

Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή

Γιώργος Μανωλίτσας*

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του βαθμού και της μορφής της γονεϊκής εμπλοκής στην ελληνική προσχολική αγωγή.

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 271 γονείς παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς της Κρήτης. Η αξιολόγηση της γονεϊκής εμπλοκής έγινε με τη χρησιμοποίηση μίας κλίμακας εκτίμησης πέντε διαβαθμίσεων. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έδειξε την ύπαρξη τεσσάρων διαφορετικών μορφών γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική αγωγή. Ειδικότερα, φάνηκε ότι α) η επαφή των γονέων με το νηπιαγωγείο ή τον παιδικό σταθμό είναι μικρού βαθμού και β) ορισμένες από τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζονται από διάφορες μεταβλητές, όπως είναι το φύλο του γονέα, το προσχολικό ίδρυμα φοίτησης του παιδιού και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Εισαγωγή

Τα τελευταία έτη υποστηρίζεται από τους ψυχοπαιδαγωγούς ότι η εμπλοκή των γονέων στην αγωγή των παιδιών τους έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξή τους και τη σχολική τους επίδοση (Stevenson και Baker, 1987· Zick, Bryant και Österbacka, 2001· Fan και Chen, 2001).

* Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» είναι εννοιολογικά ασαφής και μπορεί να αφορά οποιαδήποτε ανάμειξη του γονέα στη ζωή του παιδιού του (Γεωργίου, 2000α, σελ. 128). Στην παρούσα μελέτη, ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ο βαθμός στον οποίο ο γονέας ενδιαφέρεται, λαμβάνει γνώση και έχει ενεργό συμμετοχή στη ζωή του παιδιού του (Grolnick και Ryan, 1989). Με άλλα λόγια, ακολουθούμε τη σύγχρονη ερευνητική αντίληψη η οποία: α) αναγνωρίζει την πολυδιάστατη φύση της γονεϊκής εμπλοκής (Grolnick και Slowiaczek, 1994· Fan και Chen, 2001) και β) μελετάει τη γονεϊκή εμπλοκή κάτω από το θεωρητικό πλαίσιο του οικοσυστημικού μοντέλου ανάπτυξης του παιδιού του Brofenbrenner (1986).

Το οικοσυστημικό μοντέλο θεωρεί ότι οι γονείς και γενικότερα οι ενδοοικογενειακές λειτουργίες με διάφορους τρόπους έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν ή να εμποδίσουν την ανάπτυξη του παιδιού. Επηρεασμένη από την προσέγγιση αυτή η Epstein υποστήριξε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει έξι διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς. Αυτές είναι: α) η βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, β) η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, γ) η ενεργητική εθελοντική συμμετοχή των γονιών στο σχολείο, δ) η συμμετοχή των γονιών στην προσφορά μαθησιακών εμπειριών στο σπίτι, ε) η συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου και στ) η συμμετοχή των γονέων στη σχέση του σχολείου με την κοινότητα (Epstein, 1995). Ακολουθώντας την ίδια προσέγγιση, ο Γεωργίου σε μια σειρά ερευνών με Ελληνοκύπριους γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας αποκάλυψε ανάλογες μορφές γονεϊκής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, έδειξε ότι η γονεϊκή εμπλοκή συνίσταται στην εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς, στον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς, στην πίεση για καλύτερα αποτελέσματα, στη βοήθεια των κατ' οίκον εργασιών, στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων και στην επαφή των γονιών με το σχολείο (Γεωργίου, 2000α, σελ. 70-73· Γεωργίου, 2000β).

Η συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μορφών γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας, τόσο συχνότερη και πιο ενεργητική είναι η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris, 1997· Zick et al., 2001). Επιπλέον, έχει φανεί ότι οι μητέρες στις μονογονεϊκές οικογένειες συμμετέχουν λιγότερο σε θέματα αγωγής του παιδιού από ό,τι οι μητέρες στις οικογένειες δύο γονέων (Grolnick et al., 1997· Fantauzzo Tighe και Childes, 2000). Σε άλλη έρευνα των

Grolnick και Ryan (1989) έχει φανεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται και από το φύλο του γονέα. Η μελέτη τους, δηλαδή, έδειξε ότι οι μητέρες αφιέρωναν περισσότερο χρόνο και συμμετείχαν πιο ενεργά στη σχολική ζωή του παιδιού τους σε σχέση με τους πατέρες. Ένας άλλος παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής, ο οποίος σχετίζεται με τον γονέα, είναι η αιτιακή απόδοση της επίδοσης. Οι γονείς, δηλαδή, που αποδίδουν τη σχολική επίδοση σε έμφυτες ικανότητες ή στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού εμπλέκονται λιγότερο σε θέματα σχετικά με το σχολείο απ' ό,τι οι γονείς που αποδίδουν την επίδοση στην ίδια την οικογένεια (Γεωργίου, 2000β· Georgiou, 1999).

Ωστόσο, οι έρευνες έχουν δείξει ότι και το ίδιο το παιδί αποτελεί έναν παράγοντα της γονεϊκής εμπλοκής. Οι Stevenson και Baker (1987) έδειξαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι συχνότερη στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια, επειδή τα αγόρια αντιμετωπίζουν περισσότερες σχολικές δυσκολίες από ό,τι τα κορίτσια. Επίσης, έχει φανεί ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών τόσο πιο συχνή και ενεργητική είναι η γονεϊκή εμπλοκή (Stevenson και Baker, 1987· Epstein, 1995). Επιπλέον, το ίδιο το σχολείο και η οργάνωσή του μπορεί να επηρεάσει τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα οι συνεργατικές μορφές οργάνωσης και διοίκησης ενός σχολείου συμβάλλουν θετικότερα στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας από τις ιεραρχικές και αυταρχικές μορφές οργάνωσης ενός σχολείου (Swap, 1993, σελ. 17-22).

Ωστόσο, οι μορφές της γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική αγωγή και των παραγόντων που τις επηρεάζουν έχουν ερευνηθεί σε πολύ μικρότερο βαθμό. Ο Fantuzzo και οι συνεργάτες του (2000), οι οποίοι βασίστηκαν στο μοντέλο της Epstein (1995), αξιολόγησαν τη γονεϊκή εμπλοκή στην αμερικάνικη προσχολική αγωγή με έναν πολυδιάστατο τρόπο και αποκάλυψαν τρεις μορφές γονεϊκής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή έδειξε ότι η γονεϊκή εμπλοκή διακρίνεται: α) στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως εθελοντική βοήθεια στο σχολείο, συμμετοχή σε σχολικές εκδρομές, συναντήσεις με άλλους γονείς για το σχεδιασμό εκδηλώσεων στο σχολείο κ.ά. β) στην εμπλοκή των γονέων στο σπίτι η οποία εκδηλώνεται με δραστηριότητες, όπως η ενεργός προσφορά μαθησιακών εμπειριών (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία), η ύπαρξη ενός προσωπικού χώρου για τις δημιουργικές απασχολήσεις του παιδιού, η συμμετοχή σε διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν στο σπίτι κ.ά. γ) στην επικοινωνία γονέων-σχολείου η οποία

περιλαμβάνει ενέργειες, όπως η συζήτηση γονέα-νηπιαγωγού για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού, για τη συμπεριφορά του παιδιού, για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να συνεχιστεί στο σπίτι η εργασία που γίνεται στο νηπιαγωγείο κ.ά. Μάλιστα, οι ίδιοι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι γονείς των παιδιών που φοιτούσαν σε είδη προσχολικής αγωγής, όπως είναι το Head Start ή το Kindergarten, στα οποία προτεραιότητα είχε η αγωγή, είχαν εντονότερη εμπλοκή στο σχολείο ή συχνότερη επικοινωνία με τους παιδαγωγούς απ' ό,τι οι γονείς των παιδιών που φοιτούσαν σε day cares στα οποία προτεραιότητα είχε η φροντίδα (Fantuzzo et al., 2000).

