



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

**«Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ  
ΜΑΘΗΣΗΣ.**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ»**



Σπουδάστρια: Πατεράκη Ειρήνη Α.Μ. 10917  
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ρέντζου Κωνσταντίνα

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2012

## Περίληψη

Η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας αποτελεί κοινή ευθύνη της οικογένειας, των παιδαγωγών και της κοινότητας. Ωστόσο, η αποτελεσματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, απαιτεί από τους παιδαγωγούς να αναγνωρίζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών τους. Αυτό το γεγονός, λοιπόν, καθιστά αναγκαία την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τις μορφές και τα μοντέλα συνεργασίας που υπάρχουν μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη αυτή παρουσιάζονται θεματικές ενότητες σχετικά με την συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών για την αγωγή των παιδιών, βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν την συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών και την γονική εμπλοκή στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο εμπειρικό μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καταγράψει τις μορφές και τους τομείς συνεργασίας που υπάρχουν μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.

**«Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ»**

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

Σελίδες

Περίληψη.....	i
Πίνακας Περιεχομένων.....	ii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1

**ΜΕΡΟΣ Ι**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Συνεργασία γονέων – παιδαγωγών για την αγωγή των παιδιών».....</b>	<b>4</b>
1.1 Εισαγωγή.....	4
1.2 Αναγκαιότητα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής.....	4
1.3 Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	8
1.4 Πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία γονέων – παιδαγωγών.....	12
1.4.1 Πλεονεκτήματα για τα παιδιά.....	13
1.4.2 Πλεονεκτήματα για τους γονείς.....	17
1.4.3 Πλεονεκτήματα για τους παιδαγωγούς.....	18
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Βασικές θεωρητικές αρχές για τη συνεργασία οικογένειας – προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης».....</b>	<b>21</b>
2.1 Εισαγωγή.....	21
2.2 Βασικές αρχές συνεργασίας οικογένειας – προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης.....	22
2.3 Θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία οικογένειας – προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης.....	25

2.3.1 Η θεωρία του Bronfenbrenner.....	26
2.3.2 Το μοντέλο της Epstein.....	29
2.3.3 Το μοντέλο των Ryan και Adams.....	31

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Γονεϊκή συμμετοχή στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης».....**

3.1 Εισαγωγή.....	34
3.2 Μορφές γονικής συμμετοχής.....	35
3.3 Επικοινωνία γονέων – παιδαγωγών.....	41
3.4 Πορίσματα ερευνών για τη συνεργασία και τη γονεϊκή συμμετοχή.....	45
3.5 Σχέσεις παιδαγωγών – γονέων: ζητήματα, στάσεις, προβλήματα.....	51

**ΜΕΡΟΣ II**

**ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας».....**

4.1 Εισαγωγή.....	57
4.2 Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης.....	58
4.3 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας.....	59
4.3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	59
4.3.2 Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού.....	60
4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	61
4.5 Καθορισμούς πληθυσμού – Δείγμα.....	63
4.5.1 Δημογραφικά στοιχεία των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα.....	63
4.5.2 Δημογραφικά στοιχεία των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	66

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Αποτελέσματα της έρευνας».....**

5.1 Εισαγωγή.....	69
5.2 Απόψεις των γονέων για τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών.....	69
5.2.1. Απόψεις των γονέων για τη δύναμη της συνεργασίας μεταξύ γονέων-παιδαγωγών .....	69
5.2.1.1. Ευχάριστη υποδοχή όλων των οικογενειών στη σχολική κοινότητα... ..	69
5.2.1.2 Αποτελεσματική επικοινωνία.....	70
5.2.1.3 Υποστήριξη της μάθησης, ανάπτυξης και επιτυχίας του παιδιού.....	71

5.2.1.4 Προστασία και υπεράσπιση όλων των παιδιών.....	72
5.2.1.5 Μοίρασμα εξουσίας.....	73
5.2.1.6 Συνεργασία με την κοινότητα.....	74
5.2.2 Απόψεις των γονέων για τους τομείς ανάπτυξης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.....	75
5.2.3 Απόψεις των γονέων για τους τομείς συνεργασίας οικογένειας-σχολείου...77	
5.3 Απόψεις παιδαγωγών για τη συνεργασία γονέων παιδαγωγών .....	79
5.3.1. Απόψεις των παιδαγωγών για τη δύναμη της συνεργασίας μεταξύ γονέων-παιδαγωγών.....	79
5.3.1.1. Ευχάριστη υποδοχή όλων των οικογενειών στη σχολική κοινότητα.....	79
5.3.1.2 Αποτελεσματική επικοινωνία.....	80
5.3.1.3 Υποστήριξη της μάθησης, ανάπτυξης και επιτυχίας του παιδιού.....	81
5.3.1.4 Προστασία και υπεράσπιση όλων των παιδιών.....	83
5.3.1.5 Μοίρασμα εξουσίας.....	84
5.3.1.6 Συνεργασία με την κοινότητα.....	85
5.3.2 Απόψεις των παιδαγωγών για τους τομείς ανάπτυξης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.....	85
5.3.3 Απόψεις των παιδαγωγών για τους τομείς συνεργασίας οικογένειας-σχολείου.....	87
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων».....</b>	<b>90</b>
6.1 Εισαγωγή.....	90
6.2 Απόψεις των γονέων για τη συνεργασία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών.....	90
6.3 Απόψεις των παιδαγωγών για τη συνεργασία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών.....	94
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Συμπεράσματα».....</b>	<b>99</b>
7.1 Εισαγωγή.....	99
7.2 Συμπεράσματα.....	99
7.3 Εισηγήσεις.....	101
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>107</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>118</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</b>	<b>119</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....</b>	<b>124</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο σημαντικοί φορείς μέσα στους οποίους τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες και γνώσεις, διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους. Οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου αποτελούν πολύ σημαντικό κεφάλαιο τόσο για την εκπαίδευση των παιδιών όσο και για την ίδια την οικογένεια.

Η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών αποτελεί, στις μέρες μας, ένα σημαντικό στόχο της παιδαγωγικής έρευνας. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι όσο νωρίτερα αρχίζει η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, τόσο ουσιαστικότερες είναι και οι επιπτώσεις της στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και αργότερα στις επιδόσεις τους στο σχολείο (Σαμαρά, 2010).

Το θέμα της πτυχιακής εργασίας αφορά τη δύναμη της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης και προσεγγίζεται θεωρητικά και ερευνητικά από τη σκοπιά των γονέων και των παιδαγωγών. Βασικός στόχος είναι να διερευνηθούν οι μορφές και τα μοντέλα συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, καθώς επίσης και να δοθούν χρήσιμες πληροφορίες στους γονείς και στους παιδαγωγούς, ώστε να αναπτύξουν μεταξύ τους μια αποτελεσματική συνεργασία και μια σωστή επικοινωνία πάντα για το καλύτερο συμφέρον των παιδιών.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των σχετικών ζητημάτων. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η αναγκαιότητα της ημερήσιας φροντίδας, εννοιολογικές προσεγγίσεις καθώς και τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών για τα παιδιά, τους γονείς και τους παιδαγωγούς. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται βασικές αρχές και θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η θεωρία του Bronfenbrenner, το μοντέλο της Epstein και το μοντέλο των Ryan και Adams. Το τρίτο κεφάλαιο σχετίζεται με τη γονεϊκή συμμετοχή στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και συγκεκριμένα με τις μορφές γονικής συμμετοχής και την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Επιπλέον, παρουσιάζονται πορίσματα ερευνών για τη συνεργασία και τη γονεϊκή συμμετοχή καθώς και ζητήματα, στάσεις και προβλήματα που προκύπτουν στις σχέσεις γονέων και παιδαγωγών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας συνιστά το εμπειρικό μέρος. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης, η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, τα μέσα συλλογής των δεδομένων και το δείγμα της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων και των παιδαγωγών για τη συνεργασία μεταξύ τους και οι απόψεις τους για τις μορφές και τα μοντέλα συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο φορέων. Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων και των παιδαγωγών και στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και ιδέες και προτάσεις για καλύτερη και αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης.

Κλείνοντας, θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα, για την πτυχιακή μου εργασία, κ. Ρέντζου Κωνσταντίνα, που με την πολύτιμη καθοδήγηση και βοήθειά της, κατάφερα να ολοκληρώσω με επιτυχία την παρούσα πτυχιακή εργασία, καθώς επίσης και τους γονείς και τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

**ΜΕΡΟΣ Ι**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Συνεργασία γονέων – παιδαγωγών για την αγωγή των παιδιών»**

## **1.1 Εισαγωγή**

Στις μέρες μας, μια σειρά από κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (μονογονεϊκές οικογένειες, είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας, διαζύγια, αναγνώριση της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης, κ.τ.λ.) έχουν οδηγήσει στην ανάγκη για φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας εκτός σπιτιού. Έτσι, λόγω της συνεχούς αύξησης του αριθμού των παιδιών που δέχονται φροντίδα εκτός σπιτιού, η εκπαίδευση και η φροντίδα τους θεωρείται μια συνεργατική προσπάθεια μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, ενώ η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους θεωρείται αναγκαία, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Sakellariou & Rentzou, 2008b).

Άλλωστε, η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Dodge & Colker, 1998· Αλευριάδου και συν, 2008). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, θεωρείται η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Για να πετύχουν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο κλίμα, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να καταστήσουν τους γονείς συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενημερώνοντας τους συστηματικά για θέματα που αφορούν το πρόγραμμα που ακολουθείται, τους στόχους που θέτουν, τις δραστηριότητες που υλοποιούνται και για τη βοήθεια που θα ήθελαν από εκείνους (Dodge & Colker, 1998· Αλευριάδου και συν, 2008).

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει εννοιολογικές προσεγγίσεις της έννοιας της συνεργασίας και της συμμετοχής των γονέων στα προσχολικά προγράμματα, τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία γονέων και παιδαγωγών, καθώς επίσης και την αναγκαιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής.

## **1.2 Αναγκαιότητα ημερήσιας φροντίδας και αγωγής**

Τα τελευταία χρόνια, η οικονομική ανάπτυξη των χωρών και οι ταχύτατες κοινωνικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί, έχουν αλλάξει τις παραδοσιακές μορφές

οικογένειας και τις μορφές ανατροφής των παιδιών. Παρά το γεγονός ότι η επένδυση σε ποιοτικά προγράμματα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής έχει επηρεαστεί από ερευνητικά δεδομένα, τα οποία καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της παιδικής ανάπτυξης και από το ότι τα παιδιά θεωρούνται πολίτες με δικαιώματα και ανάγκες, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι είναι γενικότερες οι κοινωνικές αλλαγές οι οποίες έχουν στρέψει την προσοχή των χωρών σε προγράμματα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής (Ρέντζου, 2011).

Οι λόγοι, επομένως, που έχουν οδηγήσει στην αυξανόμενη ανάγκη για εξω-οικογενειακή φροντίδα και αγωγή είναι πολλοί και αξίζει να τους αναφέρουμε, αφού αυτοί πολλές φορές καθορίζουν και τον τρόπο λειτουργίας των θεσμών παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής (Ρέντζου, 2011).

Η βιομηχανοποίηση άλλαξε τόσο τις οικογένειες όσο και τα σπίτια. Είχε, επίσης, ως συνέπεια να αλλάζουν οι χώροι εργασίας των ανθρώπων, καθώς πλέον, αρκετά συχνά, οι άνθρωποι μένουν αρκετά μακριά από το χώρο εργασίας τους. Αντίθετα, παλιότερα, οι γονείς εργαζόταν, συνήθως, μέσα ή κοντά στο σπίτι (π.χ. στα χωράφια τους) και τα παιδιά βρισκόταν διαρκώς κοντά τους και μάθαιναν από αυτούς, μέσω της παρατήρησης. Έτσι τα παιδιά διαμόρφωναν τη συμπεριφορά τους και δέχονταν έμμεση αγωγή από τους γονείς. Όταν, όμως, οι γονείς μετακινήθηκαν σε εργοστάσια, γραφεία και μαγαζιά, μακριά από το σπίτι τους, ο δεσμός μεταξύ γονέων και παιδιών άλλαξε, καθώς η βιομηχανική απασχόληση, συγκρινόμενη με την αγροτική απασχόληση, καθιστά περισσότερο δύσκολο το συνδυασμό της εργασίας με το γονικό ρόλο. Δημιουργήθηκε, επομένως, η ανάγκη να υπάρχουν άλλοι ενήλικες, οι οποίοι θα αναλάμβαναν τον χαμένο κοινωνικοποιητικό και εκπαιδευτικό ρόλο των γονέων (Spodek & Saracho, 2002· Ρέντζου, 2011).

Η έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας κατά τη βιομηχανική περίοδο υπήρξε ο καθοριστικός παράγοντας που οδήγησε στην ενίσχυση του αιτήματος για θεσμούς παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Οι γυναίκες, σε αυξανόμενα ποσοστά, καταλαμβάνουν επαγγελματικούς, τεχνικούς και διοικητικούς ρόλους και θέσεις και ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν μια μακροχρόνια επαγγελματική καριέρα, η οποία θα συνεχιστεί μετά το γάμο και τη μητρότητα (Ζαμπέτα, 1998· Spodek & Saracho, 2002· Azzi – Lessing, 2009). Η αλματώδης αύξηση του αριθμού των εργαζόμενων μητέρων (Ζαμπέτα, 1998· OECD, 2006) οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων. Η αιτία που συχνότερα αναφέρουν οι μητέρες για το γεγονός ότι

εργάζονται είναι οικονομική. Ο βασικός λόγος που οδήγησε τη γυναίκα-μητέρα στην αγορά εργασίας ήταν η επιθυμία της να διατηρήσει ή να βελτιώσει το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, που υποβιβάστηκε με το ανερχόμενο κόστος ζωής και τον υψηλό πληθωρισμό. Όλο και συχνότερα, οι γυναίκες τονίζουν πως εργάζονται γιατί τους αρέσει η δουλειά τους, επειδή θέλουν να κάνουν καριέρα, για να βγουν από το σπίτι και να γνωρίσουν νέους ανθρώπους, να έχουν νέες εμπειρίες και να αποφύγουν την πλήξη και την απογοήτευση. Ως προς αυτό, συντέλεσε το φεμινιστικό κίνημα, το οποίο δημιούργησε πιέσεις εναντίον των διακρίσεων στο χώρο εργασίας, ενθαρρύνοντας νέες απασχολήσεις και δυνατότητες μόρφωσης για τις γυναίκες, και έκανε «μόδα» το να είσαι εργαζόμενη γυναίκα. Ο φεμινισμός ενθάρρυνε τις γυναίκες να απασχολούνται σε μια εργασία κι έκανε πολλές να αισθάνονται ενοχές αν «μόνο» έμεναν στο σπίτι, κάνοντας τις δουλειές του σπιτιού και ανατρέφοντας παιδιά (Clarke- Steward, 1988· Ρέντζου, 2011).

Στην ανάγκη για εξωοικογενειακή ημερήσια φροντίδα και αγωγή έχουν οδηγήσει, επίσης, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας. Η οικογένεια που θεωρείται λίκνο της βιολογικής και κοινωνικής μας κληρονομιάς, χώρος έκφρασης της αγάπης, της προστασίας της έντασης, της βίας, σε μια εποχή που αλλάζουν τα πάντα γρήγορα, άλλαξε. Άλλαξε η μορφή της, οι λειτουργίες της, το μέγεθός της, οι ρόλοι, η προσαρμογή των μελών της. Δεν μπορεί, και συχνά δεν θέλει, να ανταποκριθεί επαρκώς στους γονεϊκούς της ρόλους (Κυπριανός, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, από τη μια μεριά έχουμε τη συνεχή αύξηση των διαζυγίων, ο αριθμός των οποίων έχει τριπλασιαστεί την τελευταία τριακονταετία στην Ελλάδα, και τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό των μονογονεϊκών οικογενειών, που δεν οφείλονται στο διαζύγιο αλλά είναι αποτέλεσμα της μείωσης της γαμηλιότητας, της μείωσης των προκαταλήψεων απέναντι στις άγαμες μητέρες, της επιθυμίας των γυναικών για αυτονομία αλλά και της προθυμίας για την ανάληψη της ευθύνης της ανατροφής των παιδιών τους. Από την άλλη μεριά, οι υποστηρικτικοί κοινωνικοί μηχανισμοί που τη στήριζαν και τη συμπλήρωναν, προοδευτικά εκλείπουν. Η σύγχρονη και επικρατούσα μορφή οικογένειας είναι η πυρηνική οικογένεια, η οικογένεια δηλαδή η οποία απαρτίζεται από τα παιδιά (συνήθως δύο) και από τους γονείς. Η αλλαγή αυτή στη δομή της οικογένειας, συντέλεσε στο να μειώνεται η διάθεση των συγγενών να βοηθήσουν, στο να υπάρχει δηλαδή μικρότερο δίκτυο

συγγενών. Γίνεται, επομένως, όλο και πιο σπάνια η πιθανότητα να μένουν στο ίδιο σπίτι με τους γονείς με μικρά παιδιά οι παππούδες, οι θείοι ή άλλοι συγγενείς (Ρέντζου, 2011).

Η ανάγκη για νέες μορφές φροντίδας του παιδιού έχει καλλιεργηθεί, επίσης, από τις αλλαγές στις κοινωνικές αξίες, όσον αφορά τους κατάλληλους ρόλους για τους γονείς και τα παιδιά. Συχνά γίνεται λόγος για μια νέα «ράτσα» γονιών, οι οποίοι έχουν αποστασιοποιηθεί από την παραδοσιακή ιδέα που υποστηρίζει ότι οι γονείς θα πρέπει να αφιερώνουν τη ζωή τους στα παιδιά τους, θυσιάζοντας τις δικές τους ανέσεις και την προσωπική τους ζωή, για να είναι βέβαιοι ότι τα παιδιά τους θα ζήσουν καλύτερα. Η νέα αυτή «ράτσα» γονέων χαρακτηρίζεται από αυτό – κεντρισμό, αποποίηση του συναισθήματος ότι η αποκλειστική φροντίδα του παιδιού είναι καθήκον τους (Clarke- Steward, 1988), αλλά και από ανησυχία και αμφιβολία για τον σωστό τρόπο ανατροφής των παιδιών τους και από ανάγκη για ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη στην αντιμετώπιση της εμπειρίας της ίδιας της γονεϊκότητας (Ρέντζου, 2011).

Από την άλλη μεριά, οι εξελίξεις στο χώρο των παιδαγωγικών ιδεών και της ψυχολογίας του παιδιού συνέβαλαν αποφασιστικά στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας και των αναγκών της βρεφικής και προσχολικής ηλικίας και στη σημασία της πρώιμης αγωγής και φροντίδας, η οποία θεωρείται πλέον αναγκαία και σε κάποιες περιπτώσεις υποχρεωτική. Τα πρώτα χρόνια θεωρούνται, ίσως, η πιο σημαντική αναπτυξιακή περίοδος της ζωής του ανθρώπου. Οι εμπειρίες του παιδιού της βρεφικής και προσχολικής ηλικίας διαμορφώνουν την ανάπτυξή του με πολλούς τρόπους, ένας από τους οποίους είναι και η γνωστική ανάπτυξη. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν συνεχώς μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γονείς και το περιβάλλον τους. Επιπλέον, σε αυτά τα πρώτα χρόνια σφυρηλατείται ο χαρακτήρας και διαπλάθεται η προσωπικότητα του παιδιού (Azzi – Lessing, 2009· Rudasill & Rimm – Kaufmann, 2009· Ρέντζου, 2011).

Σε γενικές γραμμές, αξίζει να αναφερθεί ότι, κάτω από ομαλές οικογενειακές συνθήκες, ο ρόλος του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης δεν είναι να αντικαταστήσει την οικογένεια αλλά να την υποστηρίξει και να τη συμπληρώσει και να συμβάλει στην καλύτερη δυνατή ανάπτυξη του παιδιού. Οι γονείς που επιλέγουν κάποιο προσχολικό πρόγραμμα για το παιδί τους πρέπει να αφιερώσουν κάποιο χρόνο ώστε να εξακριβώσουν οι ίδιοι τις συνθήκες και τους τρόπους λειτουργίας των

διαφόρων επιλογών που τους προσφέρονται, αναλόγως των οικονομικών τους δυνατοτήτων ή του ωραρίου εργασίας τους. Μέσα, λοιπόν, από τη μόνιμη συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το προσωπικό του προσχολικού προγράμματος μπορούν να διασφαλιστούν οι αντίστοιχοι ρόλοι, έτσι ώστε το παιδί να μην υποστεί τα αποτελέσματα των οποιονδήποτε αντιφάσεων ή ασυνεπειών που επιδρούν αρνητικά στον ψυχισμό του (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001).

Σύμφωνα με τα πορίσματα του OECD (2006), οι κυβερνήσεις επενδύουν στην ημερήσια αγωγή και φροντίδα, καθώς στοχεύουν: να αυξήσουν τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας· να εναρμονίσουν τις οικογενειακές και εργασιακές ευθύνες με ένα πιο δίκαιο τρόπο για τις γυναίκες· να ανταποκριθούν στις συνεχώς αυξανόμενες δημογραφικές προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν οι χώρες· και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της παιδικής φτώχειας και των εκπαιδευτικών μειονεκτημάτων (σ. 19).

Όπως είδαμε, είναι πολύ οι λόγοι που έχουν οδηγήσει στην ανάγκη δημιουργίας φορέων παροχής ημερήσιας αγωγής και φροντίδας. Καθώς ο ρόλος αυτών των φορέων είναι συμπληρωματικός προς αυτόν της οικογένειας, είναι αναγκαία η συνεργασία, προκειμένου να καταφέρει το παιδί να αναπτυχθεί αποτελεσματικά και ολόπλευρα.

### **1.3 Εννοιολογικές προσεγγίσεις**

Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα, μέσα στην οποία ο άνθρωπος δέχεται τις πρώτες επιδράσεις, ανατρέφεται, διαπαιδαγωγείται και κοινωνικοποιείται (Μετοχιανάκης, 2000). Η οικογένεια είναι μια έννοια που μπορεί να οριστεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την πλευρά στην οποία δίνεται έμφαση κάθε φορά.

Ένας ψυχολογικά προσανατολισμένος ορισμός αναφέρει ότι «οικογένεια είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή διαδρομή, βιώνουν μαζί μια τωρινή πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης» (Γεωργίου, 2000, σ. 94).

Ο Aloys Fisher (1927) υποστηρίζει ότι «οικογένεια είναι η βιολογική εκείνη κοινότητα, η οποία περιλαμβάνει τον άνθρωπο ως ολότητα, σε όλες τις μορφές της ζωής του, στις ενέργειές του, στους σκοπούς του, είναι η κοινότητα της αγάπης και

του πνεύματος...» (σ. 89). Η οικογένεια λοιπόν, αποκτά ένα αξιόλογο χαρακτήρα, της οποίας γνώρισμα είναι η αρμονία και η ενότητα (Μετοχιανάκης, 2000, σ. 366).

Ωστόσο, είναι συνετό να δούμε τι περιλαμβάνει ο όρος "γονείς". Το ερώτημα «ποιοι είναι οι γονείς των παιδιών;» δεν είναι τόσο απλό όσο ακούγεται και τα σχολεία μπορούν συχνά να εμπλέκονται σε διαφορές μεταξύ ορισμένων ενηλίκων που ισχυρίζονται ότι έχουν τη γονική μέριμνα για ένα συγκεκριμένο παιδί (Rentzou, 2004). Σύμφωνα με το άρθρο 576 της Εκπαιδευτικής Πράξης του 1996, ο όρος «γονέας» περιλαμβάνει:

- Όλους τους φυσικούς γονείς, είτε είναι παντρεμένοι είτε όχι.
- Κάθε πρόσωπο το οποίο, αν και δεν είναι φυσικός γονέας, έχει τη γονική μέριμνα για ένα παιδί.
- Κάθε πρόσωπο το οποίο, αν και δεν είναι φυσικός γονέας, έχει τη φροντίδα ενός παιδιού (McQuillan, 2004).

Στην παρούσα εργασία, ο όρος «γονέας» χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε όλους εκείνους που είναι υπεύθυνοι για την ευημερία, την ανατροφή και την εκπαίδευση ενός παιδιού.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο ρόλος των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών τους και στην υποστήριξη των προσχολικών προγραμμάτων είναι καλά εδραιωμένη. Η συμμετοχή των γονέων δεν είναι μια νέα ιδέα. Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία, μπορεί κάποιος να βρει ένα ευρύ φάσμα όρων (γονική συμμετοχή, συμμετοχή των γονέων, συνεργασία με τους γονείς), που έχουν ως στόχο να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται και επικοινωνούν, και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Sakellariou & Rentzou, 2007).

Όσον αφορά την γονεϊκή εμπλοκή στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, ο όρος είναι τόσο ευρύς που μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε. Μπορεί να σημαίνει μια απλή επίσκεψη του γονιού στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης μία φορά το χρόνο, μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία του γονέα και του παιδαγωγού, ή ακόμη και συμμετοχή του γονέα σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Σύμφωνα με τον Braun (1992) ο όρος γονική συμμετοχή σημαίνει ότι οι παιδαγωγοί δίνουν ευκαιρίες στους γονείς να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους στις διαδικασίες μάθησης. Αν και αρκετοί μελετητές έχουν

ασχοληθεί με το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής, φαίνεται πως δεν υπάρχει μια σαφής, κοινώς αποδεκτή, εννοιολογική προσέγγιση του όρου καθώς το περιεχόμενο του όρου συμπεριλαμβάνει από μια απλή επίσκεψη στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης έως την συμμετοχή στις καθημερινές προσχολικές δραστηριότητες (Γεωργίου 2000· Αλευριάδου και συν, 2008).

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται σε διαδικασίες που επιτρέπουν στους γονείς να έχουν ρόλο σε ό,τι γίνεται στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, αλλά μόνο στη μορφή και στο βαθμό που θα προκαθορίσουν οι παιδαγωγοί. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος των γονέων περιορίζεται στο ρόλο του θεατή δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, τις οποίες διοργανώνει το προσχολικό πρόγραμμα γι' αυτούς (Tomlinson, 1991· Σαμαρά, 2010), ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως καθήκοντα των γονέων (εμπλοκή των γονέων στο έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, παρακολούθηση συναντήσεων με θέματα που αφορούν τα παιδιά κ.α.) ή εθελοντική εργασία (διοργάνωση εράνων, δημιουργία συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, κ.α.) (Σαμαρά, 2010).

Η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, στα πλαίσια του οποίου γονείς και παιδαγωγοί θα πρέπει να καθορίζουν τα δικαιώματα, τις ευθύνες τους, τις υποχρεώσεις τους και να διευκρινίζουν ο καθένας τον ρόλο του, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ενεργός και πλήρης συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Stapes & Morris 1993· Soliman, 1995· Σαμαρά, 2010).

Επιπλέον, η γονική συμμετοχή ορίζεται ως η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος με σκοπό την ενίσχυση των εμπειριών των παιδιών τους και την σωστή ανάπτυξή τους (Jeynes, 2005· Hornby, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της γονικής συμμετοχής αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες των παιδιών στο σπίτι, καθώς επίσης στη συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα, με διάφορους τρόπους όπως για παράδειγμα παρακολούθηση σεμιναρίων για την εκπαίδευση των γονέων και συναντήσεις γονέων-παιδαγωγών (Hornby, 2011).

Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να λάβει χώρα εντός ή εκτός του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες ολοκληρώνουν το

σκοπό του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Η συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει τη διοργάνωση εκδρομών, την προετοιμασία των γιορτών, την παρακολούθηση διάφορων δραστηριοτήτων και αθλητικών εκδηλώσεων (Ρέντζου, 2011).

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο όρος γονεϊκή συμμετοχή αποτελεί έναν γενικό όρο, όρο «ομπρέλα» (Rentzou, 2004), ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει διάφορες μορφές συμμετοχής και συνεργασίας.

Ο όρος «συνεργασία», από την άλλη μεριά, θεωρείται ως μια μορφή ανώτερης συμμετοχής και προϋποθέτει ισότητα (Foot et al., 2002· Rentzou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2007). Σύμφωνα με τους Pugh και De' Ath (βρέθηκε στο Sakellariou & Rentzou, 2007) η συνεργασία χαρακτηρίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό και συνεπάγεται την ανταλλαγή πληροφοριών, την ευθύνη, τη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα.

Οι Πανταζής και Σακελλαρίου (2005) αναφέρουν ότι «η συνεργασία αποτελεί ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο και θα πρέπει να έχει κάθε φορά ως σημείο αφετηρίας δεδομένα της καθημερινότητας και τις διαφορετικές αρμοδιότητες νηπιαγωγών και γονέων» (σελ. 205). Με τον όρο «συνεργασία» δεν εννοείται απλά η συμμετοχή των γονέων και η υποστήριξη των δραστηριοτήτων της προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Peter και Helle Mittler (βρέθηκε στο Rentzou, 2004) ο όρος συνεργασία περιλαμβάνει μια πλήρη ανταλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν (σ. 8).

Στην προσχολική αγωγή, ο συνεργατικός ρόλος του παιδαγωγού δεν μπορεί να περιορίζεται στα όρια της τάξης, αλλά πρέπει να αντανακλάται και στις σχέσεις επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών. Η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη και αποτελεί ένα μεγάλο ερευνητικό πεδίο στις ανθρώπινες σχέσεις. Στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρα, που βοηθά στην ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών, των παιδιών μεταξύ τους, και των παιδαγωγών και των γονέων (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008).

#### **1.4 Πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία γονέων – παιδαγωγών**

Μολονότι η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας φαίνεται να απασχολεί αρκετά τόσο τους ερευνητές όσο και την Πολιτεία στο εξωτερικό (Λιοντάκη, 1999 · Rentzou, 2004· Sakellariou & Rentzou 2007· 2008b), εντούτοις στην Ελλάδα τα δεδομένα που έχουμε για το θέμα της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια είναι πολύ φτωχά (Rentzou, 2004). Η αναδίφηση στην ελληνική βιβλιογραφία οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι ερευνητικές προσπάθειες με θέμα την συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι ελάχιστες (Λιοντάκη, 1999· Rentzou, 2004· Sakellariou & Rentzou 2007· 2008b). Παρ' όλα αυτά, οι ερευνητές θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης (Βруνιώτη και συν., 2008). Γι' αυτό είναι ανάγκη να οικοδομηθούν θετικές σχέσεις και να αναπτυχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών (Βруνιώτη και συν., 2008).

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δυο σημαντικούς θεσμούς, οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η συμμετοχή των γονέων στην προσχολική εκπαιδευτική διαδικασία εκτιμάται ότι έχει πολλά πλεονεκτήματα (Μερκούρη και Σταμάτης, 2009).

Στην ιδανική της μορφή, η οικογένεια είναι η κύρια πηγή αγάπης, στοργής, στήριξης, ασφάλειας, προστασίας, καθώς και μιας ευρείας ποικιλίας διαφόρων ειδών μάθησης. Γι' αυτό το λόγο η γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική ηλικία θεωρείται σημαντική και απαραίτητη, αφού προσφέρει οφέλη όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους παιδαγωγούς και τους γονείς (Μπία, 2008).

Μάλιστα, σε ορισμένες χώρες υπάρχουν προγράμματα που ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και πλέον είναι σε υψηλή θέση στην ημερήσια διάταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης λαμβάνουν ομοσπονδιακή χρηματοδότηση, από την οποία ένα μέρος των χρημάτων ξοδεύεται για τα προγράμματα που αφορούν την συμμετοχή των γονέων (Nusche, 2009). Τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, χρειάζεται να αναπτύξουν στρατηγικές, οι οποίες θα φέρουν κοντά παιδαγωγούς και γονείς στη ζωή των παιδιών (Cunha & Heckman, 2006), καθώς οι περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι διάφορες μορφές της γονικής συμμετοχής είναι ωφέλιμες και συνδέονται θετικά με τα επιτεύγματα των

παιδιών στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους (Schofield, 2006· Nusche, 2009).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα πλεονεκτήματα που απορρέουν για όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς, παιδαγωγούς, παιδιά) από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών.

#### **1.4.1 Πλεονεκτήματα για τα παιδιά**

Τα τελευταία χρόνια η γονεϊκή εμπλοκή στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης αποτελεί δημοφιλές αντικείμενο έρευνας παγκοσμίως. Ταυτόχρονα, υπάρχει σε πολλές χώρες, ένας αυξανόμενος ενθουσιασμός για την εκπαίδευση των γονέων και την εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Μεταξύ των αποτελεσμάτων που μας δίνουν οι έρευνες για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εντοπίζεται και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η συμπεριφορά των γονέων στη νοητική, καθώς επίσης στην ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους (Μπία, 2008).

Στις μέρες μας αναγνωρίζεται ευρέως (Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006) ότι η αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στο προσχολικό πρόγραμμα και στην οικογένεια και γενικότερα η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα προσχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Olmsted, 1991· Martin et al., 1997· Μερκούρη και Σταμάτης, 2009 · Σαμαρά, 2010).

