

## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 5 (2003)



### Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο

Έλση Ντολιοπούλου (Elsi Ntoliourouli), Άλκηστις Κοντογιάννη (Alkistis Kontogianni)

doi: [10.12681/icw.18095](https://doi.org/10.12681/icw.18095)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντολιοπούλου (Elsi Ntoliourouli) Έ., & Κοντογιάννη (Alkistis Kontogianni) Ά. (2003). Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 88–108. <https://doi.org/10.12681/icw.18095>

## **Ε. Ντολιοπούλου**

*Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού  
Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου  
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

## **Α. Κοντογιάννη**

*Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγω-  
γικού Τμήματος Νηπιαγωγών του  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

# **Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο**

## **1. Εισαγωγή**

**Τ**α παιδιά ανήκουν από την προσχολική τους ηλικία σε δύο μικροσυστήματα, την οικογένεια και το σχολείο, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο, η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο θεωρείται σημαντική και απαραίτητη, αφού προσφέρει οφέλη όχι μόνον στα παιδιά αλλά και στους παιδαγωγούς και τους γονείς.

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι έχει πάρει κατά καιρούς διάφορες μορφές, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Πριν από το 1940 η συνεργασία αυτή ήταν στενή, καθώς οι γονείς θεωρούσαν το σχολείο ως προέκταση της κοινότητας. Αργότερα, και για το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα, λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών, της ανάπτυξης της αστυφιλίας κ.ά., ατόνισε η στενή αυτή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι, και η προϋούσα μεταξύ τους απόσταση είχε ως αποτέλεσμα την οριοθέτηση των ρό-

λων και των λειτουργιών των δύο μικροσυστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς άρχισαν να θεωρούνται υπεύθυνοι για τη φυσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο, ενώ οι παιδαγωγοί για τη νοητική τους ανάπτυξη, τη σχετική με τη διαδικασία της μάθησης που λάβαινε χώρα στο σχολείο. Την τελευταία δεκαετία όμως, καθώς οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι προτείνουν την αντιμετώπιση του παιδιού ως ολότητα, παρατηρείται και πάλι στροφή σε μια τακτική «συνεταιρισμού» των δύο πλευρών προκειμένου να καλυφθούν πληρέστερα οι πολλαπλές ανάγκες των παιδιών (Berger, 1991; Christenson et al., 1992; Epstein, 1992; Gareau & Sawatzky, 1995; Tomlinson, 1995).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι γνωστή ως γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement). Υπάρχουν πολλές μορφές γονεϊκής εμπλοκής - από μια απλή επίσκεψη στο σχολείο μια-δυο φορές το χρόνο, μέχρι την ουσιαστική συμμετοχή του γονέα στο

πρόγραμμα και σε σημαντικές αποφάσεις - ενώ το εύρος της εμπλοκής μεταβάλλεται και αποτελεί συνάρτηση διαφόρων παραμέτρων, όπως η ηλικία του παιδιού, η επίδοσή του στο σχολείο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, το φύλο τους, η στάση του παιδαγωγού κ.ά. (Γεωργίου, 2000).

Τα τελευταία χρόνια η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο αποτελεί δημοφιλές αντικείμενο έρευνας παγκοσμίως. Πιο συγκεκριμένα, οι υπάρχουσες έρευνες αφορούν: 1) τους τρόπους που μπορεί να επιτευχθεί η γονεϊκή εμπλοκή (Zuga, 1983; Lawler, 1991; Benjamin & Sanchez, 1996; Kreider, 1998; Patrikakou et al., 1998; Georgiou, 1996; 1997; 1999), 2) τα οφέλη απ' αυτή την εμπλοκή για τα παιδιά, τους παιδαγωγούς και τους ίδιους τους γονείς (Φλουρής, 1989; Epstein, 1992; Taylor & Machida, 1994; Bredekamp & Copple, 1998; Fagan & Fantuzzo, 1999), 3) περιπτώσεις επιτυχημένης γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Swick, 1991), 4) τα εμπόδια που ενδέχεται να συναντήσει η γονεϊκή εμπλοκή ή τυχόν προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν και τρόποι αντιμετώπισής τους (Greenwood & Hickman, 1991; Duchovany, 1993), 5) τις απόψεις των παιδαγωγών και των γονέων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (Williams & Stallworth, 1982; Corter & Pelletier, 1995; Allen et al., 1997), 6) την αποτελεσματικότητα των προσχολικών κέντρων συνεργασίας με γονείς (parent cooperative pre-schools) (Harms & Smith, 1975), 7)

την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους γονείς, έτσι ώστε να μπορούν να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους μέσα από ποικίλες δραστηριότητες στο χώρο του σπιτιού (Lombard, 1994; Ντολιοπούλου, 2000; 2001), 8) την αποτελεσματικότητα των πανεπιστημιακών προγραμμάτων που αποσκοπούν στην εκπαίδευση φοιτητών σε τομείς όπως, η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, η συνεργασία παιδαγωγών-γονέων και η σύνδεση σχολείου-σπιτιού (Shartrand et al., 1994; Ammon, 1999) κ.ά.

Κατά τον Γεωργίου (2000), τη σχέση σχολείου-γονέων περιγράφουν έξι μοντέλα: α) το σταδιακό, σύμφωνα με το οποίο η ευθύνη για την ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού μεταβιβάζεται από την οικογένεια στο σχολείο και κατόπιν στο ίδιο το άτομο, β) το οργανισμικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η διαπλοκή μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποθαρρύνεται και οι δύο πλευρές δρουν αυτόνομα, γ) το οικοσυστημικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν μέρη του ίδιου συστήματος και, επομένως, η αλληλεπίδρασή τους θεωρείται επιθυμητή και αυτονόητη, δ) το σφαιρικό, ε) το κοινωνικό και, στ) το πολιτικό μοντέλο, σύμφωνα με τα οποία το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους με συνδυαστικό κριτικό το παιδί. Τα τρία τελευταία μοντέλα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την έμφαση που δίνεται σε καθέναν από

τους παραπάνω παράγοντες. Τα περισσότερα μοντέλα, πλην των δύο πρώτων (που κυρίως επηρεάζουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά των πιο συντηρητικών παιδαγωγών και γονέων), βασίζονται και αναπτύσσονται πάνω στην αρχή της αλληλεξάρτησης μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Όσο για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τον Hazellener (1983) υπάρχουν τρία μοντέλα που την περιγράφουν: α) αυτό με επίκεντρο την οικογένεια (home impact model), σύμφωνα με το οποίο η γονεϊκή εμπλοκή ενθαρρύνεται από το σχολείο, το οποίο επιζητάει τη βοήθεια των γονέων, κυρίως στο σπίτι, προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών του, β) το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο (school impact model), σύμφωνα με το οποίο η γονεϊκή εμπλοκή εκδηλώνεται με πρωτοβουλία γονέων που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους\_ οι γονείς θέτουν στόχους και προτείνουν στους παιδαγωγούς να εφαρμόσουν δραστηριότητες, στις οποίες οι παιδαγωγοί αντιδρούν, χωρίς όμως να τις απορρίπτουν και, γ) το μοντέλο με επίκεντρο την κοινότητα (community impact model), σύμφωνα με το οποίο υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους γονείς, οι οποίοι μοιράζονται την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών. Αυτή είναι και η πλέον επιθυμητή περίπτωση συνεργασίας ανάμεσα στις δύο πλευρές.