Επιπλέον, πειραματικές μελέτες σχετικές με τη γονεϊκή εμπλοκή σε προγράμματα προσχολικής αγωγής στην Αμερική έχουν δείξει ότι οι συνέπειες για την ανάπτυξη των παιδιών είναι θετικές και διαχρονικές (Swap, 1993, σελ. 4-5· Reynolds, 1994). Συγκεκριμένα ο Reynolds (1994) έδειξε ότι τα παιδιά, που συμμετείχαν σε μία πειραματική ομάδα στην οποία οι γονείς ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών εμπλέκονταν ενεργά στο ημερήσιο πρόγραμμα της προσχολικής τάξης, είχαν ανώτερες σχολικές επιδόσεις αργότερα στο δημοτικό σχολείο. Η εμπλοκή των γονέων των παιδιών της πειραματικής ομάδας κατά τη φοίτησή τους στην προσχολική αγωγή είχε λάβει τις εξής μορφές: συμμετοχή στην τάξη με την ιδιότητα του/της βοηθού, συνοδεία σε εκδρομές της τάξης, παρακολούθηση προγραμματισμένων σχολικών συναντήσεων, συμμετοχή σε χειροτεχνικές εργασίες για το σχολείο ή το σπίτι, παρακολούθηση ενδοσχολικών σεμιναρίων για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Σε μια άλλη πειραματική μελέτη, η Delgado-Gaitan (1991) παρατήρησε ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων μέσα στην προσχολική τάξη και η προσαρμογή των δραστηριοτήτων της τάξης στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των γονέων, δημιουργούσε καλύτερες προϋποθέσεις για τη γνωριμία του γονέα με τις σχολικές λειτουργίες και την καλύτερη υποστήριξη του παιδιού στο σπίτι απ' ό,τι συνέβαινε με άλλα προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής, τα οποία περιορίζονταν σε συγκεντρώσεις γονέων ή εξατομικευμένες συζητήσεις γονέων-νηπιαγωγών.

Ερευνητικά αποτελέσματα, όπως τα παραπάνω, έχουν οδηγήσει τις εκπαιδευτικές αρχές στις Η.Π.Α. να υιοθετήσουν –μεταξύ άλλων– τη γονεϊκή εμπλοκή ως έναν πολύ σημαντικό παράγοντα της ποιότητας των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και να προτείνουν τρόπους ενίσχυσής της (Dwyer, Chait και McKee, 2000, σελ. 10-11).

Όπως γίνεται φανερό, η γονεϊκή εμπλοκή είναι μία ιδιαίτερα σημαντική διάσταση της προσχολικής αγωγής, η οποία, ωστόσο, δεν έχει εκτιμηθεί αναλόγως από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (Κιτσαράς, 1998, σελ. 72, 306). Τόσο η εφαρμογή της γονεϊκής εμπλοκής όσο και οι προσπάθειες διερεύνησης των παραμέτρων της στην ελληνική προσχολική αγωγή έχουν αφήσει τους ειδικούς επιστήμονες μάλλον αδιάφορους.

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης (Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1991) δεν προβλέπει τρόπους με τους οποίους μπορούν οι γονείς να εμπλακούν ενεργά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Εξαιρέση αποτελούν τα εξής: α) η διατύπωση ενός στόχου για την απόκτηση εμπειριών από τον κόσμο των ενηλίκων (Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1991, σελ. 88), όπου οι γονείς θα μπορούσαν να συμμετάσχουν ενεργά μέσα στην τάξη μιλώντας στα παιδιά για τα επαγγέλματά τους, τα έθιμα του τόπου καταγωγής τους κ.ά. Όμως, ακόμα και αυτό δεν προτείνεται σαφώς από την ενδεικτική δραστηριότητα για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου στόχου. β) Οι οδηγίες που δίνονται για την οργάνωση μιας γιορτής, όπου η δυνατότητα της γονεϊκής εμπλοκής ανήκει αποκλειστικά στη διακριτική ευχέρεια του νηπιαγωγού (Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1991, σελ. 337).

Οι ελάχιστες ερευνητικές προσπάθειες για τη μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής στον ελληνικό χώρο α) έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Φλουρής, 1989· Γώγου-Κρητικού, 1994) και στην Κύπρο (Georgiou, 1999) και εστιάζονται σε γονείς παιδιών δημοτικού σχολείου ή β) έχουν ασχοληθεί με τη συμμετοχή των γονέων στην καλλιέργεια εξειδικευμένων περιοχών των μαθησιακών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996). Στην έρευνά του ο Georgiou (1999) παρατήρησε ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η πίεση του γονέα για καλύτερα αποτελέσματα τόσο χαμηλότερη ήταν η σχολική επίδοση, ενώ η προσπάθεια των γονέων να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών συνδεόταν θετικά με τη σχολική επίδοση σε παιδιά έκτης τάξης. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα του Φλουρή (1989), ο οποίος παρατήρησε ότι η συμπεριφορά και οι πράξεις των γονέων σχετιζόνταν με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους αλλά και με το βαθμό αυτοαντίληψης των ικανοτήτων τους. Η Γώγου-Κρητικού (1994, σελ. 197-201) υπό το πρίσμα μίας κοινωνιολογικής ερευνητικής προοπτικής ανέλυσε συνεντεύξεις με δασκάλους και παρατήρησε ότι η σχέση τους με τους γονείς ήταν επιφανειακή. Συγκεκριμένα έδειξε ότι δεν υπήρχε ισότιμη συμμετοχή, αφού οι δάσκαλοι θεωρούσαν

τους εαυτούς τους ως μόνους αρμόδιους για την εκπαίδευση των παιδιών. Η Λαλούμη-Βιδάλη (1996), η οποία μελέτησε μόνο μια μορφή γονεϊκής εμπλοκής στην ελληνική προσχολική αγωγή, επισήμανε την επιθυμία και την ανάγκη των γονέων για πληροφόρηση από τους παιδαγωγούς ή από τις εκπαιδευτικές αρχές σε θέματα σχετικά με τη μάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή πολλοί Έλληνες γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία επιθυμώντας να συνεχίσουν στο σπίτι τους τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, η έρευνα της Λαλούμη-Βιδάλη εστιάζεται μόνο στη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και μάλιστα στην καλλιέργεια των «προαναγνωστικών» δεξιοτήτων. Όμως, ήδη από το 1999 η διδακτική μεθοδολογία για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραπτού λόγου έχει αλλάξει ριζικά (βλέπε Υπουργική Απόφαση Γ1/58 ΦΕΚ 93/τ.Β' /10-2-1999). Επομένως, η παραπάνω μελέτη αντιμετωπίζει τη γονεϊκή εμπλοκή μονοδιάστατα και τα συμπεράσματά της για τους τρόπους συμμετοχής των γονέων στην αγωγή των δεξιοτήτων γραπτού λόγου χρειάζονται επανεκτίμηση με βάση τα νέα δεδομένα για τη διδακτική προσέγγισή τους στο νηπιαγωγείο.

Συνεπώς, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό ότι: α) αφενός, είναι δύσκολο να μελετήσει κανείς τη γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική αγωγή σε μια χώρα της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο δεν παρωθεί την ανάμειξη των γονέων σε αυτό, αλλά μάλλον τους αποκλείει από αυτό. β) αφετέρου, η έλλειψη σχετικών ελληνικών ερευνών δυσκολεύει το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο να βρει κατάλληλους τρόπους για να εμπλέξει ενεργά τους γονείς στη λειτουργία της προσχολικής τάξης. Η απλή υιοθέτηση πρακτικών, οι οποίες εφαρμόζονται σε άλλες χώρες (π.χ. στις Η.Π.Α.) με διαφορετικές πολιτισμικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, θα δημιουργούσε πιθανόν περισσότερα προβλήματα από όσα προκύπτουν από την παρούσα κατάσταση.

Επομένως, εύλογα αναδύονται ερωτήματα ως προς τα εξής: α) ποια μορφή έχει σήμερα η γονεϊκή εμπλοκή στην ελληνική προσχολική αγωγή; β) η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα επηρεάζεται από τα διαφορετικά είδη προσχολικής αγωγής; Πιο συγκεκριμένα, αναρωτιόμαστε αν οι γονείς εμπλέκονται συχνότερα στην προσχολική αγωγή, όταν το πρόγραμμά της δίνει προτεραιότητα στην αγωγή, όπως συμβαίνει στο νηπιαγωγείο, απ' ό,τι όταν το πρόγραμμά της δίνει προτεραιότητα στη φροντίδα, όπως συμβαίνει στους παιδικούς σταθμούς. γ) Ποιες παράμετροι προσδιορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στην ελληνική προσχολική αγωγή; Αυτοί οι προβλη-

ματισμοί μάς οδήγησαν στο σχεδιασμό της παρούσας μελέτης, η οποία έχει ως σκοπό να απαντήσει στα προηγούμενα ερωτήματα και να διερευνήσει το βαθμό και τη μορφή της εμπλοκής Ελλήνων γονέων στην προσχολική αγωγή των παιδιών τους.

Οι υποθέσεις που απορρέουν από την παραπάνω προβληματική διατυπώθηκαν ως εξής:

- α) Η συχνότητα εμπλοκής των γονέων παιδιών που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς θα διαφέρει από τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων παιδιών που φοιτούν σε νηπιαγωγεία.
- β) Η συχνότητα εμπλοκής στην προσχολική αγωγή των γονέων με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο θα διαφέρει από τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.
- γ) Η συχνότητα εμπλοκής στην προσχολική αγωγή των γονέων αγοριών θα διαφέρει από την αντίστοιχη συχνότητα εμπλοκής των γονέων κοριτσιών.

Μέθοδος της έρευνας

Δείγμα: Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε με τη μέθοδο των δεσμίδων από 271 γονείς παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς των πόλεων Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου. Κάθε δημόσια προσχολική μονάδα (νηπιαγωγείο ή παιδικός σταθμός) των τριών πόλεων αποτελούσε μία δεσμίδα. Πιο συγκεκριμένα, στη δεσμίδα συμμετείχαν οι γονείς όλων των παιδιών, τα οποία φοιτούσαν στην προσχολική μονάδα που είχε επιλεγθεί. Οι δεσμίδες επιλέχθηκαν τυχαία.

Μέσα συλλογής δεδομένων: Η αξιολόγηση της γονεϊκής εμπλοκής έγινε με τη χρησιμοποίηση μιας κλίμακας εκτίμησης 5 διαβαθμίσεων (ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πάντοτε), που είναι ελληνική προσαρμογή της κλίμακας Family Involvement Questionnaire (FIQ), την οποία ανέπτυξαν οι Fantuzzo et al. (2000). Στην κλίμακα αυτή προστέθηκαν ακόμα τρεις ερωτήσεις σχετικές με τις ενέργειες που κάνουν οι γονείς στο σπίτι για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους. Οι ερωτήσεις αυτές προέρχονται από την Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής (ΚΓΕ) του Γεωργίου (2000α, σελ. 165-166). Η τελική διαμόρφωση της Κλίμακας Εκτίμησης της Γονεϊκής Εμπλοκής στην Προσχολική Αγωγή (ΚΕΓΕΠΑ) συγκροτήθηκε από 37 ερωτήσεις (βλέπε Παράρτημα).

Διαδικασία: Αρχικά σε 362 γονείς παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (232 είχαν παιδιά σε νηπιαγωγείο και 130 είχαν παιδιά σε παιδικό σταθμό) δόθηκε για συμπλήρωση ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συγκροτήθηκε από 2 μέρη¹. Στο πρώτο μέρος, οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν την ΚΕΓΕΠΑ². Στο εισαγωγικό τμήμα του ερωτηματολογίου είχε επισημανθεί στους γονείς να απαντήσουν ανώνυμα και με τρόπο που να αντανακλά την πραγματική συχνότητα συμμετοχής τους στην αγωγή του παιδιού τους και όχι αυτήν που θα επιθυμούσαν να έχουν ή αυτήν που θα έπρεπε να έχουν. Το ποσοστό επιστροφής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν το 75% (N = 271) του συνόλου των ερωτηματολογίων. Ειδικότερα, επιστράφηκαν 187 (80%) ερωτηματολόγια από γονείς με παιδιά σε νηπιαγωγείο και 84 (65%) από γονείς με παιδιά σε παιδικό σταθμό.

Αποτελέσματα της έρευνας

Οι μορφές της γονεϊκής εμπλοκής

Αρχικά οι απαντήσεις των γονέων στην ΚΕΓΕΠΑ αναλύθηκαν με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (principal components), για να εκτιμήσουμε την εννοιολογική εγκυρότητα (construct validity) της κλίμακας. Στον πίνακα 1 φαίνονται οι τέσσερις παράγοντες που αποκαλύφθηκαν από την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο Varimax, επειδή οι αλληλοσυσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων δεν ήταν ικανοποιητικού βαθμού. Επίσης, αποφασίσαμε να καταλήξουμε στη λύση των τεσσάρων παραγόντων, λαμβάνοντας υπόψη τέσσερα κριτήρια: α) το διάγραμμα ιδιοτιμών – scree test (Catell, 1966), β) την αρχή, κάθε παράγοντας να εξηγεί τουλάχιστον το 5% της ολικής διακύμανσης των ερωτήσεων της ΚΕΓΕΠΑ, γ) την αρχή, η τελική λύση να ελαχιστοποιεί τις περιπτώσεις στις οποίες μια ερώτηση σχετίζεται με περισσότερους από έναν παράγοντες, δ) την αρχή, η τελική λύση να έχει νόημα και να είναι συμβατή με τα υπάρχοντα σχετικά θεωρητικά μοντέλα.

Οι τέσσερις παράγοντες, που ευθύνονται για το 38.6% της ολικής διακύμανσης, είναι οι ακόλουθοι:

1) Επικοινωνία γονέων με νηπιαγωγούς: ο παράγοντας αυτός, που ευθύνεται για το 19.6% της διακύμανσης, συγκροτείται από ερωτήσεις που έχουν σχέση με τη συχνότητα και το είδος της επικοινωνίας των γονέων με το προσωπικό του νηπιαγωγείου (π.χ. ενημέρωση για την πρόοδο, τις εμπειρίες του παιδιού κ.ά.).

2) Εμπλοκή των γονέων στην τάξη: ο παράγοντας αυτός, που ευθύνεται για το 8.1% της διακύμανσης, συγκροτείται από ερωτήσεις που έχουν σχέση με τις ενέργειες που κάνουν οι γονείς, ώστε να συμμετέχουν στο πρόγραμμα της τάξης του νηπιαγωγείου (π.χ. συμμετοχή σε σχολικές εκδρομές, εθελοντική βοήθεια σε δραστηριότητες του νηπιαγωγείου κ.ά.).

3) Ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι: ο παράγοντας αυτός, που ευθύνεται για το 5.9% της διακύμανσης, συγκροτείται από ερωτήσεις σχετικές με ενέργειες των γονέων στο σπίτι, ώστε να ενθαρρύνουν τη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών και να εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους (π.χ. ενασχόληση με τη διδασκαλία αριθμών ή γραμμάτων, δημιουργική απασχόληση, ανάπτυξη ενδιαφερόντων κ.ά.).

4) Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς: ο παράγοντας αυτός, που ευθύνεται για το 5% της διακύμανσης, συγκροτείται από ερωτήσεις σχετικές με τους γενικούς κανόνες διαπαιδαγώγησης και ελέγχου της συμπεριφοράς στο σπίτι, τους οποίους έχουν θέσει οι γονείς (π.χ. έλεγχος εμφάνισης, τήρηση κανόνων στο σπίτι, έλεγχος παρακολούθησης τηλεόρασης κ.ά.).