Οι επιδράσεις της γονικής συμμετοχής είναι ένας πολύ καλά μελετημένος τομέας. Λογοτεχνικές αναφορές και αναλύσεις από εμπειρικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, συνδέεται με τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των παιδιών (Fan & Chen, 2001· Schofield, 2006· Nusche, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Epstein et al. (2002), έδειξαν ότι τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων τους και των παιδαγωγών τους, αφορούν την υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών, την καλύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την βελτιωμένη συμπεριφορά των παιδιών

στο σπίτι και στο προσχολικό πρόγραμμα, την βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών και την προσαρμογή τους στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι εκείνα που περιλαμβάνουν τους γονείς στις διαδικασίες εκπαίδευσης των παιδιών τους (Αλευριάδου και συν., 2008· Rentzou, 2011). Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά, νιώθουν ασφαλή, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Colker, 1998· Αλευριάδου και συν., 2008). Επιπροσθέτως, η συνεργασία βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν θετικές στάσεις για το σχολείο, τη μάθηση, να βελτιώσουν την εικόνα του εαυτού τους, τη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους (Epstein, 1995).

Επιπλέον, η Σαμαρά (2010) υποστηρίζει ότι η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, στη συμπεριφορά των παιδιών στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση, στη θετική στάση και συμπεριφορά των παιδιών και ακόμη στη βελτίωση της σχέσης μεταξύ του γονέα και του παιδιού. Επίσης, μέσα από αυτή τη συνεργασία, τα παιδιά νιώθουν το προσχολικό περιβάλλον μάθησης ως προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος (Σαμαρά, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν στα παιδιά τους αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στο νέο χώρο του προσχολικού περιβάλλοντος. Η ένταξη ενός παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, στις ομαδικές λειτουργίες, είναι μια λεπτή και ευαίσθητη διαδικασία που απαιτεί συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, ατομική προσέγγιση και σεβασμό των αναγκών κάθε παιδιού ξεχωριστά. Ο βρεφονηπιακός σταθμός αποτελεί το «πρώτο σχολείο» και οδηγεί στην πρώτη πολύωρη απομάκρυνση του παιδιού από τον γονέα. Τα κλάματα και οι αρχικές αρνήσεις του παιδιού είναι φυσιολογικές αντιδράσεις και αντιμετωπίζονται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών και την καλή συνεργασία τους με τους γονείς. Η διαδικασία προσαρμογής είναι ευέλικτη και εξαρτάται πάντα, από την ανταπόκριση του παιδιού, την αποδοχή από μέρος του γονέα της διαδικασίας και την καλή συνεργασία μεταξύ του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού του παιδικού σταθμού και του γονιού (Epstein et al., 2002).

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, η στενή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και η συχνή επαφή των γονέων με τους παιδαγωγούς, φαίνεται ότι συνδέονται άμεσα με τον βαθμό επιτυχίας του παιδιού στις μαθησιακές δραστηριότητες (Μανώλη, 2010). Σε σχετικές δημοσιεύσεις (Allen, et al. 1994· Lamborn et al, 1991) έχει αναφερθεί ότι όσο πιο κοντά του αισθάνεται το παιδί τους γονείς κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τόσο πιο θετική είναι η εικόνα που αναπτύσσεται για τον εαυτό του, αρκεί πάντα η εμπλοκή του γονέα και το ενδιαφέρον να μην φτάνουν στο σημείο να προκαλούν άγχος και συναισθηματική ασφυξία στο παιδί (Μανώλη, 2010).

Επιπλέον, με την συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες τα παιδιά έχουν αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη, καθώς επίσης και ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ποιοτική συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς τους διευκολύνει να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα των παιδιών (Payton et al., 2000). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θετικό κλίμα που δημιουργείται ανάμεσα στους γονείς τους και στους παιδαγωγούς και νιώθουν ασφάλεια, καθώς και άνεση να εκφράσουν ευκολότερα τα συναισθήματά τους. Για να κάνουν τη μετάβαση μια θετική εμπειρία για το παιδί, οι παιδαγωγοί και οι γονείς συζητούν γι' αυτά που του αρέσουν και γι' αυτά που δεν του αρέσουν, για τις αξίες της οικογένειας και του προσχολικού προγράμματος. Αναπτύσσουν μαζί καινούργιους τρόπους για το καλωσόρισμα και την αναχώρηση, όπου το παιδί μπορεί επίσης να παίξει ενεργό ρόλο, και να συμβάλει έτσι στην επιτυχία της μετάβασης και προσαρμογής (Epstein et al., 2002).

Επίσης, μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, βελτιώνονται οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους. Συνήθως, οι παιδαγωγοί αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν με τους γονείς όταν έχουν να αναφέρουν κάποια προβληματική κατάσταση που σχετίζεται με το παιδί τους. Έχει τεράστια σημασία για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της εγκαθίδρυσης ενός κλίματος εμπιστοσύνης να προσκαλεί ο εκπαιδευτικός, με δική του πρωτοβουλία, τους γονείς για να τους ανακοινώσει τις ειδήσεις για το παιδί τους. Αυτό έχει σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις στους γονείς, οι οποίοι μαθαίνουν κάτι καλό για το παιδί τους, στο ίδιο το παιδί, που του αναγνωρίζουν κάτι ως σημαντικό και συχνά προσπαθεί να «δικαιώσει» και στη συνέχεια αυτή τη φήμη και στη διαμόρφωση ενός

θετικού κλίματος (έστω και μικρής διάρκειας) στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου συζητείται αυτή η κατάσταση. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μεταφέροντας τα «καλά νέα» στους γονείς, τους παρωθεί να μεταφέρουν και αντίστοιχες θετικές δικές τους εμπειρίες με το παιδί τους δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης (Erstein, 1992).

Έρευνες δεκαετιών αποδεικνύουν ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους βελτιώνει τους ρυθμούς ανάπτυξης των παιδιών και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση. Όσο πιο ενεργός είναι η γονεϊκή συμμετοχή τόσο πιο εντυπωσιακά είναι τα παραπάνω αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να αφορούν την βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, τη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού στο προσχολικό πρόγραμμα, τη βελτίωση της σχέσης μεταξύ του γονέα και του παιδιού και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων (Βруниώτη και συν., 2008). Οι γονείς που πραγματοποιούν τακτικά διάφορες δραστηριότητες με τα παιδιά τους στο σπίτι, ενισχύουν την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Wheeler & Connor, 2008).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Osborn και Milbank (1987· βρέθηκε στο David, 1990), υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της προσχολικής εμπειρίας και αργότερα της σχολικής απόδοσης. Επίσης, οι Osborn και Milbank διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των μητέρων στο προσχολικό πρόγραμμα των παιδιών τους και το ενδιαφέρον τους για την πρόοδό των παιδιών, συσχετίστηκε με την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών (Rentzou, 2011).

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα προκύπτει από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το πρόγραμμα γονεϊκής εμπλοκής και επιμόρφωσης, Parents as Teachers, το οποίο απευθύνεται σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, και έδειξε σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην διανοητική ανάπτυξη των παιδιών τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής τους (Ματσόπουλος, 2005). Έρευνα σ' αυτή την ομάδα γονέων έδειξε ότι μισά από τα παιδιά που είχαν εξελικτική καθυστέρηση μπόρεσαν να αναπληρώσουν τα κενά μέχρι την ηλικία των τριών ετών. Τα παιδιά που οι γονείς τους συμμετείχαν στο πρόγραμμα "Parents as Teachers" είχαν επιδόσεις πάνω από το μέσο όρο σε τεστ επίδοσης και το γονεϊκό στρες είχε μειωθεί στο μισό, μέσα σε τρία χρόνια (Ματσόπουλος, 2005).

Συνοπτικά, τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι η βελτίωση της αγωγής των παιδιών, η βελτίωση των κινήτρων, η μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, η αναγνώριση της αξίας των γονέων και η ενίσχυση των συναισθημάτων τους (Bainbridge, 1988· Sakellariou & Rentzou, 2008b).

#### **1.4.2 Πλεονεκτήματα για τους γονείς**

Η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών επηρεάζει θετικά και τους γονείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες τους και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων και καλύτερης επικοινωνίας με τα παιδιά τους και έχουν την δυνατότητα να αξιολογούν πιο θετικά τους παιδαγωγούς (Σαμαρά, 2010).

Όταν οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο προσχολικό πρόγραμμα, τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για αυτούς σχετίζονται με:

- τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους,
- την πρόοδο που σημειώνουν τα παιδιά,
- την απόκτηση πρόσθετων δικών τους δυνατοτήτων για την υποστήριξη των παιδιών στην εργασία στο σπίτι,
- την πρόσθετη εκτίμηση της εργασίας και της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγών,
- την ικανοποίηση που παίρνουν από τη νέα σχέση με το σχολείο, ιδιαίτερα όταν οι παιδαγωγοί ενθαρρύνουν και ενισχύουν τη συμμετοχή τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Epstein et al. (2002), η συνεργασία των γονέων με τους παιδαγωγούς έχει αρκετά πλεονεκτήματα για τους γονείς. Τα πλεονεκτήματα αυτά σχετίζονται με την αυξημένη αίσθηση της στήριξης των γονέων από το προσχολικό πρόγραμμα αλλά και από άλλους γονείς, τις περισσότερες αλληλεπιδράσεις με άλλες οικογένειες στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και με τις κοινωνικές δραστηριότητες, την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών, καθώς επίσης και με την αύξηση των γνώσεων και των εμπειριών των παιδιών.

Ένα προσχολικό πρόγραμμα, παρέχει αξιοθαύμαστες υπηρεσίες και οι γονείς θα πρέπει ν' αναγνωρίσουν τις υπηρεσίες τόσο προς τους ίδιους όσο και προς το παιδί τους. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον γονέα να βελτιώσει τη συνεργασία και την επικοινωνία του με τους παιδαγωγούς, το έργο των οποίων εκτιμούν καλύτερα μέσα από τη στενότερη συνεργασία μαζί τους (Symeou, 2002· Αλευριάδου και συν., 2008).

Οι γονείς επωφελούνται, καθώς η εμπιστοσύνη τους στο ρόλο τους και η κατανόησή τους σ' αυτό αυξάνεται. Έτσι, οι γονείς νιώθουν πολύτιμοι και η αυτογνωσία τους είναι αυξημένη, αφού οι ιδέες και οι απόψεις τους αναζητούνται (Foot et al, 2002· Sakellariou & Rentzou, 2008b). Επιπλέον, οι γονείς αποκτούν γνώση και κατανόηση για την αποστολή και τους στόχους του σχολείου και για τον ρόλο των παιδαγωγών. Η αυξημένη συμμετοχή των γονέων στη ζωή του προσχολικού προγράμματος, δίνει πληροφορίες στους γονείς για τον καθορισμό των καθηκόντων, την προσέγγιση των δραστηριοτήτων και τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί δουλεύουν με τα παιδιά. Αυτή η ανταλλαγή των ιδεών, προσθέτει στις γνώσεις των γονέων πληροφορίες σχετικά με τη ζωή των παιδιών τους στο σχολείο, καθώς επίσης συμβάλει και στη δικιά τους γνώση και στην εμπιστοσύνη (Robson, 1996· Sakellariou & Rentzou, 2008b).

Όταν οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες με τα παιδιά τους, τότε μπορούν καλύτερα να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους, καθώς οι παιδαγωγοί είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τις δραστηριότητες των παιδιών στο σπίτι. Εκτός από την ανάπτυξη μιας καλύτερης κατανόησης των αναγκών των παιδιών και τη σημασία του δικού τους ρόλου, πολλοί γονείς εγγράφονται σε προγράμματα τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στην απόκτηση τίτλου σπουδών στην πρώιμη παιδική ηλικία, εκπαίδευση και φροντίδα. Η ενεργός γονεϊκή συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει την κατάλληλη, αποδεκτή και αποτελεσματική εκπαίδευση των γονέων και την πρόσβαση σε μια πιο τυπική εκπαίδευση (Ball, 1994· Sakellariou & Rentzou, 2008b).

### **1.4.3 Πλεονεκτήματα για τους παιδαγωγούς**

Παράλληλα με τα οφέλη για τα παιδιά, η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών συνεπάγεται πλεονεκτήματα και για τους παιδαγωγούς. Κατά τους Dardig & Rasset (1979) και Heward (1996), τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο παιδαγωγός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι τα εξής:

- μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και των επιθυμιών των γονέων.
- συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες του παιδιού.
- αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση των κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο.
- στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς.

Με την συνεργασία των γονέων και των παιδαγωγών βελτιώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στους δύο φορείς, εμπλουτίζεται το προσχολικό περιβάλλον και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς προσφέρουν νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις, ταλέντα και κουλτούρα (Σαμαρά, 2010). Με βάση τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Epstein et al., 2002), μέσα από την συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων, ενισχύεται ο σεβασμός των παιδαγωγών προς τις προσπάθειες και τις δυνάμεις των οικογενειών. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστούν με όλες τις οικογένειες βρίσκοντας νέους τρόπους επικοινωνίας και προσέγγισης της κάθε οικογένειας ξεχωριστά και αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση όταν οι γονείς συμμετέχουν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Οι τακτικές συζητήσεις μεταξύ των γονιών κάθε παιδιού και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας γίνονται για την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, τα τρέχοντα ενδιαφέροντά του και τον προγραμματισμό οποιασδήποτε ειδικής υποστήριξης χρειάζεται. Όσο μικρότερο είναι το παιδί τόσο πιο συχνά πρέπει να γίνονται οι συναντήσεις αυτές, για να παρακολουθούν την ταχύτητα και τις διακυμάνσεις στην ανάπτυξή του. Ο ελάχιστος αριθμός τέτοιων συναντήσεων, ωστόσο, είναι μια φορά τον χρόνο (Dauber & Epstein, 1993).

Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων στη ζωή του σχολείου φέρει πολλά πλεονεκτήματα, που σχετίζονται με τα διάφορα ταλέντα και τις ευκαιρίες που φέρνουν οι γονείς στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Sakellariou & Rentzou, 2008b).

Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών μπορεί να βοηθήσει τους παιδαγωγούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, τις δεξιότητες τους και την εμπιστοσύνη τους απέναντι στους γονείς. Οι παιδαγωγοί αποκτούν γνώσεις που αφορούν τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι των παιδιών, γεγονός που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να δουν τα σπίτια με λιγότερο στερεότυπους τρόπους

(Robson, 1996). Επίσης, μέσα από τη συνεργασία των δύο φορέων, οι παιδαγωγοί κατανοούν καλύτερα την ανάγκη των γονέων να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στις διαδικασίες της μάθησης και έτσι γίνονται όλο και πιο ικανοί να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές δυνατότητες που διαθέτει κάθε οικογένεια και να τις διαμορφώσουν σύμφωνα με τα πρότυπα της κάθε οικογένειας (Evangelou et al., 2008).

Η συνεργασία με τους γονείς παρέχει στους παιδαγωγούς βασικές γνώσεις και πληροφορίες για το κάθε παιδί. Αυτές οι γνώσεις σχετίζονται με το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά, τι γνωρίζουν και πώς σκέφτονται. Αυτές οι πληροφορίες είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου οι παιδαγωγοί να σχεδιάσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα και να διαμορφώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά (Sakellariou & Rentzou, 2008b). Δουλεύοντας με τους γονείς εξασφαλίζεται το γεγονός ότι τα πράγματα αλλάζουν ώστε να ικανοποιούν τους διαφορετικούς ανθρώπους, τις περιστάσεις και τις ανάγκες (Braun, 1992).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Βασικές θεωρητικές αρχές για τη συνεργασία οικογένειας – προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης»**

### **2.1 Εισαγωγή**

Η σημερινή εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα συνεχή και αυξανόμενο ρυθμό επιτευγμάτων σε όλους τους τομείς της γνώσης, δημιουργεί στους γονείς την επιτακτική ανάγκη να δώσουν στα παιδιά τους, όσο το δυνατό νωρίτερα, ευκαιρίες για μια καλή αρχή στη ζωή. Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών. Μπορούν να δώσουν πληροφορίες στους παιδαγωγούς για την προσωπικότητα των παιδιών, τις συνήθειες τους και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και για τις εμπειρίες που βιώνουν μέσα στο σπίτι και έξω από αυτό (Αλευριάδου και συν., 2008).

Οι παιδαγωγοί από την πλευρά τους, αναγνωρίζουν πόσο σημαντικές είναι οι πρώτες εμπειρίες που αποκτά το παιδί στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον κατά τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, δεν αμφισβητούν ότι οι γονείς προσφέρουν ένα προστατευτικό περιβάλλον που ικανοποιεί τις ανάγκες των μικρών παιδιών, ένα περιβάλλον που προσφέρει πολλές ευκαιρίες για εξερεύνηση και για καταστάσεις προβληματισμού και επίλυσης προβλημάτων (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008).

Η σχέση του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης με τις οικογένειες των παιδιών παρουσιάζεται ως μια δυναμική, εξελισσόμενη σχέση και όχι ως άκαμπτη και στατική. Πρόκειται για μια πολύπλοκη συνεργασία που προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ενεργητική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη θέληση για συνεργασία. Το παιδί μέσα από την συνεργασία οικογένειας και προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης κοινωνικοποιείται ευκολότερα, μαθαίνει από μικρή ηλικία να συνεργάζεται, να μαθαίνει όρια και κανόνες που σε μεγαλύτερη ηλικία θα το βοηθήσουν να ενταχτεί ακόμα πιο εύκολα στην κοινωνία (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008).

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει τις βασικές αρχές οι οποίες θα πρέπει να διέπουν τη συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, καθώς και τα θεωρητικά μοντέλα του Bronfenbrenner, της Epstein και των Ryan και Adams που αφορούν την συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών φορέων.

## 2.2 Βασικές αρχές συνεργασίας οικογένειας – προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης.

Η συνεργασία του προσχολικού προγράμματος με την οικογένεια είναι επιβεβλημένη για την ολοκλήρωση του έργου της αγωγής και τον εμπλουτισμό της ζωής του ατόμου με ιδανικά και αξίες (Παπάζογλου, 1984· Μετοχιανάκης, 2000). Η ποιότητα αγωγής που ασκούν οι οικογένειες είναι ανάλογη με το κοινωνικό και πολιτιστικό τους επίπεδο. Μόνο το σχολείο είναι το εκπαιδευτικό ίδρυμα, στο οποίο παρέχεται σκόπιμη και συστηματική αγωγή και μόρφωση. Αυτό όχι μόνο συμπληρώνει και ολοκληρώνει το έργο της οικογένειας, αλλά επιβάλλεται επιπλέον να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με αυτήν, αφού η οικογενειακή αγωγή εξακολουθεί να ασκείται παράλληλα με την σχολική (Μετοχιανάκης, 2000).

Η συμμετοχή των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία, μπορεί να επιταχύνει κατά πολύ το ρυθμό μάθησης του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο είναι ανάγκη να οικοδομηθούν θετικές σχέσεις και να αναπτυχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να γνωρίζουν πως θα θεμελιώσουν μια διαρκή επικοινωνία με τις οικογένειες, με ευαισθησία και με σεβασμό στο πολιτιστικό υπόβαθρο του παιδιού. Θα πρέπει επίσης, να είναι σε θέση να ακούνε με προσοχή τις πληροφορίες και τις επιθυμίες των γονέων και να τις εντάσσουν στους στόχους του προγράμματος, να προωθούν τη γονεϊκή ενδυνάμωση, δίνοντας αξία στη συνεισφορά των γονέων και επικεντρώνοντας την προσοχή τους στην πρόοδο των παιδιών (Βρυνιώτη και συν, 2008). Οι γονείς από την πλευρά τους θα είναι καλό να ζητάνε από τους παιδαγωγούς, να διαμορφώνουν όλες τις απαραίτητες συνθήκες που θα καθιστούν τη συνεργασία τους αποτελεσματική και εποικοδομητική (Βρυνιώτη και συν, 2008).

Τα παιδιά συμμετέχουν σε πολλαπλά συστήματα, τα οποία είναι αλληλένδετα. Δύο από αυτά τα συστήματα, τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στα παιδιά, είναι η οικογένεια και τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Μέσα στην οικογένεια και τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, όλοι οι συμμετέχοντες μοιράζονται μια ηθική ευθύνη να προωθήσουν τις καλύτερες προϋποθέσεις για την καλή διαβίωση των παιδιών. Η συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και των κοινοτήτων, είναι απαραίτητη ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Rentzou, 2011).

Η ιδανική συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων απαιτεί από τις δύο πλευρές να μοιράζονται ευθύνες και δικαιώματα, να δείχνουν αμοιβαίο σεβασμό ως προς τις γνώσεις και τις επιδεξιότητες, να ενθαρρύνουν την ειλικρινή επικοινωνία και την ανοιχτή ανταλλαγή πληροφοριών, να καταρτίζουν προγράμματα και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη διατύπωση στόχων, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος (Μπία, 2008).

Για να πετύχουν οι παιδαγωγοί μια ουσιαστική και σταθερή συνεργασία με τους γονείς, θα πρέπει να τους συμπεριφέρονται με ειλικρίνεια, ευγένεια και διακριτικότητα, και να προσέχουν ιδιαίτερα, όταν ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους. Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται με σαφήνεια και πληρότητα και να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές των παιδιών (επιτυχίες, προσπάθειες, ικανότητες, αδυναμίες, ελλείψεις κ.λπ.) συνοδεύοντας πάντα τις κρίσεις και τις απόψεις τους με συγκεκριμένα στοιχεία (Ντούσκας, 2007). Πρέπει οι γονείς να νιώσουν ασφαλείς απέναντι στους παιδαγωγούς, προκειμένου να τους εμπιστεύονται, να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των παιδιών τους και να δέχονται να συμμετάσχουν σε κάθε δραστηριότητα που ίσως προτείνουν οι παιδαγωγοί. Αντίστοιχα, οι παιδαγωγοί πρέπει να ακούν προσεκτικά τις ανησυχίες, τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις των γονέων, διότι εκείνοι γνωρίζουν καλύτερα πολλές από τις πτυχές του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των παιδιών που οι παιδαγωγοί αδυνατούν να γνωρίζουν. Ακόμη, θα πρέπει να δείχνουν κατανόηση και ευαισθησία απέναντι στους γονείς και τα παιδιά, χωρίς ωστόσο να οικειοποιούνται το πρόβλημά τους. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι παιδαγωγοί χτίζουν μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής με τους γονείς, προκειμένου να υπάρξει αλληλοαποδοχή, επικοινωνία και συνεργασία. Μεταξύ των άλλων, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να αναλαμβάνουν και το ρόλο του υποστηρικτή, του συμπαραστάτη και του συμβούλου των οικογενειών των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν περισσότερη ανάγκη (Ντούσκας, 2007).

Στα πλαίσια της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, οι γονείς κινητοποιούνται είτε σε συλλογικό είτε σε ατομικό επίπεδο. Πολλές χώρες έχουν θεσμοθετήσει τη συνεργασία αυτή, η οποία μπορεί να παίρνει τη μορφή εκπροσώπησης των γονέων με συλλόγους, επιτροπές, συμβούλια κλπ.. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς μπορούν να

εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά θέματα και να προωθούν το συμφέρον των παιδιών (Ματσόπουλος, 2005).

Οι Martin et al. (1997) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, το οποίο παρουσιάζει μια λεπτομερή περιγραφή για το πώς η «εμπλοκή» των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατό να μετατραπεί σε μια αμοιβαία συνεργασία (Μερκούρη και Σταμάτης, 2009). Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: α) στάδιο εξάρτησης: οι γονείς σε αυτό το στάδιο είναι παθητικοί και πιστοί απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη των παιδαγωγών· β) στάδιο συνδρομής: οι παιδαγωγοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβολή των οικογενειών για αλλαγές και οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να εισακούονται· γ) στάδιο αλληλεπίδρασης: η ενεργός συμμετοχή των οικογενειών στο προσχολικό πρόγραμμα είναι αναμενόμενη, εφόσον οι γονείς θεωρούνται «συν-εκπαιδευτές» των παιδιών· και δ) στάδιο συνεργασίας και συνεταιρισμού: η εκπαιδευτική δράση στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και, γενικότερα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελούν κοινή συνισταμένη της συνεργασίας μεταξύ παιδαγωγών και γονέων.

Έρευνες στο πεδίο της παιδικής ψυχολογίας, που τεκμηριώνουν τη σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού για τη μελλοντική ανάπτυξή του, έχουν τονίσει τη μεγάλη ποικιλία των εμπειριών, των γνώσεων και της κατανόησης που αποκτούν τα παιδιά πριν πάνε στο σχολείο. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει σε μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας των εμπειριών των παιδιών πέρα από τα όρια του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και την ισχυρή επιρροή του σπιτιού και της οικογένειας στη μάθηση των παιδιών. Οι δυνατότητες όλων των σπιτιών ως περιβάλλοντα για τη μάθηση, ακόμη και εκείνων σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας, επισημαίνονται ολοένα και περισσότερο (Caddell, 1996).

Ερευνητικές μελέτες τονίζουν τη σημαντική επίδραση των γνώσεων και των εμπειριών που αποκτούν ή όχι τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Η ανάπτυξη της μελλοντικής κατανόησης και γνώσης των παιδιών εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει και από το αν οι παιδαγωγοί κατανοούν και υποστηρίζουν αυτές τις εμπειρίες, καθώς είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι το μέγιστο όφελος για το σχολείο πρέπει με επιτυχία να στηριχθεί στην υπάρχουσα γνώση και την εμπειρία του παιδιού. Η αναγνώριση ότι οι γονείς αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης και μια σημαντική εκπαιδευτική πηγή έχει τονίσει την ανάγκη να συντελεστεί μια σημαντική αλλαγή στην προοπτική για τη σχέση μεταξύ γονέων και

παιδαγωγών, καθώς επίσης και του ρόλου των γονέων, έναντι αυτού των παιδαγωγών (Caddell, 1996).

Η φροντίδα και η αγωγή των παιδιών αποτελεί συνεργατική προσπάθεια και συλλογική ευθύνη της οικογένειας, των παιδαγωγών και της κοινότητας στην οποία ζουν. Στα πλαίσια της οικογένειας και της κοινότητας, όλοι οι συμμετέχοντες μοιράζονται μια ηθική και δεοντολογική ευθύνη να προωθήσουν τις καλύτερες συνθήκες για την ευημερία των παιδιών (Association for Childhood Education International, 2011). Τα προσχολικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν πρωτόκολλα για την προστασία των παιδιών από κινδύνους ή κακοποίηση. Επίσης, οι πολιτικές των προσχολικών προγραμμάτων θα πρέπει να προωθούν την συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών και την κοινότητα, καθώς και να παρέχουν υποστήριξη στις οικογένειες είτε άμεσα είτε μέσω συνδέσμων με άλλες κοινοτικές πηγές.

Επιπλέον, θα πρέπει να θεσπίζονται οδηγίες για τη συμμετοχή και την εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα, μέσα από τα οποία παρέχονται στους γονείς πληροφορίες για θέματα ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού, για την υγιεινή φροντίδα και την διατροφή των παιδιών, καθώς και για τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές στο πρόγραμμα και τα επιτεύγματα των παιδιών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, μέσα από τα αναλυτικά προσχολικά προγράμματα θα πρέπει να ενθαρρύνονται και να διατηρούνται οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το προσχολικό περιβάλλον μάθησης, να δίνονται ευκαιρίες σε μέλη των οικογενειών και των κοινοτήτων να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται στα πλαίσια του προγράμματος, να καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος και να παρέχεται υποστήριξη στις οικογένειες που βρίσκονται σε ανάγκη και χρειάζονται βοήθεια (Association for Childhood Education International, 2011).

### **2.3 Θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία οικογένειας – προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης.**

Η συνεργασία προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, οικογένειας και κοινότητας αποτελεί σήμερα ένα συγκροτημένο επιστημονικό πεδίο με σημαντικό φιλοσοφικό πλαίσιο και θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο. Το πεδίο εμπλουτίζεται και διευρύνεται διαρκώς με σχετικά ερευνητικά προγράμματα και

μελέτες, που καταλήγουν συνήθως σε προτάσεις για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, της οικογένειας και της κοινότητας (Μυλωνάκου – Κέκε, 2006).

Οι γονείς δεν είναι ένα ομοιογενές σώμα και χωρίς αμφιβολία, υπάρχουν διαφορετικές αξίες για τον κάθε γονέα και ο καθένας αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες μορφές επικοινωνίας με τους παιδαγωγούς. Οι γονείς έχουν τους δικούς τους τρόπους λήψης αποφάσεων για τα προσχολικά προγράμματα, δικούς τους τρόπους αναζήτησης και λήψης πληροφοριών, τις δικές τους απόψεις για το βαθμό στον οποίο επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η σημασία των ανωτέρω είναι ότι τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης πρέπει να σχεδιάσουν μια ποικιλία των μορφών επαφής, με τη γνώση ότι κανένας συγκεκριμένος τύπος δε θα ταιριάζει σε όλους τους γονείς (Atkin, Bastiani & Goode, 1988). Οι παιδαγωγοί μπορούν να επιλέξουν μια σειρά από μοντέλα, τυπολογίες, περιγραφικά πλαίσια και συστήματα κατάταξης που έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές (βλ. Rentzou, 2004) και να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες των οικογενειών που εξυπηρετούν (Rentzou, 2004). Το παρόν υποκεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει τα θεωρητικά μοντέλα του Bronfenbrenner (οικολογικό μοντέλο), της Epstein (σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής) και των Ryan και Adams (μοντέλο σχέσεων οικογένειας –σχολείου).

### **2.3.1 Η θεωρία του Bronfenbrenner**

Σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner, το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος. Κατά συνέπεια η αλληλεπίδρασή τους θεωρείται επιθυμητή και αυτονόητη. Το παιδί εξελίσσεται μέσα στα πλαίσια σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, που συγκροτούν το περιβάλλον του, το οποίο αποτελούν τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο. Επιπλέον, η ανάγκη για στενές και αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, έχει μια ισχυρή βάση (Bronfenbrenner 1979· 1990· 2004). Η οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner επισημαίνει ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε πολλαπλά περιβάλλοντα (οικογένεια, φίλους, προσχολικά προγράμματα, γειτονιά, κ.λπ.) τα οποία είναι αλληλένδετα και συνδέονται μεταξύ τους και με τις αναπτυξιακές διαδικασίες που πραγματοποιούνται (Rentzou, 2011). Το κύριο σκεπτικό που προτείνει αυτή η θεωρία είναι ότι όσο ισχυρότερος είναι ο δεσμός

μεταξύ των μικροσυστημάτων των παιδιών, τόσο ισχυρότερη γίνεται η επιρροή τους και όσο πιο κοντά οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών στις αρχές της προσχολικής ηλικίας τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται η μάθηση (Mendoza et al, 2003· Shpancer, 2002· Rentzou, 2011).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner το παιδί συμμετέχει σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων: τα μικροσυστήματα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Τα μικροσυστήματα αποτελούν το εγγύτερο περιβάλλον του παιδιού και συμπεριλαμβάνουν όλες τις οργανωμένες μονάδες με τις οποίες έρχεται σε συναλλαγή (π.χ. η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, η τοπική κοινότητα, κ.α). Οι αλληλεπιδράσεις στα μικροσυστήματα είναι άμεσες, έντονες και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη του ατόμου. Καθώς το άτομο αναπτύσσεται, αυξάνεται ο αριθμός των μικροσυστημάτων στα οποία μετέχει, οπότε αυξάνονται και οι αλληλεπιδράσεις (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Το μεσοσύστημα αποτελεί μια ομάδα μικροσυστημάτων που σχετίζονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Τα μικροσυστήματα της οικογένειας, του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και των συνομηλίκων αλληλεπιδρούν, και αν κάτι σημαντικό συμβεί στο σπίτι ή στην ομάδα των συνομηλίκων, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των παιδιών στο προσχολικό πρόγραμμα και αντίστροφα (Ματσόπουλος, 2005). Ένα παιδί μπορεί να αισθάνεται παραμελημένο από την οικογένειά του και στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης να επιδεικνύει συμπεριφορές που έχουν σαν στόχο να προσελκύουν την προσοχή τόσο των παιδαγωγών όσο και των γονιών. Αντιθέτως, αν το περιβάλλον της οικογένειας είναι στοργικό και δημιουργεί στο παιδί αίσθημα ασφάλειας το παιδί είναι σε θέση να επωφεληθεί από τα ερεθίσματα που παρέχονται στο προσχολικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με την Θεωρία των Βιο-Οικολογικών Συστημάτων η γονική συμμετοχή και η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι απαραίτητη, εφόσον η ύπαρξη του μεσοσυστήματος επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών (Sakellariou & Rentzou, 2008a).

