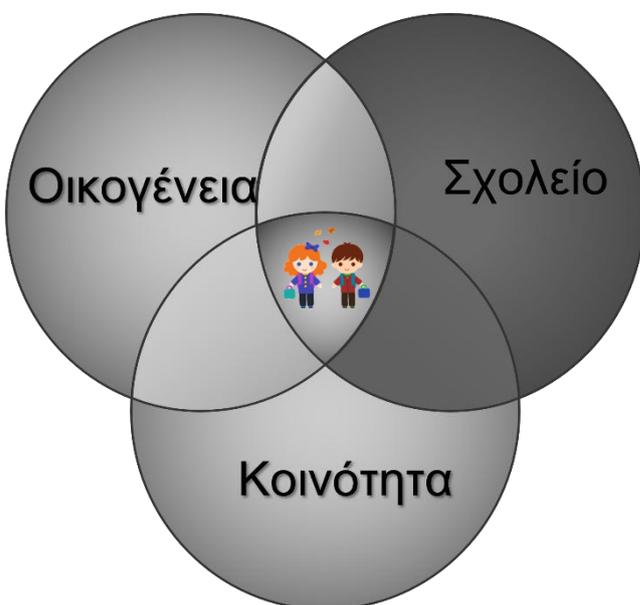
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει τις σχέσεις και τις δράσεις του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας στο ελληνικό πλαίσιο, με έμφαση στην περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Μέσα από την ανάλυση εμπειρικών δεδομένων από 147 σχολικές μονάδες και την καταγραφή δράσεων διαφόρων κοινοτικών φορέων, επιχειρείται η αποτύπωση της πραγματικότητας αυτής της συνεργασίας, η ανάδειξη των προκλήσεων και η διατύπωση συγκεκριμένων πολιτικών προτάσεων για τη βελτίωσή της.

2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο.

Η θεμελίωση της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας βασίζεται σε τρεις κεντρικές θεωρητικές προσεγγίσεις που προσφέρουν συμπληρωματικές οπτικές στο φαινόμενο.

Το Μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (Epstein)



Η Joyce Epstein (1995, 2011, 2018), ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο που επαναπροσδιορίζει τη σχέση σχολείου και οικογένειας, μετατοπίζοντας την έμφαση από τους «διακριτούς ρόλους» στην έννοια της «εταιρικής σχέσης» (partnership).

Στον πυρήνα της θεωρίας βρίσκεται η αντίληψη ότι οι μαθητές μαθαίνουν και αναπτύσσονται αποτελεσματικότερα όταν λειτουργούν εντός τριών αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.

Σε αντίθεση με παραδοσιακές προσεγγίσεις που έβλεπαν τους

Εικόνα 1: Μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής

θεσμούς αυτούς ως ανεξάρτητους, το μοντέλο της Epstein υποστηρίζει ότι υπάρχουν κοινές ευθύνες και στόχοι. Το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο του διαγράμματος, λειτουργώντας ως ο κύριος δρώντας (agent) που μεταφέρει εμπειρίες, πληροφορίες και αξίες από τη μία σφαίρα στην άλλη. Η έκταση της επικάλυψης των σφαιρών δεν είναι στατική αλλά δυναμική και καθορίζεται από διάφορες δυνάμεις:

- Την ηλικία του παιδιού και τις ιστορικές αλλαγές στην εκπαίδευση.
- Τις εμπειρίες και τη γενικότερη φιλοσοφία, καθώς, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς υιοθετούν μια κουλτούρα συνεργασίας, οι σφαίρες συγκλίνουν, δημιουργώντας μια συνεκτική «κοινότητα φροντίδας» γύρω από τον μαθητή (Epstein&Sanders, 2006).

Για την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας, το μοντέλο προτείνει έξι τύπους εμπλοκής (Six Types of Involvement), οι οποίοι αποτελούν έναν οδικό χάρτη για τα σχολεία:

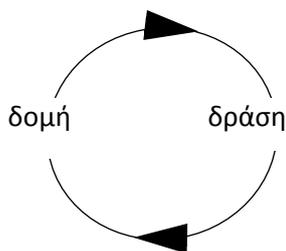
1. **Γονεϊκή υποστήριξη** (Parenting). Το σχολείο βοηθά τις οικογένειες με δεξιότητες ανατροφής και κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού, ενώ παράλληλα ενημερώνεται για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.
2. **Επικοινωνία** (Communicating). Καθιέρωση αμφίδρομων καναλιών ενημέρωσης για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο του μαθητή, διασφαλίζοντας ότι η επικοινωνία είναι κατανοητή από όλους τους γονείς.

3. **Εθελοντισμός (Volunteering)**. Στρατολόγηση και οργάνωση της βοήθειας των γονέων σε σχολικές δράσεις ή μέσα στην τάξη, ώστε να αξιοποιούνται οι δεξιότητές τους προς όφελος του συνόλου.
4. **Μάθηση στο σπίτι (Learning at home)**. Παροχή πληροφοριών και ιδεών στις οικογένειες για το πώς μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές στο σπίτι, μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και όχι απλής διδασκαλίας.
5. **Λήψη αποφάσεων (Decisionmaking)**. Συμπερίληψη των γονέων στη σχολική διακυβέρνηση, στα σχολικά συμβούλια και στις επιτροπές, δίνοντάς τους φωνή και ηγετικό ρόλο.
6. **Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with community)**. Εντοπισμός και ενσωμάτωση πόρων και υπηρεσιών από την ευρύτερη κοινότητα (π.χ. δήμοι, πανεπιστήμια, επιχειρήσεις, πολιτιστικούς φορείς) για την ενίσχυση του σχολικού προγράμματος (Erstein, 2018).

Πλήθος ερευνών έχουν επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα του μοντέλου σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά πλαίσια. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συστηματική εφαρμογή των έξι τύπων εμπλοκής συνδέεται άμεσα με βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, μείωση της σχολικής διαρροής, καλύτερη συμπεριφορά και αυξημένη παρακίνηση των μαθητών, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους (Henderson&Mapp, 2002· Jeynes, 2018; Epstein&Sheldon, 2016).

Η θεωρία της Δομής και Δράσης (Giddens)

Η θεωρία της δομοποίησης (structuration theory) του Anthony Giddens (1984) προσφέρει ένα κρίσιμο αναλυτικό εργαλείο για την υπέρβαση του παραδοσιακού διπόλου στις κοινωνικές επιστήμες: από τη μία ο αντικειμενισμός (όπου οι κοινωνικές δομές καθορίζουν τα πάντα) και από την άλλη ο υποκειμενισμός (όπου η ατομική δράση είναι παντοδύναμη).



Εικόνα 2. Δυαδικότητα της δομής

Στο επίκεντρο της θεωρίας βρίσκεται η έννοια της «**δυαδικότητας της δομής**» (duality of structure). Σύμφωνα με τον Giddens, οι δομές (νόμοι, θεσμοί, σχολικοί κανονισμοί) και η δράση (οι καθημερινές πρακτικές των υποκειμένων) δεν είναι ανεξάρτητα μεγέθη. Αντίθετα, η δομή λειτουργεί ταυτόχρονα ως το **μέσο** και το **αποτέλεσμα** της δράσης. Αυτό σημαίνει ότι οι θεσμικές προβλέψεις για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν είναι απλώς εξωτερικοί περιορισμοί που επιβάλλονται στους δρώντες,

αλλά πόροι που τα υποκείμενα χρησιμοποιούν, ερμηνεύουν ή και αγνοούν.

