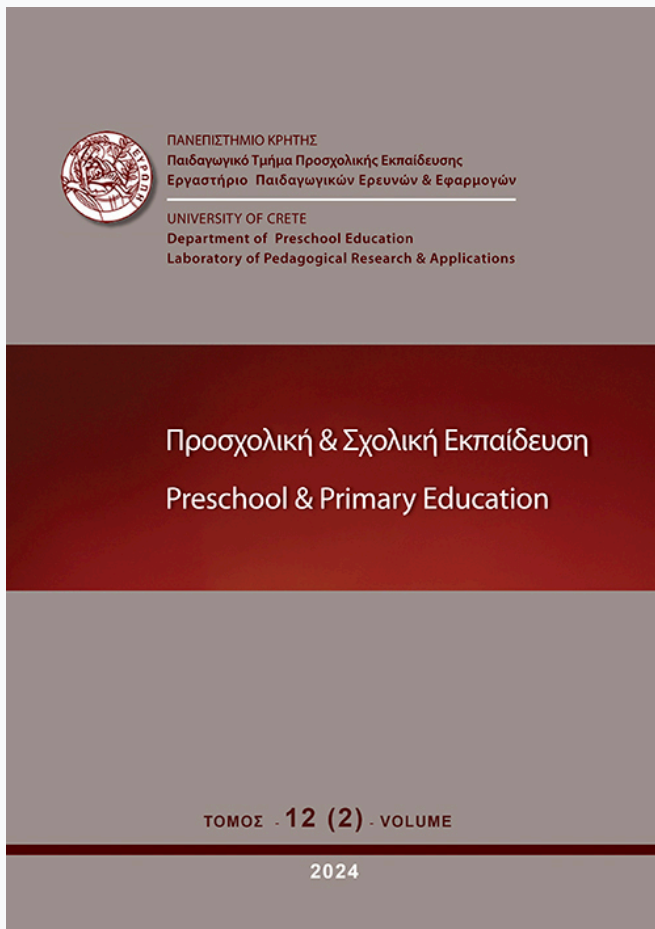


Preschool and Primary Education

Τόμ. 12, Αρ. 2 (2024)

Νοέμβριος 2024



Στάσεις, εμπόδια και προτάσεις νηπιαγωγών και γονέων της περιφέρειας Κρήτης για τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου: Μια Μελέτη Επισκόπησης

Δημήτρης Δημητριάδης, Γεώργιος Μανωλίτσης

doi: [10.12681/ppej.35927](https://doi.org/10.12681/ppej.35927)

Copyright © 2025, Δημήτρης Δημητριάδης, Γεώργιος Μανωλίτσης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δημητριάδης Δ., & Μανωλίτσης Γ. (2024). Στάσεις, εμπόδια και προτάσεις νηπιαγωγών και γονέων της περιφέρειας Κρήτης για τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου: Μια Μελέτη Επισκόπησης. *Preschool and Primary Education*, 12(2), 149–178. <https://doi.org/10.12681/ppej.35927>

Στάσεις, εμπόδια και προτάσεις για τη συνεργασία οικογένειας-νηπιαγωγείου στην περιφέρειας Κρήτης: Μια μελέτη επισκόπησης της εκτίμησης αναγκών νηπιαγωγών και γονέων

Δημήτρης Δημητριάδης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γεώργιος Μανωλίτσας
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι στάσεις των νηπιαγωγών και των γονέων για τη μεταξύ τους συνεργασία, τα εμπόδια που δημιουργούνται μέσα από τις πραγματικές συνθήκες της επικοινωνίας τους καθώς και οι ανάγκες τους, όπως μπορούν να χαρτογραφηθούν από τις προτάσεις και των δύο πλευρών, για τη βελτίωση της συνεργασίας τους. Βασικός στόχος είναι να προταθούν λύσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους οι οποίες προκύπτουν από την πολυπλοκότητα των πραγματικών συνθηκών της σχολικής ζωής στις προσχολικές μονάδες και λαμβάνουν υπόψη την εκπαιδευτική πραγματικότητα, τις διαφορετικές συνθήκες που κάθε φορά ανακύπτουν, αλλά και την αλληλεπίδραση παραγόντων που σχετίζονται με το σχολείο, την οικογένεια και τη μεταξύ τους σχέση. Για να ανταποκριθεί σε αυτά τα δεδομένα, ο μεθοδολογικός και θεωρητικός σχεδιασμός της παρούσας μελέτης βασίστηκε σε θεωρητικά μοντέλα τα οποία ενδείκνυνται για τη μελέτη της πολυπλοκότητας των παραγόντων και του τρόπου σύνδεσης τους με τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου. Ως βασικά μοντέλα προς αυτήν την κατεύθυνση επιλέχθηκαν τόσο το «οικοσυστημικό μοντέλο» του Bronfenbrenner όσο και το μοντέλο των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein. Με βάση τον θεωρητικό προβληματισμό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία εκτεταμένη έρευνα επισκόπησης της εκτίμησης αναγκών κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2022-2023. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προήλθαν από τη χορήγηση ερωτηματολογίων με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις τόσο σε γονείς όσο και σε εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 83 νηπιαγωγοί και 112 γονείς από προσχολικές μονάδες της Περιφέρειας Κρήτης, οι οποίοι συγκρότησαν το δείγμα με βάση την τεχνική της δειγματοληψίας κατά συστάδες. Τα κύρια ευρήματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την ανάγκη στήριξης της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο από φορείς της κοινότητας και εκφράζουν επίσης την ανάγκη για μια ανάπτυξη πολιτικής που εστιάζεται σε πρακτικά θέματα, όπως, για παράδειγμα, η πρόταση δραστηριοτήτων και η βοήθεια μελέτης

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Δημήτριος Δημητριάδης, Παπαρσένη 61, Πολύγωνο, Αθήνα. ΤΚ. 11524. e-mail: dimitriadis.pixel@gmail.com

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

στο σπίτι από τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις για τους εκπαιδευτικούς από όσο αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για τους γονείς. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αλλά και ως προς την κατανόηση του ρόλου τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και την αναγνώριση των θετικών αποτελεσμάτων που μπορούν να προκύψουν από τη συνεργασία των γονέων τους με τους νηπιαγωγούς.

Λέξεις Κλειδιά: Γονική εμπλοκή, συνεργασία, οικογένεια, νηπιαγωγείο, στάσεις, εμπόδια, προτάσεις

Summary. This article explores the attitudes of kindergarten teachers and parents regarding cooperation between them, the barriers created by the real conditions of communication between them, as well the need to improve cooperation arising from the proposals of either side. The main aim is to propose solutions to improve communication in the complexity of the real conditions of school life in pre-school units and take into account the educational reality, the different conditions that arise, but also the interaction of related factors such as school, family and the relationship between them. To meet these goals, the methodological and theoretical design of the present study was based on theoretical models suitable for studying the complexity of factors associated with family-school collaboration, such as the "ecosystem model" developed by Bronfenbrenner (1979) and Epstein's (1996) model of 'overlapping spheres'. Based on the research questions, an overview survey was designed, implemented and evaluated during the 2022-2023 school year. The main data collection tools were questionnaires with open and closed questions, as well as semi-structured interviews with both parents and teachers. In this research 83 kindergarten teachers and 112 parents from preschool units in the region of Crete took part, while the participants were selected based on cluster sampling, after permission was granted by the Directorate of Primary Education of Crete and by the Research Ethics Committee of the University of Crete. The main findings of this study showed that parents and teachers noted that community agencies need to support cooperation between the family and school and policies need to be provided for dealing with practical issues such as the proposal of activities and home study help from teachers. Parents develop more positive attitudes about teachers than teachers develop about teachers. This is probably due to the fact that parents come into contact with far fewer teachers during their child's schooling compared to teachers. Finally, it was found that teachers are concerned about informing parents about the development and education of pre-school children, understanding the role of teachers and recognizing the positive results that can arise from their collaboration with kindergarten teachers.

Keywords: Parental involvement, cooperation, family, kindergarten, attitudes, barriers, suggestions

Εισαγωγή-Θεωρητικό υπόβαθρο

Ερευνητικός Σκοπός-Ερευνητικό Πρόβλημα

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην να διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν στην πράξη τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και να εξετάσει εάν προέρχονται από χαρακτηριστικά, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που συνδέονται(α) με την οικογένεια, (β) με το σχολείο ή και (γ) με τις συνθήκες

που προκύπτουν από τη μεταξύ τους επικοινωνία. Προς την κατεύθυνση αυτή δίνεται προσοχή στην πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης των παραγόντων αυτών και προτείνονται πιθανές λύσεις βασισμένες στις απαντήσεις των συμμετεχόντων της μελέτης, ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζονται με γνώμονα την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις διαφορετικές συνθήκες και ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά.

Ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο παρουσιάζει επιστημονικό ενδιαφέρον, εφόσον μια από τις σημαντικότερες μεταβάσεις στη ζωή του παιδιού είναι η μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Το παιδί αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις και ένα καινούριο περιβάλλον μάθησης και κοινωνικοποίησης. Ο τρόπος που προσαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να ασκήσει επίδραση στην κοινωνική, συναισθηματική και νοητική του εξέλιξη, επηρεάζοντας την πορεία της ζωής του. Ιδιαίτερη επιρροή στην ανάπτυξή του παίζει η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον σε δομές προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως οι βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί καθώς και τα νηπιαγωγεία (Αναγνωστοπούλου, 2017 · Andersson et al., 2023 · Μιοčić, 2019).

Στη μετάβαση του παιδιού στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση παίζουν σημαντικό ρολό οι εμπειρίες που συνδέονται με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, καθώς και με τη μεταξύ τους επικοινωνία, εφόσον οι ρόλοι τους στην εξέλιξη του παιδιού, διασταυρώνονται (Ferretti & Bub, 2017 · Ivanova et al., 2020). Για τους παραπάνω λόγους το ενδιαφέρον των επιστημών της αγωγής στρέφεται προς τη μελέτη των παραγόντων, των πρακτικών και των τρόπων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, με στόχο την πρόταση προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές συνθήκες που δημιουργούνται κάθε φορά (Erstein et al., 2009 · Huang, 2020 · Zhang et al., 2021).

Το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων που προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, παρουσιάστηκε κυρίως από τις δεκαετίες του 1970 και του 1980. Μέχρι το 1980 οι έρευνες εστίαζαν στη μελέτη του τρόπου που δημογραφικά στοιχεία του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών μπορούσαν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση. Στη συνέχεια, ειδικά μετά τη δεκαετία του 1980, η έρευνα στράφηκε στον τρόπο που οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων στα παιδιά εντός σπιτιού μπορούσαν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση και την ανάπτυξη των παιδιών, βελτιώνοντας την ανταπόκριση και την απόδοσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του σχολείου (Altun, 2019 · Metaferia et al., 2020 · Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Η μελέτη της επίδρασης της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών εντάθηκε κυρίως από τη δεκαετία του 1990 κι εξής, εφόσον τότε αναζητήθηκαν πιο σύνθετα θεωρητικά μοντέλα ανάλυσης και επεξήγησης του τρόπου που οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο, και την κοινότητα. Αυτά τα μοντέλα στόχευαν να εξηγήσουν τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, όχι ως μονοδιάστατη διαδικασία που διενεργείται από δύο διαχωρισμένα «μέλη», αλλά ως ένα σύνθετο «σύστημα» αλληλεπίδρασης στα συμφραζόμενα του οποίου δρα, αναπτύσσεται και εξελίσσεται το παιδί. (Fenech, 2013 · Lowthian et al., 2021 · Σακελλαρίου, 2015 · Yamauchi et al., 2017).

Με βάση την παραπάνω πορεία, οι έρευνες σχετικά με τη συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα οι οποίες εστιάζουν στα ευεργετικά αποτελέσματα που έχει η αλληλεπίδραση αυτή στην εξέλιξη και την ανάπτυξη του παιδιού πληθαίνουν, δημιουργώντας ένα γόνιμο πεδίο επιστημονικού διαλόγου τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο. Εν συντομία, ακολουθώντας την μελέτη των Barnyak και McNelly (2009), οι έρευνες μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες¹.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι έρευνες εκείνες που ασχολούνται με τη μελέτη των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχημένη έκβαση συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (risk-studies) (Hornby & Blackwell, 2018 · Sapungan &

Sarungan, 2014). Στη δεύτερη κατηγορία ερευνών θα μπορούσαν να ενταχθούν οι «περιγραφικές» μελέτες σχετικά με τα προγράμματα που γίνονται κυρίως εντός του σχολικού πλαισίου και ενισχύουν τη συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (Korosidou et al., 2021 · Μπαρμπουδάκη κ.ά., 2019 · Myende & Nhlumayo, 2022 · Νικολουδάκη, 2019 · Schnyder et al., 2021). Στην τρίτη κατηγορία ερευνών θα μπορούσαν να ενταχθούν οι μελέτες εκείνες που εστιάζονται στα θετικά αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου για την ανάπτυξη και την εξέλιξη των παιδιών. (Aziz et al., 2021 · Otero-Mayer et al., 2021 · Rispoli et al., 2018).

Ερευνητικό Κενό

Ενώ υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον και εξέλιξη στην έρευνα για τον τρόπο που εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, ερευνητές τόσο από τον διεθνή (Barnyak & McNelly, 2009 · Epstein et al., 2019 · Hornby & Lafaele, 2011) όσο και από τον ελληνικό χώρο (Poulou & Matsagouras, 2007 · Sakelariou & Rentzou, 2009 · Τσαλιγιώργου & Αυγητίδου, 2017) τονίζουν ότι υπάρχει έντονο ζήτημα ασυμφωνίας ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη στον τομέα αυτό. Συγκεκριμένα, ενώ η αξία της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας είναι θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένη, είναι δύσκολο να στηριχθεί και να εφαρμοστεί στην πράξη με συνέπεια και όχι αποσπασματικά τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κατάλληλων πρακτικών εκπαίδευσης.