Πιο συγκεκριμένα, η ιδανική περίπτωση συνεργασίας παιδαγωγών-γο-

νέων απαιτεί οι δύο πλευρές: α) να μοιράζονται ευθύνες και δικαιώματα, β) να δείχνουν αμοιβαίο σεβασμό ως προς τις γνώσεις και τις επιδεξιότητες, να ενθαρρύνουν την ειλικρινή επικοινωνία και την ανοιχτή διμερή ανταλλαγή πληροφοριών, γ) να καταρτίζουν προγράμματα και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού και, δ) να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (στη διατύπωση στόχων, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος) (Kagan, 1994; Ramirez-Smith, 1995). Αυτά μεταφράζονται σε: α) ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (επιστολές, σημειώματα, επισκέψεις), β) εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σχολείο ή/και το σπίτι, γ) εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο (εθελοντική εργασία, προσφορά υλικής βοήθειας), δ) εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες του συλλόγου γονέων κ.ά. (Fullan, 1982; Tomlinson, 1991; Epstein, 1995).

Σε ποιο βαθμό όμως επιτυγχάνονται τα παραπάνω στη χώρα μας και συγκεκριμένα στα ελληνικά νηπιαγωγεία; Σε ποιο βαθμό συνεργάζονται οι νηπιαγωγοί με τους γονείς;

## Μεθοδολογία

Προκειμένου να γίνει μια αρχική διερεύνηση αυτού του θέματος, χορηγήσαμε ένα ερωτηματολόγιο με είκοσι μία «κλειστές» ερωτήσεις σε 430 νηπιαγωγούς των νομών Αττικής, Θεσσαλονίκης και Θεσσαλίας,

κατά το σχολικό έτος 2000-2001, και πήραμε απαντήσεις από 388 απ' αυτούς. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα χωρίστηκαν σε τρεις υποκατηγορίες με βάση την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν: α) ενενήντα τέσσερις (94) νηπιαγωγοί με εμπειρία έως δέκα (10) έτη, β) εκατόν είκοσι ένας (121) νηπιαγωγοί με εμπειρία από έντεκα (11) έως είκοσι (20) έτη και, γ) εκατόν εβδομήντα τρεις (173) νηπιαγωγοί με εμπειρία από είκοσι ένα (21) έτη και πάνω.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Version 9.0) και περιλάμβανε: α) δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), β) δείκτες συχνοτικών κατανομών (frequency statistics) (συχνοτική κατανομή, εκατοστιαία αναλογία, αθροιστική εκατοστιαία αναλογία) και, γ) διασταυρωμένη ταξινόμηση σε πίνακες (cross-tabulation statistics) και συγκεκριμένα, συχνοτική κατανομή σε πίνακα με βάση δύο και τρεις μεταβλητές ταξινόμησης και στατιστικούς δείκτες ταξινόμησης (chi-square statistics, phi, βαθμοί ελευθερίας, significance of value).

## **Αποτελέσματα**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας ήταν τα εξής:

1) Στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί (85%) δέχονταν τα παιδιά στην τάξη μαζί με τους γο-

νείς τους, πριν αρχίσει το σχολείο, προκειμένου να εξοικειωθούν με το νέο περιβάλλον. Περίπου οι μισές νηπιαγωγοί (53%) έχουν καθιερώσει ειδική ημέρα υποδοχής πριν αρχίσει το σχολείο, για να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους και να γιορτάσουν την έναρξη της σχολικής χρονιάς μαζί με τους συμμαθητές και τους γονείς τους. Επίσης, παραπάνω από τις μισές νηπιαγωγούς (57%) καλούν τους γονείς να γνωριστούν μεταξύ τους πριν αρχίσει το σχολείο ή μόλις αυτό αρχίσει.

Το 80% των συγκεκριμένων νηπιαγωγών δήλωσαν ότι παίρνουν συνέντευξη από τους γονείς με ερωτήσεις που αφορούν το παιδί τους κατά την έναρξη της χρονιάς, ενώ ένα μικρό ποσοστό (12%) χρησιμοποιεί τη μέθοδο του ερωτηματολογίου για τη συλλογή των αντίστοιχων πληροφοριών. Τέλος, ακόμα μικρότερο ποσοστό (8%) δεν χρησιμοποιεί καμία μέθοδο προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες για τα παιδιά από τους γονείς τους (Πίνακας 1).

2) Στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 94% των νηπιαγωγών καλεί τους γονείς σε ενημερωτικές συναντήσεις, από τους οποίους το 21% ανά μήνα, το 39% ανά δύο μήνες και το 40% ανά τρεις μήνες. Ακόμα, το 96% των νηπιαγωγών καλεί τους γονείς μεμονωμένα προκειμένου να συζητήσουν θέματα που αφορούν προσωπικά τα παιδιά τους (Πίνακας 2). Από την άλλη πλευρά, επιμορφωτικές συναντήσεις για τους γονείς διοργανώνονται από το 33% των νηπιαγωγών.

3) Στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στη λειτουργία του συλλόγου γονέων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο 56% των συγκεκριμένων νηπιαγωγείων λειτουργεί σύλλογος γονέων. Ένα μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών (27%), από τις περιπτώσεις όπου λειτουργεί σύλλογος, θεωρεί ότι αυτός υποστηρίζει ή υποβοηθάει το έργο τους (Πίνακας 3). Το 52% των γονέων που συμμετέχουν στους συλλόγους έχουν άποψη για το παιδαγωγικό έργο που ασκείται στο νηπιαγωγείο, ενώ μόνο το 37% απ' αυτούς προσφέρει χρήματα, υλικά αγαθά ή/και εθελοντική εργασία για τις ανάγκες του προγράμματος του νηπιαγωγείου.

4) Οι ερωτήσεις που αναφέρονταν στο ρόλο και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έδειξαν ότι ένα μικρό ποσοστό απ' αυτούς συμμετέχει στο σχεδιασμό (15%) και την υλοποίηση (16%) του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, (διαβάζουν παραμύθια, διηγούνται εμπειρίες, ασχολούνται με δραστηριότητες όπως η μαγειρική, παρουσιάζουν το επάγγελμά τους), ενώ μόνο το 9% των γονέων σύμφωνα με την εκτίμηση των νηπιαγωγών, συνεχίζει την εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι σχεδόν οι μισοί γονείς (45%) συμμετέχουν στην αξιολόγηση του προγράμματος - ποσοστό που θεωρείται αρκετά υψηλό.

5) Σε ένα δεύτερο επίπεδο, εξετάσαμε τις πιθανές διαφοροποιήσεις στη συνεργασία νηπιαγωγών-γονέων με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών.