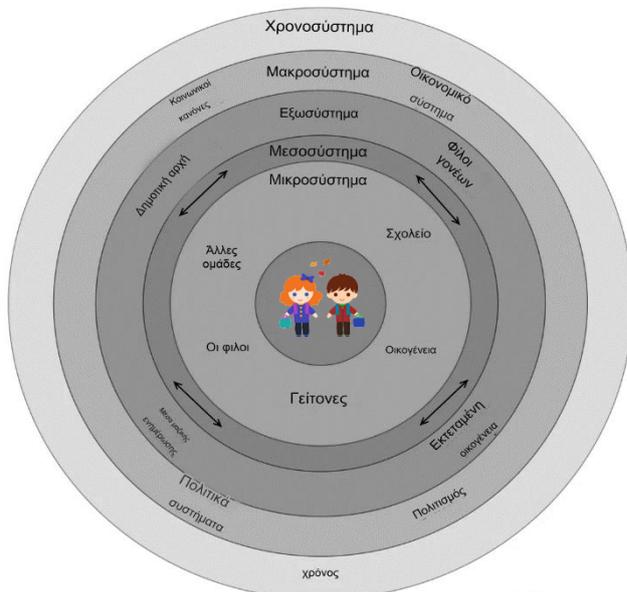
Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η θεωρία αναλύει τη σχέση μεταξύ του **μακροεπιπέδου** (θεσμικό πλαίσιο, νομοθεσία) και του **μικροεπιπέδου** (καθημερινή σχολική ζωή) ως εξής:

1. **Οι Δομές ως κανόνες και πόροι**. Η εκπαιδευτική πολιτική παρέχει «κανόνες» (π.χ. καθήκοντα ενημέρωσης γονέων) και «πόρους» (π.χ. αίθουσες, χρόνο, ψηφιακές πλατφόρμες). Ωστόσο, αυτές οι δομές υπάρχουν ουσιαστικά μόνο τη στιγμή που ενεργοποιούνται από τους δρώντες.
2. **Οι Δρώντες ως γνώστες (Knowledgeable Agents)**. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας δεν είναι παθητικοί δέκτες των εντολών, αλλά ενεργά υποκείμενα που φιλτράρουν τις πολιτικές μέσα από τις δικές τους αξίες, εμπειρίες και τοπικές συνθήκες. Μέσα από τις επιλογές τους, έχουν τη δύναμη είτε να **αναπαράγουν** τις υφιστάμενες δομές (συντηρώντας, για παράδειγμα, μια τυπική/γραφειοκρατική σχέση) είτε να τις **μετασηματίσουν** (δημιουργώντας νέες, άτυπες πρακτικές ουσιαστικής συνεργασίας).

Η προσέγγιση αυτή είναι θεμελιώδης για την ερμηνεία του χάσματος εφαρμογής (implementation gap). Εξηγεί γιατί, παρά την ύπαρξη ευνοϊκών νόμων (δομή), η συνεργασία μπορεί να απουσιάζει στην πράξη, αν οι δρώντες δεν κινητοποιήσουν τους κανόνες αυτούς.

Όπως επισημαίνουν οι Priestleyetal. (2015) και η Archer (1995), η «αυτενέργεια» (agency) των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι αυτή που τελικά καθορίζει αν η θεσμική πρόβλεψη θα μετατραπεί σε ζώσα εκπαιδευτική πραγματικότητα ή θα παραμείνει κενό γράμμα.

Το Βιο-Οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner)



Εικόνα 3. Το βιο-οικολογικό μοντέλο

Το βιο-οικολογικό μοντέλο του UrieBronfenbrenner (1979, 1994) αποτελεί ίσως την πιο επιδραστική θεωρία για την κατανόηση του ανθρώπινου πλαισίου. Τοποθετεί το αναπτυσσόμενο άτομο (μαθητή) στο κέντρο μιας σειράς αλληλεπικαλυπτόμενων και αλληλεξαρτώμενων συστημάτων, τα οποία εκτείνονται από το άμεσο βιολογικό περιβάλλον έως την ευρύτερη κοινωνική κουλτούρα.

Η δομή του μοντέλου αναπτύσσεται σε πέντε επίπεδα περιβαλλοντικής επιρροής:

1. **Μικροσύστημα (Microsystem).** Το άμεσο περιβάλλον όπου το παιδί έχει πρόσωπο – με-πρόσωπο αλληλεπιδράσεις (π.χ. οικογένεια, σχολική τάξη, ομάδα συνομηλίκων).

2. **Μεσοσύστημα (Mesosystem).** Αφορά τις διασυνδέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Όταν οι σχέσεις στο μεσοσύστημα είναι ισχυρές και συμπληρωματικές (π.χ. οι γονείς γνωρίζουν και εμπιστεύονται τον δάσκαλο), η ανάπτυξη του παιδιού ενισχύεται. Αντίθετα, όταν τα μικροσυστήματα συγκρούονται, δημιουργείται αναπτυξιακό ρίσκο.
3. **Εξωσύστημα (Exosystem).** Περιλαμβάνει πλαίσια στα οποία το παιδί δεν συμμετέχει ενεργά, αλλά επηρεάζουν τη ζωή του (π.χ. ο εργασιακός χώρος των γονέων, οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, οι υπηρεσίες του Δήμου). Μια πιεστική εργασιακή συνθήκη για τον γονέα (εξωσύστημα) επηρεάζει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης στο σπίτι (μικροσύστημα).
4. **Μακροσύστημα (Macrosystem).** Το ευρύτερο πολιτισμικό, οικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο, καθώς και η εθνική νομοθεσία (όπως οι νόμοι που αναλύσαμε). Οι κοινωνικές αξίες για την εκπαίδευση καθορίζουν τους πόρους και τις προτεραιότητες των κατώτερων συστημάτων.
5. **Χρονοσύστημα (Chronosystem).** Η διάσταση του χρόνου που περιλαμβάνει τις φυσιολογικές μεταβάσεις (π.χ. αλλαγή σχολικής βαθμίδας) και τα ιστορικά γεγονότα (π.χ. οικονομική κρίση, πανδημία) που επηρεάζουν τις συνθήκες ανάπτυξης (Bronfenbrenner&Morris, 2006).

Η αξία του μοντέλου για την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη έγκειται στην παραδοχή ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν λειτουργεί σε «κενό». Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από ένα πολύπλοκο δίκτυο επιρροών. Συνεπώς, κάθε παρέμβαση οφείλει να αναγνωρίζει ότι η σχολική επιτυχία δεν είναι ατομικό επίτευγμα, αλλά αποτέλεσμα της αρμονικής συνέργειας όλων των συστημάτων που περιβάλλουν το παιδί (Christenson&Reschly, 2010(Bronfenbrenner&Morris, 2006).

2.2. Ο Ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Goodall&Montgomery, 2014). Στο διεθνή χώρο, πολιτικές που προωθούν τη συστηματική εμπλοκή των γονέων έχουν συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα (Wilder, 2014).

Η ελληνική νομοθεσία έχει εξελιχθεί από την απλή ενημέρωση των γονέων (δεκαετία '80) στην προσπάθεια για ουσιαστικότερη εμπλοκή και συνδιαμόρφωση της σχολικής ζωής (δεκαετία 2020), ενσωματώνοντας σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές.

1. Νόμος 1566/1985. Η θεσμική θεμελίωση της οργανωμένης συμμετοχής των γονέων

Ο Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του εκπαιδευτικού συστήματος.

- **Άρθρο 53 (Συγκρότηση Οργανώσεων Γονέων):** Καθιέρωσε τη συγκρότηση Συλλόγων Γονέων ως σωματείων ιδιωτικού δικαίου. Σκοπός τους ορίστηκε η υποβοήθηση του έργου του σχολείου.
- **Άρθρο 51 (Σχολικά Συμβούλια):** Προέβλεπε τη λειτουργία Σχολικού Συμβουλίου με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης για την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας και της υγιεινής. Στην πράξη, ο θεσμός συχνά λειτούργησε τυπικά, χωρίς να αποτελέσει πεδίο ουσιαστικής διαβούλευσης.

2. Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002. Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών

Η Υπουργική Απόφαση αυτή καθορίζει τα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των στελεχών και των εκπαιδευτικών, θεσμοθετώντας την **υποχρέωση ενημέρωσης**.

- **Άρθρα 29 & 36 (Καθήκοντα Διευθυντή & Εκπαιδευτικών),** στα οποία ορίζεται ρητά η υποχρέωση του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών να βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με τους γονείς. Προβλέπεται η καθιέρωση τακτικών συναντήσεων για την ενημέρωση σχετικά με τη φοίτηση, τη διαγωγή και την επίδοση των μαθητών.
- **Οι ρυθμίσεις αυτές έχουν εξαιρετική σημασία,** καθώς μετατρέπει την επικοινωνία από προαιρετική «καλή θέληση» σε υπηρεσιακό καθήκον, ορίζοντας ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία και να επιδιώκει τη συνεργασία με τους κηδεμόνες.

3. Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ο νόμος αυτός εισάγει κρίσιμες διατάξεις για τη συμμετοχή των γονέων παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατοχυρώνοντας το δικαίωμά τους στη λήψη αποφάσεων για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους.

- **Συναίνεση και Αξιολόγηση:** Για οποιαδήποτε αξιολόγηση από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (νυν Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.), αλλά και τις τότε ΕΔΕΑΥ (σημερινές Ε.Δ.Υ.) απαιτείται αίτηση ή έγγραφη συναίνεση των γονέων.
- **Εξατομικευμένα Προγράμματα (Ε.Π.Ε.):** Οι γονείς καλούνται να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης. Η διάταξη αυτή αναγνωρίζει τον γονέα ως ισότιμο εταίρο στην παιδαγωγική διαδικασία, καθώς η άποψή του λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για την τοποθέτηση του μαθητή στο κατάλληλο πλαίσιο (Γενικό ή Ειδικό Σχολείο).

4. Νόμος 4692/2020. Νέοι θεσμοί

Ο Νόμος 4692/2020 σηματοδότησε μια προσπάθεια αναβάθμισης του σχολείου μέσω της εισαγωγής νέων θεσμών που απαιτούν ενεργότερη εμπλοκή.

- **Άρθρο 37 (Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας):** Θεσμοθετείται ρητά ότι ο Εσωτερικός Κανονισμός συντάσσεται ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, του Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων και εκπροσώπου του Δήμου. Οι γονείς καθίστανται συνυπεύθυνοι για το πλαίσιο κανόνων του σχολείου (στοιχείο λήψη αποφάσεων κατά την Epstein).
- **Άρθρο 38 (Σύμβουλος Σχολικής Ζωής):** Ο θεσμός αυτός (στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) ορίζεται ως γέφυρα επικοινωνίας. Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής

«συμβουλευεί, καθοδηγεί και ενημερώνει μαθητές, γονείς και κηδεμόνες», έχοντας θεσμικό καθήκον τη συστηματική συμβουλευτική υποστήριξη της οικογένειας για θέματα παιδαγωγικής φύσης και σχολικής βίας.

5. Νόμος 4823/2021. Αξιολόγηση και νέες δομές υποστήριξης

Επιφέρει δομικές αλλαγές που συνδέουν την ποιότητα του σχολείου με τη σχέση του με την οικογένεια.

- **Άρθρο 11 (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και Ε.Δ.Υ.):** Ενισχύεται ο ρόλος των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης. Προβλέπεται η αναγκαία συνεργασία και συναίνεση των γονέων για την αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητών, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους στη συνεργατική διαδικασία.
- **Άρθρα 100-101 (Αξιολόγηση):** Ο νόμος συνδέει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών με την ποιότητα της συνεργασίας τους με τους γονείς.
- **Άρθρο 107 (Σχολικά Συμβούλια):** Τροποποιεί το ν.1566/85, δίνοντας στα Σχολικά Συμβούλια αρμοδιότητες για δράσεις που ανοίγουν το σχολείο στην κοινότητα, ενισχύοντας τον ρόλο των γονέων στην κοινωνική ζωή του σχολείου.

6. Νόμος 5029/2023: «Ζούμε Αρμονικά Μαζί» (Κατά του εκφοβισμού)

Ο πρόσφατος νόμος για την ενδοσχολική βία εντάσσει τους γονείς στον μηχανισμό πρόληψης και αντιμετώπισης του bullying.

- **Ειδική Ψηφιακή Πλατφόρμα:** Δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να υποβάλλουν επώνυμες αναφορές για περιστατικά εκφοβισμού μέσω της πλατφόρμας stop-bullying.gov.gr.
- **Ενημέρωση και Συνυπευθυνότητα:** Οι ομάδες δράσης του σχολείου υποχρεούνται να ενημερώνουν τους γονείς για τη διαχείριση των περιστατικών. Ο νόμος καλλιεργεί μια κουλτούρα μηδενικής ανοχής στη βία, καλώντας τους γονείς να γίνουν ενεργοί συμμετοχοί στην προστασία του σχολικού κλίματος, ξεφεύγοντας από τον ρόλο του απλού παραλήπτη βαθμολογιών.

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση της νομοθεσίας για τη συνεργασία σχολείου-γονέων

Νομοθετικό Κείμενο	Θεσμική πρόβλεψη	Ρόλος γονέων ως stakeholders & υποχρέωση σχολείου
N. 1566/1985	Άρθρα 51 & 53: Σύλλογοι Γονέων & Σχολικά Συμβούλια	Θεσμική συγκρότηση: Δημιουργία συλλογικών οργάνων. Ρόλος κυρίως υποστηρικτικός και εισηγητικός.
Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002	Καθηκοντολόγιο (Άρθρα 29, 36)	Υποχρέωση συνεργασίας και ενημέρωσης: Θεσμοθέτηση τακτικής επικοινωνίας και καθορισμός ωρών συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων.
N. 3699/2008	Ειδική Αγωγή (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ./ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., Ε.Π.Ε.)	Συναίνεση & Συνδιαμόρφωση: Απαραίτητη η έγγραφη συναίνεση γονέων για αξιολόγηση. Συμμετοχή στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
N. 4692/2020	Εσωτερικός Κανονισμός & Σύμβουλος Σχολικής Ζωής	Συναπόφαση: Συμμετοχή γονέων στη σύνταξη του Κανονισμού. Συμβουλευτική υποστήριξη γονέων από τον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής.
N. 4823/2021	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών & ΕΔΥ	Κριτήριο Ποιότητας: Η συνεργασία με τους γονείς γίνεται δείκτης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ενίσχυση

		διαμεσολάβησης μέσω ΕΔΥ. Αναδιαμόρφωση των Σχολικών Συμβουλίων.
N. 5029/2023	Αντιμετώπιση Ενδοσχολικής Βίας	Ενεργή Παρέμβαση: Δικαίωμα αναφοράς περιστατικών βίας σε πλατφόρμα. Συνεργασία για την αποκατάσταση του σχολικού κλίματος.

Στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο, πλέον, προβλέπει πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής των γονέων. Από τη συμμετοχή σε συλλογικά όργανα (N. 1566/1985) μέχρι την υποχρεωτική ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών και τη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας (N. 5029/2023). Ωστόσο, ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η μετάφραση των θεσμικών προβλέψεων σε πραγματικές πρακτικές συνεργασίας αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια (Symeou, 2003· Μπόνια, 2011).

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πλέγμα παραγόντων που καθορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ξεκινώντας πρωτίστως από τις οργανωσιακές παραμέτρους της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική κουλτούρα και το στυλ ηγεσίας δεν λειτουργούν απλώς ως διοικητικά χαρακτηριστικά αλλά ως θεμελιώδεις προϋποθέσεις, καθώς οι Harris και Goodall (2008) όπως και οι Hoover-Dempsey και Sandler (1997) υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη ενός φιλόξενου κλίματος και η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που ενθαρρύνουν τους γονείς να εμπλακούν ενεργά, μετατρέποντας το σχολείο από έναν απρόσωπο οργανισμό σε μια ανοιχτή κοινότητα μάθησης. Παράλληλα με τους ενδοσχολικούς παράγοντες, καθοριστική και συχνά ανασταλτική είναι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των οικογενειών, με τις ερευνητικές προσεγγίσεις των Largeau (2011) και Sheldon και Epstein (2005) να επισημαίνουν ότι οι γονείς χαμηλότερου βιοτικού επιπέδου δεν αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά αντιμετωπίζουν δομικά εμπόδια όπως η έλλειψη χρόνου, η οικονομική δυσχέρεια και κυρίως η έλλειψη εμπιστοσύνης ή πολιτισμικού κεφαλαίου για να προσεγγίσουν ισότιμα το θεσμικό περιβάλλον του σχολείου. Την κατάσταση αυτή περιπλέκουν περαιτέρω οι πολιτισμικοί παράγοντες, καθώς οι διαφορές στις αντιλήψεις και τις αξίες μεταξύ οικογένειας και σχολείου μπορούν να οδηγήσουν σε «πολιτισμική ασυμφωνία», όπου σύμφωνα με τους Goodall και Montgomery (2014) αλλά και τους Λάππα και Κατσαρού (2015), οι διαφορετικές προσδοκίες για τον ρόλο του γονέα και του δασκάλου δημιουργούν συχνά παρανοήσεις και λανθάνουσες εντάσεις που υπονομεύουν την επικοινωνία. Τέλος, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδύεται ο αμφίσημος ρόλος της τεχνολογίας, καθώς τα ψηφιακά μέσα και οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, ενώ σύμφωνα με τους Olmstead (2013) και Thompsonetal. (2015) προσφέρουν αμεσότητα και ταχύτητα στην ενημέρωση, ταυτόχρονα εγκυμονούν σοβαρούς κινδύνους, όπως η διάδοση παραπληροφόρησης, η απουσία σαφών ορίων στον λόγο και η δημιουργία συγκρούσεων σε ψηφιακές ομάδες γονέων, οι οποίες συχνά λειτουργούν εκτός του παιδαγωγικού ελέγχου του σχολείου.

2.4. Προκλήσεις και εμπόδια

Η ερευνητική επισκόπηση του πεδίου αναδεικνύει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, παρά την αναγνωρισμένη σπουδαιότητά της, προσκρούει συχνά σε σημαντικά και πολυεπίπεδα εμπόδια που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητά της. Ένα πρωταρχικό δομικό πρόβλημα εντοπίζεται στο φαινόμενο της πολυνομίας και της θεσμικής ασάφειας, καθώς η έλλειψη ξεκάθαρων ορίων σχετικά με τους διακριτούς ρόλους και τις ευθύνες της κάθε πλευράς δημιουργεί, σύμφωνα με τον Καλαβάση (2015), ένα περιβάλλον σύγχυσης όπου παρατηρούνται συχνά φαινόμενα επικάλυψης αρμοδιοτήτων ή, αντιθέτως, μετάθεσης ευθυνών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η λήψη κοινών αποφάσεων. Πέραν

των θεσμικών δυσκολιών, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι αποκλίνουσες αντιλήψεις και οι διαφορετικές προσδοκίες των εμπλεκόμενων μερών, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς προσεγγίζουν συχνά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα θέματα πειθαρχίας και τα παιδαγωγικά όρια από διαφορετικές αφετηρίες, γεγονός που όπως επισημαίνουν οι Symeou(2003) οδηγεί σε συγκρούσεις, καχυποψία και αμυντικές συμπεριφορές που μπλοκάρουν την επικοινωνία. Την κατάσταση επιβαρύνει περαιτέρω η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και πόρων, μια πραγματικότητα που βιώνουν έντονα και οι δύο πλευρές, καθώς σύμφωνα με τους Henderson και Mapp (2002) οι μεν εκπαιδευτικοί πιέζονται από τον φόρτο εργασίας και τη γραφειοκρατία, οι δε γονείς από τις αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις, μετατρέποντας έτσι τη συνεργασία από ουσιαστική προτεραιότητα σε μια τυπική ή και αγχωτική υποχρέωση που συχνά παραμελείται. Τέλος, μια από τις πιο σοβαρές συνέπειες αυτών των δυσλειτουργιών αφορά τη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού, καθώς η έλλειψη μιας αρραγούς συνεργατικής σχέσης και η αδυναμία χάραξης κοινής στρατηγικής αφήνουν χώρο για την ανάπτυξη τέτοιων φαινομένων. Με τη μελέτη τους οι Kyriakidesetal. (2013) να επιβεβαιώνουν ότι όταν σχολείο και οικογένεια δεν λειτουργούν συντονισμένα, η αντιμετώπιση της παραβατικότητας καθίσταται αποσπασματική και αναποτελεσματική.

2.5. Ο Ρόλος της Κοινότητας

Η κοινότητα, ως τρίτος πυλώνας, περιλαμβάνει ποικίλους φορείς, όπως τα πανεπιστήμια, την τοπική αυτοδιοίκηση, την εκκλησία, τα κέντρα υγείας, τους πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους, τις ΜΚΟ κ.ά. (Erstein&Sanders, 2006). Η συμβολή της κοινότητας μπορεί να είναι πολύπλευρη, όπως η παροχή πόρων, η υποστήριξη ευάλωτων ομάδων, τα προγράμματα εξωσχολικής μάθησης, η υποστήριξη ψυχικής υγείας κ.ά. (Sanders, 2006· Sheldon&Erstein, 2005).

Στο ελληνικό πλαίσιο, φορείς όπως η Εκκλησία, οι Δήμοι και τα Κέντρα Πρόληψης Εξαρτήσεων έχουν αναπτύξει σημαντικές δράσεις υποστήριξης της σχολικής κοινότητας, αν και η συστηματική συνεργασία παραμένει περιορισμένη.

3. Ερευνητικά δεδομένα

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει τις σχέσεις και τις δράσεις του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, με έμφαση στην περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες δράσεις συνεργασίας υλοποιούνται από τις σχολικές μονάδες της περιοχής και ποιο είναι το επίπεδο συμμετοχής των γονέων σε αυτές;
2. Πώς συμβάλλουν οι κοινοτικοί φορείς (Εκκλησία, Δήμοι, Κέντρα Πρόληψης) στην υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειας;
3. Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η συνεργασία;
4. Ποιες πολιτικές παρεμβάσεις μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας;

3.2. Δείγμα και διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις κατά το σχολικό έτος 2023-2024:

Φάση 1: Έρευνα σε σχολικές μονάδες

Σε όλες τις σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης στάλθηκε μια φόρμα Google για να καταγραφούν οι δράσεις των σχολείων που αφορούσαν τους γονείς, κατά το σχολικό έτος 2023-24. Απάντησαν 147 σχολικές μονάδες. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με:

- Τους τύπους δράσεων που υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος

- Το ποσοστό συμμετοχής των γονέων σε κάθε τύπο δράσης (κλίμακα: πολύ χαμηλή συμμετοχή [0-25%], χαμηλή συμμετοχή[26-50%], ικανοποιητική συμμετοχή[51-75%], υψηλή συμμετοχή[76-100%])

Φάση 2: Καταγραφή δράσεων κοινοτικών φορέων

Ζητήθηκε από τους φορείς της περιοχής μας να αποστείλουν αναλυτική καταγραφή των δράσεων που υλοποίησαν, κατά το σχολικό έτος 2023-24, για την υποστήριξη του παιδιού, της οικογένειας και της σχολικής κοινότητας. Οι φορείς που συμμετείχαν περιλαμβάνουν:

- Ιερές Μητροπόλεις (Θεσσαλονίκης, Νέας Κρήνης και Καλαμαριάς)
- Δήμους (Θεσσαλονίκης, Καλαμαριάς, Πυλαίας-Χορτιάτη, Θέρμης και Θερμαϊκού)
- Κέντρα Πρόληψης Εξαρτήσεων («ΕΛΠΙΔΑ», «ΣΕΙΡΙΟΣ»)
- Κέντρα Ψυχικής Υγείας (ΕΚΕΨΥΕ)

3.3. Ανάλυση δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των σχολείων αναλύθηκαν με περιγραφική στατιστική (συχνότητες, ποσοστά) με τη χρήση του λογισμικού MaxQDA2020. Τα ποιοτικά δεδομένα από την καταγραφή των δράσεων των φορέων κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά, με βάση το μοντέλο της Epstein και τις κατηγορίες υποστήριξης που προσφέρουν (κοινωνικοοικονομική, ψυχοκοινωνική, εκπαιδευτική).

4. Αποτελέσματα

4.1. Δράσεις των σχολικών μονάδων

Από τις 147 σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, προέκυψε ένα πολύπλευρο πανόραμα δράσεων συνεργασίας με τις οικογένειες. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τους τύπους δράσεων και τα ποσοστά υλοποίησης.

Πίνακας 2. Τύποι δράσεων και ποσοστά υλοποίησης από σχολικές μονάδες (N=147)

Τύπος Δράσης	Αριθμός Σχολείων	Ποσοστό (%)
Δράσεις κοινού ενδιαφέροντος (εκδηλώσεις κ.λπ.)	127	87
Μεμονωμένες ομιλίες-διαλέξεις από ειδικούς	93	72
Εθελοντικές δράσεις	90	69
Δράσεις με φορείς (αθλητικοί σύλλογοι, ΑΜΕΑ, Δήμος)	83	62
Ομιλίες-διαλέξεις από εκπαιδευτικούς	71	53
Σχολή-ομάδα γονέων (με διάρκεια)	45	46
Άλλες δράσεις (εργαστήρια, bazaar κ.λπ.)	30	38

Από τα αποτελέσματα προκύπτουν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα:

Υψηλή συμμετοχή σε γενικές δράσεις. Το 87% των σχολείων οργάνωσε δράσεις κοινού ενδιαφέροντος (εκδηλώσεις, γιορτές κ.λπ.), που αποτελούν τον πιο διαδεδομένο τρόπο εμπλοκής των γονέων. Ωστόσο, αυτές οι δράσεις είναι συχνά περιστασιακές και λιγότερο συστηματικές.

Έμφαση σε ενημερωτικές δράσεις. Το 72% των σχολείων διοργάνωσε μεμονωμένες ομιλίες από ειδικούς, δείχνοντας ενδιαφέρον για την ενημέρωση των γονέων σε θέματα ανατροφής, υγείας και εκπαίδευσης.

Περιορισμένη συστηματική εμπλοκή. Μόνο το 46% των σχολείων υλοποίησε σχολές ή ομάδες γονέων με διάρκεια, που αποτελούν τον πιο συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο ενδυνάμωσης των γονεϊκών δεξιοτήτων.

Συνεργασία με φορείς. Το 62% των σχολείων συνεργάστηκε με εξωτερικούς φορείς, αναδεικνύοντας το ρόλο της κοινότητας στην υποστήριξη της σχολικής ζωής.

4.2. Συμμετοχή των γονέων

Η συμμετοχή των γονέων στις διάφορες δράσεις παρουσιάζει σημαντική διακύμανση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Κατανομή συμμετοχής γονέων ανά τύπο δράσης

Τύπος Δράσης	πολύ χαμηλή	χαμηλή	ικανοποιητική	υψηλή
	συμμετοχή 0-25%	συμμετοχή 26-50%	συμμετοχή 51-75%	συμμετοχή 76-100%
Σχολή-ομάδα γονέων	15%	35%	40%	10%
Ομιλίες από εκπαιδευτικούς	20%	30%	35%	15%
Ομιλίες από ειδικούς	10%	25%	40%	25%
Δράσεις κοινού ενδιαφέροντος	5%	15%	30%	50%
Δράσεις με φορείς	25%	35%	30%	10%
Εθελοντικές δράσεις	30%	40%	20%	10%

Τα ευρήματα αναδεικνύουν τα εξής:

Υψηλότερη συμμετοχή σε γιορτές και εκδηλώσεις. Το 50% των σχολείων ανέφερε υψηλή συμμετοχή (76-100%) των γονέων σε δράσεις κοινού ενδιαφέροντος, κάτι που επιβεβαιώνει ότι οι περιστασιακές εκδηλώσεις προσελκύουν περισσότερους γονείς.

Μέτρια συμμετοχή σε ομιλίες ειδικών. Μόνο το 25% των σχολείων είχε υψηλή συμμετοχή (76-100%) σε ομιλίες ειδικών, ενώ το 40% είχε ικανοποιητική συμμετοχή (51-75%), δείχνοντας ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για εξειδικευμένη ενημέρωση.

Χαμηλότερη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις και συνεργασίες με φορείς. Το 30% και 25% των σχολείων αντίστοιχα ανέφεραν πολύ χαμηλή συμμετοχή (0-25%), υποδεικνύοντας εμπόδια στην ενεργό εμπλοκή των γονέων.

Διπολική κατανομή στις σχολές γονέων. Η συμμετοχή στις σχολές γονέων παρουσιάζει διπολική κατανομή, με το 15% των σχολείων να αναφέρει πολύ χαμηλή συμμετοχή (0-25%) και μόνο το 10% υψηλή συμμετοχή (76-100%), αντικατοπτρίζοντας πιθανώς διαφορές στην οργάνωση και προώθηση αυτών των δράσεων.

4.3. Δράσεις κοινοτικών φορέων

Η έρευνα κατέγραψε εκτεταμένες δράσεις υποστήριξης από διάφορους κοινοτικούς φορείς, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως εξής:

4.3.1. Εκκλησία

Οι Ιερές Μητροπόλεις Θεσσαλονίκης και Νέας Κρήνης-Καλαμαριάς αναπτύσσουν πολυεπίπεδες δράσεις:

Πίνακας 4. Δράσεις της Εκκλησίας

Κοινωνικοοικονομική υποστήριξη	Ψυχοκοινωνική και εκπαιδευτική υποστήριξη	Συνεργασία με σχολεία
Οικονομική ενίσχυση άπορων οικογενειών (ενοίκιο, λογαριασμοί)	Οικονομική ενίσχυση άπορων οικογενειών (ενοίκιο, λογαριασμοί)	Στήριξη ετήσιας εκδήλωσης για τη βία με την Περιφέρεια Εκπαίδευσης
Προγράμματα «Κανένα παιδί	Προγράμματα «Κανένα παιδί	Εισηγήσεις σε σχολεία για

χωρίς πρωινό/μεσημεριανό» (8 χρόνια λειτουργίας)	χωρίς πρωινό/μεσημεριανό» (8 χρόνια λειτουργίας)	σύγχρονα ζητήματα
Πρόγραμμα «Κανένα παιδί χωρίς σχολικά είδη»	Πρόγραμμα «Κανένα παιδί χωρίς σχολικά είδη»	Σχολικοί εκκλησιασμοί με κατάλληλες συνθήκες για μαθητές
Ενοριακά συσσίτια και εξατομικευμένη κοινωνική στήριξη	Ενοριακά συσσίτια και εξατομικευμένη κοινωνική στήριξη	

4.3.2. Δήμοι

Οι Δήμοι της περιοχής (Θεσσαλονίκης, Καλαμαριάς, Πυλαίας-Χορτιάτη, Θέρμης και Θερμαϊκού) αναπτύσσουν ποικίλες δράσεις:

Πίνακας 5. Δράσεις των Δήμων

Διευθύνσεις Παιδείας	Εκπαιδευτικά προγράμματα	Συμβουλευτική υποστήριξη	Πολιτιστικές δράσεις
Διανομή πρωινού μικρογεύματος σε μαθητές από ευάλωτες οικογένειες	Δίκτυα Σχολείων για δράσεις	Συμβουλευτικοί Σταθμοί για γονείς, παιδιά και εφήβους	Βιβλιοθήκες και προγράμματα φιλιανγνωσίας
Κοινωνικά φροντιστήρια	Βιωματικά εργαστήρια πρόληψης παραβατικότητας	Ομάδες αυτογνωσίας για γονείς	Θεατρική αγωγή
Θερινή δημιουργική απασχόληση παιδιών	Περιβαλλοντικά εργαστήρια	Σχολές Γονέων	Παιδικές και νεανικές χορωδίες
	Εργαστήρια ρομποτικής		Φιλαρμονικές ορχήστρες

4.3.3. Κέντρα Πρόληψης Εξαρτήσεων

Πίνακας 6. Δράσεις των Κέντρων Πρόληψης

Τα Κέντρα «ΕΛΠΙΔΑ» και «ΣΕΙΡΙΟΣ» προσφέρουν εξειδικευμένη υποστήριξη:

	Για γονείς	Για μαθητές	Για εκπαιδευτικούς
Ομάδες γονέων (Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης)		Ομάδες νέων εντός και εκτός σχολείου	Εκπαιδευτικά σεμινάρια (6 σεμινάρια, 109 εκπαιδευτικοί)
Εργαστήρια ενίσχυσης γονεϊκών δεξιοτήτων		Βραχύχρονες παρεμβάσεις (227 συναντήσεις σε 1.200+ μαθητές)	Συναντήσεις με Συλλόγους Διδασκόντων (20 συναντήσεις, 228 εκπαιδευτικοί)
Ομιλίες ενημέρωσης (55 ομιλίες σε 613 γονείς το 2023- 24)		Προγράμματα ευαισθητοποίησης για εξαρτήσεις	Ομάδες εποπτείας- υποστήριξης
Συμβουλευτικές υπηρεσίες (385 συναντήσεις)		Προαγωγή ψυχικής υγείας	

4.3.4. Κέντρα Ψυχικής Υγείας

Το ΕΚΕΨΥΕ προσφέρει:

- Οικογενειακή και ατομική θεραπεία παιδιών και εφήβων
- Συμβουλευτική γονέων
- Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και σχολικούς ψυχολόγους
- Πρόγραμμα εκπαίδευσης Συμβούλων Σχολικής Ζωής (2024-25)

Ο Πίνακας 5 συνοψίζει τις κύριες κατηγορίες δράσεων και τους φορείς που τις υλοποιούν.

Πίνακας 7. Σύνοψη δράσεων κοινοτικών φορέων

Κατηγορία Δράσης	Φορείς	Κύριες Δραστηριότητες
Κοινωνικοοικονομική υποστήριξη	Εκκλησία, Δήμοι	Σίτιση, οικονομική ενίσχυση, σχολικά είδη
Εκπαιδευτική υποστήριξη	Όλοι οι φορείς	Φροντιστήρια, εργαστήρια, βιβλιοθήκες
Ψυχοκοινωνική υποστήριξη	Κέντρα Πρόληψης, ΕΚΕΨΥΕ, Δήμοι, Εκκλησία	Συμβουλευτική, θεραπεία, ομάδες γονέων
Πολιτιστικές-αθλητικές δράσεις	Εκκλησία, Δήμοι	Χορωδίες, θέατρο, αθλητισμός, κατασκηνώσεις
Πρόληψη εξαρτήσεων/βίας	Κέντρα Πρόληψης, Εκκλησία	Ομάδες, ομιλίες, εργαστήρια
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Κέντρα Πρόληψης, ΕΚΕΨΥΕ	Σεμινάρια, εποπτεία, υποστήριξη

5. Συζήτηση

5.1. Από τη θεωρία στην πράξη

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ του θεσμικού πλαισίου (μακροεπίπεδο) και των καθημερινών πρακτικών (μικροεπίπεδο) στη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Όπως υποστηρίζει ο Giddens (1984), οι δομές δεν καθορίζουν απόλυτα τη δράση, αλλά αναδιαμορφώνονται συνεχώς μέσω αυτής. Παρά το εκτεταμένο νομοθετικό πλαίσιο που προωθεί τη συνεργασία στην Ελλάδα, η εφαρμογή του σε αποτελεσματικές πρακτικές παρουσιάζει σημαντικές ανομοιομορφίες.

5.2. Ποσοτική παρουσία, ποιοτικοί περιορισμοί

Το 87% των σχολικών μονάδων διοργανώνει δράσεις κοινού ενδιαφέροντος, ένα ποσοστό που φαίνεται ενθαρρυντικό. Ωστόσο, αυτές οι δράσεις είναι κυρίως περιστασιακές (γιορτές, εκδηλώσεις) και συγκεντρώνουν μεγάλη συμμετοχή (50% των σχολείων αναφέρει 76-100% παρουσία γονέων), κάτι που συνάδει με ευρήματα διεθνών ερευνών (Erstein, 2018· Henderson&Mapp, 2002). Οι περιστασιακές δράσεις, παρόλο που ενισχύουν την αίσθηση κοινότητας και την κοινωνική συνοχή, έχουν περιορισμένο αντίκτυπο στην ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Goodall&Montgomery, 2014).

Αντίθετα, μόνο το 46% των σχολείων υλοποιεί σχολές ή ομάδες γονέων με διάρκεια (δηλαδή, πέρα από μία μεμονωμένη ομιλία ή δράση), που αποτελούν τον πιο συστηματικό και αποδεδειγμένα αποτελεσματικό τρόπο ενδυνάμωσης των γονεϊκών δεξιοτήτων (Jeynes, 2018· Sheldon&Erstein, 2005). Επιπλέον, η συμμετοχή στις σχολές γονέων παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση (από 0-25% έως 76-100%), υποδεικνύοντας προβλήματα στην προσέλκυση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των γονέων, αλλά και πιθανώς στην ποιότητα οργάνωσης και υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων.

5.3. Η Διάσταση των έξι τύπων εμπλοκής

Εξετάζοντας τα ευρήματα μέσα από το πρίσμα των έξι τύπων εμπλοκής της Erstein (2018), παρατηρούμε σημαντικές αποκλίσεις:

Επικοινωνία (Communicating). Το 72% των σχολείων διοργανώνει ομιλίες από ειδικούς, δείχνοντας προσπάθεια ενημέρωσης. Ωστόσο, η αμφίδρομη, συστηματική επικοινωνία παραμένει περιορισμένη, όπως φανερώνει το γεγονός ότι οι σχολές γονέων (που προϋποθέτουν συνεχή διάλογο) υστερούν σημαντικά.

Γονεϊκή υποστήριξη (Parenting). Οι ομάδες και οι σχολές γονέων, που στοχεύουν στην ενίσχυση των γονεϊκών δεξιοτήτων, υλοποιούνται μόνο από το 46% των σχολείων, αντικατοπτρίζοντας έναν σημαντικό περιορισμό στην υποστήριξη της γονεϊκής λειτουργίας. Αν ληφθεί υπόψη και η συμμετοχή τότε τα αποτελέσματα είναι ακόμα πιο αποθαρρυντικά.

Εθελοντισμός (Volunteering). Το 69% των σχολείων υλοποιεί εθελοντικές δράσεις, αλλά η συμμετοχή των γονέων είναι περιορισμένη (70% των σχολείων αναφέρει συμμετοχή κάτω από 50%), υποδηλώνοντας εμπόδια στην ενεργό εμπλοκή.