Προς αυτήν την κατεύθυνση οι Sakelariou και Rentzou (2009) επιχειρηματολογούν για το ότι θα πρέπει να ενσωματωθούν πρακτικές και να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής με τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να αναγνωρίζονται από το σχολικό περιβάλλον οι ανάγκες, οι επιθυμίες και οι εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών τους. Σύμφωνα με τις ίδιες, τα νηπιαγωγεία δεν πρέπει να δρουν μεμονωμένα σε σχέση με τις οικογένειες. Συνεπώς τονίζεται η ανάγκη επικοινωνίας και γόνιμης συνεργασίας των νηπιαγωγών με τους γονείς και η συμμετοχή των τελευταίων στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι ερευνητρίες εντοπίζουν ακόμη ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σε θέματα που θα βοηθήσουν να μικρύνει η απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ανάγκη σχεδιασμού κατευθυντήριων γραμμών και εφαρμογής πρακτικών διαδικασιών που θα συμβάλλουν στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ προσχολικών μονάδων και γονέων τονίζεται και από ερευνητές διεθνώς, όπως, για παράδειγμα, από την Vasiljević-Prodanović και τους συνεργάτες της βάσει ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στη Σερβία (Vasiljević-Prodanović et al., 2023).

Αυτό το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία της γονικής εμπλοκής και τον τρόπο που «μεταφέρεται» πρακτικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτυπώνεται από έρευνες οι οποίες μελετούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας τις έννοιες της «επικοινωνίας» και της «συνεργασίας». Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, η αντίληψη της επικοινωνίας και της συνεργασίας, όπως διαμορφώνεται από εκπαιδευτικούς και γονείς, δεν εδράζεται στην έννοια της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, αλλά σ' αυτήν της «τυπικής» επαφής δύο μερών με διαφορετικούς ρόλους. Συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά οι γονείς αντιλαμβάνονται συχνά τους εκπαιδευτικούς ως «ειδικούς» για τη μεταφορά της ακαδημαϊκής γνώσης στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς υπεύθυνους κυρίως για θέματα φροντίδας στο οικογενειακό πλαίσιο. Προς την κατεύθυνση αυτή η μεταξύ τους συνεργασία γίνεται αντιληπτή ως ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά θέματα εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον, και τους γονείς, όσον αφορά θέματα αγωγής και φροντίδας στο οικογενειακό περιβάλλον (Cheung & Kam, 2019 · Hornby & Lafaele, 2011 · Kahraman, 2018 · Sakelariou & Rentzou 2009).

Από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών προκύπτει το ερώτημα με ποιον πρακτικά τρόπο μπορεί να ανταποκριθεί η εκπαιδευτική πολιτική στην ανάγκη που δημιουργείται για

ουσιαστική συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο (Poulou & Matsagouras, 2007 · Xia, 2020 · Potočárová, 2016). Μία από τις βασικές προτάσεις, αλλά και ελλείψεις που εντοπίζουν οι ερευνητές σε σχέση με τον παραπάνω προβληματισμό, είναι η ανάγκη καθορισμού των δεξιοτήτων που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να δομήσουν κάθε φορά ουσιαστική αλληλεπίδραση με τις οικογένειες, με βάση τις διαφορετικές ανάγκες που δημιουργούνται (Smith & Sheridan, 2019). Σύμφωνα με τον Miretzky (2004) και με τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης που πραγματοποίησε ο Smith (2019) σχετικά με επιμορφωτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους γονείς, οι βασικές δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτυχθούν προς την κατεύθυνση αυτή είναι η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός με στόχο την ανάπτυξη της «συναισθηματικής διωποκειμενικότητας».

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται μια τάση διενέργειας ερευνητικών προσπαθειών, όπως οι έρευνες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, για τον καθορισμό των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν γόνιμη συνεργασία με την οικογένεια. Άλλες έρευνες στοχεύουν στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Παράδειγμα αποτελεί η μετά-ανάλυση που πραγματοποιήθηκε από τους Smith και Sheridan (2019). Βασικός στόχος ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών (Teacher Training Programs/TTP). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα είχαν σημαντική επίδραση στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Με βάση τη μετά-ανάλυση καθορίστηκαν τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται στα TTP, όπως στρατηγικές επικοινωνίας, συνεργατικός σχεδιασμός και επίλυση προβλημάτων (Accardo et al., 2020 · Alanko, 2018. Thomson et al., 2018).

Με βάση αυτόν τον προβληματισμό ο πρώτος στόχος της παρούσας μελέτης είναι να περιγράψει μέσω των αντιλήψεων νηπιαγωγών και γονέων την πολυπλοκότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων σε πραγματικές συνθήκες, εστιάζοντας στις στάσεις τους ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία, στα εμπόδια που τυχόν ανακύπτουν καθώς και στις προτάσεις που και τα δυο μέρη εισηγούνται για την επίτευξη συνεργασίας. Ο δεύτερος στόχος είναι να εντοπιστούν (α) οι ανάγκες και τα εμπόδια που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ότι συναντούν στη μεταξύ τους συνεργασία, καθώς και (β) οι μεταξύ τους διαφορές ως προς τις ανάγκες και τα εμπόδια αυτά. Ο απώτερος πρακτικός στόχος αυτής της μελέτης, ο οποίος συνδέεται και με την πρωτοτυπία της, είναι να αναδειχθούν προτάσεις για τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων, οι οποίες θα μπορούσαν μελλοντικά να εφαρμοσθούν και να αξιολογηθούν ερευνητικά, με κριτήριο τις διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες της σχολικής ζωής. Βάσει του στόχου αυτού, η έρευνα επισκόπησης για την εκτίμηση αναγκών που παρουσιάζεται εδώ, αποτελεί το πρώτο στάδιο μίας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, η οποία θα συνεχιστεί με τη διενέργεια περαιρωματικής έρευνας με στόχο τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της Περιφέρειας Κρήτης.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τη διερεύνηση των στάσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία, τους διαφορετικούς τους ρόλους και το προσχολικό ίδρυμα στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους ή εργάζονται οι ίδιοι αντίστοιχα. Ειδικότερα, επιδιώκεται να εξετασθεί σε ποιους τομείς της μεταξύ τους συνεργασίας θεωρούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν περισσότερο αρνητικές ή και θετικές στάσεις και ποιες ελλείψεις ή ανάγκες μπορούν να εντοπιστούν σε σχέση με αυτούς;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπεί να εξετάσει ποια εμπόδια δημιουργούνται στην προσπάθεια συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς; Ειδικότερα, το ζήτημα που αναλύεται σε σχέση με τα εμπόδια που συναντούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους είναι το ακόλουθο: με ποιες διαστάσεις της συνεργασίας σχετίζονται τα εμπόδια αυτά;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε τις ελλείψεις που εντοπίζουν οι γονείς και οι νηπιαγωγοί στη μεταξύ τους συνεργασία και ποιες είναι οι προτάσεις τους για τη βελτίωσή της ;

Μεθοδολογία

Τύπος έρευνας

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο, τον σκοπό, το ερευνητικό πρόβλημα και το ερευνητικό κενό επιλέχθηκε η διερευνητική έρευνα επισκόπησης ως κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι συγκεκριμένες έρευνες δεν στοχεύουν μόνο στην περιγραφή των μεταβλητών μέσω κατανομής συχνοτήτων αλλά προχωράνε σε συμπεράσματα και διαπιστώσεις που βασίζονται στον τρόπο συσχέτισης και αλληλεπίδρασης των μεταβλητών, έχοντας ως στόχο όχι μόνο την περιγραφή αλλά και την ερμηνεία ενός φαινομένου (Martella et al., 2013). Αυτά τα χαρακτηριστικά ταιριάζουν και με τον προσανατολισμό της παρούσας πρότασης που θα μπορούσε να ταξινομηθεί στην κατηγορία των «οικολογικών» ή «συστημικών μελετών» για τη «γονική εμπλοκή», με βάση την ταξινόμηση των Corter και Pelletier (2005). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνουν, οι μελέτες αυτές έχουν ως στόχο τη διερεύνηση της γονικής εμπλοκής ως μίας πολυδιάστατης έννοιας.

Τρόπος δειγματοληψίας-Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός στον οποίο εστίασε η παρούσα έρευνα ήταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται την περίοδο που διενεργήθηκε η δειγματοληψία σε οποιοδήποτε δημόσιο νηπιαγωγείο της περιφέρειας της Κρήτης και είχαν αναλάβει αυτόνομο τμήμα, καθώς και οι γονείς των παιδιών που φοιτούσαν στα αντίστοιχα νηπιαγωγεία. Εξαιτίας του γεγονότος ότι η μελέτη θα μπορούσε να προσδιορισθεί ως «οικολογική» (Corter & Pelletier, 2005), θεωρήθηκε σκόπιμο να μην επιλεγούν ως μονάδες δείγματος «μεμονωμένα» άτομα, αλλά νηπιαγωγεία μέσα στο σύστημα των οποίων «ανήκουν» οι συμμετέχοντες του δείγματος. Για αυτόν τον λόγο η μέθοδος της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε ήταν η δειγματοληψία κατά συστάδες (cluster sampling) (Cohen et al., 2008 · Martella et al., 2013).

Με βάση την παραπάνω μεθοδολογία δειγματοληψίας συγκροτήθηκε ο πληθυσμός της μελέτης μας από μία λίστα 297 δημοσίων νηπιαγωγείων τα οποία αποτελούν την πλειοψηφία του συνολικού αριθμού δημοσίων νηπιαγωγείων της Κρήτης και βρίσκονται είτε σε αστικές και ημιαστικές είτε σε αγροτικές περιοχές των περιφερειακών ενοτήτων του Ηρακλείου, του Λασιθίου, των Χανίων και της Ρεθύμνης. Στη συνέχεια, εφόσον χορηγήθηκε άδεια από τη διεύθυνση Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας Έρευνας του Πανεπιστημίου της Κρήτης (ΕΗΔΕ), ο πρώτος συγγραφέας ήρθε σε επικοινωνία με τα νηπιαγωγεία, επεξηγώντας τους στόχους της έρευνας και αποστέλλοντας σε ηλεκτρονική φόρμα το έντυπο πληροφόρησης και δήλωσης συγκατάθεσης στην έρευνα και τα ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 195 συμμετεχόντων από τους οποίους οι 112 ήταν γονείς παιδιών ηλικίας 4-6 ετών τα οποία φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης και οι 83 νηπιαγωγοί οι οποίοι εργάζονταν στα αντίστοιχα νηπιαγωγεία.

Όσον αφορά τους γονείς του δείγματος των συμμετεχόντων, το 87,5% ήταν μητέρες των παιδιών ενώ το ποσοστό των πατέρων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μόλις 12,5%. Το 94,6% των γονέων που συμμετείχαν ανήκαν στο ηλικιακό εύρος 30-49 ετών. Το 77,45% των συμμετεχόντων είχαν καταγωγή από την Κρήτη. Το 74,3% των γονέων πήγαιναν τα παιδιά

τους σε νηπιαγωγεία αστικών περιοχών (> 10.000 κατοίκων). Τέλος, το 60,2% των συμμετεχόντων ανήκαν σε οικογένειες με συνολικό μηνιαίο εισόδημα από 1000 μέχρι και 3000 ευρώ ενώ το 28,2% ανήκαν σε οικογένειες με συνολικό μηνιαίο εισόδημα μικρότερο των 1000 ευρώ.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, το 98,8% ήταν γυναίκες οι οποίες εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία της περιφέρειας Κρήτης. Το 61% των συμμετεχόντων ανήκε στο ηλικιακό εύρος 25-49 ετών, το 90% ήταν έγγαμοι/ες ή άγαμοι/ες με ή χωρίς παιδιά ενώ μόλις το 10% ήταν διαζευγμένοι/ες με παιδιά. Το 70% των συμμετεχόντων καταγόταν από την Κρήτη, με το 50% να δουλεύει σε νηπιαγωγεία του Νομού Ηρακλείου. Το 79,3% ανήκε σε νηπιαγωγεία τα οποία βρίσκονται σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές της Περιφέρειας Κρήτης. Το 70,3% των συμμετεχόντων είχε από 1 μέχρι και 20 χρόνια προϋπηρεσία και το υπόλοιπο 29,75% είχε προϋπηρεσία πάνω από 21 χρόνια. Το 46,3% ήταν μόνιμοι στο δημόσιο νηπιαγωγείο που δούλευαν, το 18,3% ήταν συμβασιούχοι, ενώ υπήρχε ένα ποσοστό 35,4% που ήταν προϊστάμενοι την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Τέλος, το 81,4% των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα συναντιόταν με τους γονείς από μία μέχρι τέσσερις ώρες την εβδομάδα, το 12,3% συναντιόταν με τους γονείς σε καθημερινή βάση, ενώ μόλις το 3,7% συναντιόταν με τους γονείς μία φορά τον μήνα.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στο σύνολο της ευρύτερης έρευνας χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου σε γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο την τριγωνοποίηση των δεδομένων (Mertler, 2012). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται μόνο ένα μέρος των ευρημάτων αυτών που προέρχονται από τις ενότητες του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου που απευθυνόταν σε γονείς και του αντίστοιχου που απευθυνόταν σε νηπιαγωγούς.

Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ενότητες του ερωτηματολογίου οι οποίες παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη δεν δημιουργήθηκαν εξ αρχής από τον ερευνητή αλλά αποτελούν σύνθεση ερωτήσεων από ερωτηματολόγια αντίστοιχων ερευνών οι οποίες έχουν ανάλογη κατεύθυνση με τον ερευνητικό σχεδιασμό της πρότασης. Πραγματοποιήθηκε η ανάλογη τροποποίησή τους ώστε να ταιριάζουν με τους στόχους της παρούσας έρευνας (Erstein, 1983 · Hoover-Dempsey & Sandler, 2005 · Καλαϊτζίδης, 2006 · Κλαδάκη, 2012 · Πεντέρη, 2012 · Πολύζος, 2012). Ο λόγος αυτής της επιλογής είναι ότι τα ερωτηματολόγια προέρχονται από έρευνες οι οποίες έχουν ήδη εφαρμοστεί σε δείγμα με αντίστοιχα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο εστιάζει η παρούσα πρόταση.

Οι ερωτήσεις οι οποίες παρουσιάζονται στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου ήταν κατά βάση ερωτήσεις κλειστού τύπου διάταξης ή συμφωνίας που βασίζονται στην κλίμακα Likert (Γιαλαμάς, 2012). Οι κλίμακες Likert που επιλέχτηκαν για τη δόμηση των ερωτηματολογίων ήταν πέντε βαθμίδων.

Για τον σχεδιασμό των ενοτήτων του ερωτηματολογίου καθορίστηκαν οι διαστάσεις και οι κατηγορίες που «εμπεριέχουν» τις αντίστοιχες «μεταβλητές» που επιδιώκεται να «μετρηθούν», όπως καθορίζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι γενικές κατηγορίες ερωτήσεων που δημιουργήθηκαν ήταν επτά για τους γονείς και έξι για τους εκπαιδευτικούς. Οι έξι γενικές κατηγορίες ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν και στα δύο ερωτηματολόγια, ήταν «δημογραφικά στοιχεία», «στάσεις απέναντι στην οικογένεια και το σχολείο», «εμπειρίες γονικής εμπλοκής και συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο», «κίνητρα για συνεργασία», «εμπόδια στη συνεργασία» και «προτάσεις». Η μία κατηγορία ερωτήσεων, η οποία περιλαμβανόταν μόνο στο ερωτηματολόγιο για τους γονείς, αφορούσε στις «στάσεις και φι-

λοδοξίες για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών». Η άλλη κατηγορία ερωτήσεων που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς είχε να κάνει με τη «στάση τους σχετικά με την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων».

Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, όπως προκύπτουν κατά βάση από τις απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων στις θεματικές ενότητες που αναφέρονται στις (α) στάσεις, (β) στα εμπόδια και (γ) στις προτάσεις συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Επίσης, αξιοποιήθηκε μία από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, η οποία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν ιδέες σχετικά με το πώς θα μπορούσε να γίνει καλύτερη η συνεργασία και επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

Θα πρέπει τέλος να αναφερθεί ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα ενώ οι συμμετέχοντες τα συμπλήρωναν, εφόσον ενημερώνονταν και συμφωνούσαν για όλες τις λεπτομέρειες της έρευνας, πράγμα που δείχνει ότι τηρήθηκαν οι αρχές της συνειδητής συναίνεσης των συμμετεχόντων, της ανωνυμίας και της αυτό-διάθεσής τους στην έρευνα (Traianou, 2014).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Θεωρείται αναγκαίο να αναφερθούν εν συντομία οι τρόποι που εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία κι η εγκυρότητα της έρευνας. Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά τους διασφαλίστηκε από τις παρακάτω ενέργειες των ερευνητών: α) διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα βάσει της οποίας διαμορφώθηκαν τα τελικά ερευνητικά εργαλεία, β) υπολογίστηκε η εσωτερική αξιοπιστία των ερωτηματολογίων μέσω του υπολογισμού του δείκτη εσωτερικής σταθερότητας alpha του Cronbach, γ) υπολογίστηκε η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής μέσω πραγματοποίησης της μεθόδου διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (exploratory factor analysis), όπως περιγράφεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο για τον τρόπο ανάλυσης των αποτελεσμάτων, και δ) πραγματοποιήθηκε τυχαία κατά συστάδες δειγματοληψία, εφόσον οι ερευνητές ήρθαν σε επαφή με όλα τα νηπιαγωγεία της Περιφέρειας Κρήτης, και στη συνέχεια συγκεντρώθηκε το τελικό δείγμα, πράγμα που διασφάλισε την εξωτερική εγκυρότητα και την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων (Benton, 2015).

Τρόπος ανάλυσης και παρουσίασης αποτελεσμάτων

Αρχικά επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί αν μπορούσε να πραγματοποιηθεί ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε συγκεκριμένους παράγοντες ή επιμέρους κλίμακες. Για αυτόν τον σκοπό χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (exploratory factor analysis) με βάση την ανάλυση των ερωτήσεων σε κύριες συνιστώσες (principal component analysis), ώστε να αναδειχθούν οι υποκείμενες διαστάσεις, που ανήκουν στατιστικά και εννοιολογικά σε ένα εργαλείο μέτρησης και συμβάλλουν στην εκτίμηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου (Fabrigar & Wegener, 2012). Στη συνέχεια ακολουθήσε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax) με βάση τη μη συσχέτιση παραγόντων μεταξύ τους.

Οι τελικοί παράγοντες που εξήχθησαν από τη διαδικασία αυτή, λαμβάνοντας υπόψη το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree test), είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1,00. Οι ερωτήσεις ανά παράγοντα συνδέθηκαν με τρόπο που ήταν συμβατός με το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίστηκε η έρευνα και μπορούσαν να εξηγήσουν μεγαλύτερο μέρος από το 5% της συνολικής διακύμανσης. Τέλος, οι περισσότερες ερωτήσεις είχαν φόρτιση μεγαλύτερη της τιμής 0,60, ενώ εντάχθηκαν πολύ λίγες ερωτήσεις με μικρότερη τιμή φόρτισης, κυρίως όταν οι αυτές μπορούσαν να ενταχθούν και σε άλλους παράγοντες, χωρίς όμως να συμφωνεί η ένταξη αυτή στην εννοιολογική συσχέτιση βάσει του θεωρητικού υπόβαθρου. Η μικρότερη τιμή φόρτισης ήταν 0,30. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε περίπτωση που οι έρευνες από τις οποίες ελήφθησαν πρωτογενώς οι ερωτήσεις πρότειναν ήδη έναν παράγοντα μέτρησης, τότε αυτός ο

παράγοντας επιλεγόταν, εφόσον επιβεβαιωνόταν ότι τηρούνταν τα παραπάνω κριτήρια, βάσει και της ανάλυσης παραγόντων που πραγματοποιήθηκε.

Με βάση την παραπάνω διαδικασία προέκυψαν παράγοντες για τις δύο ενότητες του ερωτηματολογίου που αφορούν στις στάσεις (α) απέναντι στο νηπιαγωγείο και τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και (β) στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι παραπάνω στη διαδικασία της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας.

Στη συνέχεια, για τον κάθε παράγοντα που προέκυψε υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο σύνολο των επιμέρους δηλώσεων που τον συγκροτούσαν, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί η σύγκριση των τιμών τόσο με βάση την κεντρική τάση που διαμορφώνεται για κάθε παράγοντα, όσο και με βάση τη σύγκλιση των συμμετεχόντων ως προς «συγκεκριμένες» επιλογές, όπως φαίνεται από τη διασπορά των τιμών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι τιμές ξεκινούσαν από το 1 για τις επιλογές «διαφωνώ πολύ» ή «ποτέ», και έφταναν ως την τιμή 5 για την επιλογή «συμφωνώ πολύ» ή «πάντα». Οι μεγαλύτερες τιμές δείχνουν «θετικότερη στάση» ως προς τον κάθε παράγοντα ενώ οι μικρότερες τιμές «αρνητικότερη στάση» ως προς τους παράγοντες που «μετρούνται» κάθε φορά. Για να επιτευχθεί αυτό έγινε αντίστροφη βαθμολόγηση σε δηλώσεις που είχαν αρχικά φορτιστεί με αρνητική «κατεύθυνση».

Οι μέσοι όροι που είναι μικρότεροι της τιμής 3 φανερώνουν τάση προς τις επιλογές «διαφωνώ» και «διαφωνώ πολύ», ενώ οι μέσοι όροι που είναι μεγαλύτεροι της τιμής 3 δηλώνουν τάση προς τις επιλογές «συμφωνώ» και «συμφωνώ πολύ». Στους παράγοντες που είναι κοινοί σε γονείς και εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα (*t-test for independent samples*), ώστε να εξετασθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του κάθε παράγοντα μεταξύ των απαντήσεων των δύο ομάδων (εκπαιδευτικών και γονέων). Παρουσιάζονται παράλληλα και πίνακες σχετικών συχνοτήτων του αθροίσματος των επιλογών «συμφωνώ» και «συμφωνώ πολύ», για τις ξεχωριστές δηλώσεις από τις οποίες αποτελείται κάθε παράγοντας.

Τέλος, στην ενότητα των «προτάσεων» των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς υπήρχε μία ανοιχτού τύπου ερώτηση στην οποία ο κάθε συμμετέχων εκπαιδευτικός και γονέας έγραψε με ελεύθερο τρόπο την απάντησή του. Για την εξαγωγή των δεδομένων εφαρμόστηκε συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2018). Από αυτή τη διαδικασία προέκυψαν έντεκα θεματικές κατηγορίες για τις οποίες δημιουργήθηκε πίνακας σχετικών συχνοτήτων (βλ. Πίνακες 5 και 6), πραγματοποιήθηκε σχολιασμός με βάση υποκατηγορίες που προέκυψαν σε κάθε μία από τις έντεκα θεματικές κατηγορίες, ενώ παρατέθηκαν κάποιες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Περιγραφή παραγόντων/κλιμάκων μέτρησης της έρευνας

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τρεις υποενότητες. Η πρώτη σχετίζεται με τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στο νηπιαγωγείο, η δεύτερη σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς και αντίστροφα και η τρίτη σχετίζεται με τη στάση εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τη μεταξύ τους συνεργασία. Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά οι παράγοντες που προέκυψαν για κάθε μία από αυτές τις τρεις υποενότητες από τα ερωτηματολόγια των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την πρώτη υποενότητα για τη στάση των γονέων απέναντι στο νηπιαγωγείο προέκυψαν δύο παράγοντες. Ο πρώτος αφορά στη «στάση των γονέων για το νηπιαγωγείο του παιδιού τους» και αποτελείται από εννέα δηλώσεις για τον τρόπο που το νηπιαγωγείο «αντιμετωπίζει» γονείς και παιδιά με βάση την πολιτική του και τον τρόπο σύνδεσης/στήριξης με την τοπική κοινότητα με βάση το μοντέλο των τριών επικαλυπτόμενων σφαιρών (Epstein, 1996 · Mahuro & Hungi, 2016). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στη «στάση των γονέων για τη βοήθεια που τους παρέχεται στο σπίτι», διάσταση η οποία τονίζεται και από το μοντέλο των έξι πρακτικών της Epstein (1992, όπως παρατίθεται σε Newman et al., 2019). Αυτοί οι δύο παράγοντες είχαν προταθεί και στο πλαίσιο της έρευνας του Καλαϊτζίδη (2006) από την οποία

προέρχεται και το μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων της συγκεκριμένης υπόθεσης του ερωτηματολογίου.

Για τη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στο νηπιαγωγείο προέκυψαν τρεις παράγοντες. Ο πρώτος σχετίζεται με τη «*στάση των εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο με βάση την πολιτική του απέναντι τους γονείς*» και αποτελείται από τέσσερις δηλώσεις, ο δεύτερος αφορά στη «*στάση των εκπαιδευτικών για το νηπιαγωγείο με βάση την πολιτική του απέναντι στους εκπαιδευτικούς*» και αποτελείται από δύο δηλώσεις, ενώ ο τρίτος έχει να κάνει με τη «*στάση των εκπαιδευτικών για το νηπιαγωγείο με βάση τη πολιτική της τοπικής κοινότητας απέναντι του*» και αποτελείται από τρεις δηλώσεις.

Σχετικά με την δεύτερη υποενοότητα για τη στάση των γονέων απέναντι στους νηπιαγωγούς προέκυψε ένας παράγοντας σχετικά με την «*εμπιστοσύνη/αποδοχή των γονέων για τον/την νηπιαγωγό*» και αποτελούνταν από δέκα δηλώσεις. Η κλίμακα που αντιστοιχεί σε αυτόν τον παράγοντα είχε προταθεί και από την αντίστοιχη έρευνα της Πεντέρη (2012). Η συγκεκριμένη κλίμακα είχε υψηλό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας, όπως αποδεικνύεται από τον δείκτη εσωτερικής σταθερότητας alpha του Cronbach που όπως σημειώνεται από την ερευνήτρια είχε την τιμή 0,86. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις στατιστικές διαδικασίες της παρούσας έρευνας με βάση την παραγοντική ανάλυση η οποία έδειξε υψηλές φορτίσεις ανάμεσα στις ερωτήσεις της συγκεκριμένης κλίμακας.

Σχετικά με τη δεύτερη υποενοότητα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς προέκυψε στην ουσία μία γενική κλίμακα μέτρησης η οποία μπορούσε με βάση την παραγοντική ανάλυση να χωριστεί και σε δύο διαφορετικούς παράγοντες. Η γενική κλίμακα σχετίζεται με την «*εμπιστοσύνη/αποδοχή των νηπιαγωγών για τους γονείς*», αποτελείται από δώδεκα δηλώσεις με θετική και αρνητική χροιά και είναι αντίστοιχη της κλίμακας που προτάθηκε για τη στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Υπήρξε υψηλή φόρτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις με βάση την παραγοντική ανάλυση. Επίσης, η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι η κλίμακα μπορεί να «*χωριστεί*» σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με τη «*θετική στάση απέναντι στους γονείς*», ενώ ο δεύτερος έχει να κάνει με την «*αρνητική στάση απέναντι στους γονείς*».