Στο εξωσύστημα εντάσσονται οι κρατικοί φορείς, οι επαγγελματικοί φορείς, τα Μ.Μ.Ε., οι κοινωνικές οργανώσεις κ.ά. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτά που συμβαίνουν στο εξωσύστημα επιδρούν στη λειτουργία του μεσοσυστήματος και των μικροσυστημάτων και επομένως επηρεάζουν έμμεσα το παιδί, αφού οι άνθρωποι που

είναι κοντά στο παιδί ανήκουν στα συστήματα αυτά. Για παράδειγμα, ο χώρος εργασίας των γονιών, η ομάδα των συνομηλίκων, των αδερφών και η τοπική κοινωνία μπορούν να επηρεάσουν το παιδί (Ματσόπουλος, 2005). Το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει, οι οποίες διαφέρουν όμως ως προς την ένταση και τη σημασία τους. Μεγαλύτερη επίδραση ασκούν, τα μικροσυστήματα, δηλαδή η οικογένεια, το σχολείο και οι ομάδες των συνομηλίκων του. Η επίδραση μειώνεται όσο μεγαλώνει η απόσταση του υποσυστήματος από το άτομο, αλλά ποτέ δε μηδενίζεται (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Το μακροσύστημα αποτελεί το εξωτερικό σύστημα από το οποίο καθορίζονται, σε επίπεδο γενικής πολιτικής και θεσμών, οι αποφάσεις που τελικά φτάνουν στο παιδί μέσα από τα ενδιάμεσα συστήματα που μεσολαβούν (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006). Εμπερικλείει κοινωνικές δομές, τάσεις, αξίες και αντιλήψεις, που επηρεάζουν και μπορεί να επηρεάζονται από τα συστήματα όλων των επιπέδων. Για παράδειγμα, η αξία της υπακοής στην εξουσία και ο σεβασμός στους ηλικιωμένους, μπορεί να επηρεάσει τις κοντινές αλληλεπιδράσεις στο μικροσύστημα του παιδιού και πιθανότατα στο μεσοσύστημα. Το μακροσύστημα μπορεί να ισοδυναμεί με το κοινωνικό σύστημα ως μια ολότητα (Ματσόπουλος, 2005).

Το χρονοσύστημα έχει μια ιδιαιτερότητα καθώς δεν αποτελεί ακόμη σύστημα, αλλά είναι ένας τρόπος για να μιλήσει κανείς για τη μετάβαση από μια κατάσταση σε μία άλλη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστημάτων και οι επιδράσεις τους στο άτομο μπορεί να επηρεαστούν από το πέρασμα του χρόνου και το εξελικτικό στάδιο του παιδιού. Για παράδειγμα, η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα που εξελίσσεται μέσα στο φάσμα του χρόνου και επηρεάζει βέβαια και την εξέλιξη του παιδιού (Ματσόπουλος, 2005).

Στο βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner τελικά το ενδιαφέρον εστιάζεται στο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί δραστηριοποιείται και αναπτύσσεται. Η βασική παραδοχή είναι ότι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά διαφορετικά συστήματα τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Bronfenbrenner, 1979· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006 ). Επομένως, εφόσον το παιδί δέχεται την επιρροή των διαφορετικών συστημάτων, επηρεάζεται και από τις σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών του. Το γεγονός αυτό καθιστά την συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών

φορέων απαραίτητη, έτσι ώστε να αποκτήσει το παιδί τα απαραίτητα εφόδια στο περιβάλλον το οποίο αναπτύσσεται.

### **2.3.2 Το μοντέλο της Epstein (σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής)**

Σύμφωνα με την Epstein (1995) ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν τους μαθητές τους αντανάκλαται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους. Η ίδια πρότεινε το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής και αναγνώρισε την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στην οποία οραματίζεται και τη συμμετοχή των κοινοτήτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Σύμφωνα με το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, αποτελούν τα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα στα οποία μαθαίνουν και εξελίσσονται οι μαθητές. Τα περιβάλλοντα αυτά, πλησιάζουν ή απομακρύνονται μεταξύ τους ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και το βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, η απόσταση σχολείου - οικογένειας αυξάνεται ή μειώνεται ανάλογα με την τάση που επικρατεί μεταξύ των παιδαγωγών σχετικά με την ιδανική απόσταση. Έτσι, κάποια προσχολικά προγράμματα ενθαρρύνουν τους γονείς να έρθουν πιο κοντά και κάποια άλλα τους κρατούν σε απόσταση. Επίσης, όσο μικρότερη είναι η ηλικία του παιδιού τόσο πιο κοντά είναι οι γονείς στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των παιδαγωγών, των γονιών και των μικρών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από το πόσο ευαίσθητη είναι η ευρύτερη κοινότητα στην αναγκαιότητα διατήρησης στενής επαφής. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα διαθέτουν χωριστά αυτόματους μηχανισμούς δημιουργίας επιτυχημένων μαθητών, αλλά μπορούν από κοινού να υιοθετήσουν τρόπους και μεθόδους, ώστε να δώσουν επιπλέον κίνητρα στα παιδιά, για να εργαστούν επίμονα και αποδοτικά προκειμένου να επιτύχουν (Epstein, 1995· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Η τυπολογία της Epstein (1992) προσδιορίζει έξι συνολικά τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας. Οι τύποι αυτοί είναι οι εξής (Αλευριάδου και συν, 2008· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Rentzou, 2004):

- *Γονεϊκή μέριμνα* (οι βασικές υποχρεώσεις των γονέων): προσφέρεται βοήθεια προς όλες τις οικογένειες, ώστε να πετύχουν τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι.
- *Επικοινωνία με την οικογένεια* (η βασική υποχρέωση των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης): στόχος είναι η οργάνωση αποτελεσματικών τρόπων αμφίδρομης επικοινωνίας με τις οικογένειες των μικρών παιδιών. Ενημέρωση των γονέων για τα προσχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών και ενημέρωση του προσχολικού προγράμματος για τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι, σε οτιδήποτε αφορά τη μάθηση και τη συμπεριφορά του παιδιού.
- *Οι γονείς ως εθελοντές* (η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου) : στοχεύει στην προσέλκυση των γονέων και την οργάνωση της προσφοράς τους. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στο έργο των διευθυντών, των παιδαγωγών και των παιδιών, είτε μέσα στην αίθουσα είτε σε άλλους χώρους του προσχολικού προγράμματος.
- *Οι γονείς ως «δάσκαλοι»* (η συμβολή τους στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι): στόχος αυτού του τύπου είναι να δοθούν ιδέες και πληροφορίες στους γονείς για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μελέτη στο σπίτι, αλλά ακόμη και γενικότερα στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων.
- *Οι γονείς ως συμμετοχοί στη λήψη αποφάσεων*: στοχεύει στο να υπάρχει η συμβολή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου και να αναδειχθούν ικανοί εκπρόσωποί τους που θα συμμετέχουν ενεργά σε φορείς και κυβερνητικές επιτροπές.
- *Η συνεργασία με την κοινότητα* (αξιοποίηση των «πόρων» και των υπηρεσιών που υπάρχουν στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας): στόχος είναι να εντοπισθούν και να συνδυαστούν πόροι και υπηρεσίες από την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να ενισχυθούν οι δραστηριότητες του σχολείου και της οικογένειας.

Η Epstein (1995) υποστηρίζει ότι οι κοινές δράσεις σχολείου - οικογένειας - κοινότητας μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά να επιτύχουν αρχικά στο σχολείο και αργότερα στη ζωή τους, να ενισχύσουν τις ικανότητες των γονιών για να ενισχύσουν τα παιδιά τους στην προσπάθειά τους για μάθηση, αλλά και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Επίσης, όταν οι γονείς, οι παιδαγωγοί και τα παιδιά αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο ως συνεργάτη στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε μια «κοινότητα φροντίδας» δημιουργείται γύρω από τα παιδιά και αρχίζει τον παιδαγωγικό της ρόλο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Κλείνοντας, το μοντέλο της Epstein επικεντρώνεται στις σφαίρες επίδρασης και υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν αφιερώνουν τον χρόνο τους αποκλειστικά ούτε στην οικογένεια ούτε στο σχολείο, αλλά μεταβιβάζουν στάσεις, απόψεις, ανησυχίες, συμπεριφορές και εμπειρίες από το ένα πλαίσιο στο άλλο (Ματσόπουλος, 2005).

### **2.3.3 Το μοντέλο των Ryan και Adams**

Το μοντέλο των Ryan και Adams, ονομάζεται μοντέλο σχέσεων οικογένειας - σχολείου και επικεντρώνεται στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδρασή τους στην επιτυχία του παιδιού, κυρίως στο χώρο του σχολείου, αλλά και στον κοινωνικό χώρο. Σύμφωνα με τους Ryan και Adams (1995) το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας, αλλά και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του. Μάλιστα ορισμένες παράμετροι επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη συμπεριφορά, αλλά και τις επιδόσεις του παιδιού και υπάρχει ιεράρχηση κατά την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραμέτρων.

Οι παράμετροι, ανάλογα με την «εγγύτητα επηρεασμού» που έχουν στη συμπεριφορά και την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο, ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα σε σχέση με το παιδί που τοποθετείται στη βάση. Κάθε επίπεδο εμπεριέχει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές και αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό, που δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Στα πλαίσια μιας συνοπτικής περιγραφής του μοντέλου των Ryan & Adams (1995) διακρίνονται τέσσερις γενικές κατηγορίες (Ryan & Adams, 1995· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006):

Στην πρώτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται δύο επίπεδα: το επίπεδο μηδέν (0) και το επίπεδο ένα (1). Στο μηδενικό επίπεδο συμπεριλαμβάνονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις γενικότερες επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, όπως για παράδειγμα η βαθμολογία του. Στο πρώτο επίπεδο περιέχονται μεταβλητές που περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, όπως η ευστροφία του, η αυτοεκτίμησή του, ο τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων του κ.ά. και έχουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις επιδόσεις του παιδιού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Ryan & Adams, 1995).

Στην δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται, επίσης, δύο επίπεδα: το επίπεδο δύο (2) και το επίπεδο τρία (3). Στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται οι μεταβλητές που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονιών στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού, όπως η παρακολούθηση, η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία κ.λ.π. Στο τρίτο επίπεδο εμπεριέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις των γονιών και των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Ryan & Adams, 1995).

Στην τρίτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα επίπεδα τέσσερα (4) και πέντε (5). Στο τέταρτο επίπεδο περιέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η εγκαρδιότητα, η επιθετικότητα, η συνοχή κ.λ.π. Στο πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνονται παράμετροι που περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε γονιού, όπως η αυταρχικότητά του, οι προσδοκίες του για τις επιδόσεις του παιδιού, η στάση του απέναντι στην εκπαίδευση ως ιδέα κ.ά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Ryan & Adams, 1995).

Τέλος στην τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνεται το έκτο επίπεδο. Στο έκτο επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος της οικογένειας, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.λ.π (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006 · Ryan & Adams, 1995).

Το μοντέλο των Ryan και Adams επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν το παιδί σε σχέση με την επίδοσή του στο σχολείο και πόσο μπορούν η οικογένεια και η κοινωνία να συμβάλλουν σ' αυτό. Ο τρόπος που συμπεριφέρεται το παιδί και η επίδοσή του στο σχολείο επηρεάζονται από τον χαρακτήρα των γονέων, το βαθμό εμπλοκής τους στις διαδικασίες μάθησης, την οικονομική κατάσταση της

οικογένειας και γενικά από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί. Επομένως, οι γονείς θα πρέπει να αναλογιστούν τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από την συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς και να εστιάσουν την προσοχή τους στους τρόπους με τους οποίους θα πετύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Γονεϊκή συμμετοχή στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης»

### 3.1 Εισαγωγή

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η σημασία της γονικής συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση είναι ευρέως αναγνωρισμένη (Rentzou, 2004). Ωστόσο αυτό δεν συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα. Σε αντίθεση με το Ηνωμένο Βασίλειο και άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο, στην Ελλάδα, έχει δοθεί λιγότερη προσοχή στο ρόλο των γονέων, όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η βιβλιογραφία στον τομέα αυτό είναι περιορισμένη (Rentzou, 2004· 2011· Sakellariou & Rentzou, 2007· 2008α· 2008β).

Τα παιδιά έχουν δύο βασικούς παιδαγωγούς στη ζωή τους. Τους γονείς τους και τους δασκάλους τους. Οι γονείς είναι οι πρωταρχικοί παιδαγωγοί μέχρι το παιδί να αρχίσει την φοίτησή του στο προσχολικό πρόγραμμα, και παραμένουν σημαντική επιρροή στη μάθηση των παιδιών και πέρα από το σχολείο. Αν και κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο προσχολικό πρόγραμμα τα παιδιά αποκτούν νέες εμπειρίες και ερεθίσματα, η αγωγή τους εξακολουθεί να επηρεάζεται από το σπίτι τους. Δεν υπάρχει σαφής γραμμή που να δείχνει που σταματάει η επιρροή των γονέων και που αρχίζει η επιρροή των παιδαγωγών (Rentzou, 2004).

Τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια αποτελούν δυο θεσμούς, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών και έχουν την ευθύνη για την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία (Βρυνιώτη και συν, 2008). Όσο πιο στενές είναι οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών στην προσχολική ηλικία, τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται η μάθηση (Ball, 1994· Rentzou, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας αποδοτικής συνεργασίας των παιδαγωγών με τους γονείς είναι η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, θετικής αλληλεπίδρασης και εμπιστοσύνης (Αλευριάδου και συν, 2008· Γεωργίου, 2000). Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει τους τρόπους με τους οποίους επικοινωνούν μεταξύ τους γονείς και παιδαγωγοί και τα είδη των πληροφοριών που ανταλλάσσουν καθώς και διάφορες μορφές γονικής εμπλοκής. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν πορίσματα διάφορων ερευνών, τα οποία αφορούν τη συνεργασία και τη γονεϊκή συμμετοχή, καθώς επίσης και ζητήματα, στάσεις και προβλήματα που προκύπτουν στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.

### 3.2 Μορφές γονικής συμμετοχής

Ανατρέχοντας κανείς στις εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου γονική συμμετοχή, γίνεται φανερό ότι οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους στα προσχολικά προγράμματα. Οι γονείς δεν είναι ένα ομοιογενές σώμα και, χωρίς αμφιβολία, υπάρχουν γονείς με διαφορετικό τρόπο σκέψης, διαφορετικές αξίες οι οποίοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις διάφορες μορφές επικοινωνίας με τους παιδαγωγούς (Rentzou, 2004). Οι γονείς έχουν τους δικούς τους τρόπους για τη λήψη αποφάσεων, τις δικές τους προτιμήσεις στους τρόπους αναζήτησης και λήψης πληροφοριών και τις δικές τους απόψεις για τον βαθμό όπου επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η σημασία των ανωτέρω είναι ότι τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές οι οποίες θα φέρουν κοντά παιδαγωγούς και γονείς στη ζωή των παιδιών (Cunha & Heckman, 2006), καθώς και να σχεδιάσουν διάφορες μορφές επαφής με τους γονείς, με την προϋπόθεση να ταιριάζουν σε όλους τους γονείς (Atkin & Bastiani with Goode, 1988).

Οι παιδαγωγοί μπορούν να επιλέξουν μεταξύ διάφορων μοντέλων που έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές και να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες των γονέων με τους οποίους συνεργάζονται (Rentzou, 2004).

Το σταδιακό μοντέλο, το οποίο είναι επηρεασμένο από τις θεωρίες του Erikson και του Piaget, βασίζεται σε στάδια ανάπτυξης χρονικά καθορισμένα (Δρόσου, 2008). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ευθύνη για την ανάπτυξη των παιδιών περνά σταδιακά από την οικογένεια στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και στη συνέχεια στον παιδαγωγό, χωρίς να προβλέπεται αλλά ούτε και να επιτρέπεται, η αλληλεπίδραση της οικογένειας με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Κόζυβα, 2009).

Στη βιβλιογραφία σχετικά με την γονεϊκή συμμετοχή, υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για τις σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, οι οποίες μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή μοντέλων για την πραγματοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής. Τέσσερα από αυτά τα μοντέλα παρουσιάζονται παρακάτω (Hornby, 2011):

- Το προστατευτικό μοντέλο. Κύριος στόχος του είναι να αποφευχθούν τα προβλήματα ανάμεσα στα επαγγελματικά καθήκοντα των παιδαγωγών και την ανατροφή των παιδιών από τους γονείς. Η συμμετοχή των γονέων στα

προσχολικά προγράμματα θεωρείται ως μια περιττή παρέμβαση και επιβλαβής για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών.

- Το μοντέλο των ειδικών. Σε αυτό το μοντέλο, οι παιδαγωγοί διατηρούν τον έλεγχο στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, ενώ ο ρόλος των γονέων είναι να λαμβάνουν πληροφορίες και οδηγίες για τα παιδιά τους.
- Το μοντέλο της μετάδοσης. Σε αυτό το μοντέλο, με τη βοήθεια των γονέων υποστηρίζονται οι στόχοι του προσχολικού προγράμματος. Οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι είναι ειδικοί για την εκπαίδευση των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζουν τα οφέλη που μπορεί να τους προσφέρει η συμμετοχή των γονέων και λαμβάνουν υπόψη τους τις ανησυχίες τους.
- Το μοντέλο της συνεργασίας. Θεωρείται ότι είναι το πιο κατάλληλο μοντέλο για τις σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων. Η σχέση μεταξύ των δύο φορέων μπορεί να είναι μια συνεργασία που περιλαμβάνει τις διάφορες δυνατότητες που μπορούν να αναπτύξουν μεταξύ τους, αυξάνοντας έτσι την δύναμη της συνεργασίας τους. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται από κοινού για να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και ανάπτυξη για τα παιδιά.

Το μοντέλο γονικής συμμετοχής της Pugh (βρέθηκε στο Rentzou, 2004) αναφέρεται περισσότερο από κάθε άλλο στη βιβλιογραφία του Ηνωμένου Βασιλείου και τα πέντε βασικά στοιχεία της ανάλυσής του αφορούν την αποχή των γονέων από γεγονότα και δραστηριότητες που αφορούν το προσχολικό πρόγραμμα, την υποστήριξη των γονέων από τους παιδαγωγούς, την συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών και τον έλεγχο και τους ρόλους στη λήψη των αποφάσεων. Αν και αυτά τα πέντε στοιχεία έχουν διαφορετικούς ορισμούς, όταν χρησιμοποιούνται σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, παρέχουν ένα χρήσιμο πλαίσιο για να εξετάσουν τις πιθανές μορφές σχέσεων ανάμεσα στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και την οικογένεια στις αρχές της εκπαίδευσης (Bridge, 2001· Rentzou, 2004).

Ένα άλλο πολύ γνωστό μοντέλο που αφορά τη γονική συμμετοχή, είναι εκείνο του Gordon (βρέθηκε στο Rentzou, 2004), ο οποίος βλέπει τους γονείς: α) ως μαθητές νέων δεξιοτήτων και αντιλήψεων, ειδικά σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη των παιδιών· β) ως δασκάλους των παιδιών τους, χρησιμοποιώντας τα βιβλία και τα παιχνίδια που έχουν τα παιδιά στο σπίτι τους· γ) ως εθελοντές στην τάξη βοηθώντας

τα άλλα παιδιά· δ) ως βοηθούς των παιδαγωγών· ε) ως κοινό, για την ενημέρωση σχετικά με θέματα της κοινότητας· και στ) ως υπεύθυνους στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διαχείριση (Henry, 1996· Rentzou, 2004).

Ένα άλλο μοντέλο έχει προταθεί από τους Laishley και Lindon (Wolfendale, 1983), οι οποίοι παρουσίασαν έξι αναγνωρίσιμες προσεγγίσεις για τη γονική συμμετοχή, οι οποίες είναι οι εξής:

- Οι γονείς ως διοργανωτές.
- Οι γονείς σε επιτροπές διαχείρισης.
- Οι γονείς ως βοηθοί.
- Κοινωνικές επαφές για τους γονείς.
- Παροχή πληροφοριών και γνώσεων στους γονείς.
- Προσφορά βοήθειας σε γονείς που έχουν προβλήματα.

Θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ότι το παραπάνω είναι ένα διαφορετικό μοντέλο από αυτά που αναφέρονται μέχρι σήμερα και ότι βλέπει τη συμμετοχή των γονέων από μία διαφορετική σκοπιά (Rentzou, 2004).

Επιπλέον, μορφές ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας και του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης αποτελούν τα εξής (Bastiani, 1986):

- Υποστήριξη γονέων και ενίσχυση της εμπειρίας τους.
- Οι γονείς παρέχουν πληροφορίες και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Παρέχονται πληροφορίες στους γονείς (π.χ. για το αναλυτικό πρόγραμμα, τις δραστηριότητες).
- Διάλογος με τους γονείς.
- Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους.
- Εμπλοκή των γονέων στη ζωή και το έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης.

Το γεγονός ότι πολλές έρευνες αποδεικνύουν ότι οι διάφορες μορφές της γονικής συμμετοχής είναι ωφέλιμες και συνδέονται θετικά με τα επιτεύγματα των παιδιών (Schofield, 2006· Nusche, 2009), φαίνεται να οδηγεί σε δύο βασικές μορφές συμμετοχής: α) στη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, όπου περιλαμβάνει τη συζήτηση μεταξύ γονέα και παιδιού για τις εμπειρίες του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, την επίβλεψη σε εργασίες για το σπίτι και την ανάγνωση με τα παιδιά, και β) στη συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, στην

οποία περιλαμβάνονται η καθημερινή επαφή των γονέων με τους παιδαγωγούς, η συμμετοχή των γονέων στις εκδηλώσεις και η εθελοντική εργασία των γονέων στις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος (Nusche, 2009).

Γίνεται φανερό ότι οι μορφές γονικής συμμετοχής είναι άφθονες. Ο Torkington (βρέθηκε στο David, 1990), πρότεινε τους ακόλουθους τρεις τύπους γονικής συμμετοχής: α) εστιάζοντας στο σχολείο: οι γονείς βοηθούν στην επίτευξη των στόχων του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και συμμετέχουν σε δραστηριότητες και προγράμματα· β) εστιάζοντας στο αναλυτικό πρόγραμμα: συμμετοχή των γονέων στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών· και γ) εστιάζοντας στους γονείς: αυτός ο τύπος θεωρείται από τον Torkington ως ο πλησιέστερος στη γονική συμμετοχή και αφορά τη στήριξη των γονέων στη γνώση και την κατανόηση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών τους, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των δικών τους δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων (Rentzou, 2004).

Ένα ακόμη μοντέλο που αφορά τις μορφές συνεργασίας περιλαμβάνει τα εξής (Atkin και Bastiani, με Goode, 1988):

- Ενεργητική συμμετοχή και υποστήριξη της οικογενειακής ζωής και της ζωής της κοινότητας.
- Οι γονείς βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου.
- Παρέχονται στους γονείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και για εκπαίδευση.
- Οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους.
- Χρησιμοποιούνται οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των γονέων.
- Οργανώνονται συναντήσεις για να συζητήσουν οι γονείς και οι παιδαγωγοί για προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών.
- Οι απόψεις των γονέων λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να ενδιαφερθούν, να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το έργο του σχολείου.
- Παρέχονται πληροφορίες στους γονείς.

Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας σειράς ερευνών από τον Γεωργίου (1996· 1999), η γονεϊκή εμπλοκή διακρίνεται σε διάφορους τύπους, όπως η εποπτεία της συμπεριφοράς των παιδιών στο προσχολικό πρόγραμμα, ο έλεγχος της συμπεριφοράς

των παιδιών έξω από το προσχολικό πρόγραμμα, η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και η επαφή με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Όσον αφορά την εποπτεία της συμπεριφοράς των παιδιών στο προσχολικό πρόγραμμα, οι γονείς χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους, δηλαδή ελέγχουν το χρόνο που το παιδί αφιερώνει για να παίξει, τον χρόνο που παρακολουθεί τηλεόραση και το χρόνο που αφιερώνει για να ασχοληθεί με δραστηριότητες που αφορούν το προσχολικό πρόγραμμα. Με τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών έξω από το προσχολικό πρόγραμμα, οι γονείς προσπαθούν να ελέγξουν θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το προσχολικό πρόγραμμα και μπορεί να αφορούν τη διατροφή, την επιλογή φίλων και την εμφάνιση. Η ανάπτυξη ενδιαφερόντων σχετίζεται με την προσπάθεια των γονέων να αναπτύξουν την προσωπικότητα του παιδιού ωθώντας το να ασχοληθεί με τη μουσική, με το χορό, με τον αθλητισμό. Δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να έρθει σε επαφή με πολιτιστικά γεγονότα και εκδηλώσεις όπως επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα κ.α. Τέλος, η επαφή των γονέων με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης αφορά τις συναντήσεις των γονέων με τους παιδαγωγούς, για να ενημερωθούν σχετικά με την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης οι γονείς συμμετέχουν στο προσχολικό πρόγραμμα, με διάφορους τρόπους όπως παρακολούθηση των γιορτών και των εκδηλώσεων που οργανώνουν οι παιδαγωγοί, εθελοντική προσφορά υπηρεσιών στο προσχολικό πρόγραμμα και προσωπική επικοινωνία με τους παιδαγωγούς του παιδιού τους (Κόζυβα, 2009).

Ο Tomlinson (1991) διακρίνει τους ακόλουθους τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονέων στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης:

- Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ προσχολικού προγράμματος – οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων.
- Προσωπική συμμετοχή των γονέων σε παιδαγωγικές δραστηριότητες (εργασία στη τάξη ή στο σπίτι).
- Άτυπη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων (ως μελών του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική παρουσία).
- Επίσημη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων).

Σύμφωνα με τους Βρυνηώτη και συν. (2008), η αποτελεσματική συνεργασία μπορεί να έχει τις παρακάτω μορφές:

1. Συμμετοχή στην εκπαίδευση/ενημέρωση των γονέων. Ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση των γονέων μπορεί να σχεδιαστεί σε έξι έως δέκα συνεδρίες για ομάδες των είκοσι ατόμων και να διαμορφωθεί το περιεχόμενό του σε μεγάλο βαθμό από τα αιτήματα των γονέων. Όταν οριστούν τα θέματα των συζητήσεων, όλοι οι γονείς θα πρέπει να ενημερώνονται και να τα μελετούν, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στις συζητήσεις.
2. Συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του προσχολικού περιβάλλοντος μπορεί να γίνει είτε σε τακτικές προκαθορισμένες ημερομηνίες είτε σε έκτακτες περιπτώσεις. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να αξιολογήσουν κάποιες δραστηριότητες και να έχουν ολοκληρωμένη και έγκυρη πληροφόρηση σχετικά με το παιδί τους.
3. Συμμετοχή των γονέων στις αναπτυξιακές και στις μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι. Συμμετέχοντας οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν τη δυνατότητα να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι γονείς μπορούν να ενισχύουν στο σπίτι τις δεξιότητες που απέκτησε πρόσφατα το παιδί και να παράσχουν πολύτιμες πληροφορίες στον παιδαγωγό που εργάζεται με το παιδί τους. Τα αποτελέσματα στην επίδοση του παιδιού είναι θετικότερα όταν του αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και του παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενίσχυση.
4. Συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων. Οι συναντήσεις των γονέων με τους παιδαγωγούς δίνουν την δυνατότητα ώστε να επικεντρωθεί η συζήτηση περισσότερο σε συγκεκριμένα θέματα, για τα οποία θα πρέπει να ληφθούν αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές μπορεί να αφορούν παιδαγωγικά θέματα, ζητήματα που σχετίζονται με οικονομικές δραστηριότητες, την οργάνωση εκδηλώσεων και γιορτών ή γενικότερα την όλη λειτουργία του προσχολικού κέντρου.

Ένα ακόμα μοντέλο για τη γονική συμμετοχή, το οποίο προτάθηκε από την Μυλωνάκου-Κεκέ (2007· βρέθηκε στο Κόζυβα, 2009), είναι το μοντέλο της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα παιδιά, οι γονείς και οι παιδαγωγοί

συμμετέχουν συγχρόνως σε μια κοινή εκπαιδευτική και συνεργατική δράση, σ' ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη, αμοιβαίες διαπραγματεύσεις και κοινή αίσθηση καθήκοντος, και η συνεργασία τους επιτυγχάνεται με συμβουλές που δίνει η μία πλευρά στην άλλη. Το μοντέλο αυτό έρχεται να συμπληρώσει τις συνηθισμένες παιδαγωγικές μεθόδους αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών και των γονέων. Ευνοεί τον συνδυασμό της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και έχει ως απώτερο σκοπό τη μεγιστοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των παιδιών, των γονέων, των παιδαγωγών και των εκπροσώπων της κοινωνίας και φιλοδοξεί να μετατρέψει την πιθανή αδιαφορία των γονέων και των παιδαγωγών, σε ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή σε κοινές συνεκπαιδευτικές δράσεις. Τέλος, το μοντέλο της συνεκπαίδευσης λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και το σύνθετο ρόλο του παιδαγωγού και φροντίζει να διευκολύνει την επαγγελματική του ανάπτυξη (Κόζυβα, 2009).

Σε καμία περίπτωση τα παραπάνω μοντέλα της γονικής συμμετοχής δεν είναι τα μόνα, ούτε το ένα είναι καλύτερο από το άλλο. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν της ανάπτυξη της γονικής συμμετοχής σε ένα προσχολικό πρόγραμμα, όπως η στάση των παιδαγωγών, η στάση των γονέων, η υποστήριξη των τοπικών αρχών και ούτω καθεξής. Κατά συνέπεια το κάθε προσχολικό περιβάλλον μάθησης επιλέγει, ανάλογα με τις ανάγκες του, το μοντέλο που ταιριάζει καλύτερα και προσαρμόζεται σε αυτό (Rentzou, 2004).

### **3.3 Επικοινωνία γονέων - παιδαγωγών**

Η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη και αποτελεί ένα μεγάλο ερευνητικό πεδίο στις ανθρώπινες σχέσεις. Είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, κατά την οποία μεταφέρονται πληροφορίες μέσα σε κλίμα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, που βοηθά στην ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ παιδαγωγών – παιδιών, παιδιών μεταξύ τους και παιδαγωγών – γονέων (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008· Αλευριάδου και συν, 2008).

Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες εκπαιδευτικών θεμάτων (Shapiro, 2004· Tanner, 2005), αποτελεί πλέον αδιάψευστη πραγματικότητα το γεγονός ότι πολλά προβλήματα που παρουσιάζονται καθημερινά και διαταράσσουν καθοριστικά το σύνολο των παιδαγωγικών σχέσεων οφείλονται στην υποβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνίας (Μερκούρη και Σταμάτης, 2009). Με την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, από τη μία μεριά καθίσταται πιο αποτελεσματική η διαδικασία της εκπαίδευσης και από την άλλη, μειώνονται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις και αναπτύσσονται αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και τα παιδιά (Σαϊτής, 2007· Μερκούρη και Σταμάτης, 2009).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες τυπολογίες για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Αλευριάδου και συν, 2008). Ο σκοπός της επικοινωνίας είναι αυτός που τις περισσότερες φορές προσδιορίζει και τη μορφή της (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008).

Για την ανάπτυξη μιας επιτυχημένης συνεργασίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική επικοινωνία των παιδαγωγών με τους γονείς, η οποία μπορεί να εξασφαλιστεί με διάφορους τρόπους όπως (Αλευριάδου και συν, 2008):

- Επαφή με τους γονείς όταν έρχονται να πάρουν τα παιδιά τους από το προσχολικό πρόγραμμα.
- Πίνακας ανακοινώσεων, ο οποίος είναι αναρτημένος στην είσοδο του προσχολικού προγράμματος για την ενημέρωση των γονέων.
- Προγραμματισμένες συναντήσεις, ατομικά ή ομαδικά, για παιδαγωγικούς σκοπούς, κοινωνικούς λόγους, επίλυση προβλημάτων ή λήψη αποφάσεων για συγκεκριμένα θέματα που αφορούν τους γονείς και τους παιδαγωγούς σε σχέση με τα παιδιά.
- Τηλεφωνικές επικοινωνίες, κυρίως για λόγους έκτακτης ανάγκης.
- Επιμορφωτικά σεμινάρια με ειδικούς επιστήμονες για θέματα παιδαγωγικά, υγιεινής, σχέσεων, συμπεριφορών και ενημέρωσης σε ειδικά θέματα.

Από τη μεριά της η Λαλούμη – Βιδάλη (2008) υποστηρίζει ότι οι συνήθεις μορφές επικοινωνίας που μπορούν να προγραμματιστούν μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι τέσσερις: η *γραφτή επικοινωνία*, οι *προσωπικές συναντήσεις*, οι *ομαδικές συναντήσεις* και η *τηλεφωνική επικοινωνία*. Αναφέρει ότι η γραπτή επικοινωνία οδηγεί σε μια μονόδρομη σχέση από τον παιδαγωγό προς τον γονέα και

πολύ συχνά ο γονέας χάνει το ενδιαφέρον του για το προσχολικό πρόγραμμα. Γι' αυτό το λόγο προτιμούνται οι προσωπικές συναντήσεις σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Αυτή η μορφή επικοινωνίας δημιουργεί ένα σύνδεσμο ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς κι έτσι διατηρείται η επικοινωνία με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Όσον αφορά την τηλεφωνική επικοινωνία αναφέρει ότι αυτή η μορφή επικοινωνίας δεν αποτελεί μέσο επαφής και χρησιμοποιείται για λόγους έκτακτης ανάγκης όπως η δυσκολία των γονέων να επισκεφτούν το χώρο του προσχολικού περιβάλλοντος λόγω της εργασίας τους.