Το 71% και το 76% των νηπιαγωγών με εμπειρία έως 10 χρόνια, και από 11 έως 20 αντίστοιχα, καλούν τα νήπια να έρθουν με τους γονείς τους στο νηπιαγωγείο για να εξοικειωθούν με το νέο σχολικό περιβάλλον - ποσοστό που είναι σημαντικά μεγαλύτερο στους νηπιαγούς με εμπειρία άνω των 21 ετών (91%) ( $\chi^2 = 14.230$ ,  $df 2$ ,  $p < .001$ ,  $\phi = .227$ ,  $p < .001$ ) (Πίνακας 4).

Το 86% των νηπιαγωγών με εμπειρία έως 10 έτη και, από 11 έως 20 έτη, παίρνουν συνέντευξη από τους γονείς για το παιδί τους - ποσοστό που είναι αρκετά πιο χαμηλό για τους νηπιαγούς με εμπειρία άνω των 21 ετών, αφού αυτό περιορίζεται στο 71% ( $\chi^2 = 9.277$ ,  $df 2$ ,  $p < .01$ ,  $\phi = .183$ ,  $p < .01$ ) (Πίνακας 5).

Μεταξύ των τριών κατηγοριών διδακτικής εμπειρίας (έως 10 έτη, από 11 έως 20, και από 21 και πάνω) εμφανίστηκαν διαφορές σχετικά με τη διοργάνωση ή μη ενημερωτικών συναντήσεων για τους γονείς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (93%, 100% και 97%) ( $\chi^2 = 6.093$ ,  $df 2$ ,  $p < .05$ ,  $\phi = .149$ ,  $p < .05$ ) (Πίνακας 6). Ωστόσο, οι σημαντικές διαφορές που προέκυψαν, αφορούσαν τη συχνότητα της πραγματοποίησης αυτών των συναντήσεων. Τα ποσοστά ανά μήνα, δίμηνο και τρίμηνο ήταν, αντίστοιχα, για νηπιαγούς έως 10 έτη εμπειρίας (8%, 46%, 46%), από 11 έως 20 έτη (33%, 29%, 38%) και από 21 έτη και πάνω (16%, 31%, 53%) ( $\chi^2 = 18.563$ ,  $df 2$ ,  $p < .001$ ,  $\phi = .265$ ,  $p < .001$ ).

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τις επιμορφωτικές συναντήσεις, δεν υπήρξαν μεν διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών επιπέδων διδακτικής εμπειρίας ( $\chi^2 = .098$ ,  $df$  2,  $ns$ ,  $\phi = .019$ ,  $ns$ ), ωστόσο σε όλες τις περιπτώσεις το ποσοστό πραγματοποίησης τέτοιων συναντήσεων ήταν χαμηλό (29%, 29% και 30%) (Πίνακας 7). Αντίθετα, το ποσοστό των νηπιαγωγών και των τριών κατηγοριών που προσκαλεί τους γονείς για συζήτηση προσωπικών ζητημάτων τα οποία αφορούν το παιδί τους ήταν πολύ υψηλό (νηπιαγωγοί έως 10 έτη εμπειρίας 93%, από 11 έως 20 έτη 95% και από 21 έτη και άνω 100%) ( $\chi^2 = 8.680$ ,  $df$  2,  $p < .05$ ,  $\phi = .177$ ,  $p < .05$ ).

6) Σε ένα τρίτο επίπεδο, εξετάσαμε από ποιους παράγοντες μπορεί να επηρεάζεται η συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν: α) με βάση τη διαφορετική διδακτική εμπειρία μεταξύ των νηπιαγωγών και, β) με βάση την επικοινωνία των νηπιαγωγών με τους γονείς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που συμμετείχαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν γονείς παιδιών των οποίων οι νηπιαγωγοί είχαν μεγάλη διδακτική εμπειρία, δηλαδή άνω των 11 ετών, και κυρίως, άνω των 21 ετών, ενώ στην περίπτωση των νηπιαγωγών με εμπειρία μικρότερη των 10 ετών η συμμετοχή ήταν μηδαμινή ( $\chi^2 = 19.800$ ,  $df$  2,  $p < .001$ ,  $\phi =$

.671,  $p < .001$ ) (Πίνακας 8). Κατά παρόμοιο τρόπο, στην αξιολόγηση του προγράμματος συμμετείχαν κυρίως γονείς παιδιών, οι νηπιαγωγοί των οποίων είχαν τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας συγκριτικά με τις δύο άλλες κατηγορίες ( $\chi^2 = 17.222$ ,  $df$  2,  $p < .001$ ,  $\phi = .373$ ,  $p < .001$ ) (Πίνακας 9).

7) Επιπλέον, μετά τη διασταύρωση και άλλων στοιχείων προέκυψαν και τα ακόλουθα αποτελέσματα: α) οι νηπιαγωγοί που απάντησαν καταφατικά ότι οι γονείς βοηθούν το εκπαιδευτικό τους έργο, είχαν πραγματοποιήσει επιμορφωτικές συναντήσεις σε ποσοστό 46%, β) από τους νηπιαγωγούς που απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν οι γονείς συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, μόνο 33% είχε πραγματοποιήσει επιμορφωτικές συναντήσεις γι' αυτούς, γ) από τους νηπιαγωγούς που απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν οι γονείς συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, το 43% είχε πραγματοποιήσει επιμορφωτικές συναντήσεις γι' αυτούς, δ) από τους νηπιαγωγούς που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τη συνέντευξη ως μέσο συλλογής πληροφοριών για τα νήπια, το 88% πιστεύει ότι οι γονείς υποβοηθούν το έργο τους, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για το κατά πόσο οι γονείς συμμετέχουν αφενός στο σχεδιασμό, αφετέρου στην υλοποίηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, ήταν 60% και 91% αντίστοιχα, ε) το 100% των νηπιαγωγών που θεωρούν ότι οι

γονείς υποβοηθούν το έργο τους είχαν πραγματοποιήσει ενημερωτικές συναντήσεις, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις ερωτήσεις για το κατά το πόσο οι γονείς συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση, αλλά και στην αξιολόγηση του προγράμματος ήταν 93% και 98% αντίστοιχα, και τέλος, στ) από τους νηπιαγωγούς που θεωρούν ότι οι γονείς υποβοηθούν το έργο τους, το 93% τους καλεί για να συζητήσουν μαζί τους προσωπικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους.

### **Συμπεράσματα**

Μελετώντας τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαμε να πούμε ότι, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των συγκεκριμένων νηπιαγωγών, το ελληνικό νηπιαγωγείο, κατά την άποψή μας, φαίνεται να βρίσκεται σε μεταβατική φάση από το οργανισμικό στο οικοσυστημικό μοντέλο, κατά την κατηγοριοποίηση του Γεωργίου (2000), ενώ κινείται ακόμα στο πρώτο μοντέλο, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Hazellener (1983), καθώς η γονεϊκή εμπλοκή ξεκινάει από το σχολείο που επιζητάει τη συνδρομή των γονέων.