Όσον αφορά την τρίτη υποενοότητα για τη στάση των γονέων σχετικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, προέκυψε μία γενική κλίμακα η οποία με βάση την παραγοντική ανάλυση διαιρέθηκε σε δύο παράγοντες. Η γενική κλίμακα σχετίζεται με την «*ανταπόκριση των γονέων στην επικοινωνία με τον/την νηπιαγωγό*» και αποτελείται από έντεκα δηλώσεις, εστιάζοντας κυρίως στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών με βάση πάντα τη διάσταση της αγωγής του παιδιού. Η τιμή του δείκτη εσωτερικής σταθερότητας α του Cronbach είναι 0,85. Οι δύο παράγοντες στους οποίους μπορεί να διαιρεθεί η συγκεκριμένη κλίμακα είναι ο παράγοντας που σχετίζεται με τις «*κοινές απόψεις με την/τον νηπιαγωγό σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού*», ο οποίος αποτελείται από επτά δηλώσεις, και ο παράγοντας που σχετίζεται με την «*ικανοποίηση για την επικοινωνία/ενημέρωση των γονέων από τον/την εκπαιδευτικό*» ο οποίος αποτελείται από τέσσερις προτάσεις.

Όσον αφορά την τρίτη υποενοότητα για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία τους με τους γονείς, προέκυψε η κλίμακα σχετικά με την «*ικανοποίηση για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς*» η οποία αποτελείται από πέντε δηλώσεις και είναι η αντίστοιχη κλίμακα με εκείνη των γονέων. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με τη «*στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς*» και αποτελείται από πέντε δηλώσεις για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία με τους γονείς.

Σχετικά με τη δεύτερη ενότητα, για τα εμπόδια της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, οι παράγοντες προέκυψαν βάσει του συνδυασμού των αποτελεσμάτων της παραγοντικής ανάλυσης και του θεωρητικού μοντέλου των Hornby και Lafaele (2011). Το μοντέλο αναδεικνύει τέσσερις διαστάσεις των εμποδίων που μπορούν να συναντήσουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στη μεταξύ τους συνεργασία και συνδέονται με τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον, με το παιδί, με ζητήματα επικοινωνίας γονέων - εκπαιδευτικών ή

ακόμη με ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες. Με βάση αυτή τη μεθοδολογία προέκυψαν τρεις παράγοντες που είναι κοινοί για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αντίστοιχα και τρεις που αφορούν μόνο μία ξεχωριστή ερώτηση που υπήρχε στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και εστίαζε στα εμπόδια που δημιουργούνται εξαιτίας του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Οι τρεις παράγοντες που ήταν κοινοί για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ήταν:

(α) «τα εμπόδια που δημιουργούνται με βάση τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς»,

(β) «τα εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πεποιθήσεις και ενδεχομένως τη διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα των γονέων» και

(γ) «τα εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πρακτικά προβλήματα εκ μέρους γονέων και εκπαιδευτικών».

Οι τρεις παράγοντες που δημιουργήθηκαν από την ερώτηση που περιλαμβάνονταν μόνο στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και εστιάζονταν σε στοιχεία της οικογένειας και των γονέων είναι:

(α) «τα εμπόδια που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των γονέων για τη γονική εμπλοκή»,

(β) «τα εμπόδια που σχετίζονται με τις στάσεις των γονέων για το παιδί τους» και

(γ) «τα εμπόδια που σχετίζονται με πρακτικά εμπόδια των γονέων και παρακωλύουν τη συνεργασία τους με το νηπιαγωγείο».

Αποτελέσματα

Πρώτη Ενότητα-Στάση απέναντι στο νηπιαγωγείο και τη συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών

Στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στο νηπιαγωγείο

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί από τον Πίνακα 1.α., η τιμή του μέσου όρου για τις απόψεις των γονέων για το νηπιαγωγείο ($M.O=4.21$), δείχνει τάση επιλογής των απαντήσεων «συμφωνώ» και «συμφωνώ πολύ». Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με διαστάσεις που αφορούν στο θετικό κλίμα στο νηπιαγωγείο με την ενεργή συμμετοχή των γονέων σε αυτό αλλά και με τη συνεργασία τους με την τοπική κοινότητα. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2α, οι δηλώσεις οι οποίες είναι πιο γενικές και αφορούν κυρίως στο θετικό κλίμα το που προσλαμβάνουν οι γονείς στο νηπιαγωγείο συγκεντρώνουν υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας, όπως για παράδειγμα η πρόταση: «το νηπιαγωγείο θεωρώ ότι είναι πολύ καλό» (93,1%). Οι δηλώσεις που αφορούν πρακτικά θέματα με έμφαση στους γονείς και τα παιδιά συγκεντρώνουν μικρότερο ποσοστό συμφωνίας, όπως, για παράδειγμα, επιβεβαιώνεται από την παρακάτω πρόταση: «οργανώνονται συναντήσεις γονέων για θέματα εκπαίδευσης των παιδιών στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου» (80,7%).

Τέλος, οι δηλώσεις οι οποίες αφορούν είτε στην πολιτική του νηπιαγωγείου σε θέματα λειτουργίας και παιδαγωγικών επιλογών, είτε στην αντίστοιχη πολιτική συνεργασίας με την κοινότητα συγκεντρώνουν ακόμα χαμηλότερα ποσοστά. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι το ποσοστό συμφωνίας που συγκεντρώνει η πρόταση: «η τοπική κοινότητα στηρίζει το νηπιαγωγείο» το οποίο είναι μόλις 53,1%. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι γονείς έχουν λιγότερο θετική στάση για τη βοήθεια που τους παρέχεται από το νηπιαγωγείο στο σπίτι, εφόσον ο $M.O.$ (3.48) φανερώνει μία τάση επιλογών ανάμεσα στο «δεν είμαι βέβαιος» και στο «συμφωνώ», δείχνοντας μία ανάγκη των γονέων για ανάπτυξη στρατηγικών από το νηπιαγωγείο σχετικά με τη μελέτη και την απασχόληση των παιδιών στο σπίτι (Πίνακας 1α).

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νηπιαγωγείο, όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα 1α, οι νηπιαγωγοί εκφράζουν μία θετική στάση για το νηπιαγωγείο τόσο με βάση την πολιτική απέναντι στους ίδιους (Μ.Ο=4.19) όσο και με βάση την πολιτική του απέναντι στους γονείς (Μ.Ο=4.16). Από την άλλη πλευρά, όπως και οι γονείς, εκδηλώνουν μία λιγότερο θετική στάση για τους τρόπους συνεργασίας της τοπικής κοινότητας με το νηπιαγωγείο (Μ.Ο=3.52). Όπως μπορεί να γίνει φανερό από τον πίνακα 1β, οι γενικές δηλώσεις που συνδέονται με το γενικό θετικό κλίμα συγκεντρώνουν μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με προτάσεις που εστιάζονται σε περισσότερο πρακτικά θέματα της πολιτικής που εφαρμόζεται από το νηπιαγωγείο. Παράδειγμα της πρώτης περίπτωσης θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αποτελεί η δήλωση: «συγκρινόμενο με άλλα νηπιαγωγεία το νηπιαγωγείο αυτό έχει πολύ καλό κλίμα για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς», η οποία συγκεντρώνει ποσοστό 91,6%, ενώ στη δεύτερη περίπτωση εμπίπτει η δήλωση: «το νηπιαγωγείο έχει ένα δραστήριο και αποτελεσματικό Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων», η οποία συγκεντρώνει ποσοστό μόλις 61,5%.

Πίνακας 1α Μέσοι όροι και τοπικές αποκλίσεις της στάσης των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στο νηπιαγωγείο

Ερωτηματολόγιο Γονέων			Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών		
Α. Πρώτη ενότητα- Το νηπιαγωγείο, εκπαιδευτικοί και η συνεργασία μαζί τους			Α. Πρώτη ενότητα-Το νηπιαγωγείο, οι γονείς και η συνεργασία μαζί τους		
Α.1 Στάση γονέων απέναντι στο νηπιαγωγείο			Α.1 Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στο νηπιαγωγείο		
Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	Μ.Ο.	Τ.Α.	Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
1.α. Θετική στάση των γονέων για το νηπιαγωγείο του παιδιού τους	4,21	0,59	1.α. θετική στάση των εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο με βάση την πολιτική του απέναντι τους γονείς	4,16	0,57
1.β. Θετική στάση γονέων για τη βοήθεια που τους παρέχεται στο σπίτι	3,48	0,91	1.β. θετική στάση των εκπαιδευτικών για το νηπιαγωγείο με βάση την πολιτική του απέναντι στους εκπαιδευτικούς	4,19	0,64
			1.γ. θετική στάση των εκπαιδευτικών για το νηπιαγωγείο με βάση τη πολιτική της τοπικής κοινότητας απέναντι του	3,52	0,61

Σημείωση: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα

Πίνακας 1β Σχετικές συχνότητες της συμφωνίας που διατυπώνουν γονείς και εκπαιδευτικοί ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις-δηλώσεις των παραγόντων που εκτιμούν τη στάση τους για το νηπιαγωγείο

Ερωτηματολόγιο Γονέων		Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	
A. Πρώτη ενότητα- Το νηπιαγωγείο, εκπαιδευτικοί και η συνεργασία μαζί τους		A. Πρώτη ενότητα-Το νηπιαγωγείο, οι γονείς και η συνεργασία μαζί τους	
A.1 Στάση γονέων απέναντι στο νηπιαγωγείο		A.1 Στάση νηπιαγωγών απέναντι στο νηπιαγωγείο	
Παράγοντας 1: Στάση των γονέων για το νηπιαγωγείο του παιδιού τους		Παράγοντας 1: η στάση των εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο με βάση την πολιτική του απέναντι στους γονείς	
Ερώτηση	Συμφωνώ ¹	Ερώτηση	Συμφωνώ ¹
α. Το νηπιαγωγείο θεωρώ ότι είναι πολύ καλό	93,1%	α. Η εμπλοκή των γονέων είναι σημαντική για τους σκοπούς του νηπιαγωγείου	96,4%
β. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για το παιδί μου	96,6%	β. Το νηπιαγωγείο έχει ένα δραστήριο και αποτελεσματικό Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.	61,5%
γ. Αισθάνομαι καλοδεχούμενος σε αυτό το νηπιαγωγείο	96,6%	στ. Το νηπιαγωγείο εκτιμά τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες.	90,2%
δ. Οργανώνονται συναντήσεις γονέων για θέματα εκπαίδευσης των παιδιών στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου	80,7%	ι. Συγκρινόμενο με άλλα νηπιαγωγεία το νηπιαγωγείο αυτό έχει πολύ καλό κλίμα για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	91,6%
η. Το παιδί μου παίρνει όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα από το νηπιαγωγείο	84%	Παράγοντας 2: Στάση των εκπαιδευτικών για το νηπιαγωγείο με βάση την πολιτική του απέναντι στους εκπαιδευτικούς	
θ. Το νηπιαγωγείο αυτό είναι γνωστό για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων	55,7%	Ερώτηση	Συμφωνώ ¹
ι. Αυτό το νηπιαγωγείο βλέπει τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες	85,6%	γ. Το νηπιαγωγείο αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και τον χρόνο που διαθέτουν σε δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων	70,8%
κ. Η τοπική κοινότητα στηρίζει το νηπιαγωγείο	51,3%	η. Σε αυτό το νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλο ποσοστό συμμετοχής στις αποφάσεις	96,4%
λ. Το νηπιαγωγείο θεωρώ ότι είναι ένα από τα καλύτερα για τους γονείς και τους μαθητές	83%	Παράγοντας 3: Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νηπιαγωγείο με βάση την πολιτική της τοπικής κοινότητας	
Παράγοντας 2: Ανάγκες των γονέων για τη βοήθεια στο σπίτι		Ερώτηση	Συμφωνώ ¹
στ. Το νηπιαγωγείο και εγώ έχουμε διαφορετικούς στόχους για το παιδί μου	12%	ε. Προσφέρεται από τους τοπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς (π.χ. σύμβουλο) η απαραίτητη επιμόρφωση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση αποτελεσματικών δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή των γονέων	15,7%
ζ. Θα μπορούσα να κάνω περισσότερες παιδαγωγικές δραστηριότητες στο σπίτι, αν θα μου έδινε ο εκπαιδευτικός περισσότερες ιδέες	35,7%	ζ. Αυτό το νηπιαγωγείο είναι αποδεκτό από την τοπική κοινότητα, γιατί προσπαθεί με καινοτόμους τρόπους να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση	87,9%
		θ. Η τοπική κοινωνία υποστηρίζει αυτό το σχολείο	75,6%

Σημείωση: 1 = Άθροιση των απαντήσεων 'Συμφωνώ' και 'Συμφωνώ απόλυτα'

Στάση των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών προς τους γονείς

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2^α, η εμπιστοσύνη/αποδοχή των γονέων για τον νηπιαγωγό (Μ.Ο = 4,50) είναι μεγαλύτερη από την εμπιστοσύνη/αποδοχή των νηπιαγωγών για τους γονείς της τάξης τους (Μ.Ο=3,69), με διαφορά τιμής που είναι στατιστικά σημαντική, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του t-test ($p<0,01$). Επίσης, η θετική στάση των εκπαιδευτικών για τους γονείς (Μ.Ο=3,87) είναι μεγαλύτερη από την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για τους γονείς. Όπως θα μπορούσε να διαπιστωθεί από τον πίνακα 2^β, οι δηλώσεις που αναφέρονται στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των γονέων συγκεντρώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τις δηλώσεις που αναφέρονται σε διαστάσεις γονικής μέριμνας και ενημέρωσης των γονέων για τον τρόπο της διαπαιδαγώγησης του παιδιού τους σε οικογενειακό πλαίσιο. Παράδειγμα δήλωσης της πρώτης περίπτωσης είναι: «οι γονείς της τάξης μου είναι χαμογελαστοί και φιλικοί» (92,7%) και παράδειγμα ως προς τη δεύτερη πρόταση είναι: «θαυμάζω τον τρόπο που οι γονείς της τάξης μου μεγαλώνουν τα παιδιά τους» (26,5%).