Κάθε παράγοντας συγκροτήθηκε από τις ερωτήσεις οι οποίες είχαν θετική φόρτιση πάνω από .40. Κάθε παράγοντας από τους παραπάνω είχε ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας (Cronbach's α), .86, .80, .73, .66 αντίστοιχα. Η τελική μορφή της ΚΕΓΕΠΑ, η οποία συγκροτήθηκε από 30 ερωτήσεις που πληρούσαν το παραπάνω κριτήριο, είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας ($\alpha = .87$).

Στη συνέχεια της ανάλυσής μας, οι τέσσερις αυτοί παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν ως ξεχωριστές μεταβλητές για τον έλεγχο των υποθέσεών μας. Κάθε παράγοντας της ΚΕΓΕΠΑ θεωρήθηκε ως μία ξεχωριστή μορφή γονεϊκής εμπλοκής. Οι τιμές των υποκειμένων σε κάθε παράγοντα προήλθαν από το άθροισμα των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις που συγκροτούσαν κάθε παράγοντα, διαιρούμενο δια του συνόλου των ερωτήσεων αυτών. Η συνολική βαθμολογία των υποκειμένων στην ΚΕΓΕΠΑ προήλθε από το μέσο όρο των βαθμών που είχαν συγκεντρώσει τα υποκείμενα στους τέσσερις παράγοντες.

Πίνακας 1
Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (sd)
και παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων της ΚΕΓΕΠΑ

Ερωτήσεις της ΚΕΓΕΠΑ ανά παράγοντα	Φορτίσεις Varimax	M	sd
Επικοινωνία γονέων με νηπιαγωγούς ($\alpha = .86$)		1.88	.74
1. Συζητώ με τον/την νηπιαγωγό για το πώς τα πηγαίνει το παιδί μου με τους συμμαθητές του στο νηπιαγωγείο.	.70	2.75	.93
2. Συζητώ με τον/την νηπιαγωγό για τις ικανότητες του παιδιού μου.	.79	2.49	.98
3. Συζητώ με τον/την νηπιαγωγό σχετικά με το πώς μπορώ να ασκήσω το παιδί μου στο σπίτι σε εργασίες παρόμοιες με αυτές που κάνει στο νηπιαγωγείο.	.63	1.50	1.13
4. Συζητώ με τον/την νηπιαγωγό του παιδιού μου για τους κανόνες της τάξης.	.58	1.86	1.19
5. Συζητώ με τον/την νηπιαγωγό για τις καθημερινές του/της δραστηριότητες.	.70	2.11	1.13
6. Συζητώ με τον/την νηπιαγωγό του παιδιού μου στο τηλέφωνο.	.39	0.65	.93
7. Επιδιώκω συναντήσεις με το/τη νηπιαγωγό, για να συζητήσουμε για τις μαθησιακές ικανότητες ή τη συμπεριφορά του παιδιού μου.	.68	2.19	1.16
8. Συζητώ με τον/την νηπιαγωγό για τις δυσκολίες του/της στο νηπιαγωγείο.	.80	2.39	1.14
9. Προγραμματίζω συναντήσεις με τον/την διευθυντή/ρια του νηπιαγωγείου, για να συζητήσουμε για προβλήματα ή για να αντλήσω άλλες πληροφορίες.	.44	1.03	1.08
Εμπλοκή των γονέων στην τάξη ($\alpha = .80$)		2.01	.81
10. Συζητώ με άλλους γονείς για τις συναντήσεις και τα γεγονότα που συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο.	.51	2.17	1.05
11. Προσφέρω εθελοντικές υπηρεσίες στην τάξη του παιδιού μου.	.57	1.23	1.24
12. Πηγαίνω σε σχολικές εκδρομές μαζί με το παιδί μου.	.55	1.78	1.67
13. Συμμετέχω σε δραστηριότητες σχετικές με τη συγκέντρωση χρημάτων στο νηπιαγωγείο του παιδιού μου.	.65	2.38	1.55
14. Συμμετέχω σε προγραμματισμένες δραστηριότητες (π.χ. παραστάσεις, ομιλίες κ.ά.) της τάξης με τον/την νηπιαγωγό.	.58	2.60	1.47
15. Συναντώ άλλους γονείς από την τάξη του παιδιού μου εκτός νηπιαγωγείου.	.60	1.40	1.11

Πίνακας 1
Συνέχεια

Ερωτήσεις της ΚΕΓΕΠΑ ανά παράγοντα	Φορτίσεις Varimax	M	sd
16. Συμμετέχω στις κοινωνικές δραστηριότητες (γιορτές, συνελεύσεις κ.ά.) που συμμετέχουν οι γονείς και ο/η νηπιαγωγός.	.50	3.24	1.09
17. Συμμετέχω στο σχεδιασμό σχολικών εκδρομών για το παιδί μου.	.70	1.33	1.39
18. Αισθάνομαι ότι οι γονείς στην τάξη του παιδιού μου υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον.	.43	2.01	1.17
Ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι (α = .73)		2.74	.59
19. Αφιερώνω χρόνο εξασκώντας το παιδί μου σε αριθμητικές δεξιότητες.	.65	2.59	.85
20. Αφιερώνω χρόνο εξασκώντας το παιδί μου σε δεξιότητες σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή.	.65	2.59	.93
21. Διηγούμαι ιστορίες στο παιδί μου σχετικές με την περίοδο που ήμουν εγώ στο σχολείο.	.45	2.65	.99
22. Αφιερώνω χρόνο στο παιδί μου απασχολώντας το με δημιουργικές δραστηριότητες.	.64	2.84	.87
23. Λέω στο παιδί μου πόσο μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	.51	3.07	.98
24. Πηγαίνω το παιδί μου σε χώρους της περιοχής μας, όπου μαθαίνει ιδιαίτερα πράγματα (π.χ. ζωολογικός κήπος, μουσεία κ.ά.).	.44	2.71	.96
25. Φέρνω στο σπίτι μαθησιακό υλικό για το παιδί μου (π.χ. ενημερωτικές βιντεοταινίες, παιδαγωγικά παιχνίδια κ.ά.).	.61	2.86	.97
Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς (α = .66)		3.32	.56
26. Έχω ξεκάθαρους κανόνες στο σπίτι, τους οποίους το παιδί μου πρέπει να τηρεί.	.47	3.14	.91
27. Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου (π.χ. ντύσιμο, καθαριότητα, κούρεμα).	.55	3.84	.49
28. Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση το παιδί μου.	.47	3.41	.78
29. Τηρώ ένα σταθερό πρόγραμμα σχετικά με το πότε θα ξυπνήσει και πότε θα πέσει για ύπνο το παιδί μου.	.70	3.28	.94
30. Τηρώ ένα σταθερό πρόγραμμα σχετικά με την ώρα που παρακολουθεί τηλεόραση το παιδί μου	.47	2.93	1.07

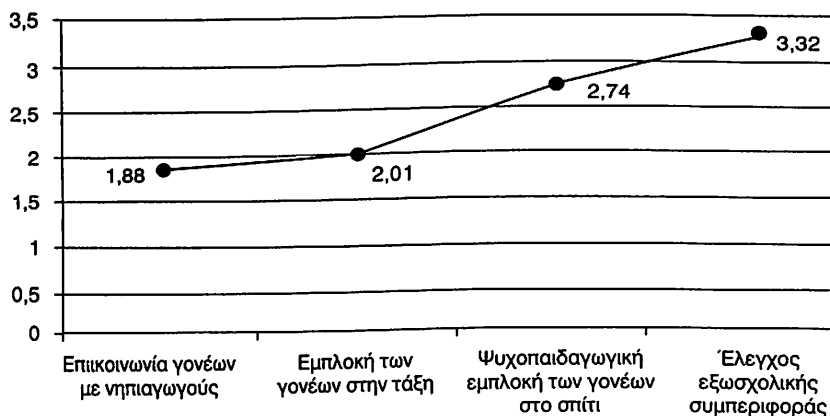
Όπου 0 = ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές, 3 = συχνά, 4 = πάντοτε

Πίνακας 2
Συντελεστές συσχέτισης Pearson r των παραγόντων της ΚΕΓΕΠΑ

Παράγοντες ΚΕΓΕΠΑ	2	3	4
1 Επικοινωνία γονέων με νηπιαγωγούς	.48**	.40**	.26**
2 Εμπλοκή των γονέων στην τάξη		.22**	.19**
3 Ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι			.40**
4 Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς			

** $p < .01$

Σχήμα 1
Μέσοι όροι των εκτιμήσεων των γονέων για τη συχνότητα εμπλοκής τους στην προσχολική αγωγή ως προς τους παράγοντες της ΚΕΓΕΠΑ



Όπου 0 = ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές, 3 = συχνά, 4 = πάντοτε

Αρχικά, από τον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι οι αλληλοσυσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων δεν ήταν υψηλού βαθμού (από .19 έως .48). Οι υψηλότερες συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των παραγόντων «επικοινωνία γονέων με το νηπιαγωγείο» και «ε-

μπλοκή των γονέων στην τάξη» ($r = .48$) και μεταξύ των παραγόντων «ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι» και «έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς» ($r = .40$). Αξιοπρόσεκτο είναι ότι ο παράγοντας «έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς» σχετίστηκε μέτρια μόνο με τον «ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι», ενώ με τους άλλους δύο είχε πολύ χαμηλή συσχέτιση.

Στο σχήμα 1 παρατηρούμε ότι η εμπλοκή των γονέων είναι συχνότερη στο σπίτι και μάλιστα σε θέματα ελέγχου της εξωσχολικής συμπεριφοράς, σε σύγκριση με την εμπλοκή τους στο νηπιαγωγείο ή την επικοινωνία τους με αυτό. Η σύγκριση με το κριτήριο Friedman έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων εκτίμησης των γονέων στις τέσσερις επιμέρους μορφές εμπλοκής τους στην προσχολική αγωγή είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(3) = 472.9, p < .001$). Επιπλέον, η εκ των υστέρων ανάλυση με την πραγματοποίηση διαδοχικών συγκρίσεων ανά δύο παράγοντες με την προσαρμογή Bonferroni (Norusis, 1993, σελ. 273) έδειξε ότι: α) Μόνο οι μέσοι όροι των παραγόντων «εμπλοκή των γονέων στην τάξη» και «επικοινωνία γονέων με νηπιαγωγούς» δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους [$t(270) = 2.2, p > .016$]³. β) Οι διαφορές κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές σε όλες τις υπόλοιπες ανά δύο διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων εκτίμησης της συχνότητας της γονεϊκής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα: α) Η συχνότητα της «εμπλοκής των γονέων στην τάξη» ήταν σημαντικά χαμηλότερη από τη συχνότητα της «ψυχοπαιδαγωγικής εμπλοκής στο σπίτι» [$t(270) = 13.76, p < .001$]. β) Η συχνότητα της «ψυχοπαιδαγωγικής εμπλοκής στο σπίτι» ήταν σημαντικά χαμηλότερη από τη συχνότητα του «ελέγχου της εξωσχολικής συμπεριφοράς» [$t(266) = 15.15, p < .001$].

Γονεϊκή εμπλοκή και είδος προσχολικής αγωγής

Από την ανάλυση των δεδομένων του πίνακα 3 παρατηρήσαμε ότι μόνο στον παράγοντα «εμπλοκή των γονέων στην τάξη» διαφέρουν σημαντικά [$t(269) = 3.32, p < .001$] οι απαντήσεις των γονέων ως προς το είδος της προσχολικής αγωγής που παρακολουθεί το παιδί τους.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των εκτιμήσεων των γονέων για τη συχνότητα εμπλοκής τους στην προσχολική αγωγή ανάλογα με το προσχολικό πρόγραμμα που παρακολουθεί τα παιδιά τους

Παράγοντες ΚΕΓΕΠΑ	Γονείς παιδιών Νηπιαγωγείων		Γονείς παιδιών Παιδικών Σταθμών	
	M	sd	M	sd
Επικοινωνία γονέων με νηπιαγωγούς	1.87	.76	1.9	.72
Εμπλοκή των γονέων στην τάξη	2.09	.80	1.75	.81
Ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι	2.74	.58	2.73	.61
Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς	3.28	.56	3.39	.55
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή	2.44	.48	2.37	.46
N	187		84	

Όπου 0 = ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές, 3 = συχνά, 4 = πάντοτε

Γονεϊκή εμπλοκή και φύλο γονέα

Στον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι μητέρες φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο στην προσχολική αγωγή απ' ό,τι οι πατέρες. Ωστόσο, η στατιστική σύγκριση των μέσων όρων (με μη-παραμετρική ανάλυση –Mann Whitney U– εξαιτίας μικρού δείγματος πατέρων) έδειξε σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο του γονέα μόνο για τον παράγοντα «εμπλοκή των γονέων στην τάξη» ($z = 2.48, p < .05$) και τη συνολική μέτρηση της γονεϊκής εμπλοκής ($z = 2.18, p < .05$).

Πίνακας 4

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των εκτιμήσεων των γονέων για τη συχνότητα εμπλοκής τους στην προσχολική αγωγή ανάλογα με το φύλο τους

Παράγοντες ΚΕΓΕΠΑ	Πατέρες		Μητέρες	
	M	sd	M	sd
Επικοινωνία γονέων με νηπιαγωγούς	1.79	.83	1.90	.72
Εμπλοκή των γονέων στην τάξη	1.76	.80	2.04	.81
Ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι	2.68	.66	2.75	.58
Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς	3.24	.62	3.33	.54
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή	2.29	.51	2.45	.47
N	49		222	

Όπου 0 = ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές, 3 = συχνά, 4 = πάντοτε

Πίνακας 5

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των εκτιμήσεων των μητέρων για τη συχνότητα εμπλοκής τους στην προσχολική αγωγή ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδό τους

Παράγοντες ΚΕΓΕΠΑ	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας					
	Χαμηλό		Μεσαίο		Ανώτερο	
	M	sd	M	sd	M	sd
Επικοινωνία γονέων με νηπιαγωγούς	1.97	.67	1.81	.72	1.95	.75
Εμπλοκή των γονέων στην τάξη	2.17	.72	1.97	.81	2.04	.85
Ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι	2.63	.59	2.66	.58	2.87	.55
Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς	3.25	.69	3.35	.51	3.35	.51
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή	2.49	.48	2.45	.44	2.55	.48

Όπου 0 = ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές, 3 = συχνά, 4 = πάντοτε

Γονεϊκή εμπλοκή και μορφωτικό επίπεδο γονέων

Στον πίνακα 5 παρατηρούμε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας στους περισσότερους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής δεν ασκεί επιρροή. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι μόνο οι μέσοι όροι της συχνότητας της «ψυχοπαιδαγωγικής εμπλοκής των γονέων στο σπίτι» διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας [$F(2, 219) = 4.31, p < .05$]. Η εκ των υστέρων ανάλυση με το κριτήριο Tuckey HSD έδειξε ότι οι μητέρες με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο (απόφοιτοι ανώτερων ή ανώτατων σχολών) εμφανίζουν σημαντικά συχνότερη εμπλοκή στο σπίτι από τις μητέρες με μεσαίο (απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ή με χαμηλό (απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου) μορφωτικό επίπεδο. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν άσκησε σημαντική επιρροή σε κανέναν από τους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής.

Γονεϊκή εμπλοκή και φύλο παιδιού

Επίσης, η στατιστική ανάλυση μάς έδειξε ότι η συχνότητα καμίας από τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική αγωγή δε διαφοροποιήθηκε σημαντικά ως προς το φύλο του παιδιού.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού και της μορφής της εμπλοκής Ελλήνων γονέων στην προσχολική αγωγή των παιδιών τους. Υποθέσαμε αρχικά ότι διάφοροι παράγοντες, όπως το προσχολικό ίδρυμα φοίτησης των παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το φύλο των παιδιών θα διαφοροποιούσαν σημαντικά τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική αγωγή.