Η Rentzou (2004) διαχωρίζει τις μορφές επικοινωνίας σε γραπτές και προφορικές. Οι γραπτές περιλαμβάνουν ενημερωτικά φυλλάδια, επιστολές προς όλους τους γονείς, ημερολόγια, αναφορές, ατομικά γράμματα, έγγραφα για προγράμματα σπουδών, σχολικά περιοδικά και πίνακα ανακοινώσεων για τους γονείς. Στην προφορική επικοινωνία εντάσσονται οι επισκέψεις στο σπίτι, οι συνελεύσεις, οι ομαδικές και οι ατομικές συναντήσεις, οι εκδηλώσεις συνεδρίων με εκπαιδευτικά θέματα, οι τηλεφωνικές συνομιλίες, οι συναντήσεις μεταξύ γονέων και παιδαγωγών σε ταξίδια και επισκέψεις.

Η επικοινωνία μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων είναι πολύ καθοριστική, δεδομένου ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών και αυξάνει την ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων (Sakellariou & Rentzou, 2008b). Η ακαδημαϊκή πρόοδος του παιδιού δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις δραστηριότητες που οργανώνονται μέσα στην τάξη, αλλά και από τη συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα και από την έκταση της επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών (Πετρογιάννης, 2001). Η τακτική και συνεχής επικοινωνία μεταξύ των δύο φορέων σχετικά με πληθώρα θεμάτων, που αφορούν είτε ζητήματα σχετικά με το σπίτι είτε ζητήματα σχετικά με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης, θα πρέπει να αποτελεί κεντρικό στόχο της συνεργασίας και παράγοντα διατήρησής της (Βρυνιώτη και συν, 2008). Οι πληροφορίες που ανταλλάσσουν οι παιδαγωγοί με τους γονείς μπορεί να αφορούν την πρόοδο του παιδιού, πληροφορίες για την υγεία του παιδιού, καταστάσεις που συμβαίνουν στο σπίτι καθώς επίσης και την συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι (Rentzou, 2011).

Οι γονείς μπορούν να ξεκαθαρίσουν στους παιδαγωγούς ποια θέματα τους ενδιαφέρουν περισσότερο, τα οποία αφορούν τα παιδιά τους, έτσι ώστε ο παιδαγωγός να καταφέρει να γίνει πιο συγκεκριμένος και να τους βοηθήσει περισσότερο

(Βруνιώτη και συν, 2008). Τα θέματα αυτά αφορούν συνήθως τα συναισθήματα που έδειξε το παιδί κατά τη διάρκεια της ημέρας, τις δυνατότητες του παιδιού στις παιδαγωγικές δραστηριότητες, τη συμπεριφορά του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί, τα πράγματα που το κάνουν να νιώθει χαρά, λύπη, θυμό ή απογοήτευση, τις εμπειρίες του παιδιού στο σπίτι, καθώς επίσης και μια νέα ικανότητα ή δεξιότητα που ανέπτυξε το παιδί (Owen et al, 2000· National Parent Teacher Association, 2009).

Οι παιδαγωγοί μπορούν να δώσουν πληροφορίες στους γονείς σχετικά με την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος και να τους εξηγήσουν την σπουδαιότητα της βοήθειας τους, καθώς επίσης και να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα βοηθάνε τα παιδιά με τις εργασίες τους στο σπίτι (Rentzou, 2004). Επιπλέον, οι παιδαγωγοί, όταν τους ζητηθεί, ενημερώνουν τους γονείς για τρόπους με τους οποίους θα καταφέρουν να συμπεριφερθούν στο παιδί τους όταν αυτό παρουσιάζει κάποια αποκλίνουσα συμπεριφορά και τους καθοδηγούν σε ειδικούς επιστήμονες όταν το παιδί χρειάζεται επιπλέον βοήθεια (λογοθεραπευτή, ψυχολόγο, παιδαγωγό ειδικής εκπαίδευσης κ.τ.λ.) (Rentzou, 2004).

Οι γονείς με τη σειρά τους, θα πρέπει να ενημερώνουν τους παιδαγωγούς τόσο για θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά και το χαρακτήρα του παιδιού, όσο και για θέματα που αφορούν την υγεία του παιδιού. Για παράδειγμα, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο που συμπεριφέρεται το παιδί στο σπίτι, τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συμπεριφέρονται στο παιδί, τις σχέσεις του παιδιού με τα αδέρφια του και με τους συνομηλίκους του, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κάθε αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού κατά την παραμονή του στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Οι παιδαγωγοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την κατάσταση της υγείας των παιδιών, αν έχουν αλλεργίες σε αντικείμενα ή φαγητά και να γνωρίζουν ποια είναι αυτά, και επιπλέον να ενημερώνονται από τους γονείς για το αν χορηγείται στο παιδί φαρμακευτική αγωγή λόγω κάποιας ασθένειας.

Είναι πολύ σημαντικό γονείς και παιδαγωγοί να ανταλλάσουν πληροφορίες μεταξύ τους, ώστε να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη, φροντίδα και εκπαίδευση που χρειάζεται το παιδί για να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί (Rentzou, 2011). Οι παραπάνω μορφές επικοινωνίας αποτελούν ιδανικές καταστάσεις για την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, δεν υπάρχουν όμως σε όλα τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Το κάθε προσχολικό περιβάλλον

μάθησης μπορεί να επικοινωνεί με κάποιους από τους τρόπους αυτούς σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό. Ο τρόπος επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δύο φορείς εξαρτάται πρώτα από τους παιδαγωγούς και μετά από τη διάθεση των γονέων για συνεργασία (Μανώλη, 2010).

### **3.4 Πορίσματα ερευνών για τη συνεργασία και τη γονεϊκή συμμετοχή**

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, ο ρόλος των γονέων περιοριζόταν στο να στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο, φροντίζοντας να τους έχουν καλύψει τις βασικές τους ανάγκες και να έχουν μεταδώσει σε αυτά κάποιες κύριες ηθικές και θρησκευτικές αξίες. Η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τους παιδαγωγούς ήταν μονόδρομος, από το σχολείο στο σπίτι. Δέκα χρόνια αργότερα η κατάσταση άλλαξε ριζικά όταν οι κυβερνήσεις των ανεπτυγμένων χωρών (Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία, Μ. Βρετανία) άρχισαν να δημιουργούν προϋποθέσεις για να αυξηθεί η συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων. Μέσα στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και η ψήφιση νόμων και διαταγμάτων στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, τα οποία έδιναν στους γονείς τη δυνατότητα να συνεργαστούν με το σχολείο, συμμετέχοντας στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Λιοντάκη, 1999).

Ο Μπρούζος (2002) πραγματοποίησε έρευνα σε περιοχές της Βορειοδυτικής Ελλάδας (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα, Λευκάδα και Κέρκυρα) και της Αττικής, με σκοπό να αναδείξει την αναγκαιότητα για συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, να εντοπίσει πιθανά προβλήματα που παρουσιάζονται με τη συνεργασία και να υπογραμμίσει τις δυνατότητες ανάπτυξής της. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, αρχικά έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών. Επίσης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί οργάνωναν και πραγματοποιούσαν συναντήσεις με τους γονείς χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Επιπλέον, το 66,3% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία τους με τους γονείς, ενώ το 56,5% δήλωσε ικανοποιημένο από την υφιστάμενη συνεργασία με τους γονείς. Επίσης, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν το επάγγελμά τους σαν λειτούργημα, ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συνεργασία τους με τους γονείς, σε σύγκριση με άλλους συναδέλφους τους που αντιλαμβάνονταν το εκπαιδευτικό τους έργο ως μία συνήθη επαγγελματική δραστηριότητα (Μπρούζος,

2002). Σε γενικές γραμμές, τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτήν την έρευνα φαίνεται να είναι αισιόδοξα, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν τη γονεϊκή συμμετοχή και τη θεωρούν σημαντική για την σωστή ανάπτυξη των παιδιών.

Σημαντικά είναι τα πορίσματα που προέκυψαν από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Rentzou (2004) στα Ιωάννινα, και η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει τις μορφές γονικής συμμετοχής. Οι γονείς καταβάλλουν ελάχιστα δίδακτρα για την συμμετοχή των παιδιών τους στον παιδικό σταθμό. Έτσι, συχνά καλούνται να φέρουν στον παιδικό σταθμό υλικά και εφόδια που διαθέτουν στο σπίτι τους και δεν είναι σε θέση να αγοράσουν. Επίσης, οι γονείς βοηθούν στην προετοιμασία των εκδηλώσεων. Ετοιμάζουν φορέματα, μάσκες, κέικ ή οτιδήποτε άλλο χρειάζεται και βοηθούν στη διακόσμηση του σχολείου. Επιπροσθέτως, στις συνεντεύξεις τους οι γονείς υποστήριξαν ότι θα κάνουν τα πάντα για να στηρίξουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς διαβάζουν στα παιδιά τους, παίζουν, χρωματίζουν, μαθαίνουν παιχνίδια, δημιουργούν πράγματα και συζητούν για διάφορα θέματα, είτε αυτά αφορούν τρόπους συμπεριφοράς είτε διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι υπάρχει γονική εμπλοκή στην Ελλάδα στο βαθμό που υπάρχει στο Ηνωμένο Βασίλειο ή σε άλλες χώρες. Στην Ελλάδα, οι γονείς και οι δάσκαλοι έχουν χωρίσει τους ρόλους τους και κάθε μέρος έχει διαφορετικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Με κανένα τρόπο, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι Έλληνες γονείς έχουν κύριο ρόλο στο σχολείο των παιδιών τους ή ότι συμμετέχουν και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς (Rentzou, 2004). Έχουν δηλαδή περιφερειακό ρόλο. Επίσης, οι παιδαγωγοί θέλουν τους γονείς στο προσχολικό πρόγραμμα, αλλά δεν θέλουν να εμπλέκονται στον παιδαγωγικό τους ρόλο.

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τις Sakellariou και Rentzou (2007) στα προάστια της πόλης των Ιωαννίνων, με σκοπό να εξετάσουν την έννοια της γονικής συμμετοχής στην Ελλάδα και τους τρόπους με τους οποίους οι Έλληνες γονείς συμμετέχουν στα προσχολικά προγράμματα που αφορούν τα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δε φαίνεται να αναγνωρίζεται η έννοια της γονικής συμμετοχής στην Ελλάδα ούτε από τους γονείς ούτε από τους παιδαγωγούς. Και οι δύο φορείς φαίνεται ότι δε γνωρίζουν τί περιλαμβάνει ο όρος της γονικής συμμετοχής και υπάρχει έλλειψη παροχής ευκαιριών για τη συμμετοχή.

Επιπλέον, στην Ελλάδα δεν υπάρχει επίσημη δράση από το κράτος, όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Sakellariou & Rentzou, 2007). Στοιχεία της έρευνας, αποκαλύπτουν ότι γενικά υπάρχει θετική στάση απέναντι στη γονική συμμετοχή. Οι γονείς ενθαρρύνονται να γίνουν παιδαγωγοί των παιδιών τους, είναι ευπρόσδεκτοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος και φαίνεται να είναι πρόθυμοι να προσφέρουν την βοήθειά τους, όποτε τους ζητηθεί, για το καλό των παιδιών. Έτσι οι παιδαγωγοί αισθάνονται ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για το προσχολικό πρόγραμμα και είναι πρόθυμοι να δεχτούν και να ενθαρρύνουν περισσότερο τους γονείς να συμμετέχουν, όχι μόνο οικονομικά, αλλά γενικά σε όλη τη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης με εξαίρεση τις παιδαγωγικές του διαστάσεις (Sakellariou & Rentzou, 2007).

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι παιδαγωγοί αποκαλύπτουν ότι οι παιδαγωγοί είναι αυτοί που θέλουν οι γονείς να εμπλακούν στο παιδαγωγικό τους ρόλο, να συμβάλλουν στις εκδηλώσεις και στις δραστηριότητες, αλλά όχι στο παιδαγωγικό έργο του προσχολικού κέντρου. Συγκεκριμένα προβλήθηκε το επιχείρημα, ότι αυτό το γεγονός συμβαίνει επειδή οι γονείς δεν έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία που απαιτούνται ώστε να εκφράσουν την άποψη τους. Επιπλέον, προβλήθηκε το επιχείρημα ότι η συμμετοχή και η εμπλοκή των γονέων σε μεγαλύτερο βαθμό θα μπορούσε να προκαλέσει σύγχυση και η κατάσταση να γινόταν περίπλοκη. Γίνεται φανερό ότι οι παιδαγωγοί δεν αποδέχονται όλους τους τύπους της γονικής συμμετοχής. Οι γονείς από την άλλη πλευρά φαίνεται να δείχνουν πρόθυμοι να συμμετάσχουν και να ανταποκριθούν σε κάθε έκκληση για βοήθεια. Υποστηρίζουν ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή θα τους φέρει κοντά με τα παιδιά τους και ότι θα τους βοηθήσουν να μάθουν περισσότερα (Sakellariou & Rentzou, 2007).

Σε μια επόμενη έρευνα των Sakellariou και Rentzou (2008b), τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τα ανωτέρω συμπεράσματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 17 προσχολικές τάξεις, στην πόλη των Ιωαννίνων και έδειξε ότι οι γονείς έχουν περιφερειακό ρόλο στα προσχολικά προγράμματα και ότι δεν εφαρμόζονται τα μοντέλα και οι τυπολογίες που αφορούν την συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Όπως και στην προηγούμενη έρευνα (Sakellariou & Rentzou, 2007· Rentzou, 2004), τα στοιχεία έδειξαν ότι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι άτυπη και η συμμετοχή

των γονέων είναι περιορισμένη. Εν συντομία, τα στοιχεία έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί φαίνεται να αγνοούν τι σημαίνει και τι συμπεριλαμβάνει ο όρος γονική συμμετοχή. Σε πολλές περιπτώσεις οι παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι υπάρχει περιορισμένη επικοινωνία και συνεργασία γιατί οι γονείς δεν ενδιαφέρονται να συμμετέχουν και να ενημερωθούν.

Σχετική είναι και η έρευνα των Πνευματικού, Παπακανάκη και Γάκη (2008), στην οποία έλαβαν μέρος 530 γονείς από την περιοχή της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, με θέμα τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η έρευνα έδειξε ότι οι γονείς θεωρούν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής στην βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης του παιδιού τους. Επίσης, και οι γονείς που ήταν πολύ αγχώδεις ως μαθητές αναγνωρίζουν συχνά την ωφέλεια της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογες προέκυψαν και οι πεποιθήσεις των γονέων με υψηλότερες προσδοκίες για τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών τους, αφού αυτοί οι γονείς επικοινωνούν συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς και είναι επόμενο να αναγνωρίζουν τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή την επικοινωνία. Όσον αφορά τους γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, είναι πολύ πιθανό να είχαν άσχημες εμπειρίες ως μαθητές, με αποτέλεσμα να μην εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ενδιαφέρον που δείχνουν για τα παιδιά τους, κι έτσι θεωρούν πως ο μόνος τρόπος γονεϊκής εμπλοκής είναι να βοηθούν τα παιδιά τους με αναπτυξιακές και μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι.

Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποίησε η Κόζυβα (2009), για να εξετάσει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των Ελλήνων γονέων, σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και την επίδραση που αυτή ασκεί στην επίδοση των παιδιών. Συγκεκριμένα, το 98.1% των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι θεωρούν απαραίτητη την επικοινωνία και την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι γονείς αναγνωρίζουν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς καθίσταται πολύ σημαντική, ώστε να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους και να τα υποστηρίξουν στην μελέτη τους στο σπίτι. Επίσης, οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική την επικοινωνία τους και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, για την βελτίωση της καθημερινής συμπεριφοράς του παιδιού και πιστεύουν ότι η

επιτυχής και η αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία συμβάλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης του παιδιού για το σχολείο. Όσον αφορά τους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας, οι γονείς φαίνεται πως προτιμούν τις προκαθορισμένες από το σχολείο συναντήσεις κάθε μήνα και την ενημέρωσή τους για τους τρόπους λειτουργίας του σχολείου στην αρχή της σχολικής περιόδου και για τους εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς σκοπούς στο τέλος κάθε τριμήνου. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς επιδεικνύουν υψηλό βαθμό ανταπόκρισης στις προσκλήσεις του σχολείου. Βέβαια, οι γονείς διαθέτουν χρόνο για να πάνε στο σχολείο και να ενημερωθούν, αλλά η ενημέρωσή τους αφορά μόνο σε θέματα σχετικά με τις επιδόσεις και την συμπεριφορά των παιδιών. Τέλος, οι γονείς φαίνεται να βρίσκονται σε σύγχυση αναφορικά με τα συναισθήματα τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αφού ενώ τους εκτιμούν και τους σέβονται, νιώθουν απέναντί τους επιφυλακτικοί και καχύποπτοι (Κόζυβα, 2009).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας της Σαμαρά (2010), που διεξήχθη στους νομούς Καρδίτσας και Τρικάλων, με σκοπό να καταγράψει και να διερευνήσει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τις στάσεις και τις απόψεις των δασκάλων καθώς και τις προτάσεις τους προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας τους. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό επικοινωνιακή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Οι παιδαγωγοί σε ποσοστό 88,2% δηλώνουν ευχαριστημένοι με το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς, καθώς επίσης κι ότι δεν προκαλούνται τριβές ανάμεσα τους. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί δηλώνουν πολύ ευχαριστημένοι με το επίπεδο ανταπόκρισης των γονέων στις προσκλήσεις τους για ενημέρωση σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και της προόδου των παιδιών τους. Οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων, βοηθά τα παιδιά να νιώθουν άνετα και να αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου και πολύ περισσότερο βοηθά στο έργο των παιδαγωγών. Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι σε ό,τι αφορά τη συμβολή των γονέων, οι παιδαγωγοί σε ποσοστό 82,4% δηλώνουν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλύτερη πρόοδο των παιδιών (Σαμαρά, 2010).

Πρόσφατα, η Rentzou (2011) πραγματοποίησε έρευνα στην πόλη της Βέροιας, για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Το δείγμα

περιλάμβανε 38 δυάδες γονέων – παιδαγωγών. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται και επικοινωνούν επιφανειακά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς φαίνεται να είχαν πιο θετική στάση απέναντι στους παιδαγωγούς, απ' ότι είχαν οι παιδαγωγοί απέναντι στους γονείς. Η κριτική στάση των παιδαγωγών απέναντι στις γονεϊκές ικανότητες που αφορούν την ανατροφή των παιδιών τους, αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την δημιουργία και τη συντήρηση των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι οι γονείς έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια καλή συνεργασία μεταξύ τους, αλλά από την άλλη πλευρά θεωρούν ότι οι γονείς δεν έχουν τόσες γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών, όσες θα ήθελαν οι παιδαγωγοί να έχουν και δε φαίνεται να θαυμάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς δουλεύουν με τα παιδιά τους. Επιπλέον, από στοιχεία της ανάλυσης προκύπτει ότι παρά το γεγονός ότι και οι γονείς και οι παιδαγωγοί ασχολούνται με την φροντίδα των παιδιών, τείνουν να έχουν διαφορετικές απόψεις και έχουν την τάση να μην μοιράζονται τις ίδιες αξίες σχετικά με την φροντίδα, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών (Rentzou, 2011).

Η φιλία είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι αντιφατικά όσον αφορά τη φιλία. Ενώ οι γονείς φαίνεται να εμπιστεύονται και να σέβονται τους παιδαγωγούς των παιδιών τους, δεν θεωρούν ότι οι παιδαγωγοί είναι φίλοι τους και είναι αδιάφοροι για ό,τι αφορά τη ζωή των παιδαγωγών έξω από το προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Από την άλλη πλευρά, οι παιδαγωγοί που συμμετέχουν στην έρευνα δε φαίνεται να σέβονται τους γονείς, στο βαθμό που οι γονείς το κάνουν. Ένα άλλο ενδιαφέρον, αλλά απογοητευτικό εύρημα αυτής της μελέτης, είναι ότι οι γονείς του δείγματος θεωρούν τους παιδαγωγούς ως νταντάδες και όχι ως επαγγελματίες στον τομέα της προσχολικής αγωγής. Η διαπίστωση αυτή θέτει ζητήματα σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα στην Ελλάδα (Rentzou, 2011).

Κλείνοντας να σημειωθεί ότι στον ελληνικό χώρο η ερευνητική προσπάθεια είναι ποσοτικά μειωμένη σε σχέση με άλλες χώρες όπου υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον και αναλαμβάνονται περισσότερο εξειδικευμένες μελέτες (Λιοντάκη, 1999). Επομένως, θα πρέπει να διεξάγονται περισσότερες έρευνες στον τομέα της γονικής συμμετοχής στην Ελλάδα. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί δεν είναι μία

ομοιογενής ομάδα, αλλά άτομα με διαφορετικές προσδοκίες, ανάγκες και συμφέροντα. Κανένας γονέας δε μπορεί να υποκαταστήσει τον εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια, κανένας εκπαιδευτικός δε μπορεί να αναπληρώσει έναν γονέα. Ένα μικρό παιδί χρειάζεται όλους τους πόρους που μπορεί να αντλήσει από την οικογένεια, από τους γονείς, από τους γείτονες, από την τοπική κοινότητα, από το σχολείο και από οποιουσδήποτε άλλους φορείς, προκειμένου να γίνει ένας πετυχημένος μαθητής και ένας ισορροπημένος και υγιής άνθρωπος, με ζωντανό το αίσθημα της περιέργειας. Δεδομένου ότι και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το καλύτερο συμφέρον των παιδιών, θα πρέπει να αφήνουν στην άκρη τα προσωπικά συμφέροντα και να εργαστούν από κοινού για πλεονέκτημα των παιδιών (Rentzou, 2004).

### **3.5 Σχέσεις παιδαγωγών – γονέων: ζητήματα, στάσεις, προβλήματα**

Παρά την κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας της συνεργασίας μεταξύ των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης και της οικογένειας, η επίτευξή της δεν καθίσταται πάντα εύκολη. Οι σχέσεις των γονέων και των παιδαγωγών συχνά χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004· Σαμαρά, 2010). Η σχέση γονέων και παιδαγωγών επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες των παιδαγωγών και των γονέων, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητά τους, τον τρόπο που οι γονείς και οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τον τρόπο που επικοινωνούν (Keys, 2002· Σαμαρά, 2010).

Η οικογένεια απαρτίζεται από τα πιο σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του παιδιού. Είναι αυτή που μπορεί να πληροφορήσει τον παιδαγωγό για οτιδήποτε συνέβη στο παρελθόν και οτιδήποτε συμβαίνει στο παρόν του παιδιού. Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ της οικογένειας και του παιδαγωγού βοηθάει και τις δύο πλευρές αλλά και το ίδιο το παιδί. Προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών πρώτα απ' όλα πρέπει να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός (Ντολιοπούλου, 2005).

Παρά το γεγονός ότι οι υποστηρικτές της ανάγκης για συνεργασία μεταξύ γονέων - παιδαγωγών δίνουν έμφαση στα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η ενδυνάμωση της θέσης των γονέων (Brito & Waller, 1994), και ενώ τα αποτελέσματα

ερευνών που αφορούν την συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι κατά κύριο λόγο θετικά, υπάρχουν κάποιοι που αμφισβητούν τα αποτελέσματα αυτά και δεν πιστεύουν ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν στις έρευνες ισχύουν στην πραγματικότητα (Γεωργίου, 2000).

Πολλοί παράγοντες που αφορούν τους γονείς (κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο των γονιών, ψυχολογικοί παράγοντες, στάσεις και προσδοκίες των γονέων, κ.α.), μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια για την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων (Κόζυβα, 2009). Αρχικά, ο τρόπος που οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ζωτικής σημασίας. Οι γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι μόνο να πάρουν τα παιδιά τους από το προσχολικό περιβάλλον μάθησης, δεν είναι πρόθυμοι να εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος (Hornby, 2011).

Σε πολλές μελέτες που εξέτασαν τη σχέση γονέων-παιδαγωγών, διαπιστώθηκαν ότι αυτές οι δύο ομάδες αντιμετωπίζουν διαρκή προβλήματα στην διαπραγμάτευση των ορίων τους (Γεωργίου, 2000· Rentzou, 2004· 2011). Από τη μία μεριά, οι παιδαγωγοί ανησυχούν επειδή νιώθουν ότι απειλείται η επαγγελματική τους αρμοδιότητα και εξειδίκευση σε εκπαιδευτικά θέματα. Οι Williams και Stallworth (1982) σημειώνουν ότι, ενώ οι παιδαγωγοί, με τους οποίους συνομίλησαν, υποστήριζαν την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους στο σπίτι, δεν ήθελαν να δουν τους γονείς να εμπλέκονται σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική λειτουργία στο σχολείο. Η γενικότερη στάση των παιδαγωγών απέναντι στα υπό συζήτηση ζητήματα θα μπορούσε να κωδικοποιηθεί ως εξής (Γεωργίου, 2000):

- Το σχολείο είναι το μόνο υπεύθυνο ίδρυμα για την εκπαίδευση των παιδιών.
- Οι παιδαγωγοί είναι οι μόνοι ειδικευμένοι επαγγελματίες για την παροχή μόρφωσης στα παιδιά.
- Ο κοινωνικός σεβασμός που απολάμβαναν οι παιδαγωγοί τείνει να εξαφανιστεί. Οι γονείς δεν εκτιμούν όσο πρέπει τις εξειδικευμένες γνώσεις των παιδαγωγών στα παιδαγωγικά θέματα.

- Οι γονείς δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο για τα παιδιά τους στο σπίτι, δεν τα βοηθούν αρκετά, με αποτέλεσμα να τους δημιουργούν σύγχυση παρά να τα βοηθούν.
- Οι γονείς χρειάζονται εκπαίδευση και καθοδήγηση, όπως ακριβώς την χρειάζονται και τα παιδιά τους.

Ωστόσο, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών δεν είναι εύκολο να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί. Μελέτες αποδεικνύουν επανειλημμένα την πολυπλοκότητα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και τα λεπτά και ισχυρά εμπόδια και τις δυσκολίες που προέρχονται από τις δύο πλευρές, σε διάφορα επίπεδα με την πάροδο του χρόνου (Cullingford & Morrison, 1999· Rentzou, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές, υποθέτουν ότι οι γονείς δε θέλουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, χωρίς να συνειδητοποιούν το εύρος των προβλημάτων, τα οποία παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους. Για πολλούς γονείς, ένας ακόμα σημαντικός λόγος ο οποίος εμποδίζει την εμπλοκή τους στο σχολείο είναι η έλλειψη χρόνου. Πολλοί εργαζόμενοι γονείς συχνά δυσκολεύονται να παρευρεθούν σε γεγονότα που αφορούν το προσχολικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι ώρες που εργάζονται οι περισσότεροι γονείς συμπίπτουν με τις ώρες τις οποίες το παιδί βρίσκεται στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, δεν έχουν την δυνατότητα να φύγουν από τη δουλειά τους και να παρευρεθούν, για παράδειγμα σε μια εκδήλωση που διοργανώνει το προσχολικό περιβάλλον του παιδιού ή στο κάλεσμα των παιδαγωγών για μια ομαδική συνάντηση με τους γονείς για την επίλυση προβλημάτων ή την ενημέρωση για διάφορα θέματα, με αποτέλεσμα να απέχουν από το πρόγραμμα του προσχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, εφόσον εργάζονται χρειάζονται και χρόνο για ξεκούραση κι έτσι μειώνεται ο χρόνος που περνάνε με τα παιδιά τους. Αυτό οδηγεί στο να αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους τις απογευματινές ώρες, όπου ο χρόνος τους είναι ελεύθερος (Rentzou, 2004).

Περαιτέρω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συμμετοχή των γονέων αποτελεί έμμεση δυσμενή διάκριση, εφόσον δεν έχουν όλοι οι γονείς ίση πρόσβαση σε αυτό. Η συμμετοχή μπορεί να είναι πιο προβληματική για τους γονείς με γλωσσικές δυσκολίες, πολιτισμικές διαφορές ή για τις άγαμες μητέρες (Rentzou, 2004). Επιπλέον, υπάρχει μια ποικιλία από πρακτικούς λόγους που μπορεί να αναστείλουν τη γονική συμμετοχή, όπως η φροντίδα των παιδιών και άλλες

υποχρεώσεις της οικογένειας, οι μεταφορές, οι οικονομικές δυσκολίες και ούτω καθεξής (Kenway, n.n.). Οι γονείς μπορεί να μη θέλουν να εμπλακούν, είτε επειδή έχουν δυσάρεστες μνήμες ως μαθητές ή επειδή πιστεύουν ότι η εκπαίδευση είναι καλύτερα να αφήνεται στους επαγγελματίες (Robson, 1996· Rentzou, 2004).

Επίσης, μπορεί να θεωρούν αβέβαιη την εμπλοκή τους στην προσχολική διαδικασία, διότι θεωρούν ότι αγνοούν τις συνθήκες και τις διαδικασίες, και επειδή δεν έχουν τις ικανότητες δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν. Υπάρχει η περίπτωση όπου επιθυμούν τόσοι πολλοί γονείς να συμμετέχουν αλλά να μην υπάρχει αρκετός χώρος για όλους. Από την άλλη μεριά μπορεί να υπάρχουν και γονείς που δε θέλουν τα παιδιά τους να συνεργαστούν με άλλους γονείς (Keating & Taylorson, 1996· Rentzou, 2004). Παρόλο που το περιβάλλον του σχολείου μπορεί να είναι χαλαρωτικό και φιλόξενο, οι γονείς δε θεωρούν πάντοτε εύκολη την επικοινωνία με τους παιδαγωγούς (Beck, 1989).

Παρόλα αυτά, τα προβλήματα και η αρνητική στάση απέναντι στη συμμετοχή των γονέων δεν προέρχεται μόνο από τους γονείς, αλλά και από τους εργαζόμενους. Υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι υπάρχουν εργαζόμενοι που προτιμούν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά χωρίς τη γονική παρέμβαση (Curtis, 1998· Rentzou, 2004).

Πίσω από την απροθυμία του προσωπικού βρίσκεται ο φόβος, λόγω της έλλειψης της κατάρτισης. Μερικοί παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αισθάνονται ανεπαρκείς, ώστε να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που φαντάζονται ότι θα τους συμβούν. Σε γενικές γραμμές, οι παιδαγωγοί τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός τους ρόλος δεν υποστηρίζεται από τους γονείς (David, 1990). Ο Robson (1996) προτείνει πέντε κατηγορίες λόγων για τους οποίους οι παιδαγωγοί μπορεί να μην επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς:

- Ιδεολογικοί. Παραδόσεις σχετικά με τα επαγγελματικά όρια και ποιος διαθέτει την κατάλληλη πείρα σε εκπαιδευτικά θέματα.
- Ψυχολογικοί. Νιώθουν ότι το έργο τους απειλείται από εξωτερικούς παράγοντες.
- Επαγγελματικοί. Η έλλειψη εκπαίδευσης που αφορά στην επικοινωνία και την συνεργασία με τους γονείς.
- Πολιτικοί. Η έλλειψη επαρκών πόρων και του προσωπικού διδασκαλίας.

- Πρακτικοί. Η έλλειψη χρόνου να εφαρμόσουν στρατηγικές για μια επικοδομητική συνεργασία (Rentzou, 2004).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, παρά την επίσημη αναγνώριση της γονικής συμμετοχής, δεν είναι εύκολο να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες, που απορρέουν και από τους γονείς και από τους παιδαγωγούς, οι οποίοι εμποδίζουν την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών (Rentzou, 2004). Στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης πρέπει να οριοθετούνται εκ των προτέρων οι ρόλοι του καθενός και να οργανώνονται κάποιες συναντήσεις/σεμινάρια, όπου θα δίνεται η δυνατότητα τόσο στους παιδαγωγούς όσο και στους γονείς να γνωριστούν και να ανταλλάξουν απόψεις γύρω από κοινούς άξονες προβληματισμού για τα παιδιά τους (Ψάλτη και Γαβριηλίδου, 1995· Μερκούρη και Σταμάτης, 2009).

**ΜΕΡΟΣ ΙΙ**  
**ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας»

### 4.1 Εισαγωγή

Η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι απαραίτητη σε όλες τις μορφές και τις βαθμίδες της αγωγής. Είναι μια σχέση μέσα από την οποία αναπτύσσεται η επικοινωνία, ανταλλάσσονται πληροφορίες και διευρύνονται οι γνώσεις τόσο των γονέων όσο και των παιδαγωγών, πάντα με κοινό σκοπό, την καλύτερη εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Η σημασία της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών αναγνωρίζεται διεθνώς (Κόζυβα, 2009· Rentzou, 2004), όμως στην ελληνική πραγματικότητα, η συνεργασία αυτή είναι πολύ περιορισμένη (Rentzou, 2004· Κόζυβα, 2009). Παρόλα αυτά, σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η πλειονότητα των Ελλήνων παιδαγωγών και γονέων επιθυμούν την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ τους (Rentzou, 2004· Κόζυβα, 2009· Sakellariou & Rentzou, 2008a· 2008b).