Πίνακας 2α Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για τις στάσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς

Α.2 Στάση γονέων απέναντι στον/στην νηπιαγωγό			Α.2 Στάση νηπιαγωγών απέναντι στους γονείς			t-test p-value
Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	Μ.Ο.	Τ.Α.	Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	Μ.Ο.	Τ.Α.	
2. Κλίμακα εμπιστοσύνης/αποδοχής των γονέων για τον/την νηπιαγωγό	4.50	0.55	2. Κλίμακα εμπιστοσύνης/αποδοχής των νηπιαγωγών για τους γονείς	3.69	0.60	0,000
-	-	-	2.α. θετική στάση απέναντι στους γονείς	3.87	0.55	-
-	-	-	2.β. αρνητική στάση απέναντι στους γονείς	3.49	0.80	-

Σημείωση: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα

Στάση γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3^α, η ικανοποίηση των γονέων για την επικοινωνία/ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους (Μ.Ο.=4,29) είναι πολύ μεγαλύτερη από την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία/σχέση με τους γονείς της τάξης τους (Μ.Ο.=1,81), στοιχείο που δείχνει αρνητική στάση, εφόσον υπάρχει τάση στις επιλογές «διαφωνώ» και «διαφωνώ πολύ». Βάσει των αποτελεσμάτων του τεστ συσχέτισης για ανεξάρτητα δείγματα (t-test for independent samples) η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p<0,01$).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3^β, όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους γονείς, οι δηλώσεις που αναφέρονται στη δυσκολία ανάπτυξης σχέσεων οικειότητας έχουν αρκετά μεγάλο ποσοστό συμφωνίας, όπως αντανακλάται στην πρόταση: «όταν ο/η νηπιαγωγός και οι γονείς αποκτούν οικειότητα δημιουργούνται προβλήματα και παρεξηγήσεις» (63,9%). Η στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία των γονέων, η οποία εστιάζει στα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει για την ομαλότερη ανάπτυξη και την επίδοση του παιδιού (Μ.Ο.=4,32), είναι υψηλότερη από την ικανοποίηση που νιώθουν για ζητήματα που αφορούν τη μεταξύ τους επικοινωνία στην πράξη. Υπάρχουν κάποια χαμηλότερα ποσοστά σε δηλώσεις που δείχνουν την αμφιβολία των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που διαπαιδαγωγούν οι γονείς τα παιδιά τους. Αυτή η στάση παρατηρήθηκε και σε αντίστοιχες δηλώσεις της προηγούμενης ενότητας για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς. Παράδειγμα δήλωσης προς αυτήν την κατεύθυνση είναι το εξής: «οι γονείς αποτελούν ένα καλό πρότυπο για τα παιδιά τους» (78,3%).

Πίνακας 2β Σχετικές συχνότητες της συμφωνίας που διατυπώνουν γονείς και εκπαιδευτικοί ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις-δηλώσεις των παραγόντων που εκτιμούν τη στάση τους για τη μεταξύ τους σχέση

Ερωτηματολόγιο Γονέων		Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	
A. Πρώτη ενότητα- Το νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί και η συνεργασία μαζί τους		A. Πρώτη ενότητα-Το νηπιαγωγείο, οι γονείς και η συνεργασία μαζί τους	
A.2 Στάση γονέων απέναντι στους νηπιαγωγούς της τάξης των παιδιών τους		A.2 Στάση νηπιαγωγών απέναντι στους γονείς της τάξης τους	
Παράγοντας 1: εμπιστοσύνη/αποδοχή στη σχέση του γονέα με τον/την εκπαιδευτικό		Παράγοντας 1α: Θετική στάση απέναντι στους γονείς	
Ερώτηση	Συμφωνώ ¹	Ερώτηση	Συμφωνώ ¹
α. Έχω εμπιστοσύνη στη/ον νηπιαγωγό της τάξης μας, ό,τι και να χρειαστεί το παιδί μου	96,4%	α. Οι γονείς της τάξης μου είναι χαμογελαστοί και φιλικοί	92,7%
β. Η/Ο νηπιαγωγός της τάξης μας είναι χαμογελαστή/ος και φιλική/ος.	96,4%	γ. Οι γονείς της τάξης μου είναι συνεπείς σε όσα λένε και κάνουν	83,1%
γ. Η/Ο νηπιαγωγός της τάξης μας είναι συνεπής σε ό,τι λέει και σε όσα κάνει	96,4%	δ. Οι γονείς της τάξης μου δείχνουν διάθεση και ενδιαφέρον να με ακούσουν	86,3%
δ. Η/Ο νηπιαγωγός της τάξης μας δείχνει διάθεση και ενδιαφέρον να με ακούσει	97,3%	στ. Έχω εμπιστοσύνη στους γονείς της τάξης μου ότι βοηθούν το παιδί τους να προετοιμαστεί κατάλληλα για να ξεκινήσει το δημοτικό σχολείο (π.χ. συζητούν για το σχολείο, παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.τ.λ.)	43,3%
ε. Έχω εμπιστοσύνη στην/ον νηπιαγωγό της τάξης μας ότι θα μάθει στο παιδί μου όλα όσα χρειάζεται για να ξεκινήσει το δημοτικό σχολείο	93,7%	η. Η επικοινωνία με τους γονείς της τάξης μου με βοηθά να κατανοώ καλύτερα τα παιδιά	94,2%
ζ. Η επικοινωνία με τη/τον νηπιαγωγό της τάξης μας με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα το παιδί μου	89,3%	θ. Νιώθω άνετα να μιλήσω με τους γονείς της τάξης μου για διάφορα ζητήματα	74,7%
η. Νιώθω άνετα να μιλήσω με τη/τον νηπιαγωγό της τάξης μας για διάφορα ζητήματα	91,9%	κ. Θαυμάζω τον τρόπο που οι γονείς της τάξης μου μεγαλώνουν τα παιδιά τους	26,5%
θ. Θαυμάζω τον τρόπο που η/ο νηπιαγωγός της τάξης μας δουλεύει με το παιδί	87,3%		
ι. Νιώθω ότι η/ο νηπιαγωγός της τάξης μας με καταλαβαίνει	91,1%		
		Παράγοντας 1β: αρνητική στάση απέναντι στους γονείς	
		β. Οι γονείς της τάξης μου επικοινωνούν μαζί μου μόνο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με το παιδί τους ή έχουν κάποιο παράπονο	41%
		ε. Δεν έχω την ενημέρωση που θα περίμενα από τους γονείς της τάξης μου	24,1%
		ζ. Νιώθω ανασφάλεια/ανεπάρκεια για τον τρόπο που δουλεύω με τα παιδιά όταν μιλώ με τους γονείς της τάξης μου	6,1%
		ι. Δεν έχω την ενημέρωση που θα περίμενα από τους γονείς της τάξης μου για την πρόοδο του παιδιού (π.χ. αν καταφέρνει κάτι που πριν δεν μπορούσε κ.τ.λ.)	24,1%
		λ. Χαίρετόμαστε τυπικά όταν συναντιόμαστε με τους γονείς της τάξης μου (π.χ. κατά την προσέλευση/αποχώρηση του παιδιού, σε κάποια εκδήλωση κ.τ.λ.)	27,7%

Σημείωση: 1 = Άθροιση των απαντήσεων 'Συμφωνώ' και 'Συμφωνώ απόλυτα'

Πίνακας 3α Μέσοι όροι και τοπικές αποκλίσεις για τις στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία

A.3 Στάση γονέων απέναντι στη συνεργασία με τον/την νηπιαγωγό			A.3 Στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς			t-test p-value
Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	M.O.	T.A.	Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	M.O.	T.A.	
3. Θετικός τρόπος ανταπόκρισης των γονέων στην επικοινωνία με τον/την νηπιαγωγό	4,13	0,62	-	-	-	-
3.α. Κοινές απόψεις με τον/την νηπιαγωγό σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού	4,17	0,72	3.α. Θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς	4,32	0,46	-
3.β. Ικανοποίηση για την επικοινωνία/ενημέρωση των γονέων από τον-την εκπαιδευτικό	4,29	0,63	3.β. Ικανοποίηση για την επικοινωνία-σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς	1,81	0,48	0,000

Σημείωση: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα

Εμπόδια συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς

Όπως γίνεται διακριτό από τον πίνακα 4α, οι γονείς αντιμετωπίζουν λιγότερα εμπόδια στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που αντιμετωπίζουν περισσότερα στη συνεργασία τους με τους γονείς. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους μέσους όρους των ερωτήσεων που εστιάζουν στα εμπόδια που συναντούν οι γονείς και σχετίζονται ή με τη μεταξύ τους επικοινωνία ή με το πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων ή ακόμη με πρακτικά εμπόδια, οι τιμές τους κυμαίνονται από 1.20 μέχρι 1.55. Οι τιμές αυτές δείχνουν μια αρνητική στάση των γονέων ως προς την αντιμετώπιση «σημαντικών» εμποδίων στη συνεργασία τους με τους νηπιαγωγούς, με τις δηλώσεις σχετικά με τα πρακτικά εμπόδια να παίρνουν τις μεγαλύτερες τιμές. Από την άλλη πλευρά, οι αντίστοιχες τιμές για τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί είναι μεγαλύτερες, καθώς οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 2.62 μέχρι και 3.09. Επίσης, όπως φαίνεται και από τις τιμές των t-test, οι διαφορές στους μέσους όρους γονέων και εκπαιδευτικών στις τρεις κατηγορίες εμποδίων είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0,01$).

Πίνακας 3β Σχετικές συχνότητες της συμφωνίας που διατυπώνουν γονείς και εκπαιδευτικοί ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις-δηλώσεις των παραγόντων που εκτιμούν τη συνεργασία ανάμεσα τους

Ερωτηματολόγιο Γονέων		Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	
A. Πρώτη ενότητα- Το νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί και η συνεργασία μαζί τους		A. Πρώτη ενότητα-Το νηπιαγωγείο, οι γονείς και η συνεργασία μαζί τους	
A.2 Στάση γονέων απέναντι στους νηπιαγωγούς της τάξης των παιδιών τους		A.2 Στάση νηπιαγωγών απέναντι στους γονείς της τάξης τους	
Παράγοντας 1: Εμπιστοσύνη/αποδοχή στη σχέση του γονέα με τον/την εκπαιδευτικό		Παράγοντας 1α: Θετική στάση απέναντι στους γονείς	
Ερώτηση	Συμφωνώ ¹	Ερώτηση	Συμφωνώ ¹
α. Έχω εμπιστοσύνη στη/ον νηπιαγωγό της τάξης μας, ό,τι και να χρειαστεί το παιδί μου	96,4%	α. Οι γονείς της τάξης μου είναι χαμογελαστοί και φιλικοί	92,7%
β. Η/Ο νηπιαγωγός της τάξης μας είναι χαμογελαστός/η και φιλική/ος.	96,4%	γ. Οι γονείς της τάξης μου είναι συνεπείς σε όσα λένε και κάνουν	83,1%
γ. Η/Ο νηπιαγωγός της τάξης μας είναι συνεπής σε όσα λέει και σε όσα κάνει	96,4%	δ. Οι γονείς της τάξης μου δείχνουν διάθεση και ενδιαφέρον να με ακούσουν	86,3%
δ. Η/Ο νηπιαγωγός της τάξης μας δείχνει διάθεση και ενδιαφέρον να με ακούσει	97,3%	στ. Έχω εμπιστοσύνη στους γονείς της τάξης μου ότι βοηθούν το παιδί τους να προετοιμαστεί κατάλληλα για να ξεκινήσει το δημοτικό σχολείο (π.χ. συζητούν για το σχολείο, παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.τ.λ.)	43,3%
ε. Έχω εμπιστοσύνη στην/ον νηπιαγωγό της τάξης μας ότι θα μάθει στο παιδί μου όλα όσα χρειάζεται για να ξεκινήσει το δημοτικό σχολείο	93,7%	η. Η επικοινωνία με τους γονείς της τάξης μου με βοηθά να κατανοώ καλύτερα τα παιδιά	94,2%
ζ. Η επικοινωνία με τη/τον νηπιαγωγό της τάξης μας με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα το παιδί μου	89,3%	θ. Νιώθω άνετα να μιλήσω με τους γονείς της τάξης μου για διάφορα ζητήματα	74,7%
η. Νιώθω άνετα να μιλήσω με τη/τον νηπιαγωγό της τάξης μας για διάφορα ζητήματα	91,9%	κ. Θαυμάζω τον τρόπο που οι γονείς της τάξης μου μεγαλώνουν τα παιδιά τους	26,5%
θ. Θαυμάζω τον τρόπο που η/ο νηπιαγωγός της τάξης μας δουλεύει με το παιδί	87,3%	Παράγοντας 1β: αρνητική στάση απέναντι στους γονείς	
ι. Νιώθω ότι η/ο νηπιαγωγός της τάξης μας με καταλαβαίνει	91,1%	Ερώτηση	Συμφωνώ ¹ (%)
		β. Οι γονείς της τάξης μου επικοινωνούν μαζί μου μόνο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με το παιδί τους ή έχουν κάποιο παράπονο	41%
		ε. Δεν έχω την ενημέρωση που θα περίμενα από τους γονείς της τάξης μου	24,1%
		ζ. Νιώθω ανασφάλεια/ανεπάρκεια για τον τρόπο που δουλεύω με τα παιδιά όταν μιλώ με τους γονείς της τάξης μου	6,1%
		ι. Δεν έχω την ενημέρωση που θα περίμενα από τους γονείς της τάξης μου για την πρόοδο του παιδιού (π.χ. αν καταφέρνει κάτι που πριν δεν μπορούσε κ.τ.λ.)	24,1%
		λ. Χαιρετιόμαστε τυπικά όταν συναντιόμαστε με τους γονείς της τάξης μου (π.χ. κατά την προσέλευση/αποχώρηση του παιδιού σε κάποια εκδήλωση κ.τ.λ.)	27,7%

Σημείωση: 1 = Άθροιση των απαντήσεων 'Συμφωνώ' και 'Συμφωνώ απόλυτα'

Όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα 4β, όσον αφορά θέματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς δε δυσκολεύονται να εμπιστευτούν τους νηπιαγωγούς («Εμπόδια λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης απέναντι στη νηπιαγωγό», $f=3,6\%$). Επίσης δε δυσκολεύονται με την πολιτική του νηπιαγωγείου σε θέματα συνεργασίας («Εμπόδια λόγω πολιτικής του σχολείου», $f=3,6\%$). Στην αντίστοιχη διάσταση οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν εμπόδια στη συνεργασία με τους γονείς, κυρίως για θέματα που δείχνουν ελλιπή ενημέρωση των γονέων για τον ρόλο του/της νηπιαγωγού αλλά και ελλιπή ενημέρωση για θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη των παιδιών. Δηλώσεις που κινούνται προς αυτήν την κατεύθυνση και συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά είναι, για παράδειγμα, οι παρακάτω: «εμπόδια λόγω ελλιπούς ενημέρωσης των γονέων για τα ενεργητικά αποτελέσματα της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς» (34,1%), «εμπόδια λόγω διαφορετικών απόψεων με τους γονείς για την εξέλιξη, την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών» (23,8%) και «εμπόδια λόγω μη προθυμίας εκ μέρους των γονέων» (28%).