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης μάς έδειξαν ότι πράγματι η γονεϊκή εμπλοκή έχει μια πολυδιάστατη φύση. Η ΚΕΓΕΠΑ φάνηκε ότι είναι μια κλίμακα που μπορεί αξιόπιστα να εκτιμήσει τις διάφορες διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική αγωγή. Οι συσχετίσεις χαμηλού βαθμού μεταξύ των παραγόντων της ΚΕΓΕΠΑ δείχνουν, επίσης, ότι η γονεϊκή εμπλοκή

μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν και επεκτείνουν ανάλογα ευρήματα με γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας που έχουν υποστηρίξει την πολυδιάστατη δομή της γονεϊκής εμπλοκής (Grolnick και Slowiaczek, 1994· Georgiou 1999· Grolnick et al., 1997· Ho Sui-Chu και Willms, 1996).

Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά την παραγοντική ανάλυση της ΚΕΓΕΠΑ επιβεβαιώσαμε την ύπαρξη των τριών παραγόντων που είχαν αποκαλυφθεί από την ανάλογη αμερικανική κλίμακα FIQ των Fantuzzo et al. (2000). Ωστόσο, η ΚΕΓΕΠΑ αποκάλυψε κι έναν τέταρτο παράγοντα, ο οποίος αναφέρεται στον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς και δεν εμφανίζεται ως ξεχωριστή διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής στην αμερικάνικη έρευνα. Η διάσταση του ελέγχου ως μορφή γονεϊκής εμπλοκής έχει, επίσης, παρατηρηθεί στις έρευνες του Georgiou (1999) και των Ho Sui-Chu και Willms (1996) με γονείς παιδιών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας αντίστοιχα. Αξίζει να μελετηθεί περισσότερο στο μέλλον, αν ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς ως μορφή γονεϊκής εμπλοκής αναδύεται στους Έλληνες γονείς ενωρίτερα από ό,τι στους Αμερικανούς.

Επιπλέον, φαίνεται ότι η συχνότερη μορφή εμπλοκής των Ελλήνων γονέων στην αγωγή του παιδιού τους στην προσχολική ηλικία προσδιορίζεται αρχικά από τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς και, έπειτα, από την ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή τους στο σπίτι. Σημαντικά μικρότερη συχνότητα εμφανίζει η εμπλοκή των γονέων μέσα στην προσχολική τάξη, τόσο στο επίπεδο της ενεργούς συμμετοχής τους στο πρόγραμμα της τάξης, όσο και στο επίπεδο της επικοινωνίας γονέα-νηπιαγωγού.

Η χλιαρή σχέση νηπιαγωγείου-οικογένειας, που παρουσιάζεται στα ευρήματά μας, ήταν αναμενόμενη. Η ελληνική προσχολική αγωγή δεν ενθαρρύνει και δε δίνει την αρμόζουσα προσοχή στη σχέση αυτή, όπως άλλωστε φαίνεται και από την έλλειψη σχετικών «οδηγιών» στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1991). Αντίθετα, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως στη Δανία, στη Μ. Βρετανία, στην Ιταλία (Κιτσαράς, 2001, σελ. 190) και, ιδιαίτερα, στις Η.Π.Α. (Dwyer, Chait και Mckee, 2000) η ενεργός γονεϊκή εμπλοκή στην τάξη του νηπιαγωγείου ενθαρρύνεται και συνιστά ένα θεμελιώδες στοιχείο για ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. Γι' αυτό θεωρήσαμε αναμενόμενη τη διαφορά που εμφανίστηκε ανάμεσα στο δείγμα μας και στο δείγμα των Fantuzzo et al. (2000), ως προς τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων στο νηπιαγωγείο και την επαφή τους με αυτό.

Με άλλα λόγια, εκτιμούμε ότι το «κλειδί» στο «άνοιγμα» της σχέσης νηπιαγωγείου-οικογένειας το κρατούν όσοι εργάζονται για την προσχολική αγωγή (σχεδιαστές προγραμμάτων και παιδαγωγοί) και όχι οι γονείς των παιδιών. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε, όπως τονίζει η Delagado-Gaitan (1991, σελ. 27), ότι η ενεργός εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο τούς οδηγεί να αντιληφθούν τη σημασία της προσχολικής αγωγής, επειδή πλέον έχουν επενδύσει σε αυτήν προσωπικό έργο και χρόνο.

Αναμφίβολα, η χαμηλού βαθμού γονεϊκή εμπλοκή στην τάξη αποτελεί μία αρνητική διάσταση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, η οποία πιθανόν επηρεάζει αρνητικά τη σχολική εξέλιξη των παιδιών, ιδιαίτερα δε εκείνων που κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν μαθησιακές δυσκολίες. Ο Reynolds (1994) έχει δείξει ότι παιδιά, τα οποία φοιτούσαν σε προσχολικά προγράμματα με κύριο συστατικό τους τη γονεϊκή εμπλοκή στην τάξη, είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από άλλα παιδιά, τα οποία δεν είχαν παρακολουθήσει ανάλογης φύσης προσχολικά προγράμματα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μετρίου βαθμού σχέση ανάμεσα στην ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι με τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς. Ανάλογη σχέση είχαν παρατηρήσει ο Georgiou (1999) και ο Φλουρής (1989) ανάμεσα στην παιδαγωγική βοήθεια στο σπίτι με τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς ή με την επιβολή κανόνων σε γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας. Μέσα από τα ανάλογα αυτά ευρήματα θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι η ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι κατά την προσχολική ηλικία μπορεί να είναι ένας δείκτης πρόβλεψης της βοήθειας των γονέων στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Ο έλεγχος της υπόθεσης αυτής μπορεί να προέλθει από μια διαχρονική έρευνα σχετικά με την εξέλιξη των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής από την προσχολική στη σχολική ηλικία.

Άλλωστε, πρέπει να τονίσουμε ότι η ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή των γονέων στο σπίτι αποτελεί μία πολύ σημαντική μεταβλητή της ανάπτυξης του παιδιού. Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι ήδη από την προσχολική ηλικία η ποιότητα και η συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι προβλέπουν την ανάπτυξη διαφόρων όψεων των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών (Kagitcibasi, Sunar, Bekman, 2001· Christian, Morrison, Bryant, 1998).

Στη συνέχεια, η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας έδειξε ότι οι γονείς των παιδιών των νηπιαγωγείων έχουν συχνότερη εμπλοκή στην τάξη από τους γονείς των παιδιών των παιδικών σταθμών.

Ανάλογα ευρήματα παρουσιάζονται και στην αμερικάνικη έρευνα των Fantuzzo et al. (2000) μεταξύ των kindergartens και των ολοήμερων day cares. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι γονείς των παιδιών των παιδικών σταθμών δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα ή δεν τους ενθαρρύνει το πρόγραμμα του παιδικού σταθμού, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε αυτό. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε και το γεγονός ότι οι γονείς αυτοί εργάζονται σχεδόν πάντα και οι δύο, έτσι ώστε να γίνεται πραγματικά αδύνατη η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού στην Ελλάδα.

Επομένως, η πρώτη υπόθεση επαληθεύεται ως προς τον παράγοντα «γονεϊκή εμπλοκή στην τάξη» και απορρίπτεται ως προς τους υπόλοιπους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής.

Η δεύτερη υπόθεση επαληθεύεται για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ως προς τον παράγοντα «ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή στο σπίτι». Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρέασε το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής. Οι έρευνες των Grolnick και Ryan (1989), των Grolnick και Slowiaczek (1994) και των Stevenson και Baker (1987) έδειξαν ανάλογη επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα του Γεωργίου (2000β· Γεωργίου και Χρίστου, 1999), τα οποία έδειξαν ότι η συνολική εκτίμηση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων παιδιών δημοτικού σχολείου επηρέασε την εμπλοκή των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική διαδικασία τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Ωστόσο, οι Fantuzzo et al. (2000), οι οποίοι εκτίμησαν συνολικά το μορφωτικό επίπεδο των δύο γονέων, βρήκαν ότι αυτό επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή στην τάξη και την επικοινωνία γονέα - νηπιαγωγού, αλλά δεν επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι. Θα μπορούσε η διαφορά της αμερικάνικης έρευνας από τη δική μας να οφείλεται σε πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές εμπλοκής στην προσχολική αγωγή Ελλήνων και Αμερικανών γονέων διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου. Όμως, τα στοιχεία που διαθέτουμε δεν επιτρέπουν να υποστηρίξουμε προς το παρόν μια τέτοια υπόθεση για τους εξής λόγους: α) Οι Fantuzzo et al. (2000) δεν εξέτασαν το μορφωτικό επίπεδο κάθε γονέα χωριστά, όπως κάναμε εμείς, αλλά χρησιμοποίησαν μία συνολική εκτίμηση του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας. β) Η έλλειψη ενός συστηματικού και οργανωμένου πλαισίου για την εμπλοκή των γονέων στην επίσημη ελληνική προσχολική εκπαίδευση δεν αφήνει περιθώρια εκδήλωσης του ενδιαφέροντός τους, έστω κι αν επιθυ-

μούν να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο μέσα στην προσχολική τάξη. Με άλλα λόγια, ακόμα και αν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με την επιθυμία για συμμετοχή στο πρόγραμμα της τάξης, εφόσον η ελληνική προσχολική εκπαίδευση επιτρέπει ελάχιστα τη γονεϊκή εμπλοκή, η επιθυμία τους δεν μπορεί να εκδηλωθεί. Άλλωστε, στην παρούσα έρευνα αξιολογήσαμε το βαθμό και τη μορφή της εμπλοκής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση και όχι την επιθυμία τους για εμπλοκή.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι ο παράγοντας, «γονεϊκή εμπλοκή στην τάξη», αλλά και η συνολική εκτίμηση της γονεϊκής εμπλοκής, παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα στις μητέρες από ό,τι στους πατέρες. Ανάλογα ευρήματα έχουν παρουσιαστεί και σε άλλες μελέτες (Grolnick και Ryan, 1989· Grolnick και Slowiaczek, 1994). Αν και προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι ο ψυχοπαιδαγωγικός ρόλος του πατέρα σήμερα έχει παρουσιάσει σημαντική πρόοδο σε σχέση με προηγούμενες δεκαετίες (Κρασσανάκης, 1991, σελ. 106-108), η μητέρα φαίνεται να εξακολουθεί να εμπλέκεται πιο ενεργά στην αγωγή του παιδιού.

Με άλλα λόγια, φαίνεται συνολικά ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην ελληνική προσχολική αγωγή συνήθως εκδηλώνεται συχνότερα από τις μητέρες και ιδιαίτερα από εκείνες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Επομένως, το εύρημα αυτό φαίνεται να ενισχύει και την υπόθεση των Κατσίλη και Λώλου (1999), σύμφωνα με την οποία η υψηλή μόρφωση της μητέρας είναι εκείνη που βελτιώνει το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και κατ' επέκταση τη σχολική του επίδοση διαμέσου της ενεργού εμπλοκής της στη ζωή του παιδιού. Όλα αυτά δείχνουν ότι η μητέρα, ήδη από την προσχολική ηλικία αποδέχεται ένα ρόλο εμπλοκής πολύ πιο ενεργό από αυτόν του πατέρα και, ιδιαίτερα, σε ό,τι έχει σχέση με το σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, αντίθετα με τους Stevenson και Baker (1987) και τους Ho Sui Chu και Willms (1996) δεν βρήκαμε σημαντικές διαφορές στη γονεϊκή εμπλοκή ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Επομένως, η τρίτη υπόθεσή μας απορρίπτεται. Ανάλογα ευρήματα με τα δικά μας σχετικά με το φύλο παρουσίασαν και οι Fantuzzo et al. (2000), οι οποίοι μελέτησαν, όπως και εμείς, τη γονεϊκή εμπλοκή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μπορεί, λοιπόν, η γονεϊκή εμπλοκή να μη διαφοροποιείται ως προς το φύλο του παιδιού στην προσχολική ηλικία, αλλά αργότερα. Θα ήταν ενδιαφέρον στο μέλλον μια διαχρονική έρευνα να μελετήσει και την πτυχή αυτή της αναπτυξιακής πορείας της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς το παιδί προχωράει στις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη έδειξε ότι: α) Η γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζεται με διάφορες μορφές ήδη από τις πρώτες βαθμίδες της αγωγής του παιδιού. β) Η γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική ηλικία εμφανίζει αναλογίες αλλά και ουσιαστικές ποιτικές διαφορές από την αντίστοιχη εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. γ) Η συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στο σπίτι είναι εντονότερη από τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη. δ) Η συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα είναι εντονότερη στα νηπιαγωγεία απ' ό,τι είναι στους παιδικούς σταθμούς.

Ωστόσο, τα παρόντα ευρήματα προέρχονται από τις απαντήσεις μόνο των γονέων και κυρίως των μητέρων και μάλιστα από μία περιοχή της Ελλάδας. Στο μέλλον θα ήταν ενδιαφέρον να εξετασθούν οι απόψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή και άλλων μελών της οικογένειας ή και των νηπιαγωγών από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί μελλοντικά η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής στην προσχολική αγωγή με αναπτυσσόμενες δεξιότητες των παιδιών (π.χ. αριθμητικές δεξιότητες, δεξιότητες αναδυομένου γραμματισμού), με προβληματική συμπεριφορά, με τη μελλοντική σχολική επίδοση, ή με τη μελλοντική εμπλοκή των γονέων στο δημοτικό σχολείο. Η πραγματοποίηση ερευνών προς αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθήσει, ώστε να επισημανθούν οι μορφές γονεϊκής εμπλοκής που συμβάλλουν θετικά και εκείνες που έχουν αρνητικές συνέπειες για την ανάπτυξη του παιδιού.

Σημειώσεις

1. Ευχαριστούμε τους τεταρτοετείς φοιτητές Γεώργο Παυλάκη και Άννα Κοκονάκη, οι οποίοι βοήθησαν στη συλλογή ενός μέρους των δεδομένων της έρευνας αυτής.
2. Όποιος αναγνώστης επιθυμεί την πλήρη μορφή της ΚΕΓΕΠΑ μπορεί να επικοινωνήσει με το συγγραφέα.
3. Επειδή πραγματοποιούμε τρεις διαδοχικές συγκρίσεις μέσων όρων σύμφωνα με τη προσαρμογή Bonferroni, οι διαφορές κρίνονται σημαντικές σε συνολικό επίπεδο σημαντικότητας 5%, όταν $p < .016$.

Βιβλιογραφία

Brofenbrenner U., «Ecology of the family as a context for human develop-

- ment: Research perspectives», *Developmental Psychology* 22 (6), 1986, σελ. 723-742.
- Γεωργίου Σ.Ν., «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 23, 1996, σελ. 131-155.
- Γεωργίου Σ.Ν., *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000α.
- Γεωργίου Σ.Ν., «Απιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και η επίδοση του παιδιού», *Ψυχολογία* 7 (2), 2000β, σελ. 191-206.
- Γεωργίου Σ.Ν. και Χρίστου Κ., «Δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας ως παράμετροι της σχολικής επίδοσης του παιδιού», στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Πρακτικά του 1ου πανελληνίου συνεδρίου, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 1999, σελ. 511-517.
- Γώγου-Κρητικού Λ., *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;* εκδ. Πορεία, Αθήνα, 1994.
- Catell R.B., «The scree test for the number of factors», *Multivariate Behavioral Research* 1, 1966, σελ. 245-276.
- Christian K., Morrison F.J. and Bryant F.B., «Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments», *Early Childhood Research Quarterly* 13 (3), 1998, σελ. 501-521.
- Delgado-Gaitan C., «Involving parents in the schools: A process of empowerment», *American Journal of Education* 100 (1), 1991, σελ. 20-46.
- Dwyer M.C., Chait R. and Mckee P., *Building strong foundations for early learning: Guide to high-quality early childhood education programs*, U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service, Washington, D.C., 2000.
- Epstein J.L., «School/family/community partnerships: Caring for the children we share», *Phi Delta Kappan* 76, 1995, σελ. 701-712.
- Fan X. and Chen M., «Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis», *Educational Psychology Review* 13 (1), 2001, σελ. 1-22.
- Fantuzzo J., Tighe E. and Childs S., «Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education», *Journal of Educational Psychology* 92 (2), 2000, σελ. 367-376.
- Georgiou S.N., «Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement», *British Journal of Educational Psychology* 69, 1999, σελ. 409-429.
- Grolnick W.S. and Ryan R.M., «Parent styles associated with children's

- self-regulation and competence in school», *Journal of Educational Psychology* 81 (2), 1989, σελ. 143-154.
- Grolnick W.S. and Slowiaczek M.L., «Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model», *Child Development* 65, 1994, σελ. 237-252.
- Grolnick W.S., Benjet C., Kurowski C.O. and Apostoleris N.H., «Predictors of parent involvement in children's schooling», *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 1997, σελ. 538-548.
- Ho Sui-Chu E. and Willms J.D., «Effects of parental involvement on eighth grade achievement», *Sociology of Education* 69, 1996, σελ. 126-141.
- Kagitcibasi C., Sunar D. and Beckman S., «Long-term effects of early intervention: Turkish low income mothers and children», *Applied Developmental Psychology* 22, 2001, σελ. 331-361.
- Κατσίλης Ι. και Λώλου Χ., «Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες», στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Πρακτικά του 1ου πανελληνίου συνεδρίου, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 1999, σελ. 503-510.
- Κρασανάκης Γ., *Ο πατρικός ρόλος*, Ηράκλειο, 1991.
- Κιτσαράς Γ., *Προγράμματα προσχολικής αγωγής*, Ρέθυμνο, 1998.
- Κιτσαράς Γ., *Προσχολική παιδαγωγική*, β' έκδοση, Αθήνα, 2001.
- Λαλούμη-Βιδάλη Ε., «Συμμετοχή γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας», *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού* 2, 1996, σελ. 64-79.
- Norusis M.J., *SPSS for Windows Base System User's Guide. Release 6.0*, Chicago, SPSS Inc., 1993.
- Reynolds A.J., «Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk», *Developmental Psychology* 30 (6), 1994, σελ. 787-804.
- Stevenson D.L. and Baker D.P., «The family-school relation and the child's school performance», *Child Development* 58, 1987, σελ. 1348-1357.
- Swap S., *Developing home-school partnerships. From concepts to practice*, Teachers College Press, New York, 1993.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Βιβλίο Νηπιαγωγού*, 2η έκδοση, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα, 1991.
- Υπουργική Απόφαση Γ1/58 (ΦΕΚ.93/τ.Β' 10-2-1999), Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο.
- Φλουρής Γ., *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 1989.
- Zick C.D., Bryant W.K. and Österbacka E., «Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes», *Social Sciences Research* 30, 2001, σελ. 25-49.

Παράρτημα

Κλίμακα Εκτίμησης της Γονεϊκής Εμπλοκής στην Προσχολική Αγωγή:

1. Τηρώ ένα σταθερό πρόγραμμα σχετικά με τη διατροφή του παιδιού μου (τι τρώει, πότε και πόσο).
2. Συζητάω με άλλους γονείς για τις συναντήσεις και τα γεγονότα που συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο.
3. Επιθεωρώ τις εργασίες που κάνει το παιδί μου στο νηπιαγωγείο.
4. Επαινώ το παιδί μου για την εργασία που έκανε στο νηπιαγωγείο.
5. Συζητάω με τον/την νηπιαγωγό για το πώς τα πηγαίνει το παιδί μου με τους συμμαθητές του στο νηπιαγωγείο.
6. Αφιερώνω χρόνο εξασκώντας το παιδί μου σε αριθμητικές δεξιότητες.
7. Συζητάω με τον/την νηπιαγωγό για τις ικανότητες του παιδιού μου.
8. Αφιερώνω χρόνο εξασκώντας το παιδί μου σε δεξιότητες σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή.
9. Συζητάω με τον/την νηπιαγωγό σχετικά το πώς μπορώ να εξασκήσω το παιδί μου στο σπίτι σε εργασίες παρόμοιες με αυτές που κάνει στο νηπιαγωγείο.
10. Συζητάω με τον/την νηπιαγωγό του παιδιού μου για προσωπικά ή οικογενειακά ζητήματα.
11. Προσφέρω εθελοντικές υπηρεσίες στην τάξη του παιδιού μου.
12. Το παιδί μου έχει έναν χώρο στο σπίτι για βιβλία και σχολικό υλικό.
13. Πηγαίνω σε σχολικές εκδρομές μαζί με το παιδί μου.
14. Συζητάω με τον/την νηπιαγωγό του παιδιού μου για τους κανόνες της τάξης.
15. Συζητάω με τον/την νηπιαγωγό για τις καθημερινές του/της δραστηριότητες.
16. Διηγούμαι ιστορίες στο παιδί μου σχετικές με την περίοδο που ήμουν εγώ στο σχολείο.
17. Διηγούμαι ιστορίες στο παιδί μου σχετικές με την περίοδο που ήμουν εγώ στο σχολείο.
18. Αφιερώνω χρόνο στο παιδί μου απασχολώντας το με δημιουργικές δραστηριότητες.
19. Συζητάω με τον/την νηπιαγωγό του παιδιού μου στο τηλέφωνο.
20. Λέω στο παιδί μου πόσο μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα.
21. Συμμετέχω σε δραστηριότητες σχετικές με τη συγκέντρωση χρημάτων στο νηπιαγωγείο του παιδιού μου.

22. Συμμετέχω σε προγραμματισμένες δραστηριότητες (π.χ. παραστάσεις, ομιλίες κ.ά.) της τάξης με τον/την νηπιαγωγό.
23. Συναντώ άλλους γονείς από την τάξη του παιδιού μου εκτός νηπιαγωγείου.
24. Έχω ξεκάθαρους κανόνες στο σπίτι, τους οποίους το παιδί μου πρέπει να τηρεί.
25. Συμμετέχω στις κοινωνικές δραστηριότητες (γιορτές, συνελεύσεις κ.ά.) που συμμετέχουν οι γονείς και ο/η νηπιαγωγός.
26. Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου (π.χ. ντύσιμο, καθαριότητα, κούρεμα).
27. Επιδιώκω συναντήσεις με τον/την νηπιαγωγό, για να συζητήσουμε για τις μαθησιακές ικανότητες ή τη συμπεριφορά του παιδιού μου.
28. Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση το παιδί μου.
29. Τηρώ ένα σταθερό πρόγραμμα σχετικά με το πότε θα ξυπνήσει και πότε θα πέσει για ύπνο το παιδί μου.
30. Ο/Η νηπιαγωγός και εγώ κρατούμε σημειώσεις για το παιδί μου ή τις δραστηριότητές του στο νηπιαγωγείο.
31. Μιλάω για τις μαθησιακές προσπάθειες του παιδιού μου μπροστά σε συγγενείς και φίλους.
32. Φέρνω στο σπίτι μαθησιακό υλικό για το παιδί μου (π.χ. ενημερωτικές βιντεοταινίες, παιδαγωγικά παιχνίδια κ.ά.).
33. Συμμετέχω στο σχεδιασμό σχολικών εκδρομών για το παιδί μου.
34. Συζητάω με τον/την νηπιαγωγό για τις δυσκολίες του/της στο νηπιαγωγείο.
35. Αισθάνομαι ότι οι γονείς στην τάξη του παιδιού μου υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον.
36. Προγραμματίζω συναντήσεις με τον/την διευθυντή/ρια του νηπιαγωγείου, για να συζητήσουμε για προβλήματα ή για να αντλήσω άλλες πληροφορίες.
37. Τηρώ ένα σταθερό πρόγραμμα σχετικά με την ώρα που παρακολουθεί τηλεόραση το παιδί μου.