Μάθηση στο σπίτι (Learning at Home). Αν και δεν υπάρχουν συγκεκριμένα δεδομένα, η περιορισμένη συστηματική συνεργασία υποδηλώνει ότι η καθοδήγηση των γονέων για υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι είναι επαρκής για την πλειονότητα των σχολικών μονάδων.

Λήψη αποφάσεων (Decision Making). Παρά την ύπαρξη θεσμικού πλαισίου για συμμετοχή γονέων σε συλλογικά όργανα (Ν. 1566/1985), δεν υπάρχουν δεδομένα για τον βαθμό ουσιαστικής εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων.

Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with Community). Το 62% των σχολείων συνεργάζεται με φορείς, αλλά η συμμετοχή των γονέων σε αυτές τις δράσεις είναι περιορισμένη (60% των σχολείων αναφέρει συμμετοχή κάτω από 50%).

5.4. Ο Ρόλος της κοινότητας

Τα ευρήματα αναδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινοτικοί φορείς στην υποστήριξη της σχολικής κοινότητας, επιβεβαιώνοντας τη σημασία του τρίτου πυλώνα στο μοντέλο της Epstein (Epstein&Sanders, 2006) και του εξωσυστήματος στο βιο-οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1994). Η Εκκλησία, οι Δήμοι, τα Κέντρα Πρόληψης και τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών που καλύπτουν κοινωνικοοικονομικές, εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες.

Ιδιαίτερα εντυπωσιακή είναι η συμβολή της Εκκλησίας, που με προγράμματα όπως «Κανένα παιδί χωρίς πρωινό/μεσημεριανό» και τη Σχολή Γονέων (520 εγγεγραμμένοι), καλύπτει βασικές ανάγκες που το κράτος και το σχολείο δεν μπορούν πάντα να εξυπηρετήσουν επαρκώς. Παρομοίως, τα Κέντρα Πρόληψης προσφέρουν εξειδικευμένη υποστήριξη σε χιλιάδες γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενώ οι Δήμοι αναπτύσσουν ολοκληρωμένα προγράμματα παιδείας, πολιτισμού και κοινωνικής πρόνοιας.

Ωστόσο, παρά την εκτεταμένη δραστηριοποίηση, η συνεργασία μεταξύ σχολείων και φορέων, αλλά και των φορέων μεταξύ τους δεν είναι συστηματική και συντονισμένη. Το 62% των σχολείων συνεργάζεται με φορείς, αλλά η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων (60% των σχολείων αναφέρει λιγότερο από 50% συμμετοχή) υποδηλώνει ότι αυτές οι συνεργασίες δεν επικοινωνούνται ή οργανώνονται πάντα αποτελεσματικά.

5.5. Εμπόδια και προκλήσεις

Η ανάλυση των δεδομένων, σε συνδυασμό με τη θεωρητική και εμπειρική βιβλιογραφία, αναδεικνύει τα εξής κρίσιμα εμπόδια:

5.5.1. Πολυνομία και ασάφεια ρόλων

Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, παρόλο που είναι πλούσια, χαρακτηρίζεται από πολυνομία που δημιουργεί σύγχυση σχετικά με αρμοδιότητες και υποχρεώσεις. Για παράδειγμα, το θέμα της στέγασης των σχολείων εμπλέκει πολλούς φορείς (Δήμους, Περιφέρειες, Σχολικές Επιτροπές), με αποτέλεσμα να υπάρχουν αμφισβητήσεις και καθυστερήσεις. Παρομοίως, η πρόσφατη Υπουργική Απόφαση για τον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Σχολικών Μονάδων δημιουργεί αβεβαιότητα σχετικά με τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβουλίων.

5.5.2. Διαφορές αντιλήψεων και προσδοκιών

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συχνά έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση, την πειθαρχία, και τους ρόλους τους (Symeou, 2003). Αυτές οι διαφορές οδηγούν σε συγκρούσεις που υπονομεύουν τη συνεργασία. Για παράδειγμα, όταν οι γονείς αμφισβητούν την πειθαρχία του σχολείου ή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί, δημιουργούνται εντάσεις που επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές (Lareau, 2011).

Η υπερπροστασία, συγκεκριμένα, αποτελεί ένα αναδυόμενο φαινόμενο που επηρεάζει την ανάπτυξη της αυτονομίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών (Segrinetal., 2013). Όταν το σχολείο προσπαθεί να θέσει όρια και οι γονείς τα υπονομεύουν, το παιδί δέχεται αντιφατικά μηνύματα που δυσχεραίνουν την προσωπική του ανάπτυξη.

5.5.3. Επίδραση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ)

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν διπλό ρόλο: μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία και την ενημέρωση, αλλά και να ενισχύσουν παρεξηγήσεις, παραπληροφόρηση και δημόσιες αντιπαραθέσεις (Olmstead, 2013· Thompsonetal., 2015). Η άμεση και ανεξέλεγκτη διάδοση πληροφοριών, συχνά χωρίς επαλήθευση, δημιουργεί κλίμα δυσπιστίας και εντείνει τις συγκρούσεις.

Επιπλέον, τα socialmedia προβάλλουν πρότυπα «τέλειας γονεικότητας» που δημιουργούν πίεση και άγχος στους γονείς, οδηγώντας σε υπερπροστασία ή, αντίθετα, σε αποδέσμευση όταν νιώθουν ανεπαρκείς (Dworkinetal., 2013).

5.5.4. Περιορισμένος χρόνος και πόροι

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αντιμετωπίζουν σημαντικούς χρονικούς περιορισμούς (Henderson&Mapp, 2002). Οι γονείς που εργάζονται πολλές ώρες ή σε απομακρυσμένες τοποθεσίες δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί, επιβαρυνμένοι με διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα, έχουν περιορισμένο χρόνο για συστηματική επικοινωνία με τους γονείς.

5.5.5. Έλλειψη εκπαίδευσης και υποστήριξης

Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάντα την κατάλληλη εκπαίδευση για αποτελεσματική συνεργασία με γονείς, ειδικά σε δύσκολες καταστάσεις (Goodall&Montgomery, 2014). Παρομοίως, οι γονείς δεν έχουν πάντα τις δεξιότητες ή την αυτοπεποίθηση για ουσιαστική εμπλοκή στη σχολική ζωή, ιδίως όταν προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Lareau, 2011).

5.6. Η Σύνδεση με την ενδοσχολική βία

Αν και η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός είναι πολυπαραγοντικά φαινόμενα, η έλλειψη αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιδείνωσης (Kyriakidesetal., 2013). Όταν δεν υπάρχει συντονισμένη αντίδραση, τα παιδιά λαμβάνουν αντιφατικά μηνύματα για τα όρια, τη βία και τις συνέπειες των πράξεών τους.

Η απουσία σαφών ορίων, η υπερπροστασία, και η έλλειψη μοντέλων θετικής επίλυσης συγκρούσεων ενισχύουν την επιθετικότητα ή την παθητικότητα (Olweus, 1993). Αντίθετα, όταν σχολείο, οικογένεια και κοινότητα συνεργάζονται για προληπτικές δράσεις (όπως αυτές των Κέντρων Πρόληψης), τα αποτελέσματα είναι θετικά.

5.7. Η δυαδικότητα της δομής στην πράξη

Τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας μελέτης έρχονται να επιβεβαιώσουν εμπειρικά τη θεωρία της δομοποίησης του Giddens (1984), καταδεικνύοντας ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και σχολικής πραγματικότητας διέπεται από τη λειτουργία της «δυαδικότητας της δομής». Συγκεκριμένα, ενώ η εκπαιδευτική νομοθεσία διαμορφώνει το απαραίτητο θεσμικό πλαίσιο παρέχοντας τους κανόνες και τους πόρους για τη συνεργασία, οι πραγματικές πρακτικές που υιοθετούνται τελικά από τις σχολικές μονάδες εξαρτώνται καθοριστικά από την «αυτενέργεια» (agency) των υποκειμένων. Αυτό γίνεται εμφανές από το γεγονός ότι, παρά την καθολική ισχύ των νομικών προβλέψεων για τη συμμετοχή των γονέων σε συλλογικά όργανα όπως τα Σχολικά Συμβούλια, η ουσιαστική ενεργοποίηση

αυτών των θεσμών παρουσιάζει μεγάλη ανομοιογένεια, καθώς εξαρτάται από μεταβλητές του μικροεπιπέδου, όπως το κλίμα της κάθε σχολικής μονάδας, η βούληση της ηγεσίας, οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι διαθέσιμοι τοπικοί πόροι. Συνεπώς, η ύπαρξη του νόμου αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη, καθώς οι δρώντες είναι αυτοί που, μέσα από τις καθημερινές τους επιλογές, είτε αναπαράγουν μια τυπική γραφειοκρατική σχέση είτε μετασχηματίζουν το πλαίσιο δημιουργώντας γέφυρες ουσιαστικής επικοινωνίας.

6. Προτάσεις πολιτικής για την ενίσχυση της συνεργασίας

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας και τις προκλήσεις που εντοπίστηκαν, η παρούσα εργασία προχωρά στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων πολιτικής που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της τριμερούς συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Πρωταρχική αναγκαιότητα αποτελεί η αποσαφήνιση και κωδικοποίηση του θεσμικού πλαισίου, ώστε να αμβλυθθεί το φαινόμενο της πολυνομίας και να οριστούν με σαφήνεια οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες όλων των εμπλεκόμενων μερών, μειώνοντας έτσι τη σύγχυση και τις επικαλύψεις που παρατηρούνται στη διοίκηση των σχολικών υποθέσεων. Παράλληλα, κρίνεται επιβεβλημένη η θεσμοθέτηση και η συστηματική υποστήριξη των Σχολών Γονέων σε κάθε σχολική μονάδα ή ομάδα σχολείων, καθώς τα δεδομένα έδειξαν ότι οι δομές αυτές, παρόλο που είναι οι πλέον αποτελεσματικές για την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, υλοποιούνται σήμερα αποσπασματικά και με χαμηλά ποσοστά συμμετοχής. Επιπλέον, προτείνεται η ενσωμάτωση ειδικών ενότητων στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα εστιάζουν στις τεχνικές επικοινωνίας και διαχείρισης κρίσεων με τους γονείς, καλύπτοντας το κενό κατάρτισης που συχνά οδηγεί σε αμυντικές συμπεριφορές και συγκρούσεις. Τέλος, σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, προτείνεται η δημιουργία μόνιμων δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Εκκλησίας, των Κέντρων Πρόληψης, και άλλων φορέων, ώστε οι πλούσιες δράσεις που ήδη υλοποιούνται από τους φορείς αυτούς να μην είναι αποσπασματικές, αλλά να εντάσσονται σε έναν ενιαίο στρατηγικό σχεδιασμό υποστήριξης του παιδιού και της οικογένειας, αξιοποιώντας στο έπακρο το κοινωνικό κεφαλαίο της περιοχής.

7. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη, επιχειρώντας να φωτίσει την αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας στην περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, καταλήγει στο θεμελιώδες συμπέρασμα ότι η θεσμοθέτηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη για την επίτευξη ουσιαστικής εταιρικής σχέσης. Τα εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν πλήρως τη θεωρητική παραδοχή του Giddens περί «δυναμικότητας της δομής», καθώς αποδεικνύεται ότι ενώ το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο έχει εξελιχθεί και εμπλουτιστεί –από τον ιδρυτικό Νόμο 1566/1985 έως τις σύγχρονες διατάξεις για την ενδοσχολική βία–, η εφαρμογή του στην πράξη παραμένει αποσπασματική και εξαρτώμενη από την βούληση και την κουλτούρα των υποκειμένων.

Ειδικότερα, η ανάλυση των δράσεων υπό το πρίσμα του μοντέλου της Epstein ανέδειξε μια σαφή ποιοτική ανισορροπία. Τα σχολεία εμφανίζονται εξαιρετικά δραστήρια σε τύπους εμπλοκής που αφορούν την απλή ενημέρωση και την κοινωνική συναναστροφή (όπως εορτές και εκδηλώσεις), αλλά υστερούν σημαντικά, όχι πάντως με ευθύνη τους, στους τύπους που απαιτούν βαθύτερη εμπλοκή, συνδιαμόρφωση και ουσιαστική υποστήριξη του γονεϊκού ρόλου. Το γεγονός ότι η πλειονότητα των σχολείων δεν διαθέτει συστηματικές δομές Σχολών Γονέων αφήνει ένα σημαντικό κενό στην ενδυνάμωση της οικογένειας, στερώντας της τα απαραίτητα εργαλεία για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις, όπως η διαχείριση των ψηφιακών μέσων και η οριοθέτηση των παιδιών.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε τον ζωτικό, αν και συχνά αθέατο, ρόλο της ευρύτερης κοινότητας. Φορείς όπως η Εκκλησία, η Τοπική Αυτοδιοίκηση και τα Κέντρα Πρόληψης αποδείχθηκαν πυλώνες κοινωνικής συνοχής, προσφέροντας κρίσιμες υπηρεσίες που εκτείνονται από την υλική επιβίωση ευάλωτων μαθητών έως την εξειδικευμένη ψυχοκοινωνική στήριξη. Ωστόσο, η απουσία ενός κεντρικού μηχανισμού συντονισμού έχει ως αποτέλεσμα οι ενέργειες αυτές να λειτουργούν συχνά παράλληλα και όχι συμπληρωματικά προς το σχολικό έργο, χάνοντας έτσι τη δυναμική που θα μπορούσε να προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση τύπου «κοινότητας φροντίδας».

Συνοψίζοντας, η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται ως μια γραφειοκρατική υποχρέωση ή μια προαιρετική πολυτέλεια, ειδικά σε μια εποχή όπου φαινόμενα όπως η ενδοσχολική βία απαιτούν αρραγές μέτωπο και κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Η μετάβαση από το μοντέλο της «τυπικής συνύπαρξης» σε αυτό της «ουσιαστικής σύμπραξης» απαιτεί μια βαθιά πολιτισμική αλλαγή, η οποία θα υποστηρίζεται μεν από σαφείς νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά θα πραγματώνεται καθημερινά μέσα από την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, τον αμοιβαίο σεβασμό των διακριτών ρόλων και την κοινή δέσμευση όλων των φορέων στην προαγωγή της ευημερίας του παιδιού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). Wiley.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of school-family partnerships*. Routledge.
- Dworkin, J., Connell, J., & Doty, J. (2013). A literature review of parents' online behavior. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 7*(2), Article 2.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 397-406.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education, 81*(2), 81-120.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2016). Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 2*(5), 202-219.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*(4), 399-410.

- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Papastylianiou, D., & Papadatou-Pastou, M. (2013). Improving the school learning environment to reduce bullying: An experimental study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 453-478.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sanders, M. G. (2006). Building school-community partnerships: Collaboration for student success. *Corwin Press*.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Murphy, M. T. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61(2), 237-252.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.
- Συμεου, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Thompson, B. C., Mazer, J. P., & Grady, E. F. (2015). The changing nature of parent-teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2), 187-207.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Νομοθεσία

- Ν. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ Α' 167*.
- Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. *ΦΕΚ Β' 1340*.
- Ν. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *ΦΕΚ Α' 199*.
- Ν. 4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ Α' 111*.

- N. 4823/2021. Αναβάθμιση του Σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ Α' 136*.
- N. 5029/2023. Σπάμε τη σιωπή - Πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ Α' 50*.