Οι πρακτικές δυσκολίες που μπαίνουν εμπόδιο στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι φανερό πως είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί. Παρόλ' αυτά, οι εκπαιδευτικοί «νιώθουν» ότι εμπόδιο στην επικοινωνία δεν είναι τόσο η έλλειψη του δικού τους χρόνου (18,3%) όσο η έλλειψη του χρόνου εκ μέρους των γονέων (62,1%). Όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα 4γ, τα προβλήματα συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών σχετίζονται κυρίως με τη σύγκρουση ωραρίου μεταξύ του προγράμματος νηπιαγωγείου και δουλειάς των γονέων (64,7%) αλλά και με την έλλειψη διαθέσιμης φύλαξης για τα μικρά αδέρφια στο σπίτι (76,9%).

Τέλος, όπως φαίνεται από τους πίνακες 4β και 4γ, σημαντικά εμπόδια στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς δημιουργούνται εξαιτίας της άγνοιας των γονέων για τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (43,9%), από το γεγονός ότι δεν θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους (42,7) και λόγω του ότι δεν έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του παιδιού τους στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου (42,7%).

Προτάσεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μεταξύ τους συνεργασίας

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 5, τα σεμινάρια που θα ήθελαν οι γονείς να παρακολουθήσουν και πιθανόν να συνδέονται με τρόπους εμπλοκής τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι κυρίως σεμινάρια της ανάπτυξης των ταλέντων των παιδιών (76,8%) και σεμινάρια για την κατανόηση των δυσκολιών που τα παιδιά θα αντιμετωπίσουν σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (31,3%). Ως προς το ζήτημα της βοήθειας που θα μπορούσε να προσφέρει η τοπική κοινότητα μέσω επιμορφώσεων και σεμιναρίων για οικογένειες, οι επιλογές που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό είναι τα «καλοκαιρινά προγράμματα για τα παιδιά» (21,4%), η «συμβουλευτική για τις οικογένειες» (20,5%) και τα «τμήματα για την ανάπτυξη ταλέντων των παιδιών τους» (9,8%).

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς, όπως φαίνεται στον πίνακα 6, έχουν να κάνουν με τη «δημιουργία θετικού κλίματος με βάση την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών» (15,70%), την «επιμόρφωση νηπιαγωγών» (12%), την «ανάπτυξη δράσεων που θα εμπλέξουν τους γονείς στο σχολείο και τη δημιουργία συλλόγου γονέων και κηδεμόνων» (8,4%), την «αύξηση των ωρών επικοινωνίας και συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς» (7,4%) και την «επιμόρφωση γονέων» (6%).

Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που συνδέονται με τη δημιουργία θετικού κλίματος και την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι οι εξής: «συνεργασία σε πιο ειλικρινές επίπεδο», «καλοπροαίρετη και ευγενική συμπεριφορά εκπαιδευτικού προς τον γονέα και επιδίωξη κοινών στόχων για το παιδί», «αξιοποίηση των πληροφοριών που ανταλλάσσονται με απώτερο στόχο το όφελος των παιδιών και τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος ανάπτυξης και μάθησης για τα παιδιά, μέσα σε ελεγχόμενα όρια και κλίμα αγάπης», «να δείξουμε στους γονείς ότι είμαστε

πρόθυμοι να τους ακούσουμε και διαθέσιμοι γι' αυτούς. Είμαστε συνοδοιπόροι σε αυτό το ταξίδι και όχι αυθεντίες», «η αποδοχή από τους γονείς ότι ο νηπιαγωγός είναι σύμμαχος του και αρωγός στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού του και δε στέκεται απέναντι του για να τον κρίνει. Όλα ξεκινάνε από την καλή διάθεση του νηπιαγωγού και το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς, να το γνωρίσουν και να νιώσουν αποδεκτοί» και «ενημέρωση και συζήτηση με τους γονείς από την αρχή της σχολικής χρονιάς, να καταστήσουμε σαφές γιατί η καλή επικοινωνία έχει πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά».

Κάποιες ενδεικτικές δηλώσεις των συμμετεχόντων που συνδέονται με την πρόταση επιμόρφωσης των νηπιαγωγών είναι οι εξής: «επιμόρφωση των νηπιαγωγών, στον τρόπο προσέγγισης και σωστής επικοινωνίας με τους γονείς», «να δημιουργηθούν προγράμματα επιμόρφωσης βιωματικού χαρακτήρα για νηπιαγωγούς αλλά και για γονείς με θέμα συνεργασία σχολείου-οικογένειας» και «επιμόρφωση εκπαιδευτικών από την πλευρά της πολιτείας. Υποχρεωτικά σεμινάρια από το υπουργείο Παιδείας».

Πίνακας 4α Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας για την εκτίμηση της στάσης γονέων και εκπαιδευτικών για τα εμπόδια συνεργασίας που υπάρχουν ανάμεσά τους

Ερωτηματολόγιο Γονέων			Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών			
Εμπόδια συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο			Εμπόδια συνεργασίας με τους γονείς			
Ερώτηση 21: Τα εμπόδια που συναντούν οι γονείς για να ανταποκριθούν στην επικοινωνία με το νηπιαγωγείο			Ερώτηση 23α: Τα εμπόδια που συναντούν οι νηπιαγωγοί για να ανταποκριθούν στην επικοινωνία με τους γονείς			
Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	Μ.Ο.	Τ.Α.	Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	Μ.Ο.	Τ.Α.	t-test p-value
3.α. εμπόδια που δημιουργούνται με βάση τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς	1,28	0,54	3.α. εμπόδια που δημιουργούνται με βάση τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς	2,62	0,71	0,00
3.β. εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πεποιθήσεις και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων	1,20	0,32	3.β. εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πεποιθήσεις και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων	2,80	0,82	0,00
3.γ. εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πρακτικά προβλήματα εκ μέρους των γονέων και των εκπαιδευτικών	1,55	0,57	3.γ. εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πρακτικά προβλήματα εκ μέρους των γονέων και των εκπαιδευτικών	3,09	0,89	0,00
			Ερώτηση 23β: Εμπόδια που συναντούν οι νηπιαγωγοί και αφορούν παράγοντες που σχετίζονται αποκλειστικά με τους γονείς			
			Κλίμακες Μέτρησης-Παράγοντες Ανάλυσης	Μ.Ο.	Τ.Α.	
			3.2.α. εμπόδια που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των γονέων για τη γονική εμπλοκή	2,48	0,88	
			3.2.β. εμπόδια που σχετίζονται με τις στάσεις των γονέων για το παιδί τους	2,76	1,06	
			3.2.γ. εμπόδια που σχετίζονται με πρακτικά εμπόδια των γονέων και εμποδίζουν τη συνεργασία τους με το νηπιαγωγείο	3,67	0,81	

Σημείωση: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα

Πίνακας 4β Σχετικές συχνότητες των απαντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών για τον βαθμό εμφάνισης εμποδίων συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις-δηλώσεις των παραγόντων που εκτιμούν τα μεταξύ τους εμπόδια συνεργασίας

Ερωτηματολόγιο Γονέων		Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	
Δ. Τέταρτη Ενότητα- Εμπόδια στη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς		Ε. Πέμπτη ενότητα-Εμπόδια στη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς	
Παράγοντας 1: Εμπόδια που δημιουργούνται με βάση τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς		Παράγοντας 1: Εμπόδια που δημιουργούνται με βάση τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς	
Ερώτηση	Συχνά ¹	Ερώτηση	Συχνά ¹
ε. Εμπόδια λόγω ελλιπούς κατάρτισης νηπιαγωγών	0,9%	στ. Εμπόδια λόγω μη επαρκούς κατάρτισης νηπιαγωγών	12,2%
στ. Εμπόδια λόγω πολιτικής του σχολείου	3,6%	ζ. Εμπόδια λόγω ελλιπούς ενημέρωσης των γονέων για τα ευεργετικά αποτελέσματα της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς	34,1%
ζ. Εμπόδια λόγω μη προθυμίας εκ μέρους των νηπιαγωγών	1,8%	η. Εμπόδια λόγω μη προθυμίας εκ μέρους των γονέων	28%
η. Εμπόδια λόγω διαφορετικών απόψεων με τον εκπαιδευτικό σχετικά με την αγωγή των παιδιών	2,7%	θ. Εμπόδια λόγω διαφορετικών απόψεων με τους γονείς για την εξέλιξη, την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών.	23,8%
θ. Εμπόδια λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης απέναντι στη/στον νηπιαγωγό	3,6%	ι. Εμπόδια λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης των γονέων απέναντι στο πρόσωπό σας.	11,1%
ι. Εμπόδια λόγω προκατάληψης στην αντιμετώπιση	0,9%		
κ. Εμπόδια λόγω προηγούμενων αρνητικών εμπειριών	1,8%		
Παράγοντας 2: Εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πεποιθήσεις και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων		Παράγοντας 2: Εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πεποιθήσεις και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων	
Ερώτηση	Συχνά ¹	Ερώτηση	Συχνά ¹
α. Εμπόδια λόγω διαφορετικής γλώσσας	0%	α. Εμπόδια λόγω διαφορετικής γλώσσας των γονέων	13,5%
γ. Εμπόδια λόγω διαφορετικής κουλτούρας	0%	β. Εμπόδια λόγω διαφορετικής κουλτούρας	18,3%
δ. Εμπόδια λόγω άγνοιας εκπαιδευτικού συστήματος	0,9%	γ. Εμπόδια λόγω άγνοιας των γονέων για τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος	43,9%
Παράγοντας 3: Εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πρακτικά προβλήματα εκ μέρους των γονέων		Παράγοντας 3: Εμπόδια που δημιουργούνται με βάση πρακτικά προβλήματα εκ μέρους των γονέων και των εκπαιδευτικών	
Ερώτηση	Συχνά ¹	Ερώτηση	Συχνά ¹
β. Εμπόδια λόγω έλλειψης χρόνου	12,5%	δ. Εμπόδια λόγω έλλειψης χρόνου εκ μέρους των γονέων	62,1%
λ. Εμπόδια λόγω δυσκολίας πρόσβασης στο νηπιαγωγείο	2,7%	ε. Εμπόδια λόγω έλλειψης δικού σας χρόνου	18,3%
μ. Εμπόδια λόγω συχνών μετακινήσεων	1,8%		

Σημείωση: 1 = Άθροιση των απαντήσεων 'Συχνά' και 'Πολύ Συχνά'

Πίνακας 4γ Σχετικές συχνότητες των επιμέρους ερωτήσεων-δηλώσεων των παραγόντων που εκτιμούν τα εμπόδια των νηπιαγωγών στη συνεργασία με τους γονείς και αφορούν σε παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς

Παράγοντας 1: Εμπόδια που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των γονέων για τη γονική εμπλοκή	
Ερώτηση	Συχνά¹ (%)
γ. Οι γονείς δε γνωρίζουν σε ποιόν να απευθυνθούν στο νηπιαγωγείο για να εμπλακούν	13,5
δ. Οι γονείς δε γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν	28,1
ε. Οι γονείς δεν αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο νηπιαγωγείο	15,9
στ. Οι γονείς σκέφτονται ότι το νηπιαγωγείο δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για τη συμμετοχή τους	15,9
η. Οι γονείς δεν θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους	42,7
Παράγοντας 2: Εμπόδια που σχετίζονται με τις στάσεις των γονέων για το παιδί τους	
Ερώτηση	Συχνά¹ (%)
ζ. Οι γονείς δεν έχουν και πολύ ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του παιδιού τους στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου	34,2
θ. Οι περισσότεροι γονείς σήμερα δεν ενδιαφέρονται επί της ουσίας για τα παιδιά τους	22
Παράγοντας 3: Εμπόδια που σχετίζονται με πρακτικά εμπόδια που εμποδίζουν τη συνεργασία με το νηπιαγωγείο	
Ερώτηση	Συχνά¹ (%)
α. Συγκρούσεων μεταξύ του προγράμματος νηπιαγωγείου και δουλειάς των γονέων ή άλλων σημαντικών τους δραστηριοτήτων	64,7
β. Μη διαθέσιμη φύλαξη για τα μικρά αδέρφια στο σπίτι	76,9

Σημείωση: 1 = Άθροιση των απαντήσεων 'Συμφωνώ' και 'Συμφωνώ απόλυτα'

Άλλες δηλώσεις των εκπαιδευτικών που συγκεντρώνουν μικρότερο ποσοστό είναι να «οροθετείται εξ αρχής το πλαίσιο συνεργασίας» (3,6%), να «δημιουργηθούν σχολές γονέων» (3,6%), να «ενημερώνονται οι γονείς για το πλαίσιο της συνεργασίας πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς» (3,65), να «μειωθεί ο φόρτος εργασίας των νηπιαγωγών και να δίνονται ειδικές άδειες από τις δουλειές των γονέων ώστε να βρίσκεται χρόνος για τη μεταξύ τους συνεργασία» (2,40%), να «εξασφαλίζεται στήριξη σε γονείς και σε εκπαιδευτικούς από ειδικούς ειδικοτήτων, όπως κοινωνικούς λειτουργούς ή ψυχολόγους» (2,45%) και να «χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες για τη διεύρυνση της επικοινωνίας τους, όπως η δημιουργία πλατφόρμας επικοινωνίας» (1,2%).

Πίνακας 5 Σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων των γονέων σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τις προτάσεις τους για την καλύτερη συνεργασία με τους νηπιαγωγούς

Σεμινάρια που θέλουν να παρακολουθήσουν οι γονείς	(%)
α. Πώς αναπτύσσονται τα παιδιά στην ηλικία που είναι και το δικό μου παιδί;	6,3
β. Πώς να ανατρέφουμε τα παιδιά σε οικογένειες με έναν γονέα;	12,5
γ. Πώς να βοηθήσω το παιδί να αναπτύξει τα ταλέντα του;	76,8
δ. Πώς να κατανοήσουμε τι θα αντιμετωπίσουν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα;	31,3
ε. Πώς μπορώ να γίνω χρήσιμος σε μια επιτροπή του νηπιαγωγείου;	14,3
Υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας που οι γονείς επιθυμούν να ενημερωθούν	
α. Φροντίδα για τα παιδιά και τις οικογένειες	6,2
β. Συμβουλευτική για τις οικογένειες	20,5
γ. Επαγγελματική εκπαίδευση για τους γονείς και τους ενήλικες	0,9
δ. Εκπαίδευση ενηλίκων	1,8
ε. Τάξεις γονέων	8,9
στ. Φροντίδα για τα παιδιά	2,7
ζ. Διδασκαλία μετά το σχολείο	0,9
η. Τμήματα αθλητικών δραστηριοτήτων μετά το σχολείο	6,2
θ. Άλλα τμήματα ή μαθήματα για την καλλιέργεια ταλέντων	9,8
ι. Υπηρεσίες της κοινότητας που μπορούν να κάνουν τα παιδιά	1,8
κ. Καλοκαιρινά προγράμματα για τα παιδιά	21,4
λ. Πληροφορίες για πολιτιστικές αθλητικές και άλλες εκδηλώσεις	2,7

Πίνακας 6 Παρουσίαση σχετικών συχνοτήτων των ερωτήσεων που σχετίζονται με τις προτάσεις των νηπιαγωγών για την καλύτερη συνεργασία με τους γονείς

Προτάσεις νηπιαγωγών για καλύτερη συνεργασία	(%)
α. Θετικό κλίμα/βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων των γονέων και των εκπαιδευτικών	15,70
β. Στήριξη γονέων και εκπαιδευτικών από ειδικούς διαφορετικών ειδικοτήτων	2,40
γ. Ενημέρωση γονέων πριν την έναρξη της σχολικής περιόδου	3,60
δ. Ανάπτυξη επικοινωνίας μέσω νέων τεχνολογιών	1,20
ε. Τακτική επικοινωνία/αύξηση των ωρών επικοινωνίας	7,20
στ. Επιμόρφωση γονέων	6
ζ. Επιμόρφωση νηπιαγωγών	12
η. Σχολές γονέων	3,6
θ. Μείωση φόρτου εργασίας νηπιαγωγών/χορήγηση ειδικών αδειών στους γονείς	2,40
ι. Δράσεις εμπλοκής γονέων στο σχολείο/ανάπτυξη συλλόγου γονέων	8,40
κ. Οριοθέτηση εξαρχής του πλαισίου συνεργασίας	3,60

Συμπεράσματα/Συζήτηση

Αρχικά όσον αφορά τη στάση απέναντι στο νηπιαγωγείο και το κατά πόσον η πολιτική που εφαρμόζεται ενισχύει τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν έναν προβληματισμό στον τρόπο της συνεργασίας του νηπιαγωγείου με την κοινότητα, φανερώνοντας την ανάγκη στήριξης της συνεργασίας τους από φορείς της κοινότητας με ενεργό τρόπο. Η ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, καθώς και τα θετικά αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας ως προς την ανάπτυξη του παιδιού, έχουν τονιστεί στα συμφραζόμενα του θεωρητικού μοντέλου των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (Myende, 2019 · Omara, 2020). Προτάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή είναι η δημιουργία καλοκαιρινών τμημάτων για παιδιά, η δημιουργία τμημάτων για ανάπτυξη των ταλέντων τους, η οργάνωση διαλέξεων και συζητήσεων από ειδικούς σε θέματα συμβουλευτικής οικογενειών και ανάπτυξης των παιδιών, η οργάνωση βιωματικών σεμιναρίων επιμόρφωσης γονέων και εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας και η οργάνωση εκδηλώσεων αφηγήσεων παραμυθιών, όπου θα συμμετέχουν γονείς, εκπαιδευτικοί και παιδιά σε πολιτιστικούς χώρους στα πλαίσια της κοινότητας.

Ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος που στηριζόταν στην συνεργασία οικογενειών στο πλαίσιο της κοινότητας ήταν το πρόγραμμα που οργανώθηκε στην πολιτεία Ιλινόι της Αμερικής από την Reinking και τους συνεργάτες της (Reinking et al., 2017). Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 75 μέλη οικογενειών της κοινότητας. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν κουκλοθέατρο, ψηφιακά περιβάλλοντα, παιχνίδια με βάση τη νέα τεχνολογία, έκθεση μάσκας και κούκλας, διαδραστικά παιχνίδια με βάση τεχνικές του θεάτρου της ανάπτυξης και παρακολούθηση μιας διαδραστικής θεατρικής παράστασης. Το πρόγραμμα στόχευε στη «δημιουργία» μεσοσυστημάτων συνεργασίας ανάμεσα σε μικροσυστήματα στα οποία αναπτύσσονται τα παιδιά, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η γειτονιά. Με βάση τα αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν με τις νέες τεχνολογίες (STEM-science, technology and mathematics), αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές δεξιότητες σε ένα πολυμερές παιδαγωγικό πλαίσιο που συνδέει το σχολείο όχι μόνο με την οικογένεια αλλά και με την κοινότητα.

Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί, ενώ κατά βάση αισθάνονται ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, εκφράζουν την ανάγκη για μια ανάπτυξη πολιτικής που εστιάζεται σε πρακτικά θέματα, όπως, για παράδειγμα, η πρόταση δραστηριοτήτων και η βοήθεια μελέτης στο σπίτι από τους εκπαιδευτικούς. Τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών σε οικογενειακό περιβάλλον, με τη στήριξη του σχολείου ως παράγοντα που σχετίζεται με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, τονίζει και η μελέτη του McNeal (2014). Με βάση αυτό το «έλλειμμα» αλλά και την πρόταση των γονέων για σεμινάρια ή τμήματα ανάπτυξης ταλέντων των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να προτείνουν στους γονείς παραμύθια και ιστορίες για να διαβάζουν με τα παιδιά στο σπίτι, καθώς και δραστηριότητες τις οποίες θα μπορούσαν να κάνουν κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση. Παραδείγματα προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελούν οι βιωματικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μουσικοκινητικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών και διενέργεια προ-γραφικών ασκήσεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να προστεθεί και η δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι γονείς.

Ένα παράδειγμα θετικής συμβολής που θα μπορούσε να έχει η πρόταση δημιουργικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και η εφαρμογή από τους γονείς στο σπίτι αποτελεί η παρέμβαση που σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε από τον Reason και τους συνεργάτες του (Reason et al., 2021) κατά την περίοδο της πανδημίας. Συγκεκριμένα, με βάση την ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε ένα ειδικό «πακέτο δημιουργικών δραστηριοτήτων κατάλληλο για γονείς βρεφών ηλικίας μέχρι και ενός έτους. Το πακέτο περιλάμβανε ένα παραμύθι, παιδικά όργανα, είδη ζωγραφικής, δύο γαντόκουκλες και ένα εγχειρίδιο οδηγιών για τους τρόπους με τους οποίους θα

μπορούσαν οι γονείς να εφαρμόσουν με τα παιδιά τους μουσικοπαιδαγωγικές, θεατροπαιδαγωγικές και εικαστικές δραστηριότητες βάσει του υλικού που τους παρέχονταν. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι γονείς αύξησαν σταδιακά τον χρόνο δημιουργικής απασχόλησης με τα παιδιά τους στο σπίτι, ενώ παρατηρήθηκε βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας.

Όσον αφορά τις στάσεις που έχουν εκπαιδευτικοί και γονείς στη μεταξύ τους σχέση, φαίνεται πως οι γονείς έχουν θετικότερη στάση για τον εκπαιδευτικό της τάξης τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μία λιγότερο θετική στάση προς τους γονείς. Έρευνες που έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Lozančić et al., 2019 · Rentzou, 2011 · Sylaj & Sylaj, 2020) έχουν διαπιστώσει την τάση των νηπιαγωγών προς τον σχηματισμό λιγότερων θετικών απόψεων σχετικά με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους γονείς στο σύνολο της συγκριτικά με τις αντίστοιχες απόψεις των γονέων. Σε αυτό μπορεί να παίζει ρόλο το γεγονός ότι οι γονείς έρχονται σε επαφή με πολύ λιγότερους εκπαιδευτικούς στην πορεία της φοίτησης του παιδιού τους στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πορεία της καριέρας τους έρχονται σε επαφή με μεγάλο αριθμό γονέων.

Τα θέματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σε σχέση με τους γονείς αφορούν στην ενημέρωσή τους ως προς την ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, την αναγνώριση της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, την κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών αλλά και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, την αναγνώριση των θετικών αποτελεσμάτων που μπορούν να προκύψουν από τη συνεργασία τους με τους νηπιαγωγούς, καθώς και την αντίληψη της σημασίας του δικού τους ρόλου σε αυτή τη συνεργασία. Με βάση και τα ευρήματα άλλων ερευνών προς αυτήν την κατεύθυνση, θα μπορούσε να φανεί μια «επιφυλακτική» στάση των νηπιαγωγών ως προς τη συμβολή των γονέων στην εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008 · Besi & Sakellariou, 2019 · Oudatzis et al., 2023 · Setiawan et al., 2020). Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, αυτή η στάση των νηπιαγωγών θα μπορούσε να συνδεθεί με αμυντικό μηχανισμό για να περιορίσουν την «παρεμβατική συμπεριφορά» των γονέων στα πλαίσια της μεταξύ τους συνεργασίας.

Συνδυάζοντας τους προβληματισμούς αυτούς με τις προτάσεις γονέων και εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, μία πρόταση είναι αρχικά η οργάνωση βιωματικών σεμιναρίων τα οποία θα εμπλέκουν γονείς και εκπαιδευτικούς και θα εστιάζουν στην ενημέρωσή τους για τα θετικά αποτελέσματα της μεταξύ τους συνεργασίας. Στο πλαίσιο των σεμιναρίων αυτών, το νηπιαγωγείο θα μπορούσε να συνεργαστεί με φορείς της τοπικής κοινότητας αλλά και με δημόσιους εκπαιδευτικούς φορείς όπως το Πανεπιστήμιο. Τα σεμινάρια θα ήταν δυνατό να περιλαμβάνουν παρουσιάσεις από ειδικούς ερευνητές αλλά και παιδαγωγούς στις οποίες θα αναλύονται τα θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας οικογένειας - σχολείου, όπως προκύπτουν από προγράμματα και έρευνες που έχουν εφαρμοστεί τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Στο πλαίσιο βιωματικών δράσεων οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τις δυσκολίες της δουλειάς τους και τις εμπειρίες τους. Επίσης, θα μπορούσαν να οργανωθούν συναντήσεις στις οποίες θα συμμετέχουν μέλη από διαφορετικές προσχολικές μονάδες, ώστε να μοιραστούν εμπειρίες, δυσκολίες και ανάγκες που αφορούν σε θέματα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς θα αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τον ρόλο των εκπαιδευτικών ενώ οι εκπαιδευτικοί θα «αφουγκραστούν» τις ανάγκες των γονέων «ανά περίπτωση».