Παρόμοια αποτελέσματα με αυτά της παρούσας έρευνας βρίσκουμε και σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε άλλες χώρες (Zuga, 1983; Lawler, 1991; Benjamin & Sanchez, 1996; Kreider, 1998; Patrikakou et al., 1998; Georgiou, 1996; 1997; 1999). Πιο συγκεκριμένα, θα μπο-

ρούσαμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας φαίνεται να αποδέχονται θεωρητικά την ιδέα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, δίνοντάς της μια κοινωνική διάσταση, ενώ όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία στην πράξη, αναπτύσσουν αντιστάσεις και δεν μοιράζονται την ευθύνη με τους γονείς, αλλά μάλλον θεωρούν τους εαυτούς τους ειδήμονες και μοναδικούς υπεύθυνους γι' αυτήν. Ως εκ τούτου, ανταλλάσσουν πληροφορίες με τους γονείς για τα παιδιά τους, αλλά δεν φαίνεται να αποδέχονται τον κοινό προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων, ούτε την ιδιαίτερη εμπλοκή των γονέων στη διατύπωση των στόχων, καθώς και στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

Ειδικότερα, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί έχουν καθιερώσει ημέρα υποδοχής παιδιών και γονέων στην αρχή της χρονιάς και παίρνουν συνέντευξη από τους γονείς για να ενημερωθούν και να συλλέξουν πληροφορίες για το ιστορικό των παιδιών. Σ' αυτό το σημείο, να αναφέρουμε ότι λίγοι νηπιαγωγοί επιλέγουν να συλλέξουν τις πληροφορίες τους μέσω ερωτηματολογίου – μολονότι ενδείκνυται ως μια από τις πλέον αξιόπιστες μεθόδους για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την ανάπτυξη, την προσωπικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον κ.λπ. του παιδιού –κι αυτό πιθανόν διότι βρίσκουν δύσκολη τη σύνταξη και την ανάλυση των στοιχείων που προκύπτουν απ' αυτό.



Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί καλούν μεμονωμένα τους γονείς σε ενημερωτικές συναντήσεις σε αραιά, κατά την άποψή μας, χρονικά διαστήματα (κάθε δύο με τρεις μήνες). Επομένως, η προσωπική προφορική επαφή φαίνεται να αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των νηπιαγωγών και των γονέων – μέσο που πιθανόν να συνεπάγεται ελλιπή ενημέρωση των δύο πλευρών, αφενός λόγω των αραιών συναντήσεων και αφετέρου λόγω της έλλειψης καταγεγραμμένων στοιχείων.

Επίσης, μόνο το ένα τρίτο των νηπιαγωγών καλεί τους γονείς σε επιμορφωτικές συναντήσεις, ίσως διότι δεν διαθέτουν το χρόνο να τις οργανώσουν, δεν έχουν προσβάσεις σε πιθανούς ομιλητές ή θεωρούν ότι μόνο οι ίδιοι είναι οι «ειδικοί» στα παιδαγωγικά θέματα και φοβούνται ότι, αν ενημερωθούν οι γονείς, μπορεί να θελήσουν να παρέμβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία – κάτι που ορισμένοι απ' αυτούς θεωρούν από ενοχλητικό έως και απειλητικό. Αυτό διαφαίνεται και από το γεγονός ότι λίγοι νηπιαγωγοί θεωρούν πως οι γονείς υποστηρίζουν και υποβοηθούν το έργο τους.

Ακόμα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συγκεκριμένων νηπιαγωγών, λίγοι γονείς συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος του νηπιαγωγείου, και οι απαντήσεις αυτές προέρχονται κυρίως από τους νηπιαγωγούς που συμμετέχουν συστηματικά στις ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η

δήλωση των νηπιαγωγών ότι σχεδόν οι μισοί γονείς συμμετέχουν στην αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς εύλογα προκύπτει η απορία, πώς είναι δυνατόν κάποιος ο οποίος δεν συμμετέχει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, να συμμετέχει στην αξιολόγησή του, ή γιατί απ' όλη τη διαδικασία συμμετέχει μόνο σε αυτό το τμήμα της. Δεν διερευνήσαμε πώς ερμήνευσαν οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί τον όρο «αξιολόγηση», αλλά είναι πιθανό να τον συσχετίζουν με σχόλια των γονέων, όταν παραδίδουν ή παραλαμβάνουν τα παιδιά τους, που αφορούν τις αγαπημένες τους ενασχολήσεις, τις νέες τους επιδεξιότητες κ.ά.

Ένα άλλο εύρημα που μας έκανε εντύπωση ήταν, ότι οι νηπιαγωγοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να εμπλέκουν περισσότερο τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία απ' ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους. Αντίθετα απ' ότι υποθέταμε, σύμφωνα με την προσωπική μας εμπειρία, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί δεν προσπαίζουν το νηπιαγωγείο ως «ιδιοκτησία» τους. Αυτό πιθανώς συμβαίνει διότι η πείρα τους τους προσφέρει σιγουριά ως προς τον εαυτό τους και το έργο τους, ώστε να μην αισθάνονται ότι «απειλούνται» από τους γονείς και να δέχονται να τους εμπλέξουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, λόγω της εμπειρίας τους, ίσως κατανοούν περισσότερο τα οφέλη από τη συνεργασία τους με τους γονείς. Επιπλέον, κάποιοι απ'

αυτούς, λόγω της κόπωσης από το επάγγελμα, μπορεί να επιδιώκουν περισσότερο τη συνεργασία των γονέων, σε τομείς ίσως όχι ιδιαίτερα ουσιαστικούς (π.χ. προετοιμασία γιορτών). Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε ότι στην παρούσα έρευνα λίγοι γονείς φάνηκε να παρέχουν υλικά αγαθά ή εθελοντική εργασία στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία. Άλλωστε, σε λίγο περισσότερα από τα μισά νηπιαγωγεία υπάρχει σύλλογος γονέων, και σ' αυτές τις περιπτώσεις, η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται ότι ξεκινά με πρωτοβουλία των ίδιων των γονέων, σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο της κατηγοριοποίησης του Hazellener (1983).

Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη χώρα μας το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής στο νηπιαγωγείο, μόλις άρχισε να γίνεται γνωστό και έχει να αντιμετωπίσει τόσο τη δυσπιστία των παιδαγωγών όσο και των γονέων – φαινόμενο που δεν έχει τοπικό χαρακτήρα, καθώς διάφορες έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς αποτελούν διεθνώς «απειλή» για τους εκπαιδευτικούς (Zuga, 1983; Lawler, 1991; Benjamin & Sanchez, 1996; Kreider, 1998; Patrikakou et al., 1998; Georgiou, 1996; 1997; 1999; Γεωργίου, 2000), οι οποίοι προτιμούν η εμπλοκή των γονέων να γίνεται από απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που αυτοί θέτουν.

Προκειμένου το θέμα να γίνει ευρύτερα γνωστό και οι δύο πλευρές να πεισθούν περισσότερο για τη σημασία του, απαιτούνται επιπλέον

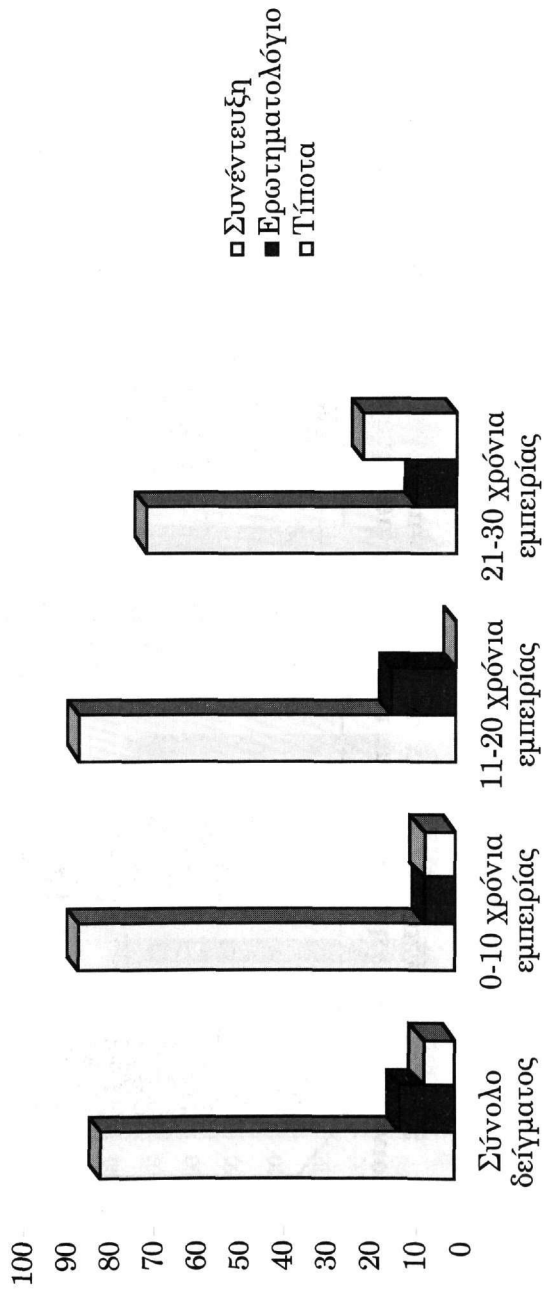
έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα νηπιαγωγών από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, δεδομένου ότι, όπως ισχυρίζονται μερικοί ερευνητές, σε μικρές κοινότητες η εθελοντική προσφορά εργασίας στο σχολείο είναι περισσότερο διαδεδομένη απ' ό τι στις μεγάλες πόλεις. Επίσης, το θέμα μπορεί να ερευνηθεί με εκπαιδευτικούς και από άλλες σχολικές βαθμίδες και ειδικότητες (π.χ. ειδικής αγωγής), αλλά και με γονείς, συμβούλους και προϊσταμένους.

Ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα σε σχέση με την αλληλεπίδραση του σχολείου και της οικογένειας πρέπει να δοθεί στο ίδιο το παιδί, καθώς διάφορες έρευνες δείχνουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη του παιδιού, την επίδοσή του στο σχολείο, την ενίσχυση της αυτοεικόνας του, την απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο κ.α. (Becher, 1984; Banks & McGee, 1993; Allen et al., 1994).

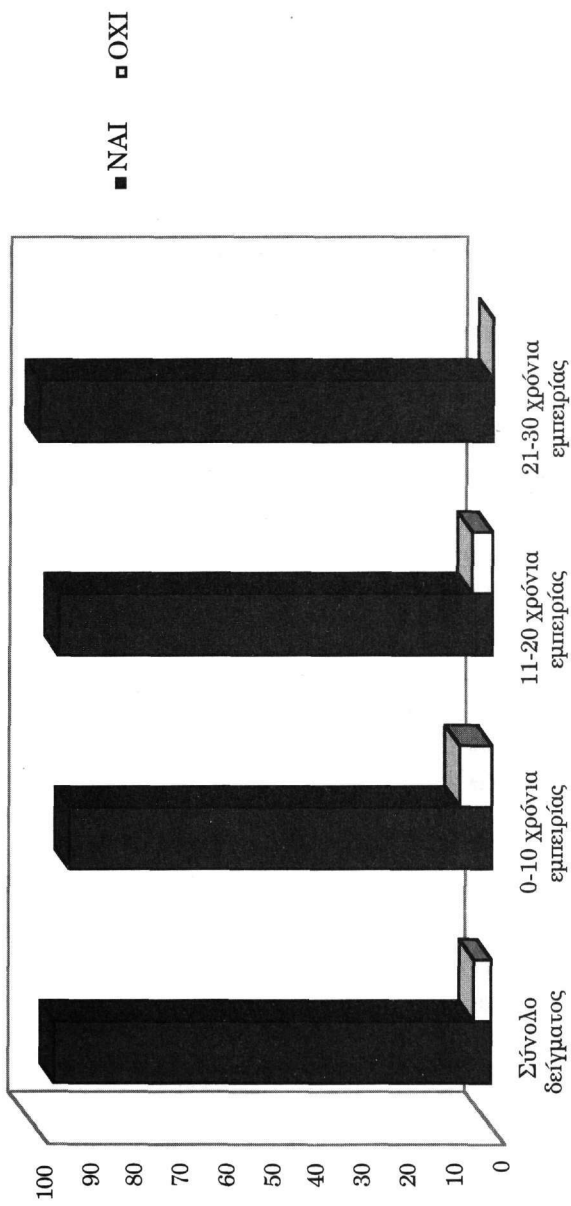
Επίσης, χρειάζεται να μελετηθούν περιπτώσεις επιτυχημένης συνεργασίας παιδαγωγών και γονέων, καθώς και προγράμματα ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο γενικότερα και στο νηπιαγωγείο ειδικότερα, που εφαρμόζονται σε χώρες του εξωτερικού, αλλά στη χώρα μας δεν είναι ακόμα καθόλου διαδεδομένα. Τέλος, είναι αναγκαίο να υπάρξει εκπαίδευση των νέων παιδαγωγών και επιμόρφωση των παλαιότερων, καθώς και των γονέων σχετικά με το θέμα.

## Παράρτημα

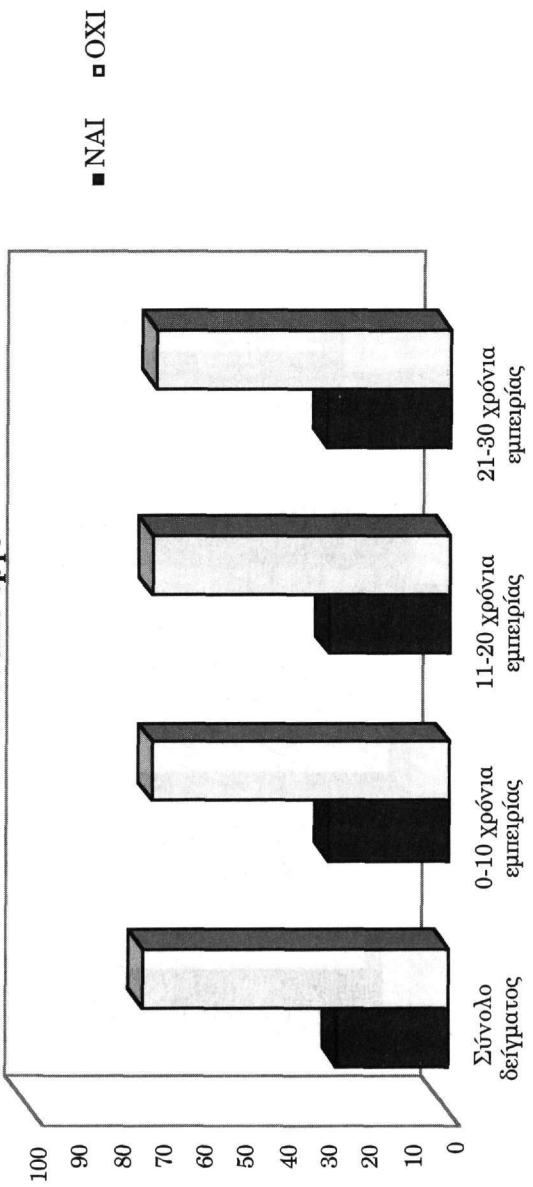
**Πίνακας 1. Εκατοσιαία αναλογία των μεθόδων συλλογής πληροφορήσης για τα νήπια**



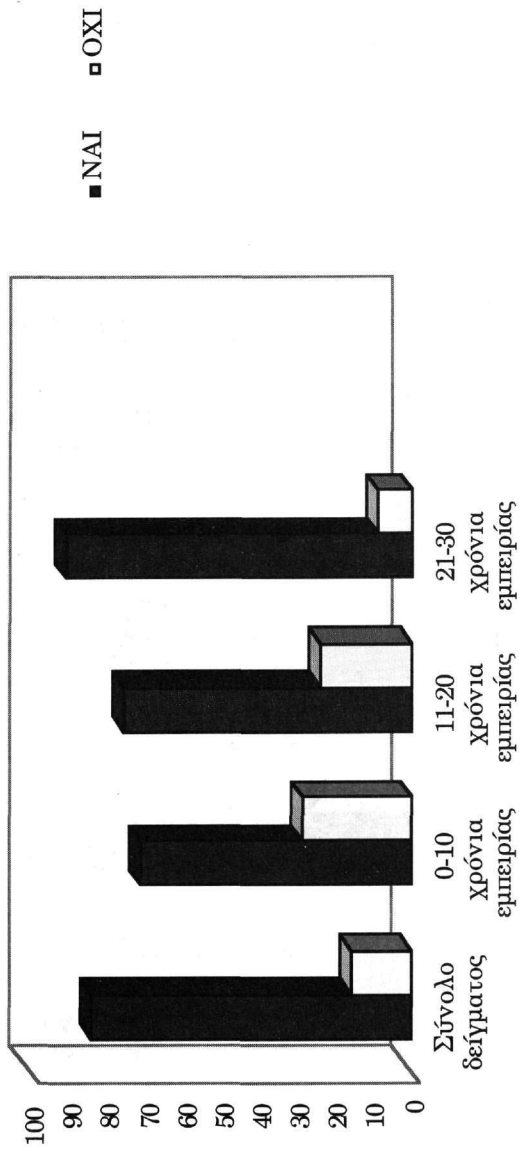
**Πίνακας 2. Εκατοστιαία αναλογία στην ύπαρξη προσωπικής επικοινωνίας των νηπιαγωγών με τους γονείς για ζητήματα των παιδιών**



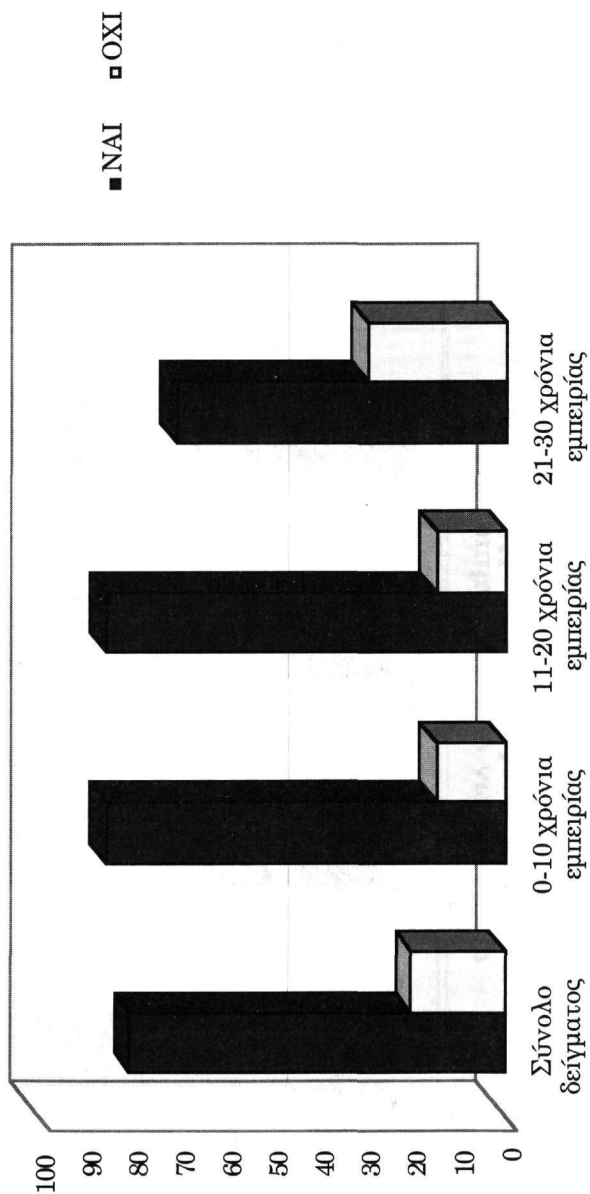
**Πίνακας 3. Εκατοστιαία αναλογία στη συμβολή ή μη του συλλόγου γονέων στις εκπαιδευτικό έργο**



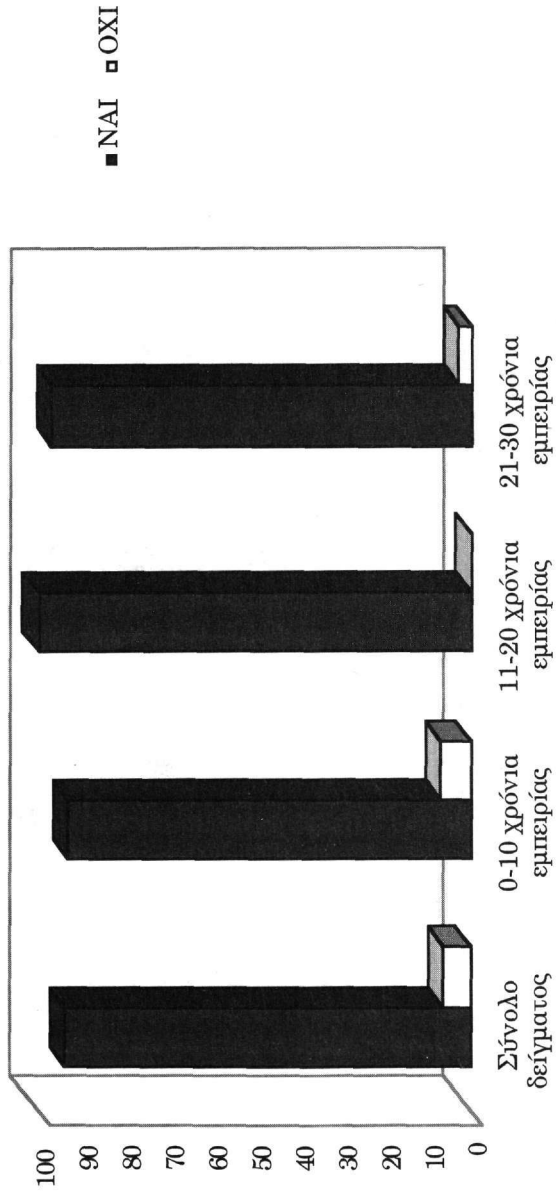
Πίνακας 4. Εκατοστιαία αναλογία στη δυνατότητα εξοικείωσης των παιδιών με τους γονείς στο περιβάλλον του σχολείου