Ένας βασικός λόγος που οδήγησε στην επιλογή αυτού του θέματος είναι η προσωπική μας επιθυμία να ασχοληθούμε με το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, έτσι ώστε να διευρύνουμε τις γνώσεις μας σε αυτόν το επιστημονικό πεδίο, προκειμένου να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε με τον καταλληλότερο δυνατό τρόπο καταστάσεις, οι οποίες αφορούν τους γονείς και να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τις ανάγκες των γονέων. Επιπλέον, καθώς θεωρούμε ότι η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι απαραίτητη σε όλα τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, επιδιώξή μας είναι, μέσω αυτής της εργασίας, να βοηθήσουμε τόσο τους γονείς όσο και παιδαγωγούς να αναλογιστούν και να κατανοήσουν τα θετικά αποτελέσματα που συνεπάγεται μια σωστή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους και ο καθένας από τη μεριά του να προσπαθεί για το καλύτερο, αφήνοντας στην άκρη τυχόν αντιπάθειες ή προβλήματα που μπαίνουν ανάμεσά τους, πάντα για το συμφέρον των παιδιών. Η έρευνα, λοιπόν, που πραγματοποιήθηκε έχει ως στόχο να διερευνήσει τις μορφές συνεργασίας που προωθούνται μεταξύ των οικογενειών και των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς και τα μοντέλα συνεργασίας μεταξύ των δύο φορέων.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας (θεωρητικό), παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ανασκόπησης της συναφούς βιβλιογραφίας και στο δεύτερο μέρος

(εμπειρικό) θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της συλλογής του εμπειρικού υλικού καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο να παρουσιάσει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει την έρευνα, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η διαδικασία συλλογής του υλικού και το δείγμα.

#### **4.2 Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης**

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην Θεωρία Βιο-Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η Θεωρία των Βιο-Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner υποστηρίζει ότι το παιδί συμμετέχει σε πολλαπλά συστήματα (Rentzou, 20011). Ο Bronfenbrenner (1979) εξηγεί ότι το περιβάλλον του παιδιού αποτελείται από πέντε συστήματα αλληλεπίδρασης: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα (Swick & Williams, 2006).

Το μικροσύστημα αποτελείται από το πιο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Η πραγματική δύναμη σε αυτό το αρχικό σύνολο των αλληλεπιδράσεων με την οικογένεια, είναι ότι τα παιδιά αποκτούν πείρα όσον αφορά την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας με τους ανθρώπους, οι οποίοι είναι σημαντικοί στη ζωή τους (Pipher, 1996· Swick & Williams, 2006). Η ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδιών μπορούν να βοηθήσουν ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν μια υγιή προσωπικότητα (Swick, 2004· Swick & Williams, 2006). Όσον αφορά το μεσοσύστημα, η πραγματική του δύναμη είναι ότι συμβάλλει στην σύνδεση δύο ή περισσότερων συστημάτων, στα οποία ζουν τα παιδιά και οι γονείς. (Bronfenbrenner, 1979). Διερευνά δηλαδή, τις σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και των προσχολικών προγραμμάτων, τις προσχολικές εμπειρίες που αποκτά το παιδί κ.α. Η οικογένεια και το προσχολικό περιβάλλον μάθησης αποτελούν μικροσυστήματα του βιο-οικολογικού συστήματος, τα οποία επηρεάζουν συνεχώς την ανάπτυξη του παιδιού και γι' αυτό το λόγο θεωρείται απαραίτητη η γονική συμμετοχή και η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών.

Σύμφωνα με την Θεωρία των Βιο-Οικολογικών Συστημάτων η γονική συμμετοχή και η επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών είναι απαραίτητη

δεδομένου ότι η ύπαρξη των μεσοσυστημάτων, βοηθά την ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό των μικροσυστημάτων των παιδιών (Rentzou, 2011). Στα πλαίσια της παρούσης μελέτης, θα διερευνηθεί το μεσοσύστημα του παιδιού, δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων.

### **4.3 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας**

#### **4.3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση**

Για τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η πρωτογενής έρευνα. Πρωτογενής έρευνα είναι αυτή που γίνεται για πρώτη φορά με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων του πληθυσμού που μας ενδιαφέρει (Πετράκης, 2006) και χωρίζεται σε δύο επιμέρους έρευνες την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει και να εξηγήσει την σημασία και όχι την συχνότητα ορισμένων φαινομένων (Πετράκης, 2006). Στην ποιοτική έρευνα δίνεται έμφαση στις συμπεριφορές και τις εμπειρίες των υποκείμενων της έρευνας. Σκοπός της είναι η περιγραφή και η κατανόηση φαινομένων. Αναζητούνται εμπειρίες σε πραγματικές καταστάσεις, ενώ οι καταστάσεις θεωρούνται σημαντικές επειδή επηρεάζουν την συμπεριφορά (Σωτηρούδας, 2011). Επιπλέον, στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής έρχεται σε άμεση επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας και τα αποτελέσματα αφορούν μόνο στο δείγμα που αφορά την συγκεκριμένη μελέτη.

Στην ποιοτική έρευνα, από την άλλη μεριά, σκοπός είναι ο ποσοτικός προσδιορισμός των σχέσεων των μεταβλητών που εξετάζουμε. Η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων βοηθάει στην καλύτερη απεικόνισή τους, ώστε να γίνουν πιο εύκολα κατανοητά τα αποτελέσματα προκειμένου να οδηγηθούμε στα συμπεράσματά μας. Στην ποσοτική έρευνα έχει μεγαλύτερη σημασία η συχνότητα των φαινομένων και λιγότερο η αιτιολόγησή τους (Πετράκης, 2006). Επιπλέον, στην ποσοτική έρευνα αναζητούνται οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών (Σωτηρούδας, 2011). Η ποσοτική έρευνα είναι μια πιο δομημένη γραμμική μορφή της ερευνητικής διαδικασίας και περιλαμβάνει μεγάλο δείγμα. Το ύφος του ερευνητή είναι ουδέτερο καθώς ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο παρεμβάλλεται το μέσο συλλογής δεδομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης και για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αυτό-αξιολόγησης, καθώς και της σύγκρισης-συσχέτισης, όπου το υπό αξιολόγηση αντικείμενο συγκρίνεται με άλλα ομοειδή (σύγκριση γονέων-παιδαγωγών). Ειδικά η σύγκριση-συσχέτιση βοηθάει στην εξασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των στοιχείων που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς και τους παιδαγωγούς, μέσω της τριγωνοποίησης παρατηρητών (Sakellariou & Rentzou, 2007). Η τριγωνοποίηση μπορεί να οριστεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων και χρησιμοποιείται κυρίως σε έρευνες που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, τα εκπαιδευτικά ζητήματα και θέματα πολιτισμικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Σκοπός της τριγωνοποίησης είναι η χρήση δύο ή περισσότερων α) πηγών δεδομένων, β) ερευνητών, γ) μεθοδολογικών προσεγγίσεων, δ) θεωριών και ε) μεθόδων ανάλυσης δεδομένων, μέσα στην ίδια έρευνα για να εξεταστεί μία σύνθετη κατάσταση μέσα από περισσότερες οπτικές γωνίες (Σπανακά, 2009).

#### **4.3.2. Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού**

Σε συνεργασία με τις διευθύντριες των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης, πραγματοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων της έρευνας. Η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με τις διευθύντριες αφορούσε τον στόχο της έρευνας, καθώς και διευκρινήσεις για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, εφόσον οι διευθύντριες έδιναν την άδεια τους, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους παιδαγωγούς που εργάζονταν στο κάθε προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Τα ερωτηματολόγια που αφορούσαν τους γονείς μοιράστηκαν τις ώρες που οι γονείς έφερναν τα παιδιά στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, καθώς και κατά την αποχώρηση τους στο τέλος της μέρας. Η ολιγόλεπτη συζήτηση με τους γονείς αφορούσε, όπως και με τις διευθύντριες, τον σκοπό της έρευνας και τον τρόπο της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν το χρονικό διάστημα από 30/05/2011 έως 29/07/2011.

#### 4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη και τις εμπειρίες των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Η διεξαγωγή αυτής της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού θα μας βοηθήσει να διαπιστώσουμε τη δύναμη της συνεργασίας μεταξύ των οικογενειών και των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς και τις μορφές της συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς.

Υπάρχουν πολλά μέσα συλλογής δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα ως μέσο για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και η επιλογή αυτού του μέσου έγινε επειδή σε μικρό χρονικό διάστημα θα είχαν συγκεντρωθεί οι πληροφορίες που χρειαζόνταν για την πραγματοποίηση της έρευνας. Επιπλέον, λόγω του περιορισμένου χρόνου των παιδαγωγών αλλά και των γονέων δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις, οπότε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό τόσο τους γονείς όσο και τους παιδαγωγούς, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου (αλλά μερικές φορές και ανοιχτού) και χρησιμοποιούνται για την συγκέντρωση πληροφοριών, που σχετίζονται με γεγονότα, απόψεις, θέσεις ενδιαφέροντα, γνώμες, κλπ. Τα πλεονεκτήματα αυτού του μέσου για τη συλλογή δεδομένων είναι τα εξής: α) είναι ένας πολύ εύκολος τρόπος για την ανάκληση πληροφοριών ενός μεγάλου συνόλου ανθρώπων· β) μπορεί να είναι εξαιρετικά αποτελεσματικά για την παραγωγή μεγάλων συνολικών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα· γ) το κόστος τους είναι σχετικά χαμηλό· και δ) επιτρέπουν την ανωνυμία, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα (Robson, 1996).

Παρόλα σε αυτό το μέσο συλλογής δεδομένων μπορεί να προκύψουν τα εξής μειονεκτήματα: α) συνήθως έχουν χαμηλό ποσοστό απόκρισης, καθώς δεν γίνονται γνωστά τα χαρακτηριστικά των μη αποκρινόμενων, κι έτσι δεν γνωρίζετε αν το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό· β) μπορεί να εντοπιστούν ασάφειες ή παρανοήσεις στις ερωτήσεις της έρευνας· γ) οι αποκρινόμενοι μπορεί να μην πάρουν στα σοβαρά τα ερωτήματα, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτό (Robson, 1996).

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη δημιουργήθηκαν σε δύο (2) εκδόσεις: μια για τους παιδαγωγούς και μια για τους γονείς. Πριν από τα κύρια ερωτηματολόγια υπάρχει εισαγωγικό σημείωμα που

ενημερώνει το δείγμα για τη στοχοθεσία της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Ακολουθεί συνοπτικό ερωτηματολόγιο καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Στη συνέχεια παρατίθενται τα κύρια ερωτηματολόγια.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο «Η Δύναμη της Συνεργασίας – Ερωτηματολόγιο για τις Οικογένειες» (The Power of Partnerships Family Survey) ([http://www.pta.org/Documents/Power\\_Of\\_Partnerships-survey.pdf](http://www.pta.org/Documents/Power_Of_Partnerships-survey.pdf)) έχει δημιουργηθεί από τον Εθνικό Οργανισμό Γονέων – Παιδαγωγών της Αμερικής και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις μορφές συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των προσχολικών προγραμμάτων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 21 θέματα, τα οποία διακρίνονται σε 6 υποκατηγορίες: 1) ευχάριστη υποδοχή όλων των οικογενειών στη σχολική κοινότητα, 2) αποτελεσματική επικοινωνία, 3) υποστήριξη της μάθησης, ανάπτυξης και επιτυχίας του παιδιού, 4) προστασία και υπεράσπιση όλων των παιδιών, 5) μοίρασμα εξουσίας, και 6) συνεργασία με την κοινότητα. Το κάθε θέμα βαθμολογείται με βάση πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα) ενώ κατά την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά, από την επιβλέπουσα της εργασίας, Δρ. Ρέντζου, δόθηκε η δυνατότητα κάθε θέματα να βαθμολογηθεί ως Μη εφαρμόσιμο (0).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της εργασίας, ένας εκ των οποίων ήταν και η σύγκριση των απόψεων γονέων και παιδαγωγών, το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε από την επιβλέπουσα, Δρ. Ρέντζου, ώστε να διερευνήσει τις μορφές συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, από την οπτική των παιδαγωγών.

Στα πλαίσια του δεύτερου ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε από την επιβλέπουσα της εργασίας, παρατίθενται 2 μοντέλα γονικής εμπλοκής. Το μοντέλο «Τομείς ανάπτυξης συνεργασίας σχολείου οικογένειας» (προσαρμογή από Atkin & Bastiani με Goode, 1988) και το μοντέλο «Τομείς συνεργασίας οικογένειας σχολείου» (προσαρμογή από Bastiani, 1986). Το πρώτο μοντέλο εμπεριέχει έξι (6) μορφές συνεργασίας, ενώ το δεύτερο μοντέλο εμπεριέχει εννέα (9) μορφές συνεργασίας. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί καλούνται να επιλέξουν από κάθε μοντέλο τις μορφές συνεργασίας που εφαρμόζονται στον παιδικό σταθμό που εργάζονται και παρακολουθούν τα παιδιά τους.

#### 4.5 Καθορισμός πληθυσμού – Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 51 γονείς και 50 παιδαγωγοί και πραγματοποιήθηκε στην πόλη του Ηρακλείου. Συγκεκριμένα, μοιράστηκαν 100 ερωτηματολόγια σε γονείς, από τα οποία απαντήθηκαν τα 51 και 100 ερωτηματολόγια σε παιδαγωγούς, από τα οποία απαντήθηκαν τα 50, και αυτά συνιστούν το δείγμα της έρευνας.

##### 4.5.1 Δημογραφικά στοιχεία των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα

Από τους 51 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, 33 (64,7%) ήταν γυναίκες και 18 (35,3%) άνδρες. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, οι ηλικίες των γονέων ποικίλλουν. Από το δείγμα (N=51) των γονέων που συμμετείχε στην έρευνα, το 21,6% είναι 21-29 χρονών (N=11), το 47% είναι 30-39 χρονών (N=24), 29,4% είναι 40-49 χρονών και μόλις το 2% (N=1) είναι 50 χρονών και πάνω.

ΗΛΙΚΙΑ	Δείγμα (N)	Ποσοστό
20 και κάτω	0	0%
21-29	11	21.6%
30-29	24	47%
40-49	15	29.4%
50 και πάνω	1	2%
Σύνολο	51	100%

**Πίνακας 1. Ηλικίες γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα**

Επιπλέον, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν τα εξής για το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων: το 5,9% (N=3) των γονέων είναι απόφοιτοι Δημοτικού, το 13,8% (N=7) είναι απόφοιτοι Γυμνασίου, το 39,2% (N=20) είναι απόφοιτοι Λυκείου, το 33,3% (N=17) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, μόλις το 3,9% (N=2) έχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών, ενώ ένας γονέας δήλωσε ότι είναι απόφοιτος ΟΑΕΔ και ένας άλλος πτυχιούχος Η/Υ (Πίνακας 2).

ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Δείγμα (N)	Ποσοστό
Απόφοιτος Δημοτικού	3	5.9%
Απόφοιτος Γυμνασίου	7	13.8%
Απόφοιτος Λυκείου	20	39.2%
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	33.3%
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	2	3.9%
Άλλο	2	3.9%
Σύνολο	51	100%

**Πίνακας 2. Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα**

Όσον αφορά την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε τα εξής: σε ποσοστό 7.8% (N=7) οι γονείς δήλωσαν ότι είναι άνεργοι, το 17.6% (N=9) των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ασχολούνται με τα οικιακά, το 11.8% (N=6) είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, το 45,1% (N=23) είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι και το 17.6% (N=9) των γονέων είναι δημόσιοι υπάλληλοι (Πίνακας 3).

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Δείγμα (N)	Ποσοστό
Άνεργος	4	7.8%
Οικιακά	9	17.6%
Ελεύθερος Επαγγελματίας	6	11.8%
Ιδιωτικός Υπάλληλος	23	45.1%
Δημόσιος Υπάλληλος	9	17.6%
Σύνολο	51	100%

**Πίνακας 3. Επαγγελματική κατάσταση των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα**

Όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν Ελληνική εθνικότητα.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, σε ποσοστό 90.1% (N=46) οι γονείς δηλώνουν παντρεμένοι και μόλις ένας γονιός είναι χωρισμένος (1.9%). Το 6% (N=3) των γονέων είναι διαζευγμένοι και ένας γονιός είναι άγαμος (1.9%) (Πίνακας 4).

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Δείγμα (N)	Ποσοστό
Παντρεμένος/η	46	90.1%
Χωρισμένος/η	1	1.9%
Διαζευγμένος/η	3	6%
Άγαμος/η	1	1.9%
Άλλο	0	0%
Σύνολο	51	100%

**Πίνακας 4. Οικογενειακή κατάσταση των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα**

Οι ηλικίες των παιδιών των οποίων οι γονείς συμμετείχαν στην έρευνα ποικίλουν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, από 2 ετών έως 5 ετών.

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	Δείγμα (N)	Ποσοστό
2-2,5	4	7.8%
3-3,5	19	37.2%
4-4,5	22	43.1%
5	3	5.9%
Δεν απάντησαν	3	5.9%
Σύνολο	51	100%

**Πίνακας 5. Ηλικίες παιδιών των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα**

Σχετικά με το φύλο των παιδιών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε ποσοστό 49% (N=25) οι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους είναι αγόρια και το 51% (N=26) των γονέων έχουν κορίτσια.

#### 4.5.2 Δημογραφικά στοιχεία των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στην παρούσα μελέτη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, συμμετείχαν 50 παιδαγωγοί, οι οποίες ήταν όλες γυναίκες. Σχετικά με τις ηλικίες των παιδαγωγών, από την έρευνα προέκυψε ότι μόλις το 4% (N=2) έχουν ηλικία 20 ετών και κάτω, ενώ το 28% (N=14) των παιδαγωγών έχουν ηλικία 21-29 ετών. Το 52% (N=26) είναι 30-39 ετών, το 10% (N=5) είναι 40-49 ετών και μόλις το 6% (N=3) έχουν ηλικία 50 ετών και πάνω (Πίνακας 6).

ΗΛΙΚΙΑ	Δείγμα (N)	Ποσοστό
20 και κάτω	2	4%
21-29	14	28%
30-39	26	52%
40-49	5	10%
50 και πάνω	3	6%
Σύνολο	50	100%

**Πίνακας 6. Ηλικία παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα**

Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδαγωγών, τα στοιχεία έδειξαν ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί έχουν πτυχίο ΑΕΙ από το τμήμα Νηπιαγωγών, σε ποσοστό 46% (N=23). Το 26% (N=13) έχουν πτυχίο από ΤΕΕ/ΙΕΚ ειδικότητας βοηθών βρεφονηπιοκόμων, το 20% (N=10) έχουν πτυχίο ΤΕΙ Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, ενώ μόλις το 8% (N=4) έχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (Πίνακας 7).

ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Δείγμα (N)	Ποσοστό
ΤΕΕ/ΙΕΚ ειδικότητα βοηθών βρεφονηπιοκόμου	13	26%
ΤΕΙ Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας	10	20%
ΑΕΙ Τμήμα Νηπιαγωγών	23	46%

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	4	8%
Άλλο	0	0%
Σύνολο	50	100%

**Πίνακας 7. Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα**

Όσον αφορά τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας των παιδαγωγών, προκύπτει ότι η μέση επαγγελματική εμπειρία τους είναι 9 χρόνια με ελάχιστη εμπειρία 1 χρόνο και μέγιστη 31 χρόνια προϋπηρεσίας. Επιπλέον, από την ανάλυση προκύπτει ότι ο αριθμός των παιδιών στο τμήμα στο οποίο εργάζονται οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι, κατά μέσο όρο, 20, με ελάχιστο αριθμό 9 παιδιά και μέγιστο αριθμό παιδιών στο τμήμα 25.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με το τμήμα στο οποίο εργάζονται. Αναλυτικότερα, το 14% (N=7) των παιδαγωγών εργάζεται σε βρεφικό τμήμα, το 12% (N=6) σε μεταβρεφικό, το 42% (N=21) σε προνήπια και το 32% των παιδαγωγών (N=16) εργάζεται σε νηπιακό τμήμα.

ΤΜΗΜΑ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ	Δείγμα (N)	Ποσοστό
Βρεφικό	7	14%
Μεταβρεφικό	6	12%
Προνήπια	21	42%
Νήπια	16	32%
Σύνολο	50	100%

**Πίνακας 8. Τμήμα στο οποίο εργάζονται οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα**

Όσον αφορά τον φορέα ελέγχου του προσχολικού προγράμματος, το 58% (N=29) των παιδαγωγών εργάζονται σε δημόσιο φορέα, το 40% (N=20) σε ιδιωτικό και το 2% (N=1) σε κοινωφελή επιχείρηση του δήμου.

Τέλος, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των παιδαγωγών, το 59% (N=29) του δείγματος των παιδαγωγών είναι παντρεμένοι, μόλις το 2% (N=1) είναι χωρισμένοι, επίσης το 2% (N=1) είναι διαζευγμένοι και το 19% των παιδαγωγών είναι άγαμοι.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Αποτελέσματα της έρευνας»**

### **5.1 Εισαγωγή**

Είναι γενικά αποδεκτό ότι μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και στις οικογένειες, έχει οφέλη όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για όλους τους εμπλεκόμενους. Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται έρευνες και παρεμβατικά προγράμματα με σκοπό τη βελτίωση της σχέσης μεταξύ των οικογενειών και των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης. Στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα του ζητήματος αυτού, διάφοροι ερευνητές πρότειναν θεωρητικά μοντέλα με τα οποία περιγράφουν τη σχέση μεταξύ των δύο φορέων (Κόζυβα, 2009).

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει τα αποτελέσματα που προκύπτουν, από τις απαντήσεις των γονέων και των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.

### **5.2 Απόψεις των γονέων για τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών**

Ο καλύτερος τρόπος προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών είναι η εδραίωση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των γονέων, του σχολείου και της κοινότητας. Στόχος, λοιπόν, των ερωτηματολογίων είναι να καταγράψουν τις μορφές συνεργασίας που υπάρχουν μεταξύ των οικογενειών και του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου είναι εγγεγραμμένα τα παιδιά των γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

#### **5.2.1. Απόψεις των γονέων για τη δύναμη της συνεργασίας μεταξύ γονέων-παιδαγωγών**

##### **5.2.1.1. Ευχάριστη υποδοχή όλων των οικογενειών στη σχολική κοινότητα**

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς και αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με την υποδοχή των οικογενειών στη σχολική κοινότητα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα παρακάτω, οι γονείς δήλωσαν ότι όταν μπαίνουν στον παιδικό σταθμό νιώθουν ότι το περιβάλλον είναι ελκυστικό και επίσης ότι είναι ένα μέρος στον οποίο νιώθουν ότι ανήκουν. Επιπλέον, οι γονείς δήλωσαν ότι οι πολιτικές και τα προγράμματα του

παιδικού σταθμού, απεικονίζουν, σέβονται και αποδίδουν αξία στη διαφορετικότητα των οικογενειών. Οι γονείς φαίνεται επίσης, να νιώθουν ότι οι παιδαγωγοί συμπεριφέρονται σε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τη φυλή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο και σε μεγάλο βαθμό νιώθουν πως είναι καλοδεχούμενοι στις συναντήσεις που οργανώνονται για αυτούς από το προσχολικό πρόγραμμα.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
1. Όταν μπαίνω στον παιδικό σταθμό, νιώθω ότι το περιβάλλον είναι ελκυστικό και ότι είναι ένα μέρος στον οποίο ανήκουν οι γονείς.	51	4.12	0.71
2. Οι πολιτικές και τα προγράμματα του παιδικού σταθμού, απεικονίζουν, σέβονται και αποδίδουν αξία στη διαφορετικότητα των οικογενειών.	51	3.73	1.10
3. Οι παιδαγωγοί συμπεριφέρονται στα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τη φυλή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο.	51	3.67	1.16
4. Νιώθω πως είμαι καλοδεχούμενος/η στις συναντήσεις που οργανώνονται για τους γονείς.	51	4.43	0.57

**Πίνακας 9. Ευχάριστη υποδοχή όλων των οικογενειών στη σχολική κοινότητα**

### **5.2.1.2 Αποτελεσματική επικοινωνία**

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία τους με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Σε μεγάλο βαθμό, οι γονείς δηλώνουν ότι ο παιδικός σταθμός ενημερώνει όλες τις οικογένειες για σημαντικά θέματα και γεγονότα. Επιπλέον, όπως φαίνεται στον Πίνακα ο παιδικός σταθμός εφαρμόζει πολιτικές που διευκολύνουν τις οικογένειες να επικοινωνήσουν με τους παιδαγωγούς και επικοινωνεί με τις οικογένειες με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (π.χ. τηλεφωνικά, με e-mail, γραπτά, μέσω ιστοσελίδας, κ.λ.π.). Επίσης, οι γονείς δηλώνουν ότι μπορούν να μιλήσουν στον

διευθυντή όποτε το θελήσουν και ότι ο παιδαγωγός του παιδιού τους επικοινωνεί μαζί τους σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, φαίνεται πως δεν είναι εύκολο για τους γονείς να βρουν μεταφραστή (εφόσον η οικογένεια δεν μιλάει ελληνικά) εάν χρειαστεί.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
5. Ο παιδικός σταθμός ενημερώνει όλες τις οικογένειες για σημαντικά θέματα και γεγονότα.	51	4.16	0.78
6. Ο παιδικός σταθμός εφαρμόζει πολιτικές που διευκολύνουν τις οικογένειες να επικοινωνήσουν με τους παιδαγωγούς.	51	4.04	0.87
7. Ο παιδικός σταθμός επικοινωνεί με τις οικογένειες με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (π.χ. τηλεφωνικά, με e-mail, γραπτά, μέσω ιστοσελίδας, κ.λ.π.)	51	4.25	0.69
8. Μπορώ να μιλήσω στον διευθυντή όποτε το θελήσω.	51	4.47	0.58
9. Ο παιδαγωγός του παιδιού μου επικοινωνεί μαζί μου σε τακτά χρονικά διαστήματα.	51	4.18	0.68
10. Είναι εύκολο να βρω μεταφραστή (εφόσον η οικογένεια δεν μιλάει ελληνικά) εάν χρειαστεί.	50	1.76	1.99

**Πίνακας 10. Αποτελεσματική επικοινωνία**

### 5.2.1.3 Υποστήριξη της μάθησης, ανάπτυξης και επιτυχίας του παιδιού

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων στα ερωτηματολόγια και αφορούν την υποστήριξη της μάθησης, της ανάπτυξης καθώς και της επιτυχίας των παιδιών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, οι γονείς υποστηρίζουν ότι ο παιδαγωγός του παιδιού τους, τους ενημερώνει διαρκώς για το πώς τα πηγαίνει στον παιδικό σταθμό, ενώ φαίνεται ότι κατανοούν τα

ακαδημαϊκά επιτεύγματα που θα πρέπει να πετύχει το παιδί τους και το πώς το αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με αυτά τα επιτεύγματα. Επίσης, οι γονείς υποστηρίζουν ότι ο παιδαγωγός του παιδιού τους και ο παιδικός σταθμός τους δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για το πώς μπορούν να βελτιώσουν την πρόοδο του παιδιού τους και θεωρούν ότι όλα τα παιδιά ενθαρρύνονται και προκαλούνται να κάνουν το καλύτερο δυνατό που μπορούν.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
11. Ο παιδαγωγός του παιδιού μου με ενημερώνει διαρκώς για το πώς τα πηγαίνει στον παιδικό σταθμό.	51	4.10	0.83
12. Κατανοώ τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα που θα πρέπει το παιδί μου να επιτύχει και το πώς το αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με αυτά τα επιτεύγματα.	51	3.84	0.73
13. Ο παιδαγωγός του παιδιού μου και ο παιδικός σταθμός μου δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για το πώς μπορώ να βελτιώσω την πρόοδο του παιδιού μου.	51	4.12	0.79
14. Όλα τα παιδιά ενθαρρύνονται και προκαλούνται να κάνουν το καλύτερο δυνατό που μπορούν.	51	4.22	0.67

**Πίνακας 11. Υποστήριξη της μάθησης, ανάπτυξης και επιτυχίας του παιδιού**

#### **5.2.1.4 Προστασία και υπεράσπιση όλων των παιδιών**

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, που αφορούν την προστασία και την υπεράσπιση των παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα οι γονείς δηλώνουν ότι εάν ο παιδικός σταθμός δεν μπορεί να τους βοηθήσει, τους ανακατευθύνει σε κάποιον που μπορεί ενώ φαίνεται

πως κατανοούν τους κανονισμούς που ισχύουν για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρέπει να ντύνονται, να μιλάνε και να συμπεριφέρονται. Επιπλέον, οι γονείς υποστηρίζουν ότι ο παιδικός σταθμός τους ενημερώνει για τα δικαιώματά τους και τους βοηθάει να τα προασπιστούν και να τα διεκδικήσουν, όπως χρειάζεται. Τέλος, οι γονείς θεωρούν πως έχουν την δύναμη και τη δυνατότητα να υπερασπιστούν την πρόοδο του παιδιού τους και των άλλων παιδιών.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
15. Εάν ο παιδικός σταθμός δεν μπορεί να με βοηθήσει, με ανακατευθύνει σε κάποιον που μπορεί.	51	3.94	1.05
16. Κατανοώ τους κανονισμούς που ισχύουν για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρέπει να ντύνονται, να μιλάνε και να συμπεριφέρονται.	51	4.53	0.50
17. Ο παιδικός σταθμός με ενημερώνει για τα δικαιώματά μου και με βοηθάει να τα προασπιστώ και να τα διεκδικήσω, όπως χρειάζεται.	51	4.25	0.69
18. Νιώθω πως έχω τη δύναμη και τη δυνατότητα να υπερασπιστώ την πρόοδο του παιδιού μου και των άλλων παιδιών στον παιδικό σταθμό.	51	4.12	0.71

**Πίνακας 12. Προστασία και υπεράσπιση όλων των παιδιών**

### 5.2.1.5 Μοίρασμα εξουσίας

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους γονείς, σχετικά με το μοίρασμα της εξουσίας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Όπως φαίνεται στο Πίνακα, ο παιδικός σταθμός, σε μικρό σχετικά ποσοστό,

συμβουλευεται τις οικογένειες πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις (π.χ. αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις πολιτικές που ισχύουν στον παιδικό σταθμό, κ.λ.π.), ενώ ταυτόχρονα δεν παρέχει ευκαιρίες στις οικογένειες να αναπτύξουν σχέσεις με και να εκφράσουν τους προβληματισμούς στους διευθυντές του σχολείου, σε δημόσιους υπαλλήλους, σε πολιτικούς, και άλλα σημαντικά μέλη της κοινότητας.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
19. Ο παιδικός σταθμός συμβουλευεται εμένα και τις υπόλοιπες οικογένειες πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις (π.χ. αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις πολιτικές που ισχύουν στον παιδικό σταθμό, κ.λ.π.).	51	2.61	1.51
20. Ο παιδικός σταθμός παρέχει ευκαιρίες στις οικογένειες να αναπτύξουν σχέσεις με και να εκφράσουν τους προβληματισμούς στους διευθυντές του σχολείου, σε δημόσιους υπαλλήλους, σε πολιτικούς, και άλλα σημαντικά μέλη της κοινότητας.	51	2.29	1.74

**Πίνακας 13. Μοίρασμα εξουσίας**

#### **5.2.1.6 Συνεργασία με την κοινότητα**

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων σχετικά με την συνεργασία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και των οικογενειών των παιδιών με την κοινότητα, που όπως φαίνεται και στον πίνακα δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, ο παιδικός σταθμός δεν συνδέει, σε μεγάλο βαθμό, τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό του παιδικού σταθμού με κοινοτικές υπηρεσίες, με υπηρεσίες που έχουν στόχο την

παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών, και με πρωτοβουλίες της κοινότητας που έχουν ως στόχο τη βελτίωσή της.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
21. Ο παιδικός σταθμός συνδέει τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό του παιδικού σταθμού με κοινοτικές υπηρεσίες, με υπηρεσίες που έχουν στόχο την παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών, και με πρωτοβουλίες της κοινότητας που έχουν ως στόχο τη βελτίωσή της.	51	2.33	1.67

**Πίνακας 14. Συνεργασία με την κοινότητα**

### **5.2.2 Απόψεις των γονέων για τους τομείς ανάπτυξης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας**

Σ' αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που απάντησαν οι γονείς και αφορούν τις μορφές ανάπτυξης συνεργασίας, οι οποίες εκπορεύονται από το μοντέλο του Bastiani (1986), που εφαρμόζονται στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης του δείγματος. Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που αφορούν τους τομείς ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης και των οικογενειών των παιδιών, από τη σκοπιά των γονέων.

ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	Δείγμα (N)	Ποσοστό	Μέσος Όρος	Std. Deviation
1. Υποστήριξη γονέων και ενίσχυση της εμπειρίας των γονέων (π.χ. χρήση των ικανοτήτων και των γνώσεων των γονέων στην τάξη, Λέσχες Συμβουλευτικής γονέων)	10	19.6%	0.19	0.4
2. Ακούγοντας τους γονείς (π.χ. οι γονείς παρέχουν πληροφορίες, συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων)	28	54.9%	0.54	0.50
3. Παροχή πληροφοριών στους γονείς (π.χ. για το αναλυτικό πρόγραμμα, για διάφορες δραστηριότητες, για τη ζωή στην τάξη)	40	78.4%	0.78	0.41
4. Διάλογος με τους γονείς (π.χ. αναφορικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών)	43	84.31%	0.84	0.36
5. Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους (π.χ. προγράμματα ανάγνωσης για το σπίτι, παρακολούθηση συναντήσεων)	26	51%	0.51	0.50
6. Εμπλοκή των γονέων στη ζωή και το έργο του σχολείου (π.χ. οι γονείς ως βοηθοί, συμμετοχή και διοργάνωση εράνων, σύλλογοι γονέων)	28	54.9%	0.54	0.50

**Πίνακας 15. Απόψεις των γονέων για τους τομείς ανάπτυξης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας**

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ποιες από τις μορφές συνεργασίας, που έχουν προταθεί από τον Bastiani (1986) εφαρμόζονται στους παιδικούς σταθμούς, όπου είναι εγγεγραμμένα τα παιδιά των γονέων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας. Όπως φαίνεται, μόλις το 19.6% των γονέων (N=10) δηλώνει ότι υποστηρίζεται και ενισχύεται η εμπειρία των γονέων (π.χ. χρήση των ικανοτήτων και των γνώσεων των γονέων στην τάξη, Λέσχες Συμβουλευτικής γονέων). Επιπλέον, το 54.9% των γονέων του δείγματος (N=28) υποστηρίζει ότι ακούγονται οι γονείς, π.χ. οι γονείς παρέχουν πληροφορίες, συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σε ποσοστό 78.4% (N=40) οι γονείς υποστηρίζουν ότι παρέχονται πληροφορίες σ' αυτούς όπως για το αναλυτικό πρόγραμμα, για διάφορες δραστηριότητες, για τη ζωή στην τάξη κ.α. Επίσης, το 84.31% (N=43) των γονέων υποστηρίζει ότι γίνεται διάλογος ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς (π.χ. αναφορικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών), ενώ το 51% (N=26) των γονέων εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους (π.χ. προγράμματα ανάγνωσης για το σπίτι, παρακολούθηση συναντήσεων). Τέλος, το 54.9% (N=28) των ερωτηθέντων γονέων εμπλέκονται στη ζωή και το έργο του σχολείου (π.χ. οι γονείς ως βοηθοί, συμμετοχή και διοργάνωση εράνων, σύλλογοι γονέων).

### **5.2.3 Απόψεις των γονέων για τους τομείς συνεργασίας οικογένειας-σχολείου**

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σκοπιά των γονέων σχετικά με τις μορφές συνεργασίας, σύμφωνα με το μοντέλο των Atkin και Bastiani, με Goode, 1988, μεταξύ των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης και των οικογενειών. Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τις περιγραφικής στατιστικής.

ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	Δείγμα (N)	Ποσοστό	Μέσος Όρος	Std. Deviation
1. Ενεργητική συμμετοχή και υποστήριξη της οικογενειακής ζωής και της ζωής της κοινότητας	10	19.6%	0.2	0.40
2. Οι γονείς βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου	33	64.7%	0.65	0.48
3. Παρέχονται στους γονείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και για εκπαίδευση	18	35.3%	0.35	0.48
4. Οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους	21	41.17%	0.41	0.49
5. Χρησιμοποιούνται οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες γονέων	25	49%	0.49	0.50
6. Οργανώνονται συναντήσεις για να συζητήσουν οι γονείς και οι παιδαγωγοί για προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών	26	51%	0.51	0.50
7. Οι απόψεις των γονέων λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (επίσημα και ανεπίσημα)	29	56.8%	0.57	0.50
8. Δίνεται στους γονείς η δυνατότητα να ενδιαφερθούν να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το έργο του σχολείου	33	64.7%	0.65	0.48
9. Παρέχονται πληροφορίες στους γονείς	40	78.4%	0.78	0.41

**Πίνακας 16. Απόψεις των γονέων για τους τομείς συνεργασίας οικογένειας-σχολείου**

Στον παραπάνω Πίνακα, παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με τους τομείς συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας και των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, μόλις το 19.6% (N=10) των γονέων υποστηρίζει ότι υπάρχει ενεργητική συμμετοχή και υποστήριξη της οικογενειακής ζωής και της ζωής της κοινότητας. Το 64.7% (N=33) των γονέων του δείγματος υποστηρίζει ότι οι γονείς βοηθούν στην λειτουργία του σχολείου, ενώ το 35.3% (N=18) υποστηρίζει ότι παρέχονται ευκαιρίες στους γονείς για επαγγελματική ανάπτυξη και για εκπαίδευση. Επιπλέον, το 41.17% των γονέων (N=21) πιστεύει ότι οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους και το 49% (N=25) υποστηρίζει ότι χρησιμοποιούνται οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες γονέων. Επίσης, το 51% (N=26) των γονέων υποστηρίζει ότι οργανώνονται συναντήσεις για να συζητήσουν οι γονείς και οι παιδαγωγοί για προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών και το 56.8% (N=29) των ερωτηθέντων γονέων υποστηρίζει ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (επίσημα και ανεπίσημα). Το 64.7% (N=33) των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι δίνεται στους γονείς η δυνατότητα να ενδιαφερθούν, να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το έργο του σχολείου και τέλος το 78.4% (N=40) των γονέων υποστηρίζει ότι παρέχονται πληροφορίες στους γονείς.

### **5.3 Απόψεις παιδαγωγών για τη συνεργασία γονέων – παιδαγωγών**

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών, σχετικά με τις μορφές συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Στόχος των ερωτηματολογίων είναι η καταγραφή των διάφορων μορφών συνεργασίας που υπάρχουν μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης όπου εργάζονται οι παιδαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

#### **5.3.1. Απόψεις των παιδαγωγών για τη δύναμη της συνεργασίας μεταξύ γονέων-παιδαγωγών**

##### **5.3.1.1. Ευχάριστη υποδοχή όλων των οικογενειών στη σχολική κοινότητα**

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με την υποδοχή των γονέων στο προσχολικό

περιβάλλον μάθησης όπου εργάζονται. Οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι όταν οι γονείς μπαίνουν στον παιδικό σταθμό νιώθουν ότι το περιβάλλον είναι ελκυστικό και ότι το προσχολικό περιβάλλον μάθησης δίνει στους γονείς την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτό. Σε μεγάλο βαθμό, οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι πολιτικές και τα προγράμματα του παιδικού σταθμού απεικονίζουν, σέβονται και αποδίδουν αξία στη διαφορετικότητα των οικογενειών και επιπλέον δηλώνουν ότι συμπεριφέρονται στα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τη φυλή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Τέλος, υποστηρίζουν ότι οι γονείς νιώθουν πως είναι καλοδεχούμενοι στις συναντήσεις που οργανώνονται γι' αυτούς από το προσχολικό πρόγραμμα.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
1. Όταν οι γονείς μπαίνουν στον παιδικό σταθμό, νιώθουν ότι το περιβάλλον είναι ελκυστικό και ότι είναι ένα μέρος στον οποίο ανήκουν οι γονείς.	50	4	0.67
2. Οι πολιτικές και τα προγράμματα του παιδικού σταθμού, απεικονίζουν, σέβονται και αποδίδουν αξία στη διαφορετικότητα των οικογενειών.	50	4.24	0.72
3. Οι παιδαγωγοί συμπεριφέρονται στα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τη φυλή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο.	50	4.2	0.93
4. Οι γονείς νιώθουν πως είναι καλοδεχούμενοι στις συναντήσεις που οργανώνονται για τους γονείς.	50	4.34	0.69

**Πίνακας 17. Ευχάριστη υποδοχή όλων των οικογενειών στη σχολική κοινότητα, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών**

### 5.3.1.2 Αποτελεσματική επικοινωνία

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των παιδαγωγών και αφορούν την επικοινωνία τους με τους γονείς. Σε μεγάλο βαθμό, οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι ο παιδικός σταθμός ενημερώνει όλες τις οικογένειες για σημαντικά θέματα και γεγονότα και υποστηρίζουν ότι ο

παιδικός σταθμός εφαρμόζει πολιτικές που διευκολύνουν τις οικογένειες να επικοινωνήσουν με τους παιδαγωγούς. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι ο παιδικός σταθμός, στον οποίο εργάζονται, επικοινωνεί με τις οικογένειες με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (π.χ. τηλεφωνικά, με e-mail, γραπτά, μέσω ιστοσελίδας, κ.λ.π.) και σε μεγάλο βαθμό, δηλώνουν ότι οι γονείς μπορούν να μιλήσουν με τον διευθυντή όποτε το θελήσουν. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι ο παιδικός σταθμός επικοινωνεί με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι οι γονείς δεν είναι εύκολο να βρουν μεταφραστή (εφόσον η οικογένεια δεν μιλάει ελληνικά) εάν χρειαστεί.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
5. Ο παιδικός σταθμός ενημερώνει όλες τις οικογένειες για σημαντικά θέματα και γεγονότα.	50	4.24	0.56
6. Ο παιδικός σταθμός εφαρμόζει πολιτικές που διευκολύνουν τις οικογένειες να επικοινωνήσουν με τους παιδαγωγούς.	50	4.2	0.50
7. Ο παιδικός σταθμός επικοινωνεί με τις οικογένειες με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (π.χ. τηλεφωνικά, με e-mail, γραπτά, μέσω ιστοσελίδας, κ.λ.π.)	50	4.1	0.73
8. Οι γονείς μπορούν να μιλήσουν στον διευθυντή όποτε το θελήσουν.	49	4.5	0.54
9. Επικοινωνεί με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα.	49	4.47	0.59
10. Οι γονείς είναι εύκολο να βρουν μεταφραστή (εφόσον η οικογένεια δεν μιλάει ελληνικά) εάν χρειαστεί.	49	1.95	2.30

**Πίνακας 18. Αποτελεσματική επικοινωνία**

### 5.3.1.3 Υποστήριξη της μάθησης, ανάπτυξης και επιτυχίας του παιδιού

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν την υποστήριξη της μάθησης, της ανάπτυξης και της επιτυχίας των παιδιών από τη

σκοπία των παιδαγωγών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι ενημερώνουν διαρκώς τους γονείς για το πώς τα πηγαίνουν τα παιδιά τους στον παιδικό σταθμό και υποστηρίζουν ότι οι γονείς κατανοούν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα που θα πρέπει να επιτύχει το παιδί τους και το πώς το αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με αυτά τα επιτεύγματα. Επιπλέον, δηλώνουν ότι τόσο αυτοί ως παιδαγωγοί όσο και ο παιδικός σταθμός δίνουν χρήσιμες πληροφορίες στους γονείς για το πώς μπορούν να βελτιώσουν την πρόοδο του παιδιού τους και τέλος σε μεγάλο βαθμό υποστηρίζουν ότι όλα τα παιδιά ενθαρρύνονται και προκαλούνται να κάνουν το καλύτερο δυνατό που μπορούν.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
11. Ενημερώνει διαρκώς τους γονείς για το πώς τα πηγαίνουν τα παιδιά τους, στον παιδικό σταθμό.	50	4.08	0.45
12. Οι γονείς κατανοούν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα που θα πρέπει να επιτύχει το παιδί τους και το πώς το αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με αυτά τα επιτεύγματα.	50	3.92	0.65
13. Τόσο εσείς ως παιδαγωγός όσο και ο παιδικός σταθμός δίνετε χρήσιμες πληροφορίες στους γονείς για το πώς μπορούν να βελτιώσουν την πρόοδο του παιδιού τους.	50	4.08	0.52
14. Όλα τα παιδιά ενθαρρύνονται και προκαλούνται να κάνουν το καλύτερο δυνατό που μπορούν.	50	4.54	0.50

**Πίνακας 19. Υποστήριξη της μάθησης, ανάπτυξης και επιτυχίας του παιδιού**

#### 5.3.1.4 Προστασία και υπεράσπιση όλων των παιδιών

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι παιδαγωγοί και αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με την προστασία και την υπεράσπιση των παιδιών που είναι εγγεγραμμένα στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης που εργάζονται. Οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι εάν ο παιδικός σταθμός δεν μπορεί να βοηθήσει τους γονείς, τους ανακατευθύνει σε κάποιον που μπορεί και επιπλέον ότι οι γονείς κατανοούν τους κανονισμούς που ισχύουν για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρέπει να ντύνονται, να μιλάνε και να συμπεριφέρονται. Επίσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα, υποστηρίζουν ότι ο παιδικός σταθμός ενημερώνει τους γονείς για τα δικαιώματά τους και τους βοηθάει να τα προασπιστούν και να τα διεκδικήσουν, όπως χρειάζεται, και σε μεγάλο βαθμό θεωρούν ότι οι γονείς νιώθουν πώς έχουν τη δύναμη και τη δυνατότητα να υπερασπιστούν την πρόοδο του παιδιού τους και των άλλων παιδιών στον παιδικό σταθμό.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
15. Εάν ο παιδικός σταθμός δεν μπορεί να βοηθήσει τους γονείς, τους ανακατευθύνει σε κάποιον που μπορεί.	50	4.04	0.60
16. Οι γονείς κατανοούν τους κανονισμούς που ισχύουν για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρέπει να ντύνονται, να μιλάνε και να συμπεριφέρονται.	50	4.04	0.60
17. Ο παιδικός σταθμός ενημερώνει τους γονείς για τα δικαιώματά τους και τους βοηθάει να τα προασπιστούν και να τα διεκδικήσουν, όπως χρειάζεται.	50	3.92	0.72
18. Οι γονείς νιώθουν πώς έχουν τη δύναμη και τη δυνατότητα να υπερασπιστούν την πρόοδο του παιδιού τους και των άλλων παιδιών στον παιδικό σταθμό.	50	4.04	0.67

## Πίνακας 20. Προστασία και υπεράσπιση όλων των παιδιών

### 5.3.1.5 Μοίρασμα εξουσίας

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με το μοίρασμα της εξουσίας όσον αφορά τη διοίκηση και τη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών του δείγματος. Οι παιδαγωγοί του δείγματος ισχυρίζονται ότι παιδικός σταθμός συμβουλευεται τις οικογένειες πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις (π.χ. αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις πολιτικές που ισχύουν στον παιδικό σταθμό, κ.λ.π.) και αρκετοί δηλώνουν ότι ο παιδικός σταθμός παρέχει ευκαιρίες στις οικογένειες να αναπτύξουν σχέσεις με και να εκφράσουν τους προβληματισμούς στους διευθυντές του σχολείου, σε δημόσιους υπαλλήλους, σε πολιτικούς, και άλλα σημαντικά μέλη της κοινότητας.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
19. Ο παιδικός σταθμός συμβουλευεται τις οικογένειες πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις (π.χ. αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις πολιτικές που ισχύουν στον παιδικό σταθμό, κ.λ.π.).	50	3.16	0.69
20. Ο παιδικός σταθμός παρέχει ευκαιρίες στις οικογένειες να αναπτύξουν σχέσεις με και να εκφράσουν τους προβληματισμούς στους διευθυντές του σχολείου, σε δημόσιους υπαλλήλους, σε πολιτικούς, και άλλα σημαντικά μέλη της κοινότητας.	50	2.94	0.77

### Πίνακας 21. Μοίρασμα εξουσίας

### 5.3.1.6 Συνεργασία με την κοινότητα

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα και σχετίζονται με την συνεργασία που υπάρχει ανάμεσα στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, τις οικογένειες των παιδιών και την κοινότητα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι ο παιδικός σταθμός δεν συνδέει τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό του παιδικού σταθμού με κοινοτικές υπηρεσίες, με υπηρεσίες που έχουν στόχο την παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών, και με πρωτοβουλίες της κοινότητας που έχουν ως στόχο τη βελτίωσή της.

ΘΕΜΑ	Δείγμα (N)	Μέσος Όρος	Std. Deviation
21. Ο παιδικός σταθμός συνδέει τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό του παιδικού σταθμού με κοινοτικές υπηρεσίες, με υπηρεσίες που έχουν στόχο την παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών, και με πρωτοβουλίες της κοινότητας που έχουν ως στόχο τη βελτίωσή της.	50	1.56	1.70

**Πίνακας 22. Συνεργασία με την κοινότητα**

### 5.3.2 Απόψεις των παιδαγωγών για τους τομείς ανάπτυξης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τις μορφές συνεργασίας που υπάρχουν στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία εργάζονται, σύμφωνα με το μοντέλο του Bastiani (1986).

ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	Δείγμα (N)	Ποσοστό	Μέσος Όρος	Std. Deviation
1. Υποστήριξη γονέων και ενίσχυση της εμπειρίας των γονέων (π.χ. χρήση των ικανοτήτων και των γνώσεων των γονέων στην τάξη, Λέσχες Συμβουλευτικής γονέων)	22	44%	0.44	0.50
2. Ακούγοντας τους γονείς (π.χ. οι γονείς παρέχουν πληροφορίες, συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων)	33	66%	0.66	0.48
3. Παροχή πληροφοριών στους γονείς (π.χ. για το αναλυτικό πρόγραμμα, για διάφορες δραστηριότητες, για τη ζωή στην τάξη)	35	70%	0.72	0.45
4. Διάλογος με τους γονείς (π.χ. αναφορικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών)	33	66%	0.66	0.48
5. Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους (π.χ. προγράμματα ανάγνωσης για το σπίτι, παρακολούθηση συναντήσεων)	31	62%	0.62	0.49
6. Εμπλοκή των γονέων στη ζωή και το έργο του σχολείου (π.χ. οι γονείς ως βοηθοί, συμμετοχή και διοργάνωση εράνων, σύλλογοι γονέων)	28	56%	0.56	0.50

**Πίνακας 23. Απόψεις των παιδαγωγών για τους τομείς ανάπτυξης συνεργασίας σχολείου-οικογένειας**

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση της έρευνας και αφορούν τους τομείς ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Πιο αναλυτικά, το 44% των παιδαγωγών (N=22) απάντησε

ότι υπάρχει υποστήριξη των γονέων και ενίσχυση της εμπειρίας τους (π.χ. χρήση των ικανοτήτων και των γνώσεων των γονέων στην τάξη, Λέσχες Συμβουλευτικής γονέων). Επίσης, το 66% (N=33) των παιδαγωγών υποστηρίζει ότι η μορφή συνεργασίας «ακούγοντας τους γονείς (π.χ. οι γονείς παρέχουν πληροφορίες, συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων)» εφαρμόζεται στο προσχολικό περιβάλλον όπου εργάζονται, ενώ το ίδιο ποσοστό (66%; N=33) των παιδαγωγών υποστηρίζει ότι υπάρχει διάλογος με τους γονείς. Επιπλέον, το 70% (N=35) των παιδαγωγών υποστηρίζουν ότι παρέχουν πληροφορίες στους γονείς (π.χ. για το αναλυτικό πρόγραμμα, για διάφορες δραστηριότητες, για τη ζωή στην τάξη). Το 62% (N=31) των ερωτηθέντων παιδαγωγών εμπλέκει τους γονείς στη μάθηση των παιδιών και το 56% (N=28) των παιδαγωγών εμπλέκει τους γονείς στη ζωή και το έργο του σχολείου (π.χ. οι γονείς ως βοηθοί, συμμετοχή και διοργάνωση εράνων, σύλλογοι γονέων).

### **5.3.3 Απόψεις των παιδαγωγών για τους τομείς συνεργασίας οικογένειας-σχολείου**

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους παιδαγωγούς και αφορούν τους τομείς συνεργασίας των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης και τις οικογένειες των παιδιών σύμφωνα με το μοντέλο των Atkin και Bastiani, με Goode, (1988).

ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	Δείγμα (N)	Ποσοστό	Μέσος Όρος	Std. Deviation
1. Ενεργητική συμμετοχή και υποστήριξη στους οικογενειακής ζωής και στους ζωής στους κοινότητας	5	10%	0.1	0.30
2. Οι γονείς βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου	30	60%	0.6	0.49
3. Παρέχονται στους γονείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και για εκπαίδευση	25	50%	0.5	0.50
4. Οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών στους	21	42%	0.42	0.49
5. Χρησιμοποιούνται οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες γονέων	31	62%	0.62	0.49
6. Οργανώνονται συναντήσεις για να συζητήσουν οι γονείς και οι παιδαγωγοί για προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών	30	60%	0.6	0.49
7. Οι απόψεις των γονέων λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (επίσημα και ανεπίσημα)	21	42%	0.42	0.49
8. Δίνεται στους γονείς η δυνατότητα να ενδιαφερθούν να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το έργο του σχολείου	28	56%	0.56	0.50
9. Παρέχονται πληροφορίες στους γονείς	34	68%	0.68	0.47

**Πίνακας 24. Απόψεις των παιδαγωγών για τους τομείς συνεργασίας οικογένειας-σχολείου**

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τις μορφές συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών. Αναλυτικότερα, το 60% (N=30) των παιδαγωγών υποστηρίζει ότι οι γονείς βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου και επιπλέον ίδιο ποσοστό 60% (N=30) υποστηρίζει ότι οργανώνονται συναντήσεις για να συζητήσουν οι γονείς και οι παιδαγωγοί για προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών. Ωστόσο, μόλις το 10% (N=5) υποστηρίζει ότι υπάρχει ενεργητική συμμετοχή και υποστήριξη της οικογενειακής ζωής και της ζωής της κοινότητας. Το 50% (N=25) των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζει ότι παρέχονται στους γονείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και για εκπαίδευση. Επιπλέον, το 42% (N=21) των παιδαγωγών υποστηρίζει ότι οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών στους, καθώς επίσης ίδιο ποσοστό παιδαγωγών 42% (N=21) υποστηρίζει ότι οι απόψεις των γονέων λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (επίσημα και ανεπίσημα). Το 62% (N=31) των παιδαγωγών υποστηρίζει ότι χρησιμοποιούνται οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες γονέων και το 56% (N=28) των παιδαγωγών υποστηρίζει ότι δίνεται στους γονείς η δυνατότητα να ενδιαφερθούν να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το έργο του σχολείου. Τέλος, το 68% (N=34) των παιδαγωγών που συμμετείχε στην έρευνα υποστηρίζει ότι παρέχονται πληροφορίες στους γονείς.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων»**

### **6.1 Εισαγωγή**

Αν και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών επηρεάζει τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών (Zellman & Periman, 2006), καθώς επίσης και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στα προσχολικά προγράμματα των παιδιών τους (Powell, 1975), ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και είχαν ως στόχο να εξετάσουν τη ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών (Rentzou, 2011). Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο να συγκρίνει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών.

### **6.2 Απόψεις των γονέων για τη συνεργασία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών**

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι γονείς και οι παιδαγωγοί του δείγματος συνεργάζονται και επικοινωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, προέκυψε ότι οι γονείς, στην πλειοψηφία τους, είναι ευχαριστημένοι σε θέματα που αφορούν την υποδοχή τους στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, σε θέματα αναφορικά με την προστασία και την υπεράσπιση των παιδιών τους, την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς επίσης και σε θέματα που αφορούν την υποστήριξη της μάθησης, της ανάπτυξης και της επιτυχίας των παιδιών. Όμως, παρότι οι περισσότεροι γονείς του δείγματός μας συμφωνούν με τα παραπάνω, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από την Rentzou (2004), η γονική εμπλοκή δεν υπάρχει στην Ελλάδα, όσο υπάρχει σε άλλες χώρες. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Sakellariou και Rentzou (2007), όπου διαπιστώθηκε ότι κανένας από τους δύο φορείς (οικογένεια-προσχολικό περιβάλλον μάθησης) δεν αναγνωρίζει την έννοια της γονικής συμμετοχής στην Ελλάδα. Όμως, και στις δύο έρευνες (Rentzou, 2004· Sakellariou & Rentzou, 2007), οι γονείς δηλώνουν πρόθυμοι να βοηθήσουν και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος, καθώς πιστεύουν ότι όσο περισσότερο συμμετέχουν τόσο πιο κοντά θα έρθουν με τα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Πνευματικού, Παπακανάκη και Γάκη (2008), φαίνεται πως σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα της έρευνας των Sakellariou και Rentzou (2007), καθώς

οι περισσότεροι γονείς υποστήριζαν ότι αναγνωρίζουν τα οφέλη που προκύπτουν από την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και πιστεύουν ότι συμβάλλει στην βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των παιδιών. Έχει διαπιστωθεί από διάφορες έρευνες (Rentzou, 2004· 2011· Ghazvini & Readdick, 1994· Powell, 1998), ότι οι γονείς είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με την ποιότητα της επικοινωνίας, σε σχέση με τους παιδαγωγούς.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν, ότι ενώ οι γονείς υποστηρίζουν ότι το προσχολικό περιβάλλον μάθησης, όπου είναι εγγεγραμμένο το παιδί τους, συμβουλευεται όλες τις οικογένειες πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις, οι περισσότεροι από αυτούς διαφωνούν στο γεγονός ότι το προσχολικό περιβάλλον μάθησης παρέχει ευκαιρίες στις οικογένειες να αναπτύξουν σχέσεις και να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους στους διευθυντές του προσχολικού προγράμματος, σε δημόσιους υπαλλήλους, σε πολιτικούς και άλλα σημαντικά μέλη της κοινότητας. Επίσης, οι περισσότεροι γονείς διαφωνούν σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία τους με την κοινότητα. Τα σχετικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι γονείς υποστηρίζουν ότι ο παιδικός σταθμός δεν συνδέει τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό του με κοινοτικές υπηρεσίες, με υπηρεσίες που έχουν στόχο την παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών και με πρωτοβουλίες της κοινότητας που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της. Σύμφωνα με τις Sakellariou και Rentzou (2007), δεν υπάρχει επίσημη δράση από το ελληνικό κράτος, όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και τη σύνδεση του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης με τις οικογένειες και την κοινότητα.

Όσον αφορά τις μορφές ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σχεδόν οι μισοί γονείς οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, υποστήριζαν ότι ακούγονται οι απόψεις τους και ότι έχουν την δυνατότητα να εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους, καθώς και στη ζωή και το έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Επίσης, οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ότι παρέχονται σ' αυτούς πληροφορίες σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, για διάφορες δραστηριότητες κ.α., καθώς επίσης και ότι γίνεται διάλογος ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς σχετικά με διάφορα θέματα που αφορούν κυρίως τα παιδιά. Ωστόσο, λίγοι ήταν οι γονείς οι οποίοι δήλωσαν ότι ενισχύεται και υποστηρίζεται η εμπειρία τους, όπως για παράδειγμα η χρήση των ικανοτήτων και των γνώσεών τους μέσα στην τάξη. Σχετικά με τα παραπάνω

αποτελέσματα, είναι τα στοιχεία που προέκυψαν από έρευνα που πραγματοποίησε η Κόζυβα (2009), στα πλαίσια της οποίας σε ποσοστό 98.1% οι γονείς δήλωσαν ότι θεωρούν την συνεργασία και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους απαραίτητη και σημαντική, καθώς πιστεύουν ότι η αποτελεσματική συνεργασία επηρεάζει θετικά την στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα προέκυψε ότι οι γονείς ανταποκρίνονται συχνά στις προσκλήσεις του σχολείου για να ενημερωθούν για θέματα που αφορούν τα παιδιά τους κι ενώ οι γονείς δείχνουν πρόθυμοι να συνεργαστούν με το σχολείο, αισθάνονται επιφυλακτικοί και καχύποπτοι απέναντι στους παιδαγωγούς. Σχετικό αποτέλεσμα προέκυψε από την έρευνα της Rentzou (2011), στα πλαίσια της οποίας οι γονείς δήλωσαν ότι ενώ σέβονται και εμπιστεύονται τους παιδαγωγούς, δεν τους θεωρούν φίλους τους και δεν τους ενδιαφέρει τι κάνουν στην προσωπική τους ζωή. Ένα άλλο εύρημα της μελέτης της Rentzou (2011), είναι ότι οι γονείς θεωρούν τους παιδαγωγούς ως νταντάδες και όχι ως επαγγελματίες στον τομέα της προσχολικής αγωγής. Σε γενικές γραμμές από σχετικές έρευνες (Rentzou, 2004· Sakellariou & Rentzou, 2007· 2008a· 2008b) προκύπτει ότι παρόλο που η συμμετοχή των γονέων είναι περιορισμένη, οι γονείς ενδιαφέρονται να συμμετέχουν και να ενημερωθούν για θέματα που αφορούν το προσχολικό πρόγραμμα των παιδιών τους.

Όπως έδειξε παλαιότερη σχετική έρευνα (Λιοντάκη, 1999), στο σύνολο τους οι γονείς θεωρούν απαραίτητη και επιθυμούν την συνεργασία και την επικοινωνία με τους παιδαγωγούς των παιδιών τους. Συγκεκριμένα αναγνωρίζουν ότι η επικοινωνία τους με τους παιδαγωγούς, καθίσταται πολύ σημαντική για την καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους στο σπίτι και επιπλέον θεωρούν ότι η αποτελεσματική συνεργασία με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών αλλά και των ίδιων των γονέων προς το σχολείο.

Όσον αφορά τους τομείς συνεργασίας μεταξύ γονέων-παιδαγωγών, τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι γονείς υποστηρίζουν ότι βοηθούν στη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, ότι οργανώνονται συναντήσεις για να συζητούν οι γονείς και οι παιδαγωγοί για προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών, ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ότι τους δίνεται η δυνατότητα να ενδιαφερθούν, να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης

και επίσης, υποστηρίζουν ότι παρέχονται σ' αυτούς πληροφορίες σχετικά με διάφορα θέματα. Ελάχιστοι, ωστόσο, είναι οι γονείς οι οποίοι υποστηρίζουν ότι συμμετέχουν ενεργητικά στο προσχολικό πρόγραμμα και ότι υποστηρίζεται η οικογενειακή ζωή και η ζωή της κοινότητας, ενώ λιγότεροι από τους μισούς γονείς δηλώνουν ότι τους παρέχονται ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και για εκπαίδευση, ότι εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους και επιπλέον ότι χρησιμοποιούνται οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες τους. Τα αποτελέσματα αυτά, επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Rentzou (2011), τα οποία έδειξαν ότι οι γονείς και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται μεταξύ τους επιφανειακά.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι γονείς εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στο έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης των παιδιών τους και επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους παιδαγωγούς. Η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ότι ενημερώνεται από το προσχολικό περιβάλλον μάθησης του παιδιού τους για σημαντικά θέματα και γεγονότα που συνέβησαν και ότι υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα των οικογενειών. Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς υποστήριξαν ότι επικοινωνούν με διάφορους τρόπους με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης του παιδιού τους, σε τακτά χρονικά διαστήματα, και έχουν την δυνατότητα να μιλήσουν με τον διευθυντή, όποτε το θελήσουν. Σύμφωνα, με τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι γονείς ενημερώνονται συνέχεια για την εξέλιξη και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και επιπλέον τους δίνονται χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τρόπους, οι οποίοι μπορούν να βελτιώσουν την πρόοδο του παιδιού τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, οι μορφές συνεργασίας που υπάρχουν στα προσχολικά περιβάλλοντα των παιδιών τους είναι οι εξής: α) ακούγονται οι απόψεις των γονέων και λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων· β) πραγματοποιείται διάλογος μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών σχετικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών· γ) οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους· δ) οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή και το έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης· ε) οι γονείς βοηθούν στη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης· στ) οργανώνονται συναντήσεις με σκοπό την επίλυση προβλημάτων συγκεκριμένων παιδιών· ζ) χρησιμοποιούνται οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των γονέων και η) οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το έργο του προσχολικού

περιβάλλοντος μάθησης. Ωστόσο, οι γονείς δεν έχουν ενεργητική συμμετοχή στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης του παιδιού τους, ενώ δεν υποστηρίζεται και δεν ενισχύεται η εμπειρία τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το προσχολικό περιβάλλον μάθησης του παιδιού τους δε συμβουλευεται τους γονείς πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις και δεν παρέχει στις οικογένειες ευκαιρίες να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους σε σημαντικά μέλη της κοινότητας.

Σήμερα, οι γονείς φαίνεται να είναι πιο ενημερωμένοι για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα οποιοσδήποτε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Έτσι πολλοί γονείς συμμετέχουν σε σημαντικό βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η συνεργασία των παιδαγωγών με αυτούς δεν παρουσιάζει προβλήματα (Βρυνιώτη και συν, 2008).