Μία σημαντική πρόταση θα ήταν και η λειτουργία σχολής γονέων στο νηπιαγωγείο με στόχο την ενημέρωσή σε θέματα που αφορούν την αγωγή και την ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικοί θα μπορούσαν να συμβουλευθούν τους γονείς για θέματα που σχετίζονται με πιθανές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τα παιδιά τους. Θα ήταν ενδιαφέρον να οργανωθεί μία παράσταση με τη συμμετοχή παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, με στόχο να παρουσιαστεί στο τέλος του σχολικού έτους, σε με κοινή παρουσίαση από αντίστοιχες παραστάσεις διαφορετικών προσχολικών μονάδων. Αυτή η πρόταση στοχεύει στην ενίσχυση των δεσμών ανάμεσα στο νηπιαγωγείο, την οικογένεια και την κοινότητα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση η μετά-ανάλυση που πραγματοποιήθηκε από τους Smith & Sheridan (2019) για την αξιολόγηση της ποιότητας 39 προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών

(Teacher Training Programs/ TTP) έδειξε ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα είχαν σημαντική επίδραση στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Τα προγράμματα περιλάμβαναν πανεπιστημιακά μαθήματα προϋπηρεσίας, συνεχή υπηρεσία καθηγητών και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Επίσης, παράδειγμα των θετικών αποτελεσμάτων που θα μπορούσε να έχει η συνδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με βάση τη συνεργασία των γονέων, των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών αποτελεί η παρέμβαση η οποία σχεδιάστηκε με βάση την έρευνα της Dye (1989). Κατά τη διάρκεια της έρευνας σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε μία παρέμβαση που ενέπλεκε ενεργά γονείς και εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων. Το δείγμα αποτελούσαν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί από τέσσερις τάξεις υποδοχής βρεφονηπιακών σταθμών του Λονδίνου. Δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν πολλές φορές και οι γονείς. Παραδείγματα δραστηριοτήτων ήταν το ράφιμο ρούχων, η μαγειρική, η δημιουργία ξύλινων κατασκευών και η συγγραφή ημερολογίου στο οποίο περιγραφόταν οι δραστηριότητες τις οποίες έκαναν τα παιδιά μαζί με τους γονείς τους στο σπίτι. Με βάση την αξιολόγηση της παρέμβασης αυτής το αποτέλεσμα ήταν η ενδυνάμωση των σχέσεων ανάμεσα σε γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Τέλος, θεωρείται αναγκαία η διενέργεια ερευνών με βασικό στόχο την πρόταση λύσεων σε δύο προβλήματα που παρατηρήθηκαν με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Το πρώτο ήταν ότι υπήρχε ελάχιστη συμμετοχή στην έρευνα από τους πατέρες των παιδιών. Με βάση αυτήν την παρατήρηση, ένας παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών σεμιναρίων βελτίωσης της συνεργασίας οικογένειας - σχολείου είναι η εύρεση τρόπων για τη συμμετοχή και των δύο γονέων. Ο δεύτερος προβληματισμός είναι τα εμπόδια που θα μπορούσαν να προκληθούν σε τέτοιου είδους δράσεις εξαιτίας έλλειψης χρόνου των γονέων ή του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών. Στην έλλειψη χρόνου των γονέων εξαιτίας της εργασίας τους συμφωνούν τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών τόσο στον διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο οι οποίες τον αναδεικνύουν ως σημαντικό παράγοντα που εμποδίζει τη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς (Gogalp & Akbasli, 2021 · Hornby & Lafaele, 2011 · Hornby & Blackwell, 2018 · Norheim & Moser, 2020 Sarpungan & Sarpungan, 2014). Λύσεις που θα μπορούσαν να προταθούν σε αυτά τα προβλήματα, όπως για παράδειγμα η χορήγηση ειδικών αδειών από τις εργασίες των γονέων ή η επιπλέον μίσθωση των εκπαιδευτικών, συνδέονται κυρίως με το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Γίνεται φανερό ότι η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς είναι ένα σημαντικό πεδίο για την ανάπτυξη του παιδιού, και συνάμα ένα πεδίο που έχει δυνατότητες βελτίωσης και επέκτασης με τη συμβολή της οικογένειας, των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής κοινότητας, αλλά και με τη συμβολή της έρευνας και την κατάλληλη αναπροσαρμογή του θεσμικού πλαισίου.

Σημειώσεις

¹ Θεωρείται απαραίτητο να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι η κατηγοριοποίηση των ερευνών ενυπάρχει σε παλαιότερη μελέτη, εδώ χρησιμοποιήθηκε γιατί κρίθηκε από τους ερευνητές ότι προσφέρεται και για την κατηγοριοποίηση νεότερων ερευνών βάσει της βιβλιογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συγγραφής του παρόντος άρθρου.

Αναφορές

Accardo, A. L., Xin, J. F., & Shuff, M. (2020). Special education teacher preparation and family collaboration. *School Community Journal*, 30(2), 53-72. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>

- Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415, DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085907305037>
- Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: Exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 321-332, DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465644>
- Altun, D. (2019). Young children's Theory of Mind: Home literacy environment, technology usage, and preschool education. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 86-98, DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i3.4057>
- Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2017). *Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). ΕΚΤ. <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/44126>
- Andersson Søe, M., Schad, E., & Psouni, E. (2023). Transition to preschool: Paving the way for preschool teacher and family relationship-building. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 52, No. 6, pp. 1249-1271). New York: Springer US Miočić, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y>
- Aziz, R., Novezry, A. R., Siswoyo, S. R., Mustofa, M. H., & Hady, M. S. (2021). Students' social care during the COVID-19 Pandemic: How do school and family make collaboration to develop it?. *Journal of Education Research and Evaluation*, 5(4), 542-550. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE>
- Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *School Community Journal*, 19(1), 33-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ847416>
- Benton, T. (2015). *An empirical assessment of guttman's Lambda 4 reliability coefficient*. In R. Millsap, D. Bolt, L. van der Ark, & W. C. Wang (Eds.), *Quantitative Psychology Research*. (pp. 301-310). Springer, DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-07503-7_19
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(1), 33-36.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Γιαλαμάς, Β. (2012). *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις Επιστήμες της Αγωγής*. Πατάκη.
- Cheung, S. K., & Kam, C. S. (2019). Hong Kong pre-service early childhood teachers' attitudes towards parental involvement and the role of their family relationship quality. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 417-433, DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639261>
- Cohen, L., Manion L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης). Μεταίχμιο
- Corter, C., & Pelletier, J. (2005). Parent and community involvement in schools: policy panacea or pandemic?. *International handbook of educational policy*, 295-327. https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3201-3_15
- Dye, J. S. (1989). Parental involvement in curriculum matters: parents, teachers and children working together. *Educational Research*, 31(1), 20-35.
- Epstein, J. L. (1983). *Effects on parents of teacher practices of parent involvement*. Report No. 346. Center for Social Organization of Schools
- Epstein, J. L. (1996). "New connections for sociology and education: Contributing to school reform. *Sociology of Education*, 69, 6-24. DOI: <https://doi.org/10.2307/3108453>.

- Epstein, J. L., Jung, S. B., & Sheldon, S. B. (2019). Toward equity in school, family, and community partnerships: The role of networks and the process of scale up. In S. Sheldon & T. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 555–574). John Wiley & Sons.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fabrigar, L., & Wegener, D. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Fenech, M. (2013). Quality early childhood education for my child or for all children? Parents as activists for equitable, high-quality early childhood education in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 92-98, DOI: <https://doi.org/10.1177/183693911303800413>
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59-77, DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1195671>
- Gokalp, S., & Akbasli, S. (2021). Communication barriers in the context of school-parents co-operation. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 83-96. [10.12973/eujem.4.2.83](https://doi.org/10.12973/eujem.4.2.83)
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI Grant# R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Vanderbilt University.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1), 109-119, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>.
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J., Wang, H., & Zhang, M. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak. *Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University*, 46, 1-43.
- Ivanova, R., Berechikidze, I., Gazizova, F., Gorozhanina, E., & Ismailova, N. (2020). Parent-teacher interaction and its role in preschool children's development in Russia. *Education 3-13*, 48(6), 704-715, DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1646296>
- Καλαϊτζίδης, Β. (2006). *Συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινωνίας στην Α/θμια εκπαίδευση του Ν. Ξάνθης και η εμπλοκή τους στην οργάνωση και αξιολόγηση εθελοντικών προγραμμάτων*. (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). ΕΚΤ. <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/21504>
- Kahraman, P. B. (2018). The views and attitudes of the teacher candidates from preschool and elementary school teaching departments toward family participation. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 47-59. [10.29329/ijpe.2018.146.4](https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.4)
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου*. (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). ΕΚΤ. <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/21504>
- Korosidou, E., Griva, E., & Pavlenko, O. (2021). Parental involvement in a program for preschoolers learning a foreign language. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1, 112-124. <https://doi.org/10.46328/ijres.1219>

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., & Γκαινταρτζή, Α. (2019). Χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα σε σχολείο και γονείς-πρόσφυγες. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 131-144, DOI: <https://doi.org/10.26248/.v2019i3.749>
- Lowthian, E., Page, N., Melendez-Torres, G. J., Murphy, S., Hewitt, G., & Moore, G. (2021). Using latent class analysis to explore complex associations between socioeconomic status and adolescent health and well-being. *Journal of Adolescent Health*, 69(5), 774-781, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.06.013>
- Lozančić, A. J., Basta, S., & Šerbetar, I. (2019). Teachers' attitudes towards collaboration with parents: Development and evaluation of the questionnaire. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 70(4), 136-152.
- Mahuro, G. M., & Hungi, N. (2016). Parental participation improves student academic achievement: A case of Iganga and Mayuge districts in Uganda. *Cogent Education*, 3(1), 1264-1270. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264170>
- Martella, R. C., Nelson, J. R., Morgan, R. L., & Marchand-Martella, N. E. (2013). *Understanding and interpreting educational research*. Guilford Press.
- McNeal Jr, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053945>
- Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators* (3rd ed.). Sage.
- Metaferia, B. K., Futo, J., Drew, R., & Takacs, Z. K. (2020). Parents' beliefs about play and the purpose of preschool education, preschoolers' home activity and executive functions. *Frontiers in psychology*, 11, 1104. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01104>
- Miočić, M. (2019). Transition from family to preschool for children with disabilities. In *INTED2019 Proceedings* (pp. 5948-5957). IATED. Retrieved from: [10.21125/inted.2019.1453](https://doi.org/10.21125/inted.2019.1453)
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00359.x>
- Myende, P. E. (2019). Creating functional and sustainable school-community partnerships: Lessons from three South African cases. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 1001-1019, DOI: <https://doi.org/10.1177/174114321878>
- Myende, P. E., & Nhlumayo, B. S. (2022). Enhancing parent-teacher collaboration in rural schools: parents' voices and implications for schools. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 490-514, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1731764>
- Νικολουδάκη, Ε. (2019). *Η αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο γραμματισμό και στη φυσική δραστηριότητα*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). EKT. <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/46749>
- Newman, N., Northcutt, A., Farmer, A., & Black, B. (2019). Epstein's model of parental involvement: Parent perceptions in urban schools. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 81-100, DOI: <https://doi.org/10.35207/late.559732>
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789-805, DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>

- Omara, P. (2020). Strengthening School-Community Partnership for Quality Education in Seed Secondary Schools in West Nile Region, Uganda. *African Journal of Education, Science and Technology*, 6(1), 72-81
- Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & Vélaz-de-Medrano, C. (2021). Family-school cooperation: An online survey of parents and teachers of young children in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 977-985, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01202-4>
- Oudatzis, N., Tzikas, K., & Poulos, C. (2023). 'What are the goals of kindergarten?' Consistency of teachers' and parents' beliefs about kindergarten goals. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(1), 95-113, DOI: <https://doi.org/10.37291/2717638X.202341231>
- Πεντέρη, Ε. (2012). Ψυχολογικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν. (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). ΕΚΤ. <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/46749>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξὺ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 1, 2-26, DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Πολύζος, Γ. (2012). Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης. ΕΚΤ. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). ΕΚΤ.: <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/46749>
- Potočárová, M. (2016). Aspects of active cooperation between family and school. *La familia*, 50(260), 147-166.
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89. <https://ijpe.eu/article/view/18254>
- Reason, M., Gibson, J., Wilson, H., & Noret, N. (2021). *Theatre hullabaloo baby play pack evaluation*. Institute for Social Justice, York St John University.
- Reinking, A. K., Vetere III, M. J., & Percell, J. C. (2017). Collaborating with theatre, nature, and STEM: A multigenerational family event. *New Waves Educational Research & Development*. 20(1), 23-37, DOI: <https://ir.library.illinoisstate.edu/fped/12/>
- Rentzou, K. (2011). Parent-caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163-177, DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.609045>
- Rispoli, K. M., Hawley, L. R., & Clinton, M. C. (2018). Family background and parent-school interactions in parent involvement for at-risk preschool children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 52(1), 39-49, DOI: <https://doi.org/10.1177/0022466918757199>
- Σακελλαρίου Μ. (2015). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148, DOI: <https://doi.org/10.12681/jret.971>
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2009). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
- Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child's education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2),

- 42-48. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/profile/Ronel-Sapungan/publication/283539737>
- Schnyder, S. S., Wico, D. M., & Huber, T. (2021). Theater arts as a beneficial and educational venue in identifying and providing therapeutic coping skills for early childhood adversities: A systematic review of the literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 457-467. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1298032>
- Setiawan, J. A., Suparno, C. S., & Tasrif, S. R. (2020). The role of parents on the character education of kindergarten children aged 5-6 years in Bima. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 779-784, DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080307>
- Smith, T. E. (2019). The impact of training on teachers' family-school engagement practices, attitudes, and knowledge: Exploring conditions of efficacy. *The School Psychologist*, 73(1), 21-32.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157, DOI: <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Sylaj, V., & Sylaj, A. (2020). Parents and teachers' attitudes toward written communication and its impact in the collaboration between them: Problem of social study education. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 104-126. <https://www.learntech-lib.org/p/216440/>
- Thompson, I., Willemsse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277, DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Traianou, A. (2014). *The centrality of ethics in qualitative research*. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-79). New York: Oxford University.
- Τσαλαγιώργου, Ε. Ι., & Αυγητιδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273
- Xia, J. (2020). Practical exploration of school-family cooperative education during the COVID-19 epidemic: A case study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 521-528, DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3555523>
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34
- Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž., & Markov, Z. (2023). Cooperation between preschool teachers and parents from the perspective of the developmental status of the child. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 688-704. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892>
- Zhang, N., Yu, D., & Guo, K. (2021). Home-school cooperation in rural kindergartens: A survey study with Chinese kindergarten teachers. *Australian and International Journal of Rural Education*, 31(2), 18-37.: <https://search.informit.org/doi/10.3316>