**Πίνακας 5. Εκατοστιαία αναλογία στη διενέργεια συνέντευξης στους γονείς από τους νηπιαγωγούς**

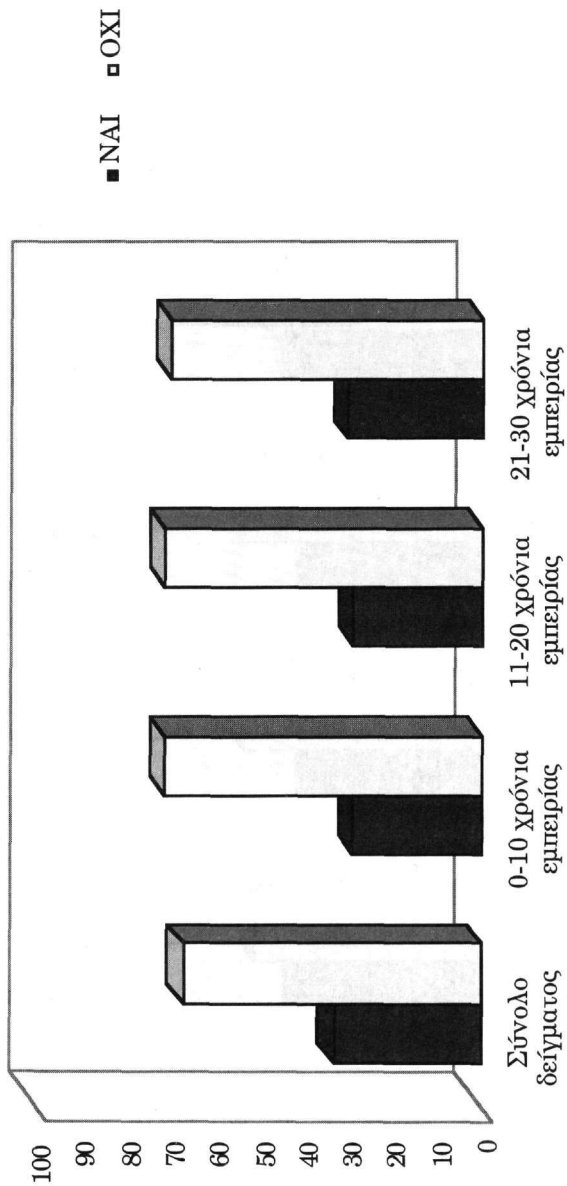


**Πίνακας 6. Εκατοστιαία αναλογία στην πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων από τους νηπιαγωγούς**

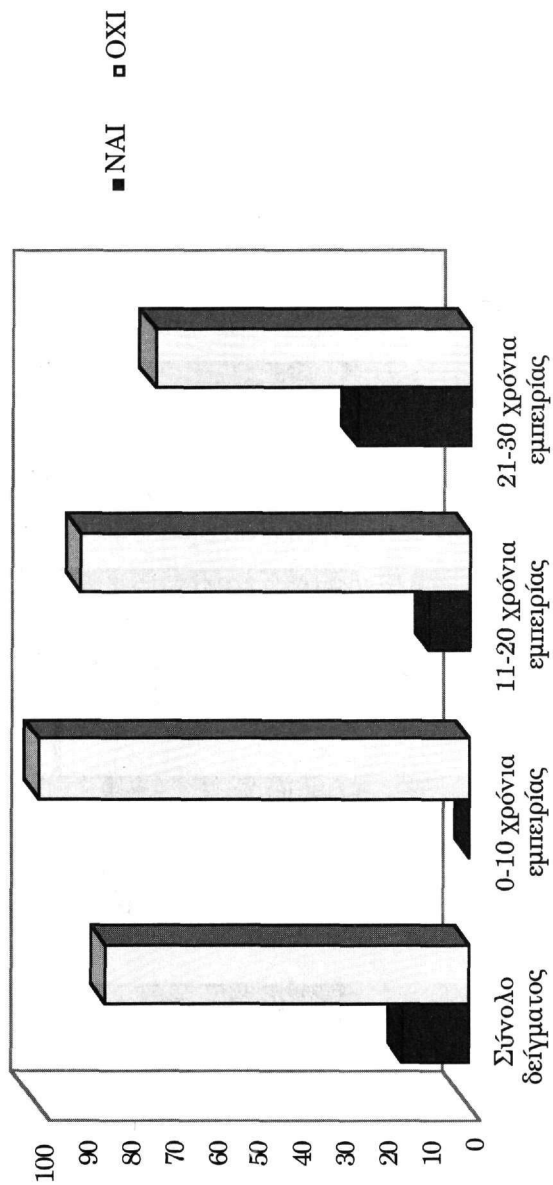




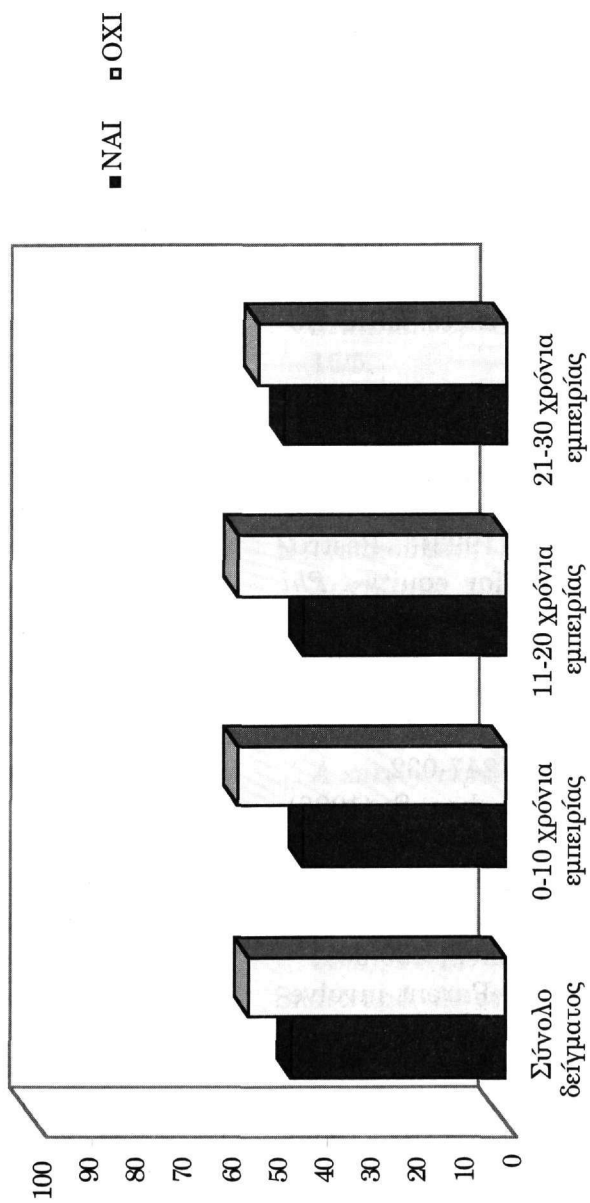
**Πίνακας 7. Εκατοστιαία αναλογία στην οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων για τους γονείς από τους νηπιαγωγούς**



**Πίνακας 8. Εκατοστιαία αναλογία στη συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο**



**Πίνακας 9. Εκατοστιαία αναλογία στη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του προγράμματος**



## Βιβλιογραφία

- Allen, J. et al. (1994). «Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem». *Child Development*, 65, 179-194.
- Allen, S. et al. (1997). *What teachers want from parents and what parents want from teachers: Similarities and differences*. ERIC Document 408-097.
- Ammon, M. (1999). *Joining hands: Preparing teachers to make meaningful home-school connections*. ERIC Document 437-376.
- Banks-McGee, C. (1993). «Restructuring schools for equity». *Phi Delta Kappan*, 42-48.
- Becher, R. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. ERIC Document 247-032.
- Benjamin, S. & Sanchez, S. (1996). *Should I go to the teacher? Developing a cooperative relationship with your child's school community*. ERIC Document 390-967.
- Berger, E. (1991). «Parent involvement: Yesterday and today». *Elementary school Journal*, 92(3), 209-219.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Christenson, S. et al. (1992). «Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success». *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Corter, C. & Pelletier, J. (1995). *Parent perspectives and participation in exemplary kindergarten practice*. ERIC Document 385-352.
- Duchovany, A. (1993). *Management style and parental involvement*. Unpublished MA thesis. Tel-Aviv: Tel-Aviv University.
- Epstein, J. (1992). «School and family partnership». In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. NY: McMillan.
- Epstein, J. (1995). *School-family-community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 701-712.
- Fagan, J. & Fantuzzo, J. (1999). «Multirater congruence on the social skills rating system: Mother, father and teacher assessments of urban Head Start children's social competencies». *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 229-242.
- Φλουρής, Γ. (1989), *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gareau, M. & Sawatzky, D. (1995). «Parents and schools working together: A qualitative study of parent-school collaboration». *The Alberta Journal of educational Research*, 41(4), 462-473.
- Georgiou, S. (1996). «Parental involvement in Cyprus». *International*

- Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. (1997). «Parental involvement: Definition and outcomes». *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, S. (1999). «Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement». *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολειού-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gerhard, P. (1977). *Cooperation between parents, preschool and the community: The training of preschool teachers with a view to cooperation with parents (Federal Republic of Germany)*. 158-890.
- Greenwood, G. & Hickman C. (1991). *Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education*. ERIC Document 429-060.
- Harms, T. & Smith, J. (1975). *Changes in parent/teacher expectations in cooperative pre-schools*. ERIC Document 114-162.
- Hazellener, P. (1983). «Parent education and involvement in relation to the school and the parents of school-aged children». In R. Hasking & D. Adams (Eds.), *Parent education and public policy*. Norwood, NJ: Adler Publishing.
- Kagan, S. (1994). «Families and children: Who is responsible?». *Childhood Education*, 71, 4-8.
- Kreider, H. (1998). *Families and teachers as partners*. ERIC Document 417-039.
- Lawler, D. (1991). *Parent-teacher conferencing in early childhood education*. ERIC Document 343-690.
- Lombard, A. (1994). *Success begins at home*. Guilford, CT: Dushkin.
- Malgorzata K. (1996). «What do parents think of kindergarten?». *Πρακτικά του European Regional Seminar of OMEP-Poland*, 13-15/5.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001 β' έκδ.). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Patrikakou, E. et al. (1998). *The school-family partnership project: A survey report*. ERIC Document 419-071.
- Ramirez-Smith, C. (1995). «Stopping the cycle of failure: the corner model». *Educational Leadership*, 52(5), 14-19.
- Shartrand, A. et al., (1994). *Preparing teachers to involve parents: A national survey of teacher education programs*. ERIC Document 374-111.
- Swick, K. (1991). *Teacher-parent partnerships to enhance school success in early childhood education*. ERIC Document 339-516.
- Taylor, A. & Machida, S. (1994). «The contribution of parent and peer support to Head Start children's

- early school adjustment». *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 387-405.
- Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: Home-school partnerships*. London: Institute for Public Policy Research.
- Tomlinson, S. (1995). *Parental involvement: Developing networks between home, school and community*. London: Cassell.
- Williams, D. & Stallworth, J. (1982). *A survey of educators regarding parent involvement in education: Implications for teacher training*. ERIC Document 220-448.
- Zuga, K. (1983). *How do parent-teacher conferences influence the curriculum?*. ERIC Document 233-435.

## Summary

Parent involvement in the kindergarten plays a vital role in the success of the educational process. Teachers of young children and parents, slowly but steadily, begin to realize that they are both responsible for the fulfillment of the educational goals of the kindergarten. Therefore we see, all

over the world, increased communication between the two parties and more parents offering materials, money, experience for the amelioration of the kindergarten and participating actively in the planning, materialization and evaluation of the educational programs in cooperation with teachers. From our personal experience we realized that in Greece as well, kindergarten teachers begin to collaborate more and more with parents. In order to find out the degree to which this is happening, we interviewed kindergarten teachers and asked them questions relevant to this subject. The results of this research are presented in the present study.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συνεργασία νηπιαγωγών- γονέων, γονεϊκή εμπλοκή στο νηπιαγωγείο.

## Διεύθυνση Επικοινωνίας:

Έλση Ντολιοπούλου  
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα  
Επιστημών Προσχολικής Αγωγής  
και Εκπαίδευσης  
Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.