### **6.3 Απόψεις των παιδαγωγών για τη συνεργασία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών, στην παρούσα έρευνα, είναι θετικά αφού σε μεγάλο βαθμό οι παιδαγωγοί δηλώνουν ευχαριστημένοι σε θέματα που αφορούν την υποδοχή των οικογενειών στη σχολική κοινότητα, δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι σε θέματα που αφορούν την αποτελεσματική επικοινωνία και σε θέματα προστασίας και υπεράσπισης των παιδιών και δηλώνουν ότι υποστηρίζεται η μάθηση, η ανάπτυξη και η επιτυχία των παιδιών. Σχετικά είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Μπούζο (2002), από την οποία προέκυψε ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα στην συνεργασία τους με τους γονείς και οι συναντήσεις που οργάνωναν πραγματοποιούνταν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Επιπλέον, ότι ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συνεργασία τους με τους γονείς, αφού δηλώσαν ότι θεωρούν το επάγγελμά τους σαν λειτούργημα. Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Μπούζο (2002) φαίνεται να ταιριάζουν πολύ με τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα αφού και στις δυο έρευνες τα στοιχεία φαίνεται να είναι αισιόδοξα. Σχετικά είναι επίσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από έρευνα που πραγματοποίησε η Σαμαρά (2010), τα οποία δείχνουν ότι σε μεγάλο ποσοστό οι παιδαγωγοί δηλώνουν ευχαριστημένοι με το επίπεδο συνεργασίας τους με τους γονείς, καθώς δεν δημιουργούνται προβλήματα μεταξύ τους.

Επιπλέον, από την ανάλυση προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι το προσχολικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο εργάζονται,

συμβουλευεται τις οικογένειες πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις και ότι παρέχει ευκαιρίες στις οικογένειες να αναπτύξουν σχέσεις και να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους στους διευθυντές των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης, στους δημόσιους υπαλλήλους, στους πολιτικούς και σε άλλα μέλη της κοινότητας. Επίσης, οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι το προσχολικό περιβάλλον μάθησης όπου εργάζονται δε συνδέει τα παιδιά, τις οικογένειες καθώς και το προσωπικό του με κοινοτικές υπηρεσίες και με υπηρεσίες που έχουν ως στόχο την παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Όσον αφορά τους τομείς ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι στο προσχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται ακούγονται οι απόψεις των γονέων, δηλαδή οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και παρέχουν πληροφορίες στους παιδαγωγούς και επίσης οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι παρέχονται πληροφορίες στους παιδαγωγούς σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διάφορες δραστηριότητες κ.α. Περίπου οι μισοί παιδαγωγοί εμπλέκουν τους γονείς στη ζωή και το έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, ενώ το 62% των ερωτηθέντων εμπλέκει τους γονείς και στη μάθηση των παιδιών και υποστηρίζει ότι υπάρχει διάλογος μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Ωστόσο, μόλις 22 παιδαγωγοί δήλωσαν ότι υποστηρίζονται οι γονείς και ενισχύεται η εμπειρία τους. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Sakellariou και Rentzou (2007), προκύπτει ότι οι παιδαγωγοί νιώθουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για το προσχολικό πρόγραμμα και είναι πρόθυμοι να ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν γενικά σε όλη τη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, εξαιρώντας τις παιδαγωγικές διαστάσεις.

Επιπλέον, σχετικά με τις μορφές συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, τα αποτελέσματα που προκύπτουν δείχνουν ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι γονείς βοηθούν στη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, ότι οργανώνονται συναντήσεις για να συζητηθούν θέματα που αφορούν προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών, ότι χρησιμοποιούνται οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των γονέων και επίσης δηλώνουν ότι παρέχονται πληροφορίες στους γονείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Sakellariou και Rentzou (2007) παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές σε σύγκριση με την παρούσα μελέτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Sakellariou και Rentzou

(2007), οι παιδαγωγοί επιθυμούν να συμμετέχουν οι γονείς στις εκδηλώσεις και στις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος, αλλά όχι στο παιδαγωγικό έργο τους. Αυτό συμβαίνει επειδή θεωρείται ότι οι γονείς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και την εμπειρία που απαιτείται ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους και επίσης, οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι η εμπλοκή των γονέων θα προκαλούσε σύγχυση και η κατάσταση θα γινόταν περίπλοκη. Τα αποτελέσματα αυτά, ισχυροποιούν τα ευρήματα άλλων ερευνών από την Ελλάδα (Rentzou, 2004) και άλλων χωρών (McGrath, 2007), σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς συμμετέχουν στα προσχολικά προγράμματα των παιδιών τους, ενώ οι παιδαγωγοί επιθυμούν περιορισμένη συμμετοχή των γονέων και σίγουρα αυτή η συμμετοχή να μη σχετίζεται με τον παιδαγωγικό τους ρόλο (Rentzou, 2011).

Από την ανάλυση της παρούσης έρευνας προκύπτει ότι μόνο το 10% των παιδαγωγών δηλώνει ότι υπάρχει ενεργητική συμμετοχή και υποστήριξη της οικογενειακής ζωής και της ζωής της κοινότητας. Σε αντίθεση, οι μισοί από τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα ισχυρίζονται ότι παρέχονται στους γονείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση, ότι οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους και ότι λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και οι απόψεις των γονέων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους παιδαγωγούς, δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να ενδιαφερθούν, να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Σύμφωνα με την έρευνα της Σαμαρά (2010), οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι μέσα από την συνεργασία γονέων-παιδαγωγών βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και τα παιδιά νιώθουν πιο άνετο και οικείο το προσχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα το έργο των παιδαγωγών να γίνεται πιο εύκολο. Συγκρίνοντας με άλλες έρευνες, τα αποτελέσματα που προκύπτουν στην παρούσα μελέτη είναι διαφορετικά. Στις έρευνες των Sakellariou και Rentzou (2007· 2008a· 2008b), τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί φαίνεται να αγνοούν την έννοια της γονικής εμπλοκής και η συνεργασία των παιδαγωγών με τους γονείς είναι περιορισμένη και δεν εφαρμόζονται οι τυπολογίες και τα μοντέλα που αφορούν την συνεργασία των δύο αυτών φορέων.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδαγωγών προκύπτει ότι στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου εργάζονται, υπάρχει ένα θετικό κλίμα προς τους γονείς και την συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Οι

παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η υποδοχή των γονέων στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης είναι ευχάριστη και οι γονείς νιώθουν καλοδεχόμενοι στις προγραμματισμένες συναντήσεις μεταξύ τους. Επιπλέον, προκύπτει ότι παιδαγωγοί και γονείς έχουν μεταξύ τους μια αποτελεσματική επικοινωνία, αφού συχνά επικοινωνούν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους για σημαντικά θέματα και γεγονότα και ο διευθυντής του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης είναι στη διάθεση των γονέων όποτε τον χρειαστούν. Οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι υποστηρίζεται η ανάπτυξη και η μάθηση των παιδιών, αφού οι γονείς ενημερώνονται συνεχώς για την πρόοδο των παιδιών τους και αυτοί με τη σειρά τους κατανοούν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα που πρέπει να πετύχουν τα παιδιά τους και τα ενθαρρύνουν να κάνουν το καλύτερο δυνατό που μπορούν.

Από τις απαντήσεις των παιδαγωγών προκύπτει ότι τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης όπου εργάζονται, συμβουλεύονται σε κάποιο βαθμό τους γονείς πριν πάρουν σημαντικές αποφάσεις και τους δίνει την δυνατότητα να αναπτύξουν σχέσεις και να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους σε σημαντικά μέλη της κοινότητας. Αρνητική φαίνεται να είναι η στάση των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης προς την συνεργασία τους με την κοινότητα, αφού σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδαγωγών, δε συνδέουν τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό με κοινοτικές υπηρεσίες και με υπηρεσίες που έχουν στόχο την παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Επίσης, οι μορφές συνεργασίας που υπάρχουν στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία εργάζονται οι παιδαγωγοί σχετίζονται με την παροχή πληροφοριών στους γονείς, τον διάλογο μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους και στη ζωή και το έργο του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, την παροχή ευκαιριών στους γονείς για επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση, την υποστήριξη των γονέων στη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, την οργάνωση συναντήσεων για να συζητηθούν προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών και τέλος, την χρησιμοποίηση των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των εμπειριών των γονέων. Ωστόσο, οι γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδαγωγών, δεν λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των γονέων κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και δεν υποστηρίζεται η εμπειρία των γονέων.

Ολοκληρώνοντας, για τους παιδαγωγούς θα πρέπει να αποτελεί επιτακτική ανάγκη να εκπαιδευτούν σε οτιδήποτε αφορά τη συνεργασία τους με τους γονείς, ώστε μέσα από μια σωστή και αποτελεσματική συνεργασία να επιτευχθούν οι στόχοι για την καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών (Sakellariou & Rentzou, 2008a).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Συμπεράσματα»

### 7.1 Εισαγωγή

Παρά το γεγονός ότι η έννοια της γονικής εμπλοκής στην Ελλάδα δε φαίνεται να αναγνωρίζεται τόσο από τους γονείς όσο και από τους παιδαγωγούς, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι γενικά υπάρχει μια θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή των γονέων (Rentzou, 2004· Sakellariou & Rentzou, 2007· 2008a· 2008b). Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο να παρουσιάσει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς και τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν, καθώς επίσης και να προτείνει αρχές και τρόπους για μια καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους παιδαγωγούς.

### 7.2 Συμπεράσματα

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο θεσμούς οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών. Η γονική συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση αποφέρει πολλά πλεονεκτήματα για όλους τους εμπλεκόμενους (Μερκούρη και Σταμάτης, 2009). Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς τους συνεργάζονται με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Olmsted, 1991· Martin et al., 1997). Επίσης, μέσα από μια αποτελεσματική συνεργασία, τα παιδιά αποκτούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, βελτιώνεται η αγωγή τους, αναγνωρίζουν την αξία των γονέων και ενισχύονται τα συναισθήματά τους. Στα πλαίσια της αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας, γονείς και παιδαγωγοί ανταλλάσσουν μεταξύ τους σημαντικές πληροφορίες που σχετίζονται με τα παιδιά, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την διαμόρφωση του προσχολικού προγράμματος (Sakellariou & Rentzou, 2008b).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η παρούσα μελέτη βασίζεται στην Θεωρία Βιο-Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, δηλαδή διερευνά το μεσοσύστημα των παιδιών. Η Θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε πολλαπλά περιβάλλοντα (οικογένεια, φίλους, κλπ) τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και ότι η γονική συμμετοχή και η συνεργασία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών είναι αρκετά σημαντική, αφού η ύπαρξη

του μεσοσυστήματος επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών (Sakellariou & Rentzou, 2008b).

Με βάση την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών υπάρχει σε μεγάλο βαθμό. Οι περισσότεροι γονείς ενδιαφέρονται πολύ για θέματα που αφορούν την διανοητική και την ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών τους και δηλώνουν ότι έχουν μια αποτελεσματική επικοινωνία με το προσχολικό περιβάλλον του παιδιού τους.

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις και των γονέων και των παιδαγωγών, η συνεργασία των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης με την οικογένεια υπάρχει σε μεγάλο βαθμό και σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, την μαθησιακή εξέλιξη και επιτυχία των παιδιών τους, την συχνή επικοινωνία με τους γονείς, την προστασία και την υπεράσπιση των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνει η έρευνα της Σαμαρά (2010), στα πλαίσια της οποίας διαπιστώθηκε ότι βελτιώθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της αποτελεσματικής συνεργασίας των γονέων με το σχολείο. Ωστόσο, τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει συνεργασία με την κοινότητα. Συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι το προσχολικό περιβάλλον μάθησης δε συνδέει τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό του με κοινοτικές υπηρεσίες, οι οποίες παρέχουν νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Προηγούμενα αποτελέσματα ερευνών από την Ελλάδα (Rentzou, 2004 · 2011 · Sakellariou & Rentzou, 2007· 2008a · 2008b), έχουν δείξει ότι η γονική συμμετοχή και η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών δεν υποστηρίζονται από την ελληνική νομοθεσία και τα σχολεία δε χρησιμοποιούν πολιτικές ώστε να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Η ελληνική νομοθεσία, λοιπόν, είναι απαραίτητο να υποστηρίζει την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών.

Οι απαντήσεις των γονέων και των παιδαγωγών διαφέρουν όσον αφορά κάποιες από τις μορφές συνεργασίας που εφαρμόζονται στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Οι γονείς δηλώνουν ότι δεν τους παρέχονται ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και για εκπαίδευση, ενώ οι περισσότεροι παιδαγωγοί υποστηρίζουν το αντίθετο. Επίσης, οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούνται οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα, σε αντίθεση με τους γονείς οι οποίοι δε φαίνεται να συμφωνούν με αυτό. Επιπλέον, οι γονείς υποστηρίζουν ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη κατά τη

διαδικασία λήψης αποφάσεων, αντίθετα με τους παιδαγωγούς οι οποίοι δεν το υποστηρίζουν. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς και οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ τους και αναγνωρίζουν την θετική επίδραση της σε παράγοντες που αφορούν τα παιδιά (Κόζυβα, 2009).

Η γονική συμμετοχή έχει να προσφέρει πολλά σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Όμως, κανένας γονέας δεν μπορεί να υποκαταστήσει τον δάσκαλο και κατά συνέπεια, κανένας δάσκαλος δε μπορεί να αναπληρώσει τους γονείς. Ωστόσο, κανένας από τους δύο φορείς, δεν πρέπει να βλέπει τον άλλο σαν απειλή (Sakellariou & Rentzou, 2007). Η σημαντικότερη αλληλεπίδραση τόσο για τους γονείς όσο και για τους παιδαγωγούς είναι αυτή που ασκείται μεταξύ τους. Στην ουσία η γονεϊκή εμπλοκή στις προσχολικές δραστηριότητες είναι αναπόφευκτη. Είτε ωφελεί τους εμπλεκόμενους (γονείς, παιδιά, παιδαγωγούς) είτε όχι, το προσχολικό περιβάλλον μάθησης δεν μπορεί να κρατάει ερμητικά κλειστή την πόρτα του στους γονείς. Η ουσία είναι να αναπτυχθεί διάλογος ώστε να βρεθούν οι τρόποι και οι μέθοδοι για μια πιο αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών (Γεωργίου, 2000).

Ολοκληρώνοντας, το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών ξεκινά με την άποψη ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση της επόμενης γενιάς, απαιτεί από τους παιδαγωγούς να αναγνωρίζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών τους. Γι' αυτό το λόγο, τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης δε θα πρέπει να έχουν στην απομόνωση τις οικογένειες των παιδιών, αλλά θα πρέπει να τις εξυπηρετούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για το καλύτερο συμφέρον των παιδιών (Bastiani, 1986· Sakellariou & Rentzou, 2008a).

### **7.3 Εισηγήσεις**

Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι ο βαθμός που οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους εξαρτάται και επηρεάζεται από τις στάσεις των παιδαγωγών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2000). Συμβαίνει αρκετά συχνά οι παιδαγωγοί να ζητούν τη συνεργασία των γονέων και να μη βρίσκουν ανταπόκριση. Η άρνηση των γονέων οφείλεται στην άγνοιά τους για τον τρόπο που θα συνεργαστούν με τους παιδαγωγούς και όχι λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος (Ματσόπουλος, 2005). Επομένως, η συνεργασία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών δεν θα

πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη, αλλά θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες, και από τις δύο πλευρές, έτσι ώστε αυτή η συνεργασία να είναι αποτελεσματική. Παρακάτω, λοιπόν, παρουσιάζονται αρχές που αφορούν στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών.

Οι αρχές που ακολουθούν έχουν υπογραμμιστεί από μια εκπαιδευτική πρωτοβουλία με το όνομα «League of Schools Project» (Ooms & Hara, 1991· βρέθηκε στο Ματσόπουλος, 2005):

- Το γενικό κλίμα του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης θα πρέπει να είναι φιλικό.
- Η επικοινωνία με τους γονείς θα πρέπει να είναι συχνή και ξεκάθαρη.
- Οι γονείς θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους παιδαγωγούς ως συνεργάτες, σχετικά με θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Το προσχολικό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να ενθαρρύνει τις εθελοντικές πρωτοβουλίες των γονέων.
- Οι απόψεις και οι εξειδικευμένες γνώσεις των γονέων θα πρέπει να επιζητούνται και να καταγράφονται κατά την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων.
- Το προσχολικό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στους γονείς να ικανοποιούν την ανάγκη τους για πληροφόρηση, για αναζήτηση συμβουλών, για καθοδήγηση και υποστήριξη στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.
- Το προσχολικό περιβάλλον μάθησης πρέπει να συμβάλλει βοηθώντας τους γονείς να έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Επιπλέον, οι Christenson και Buerkle (1999· βρέθηκε στο Ματσόπουλος, 2005) προτείνουν τέσσερις αρχές για την καλύτερη συνεργασία σχολείου-οικογένειας:

1. Η συνεργασία γονέων-παιδαγωγών είναι καλό να έχει έναν θετικό επιμορφωτικό χαρακτήρα.
2. Θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα λειτουργικό και πρακτικό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ γονέων-παιδαγωγών, που θα δίνει έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία.

3. Οι γονείς θα πρέπει να κατανοούν την φιλοσοφία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και τις λειτουργίες του.
4. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί, από κοινού, αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις επιδόσεις και την επιτυχία των παιδιών.

Για την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης με τις οικογένειες των παιδιών, θα βοηθούσε ιδιαίτερα εάν οι γονείς υποστήριζαν την εκπαίδευση του παιδιού τους με τους εξής τρόπους (Αλευριάδου και συν, 2008):

- Να έχουν προσωπική επαφή με τους παιδαγωγούς ώστε να ενημερώνονται για τις δραστηριότητες, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα, αλλά και τις δυσκολίες των παιδιών τους.
- Συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Προσφέροντας εθελοντική βοήθεια στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, ανάλογα με τις δυνατότητες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα τους.
- Συμμετέχοντας ενεργά στην οργάνωση εκδηλώσεων ή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Στον σημερινό κόσμο, των γρήγορων ρυθμών και της πληροφορίας, όπου ο ελεύθερος χρόνος λιγοστεύει συνεχώς, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν πρωτοποριακοί, πρακτικοί και παραγωγικοί τρόποι οι οποίοι θα διευκολύνουν τους γονείς να βρουν χρόνο να ασχοληθούν με τα παιδιά τους και ενισχύσουν τους δεσμούς τους με τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης των παιδιών τους. Η αναζήτηση των κατάλληλων τρόπων συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ γονέων-παιδαγωγών θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα και των δύο πλευρών, αλλά ακόμα βασικό μέλημα και για την κοινωνία, η οποία θα πρέπει να δραστηριοποιηθεί ενεργά προς αυτήν την κατεύθυνση (Βρυνιώτη και συν, 2008). Πιο συγκεκριμένα η αποτελεσματική συνεργασία πρέπει να βασίζεται, σύμφωνα με τους Βρυνιώτη και συν (2008):

- Στην εκπαίδευση/ενημέρωση των γονέων. Μπορεί να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετέχουν οι γονείς και το περιεχόμενο του θα διαμορφώνεται από τα αιτήματα των γονέων. Όταν ορίζονται τα θέματα των συζητήσεων, όλοι οι γονείς θα πρέπει να

ενημερώνονται και να τα μελετούν, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στις συζητήσεις.

- Στη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να γίνεται είτε σε προκαθορισμένες ημερομηνίες είτε σε έκτακτες περιπτώσεις.
- Στη συμμετοχή των γονέων στις αναπτυξιακές και στις μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Τα αποτελέσματα στην επίδοση του παιδιού θα είναι θετικότερα όταν του αφιερώνουν περισσότερο χρόνο. Χωρίς την άμεση και συνεχή συμμετοχή των γονέων, το παιδί δεν μπορεί να διατηρήσει τα οφέλη που αποκτά από το προσχολικό περιβάλλον μάθησης.
- Στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων. Οι συναντήσεις των γονέων με τους παιδαγωγούς δίνουν τη δυνατότητα ώστε να επικεντρωθεί η συζήτηση περισσότερο σε συγκεκριμένα θέματα για τα οποία θα πρέπει να ληφθούν αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές μπορεί να αφορούν παιδαγωγικά θέματα, ζητήματα που σχετίζονται με οικονομικές δραστηριότητες, την οργάνωση εκδηλώσεων και γιορτών και γενικότερα την όλη λειτουργία του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης.

Σύμφωνα με την Γκλιάου (2005), οι παιδαγωγοί θα πρέπει να δημιουργούν κατάλληλες προϋποθέσεις που να επιτρέπουν την γονική εμπλοκή, να εξασφαλίζεται σεβασμός προς τους γονείς και να δημιουργείται ουσιαστικό πλαίσιο για τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών (βρέθηκε στο Αλευριάδου και συν, 2008). Επιπλέον, στην προσπάθεια επίτευξης ενός θετικού κλίματος μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων, καλό θα ήταν οι παιδαγωγοί (Μπαμπάλης, 2007):

- Να σχεδιάζουν ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να μπορούν να επιδεικνύουν τα προτερήματά τους και να μπορούν να βελτιώνονται σε τομείς που παρουσιάζουν αδυναμίες.
- Να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, δείχνοντάς τους πως μπορούν να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται με συνεργατικό τρόπο.

- Να εμπλέκουν συμβούλους και ψυχολόγους στο προσχολικό πρόγραμμα ώστε να καλυφτούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες.

Επιπλέον, οι παιδαγωγοί οφείλουν να λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς και συνέπειας, να τηρούν το ωράριο και για τυχόν αλλαγές στο ημερήσιο πρόγραμμα να ενημερώνουν εγκαίρως τη διοίκηση και τους γονείς. Οι γονείς, από τη μεριά τους, οφείλουν να είναι υπεύθυνοι και συνεπείς στο ωράριο λειτουργίας του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, στην τήρηση των κανονισμών και στις υποχρεώσεις τους για την καθημερινή προετοιμασία των παιδιών. Οι παιδαγωγοί οφείλουν να ενημερώνουν τους γονείς, δίνοντάς τους μια εμπειριστατωμένη περιγραφή των δυνατοτήτων και των δυσκολιών των παιδιών και όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με κάποιο παιδί καλό θα είναι, η συζήτηση τους να γίνεται σε ήσυχο μέρος, χωρίς κριτική στάση απέναντι στους γονείς. Επίσης, οι παιδαγωγοί οφείλουν να τηρούν εχεμύθεια και διακριτικότητα όσον αφορά τις πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά και τις οικογένειές τους, να αξιολογούν τις ανάγκες των γονέων και να κατανοούν τις αντιδράσεις τους. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί η σημασία της συνέχειας της εκπαίδευσης και των δραστηριοτήτων στο σπίτι, αλλά και να ενισχυθεί ο ρόλος των γονέων προς το προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Αλευριάδου και συν, 2008).

Προκειμένου, λοιπόν, να υποστηριχθεί και να εδραιωθεί η γονική συμμετοχή, θα πρέπει οι παιδαγωγοί να εκπαιδευτούν και να ενημερωθούν για το τι περιλαμβάνει ο όρος αυτός, να αντιληφθούν τα οφέλη που απορρέουν από τη γονική συμμετοχή, καθώς επίσης και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμμετέχουν οι γονείς. Έτσι, η κατάρτιση θα ενισχύσει την εμπιστοσύνη των παιδαγωγών, θα τους οδηγήσει στην ενδυνάμωση της συνεργασίας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μια «πιο δίκαιη, με σεβασμό αλληλεξάρτηση με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους» (Curtis & Hagan O', 2003, σ. 106) και θα τους κάνει να κατανοήσουν ότι οι γονείς δεν αποτελούν απειλή για τον επαγγελματισμό τους (Sakellariou & Rentzou, 2007). Είναι, λοιπόν, απαραίτητο τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί να κατανοήσουν τα οφέλη που απορρέουν από την συνεργασία και την επικοινωνία για όλους όσους εμπλέκονται σε αυτήν.

Επομένως, είναι σημαντικό να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας και να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αλληλοεκτίμησης, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Στην παρούσα πτυχιακή εργασία παρουσιάζεται η δύναμη της

συνεργασίας μεταξύ των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης, από τη θεωρητική και την ερευνητική σκοπιά των γονέων και των παιδαγωγών. Παρά το γεγονός ότι η παρούσα εργασία δεν μπορεί να είναι ευρέως γενικευμένη λόγω του μικρού δείγματος, ευελπιστούμε ότι θα συμβάλλει στην υπάρχουσα γνώση πάνω στον τομέα της γονικής συμμετοχής και θα βοηθήσει να γίνει κατανοητό ότι οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Κλείνοντας, η εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντική για να αφηθεί μόνο στους ειδικούς. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας χρειάζονται όλους τους πόρους που μπορούν να αντλήσουν από τους γονείς, το σχολείο, την κοινωνία και οποιουδήποτε άλλους φορείς τα επηρεάζουν, προκειμένου να αναπτυχθούν σωστά και να εξελιχθούν σε ισορροπημένες ανθρώπινες υπάρξεις με ζωντανό το αίσθημα της περιέργειας. Καθώς και οι γονείς και οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι το πρώτο τους μέλημα είναι το καλύτερο συμφέρον των παιδιών, θα πρέπει να αφήσουν κατά μέρος τα προσωπικά τους συμφέροντα και να συνεργαστούν προς όφελος των παιδιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ελληνόγλωσση

- Αλευριάδου, Α., Βруниώτη, Π.Κ., Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., και Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκη.
- Association for Childhood Education International (2011). *ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης (ΠΟΑ) - Αναθεωρημένη έκδοση*. (Μτφρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου). Olney, Maryland: Author.
- Βруниώτη, Π.Κ., Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., και Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μασαγιάννη Ε. (2008). *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δρόσου, Γ. (2008). *Η εκπαίδευση των παιδιών με μυϊκή δυστροφία Duchenne: Μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των γονέων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.
- Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
<http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/897/1/kozyva.pdf> [πρόσβαση στις 30/06/2011]
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία: Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδάνος.

- Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση, από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Λιοντάκη, Ι.Α. (1999). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας, (σχολείο – οικογένεια δυο συμβατοί χώροι)*. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μανώλη, Π. (2010). *Ο γονέας ως δάσκαλος: Σε ποιους άξονες της διδακτικής πράξης και σε τι βαθμό η ιδιότητα του γονέα φαίνεται να επηρεάζει το επαγγελματικό προφίλ του δασκάλου*. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο [http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1080/1/Manoli\\_Pelagia.pdf](http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1080/1/Manoli_Pelagia.pdf) [πρόσβαση στις 17/01/2012]
- Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική ψυχολογία, μια νέα επιστήμη. Εφαρμογές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος Χ. – Σιταράς Δ. Α.Ε.
- Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Ι. Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικού γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό βήμα*, 10, 137-148
- Μετοχιανάκης, Γ. Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Γενική θεώρηση*. Ηράκλειο: Ιδιωτική Έκδοση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2007). Ολοήμερο νηπιαγωγείο: Μοναδική ευκαιρία για αξιοποίηση των γονέων στα σχολικά δρώμενα. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 67-75
- Μπία, Δ. (2008). Η αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή. *Ανακοίνωση στο 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*. Ναύπλιο: 12-14 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe4/proceedings/synedria13/mpia.pdf> [πρόσβαση στις 13/01/2012]
- Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Ανακοίνωση στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: 7-9 Νοεμβρίου 2002. Διαθέσιμο στο [http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika\\_synedria\\_files/pr\\_syn/s\\_ath/thematikes\\_enothtes/x/x/x\\_mprozos\\_andreas.htm](http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedria_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enothtes/x/x/x_mprozos_andreas.htm) [πρόσβαση στις 13/01/2012]
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Ντούσκας, Θ. Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 28-41.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πανταζής, Χ.Σ. & Σακελλαρίου, Ι. Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Άτραπος.
- Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Πετράκης, Μ. (2006). *Έρευνα Marketing: Η ερευνητική μεθοδολογία*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης από οικολογική από τη σκοπιά της οικολογικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner*. Η Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τόμος Α, Μέρος Τρίτο. Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη. *Α Σχολείο και Οικογένεια*, τόμος 6, 193-216. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφρ: Βασιλική Νταλάκου – Κατερίνα Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

[http://195.251.30.202:8080/dspace/bitstream/123456789/1113/1/Samara\\_Aikaterini.pdf](http://195.251.30.202:8080/dspace/bitstream/123456789/1113/1/Samara_Aikaterini.pdf) [πρόσβαση στις 20/01/2012].

Σπανακά, Α. Κ. (2009). *Η τριγωνοποίηση μέσα από παραδείγματα*. Βρέθηκε στο <http://www.openet.gr/docs/pdf/sem2009/trigonopoihsi.pdf>. [πρόσβαση στις 10/03/2012].

Σωτηρούδας, Σ. Β. (2011). *Εγχειρίδιο ερευνητικής εργασίας*. Θεσσαλονίκη: iWrite.gr

Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). *Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα*; Θεσσαλονίκη: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

## **B. Ξενόγλωση**

Allen, J., Hausten, S. & O'Connor, T. (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.

Atkin, J. και Bastiani, J. (με Goode, J.) (1988). *Listening to parents, an approach to the improvement of home-school relations*. London- New York-Sydney: Croom Helm.

Attanucci, J. (2004). Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), 57-69.

Azzi-Lessing, L. (2009). Quality support infrastructure in early childhood: Still (mostly) missing. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). Διαθέσιμο στο <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html> [πρόσβαση στις 10/12/2011].

Ball, C. (1994). *Start right the importance of early learning*. London: RSA: The Royal Society for the encouragement of Art, Manufactures & Commerce.

Bastiani, J. (1986). *Your home-school links*. London: NEP: New Education Press.

Bainbridge, S. (1988). Teacher attitudes and the involvement of parents. In J. Bastiani (ed.) *Parents and Teachers 2 From Policy to Practice* (pp. 171-6). Windsor: NFER-NELSON/

Beck, K. (1989.) Parental involvement in school: some dilemmas. *Education 3-13, the Professional Journal of Primary Education*, 17(3), 10-2

Braun, D. (1992). Working with parents. In G. Pugh (ed.) *Contemporary issues in the early years, working collaboratively for children* (pp. 175-190) London: P.C.P Paul Chapman Publishing in association with the National Children's Bureau.

- Bridge, H. (2001). Increasing parental involvement in the preschool curriculum: What an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 5-21.
- Brito, J., & Waller, H. (1994). *Partnership at a price? Ruling the Margins. Problematizing Parental Involvement*. London: Institute of education, University of London, 157-166
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In D. Blankenhorn, S. Baymes, and J.B. Elstain (Eds). *Rebuilding the nest: A new commitment to the American Family* (27-38). Milwaukee, WI: Family Service America.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California, CA: Sage Publications.
- Caddell, D. (1996). Roles, responsibilities and relationships: Engendering parental involvement. *Paper presented at SERA conference. Dundee, Scotland*.
- Clarke-Steward, K. A. (1988). Parents' effects on children's development: A decade of progress? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 41-84.
- Cullingford, C. and Morrison, M. (1999). Relationships between parents and schools: A case study. *Educational Review*, 51(3), 253-262.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2006). *A new framework for the analysis of inequality. NBER Working Paper 125055*. Cambridge, Mass., United States: National Bureau of Economic Research.
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child, learning to learn* (2<sup>nd</sup> ed). London and New York: Routledge.
- Curtis, A. and O' Hagan, M. (2003). *Care and education in early childhood, a student's guide to theory and practice*. London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Dardig, J. and Rasset, A. (1979). *Working with parents of handicapped children*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin, (Ed). *Families and schools in a pluralistic society*, (pp. 53-71).. Albany: State University of New York Press.
- David, T. (1990). *Under five – under educated?* Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*. Washington, DC: Teaching Strategies Inc.
- Draper, L. & Duffy, B. (2006). Working with parents. In D. Pugh (ed). *Contemporary issues in the early years*. (4th Ed.) (pp 151-162). London: Sage Publications.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Atkin (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, (pp 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J.L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we care. *Phi Delta Kappa*, 76, 701-712.
- Epstein, J.L., & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary schools. *Elementary Schools Journal*, 91, 279-289.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action (2<sup>nd</sup> ed.)*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, Inc.
- Evangelou M., Sylva K., Edwards A, & Smith T. (2008). *Supporting parents in promoting early learning: The evaluation of the early learning partnership project (ELPP)*. University of Oxford διαθέσιμο στο [http://www.rip.org.uk/files/prompts/p4/ELPP\\_full\\_report.pdf](http://www.rip.org.uk/files/prompts/p4/ELPP_full_report.pdf) [πρόσβαση στις 16/01/2012]
- Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students Academic Achievement: A Meta-Analysis, *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fischer, A (1927). *Familie und Gesellschaft heraus in der Sammlung «Fortschritte der Jugendfürsorge»*, p. 89.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. and Rattray, C. (2002). Parental participation in pre-school provision. *International Journal of Early Years Education*. 10(1), 5-19.
- Georgiou, N.S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Ghazvini, A.S., and C.A. Readdick. (1994). Parent - caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 207-22.
- Henry, M. (1996). *Young children, parents & professionals, enhancing the links in early childhood*. London and New York: Routledge
- Heward, W. (1996). *Exceptional children* (5th ed.), New Jersey, Merrill/Prentice Hall.

- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M., Reed, R.P., DeJong, J., & Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. New York – London: Springer. Διαθέσιμο στο <http://www.springerlink.com/content/v2k411k22814120q/fulltext.pdf> [πρόσβαση στις 23/01/2012]
- Jeynes, W. H. (2005). *Parental involvement and student achievement: A meta-analysis* (Family Involvement Research Digest). Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Keating, I. and Taylorson, D. E. (1996). The other mums' army: Issues of parental involvement in early education. *Early Years, Journal of TACTYC*, 17(1), 32-35.
- Kenway, P. (n.n.). *Working with parents*, London: Reading and Language Information Centre&Save the Children.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Martin, J., Ranson, S., Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- McGrath, W.H. (2007). Ambivalent partners: Power, trust and partnership in relationships between mothers and teachers in a full-time child care center. *Teachers College Record*, 109(6), 1401-22.
- McQuillan, G. (2004). "Schools, 'parents' and 'parental responsibility' ". Διαθέσιμο στο <http://www3.hants.gov.uk/education/governors/governors-guidance/governors-guidance-guidenotetest/governors-guidance-guidenotetest-parentgov.htm> [πρόσβαση στις 21/02/2012].
- Mendoza, J., G.L.K. Katz, A.S. Robertson, and D. Rothenberg (2003). *Connecting with parents in the early years*. Illinois, IL: Clearinghouse on Early Education and Parenting (CEEP) Publications.
- National Parent Teacher Association (2009). *The power of partnerships: Family survey*. Διαθέσιμο στο [http://www.pta.org/Documents/Power\\_Of\\_Partnerships-survey.pdf](http://www.pta.org/Documents/Power_Of_Partnerships-survey.pdf). [πρόσβαση στις 10/11/2011]
- Nusche D. (2009). What works in migrant education? A review of evidence and policy option. *OECD Education Working Paper No. 22*. Διαθέσιμο στο

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Starting Strong II Early childhood education and care*. France: OECD Publishing.
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the follow through program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231.
- Owen, M.T., Ware, A.M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weisseberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. 70(5), 179-185.
- Pipher, M. (1996). *The shelter of each other: Rebuilding our families*. New York: Ballentine Books.
- Powell, D.R. (1975). *The parent-caregiver project: An overview*. Detroit, MI: The Merrill-Palmer Institute.
- Powell, D.R. (1998). Research in review: Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young Children*, 53(5), 60-7.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. London: Brunel University.
- Rentzou, K. (2011). Parent - caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163-177.
- Robson, S. (1996). Home and school: A potentially powerful partnership. In S. Robson, and S. Smedley (Eds.) *Education in early childhood, first things first* (pp. 56-74). London: David Falton Publishers in Association with the Roehampton Institute.
- Rudasill, K. M. and Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107-120.
- Ryan, B. A. and Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Weissberg, and R.L. Hampton (Eds.). *The family-school connection: Theory, research, and practice*. (pp 3 - 28). Newbury Park, CA: Sage.

- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings – a case study. *The International Journal of Learning*, 14(1), 33-40.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008a). Partnership with families and communities in Greek preschool settings: An evaluation from researchers' and early childhood educators' perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3(5), 93-112.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008b). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
- Shapiro, D. (2004). *Conflict and communication. A guide through the labyrinth of conflict management*. N.Y.: IDEA Press Books.
- Schofield, J.W. (2006). Migration background, minority-group membership and academic achievement. *Research evidence from social, educational and developmental psychology*. Διαθέσιμο στο [http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki\\_research\\_review\\_5.pdf](http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_research_review_5.pdf) [πρόσβαση στις 17/01/2012].
- Shpancer, N. (2002). The home-daycare link: Mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 374-92.
- Spodek, B. and Saracho, O.N. (2002). New directions in curriculum development. In O.N. Saracho and B. Spodek (Eds.). *Contemporary perspectives on early childhood curriculum: A volume in contemporary perspectives in early childhood education* (pp 261-272). Connecticut: IAP, Information Age Publishing.
- Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels of school-community interaction. In B. Limerick & H. Nielsen (Eds.), *School and community relations: Participation, policy and practice*. (pp. 159-173). Sydney: Harcourt Brace.
- Stapes, K. & Morris, W. (1993). Parent participation revisited. In ACSA (Ed.). "*The ACSA 93 collection conference papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality?*", V3, (pp. 1107- 1119). Belconnen: ACT.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 12(2), 7-34.
- Swick, K. (2004). *Empowering parents, families, schools and communities during the early childhood years*. Champaign, IL: Stipes.

- Swick, J.K., & Williams, D.R. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Educational Journal*, 33(5), 371-378.
- Tanner, D.C. (2005). *Case studies in communication sciences and disorders*. USA: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: Home-school partnerships*. London: Institute for Public Policy Research.
- Wheeler H. & Connor J. (2008). *Parents, early years and learning. Activities book for childminders*. London: The Department for children, schools and families. Διαθέσιμο στο [http://www.peal.org.uk/PDF/PEALCHMD\\_web.pdf](http://www.peal.org.uk/PDF/PEALCHMD_web.pdf) [πρόσβαση στις 17/01/2012]
- Williams, D. & Stallworth, J. (1982). A survey of educators regarding parent involvement in education. *Paper presented at the AERA Conference*, New York.
- Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in children's development and education*. New York-London-Paris-Montreux-Tokyo: Gordon and Breach Science Publishers.
- Zellman, G.L., and M. Periman, (2006). Parent involvement in child care settings: Conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521-38.

### Γ. Διαδικτυακές πηγές

- <http://departments.weber.edu/chfam/3640/parentInv.htm> [πρόσβαση στις 10/12/2011]
- <http://www.naperville203.org/parents-students/EpsteinModelPS.asp> [πρόσβαση στις 17/12/2011]
- [http://www.michigan.gov/documents/Final\\_Parent\\_Involvement\\_Fact\\_Sheet\\_14732\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf) [πρόσβαση στις 06/01/2012]
- <http://www.inital.gr/Μαθητές-Υγεία-και-άλλα-άρθρα/4891> [πρόσβαση στις 08/01/2012]
- [http://www.bocycf.org/epstein\\_presentation.pdf](http://www.bocycf.org/epstein_presentation.pdf) [πρόσβαση στις 22/01/2012]
- <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf> [πρόσβαση στις 23/01/2012]
- <http://www.openet.gr/docs/pdf/sem2009/trigonopoihsi.pdf> [πρόσβαση στις 10/03/2012]
- [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:s3AJPfME3J4J:www.astro.auth.gr/~vlahos/kallery/triangulation.ppt.ppt+%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7&hl=el&gl=gr&pid=bl&srcid=ADGEESh67008X-cC8T9gO5wrNDIR-ozy7hBI040Zn0c3COtRTjF0KFMKpg2CCUAjvzEH5Lp7\\_HDpfErIIhwVWqIleMg7](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:s3AJPfME3J4J:www.astro.auth.gr/~vlahos/kallery/triangulation.ppt.ppt+%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7&hl=el&gl=gr&pid=bl&srcid=ADGEESh67008X-cC8T9gO5wrNDIR-ozy7hBI040Zn0c3COtRTjF0KFMKpg2CCUAjvzEH5Lp7_HDpfErIIhwVWqIleMg7)

[8GHyg0yiCG2OZG\\_P4ks7WrJMME\\_wm2Ye2M\\_sLGQvYUpACa-1&sig=AHIEtbR4WvCDKExP\\_xD9MP7JuFSyaXTolg](#) [πρόσβαση στις 10/03/2012]

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: «ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ»

Αγαπητοί Γονείς,

Τα ερωτηματολόγια που θα συναντήσετε στις επόμενες σελίδες έχουν δημιουργηθεί από ξένους επιστήμονες, μετά από πολύχρονες μελέτες. Προκειμένου να έχουμε τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσουμε και στην Ελλάδα τα ερωτηματολόγια αυτά μεταφράστηκαν για πρώτη φορά στην Ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, απαιτείται, επιπλέον, η χορήγησή τους σε ένα αρκετά μεγάλο δείγμα πληθυσμού, ώστε να εξεταστεί η καταλληλότητα της χρήσης τους στην Ελλάδα.

Οι 35 πρώτες προτάσεις – ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν τις σχέσεις σας με τους παιδαγωγούς των παιδιών σας. Παρακαλούμε απαντήστε στις ερωτήσεις αυτές με βάση τα συναισθήματα που τρέφετε τη δεδομένη στιγμή. Παρακαλούμε έχετε υπόψη σας πως δεν τρέφουν όλοι οι γονείς τα ίδια συναισθήματα για τις σχέσεις με τους παιδαγωγούς. Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση και κυκλώστε τον αριθμό που βρίσκεται πιο κοντά στο βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις προτάσεις με τη σειρά, χωρίς να κοιτάζετε προηγούμενες απαντήσεις σας και χωρίς να συζητάτε τις απαντήσεις σας με άλλους.

Οι επόμενες 21 ερωτήσεις έχουν ως στόχο να αποτιμήσουν τις μορφές της συνεργασίας που προωθούνται μεταξύ της οικογένειας και του προσχολικού κέντρου, από τον παιδικό σταθμό, στον οποίο είναι εγγεγραμμένο το παιδί σας. Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση και κυκλώστε τον αριθμό που βρίσκεται πιο κοντά στο βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις προτάσεις με τη σειρά.

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται δύο γνωστά μοντέλα συνεργασίας παιδικού σταθμού – οικογένειας. Παρακαλούμε βάλτε ένα βέλος στους κύκλους και τα τετράγωνα τα οποία περιγράφουν μορφές συνεργασίας που εφαρμόζονται στον παιδικό σταθμό που παρακολουθεί το παιδί σας.

Παρακαλούμε απαντήστε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις, έστω και αν δεν είσατε σίγουροι για τις απαντήσεις σας σε κάποιες από αυτές. Επίσης, σας **ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ** να διαβάσετε με προσοχή όλες τις ερωτήσεις. Όλες οι απαντήσεις σας είναι **ΑΠΟΡΡΗΤΕΣ**. Γι αυτό το λόγο καλείστε να μην αναγράψετε το όνομά σας. Η επεξεργασία των δεδομένων θα γίνει από την ερευνήτρια και **ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΗ**.

**ΥΠΟΓΡΑΜΜΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΥΤΗ, ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΘΑ ΑΦΙΕΡΩΣΕΤΕ ΣΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.**

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: [ ] Γυναίκα [ ] Άνδρας

ΗΛΙΚΙΑ:

20 και κάτω.....[ ]

21 – 29.....[ ]

30 – 39.....[ ]

40 – 49.....[ ]

50 και πάνω.....[ ]

ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

Απόφοιτος Δημοτικού.....[ ]

Απόφοιτος Γυμνασίου.....[ ]

Απόφοιτος Λυκείου.....[ ]

Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ.....[ ]

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών.....[ ]

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε).....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άνεργος.....[ ]

Οικιακά.....[ ]

Ελ. Επαγγελματίας.....[ ]

Ιδιωτικός Υπάλληλος.....[ ]

Δημόσιος Υπάλληλος.....[ ]

ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ:

Ελληνική.....[ ]

Άλλη.....(παρακαλώ διευκρινήστε)

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Παντρεμένος/η.....[ ]

Χωρισμένος/η.....[ ]

Διαζευγμένος/η.....[ ]

Άγαμος/η.....[ ]

Άλλο.....(παρακαλώ διευκρινήστε)

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ.....

ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ: [ ] Αγόρι [ ] Κορίτσι

## Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Ο καλύτερος τρόπος προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών είναι η εδραίωση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των οικογενειών, του σχολείου και της κοινότητας. Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να καταγράψει τις μορφές συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ των οικογενειών και του παιδικού σταθμού, στον οποίο είναι εγγεγραμμένο το παιδί σας.

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΥΠΟΔΟΧΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ</b>	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ
1. Όταν μπαίνω στον παιδικό σταθμό, νιώθω ότι το περιβάλλον είναι ελκυστικό και ότι είναι ένα μέρος στον οποίο ανήκουν οι γονείς.	1	2	3	4	5	0
2. Οι πολιτικές και τα προγράμματα του παιδικού σταθμού, απεικονίζουν, σέβονται και αποδίδουν αξία στη διαφορετικότητα των οικογενειών.	1	2	3	4	5	0
3. Οι παιδαγωγοί συμπεριφέρονται στα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τη φυλή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο.	1	2	3	4	5	0
4. Νιώθω πως είμαι καλοδεχούμενος/η στις συναντήσεις που οργανώνονται για τους γονείς.	1	2	3	4	5	0

<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ</b>	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ
5. Ο παιδικός σταθμός ενημερώνει όλες τις οικογένειες για σημαντικά θέματα και γεγονότα.	1	2	3	4	5	0
6. Ο παιδικός σταθμός εφαρμόζει πολιτικές που διευκολύνουν τις οικογένειες να επικοινωνήσουν με τους παιδαγωγούς.	1	2	3	4	5	0
7. Ο παιδικός σταθμός επικοινωνεί με τις οικογένειες με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (π.χ. τηλεφωνικά, με e-mail, γραπτά, μέσω ιστοσελίδας, κ.λ.π.)	1	2	3	4	5	0
8. Μπορώ να μιλήσω στον διευθυντή όποτε το θελήσω.	1	2	3	4	5	0
9. Ο παιδαγωγός του παιδιού μου επικοινωνεί μαζί μου σε τακτά χρονικά διαστήματα.	1	2	3	4	5	0
10. Είναι εύκολο να βρω μεταφραστή (εφόσον η οικογένεια δεν μιλάει ελληνικά) εάν χρειαστεί.	1	2	3	4	5	0

<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ</b>	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ
11. Ο παιδαγωγός του παιδιού μου με ενημερώνει διαρκώς για το πώς τα πηγαίνει στον παιδικό σταθμό.	1	2	3	4	5	0
12. Κατανοώ τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα που θα πρέπει το παιδί μου να επιτύχει και το πώς το αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με αυτά τα	1	2	3	4	5	0

επιτεύγματα.						
13. Ο παιδαγωγός του παιδιού μου και ο παιδικός σταθμός μου δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για το πώς μπορώ να βελτιώσω την πρόοδο του παιδιού μου.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
14. Όλα τα παιδιά ενθαρρύνονται και προκαλούνται να κάνουν το καλύτερο δυνατό που μπορούν.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

<b>ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΚΑΙ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
15. Εάν ο παιδικός σταθμός δεν μπορεί να με βοηθήσει, με ανακατευθύνει σε κάποιον που μπορεί.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
16. Κατανοώ τους κανονισμούς που ισχύουν για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρέπει να ντύνονται, να μιλάνε και να συμπεριφέρονται.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
17. Ο παιδικός σταθμός με ενημερώνει για τα δικαιώματά μου και με βοηθάει να τα προασπιστώ και να τα διεκδικήσω, όπως χρειάζεται.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
18. Νιώθω πώς έχω τη δύναμη και τη δυνατότητα να υπερασπιστώ την πρόοδο του παιδιού μου και των άλλων παιδιών στον παιδικό σταθμό.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

<b>ΜΟΙΡΑΣΜΑ ΕΞΟΥΣΙΑΣ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
19. Ο παιδικός σταθμός συμβουλευέται εμένα και τις υπόλοιπες οικογένειες πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις (π.χ. αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις πολιτικές που ισχύουν στον παιδικό σταθμό, κ.λ.π.).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
20. Ο παιδικός σταθμός παρέχει ευκαιρίες στις οικογένειες να αναπτύξουν σχέσεις με και να εκφράσουν τους προβληματισμούς στους διευθυντές του σχολείου, σε δημόσιους υπαλλήλους, σε πολιτικούς, και άλλα σημαντικά μέλη της κοινότητας.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

<b>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
21. Ο παιδικός σταθμός συνδέει τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό του παιδικού σταθμού με κοινοτικές υπηρεσίες, με υπηρεσίες που έχουν στόχο την παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών, και με πρωτοβουλίες της κοινότητας που έχουν ως στόχο τη βελτίωσή της.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

**Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποια μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας που έχουν προταθεί από ειδικούς στο χώρο. Παρακαλούμε, καταγράψτε ποιες από αυτές τις μορφές, εφαρμόζονται στον παιδικό στον οποίο το παιδί σας είναι εγγεγραμμένο, βάζοντας ένα βέλος στους κύκλους εκείνους και στα τετράγωνα εκείνα που περιγράφουν τις μορφές συνεργασίας που υιοθετούνται.**

Προσαρμογή - Μετάφραση Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου

Υποστήριξη γονέων και ενίσχυση της εμπειρίας των γονέων (π.χ. χρήση των ικανοτήτων και των γνώσεων των γονέων στην τάξη, Λέσχες Συμβουλευτικής γονέων)

Ακούγοντας τους γονείς (π.χ. οι γονείς παρέχουν πληροφορίες, συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης

Παροχή πληροφοριών στους γονείς (π.χ. για το αναλυτικό πρόγραμμα, για διάφορες δραστηριότητες, για τη ζωή στην τάξη)

### Τομείς ανάπτυξης συνεργασίας σχολείου οικογένειας

Εμπλοκή των γονέων στη ζωή και το έργο του σχολείου (π.χ. οι γονείς ως βοηθοί, συμμετοχή και διοργάνωση εράνων, σίλλονοι γονέων)

Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους (π.χ. προγράμματα ανάγνωσης για το σπίτι, παρακολούθηση συναντήσεων)

Διάλογος με τους γονείς (π.χ. αναφορικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών)



**Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία!**

Προσαρμογή - Μετάφραση Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: «ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ»

Αγαπητοί Παιδαγωγοί,

Τα ερωτηματολόγια που θα συναντήσετε στις επόμενες σελίδες έχουν δημιουργηθεί από ξένους επιστήμονες, μετά από πολύχρονες μελέτες. Προκειμένου να έχουμε τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσουμε και στην Ελλάδα τα ερωτηματολόγια αυτά μεταφράστηκαν για πρώτη φορά στην Ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, απαιτείται, επιπλέον, η χορήγησή τους σε ένα αρκετά μεγάλο δείγμα πληθυσμού, ώστε να εξεταστεί η καταλληλότητα της χρήσης τους στην Ελλάδα.

Οι 35 προτάσεις – ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν τις σχέσεις σας με τους γονείς των παιδιών που έχετε στο τμήμα σας. Παρακαλούμε απαντήστε στις ερωτήσεις αυτές με βάση τα συναισθήματα που τρέφετε τη δεδομένη στιγμή. Παρακαλούμε έχετε υπόψη σας πως δεν τρέφουν όλοι οι παιδαγωγοί τα ίδια συναισθήματα για τις σχέσεις με τους γονείς. Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση και κυκλώστε τον αριθμό που βρίσκεται πιο κοντά στο βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις προτάσεις με τη σειρά, χωρίς να κοιτάζετε προηγούμενες απαντήσεις σας και χωρίς να συζητάτε τις απαντήσεις σας με άλλους.

Οι επόμενες 21 ερωτήσεις έχουν ως στόχο να αποτιμήσουν τις μορφές της συνεργασίας που προωθούνται μεταξύ της οικογένειας και του προσχολικού κέντρου, από τον παιδικό σταθμό, στον οποίο εργάζεστε. Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση και κυκλώστε τον αριθμό που βρίσκεται πιο κοντά στο βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις προτάσεις με τη σειρά.

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται δύο γνωστά μοντέλα συνεργασίας παιδικού σταθμού – οικογένειας. Παρακαλούμε βάλτε ένα βέλος στους κύκλους και τα τετράγωνα τα οποία περιγράφουν μορφές συνεργασίας που εφαρμόζονται στον παιδικό σταθμό που εργάζεστε.

Παρακαλούμε απαντήστε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις, έστω και αν δεν είσατε σίγουροι για τις απαντήσεις σας σε κάποιες από αυτές. Επίσης, σας **ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ** να διαβάσετε με προσοχή όλες τις ερωτήσεις. Όλες οι απαντήσεις σας είναι **ΑΠΟΡΡΗΤΕΣ**. Γι αυτό το λόγο καλείστε να μην αναγράψετε το όνομά σας. Η επεξεργασία των δεδομένων θα γίνει από την ερευνήτρια και **ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΗ**.

**ΥΠΟΓΡΑΜΜΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΥΤΗ, ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΘΑ ΑΦΙΕΡΩΣΕΤΕ ΣΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.**

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: [ ] Γυναίκα [ ] Άνδρας

ΗΛΙΚΙΑ:

20 και κάτω.....[ ]

21 – 29.....[ ]

30 – 39.....[ ]

40 – 49.....[ ]

50 και πάνω.....[ ]

ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

ΤΕΕ/ΙΕΚ ειδικότητα βοηθών βρεφονηπιοκόμου.....[ ]

ΤΕΙ Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.....[ ]

ΑΕΙ Τμήμα Νηπιαγωγών.....[ ]

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών.....[ ]

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε).....

ΧΡΟΝΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: Εισάγεται τον αριθμό των ετών.....

ΤΜΗΜΑ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ:

Βρεφικό.....[ ]

Μεταβρεφικό....[ ]

Προνήπια.....[ ]

Νήπια.....[ ]

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΣΑΣ: Εισάγετε τον αριθμό των παιδιών.....

ΦΟΡΕΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ:

Δήμος .....[ ]

Ιδιώτης .....[ ]

Άλλο (παρακαλώ διευκρινήστε).....

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Παντρεμένος/η.....[ ]

Χωρισμένος/η.....[ ]

Διαζευγμένος/η.....[ ]

Άγαμος/η.....[ ]

Άλλο.....(παρακαλώ διευκρινήστε)

## Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ

**Αγαπητοί παιδαγωγοί,**

**Ο καλύτερος τρόπος προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών είναι η εδραίωση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των οικογενειών, του σχολείου και της κοινότητας. Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να καταγράψει τις μορφές συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ των οικογενειών και του παιδικού σταθμού, στον οποίο εργάζεστε.**

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΥΠΟΔΟΧΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩ ΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝ Ω ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜ Ο - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
1. Όταν οι γονείς μπαίνουν στον παιδικό σταθμό, νιώθουν ότι το περιβάλλον είναι ελκυστικό και ότι είναι ένα μέρος στον οποίο ανήκουν οι γονείς.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
2. Οι πολιτικές και τα προγράμματα του παιδικού σταθμού, απεικονίζουν, σέβονται και αποδίδουν αξία στη διαφορετικότητα των οικογενειών.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
3. Οι παιδαγωγοί συμπεριφέρονται στα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τη φυλή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
4. Οι γονείς νιώθουν πως είναι καλοδεχούμενοι στις συναντήσεις που οργανώνονται για τους γονείς.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩ ΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝ Ω ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜ Ο - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
5. Ο παιδικός σταθμός ενημερώνει όλες τις οικογένειες για σημαντικά θέματα και γεγονότα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
6. Ο παιδικός σταθμός εφαρμόζει πολιτικές που διευκολύνουν τις οικογένειες να επικοινωνήσουν με τους παιδαγωγούς.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
7. Ο παιδικός σταθμός επικοινωνεί με τις οικογένειες με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (π.χ. τηλεφωνικά, με e-mail, γραπτά, μέσω ιστοσελίδας, κ.λ.π.)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
8. Οι γονείς μπορούν να μιλήσουν στον διευθυντή όποτε το θελήσουν.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
9. Επικοινωνεί με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
10. Οι γονείς είναι εύκολο να βρουν μεταφραστή (εφόσον η οικογένεια δεν μιλάει ελληνικά) εάν χρειαστεί.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩ ΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝ Ω ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜ Ο - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
11. Ενημερώνει διαρκώς, τους γονείς, για το πώς τα πηγαίνουν τα παιδιά τους, στον παιδικό σταθμό.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
12. Οι γονείς κατανοούν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα που θα πρέπει να επιτύχει το παιδί τους και το πώς το αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με αυτά τα	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

επιτεύγματα.						
13. Τόσο εσείς ως παιδαγωγός όσο και ο παιδικός σταθμός δίνετε χρήσιμες πληροφορίες στους γονείς για το πώς μπορούν να βελτιώσουν την πρόοδο του παιδιού τους.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
14. Όλα τα παιδιά ενθαρρύνονται και προκαλούνται να κάνουν το καλύτερο δυνατό που μπορούν.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

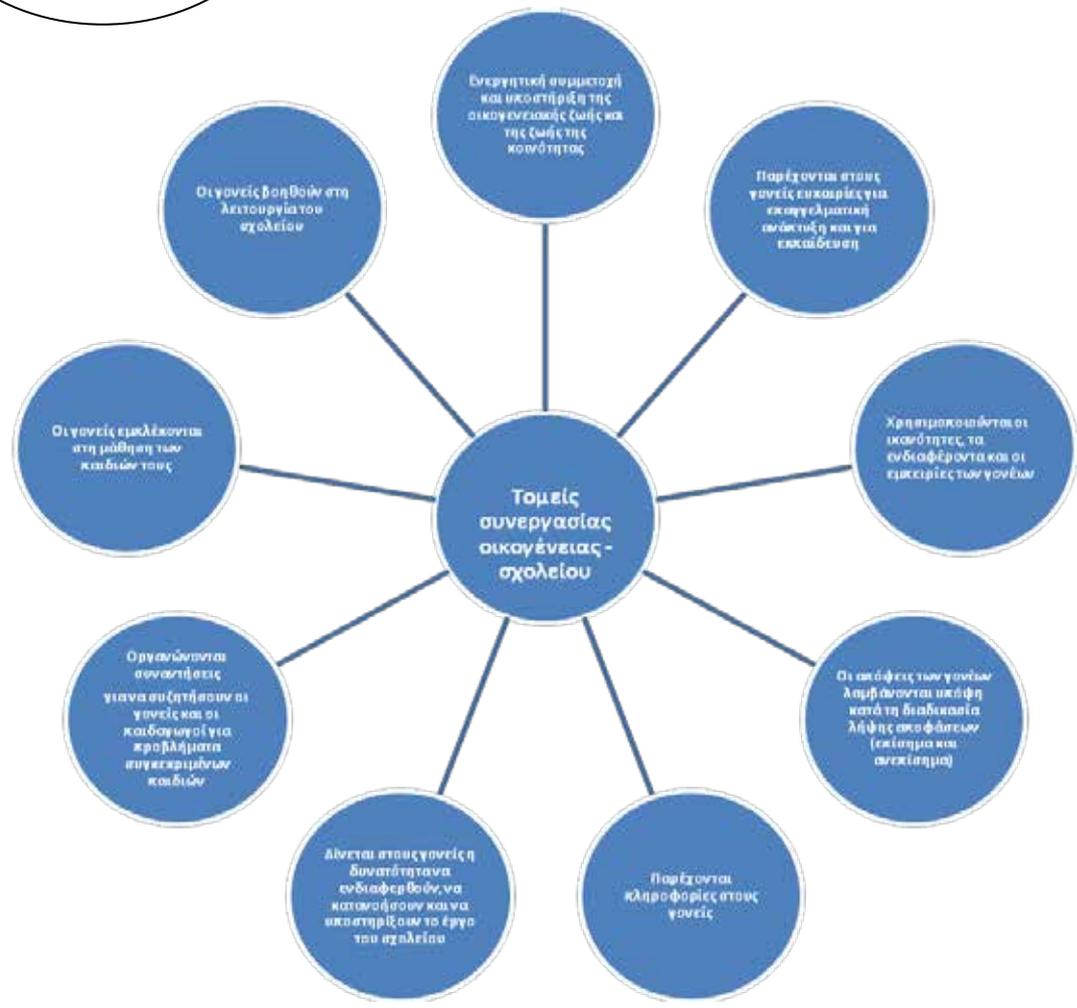
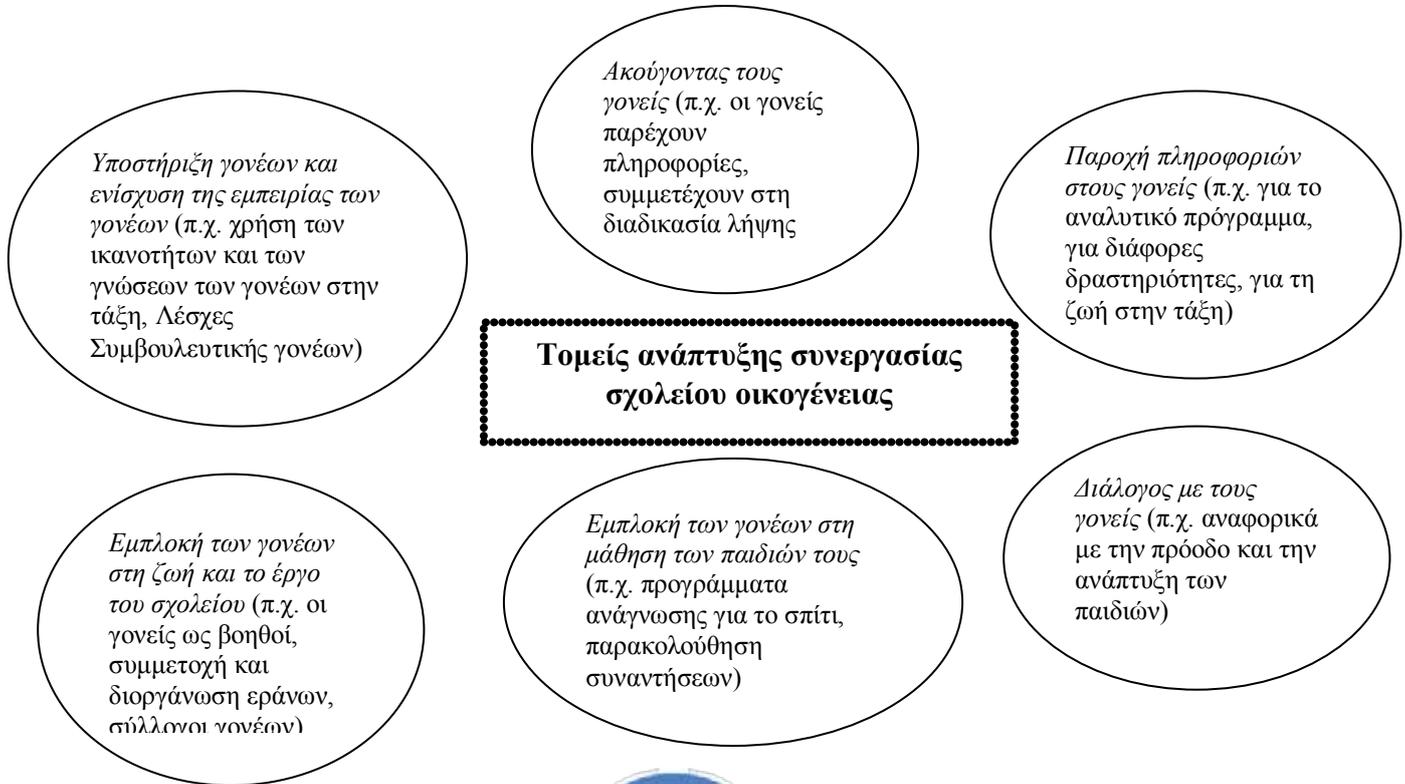
<b>ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΚΑΙ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
15. Εάν ο παιδικός σταθμός δεν μπορεί να βοηθήσει τους γονείς, τους ανακατευθύνει σε κάποιον που μπορεί.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
16. Οι γονείς κατανοούν τους κανονισμούς που ισχύουν για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρέπει να ντύνονται, να μιλάνε και να συμπεριφέρονται.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
17. Ο παιδικός σταθμός ενημερώνει τους γονείς για τα δικαιώματά τους και τους βοηθάει να τα προασπιστούν και να τα διεκδικήσουν, όπως χρειάζεται.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
18. Οι γονείς νιώθουν πώς έχουν τη δύναμη και τη δυνατότητα να υπερασπιστούν την πρόοδο του παιδιού τους και των άλλων παιδιών στον παιδικό σταθμό.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

<b>ΜΟΙΡΑΣΜΑ ΕΞΟΥΣΙΑΣ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
19. Ο παιδικός σταθμός συμβουλευεται τις οικογένειες πριν πάρει σημαντικές αποφάσεις (π.χ. αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις πολιτικές που ισχύουν στον παιδικό σταθμό, κ.λ.π.).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
20. Ο παιδικός σταθμός παρέχει ευκαιρίες στις οικογένειες να αναπτύξουν σχέσεις με και να εκφράσουν τους προβληματισμούς στους διευθυντές του σχολείου, σε δημόσιους υπαλλήλους, σε πολιτικούς, και άλλα σημαντικά μέλη της κοινότητας.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

<b>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ</b>	<b>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>	<b>ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ - ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ</b>
21. Ο παιδικός σταθμός συνδέει τα παιδιά, τις οικογένειες και το προσωπικό του παιδικού σταθμού με κοινοτικές υπηρεσίες, με υπηρεσίες που έχουν στόχο την παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών, και με πρωτοβουλίες της κοινότητας που έχουν ως στόχο τη βελτίωσή της.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

**Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποια μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας που έχουν προταθεί από ειδικούς στο χώρο. Παρακαλούμε, καταγράψτε ποιες από αυτές τις μορφές, εφαρμόζονται στον παιδικό στον οποίο εργάζεστε, βάζοντας ένα βέλος στους κύκλους εκείνους και στα τετράγωνα εκείνα που περιγράφουν τις μορφές συνεργασίας που υιοθετούνται.**

Προσαρμογή - Μετάφραση Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου



**Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία!**

Προσαρμογή - Μετάφραση Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου