



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Απόψεις των Νηπιαγωγών για τη συνεργασία Νηπιαγωγείου-
Οικογένειας. Η περίπτωση της δημιουργίας σχολικών γιορτών

Χριστίνα Ευθυμιάδη

A.M.: 191

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Σακελλαρίου

Ιωάννινα, Μάρτιος 2024

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Απόψεις των Νηπιαγωγών για τη συνεργασία Νηπιαγωγείου-
Οικογένειας. Η περίπτωση της δημιουργίας σχολικών γιορτών

Χριστίνα Ευθυμιάδη

A.M.: 191

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν.Π.Ι.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
2. Θεοχάρης Ράπτης, Αναπλ. Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Χαρίλαος Ζάραγκας, Αναπλ.
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Μάρτιος 2024

Περίληψη

Η σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι εξίσου σημαντικό με το σχολικό και η αλληλεπίδραση των δύο δρα θετικά στην ολόπλευρη εξέλιξη του παιδιού, πνευματική, συναισθηματική, ψυχολογική. Η παρούσα εργασία εστιάζει στις σχολικές γιορτές και πραγματεύεται ειδικότερα τη συνεργασία νηπιαγωγείου-νηπιαγωγού- οικογένειας για τη διοργάνωσή τους. Με δεδομένα ότι ο θεσμικός ρόλος του νηπιαγωγείου και η κατάρτιση και προσωπικότητα του/της νηπιαγωγού είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον και για την ψυχοπνευματική του ανάπτυξη, οι σχολικές γιορτές ως εκφράσεις κοινωνικότητας, ψυχαγωγίας αλλά και διαδραστικής μάθησης μπορούν μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων να επιτελέσουν αρτιότερα το ρόλο τους με την εμπλοκή των γονέων στην διοργάνωσή τους.

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να διερευνήσουμε αν υπάρχει συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας για τη δημιουργία σχολικών γιορτών και τι θεωρούν ως σχολική γιορτή οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: οι εκπαιδευτικοί: α) συνεργάζονται με όλες τις οικογένειες δίνοντας σαφείς, κατανοητές και εφαρμόσιμες πληροφορίες, β)πραγματοποιούν συναντήσεις και αποστολή ενημερωτικού δελτίου σε τακτική βάση και όχι μόνο όταν υπάρχουν προβλήματα, γ) πραγματοποιούν συναντήσεις με σκοπό τη δημιουργία εθελοντικών ομάδων με μέλη τους γονείς, δ) παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες ώστε να επιτευχθεί η μάθηση στο σπίτι και ε) θεωρούν ότι γιορτή είναι «πανηγυρισμός για σπουδαίο, θρησκευτικό, πολιτικό, οικογενειακό γεγονός» και «διασκέδαση, ανάπαυση» και αναγνωρίζουν στις γιορτές και άλλες λειτουργίες σχετικές με τον παιδαγωγικό, πολιτικό, διαθεματικό και διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα;

Οι απαντήσεις θα μας διαφωτίσουν κατά πόσο η συνεργασία γίνεται ουσιαστικά ή μόνο τυπικά και επίσης θα διαφανεί ποια είναι η ιδανική συνεργασία για το τέλειο αποτέλεσμα. Η συλλογή των δεδομένων στηρίζεται στο ερωτηματολόγιο της EPSTEIN, κατάλληλα προσαρμοσμένο στο συγκεκριμένο θέμα.

Λέξεις – Κλειδιά: νηπιαγωγείο, παιδιά, γονείς, συνεργασία, σχολικές γιορτές.

Kindergarten teachers' views on Kindergarten & Family collaboration. The case of creating schools' celebrations.

Abstract

Modern literature and researches converge on the view that the family environment is equally important to school environment and the interaction of these two has a positive effect on the holistic development of the child, intellectual, emotional, psychological. This paper focuses on school celebrations and deals in particular with the cooperation between kindergarten, kindergarten-teacher and family for their organization. The purpose of this study is to investigate whether there is collaboration between kindergarten and families for the creation of school celebrations and what current teachers and prospective teachers consider a school celebration.

Specifically, the following research questions are asked: teachers: a) cooperate with all families by giving clear, understandable and applicable information, b) hold meetings and send a newsletter on a regular basis and not only when there are problems, c) hold meetings to create voluntary parent groups, d) provide appropriate information in order learning at home is achieved and e) consider that a school celebration is "celebration of an important, religious, political, family event" and "recreation, relaxation" and recognize in the celebrations additional functions tied to their pedagogical, political, interdisciplinary, and intercultural character? The answers will enlighten us as to whether the collaboration takes place substantially or only formally and it will also become clear what is the ideal collaboration for the perfect result. The collection of data is based on the EPSTEIN questionnaire, appropriately adapted to the specific topic.

Key words: kindergarten, children, parents, collaboration, school celebrations.

Υπεύθυνη Δήλωση Φοιτήτριας

Δηλώνω ρητά ότι σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2, 4 και 6 παράγραφος 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Ακόμη δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Μέρος Α΄: Θεωρητικό.....	9
Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ο Ρόλος του Νηπιαγωγείου	12
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ο Ρόλος της Οικογένειας	17
2.1. Η Οικογένεια ως Μαθησιακό Περιβάλλον	19
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ο Ρόλος του/της Νηπιαγωγού	22
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η Σημαντικότητα της Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας.....	26
Κεφάλαιο 5 ^ο : Βασικές Αρχές για τη Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας	30
Κεφάλαιο 6 ^ο : Θεωρητικά Μοντέλα για τη Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας.....	34
6.1. Το Βιο-οικοσυστημικό Μοντέλο του U. Bronfenbrenner.....	34
6.2. Το Μοντέλο των Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της J. Epstein	36
Κεφάλαιο 7 ^ο : Σχολικές Γιορτές.....	41
7.1. Έννοια και Σημασία των Γιορτών	41
7.2. Σχολικές Εκδηλώσεις – Γιορτές	42
7.3. Παραδοσιακές και Σύγχρονες Σχολικές Γιορτές και ο Ρόλος τους	43
7.4. Είδη Γιορτών στο Νηπιαγωγείο.....	45
7.5. Οφέλη από τη Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας για τη Δημιουργία Σχολικών Γιορτών	47
Μέρος Β΄: Ερευνητικό Μέρος.....	50
Κεφάλαιο 1 ^ο : Μεθοδολογία της Έρευνας	50
1.1. Σκοπός, Στόχοι της Έρευνας, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις	50
1.2. Μεθοδολογία της Έρευνας	51
1.3. Τρόπος Συλλογής των Δεδομένων της Έρευνας	51
1.4. Ερευνητικά Εργαλεία.....	51
1.5. Μέθοδος Ανάλυσης των Ερευνητικών Δεδομένων	52
1.6. Περιορισμοί της Έρευνας	52
Κεφάλαιο 2 ^ο : Παρουσίαση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	53
2.1. Δείγμα	53
2.1.1 Εν Ενεργεία Εκπαιδευτικοί.....	53
2.1.2 Μελλοντικοί Εκπαιδευτικοί.....	53
2.2. Σύγκριση των Ερευνητικών Ευρημάτων από το Δείγμα των εν Ενεργεία και Μελλοντικών Εκπαιδευτικών	54

2.2.1. Γονικότητα	54
2.2.2. Επικοινωνία.....	58
2.2.3. Εθελοντισμός.....	70
2.2.4. Μάθηση στο Σπίτι	76
2.2.5. Λήψη Αποφάσεων.....	79
2.2.6. Έννοια, Ορισμός και Στόχος Γιορτών.....	79
2.2.7. Νηπιαγωγείο, Οικογένεια και Σχολικές Γιορτές.....	86
2.3. Συσχετίσεις.....	97
2.4. Ανάλυση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	114
2.5. Συμπεράσματα.....	118
Βιβλιογραφία	122

Μέρος Α΄: Θεωρητικό

Εισαγωγή

Το θέμα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει απασχολήσει την παγκόσμια και την ελληνική επιστημονική κοινότητα και έχουν εκπονηθεί έρευνες, μελέτες και θεωρητικά μοντέλα που επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητά της. (Bronfenbrenner, 1979; 1986; Epstein, 1995; Sakellariou & Rentzou, 2007; Κυπριανός, 2007; Καϊλά, Μ. & Θεοδοροπούλου-Καλογήρου, Ε. στο Ματσαγγούρας, 2006; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2006; 2008).

Στην ελληνική εκπαίδευση, τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, όπως διαμορφώνονται από το 2002 ως σήμερα, προωθούν, ενισχύουν και δίνουν έμφαση στη συνεργασία οικογένειας – νηπιαγωγείου, η οποία στην προσχολική ηλικία, έχει ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία λόγω του μη απογαλακτισμού του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον. Άλλωστε η ηλικία του παιδιού αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την αυξομείωση της γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2009, 2011).

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο άτυπο μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται γλωσσικά, ψυχοσυναισθηματικά, κοινωνικά (Sakellariou & Rentzou, 2007, Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, 2002; Κυριακίδης, 2000; Μπιρμπίλη, Κοντοπούλου & Χριστοδούλου, 2014; Σακελλαρίου, 2008). Το νηπιαγωγείο, ως εξωοικογενειακό σύστημα, συμπληρώνει το κοινωνικοποιητικό έργο της οικογένειας και προσφέρει την πρώτη τυπική αγωγή και εκπαίδευση. Τα δύο συστήματα, οικογένεια και νηπιαγωγείο, αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται με κοινό στόχο το όφελος των παιδιών.

Παρόλο που και οι δύο πλευρές συντάσσονται υπέρ της συνεργασίας, ωστόσο οι έρευνες αποκαλύπτουν χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, πράγμα που καθιστά μη ουσιαστική τη συνεργασία (Rentzou, 2004, όπ. αναφ. στο Sakellariou & Rentzou, 2008b, σ. 110; Sakellariou & Rentzou, 2007, σ. 33; Μπρούζος, 2002). Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν καθορίζει με σαφήνεια τα όρια και τις αρμοδιότητες των εμπλεκομένων ούτε τον τρόπο και τους όρους της συνεργασίας, η υλοποίηση της οποίας τελικά επαφίεται στην καλή θέληση και τον αυτοσχεδιασμό των νηπιαγωγών (Πεντέρη, 2012).

Οι γιορτές και γενικότερα οι πολιτιστικές δραστηριότητες-εκδηλώσεις αποτελούν έναν από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στο ελληνικό νηπιαγωγείο (Sakellariou & Rentzou, 2007).

Από την ίδρυση των Νηπιαγωγείων έως σήμερα οι σχολικές γιορτές πέρασαν πολλά στάδια και διακυμάνσεις μέχρι που ο στόχος τους εναρμονίστηκε με τον ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης, δηλαδή, την «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (Φ.Ε.Κ. 3737,13 Μαρτίου 2003), καθώς και με τις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011).

Ο/Η νηπιαγωγός καλείται να ενορχηστρώσει όλους τους εμπλεκόμενους και να αναλάβει την πρόσκληση, ενημέρωση, καθοδήγηση των γονιών, την οριοθέτηση του χώρου της ευθύνης τους, τον τρόπο και τις προϋποθέσεις της εμπλοκής τους, τον καταμερισμό των εργασιών και γενικά το συντονισμό της συνεργασίας, ώστε να αποβεί εποικοδομητική και ωφέλιμη (Erstein & Sanders, 2002; Katz & Chard, 2004, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2012α, σ. 100 Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

Λόγω της αναγκαιότητας της συνεργασίας από τη μια, και της εμφανούς δυσκολίας από την άλλη, στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μελλοντικών και των ενεργεία νηπιαγωγών για τη λειτουργικότητα της συνεργασίας γενικά αλλά και ως προς τη δημιουργία σχολικών γιορτών. Η έρευνα θεμελιώνεται στο βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner και το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J. Erstein. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος του ερευνητικού εργαλείου της Erstein.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από επτά κεφάλαια που θεμελιώνουν βιβλιογραφικά το προαναφερθέν θέμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο και η εξελικτική πορεία του ρόλου του νηπιαγωγείου από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα εστιάζοντας ταυτόχρονα στη γονεϊκή εμπλοκή και στις σχολικές γιορτές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο πολυσύνθετος ρόλος της οικογένειας και συγκεκριμένα η γνωστική και μαθησιακή της προσφορά.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του/της νηπιαγωγού, τόσο ο προσδοκώμενος, ως επιστήμονας, παιδαγωγός, παντογνώστης, καλλιτέχνης, ψυχολόγος, μεταδότης γνώσεων, συνεργάτης, συνοδοιπόρος, πρότυπο μίμησης, όσο και ο πραγματικός, ως απλός ιδιώτης με αδυναμίες και βιώματα που διαμορφώνουν την κοσμοθεωρία του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο τεκμηριώνεται η σημαντικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο και τα οφέλη που απορρέουν για τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται οι βασικές αρχές της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας, όπως προκύπτουν από έρευνες επιστημόνων και από οδηγίες στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών.

Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται δύο θεωρητικά μοντέλα της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου: το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner και το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J. Epstein.

Το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματεύεται τις σχολικές γιορτές και αναπτύσσεται σε πέντε ενότητες: «Έννοια και σημασία των γιορτών», «Σχολικές εκδηλώσεις-γιορτές», «Παραδοσιακές και σύγχρονες σχολικές γιορτές και ο ρόλος τους», «Είδη των γιορτών στο Νηπιαγωγείο» και «Οφέλη από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας για τη δημιουργία σχολικών γιορτών».

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος που δομείται από τρία κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Μεθοδολογία έρευνας» χωρίζεται σε έξι ενότητες, όπου παρουσιάζονται 1) ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις, 2) μεθοδολογία της έρευνας, 3) ο τρόπος συλλογής των δεδομένων της έρευνας, 4) τα ερευνητικά εργαλεία, 5) η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, και 6) οι περιορισμοί της έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει την παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αποτελείται από πέντε υποκεφάλαια: στο πρώτο γίνεται παρουσίαση των δημογραφικών δεδομένων της έρευνας, που αφορούν τόσο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όσο και τους μελλοντικούς, στο δεύτερο σύγκριση των ερευνητικών ευρημάτων ανάμεσα στις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών. Το τρίτο υποκεφάλαιο περιέχει κάποιες ενδεικτικές συσχετίσεις. Στο τέταρτο γίνεται η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και ακολουθούν τα συμπεράσματα στο πέμπτο, όπου προτείνεται και μια μελλοντική έρευνα, ανάμεσα σε μία ομάδα παιδιών που βίωσαν τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας και σε μια άλλη που απουσίασε η συνεργασία. Θα ήταν ενδιαφέρον να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές ως προς την συναισθηματική και μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών που ανήκουν στις δύο ομάδες καθώς και την εξέλιξή τους ως ενήλικες.

Κεφάλαιο 1^ο: Ο Ρόλος του Νηπιαγωγείου

Το Νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος ειδικά διαμορφωμένος, με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και το έμπυχο προσωπικό, που συμβάλλει στην οργανωμένη εκπαίδευση των παιδιών πριν τη σχολική περίοδο. Γι' αυτό άλλωστε, η αγωγή που λαμβάνουν τα νήπια 4-6 ετών, λέγεται προσχολική αγωγή, καθώς αποτελεί το μεταβατικό στάδιο από την οικογένεια στο σχολείο. Είναι εκπαιδευτικός αλλά και κοινωνικός θεσμός που συμπληρώνει το κοινωνικοποιητικό έργο της οικογένειας και προσφέρει ασφάλεια, ψυχαγωγία και αγωγή στα παιδιά (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977 τ.2).

Παρακάτω θα γίνει μία ιστορική ανασκόπηση σημαντικών σταθμών στην πορεία του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα, από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα, ώστε να διαφανεί ο ρόλος που διαδραμάτισε στο πέρασμα του χρόνου.

1.1 Ιστορική Ανασκόπηση

Ο Πλάτων θέτει τις θεωρητικές βάσεις για την ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής στα έργα «Πολιτεία», «Πρωταγόρας» και «Νόμοι». Συλλαμβάνει την ιδέα της ομαδικής αγωγής παιδιών 3-6 ετών υπό την εποπτεία της πολιτείας. Το παιχνίδι, η μουσική, ο χορός, η γυμναστική, η συμμετοχή στις γιορτές αποτελούν παιδαγωγικά και διδακτικά εργαλεία Συγκαταλέγεται στους μεγάλους παιδαγωγούς (Σπυροπούλου-Σπανού, 1991), ενώ ο Αριστοτέλης, συνεχιστής των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Πλάτωνα, αποτελεί πηγή έμπνευσης για τον Τζον Λοκ και τον Ρουσσώ (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977; Κυρίδης, 1996).

Ιδρυτής του νηπιαγωγείου θεωρείται ο Fr. Froebel, Γερμανός παιδαγωγός, που το 1840 προέβη στην ίδρυση του Παιδικού Κήπου. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, πρωτοεμφανίζεται ο θεσμός το 1880 χάρη στην ιδιωτική πρωτοβουλία της Α. Λασκαρίδου (Κυρίδης, 1996).

Ο πρώτος ιδρυτικός νόμος (ΒΤΜΘ') για τα Νηπιαγωγεία λαμβάνει χώρα το 1895, με το νομοσχέδιο *Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης* και το 1896 αναγνωρίζεται στους ιδιώτες το δικαίωμα να ιδρύουν νηπιαγωγεία (Β.Δ.30-04-1896; Νόμος ΒΤΜΘ/1895), ευνοώντας τις οικονομικά εύπορες οικογένειες.

Επίσημα πλέον χρησιμοποιείται ο όρος *νηπιαγωγείο*, αντί του προγενέστερου *νηπιακός κήπος* της Λασκαρίδου, με εμφανή τον παιδαγωγικό του ρόλο μέσα από την σωματική, πνευματική, καλλιτεχνική ενδυνάμωση των παιδιών σε κλίμα χαράς και γαλήνης με απώτερο στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση (Κυπριανός, 2007). Σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία για το δημοτικό σχολείο. Εφαρμόζεται το μοντέλο Froebel, σύμφωνα με το οποίο το παιχνίδι με τ' άψυχα αντικείμενα σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση των αισθήσεων και τη σωματική άσκηση οδηγούν στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977, τ.1).

Το 1913 προσαρτήθηκαν στο ελληνικό κράτος και οι τελευταίες τουρκοκρατούμενες περιοχές και επιπλέον, στην Ήπειρο οι σλαβόφωνες περιοχές αποτελούσαν απειλή για την εθνική γλώσσα (Μπέση & Σαΐτη, 2012). Έτσι η λειτουργία της προσχολικής αγωγής περιορίστηκε στην εκμάθηση της εθνικής γλώσσας στα ξενόφωνα ελληνόπουλα. Τα νηπιαγωγεία υποβαθμίστηκαν σε «λεκτικά Ασκητήρια» (Λασκαρίδου, 1902, όπως αναφέρεται στο Κυπριανός, 2007, 132) και απογυμνώθηκαν από την παιδαγωγική τους διάσταση (Μπουζάκης, 2007).

Κατά τη δεκαετία του 1920, με την εδραίωση της αστικής τάξης, επιδιώκεται η παιδοκεντρική αγωγή, η βιωματική μάθηση ο ηθικοπλαστικός και θρησκευτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2007). Θεωρείται επιτακτική η ανάγκη ίδρυσης Νηπιαγωγείων στους εργατικούς συνοικισμούς και η επαρκής προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό Σχολείο (Νόμος 4397/1929). Δυστυχώς όμως, ο ρόλος του νηπιαγωγείου περιορίστηκε και πάλι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στη φύλαξη των νηπίων προς διευκόλυνση της εργαζόμενης μητέρας (Κυπριανός, 2007). Οι αντιλήψεις, ωστόσο, για τη βιωματική μάθηση, την παιδοκεντρική αγωγή και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, θα αποτελέσουν το έναυσμα για θεωρίες που θα διατυπωθούν και θα εφαρμοστούν πολλά χρόνια μετά.

Το 1962 σηματοδοτεί την αλλαγή και την εξέλιξη του ρόλου του νηπιαγωγείου. Δίνεται στην αγωγή των νηπίων διάσταση κοινωνική, ηθική και θρησκευτική με ιδιαίτερη πρόνοια στην αρμονία ψυχής και σώματος, στην ανάπτυξη της γλώσσας την εξάσκηση της αριθμητικής, των αισθήσεων, της χειροτεχνίας, το διαχωρισμό του καλού από το κακό. Εκδίδεται από το κράτος το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείων (Β. Δ. 494/1962; Γιώτη & Ντίνας, 2011).

Το 1976 και το 1980 το κράτος δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή. Τονίζεται η ανάγκη της ομαλής μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον και γενικά η ομαλή του ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον ως απόρροια της εμφύσησης καλών τρόπων συμπεριφοράς και συνηθειών (Νόμος 309/1976; Π.Δ.476/1980).

Το 1985 για πρώτη φορά θεσμοθετείται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με την υποχρεωτική δημιουργία συλλόγων, ενώσεων, ομοσπονδιών και συνομοσπονδιών (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003; Νόμος 1566/1985, άρθρα 48-53). Το Νηπιαγωγείο καλείται να συμβάλει στην ομαλή σωματική, πνευματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων ανεξαρτήτου φύλου και καταγωγής, στην προετοιμασία τους για το Δημοτικό, στην καλλιέργεια των αισθήσεών τους, τον εμπλουτισμό των συναισθηματικών και κοινωνικών εμπειριών τους και την ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και διαπροσωπικών σχέσεων (Νόμος 1566/1985, άρθρο 3). Η βελτίωση στο ρόλο του νηπιαγωγείου αφορά τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα, το σεβασμό της διαφορετικότητας του κάθε νηπίου και την προσπάθεια της ομαλής κοινωνικοποίησής του (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007).

Το 1989, στο αναλυτικό πρόγραμμα ο ρόλος του νηπιαγωγείου επικεντρώνεται στην «υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισορροπημένης ανάπτυξης των νηπίων», σε περιβάλλον ασφάλειας και κλίμα ελεύθερης έκφρασης (Π.Δ. 486/1989).

Το 1997, θεσπίζεται το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, που προσδοκά τη στήριξη των εργαζόμενων γονέων, μέσα από τη δημιουργική απασχόληση των νηπίων σε διευρυμένο ωράριο καθώς και την επαρκή προετοιμασία τους για το Δημοτικό σχολείο (Γκλιιάου-Χριστοδούλου, 2010; Κυπριανός, 2007; Μπέση & Σαΐτη, 2012; Νόμος 2525/1997, άρθρο 3).

Το 1998 αποφασίζεται τα σωματεία των γονέων να συμμορφώνονται με τις διατάξεις του Αστικού Κώδικα (Ν.2621/98 οι παράγραφοι 5 και 6,) και θεσμοθετείται η συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας που περιορίζεται στην ενημέρωση των γονέων είτε ατομικά είτε συλλογικά (ΠΔ 200/1998, άρθρο 9).

Το 2002 εφαρμόζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών με το οποίο τονίζεται η σπουδαιότητα της διαθεματικής, βιωματικής, ολιστικής και ενιαιοποιημένης μάθησης (Ματσαγγούρας, 2002, όπως αναφ. στο Κυπριανός, 2007), που οικοδομείται από πολλούς παράγοντες, όπως πνευματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, πολιτιστικό (Σακελλαρίου, 2012α). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού, προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και η διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων μέσα από το σεβασμό των γλωσσικών, κοινωνικών,

πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων, την ενεργητική μάθηση και συμμετοχή, την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας, την εξοικείωση με τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα, τη χρήση του παιχνιδιού ως κινητήριας δύναμη. Παράλληλα ενισχύεται το άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς την κοινωνία και επιδιώκεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων-παιδιών. Προτείνονται πρακτικές επικοινωνίας με τους γονείς, συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες και εκδηλώσεις του νηπιαγωγείου καθώς και επέκταση της συνεργασίας στο σπίτι (Δαφέρμου, κ.ά., 2002).

Το 2003 εκδίδεται το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ με την ίδια πρόθεση ενίσχυσης της συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας (Υπ. Απόφαση 21072α/Γ2/2003).

Το 2006, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο γίνεται υποχρεωτική για μια μόνο τάξη.(Νόμος 3518/2006). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού προστίθεται ο σεβασμός της προσωπικότητας των παιδιών από διαφορετικές χώρες (Δαφέρμου κ.α. 2006).

Το 2008 θεσμοθετείται η Ειδική Αγωγή αποσκοπώντας στην ένταξη μέσα από τη συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην *«αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη»* (Ν.3699/2008, άρθρο 2). Στον Οδηγό Γονέα, προστίθεται η συμμετοχή των γονέων στις συνεδριάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου (Βρυνιώτη κ.α., 2008).

Το 2011 εκπονείται το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις και στις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα. Προωθούνται τέσσερις βασικές ικανότητες: *«1) η επικοινωνία, 2) η δημιουργική και κριτική σκέψη, 3) η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία και 4) οι κοινωνικές ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη»* (Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου, 1^ο μέρος: 9, 2011). Οι ικανότητες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται και είναι κομβικής σημασίας για την πνευματική, ψυχολογική, κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Επιπλέον ορίζεται το δικαίωμα των γονιών στην πρόσβαση στον φάκελο αξιολόγησης του παιδιού τους (portfolio) και τονίζεται η σπουδαιότητα της συνεργασίας με γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το 2014 ουσιαστικά επικαιροποιούνται τα προηγούμενα ΔΕΠΠΣ και συμπληρώνονται σε κομβικά σημεία. Επισημαίνεται πως η επικοινωνιακή ικανότητα των νηπίων αναπτύσσεται με τον γραπτό και προφορικό λόγο και τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι τέχνες (χορός, θέατρο, ζωγραφική) που ταυτόχρονα προάγουν και τις άλλες τρεις ικανότητες, την κριτική σκέψη, την αυτονομία και τις κοινωνικές ικανότητες (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, 20-22).

Το 2017 η ενημέρωση προβάλλεται όχι μόνο ως δικαίωμα των γονέων αλλά και καθήκον των εκπαιδευτικών (Π.Δ.79/2017, άρθρο 14).

Το 2022, ο Οδηγός Νηπιαγωγού και το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελούν επανάληψη των προηγούμενων θέσεων. Τονίζεται ο αντισταθμιστικός ρόλος του νηπιαγωγείου, η διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο παιδοκεντρικός προσανατολισμός της αγωγής, ο ολιστικός τρόπος μάθησης, η ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου, η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση του παιδιού (Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, 2022, 5-6; Υπ. Απόφαση 13646/Δ1/2023).

Η Σακελλαρίου (2014, στο Καρράς: 204) επισημαίνει την «ανάγκη να υπάρχει πάντα στο επίκεντρο της προσχολικής εκπαίδευσης, ως στόχος και θεσμός, η δημιουργικότητα, έτσι ώστε το τυπικό και το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα να διασφαλίζουν τις ευκαιρίες που υπάρχουν και τροφοδοτούν τη δημιουργικότητα των παιδιών, με δεδομένο ότι η δημιουργικότητα είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες για τη διά βίου μάθηση και τη μελλοντική επιτυχία»!

Κεφάλαιο 2^ο: Ο Ρόλος της Οικογένειας

Η οικογένεια είναι το κύτταρο της κοινωνίας. Πρόκειται για «μια ομάδα ανθρώπων, που συνδέονται μεταξύ τους λόγω γάμου, γέννησης ή υιοθεσίας» (Aldous, 1978, ο.α. στον Γεωργίου, 2009, 94). Η απλούστερη και επικρατέστερη μορφή της είναι η πυρηνική οικογένεια με τους δυο γονείς και τα παιδιά που είτε συνδέονται με δεσμούς αίματος είτε είναι υιοθετημένα (Κυριακίδης, 2000).

Η δομή της οικογένειας καθορίζει και τη μορφή της. Συνοπτικά, υπάρχει η συζυγική, πυρηνική, εκτεταμένη-παραδοσιακή, μονογονεϊκή, μεικτή, καθώς και η μοιρασμένη-χωλή και η οικογένεια «άδεια φωλιά». Η τελευταία αποτελείται από τους γονείς των οποίων τα παιδιά έφυγαν από τη φωλιά για κάποιο λόγο (σπουδές, γάμος κτλ.). Αντίθετα, τα μέλη της μοιρασμένης οικογένειας εξ ανάγκης ζουν απομακρυσμένα για πολύ καιρό π.χ. λόγω μετανάστευσης (Γεωργίου, 2005; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, 57-59).

Πρωταρχικός ρόλος της οικογένειας ως ζωντανού συστήματος είναι η επιβίωση των μελών της, η διατήρηση και συνέχισή της (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2014). Είναι μια ενστικτώδης, τυφλή λειτουργία που ανακόπτει οποιαδήποτε απειλή ανάπτυξης ή και αλλαγής από κάθε εξωτερικό παράγοντα (Skynner, 1998). Ωστόσο προσαρμόζεται και αλληλεπιδρά με το ευρύτερο και συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009) και πολλές φορές επιφέρει αλλαγές σ' αυτό (Κυριακίδης, 2000).

Ο χώρος, ο χρόνος, η περιουσία, η ελεγχόμενη κοινωνικοποίηση, οι αξίες και ο τρόπος ζωής είναι παράγοντες που οριοθετούν την οικογένεια και καθορίζουν την ταυτότητά της. Κάθε οικογένεια προστατεύει το φυσικό της χώρο και την περιουσία και οποιαδήποτε παραβίαση του οικογενειακού ασύλου επιφέρει ποινές από την πολιτεία. Επίσης θέτει όρια στο καθημερινό ωράριο, βάσει των οποίων λειτουργούν τα μέλη της και καθορίζει το ετήσιο πρόγραμμα οικογενειακών συναντήσεων, θρησκευτικών ή άλλων εορτών. Παράλληλα επιλέγει και περιφρουρεί τον τρόπο ζωής της, καθορίζει τις αξίες και τα ιδανικά και τα μεταλαμπαδεύει στα νεότερα μέλη απομακρύνοντας άμεσα ή έμμεσα άτομα διαφορετικών αντιλήψεων και ιδεολογιών. Όλες οι παραπάνω λειτουργίες ενισχύουν το βασικό μέλημα της οικογένειας, την προσφορά κάθε μορφής βοήθειας στα μέλη της ακόμα και με πράξεις αυτοθυσίας κυρίως από τους γονείς προς τα παιδιά με στόχο την διαίωνιση του είδους (Broderick, 1993, ο. α. στην Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2014).

Ο ρόλος της οικογένειας συμβαδίζει με τα στάδια εξέλιξής της, π.χ. μεγάλωμα παιδιών, μέριμνα για μόρφωση, φροντίδα ηλικιωμένων. Επίσης τα διάφορα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού καθορίζουν και μεταβάλλουν και τον τρόπο συμπεριφοράς και το ρόλο των γονέων, π.χ. διαφορετική στάση στο μωρό, στο νήπιο, στον έφηβο (Νόβα-Καλτσούνη, 2008; Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2008, 2014).

Ο Κυριακίδης (2000), διακρίνει τον βιολογικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, παιδευτικό, προνοιακό ρόλο της οικογένειας που αναλύονται στις επόμενες παραγράφους.

Με τη γέννηση του μωρού ενεργοποιείται αυτόματα στους γονείς η υλική-βιολογική λειτουργία για τροφή, φροντίδα, προστασία (Κυριακίδης, 2000). Ο ρόλος της μητέρας σ' αυτό το στάδιο είναι βιολογικά καθορισμένος και ενστικτώδης (Βίννικοτ, 1976). Η απουσία της μητρικής φροντίδας διαταράσσει τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, που επωμίζεται πρόωρα ευθύνες δυσανάλογες με την ηλικία του. Από την άλλη, η απουσία του πατέρα συνεπάγεται προσκόλληση του παιδιού αποκλειστικά στη μητέρα, φαινόμενο, επίσης, παθογόνο (Κυριακίδης, 2000).

Σημαντική είναι και η ψυχολογική προσφορά της οικογένειας στα μέλη της, η συναισθηματική, ηθική υποστήριξη, η αγχολυτική επίδρασή της, η ψυχοσωματική ξεκούραση, η γαλήνη και η άνεση της οικογενειακής ατμόσφαιρας. Η ίδια αποτελεί μια μικρή δεδομένη και άνευ όρων παρέα με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς, που επικοινωνεί πρόσωπο με πρόσωπο και αλληλεπιδρά καθημερινά (Κυριακίδης, 2000).

Ως βασικός κοινωνικός θεσμός, η οικογένεια δρα αμφίδρομα ανάμεσα στα παιδιά και την κοινωνία. Από τη μια, τα εφοδιάζει με τη δική της πολιτιστική, θρησκευτική, οικονομική, αισθητική βιοθεωρία, ώστε να διαμορφώνουν κριτική στάση και να φιλτράρουν τα κοινωνικά δρώμενα. Από την άλλη, γίνεται φορέας έμμεσου προληπτικού κοινωνικού ελέγχου, γιατί η ίδια η οικογένεια διδάσκει πρώτη στα παιδιά κανόνες συμπεριφοράς κοινωνικά αποδεκτούς, υποχρεώσεις, δικαιώματα και καθήκοντα (Κυριακίδης, 2000).

Ο οικονομικός ρόλος της οικογένειας συμβαδίζει με τον κοινωνικό (Κυριακίδης, 2000). Η οικονομική ευμάρεια συνδέεται με την αξιοπρεπή διαβίωση αλλά και επιβίωση, καθώς και με την αποφυγή των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που απορρέουν από τη φτώχεια και τη στέρηση. Αποτελεί ακόμα σημαντικό παράγοντα για την εκπαίδευση των παιδιών (Pretti-Fontczak, 2014).

Επίσης, η οικογένεια ως ζωτικό κύτταρο πολιτισμού, συμβάλλει στην εκμάθηση της γλώσσας και στη μετάδοση των παραδόσεων, των ηθών και εθίμων από γενιά σε γενιά. Θέτει ταυτόχρονα τα θεμέλια της αγωγής των παιδιών, διαμορφώνοντας έτσι και τη βιοθεωρία τους για τις περισσότερες πτυχές της ζωής: θρησκευτική εθνική, αισθητική, οικονομική, περιβαλλοντική, θέματα υγείας, δικαιοσύνης, ελευθερίας κτλ. Η λέξη πρόνοια εμπεριέχει όλες τις προαναφερθείσες λειτουργίες και γι' αυτό θεωρείται θεμελιακή και ανώτερη από την πρόνοια που προσφέρει κάθε άλλος θεσμός ή ίδρυμα (Κυριακίδης, 2000).

Η ύπαρξη κανόνων και πειθαρχίας διευκολύνει τη λειτουργία της οικογένειας, αποτρέπει το χάος και προσφέρει στα παιδιά αίσθημα ασφάλειας (Holden, 2019). Οι κανόνες διδάσκονται με το προσωπικό παράδειγμα, με συνέπεια λόγων και έργων, με συζήτηση και όχι με υστερία και υπερβολές. Άλλωστε τα παιδιά υπακούουν τον γονέα που εκτιμούν και σέβονται (Κυριακίδης, 2000; Νόβα-Καλτσούνη, 2008; Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2008, 2014). Επίσης, οι παραπάνω λειτουργίες, για να αποδώσουν θετικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, προϋποθέτουν την ψυχολογική και πνευματική υγεία και ωριμότητα των γονέων και τη συνεχή αυτο-διαπαιδαγώγησή τους (Κυριακίδης, 2000). Ουσιαστικά, επειδή τέλειοι γονείς δεν υπάρχουν, οι προαναφερθείσες λειτουργίες καθρεφτίζουν τις απαιτήσεις-προσδοκίες της κοινωνίας από την οικογένεια, το ιδανικό-επιθυμητό και όχι το πραγματικό (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

2.1. Η Οικογένεια ως Μαθησιακό Περιβάλλον

Κατά την προσχολική περίοδο το παιδί αναπτύσσεται ψυχοσυναισθηματικά, κοινωνικά, γλωσσικά, κινητικά (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2008), με γρήγορους εναλλασσόμενους ρυθμούς (Holden, 2019), βιώνοντας «*τις πιο έντονες ψυχοσυγκρούσεις*» (Βίννικοτ, 1976, 221).

Ο ρόλος της οικογένειας στη γνωστική, μαθησιακή διαδικασία είναι καθοριστικός (Baker, 2013; Φρροκάι, 2020), γι' αυτό θεωρείται «*μικρό πανεπιστήμιο*», λειτουργώντας ως μικρογραφία του (Κυριακίδης, 2000, 127). Ο γονιός είναι ο πρώτος δάσκαλος του παιδιού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2002), κι ένας αυθόρμητος παιδαγωγός (Mialaret, 2014).

Κάθε οικογένεια αποτελεί κι ένα μαθησιακό περιβάλλον (Μπιρμπίλη, Κοντοπούλου & Χριστοδούλου, 2014), το οποίο συμβάλλει «στον καθορισμό της ποιότητας και ποσότητας

εκπαίδευσης που απολαμβάνει το παιδί επίσημα ή ανεπίσημα» (Κυριακίδης, 2000, 127). Ο προφορικός και εν μέρει ο γραπτός λόγος αναπτύσσονται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην οικογένεια (Ihmeideh & Al-Maadadi, 2020). Η αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, ενισχύει τις γλωσσικές ικανότητες και αποτελεί «Πράξη διαπροσωπική» (Bettelheim, 1995 ό.α. στον Σακελλαρίου, 1995, σ. 105). Στη νηπιακή ηλικία, κατά την αφήγηση, καλό είναι να αποφεύγεται η μεσολάβηση ηλεκτρονικών μέσων (Μαλαφάντης, 2011). Η αφήγηση-ανάγνωση μπορεί να συνδυαστεί με το παιχνίδι - π.χ. βιβλιοπαιχνίδια (Γιαννικοπούλου, 2008), και το παιδί να μετατραπεί σε «αναγνώστη-παίκτη» (Κανατσούλη, 2007, 31-33). Οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στον οικογενειακό γραμματισμό και έμμεσα με την προσωπική τους στάση (Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013), καθώς για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λειτουργούν ως πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση (Φρροκαϊ, 2020) και θεωρούνται παντοδύναμοι και εξιδανικευμένοι (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2014).

Σύμφωνα με τον Holden, (2019), οι γονείς συμβάλλουν όχι μόνο στις γνωστικές αλλά και στις αισθητικοκινητικές δεξιότητες των παιδιών. Το ενεργητικό παιχνίδι και οι φυσικές δραστηριότητες (περπάτημα τρέξιμο, σκαρφάλωμα), συμβάλλουν στην υγιή σωματική ανάπτυξη, στην ψυχική ευφορία, στην επαφή με τη φύση. Οι πατεράδες προτιμούν το τραχύ παιχνίδι που ευχαριστεί ιδιαίτερα τα παιδιά, ενώ οι μητέρες το λεκτικό παιχνίδι (Παρούτσας, χ.χ.). Επίσης, οι γονείς μπορούν να μνήσουν τα παιδιά στις εικαστικές τέχνες, στη μουσική και στο δραματικό παιχνίδι, προάγοντας την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Μπορούν να κάνουν μαζί χειροτεχνίες, αναπτύσσοντας τη λεπτή κινητικότητα, να ζωγραφίσουν με μαρκαδόρους, νερομπογιές, δαχτυλομπογιές, μαθαίνοντας ταυτόχρονα τα χρώματα, ν' ακούσουν μουσική και να τραγουδήσουν, να υποδυθούν διάφορους ρόλους, τροφοδοτώντας τη φαντασία τους. Η οικογένεια προσφέρει στο παιδί τα κατάλληλα εφόδια, γνωστικά ψυχολογικά, κοινωνικά ώστε να διευκολυνθεί η μετάβασή του στο ευρύτερο περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Kang, Horn & Palmer, 2017; Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015, Μάιος). Άλλωστε «ο οικογενειακός γραμματισμός» αποτελεί το θεμέλιο «της σχολικής εγγραμματοσύνης» (Χουλιάρη-Σιδερά, 2022, 558).

Η οικογενειακή αγωγή πρέπει να στηρίζεται στην ενθάρρυνση (Παππά, 2016), στη συναισθηματική ζεστασιά και αποδοχή (Rohner, 2017), στην ενσυναίσθηση, τη σταθερή καθοδήγηση (Holden, 2019), στο σεβασμό της αυτονομίας (Παρούτσας, χ.χ.) στην εξάλειψη του φόβου για τυχόν απώλεια γονεϊκής αγάπης (Ντέκοβα, 2012), στα θετικά μηνύματα, στην αδιάκοπη αυτο-διαπαιδαγώγηση (Κυριακίδης, 2000), και στη συμμετοχή σε προγράμματα

οικογενειακής μάθησης, σε σχολές γονέων και επιδίωξη αγαστής συνεργασίας με τους παιδαγωγούς θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση (Σακελλαρίου, 2014).

Κεφάλαιο 3^ο: Ο Ρόλος του/της Νηπιαγωγού

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας - καθώς και όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης – είναι σχετικός με την εποχή, τη χώρα, την κοινωνία, όπου καλείται να ασκήσει το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του/της έργο. Εξαρτάται, επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων, την προσωπικότητά του/της, τις προσωπικές μαθητικές εμπειρίες, το επιστημονικό και παιδαγωγικό του/της υπόβαθρο. Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον είναι αλληλένδετο με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Κάθε μεταβολή ή εξέλιξη σ' αυτό επιφέρει αλλαγές και στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016).

Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2012α), η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτή που καθορίζει τις υποχρεώσεις, τα δικαιώματα και το ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Ο/Η τελευταίος/α, ανήμπορος/η να επηρεάσει ουσιαστικά το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, πρέπει να μένει προσηλωμένος/η στο βασικό του/της ρόλο, την επίλυση και διαχείριση των μαθησιακών προβλημάτων με παιδαγωγικό και επιστημονικό τρόπο.

Τα νηπιαγωγεία αρχικά χρησιμοποιήθηκαν ως χώροι φύλαξης παιδιών εργαζομένων μητέρων (Κυπριανός, 2007). Οι νηπιαγωγοί τότε δε διέθεταν τη σημερινή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2002) ο ρόλος των νηπιαγωγών στο παρελθόν ήταν στενά συνδεδεμένος με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όπως καλοσύνη, τρυφερότητα, υπομονή και όχι με τις επιστημονικές-παιδαγωγικές-επαγγελματικές τους δεξιότητες (Δαφέρμου κ. ά., 2002). Καθώς, όμως με το πέρασμα των χρόνων, επήλθαν μεταβολές στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, άλλαξαν και οι προσδοκίες για το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, που πλέον από μεταδότης γνώσεων και αξιών έχει εξελιχθεί σε συνοδοιπόρο, συνεργάτη και αρωγό στην κοινωνική και πνευματική εξέλιξη του παιδιού (Vygostky, 1978, όπως αναφέρεται στις Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016). Η σύγχρονη πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθιστά το ρόλο του/της νηπιαγωγού πολυδιάστατο και απαιτητικό (Shea, 2012; Σφυρόερα, 2019).

Σύμφωνα με τις Αυγητίδου & Γουργιώτου (2016), ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθορίζεται από την ανάπτυξη ποιοτικών αλληλεπιδράσεων που αφορούν το τρίπτυχο εκπαιδευτικών-παιδιών-γονέων και κατηγοριοποιείται σε τρεις βασικές ομάδες: στη συναισθηματική, παιδαγωγική και οργανωτική υποστήριξη. Ο/Η νηπιαγωγός, για να προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη, οφείλει να ελέγχει τα αρνητικά του συναισθήματα

και με πνεύμα ενσυναίσθησης να αφοιγκράζεται το παιδί, να του εμπνέει ασφάλεια και αίσθημα αποδοχής. Η παιδαγωγική υποστήριξη αφορά τους τρόπους, με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τα παιδιά, ώστε να πετύχει ποιοτική αλληλεπίδραση, συνεργασία και προθυμία στη σχολική διαδικασία. Η οργανωτική υποστήριξη αφορά τον προγραμματισμό και τη στρατηγική, ώστε να επιτευχθεί η εμπλοκή των παιδιών στην οργάνωση της τάξης και των δραστηριοτήτων φυσικά και αβίαστα, με ενδιαφέρον και προθυμία. Σ' αυτό συμβάλλει η κατανόηση, η στοργή, η ζεστασιά, η προσέγγιση των οικογενειακών συνηθειών, ο χαλαρός μαθησιακός ρυθμός (Ladson-Billings, 2017).

Βασική ικανότητα του/της νηπιαγωγού αποτελεί ο αναστοχασμός, που τον/την βοηθά να ανταπεξέλθει σε απρόσμενα προβλήματα. Αρχικά χρησιμοποιεί τις γνώσεις, την εμπειρία, την ενόραση, την ενσυναίσθηση (Κουτρούμα, Βούλγαρη & Αντωνοπούλου, 2020). Ανάλογα με το αποτέλεσμα, αναθεωρεί, αναπροσαρμόζει ή τελειοποιεί την τακτική του/της, αφού προηγηθεί προβληματισμός, αυτοαξιολόγηση, αυτοκριτική (Θεοδοσιάδου, 2015).

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού, το Πρόγραμμα Σπουδών (2022) και την Υπ.αποφ.13646/Δ1/2023 καταγράφονται οι ακόλουθοι ρόλοι που ενσαρκώνει ο/η νηπιαγωγός:

- ενορχηστρωτικός ρόλος στη μαθησιακή διαδικασία,
- κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος,
- διαμεσολαβητικός ανάμεσα στο παιδί, την οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον τον κοινωνικό περίγυρο
- επικοινωνιακός,
- ηγετικός ως προς τη διοίκηση της σχολικής μονάδας,
- οργανωτικός,
- επιστημονικός-ερευνητικός.

Οι παραπάνω ρόλοι λειτουργώντας συνδυαστικά και συμπληρωματικά δημιουργούν το προφίλ του/της σύγχρονου νηπιαγωγού που παρουσιάζεται αναλυτικά στις επόμενες παραγράφους:

Καθοριστικός είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον με τη χρήση κατάλληλων πρακτικών (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, & Τζίμας, 2016; Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2018 & Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015; 2016) και την οργάνωση ενός φιλόξενου χώρου που αποπνέει αίσθημα γαλήνης, ασφάλειας και αγάπης (Κωνσταντίνου, 2012; Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ

νηπιαγωγού-παιδιού-οικογένειας δρα αγχολυτικά κατά την περίοδο της μετάβασης (Yelverton & Mashburn, 2018).

Κάθε νήπιο χρειάζεται διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης για να προσαρμοστεί στην ομάδα της τάξης. Ο/Η νηπιαγωγός το προσεγγίζει με παιδαγωγικές πρακτικές, όπως διάλογος, ενεργητική ακρόαση, χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Η γλώσσα του σώματος είναι γνώριμη και οικεία στα μικρά παιδιά και γι' αυτό αποτελεσματική. Για παράδειγμα, ένα χαμόγελο είναι δείγμα αποδοχής ενώ ένα αυστηρό βλέμμα αντικαθιστά μία παρατήρηση. Επιπλέον ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι εμπνευστικός, καθοδηγητικός, επιβραβευτικός (Σακελλαρίου, 2012,α). Δίνει προσοχή στους προβληματισμούς των νηπίων και παράλληλα τα ενθαρρύνει να εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους (Mezirow et al 2007). Κεντρίζει την έμφυτη περιέργεια και τη φαντασία τους και δημιουργεί συνθήκες μάθησης είτε μέσα από το παιχνίδι είτε με την αφήγηση ενός παραμυθιού ή με άλλα οπτικά ερεθίσματα, όπως φωτογραφικό υλικό (Penderi, 2018; Χρυσοφίδης, 2004). Με αφετηρία την κοινωνική εμπειρία του νηπιαγωγείου, τα βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες και διαμορφώνοντας τους αυριανούς ενεργούς πολίτες (Hoskins & Liu, 2019; Ζήση, Τσάγκου, Βασιλομανωλάκης & Σαμίου, 2019; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και να αντιμετωπίζει ισότιμα τα παιδιά διαφορετικής κοινωνικής, πολιτισμικής, εθνικής, γλωσσικής προέλευσης καλλιεργώντας κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, και μυνώντας τα νήπια στους κανόνες και τις υποχρεώσεις της ομάδας και στην αποδοχή του διαφορετικού (Arneback & Jamte, 2022; Banks, 2002, 2004). Ενισχυτικό προς αυτή την κατεύθυνση είναι και η προτροπή για επικοινωνία μεταξύ των αλλοδαπών οικογενειών (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Ο/Η νηπιαγωγός λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά. Περισσότερο τα επηρεάζει με τη στάση του παρά με όσα διδάσκει (Ξωχέλλης, 2005). Γι' αυτό χρειάζεται να προσέχει τις αντιδράσεις και τον τρόπο ομιλίας του. Βοηθάει να εξηγεί στα νήπια τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του, εφόσον με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται η συνεργασία και οι τρόποι διαχείρισης προβλημάτων.

Παράλληλα, οργανώνει δραστηριότητες εμπλέκοντας παιδιά και γονείς και επιδιώκει συστηματική συνεργασία με τις οικογένειες την κοινότητα, τους/τις συναδέλφους/ισσες για εποικοδομητική ανταλλαγή προβληματισμών, απόψεων και εμπειριών (Σακελλαρίου, 2005).

Όσον αφορά τον επιστημονικό-ερευνητικό ρόλο οφείλει «να επενδύει στη διά βίου επαγγελματική μάθηση» και να αναπτύσσει «διερευνητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική

πράξη» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2002, 24). Επιπλέον, «πρέπει να έχει την ικανότητα αλλά και το υπηρεσιακό δικαίωμα να παρεμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να το προσαρμόζει στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του» (Ματσαγγούρας, 1996, 369).

Από τα παραπάνω, αβίαστα προκύπτει ότι ρόλος του/της εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης είναι δυναμικός, πολύπλευρος, πολυσύνθετος και πολυδιάστατος (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015), σε βαθμό που να παρομοιάζεται με τον κύβο του Rubik (Κακανά, 2008).

Ωστόσο οι Αυγητίδου και Γουργιώτου, (2016) επισημαίνουν την ανθρώπινη διάσταση του/της νηπιαγωγού, που έχει τα δικά του/της βιώματα, αδυναμίες, προκαταλήψεις που επηρεάζουν την κοσμοθεωρία του/της. Αυτό άλλωστε εξηγεί γιατί κάθε νηπιαγωγός δεν ανταποκρίνεται στο ρόλο του/της με τον ίδιο τρόπο. Πολλές φορές η προσωπική κοσμοθεωρία επισκιάζει τις παιδαγωγικές και επιστημονικές θεωρίες, προκαλώντας σύγκρουση απόψεων και αμφιταλάντευση για την στάση που θα κρατήσει σε ορισμένα ζητήματα.

Κεφάλαιο 4^ο: Η Σημαντικότητα της Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας

Η οικογένεια παρέχει στο παιδί την πρώτη μορφή γνώσης και αγωγής, που στη συνέχεια εμπλουτίζεται από το σχολείο με τρόπο συστηματικό και επιστημονικό. Επειδή «η οικογενειακή αγωγή εξακολουθεί να ασκείται παράλληλα με τη σχολική», είναι απαραίτητη η αρμονική συνεργασία των δύο φορέων, ώστε η οικογένεια να μη δρα αποδυναμωτικά στο έργο του σχολείου, έστω και εν αγνοία της (Μετοχιανάκης, 2000, 375).

Η συνεργασία σχολείου οικογένειας εκφράζεται με πολλές συνώνυμες έννοιες, όπως γονεϊκή εμπλοκή, συμμετοχή, συμμαχία, συνεταιρισμός, διασύνδεση (Πεντέρη & Πετρογιάννη, 2013). Κατά τον Γεωργίου (2000α; 2009; 2011), δηλώνει την ποσοτική και ποιοτική σχέση που λαμβάνει χώρα μεταξύ σχολείου και οικογένειας και διακρίνεται σε ενεργητική ή παθητική συμμετοχή, άμεση ή έμμεση. Η αυξομείωση της συχνότητας της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους/τις παιδαγωγούς εξαρτάται από παράγοντες που αφορούν τους γονείς, το παιδί, το σχολείο. Για παράδειγμα, το φύλο και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονιών: οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες (Καραμήτσας, 2018; Παπαδοπούλου, 2014; Πουλιάνου & Γιώτσα, 2010), και οι γονείς από κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα αποφεύγουν τη συνεργασία είτε για πρακτικούς είτε για ψυχολογικούς λόγους. Σχετικά με το παιδί, παίζει ρόλο η ηλικία και η επίδοσή του στο σχολείο: όσο μικρότερη η ηλικία του παιδιού τόσο μεγαλύτερη η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο και όσο καλύτερη η επίδοση του παιδιού τόσο μικρότερος ο βαθμός εμπλοκής. Επίσης το σχολείο λόγω διευθυντή, κανονισμών, ιδεολογίας μπορεί να ενισχύσει ή να αποτρέψει τη συνεργασία (Γεωργίου, 2000α; 2009; 2011).

Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2008) και τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), υπάρχει και ο διαχωρισμός σε τυπικές και άτυπες μορφές επικοινωνίας, δηλαδή, επίσημες και προγραμματισμένες από τη μια, και οι ανεπίσημες και αυθόρμητες από την άλλη. Παραδείγματα τυπικών μορφών επικοινωνίας αποτελούν η γνωριμία, ανταλλαγή πληροφοριών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τήρηση ημερολογίου προς διευκόλυνση της ενημέρωσης, η ενεργός συμμετοχή των γονέων στα προσχολικά προγράμματα-εκδηλώσεις, προγραμματισμένες επισκέψεις των νηπιαγωγών στο σπίτι των παιδιών και το αντίστροφο, γονιών στο νηπιαγωγείο. Παραδείγματα άτυπων μορφών επικοινωνίας είναι επιστολές μέσω

ταχυδρομείου, χρήση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, τηλεφωνική επικοινωνία, αποστολή σημειωμάτων με τα παιδιά, άτυπες επισκέψεις γονέων στο σχολείο και νηπιαγωγών στο σπίτι.

Σύμφωνα με έρευνα των Sakellariou & Rentzou (2007), οι άτυπες μορφές συνεργασίας προτιμώνται στην ελληνική προσχολική αγωγή και δεν εφαρμόζονται μοντέλα-τύποι γονεϊκής εμπλοκής, όπως π.χ. αυτό της της Epstein, καθιστώντας τη συνεργασία υποτονική και μη ουσιαστική.

Ωστόσο, ο πλούσιος θεωρητικός διάλογος και το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα της συνεργασίας στην προσχολική ηλικία, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητά της για όλους τους εμπλεκόμενους, παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς (Epstein, 1995, 1999, 2011; Epstein & Sheldon, 2002; Sakellariou, 2007; Sakellariou & Rentzou, 2007, σ. 33; Σακελλαρίου, 2004, 2005, 2006, 2008).

Σημείο τομής της συνεργασίας είναι το παιδί και ως εκ τούτου και ο βασικός ωφελούμενος σε πολλαπλά επίπεδα.

Η επικοινωνία, το φιλικό κλίμα, η ανταλλαγή απόψεων και η ειλικρινής διάθεση συνεργασίας επιδρούν θετικά στη συναισθηματική, ψυχολογική και μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών (Comer, 2001, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2008; Rich, 1978, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2008), τους προσφέρουν σιγουριά και ασφάλεια, από την πρώτη κιόλας μέρα στο Νηπιαγωγείο και τα κάνουν ευπροσάρμοστα και δημιουργικά (Miller, 2002), διευκολύνοντας την ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό περιβάλλον σε αυτό του νηπιαγωγείου (Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2018), και αργότερα τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο (Σακελλαρίου, 2012 β)

Σημαντικό όφελος για τα παιδιά αποτελεί η έγκαιρη ανακάλυψη μαθησιακών ή οποιωνδήποτε άλλων προβλημάτων τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005; Μπόνια, Μπρούζος & Κοσυβάκη, 2008). Εκπαιδευτικοί και γονείς συνεργαζόμενοι μπορούν να εξασφαλίσουν το σωστό μαθησιακό περιβάλλον (Ysseldyke & Christenson, 2002). Η μάθηση που λαμβάνει χώρα εκτός σχολικού περιβάλλοντος είναι δείκτης διαφοροποίησης στην απόδοση των παιδιών (Christenson & Sheridan, 2001). Υψηλότερες αποδόσεις κατά 30% πετυχαίνουν παιδιά των οποίων οι γονείς αναπτύσσουν συνεργασία με τους/τις παιδαγωγούς και εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Henderson & Mapp, 2002). Επίσης, ενισχύεται η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της μάθησης (Μπόνια, 2010; Σακελλαρίου, 2008;) και κατ' επέκταση αυξάνουν οι πιθανότητες για σχολική πρόοδο (Bryan, 2005; Sakellariou, 2006, όπ. αναφ. στο

Sakellariou, 2007 σ. 309; Γεωργίου, 1996;), αλλά και γενικά για επιτυχή σταδιοδρομία (Epstein, 1995).

Ο αντίκτυπος της συνεργασίας επεκτείνεται και στη συμπεριφορά των παιδιών (Jeynes, 2007). Αποκτούν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχο (Damianidou & Phtiaka, 2018; Γεωργίου, 2009), αναπτύσσουν συναισθηματική νοημοσύνη (Christenson & Anderson, 2002), θετική συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009), δημιουργία κινήτρων μάθησης (Mylonakou & Kekes, 2007, 78).

Επιπλέον, αναπτύσσουν πρώιμες κοινωνικές δεξιότητες, σχολικές επιδόσεις (Γεωργίου, 2000β), συναισθηματικό δέσιμο με το σχολείο και μειώνονται αισθητά οι πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο στη μετέπειτα σχολική τους πορεία (Baker & Soden, 1998; Grolnick & Slowiaczek, 1994, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2008; Reese & Callimore, 2000; Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Σημαντική απόρροια της συνεργασίας είναι και ενδυνάμωση της σχέσης του παιδιού με τους/τις εκπαιδευτικούς, με τους συμμαθητές αλλά και με τους ίδιους τους γονείς (Epstein & Sanders, 2002; Αγγελοπούλου, 2018; Γιοβαζολιάς, 2011). Οι στάσεις και οι αντιλήψεις της οικογένειας για τον/την εκπαιδευτικό, συνειδητά ή ασυνείδητα είτε κλονίζουν είτε ενδυναμώνουν τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού (Κυπριανός, 2007). «Αν το παιδί βρεθεί ανάμεσα σε ανθρώπους που διαφωνούν, δε θα μπορέσει ποτέ να βρει την ισορροπία του» (Κυριαζοπούλου, 1977, 300). Οι ενημερωμένοι γονείς μπορούν εποικοδομητικά να επέμβουν και να περιορίσουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς στο σχολείο (Ζάχος, 2007), αλλά και το αντίστροφο, με τη σύμπραξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να λυθούν και προβλήματα στο σπίτι (Ευαγγέλου, 2017), πετυχαίνοντας εξομάλυνση στις σχέσεις των παιδιών-γονέων (Γεωργίου, 2000; Κουρκούτας & Ελευθεράκης, 2008), αποβάλλοντας το άγχος και δημιουργώντας κλίμα γαλήνης στο σπίτι (Ευαγγέλου, 2017).

Στην έρευνα της Σακελλαρίου (2008), οι μητέρες δηλώνουν ωφελούμενες από την συνεργασία, γιατί μαθαίνουν πως να βοηθήσουν το παιδί τους στη σχολική διαδικασία και επιπλέον ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς πλέον μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα κάποιες δύσκολες συμπεριφορές των παιδιών τους (Σακελλαρίου, 2015). Οι γονείς, μέσα από την εμπλοκή τους, κατανοούν τις δυσκολίες των νηπιαγωγών, σέβονται και εκτιμούν περισσότερο το έργο τους, αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Ζηλιασκοπούλου, 2014) Επιπλέον μούνται σε τεχνικές επιβράβευσης βελτιώνοντας τη

συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά τους και αισθάνονται πιο ικανοί όσον αφορά το γονεϊκό τους ρόλο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Συμεού, 2008).

Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται και αυτοί/ες από τη συνεργασία: οι πληροφορίες που αντλούν από τους γονείς για το χαρακτήρα, τις συνήθειες, τις δυστροπίες των παιδιών, διευκολύνει το έργο τους και την ευκολότερη προσέγγισή τους (Ζάχος, 2007; Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Παράλληλα, εξασφαλίζουν βοήθεια στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Μέσα από την εμπειρία τους, βελτιώνουν τα μεθοδολογικά εργαλεία και τις πρακτικές προσέγγισης των γονέων, νιώθουν σιγουριά και ασφάλεια, από τη συμπαράστασή τους και μειώνεται το μεταξύ τους χάσμα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Επιπλέον βελτιώνονται και οι σχέσεις με τα νήπια, εφόσον υπάρχει αποδοχή από τους γονείς και συνεργασία και όλα αυτά συντελούν στην ευκολότερη προσέγγιση των εκπαιδευτικών στόχων, στη μείωση του εργασιακού άγχους και στη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος.

Η συνεργασία οικογένειας-νηπιαγωγείου για να είναι εποικοδομητική πρέπει να είναι αμφίδρομη, να βασίζεται στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα της επικοινωνίας. Η ισότιμη και ουσιαστική συνεργασία υπακούει σε βασικές αρχές, όρους και προϋποθέσεις που θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 5^ο: Βασικές Αρχές για τη Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας

«Το κοινωνικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου προσδιορίζεται ως ένας συνεργατικός χώρος», όπου οι νηπιαγωγοί λόγω επαγγελματικής εξειδίκευσης έχουν τον κύριο ρόλο στην προαγωγή του συνεργατικού κλίματος με τις οικογένειες, ακολουθώντας βασικές αρχές συνεργασίας και βελτιώνοντας τις υπάρχουσες πρακτικές επικοινωνίας (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009; Πρόγραμμα Σπουδών 2022, 22).

Σε μια σχολική μονάδα, βασικός/ή υπεύθυνος/η για την ανάπτυξη επικοινωνιακής κουλτούρας είναι ο/η διευθυντής/ρια, παρέχοντας ενδοσχολικά προγράμματα κατάρτισης για ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπιαγωγών και παράλληλα δημιουργώντας προϋποθέσεις για συμμετοχή των γονέων (Λαζαρίδου, 2019; Μπαλιάμης, Σταματοπούλου, Σταματοπούλου, 2022).

Ο/Η εκπαιδευτικός είναι αυτός, που κατά κύριο λόγο αναλαμβάνει την πρωτοβουλία της συνεργασίας και γι' αυτό η εκπαίδευσή του πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του διαπολιτισμικού σεβασμού, της καταπολέμησης των διακρίσεων και των προκαταλήψεων (Οδηγός Σπουδών, 2022, 183). Αναγκαία είναι η ανάπτυξη των παρακάτω επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Διαμαντίδου, 2014):

- Ενεργητική ακρόαση: δημιουργεί κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης και ενθαρρύνει τον ομιλητή να εξωτερικεύσει τις σκέψεις του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008), χωρίς ο ίδιος να προβαίνει σε βιαστικά συμπεράσματα και κριτικές (Ζηλιασκοπούλου, 2014).
- Ενσυναίσθηση: βοηθάει τον/την νηπιαγωγό να δει τα πράγματα από την οπτική του γονέα και να κατανοήσει τη στάση και τις σκέψεις του (Μπρούζος, 2004).
- Αποδοχή των πεποιθήσεων των γονιών: ο σεβασμός στις αξίες τους, η αποφυγή άσκησης κριτικής και ταυτόχρονα η έκφραση διαφοροποιημένων αντιλήψεων, εξασφαλίζουν τη γνησιότητα και την ειλικρίνεια της επικοινωνίας (Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2010).

Η μύηση των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες δεξιότητες, η αναγνώριση της αξίας των γονέων, η γνώση των αναγκών και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της οικογένειας και ο

σεβασμός της πολιτισμικής της κουλτούρας, ο στρατηγικός σχεδιασμός της συνεργασίας, η οργάνωση δραστηριοτήτων για ανταλλαγή απόψεων, η αμφίδρομη επικοινωνία νηπιαγωγών-γονέων, αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις και αρχές της συνεργασίας (Σακελλαρίου, 2006).

Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί, προσδοκώντας την πρόληψη, θα πρέπει να επιδιώκουν επικοινωνία με όλες τις οικογένειες ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, κοινωνικής κατάστασης ή τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Επίσης, οφείλουν να σέβονται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των οικογενειών και να διδάσκουν αυτόν το σεβασμό με τη στάση τους, ώστε να είναι αμφίδρομος (Raffaella & Knoff, 1999, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2008). Η γνώση των κοινωνικο-πολιτισμικών αντιλήψεων των γονέων βοηθάει στην υιοθέτηση κατάλληλης συμπεριφοράς από τους/τις εκπαιδευτικούς (Χατζηδήμου, 2009). Οφείλουν να αναγνωρίζουν την επίδραση της οικογένειας στη σχολική διαδικασία, γιατί οι γονείς ως πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών έχουν το δικό τους «αναλυτικό πρόγραμμα και ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας», που δε γίνεται να αγνοηθεί (Bloom, 1981, όπως αναφ. στο Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005, 78). Άλλωστε όλοι οι γονείς, ακόμη και αυτοί με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δικαιούνται πλήρη ενημέρωση για τα προγράμματα και τις δραστηριότητες του σχολείου (Conn-Powers et al., 1990, Fenlon, 2005 όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, 2020; Johnson et al., 1986). Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2014), οι εκπαιδευτικοί πρέπει ν' αντιμετωπίζουν τους γονείς όχι ως σύνολο αλλά ως πολλά υποσύνολα με διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές απόψεις και προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σημαντικό είναι να κατανοούν και τις πρακτικές δυσκολίες των γονιών, όπως περιορισμένος χρόνος, οικονομική στενότητα, υποκειμενικότητα στην αντίληψη για τα παιδιά τους.

Απαραίτητος είναι και ο στρατηγικός σχεδιασμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων, εκτίμηση των δεξιοτήτων και των ταλέντων που υποβόσκουν σε παιδιά και γονείς, εντοπισμό πιθανών εμποδίων της συνεργασίας, λεπτομερή σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, επιλογή κατάλληλων προγραμμάτων και ευέλικτων μεθόδων προσέγγισης και προσεταιρισμού των γονέων, αξιολόγηση της επιτυχίας ή αποτυχίας των στόχων, ευελιξία και ετοιμότητα ανασχεδιασμού (Σακελλαρίου, 2008; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Κατά την Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (2010), στα πλαίσια του σχεδιασμού συγκαταλέγεται και η οριοθέτηση των ρόλων (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005), η οργάνωση συναντήσεων, η πρόσκληση των γονέων σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, η ενθάρρυνσή τους για ενεργή συμμετοχή (Φτιάκα, 2004), η ανταλλαγή πληροφοριών με συζητήσεις ή

ερωτηματολόγια (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009), η διασφάλιση της ιδιωτικότητας (Ζηλιασκοπούλου, 2014), η τακτική ενημέρωση για την πορεία των παιδιών και η έκφραση θετικών σχολίων για την ολόπλευρη εξέλιξή τους (Νταμάνη, 2021).

Για την αποτελεσματική συνεργασία οι Mylonakou-Kekes (2005) προτείνουν το μοντέλο της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα μ' αυτό, εκπαιδευτικοί και γονείς οργανώνουν μικτές ομάδες δράσης, δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας, συμμετέχουν σε συνεκπαιδευτικά προγράμματα. Καθοριστική είναι και η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας καθώς και προσθήκη μαθημάτων και εργαστηρίων στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών (Mylonakou & Kekes 2005; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι ουσιαστική, γιατί σύμφωνα με έρευνα της Μπούρα (2019), οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι οι επιμορφώσεις δεν τους παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια για ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς γιατί αναλώνονται στο θεωρητικό επίπεδο ενώ θα έπρεπε να εστιάζουν σε πρακτικές μεθόδους.

Για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας, το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται χαράσσοντας κοινή πορεία και κοινούς στόχους συστηματικά και μεθοδικά. (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, ΙΕΠ, 2014). Γι' αυτό και οι γονείς οφείλουν να τη στηρίζουν, συμμετέχοντας ενεργά στα εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης γονέων, σε σεμινάρια, σε σχολές γονέων, στις εκδηλώσεις και δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (Μπαμπάλης, 2007; Νταμάνη, 2021) δείχνοντας υπομονή, επιμονή, σεβασμό, ειλικρίνεια, προθυμία για ανταλλαγή πληροφοριών, επίκληση στη λογική αλλά και στο συναίσθημα.

Συνοψίζοντας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Παρά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται από τα νέα προγράμματα σπουδών για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, το θεσμικό πλαίσιο είναι ελλιπές κι ασαφές.
- Σύγχρονες έρευνες της Βεργιοπούλου (2016), των Μπεαζίδου και Σπάθη (2019), Σάντη, (2020), Τσαλαγιώργου και Αυγητίδου, (2017), των Κωστόπουλου και Σουλιώτη (2020), και Σπανάκη (2022), αναδεικνύουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για συνεργασία, την επιθυμία τους για συστηματική συμβουλευτική υποστήριξη, ουσιαστική επιμόρφωση και κατάρτιση πάνω σε μεθόδους και πρακτικές επικοινωνίας με τους γονείς καθώς και διενέργεια κοινών σεμιναρίων με τους γονείς.

- Κατά την Τοκμακίδου (2023), στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα «η οικονομική κρίση, μαζί με την κρίση αρχών, κανόνων και αξιών έχει αντίκτυπο στις σχέσεις επικοινωνίας εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, άποψη που έρχεται σε συμφωνία με τη θεωρία του Vygotsky, (1978 όπως αναφέρεται στη Σακελλαρίου, 2008), ότι το κοινωνικό και το πολιτιστικό πλαίσιο επηρεάζει τη γονεϊκή συμμετοχή.

Οι σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον καθώς και οι επιδράσεις που δέχονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο θα αναλυθούν, βάσει θεωρητικών μοντέλων, στο επόμενο κεφάλαιο.

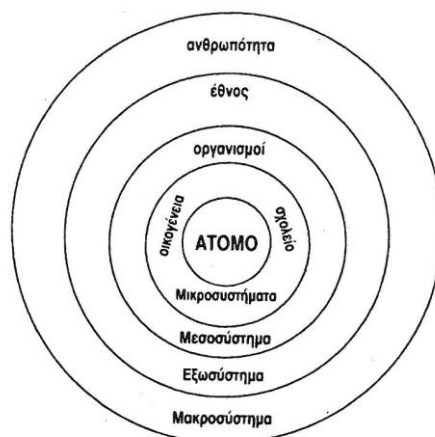
Κεφάλαιο 6^ο: Θεωρητικά Μοντέλα για τη Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας

Στο κεφάλαιο αυτό, εξετάζονται δύο θεωρητικά μοντέλα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας: το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του U. Bronfenbrenner και το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J. Epstein.

6.1. Το Βιο-οικοσυστημικό Μοντέλο του U. Bronfenbrenner

Το μοντέλο του του U. Bronfenbrenner (1979, 1989) ονομάζεται οικοσυστημικό, γιατί βασίζεται στην οικοσυστημική προσέγγιση που δίνει «έμφαση στην αλληλεπίδραση των ατομικών με τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά» (Γεωργίου, 2009, 36). Τόσο το άτομο όσο και το περιβάλλον μεταβάλλονται και συνεχώς εξελίσσονται αναπτύσσοντας μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης, στην οποία εμπλέκονται και βιολογικοί παράγοντες. Γι' αυτό το λόγο το μοντέλο του Bronfenbrenner ονομάζεται και βιο-οικοσυστημικό (Berk, 1993, 108, όπως αναφέρεται στη Ζηλιασκοπούλου, 2014; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2009; 2011), το μοντέλο απαρτίζεται από ομόκεντρους κύκλους. Ο πιο μικρός κύκλος αφορά το άτομο. Ακολουθούν κατά αύξουσα σειρά τα μικροσυστήματα, τα μεσοσυστήματα, τα εξωσυστήματα και το μακροσύστημα, που είναι ο μεγαλύτερος κύκλος.



Εικόνα 1: Το οικοσυστημικό μοντέλο της σχέσης σχολείου-οικογένειας (Γεωργίου, 2009, 22).

Στο μικροσύστημα ανήκει η οικογένεια, οι παρέες, η γειτονιά, το σχολείο και χαρακτηρίζεται από την αμεσότητα της επικοινωνίας, την επωνυμία των σχέσεων, τη θετικότητα των συναισθημάτων και την άτυπη και ανεπίσημη λειτουργία. Η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο μικροσύστημα. Κατά τον Γεωργίου (2009, 50), «το άτομο και τα μέλη της οικογένειάς του βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεξάρτηση». Και οι γονείς επηρεάζουν τη συμπεριφορά και το χαρακτήρα του παιδιού αλλά και το αντίστροφο, το παιδί επιδρά στις αντιλήψεις των γονέων. Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης τόσο ανάμεσα στις δομές του ίδιου συστήματος όσο και των υποσυστημάτων δρα εποικοδομητικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Για παράδειγμα, όταν αλληλεπιδρά το παιδί με την οικογένεια και όλοι μαζί αλληλεπιδρούν με τη γειτονιά, τους φίλους, το σχολείο, τότε ευνοείται θετικά η ανάπτυξη του παιδιού (Paquette - Ryan, 2001; Γεωργίου, 2011).

Στα μεσοσυστήματα ανήκουν οι διάφοροι οργανισμοί, όπως επαγγελματικοί, κομματικοί, πολιτιστικοί. Διακρίνονται για τον απρόσωπο χαρακτήρα της επικοινωνίας, την τυπικότητα και την επισιμότητα των σχέσεων, που ρυθμίζονται με νόμους και κανονισμούς. Όταν το σχολείο είναι πολυπληθές, τότε ανήκει στο μεσοσύστημα, γιατί αναγκαστικά οι σχέσεις γίνονται απρόσωπες, κυριαρχεί η ανωνυμία και η λειτουργία του στηρίζεται περισσότερο σε νόμους και κανονισμούς (Γεωργίου, 2011; 2009).

Στα εξωσυστήματα ανήκει το κράτος και το έθνος. Χαρακτηριστικά του είναι η έμμεση επικοινωνία, η χαλαρότητα των σχέσεων. Το μακροσύστημα περιλαμβάνει όλη την ανθρωπότητα και επηρεάζει έμμεσα το άτομο, όπως με την εισροή πληροφοριών μέσω δορυφόρων, κοινωνικής δικτύωσης, μέσων μαζικής επικοινωνίας (Γεωργίου, 2011; 2009). Επιδρά, δηλαδή, στο παιδί μέσω των άλλων υποσυστημάτων που μεσολαβούν (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Το χρονοσύστημα έχει σχέση με τη διάσταση του χρόνου και αφορά όλους τους ομόκεντρους κύκλους, επηρεάζοντας το παιδί άμεσα ή έμμεσα (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Χωρίζεται σε εσωτερικό και εξωτερικό. Το εσωτερικό χρονοσύστημα αφορά γεγονότα που επηρεάζουν άμεσα το παιδί, όπως ο θάνατος ενός γονέα. Το εξωτερικό χρονοσύστημα επηρεάζει έμμεσα το παιδί, όπως π.χ. οι ιστορικές εξελίξεις (πόλεμος) ή οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Paquette & Ryan, 2001).

Κατά τον Γεωργίου (2009; 2011), το άτομο υπάγεται ταυτόχρονα σε όλα τα υποσυστήματα και αλληλεπιδρά μαζί τους λιγότερο ή περισσότερο. Μεγαλύτερη επίδραση δέχεται από τα μικροσυστήματα, που σταδιακά μειώνεται στους επόμενους κύκλους ως το μακροσύστημα. Η Σακελλαρίου (2008) επισημαίνει πως η επίδραση των υποσυστημάτων προς το άτομο αυξάνεται στις κρίσιμες περιόδους της ζωής του, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη και διαμόρφωση του χαρακτήρα του και ο Γεωργίου (2011) αναλύει την περίοδο της εφηβείας.

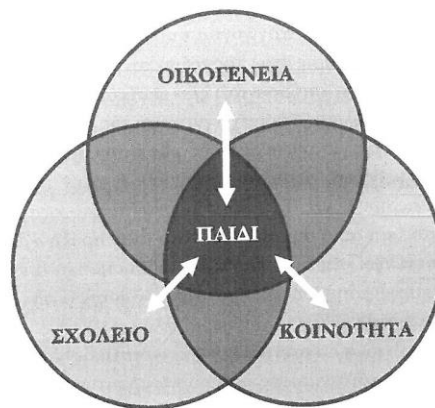
Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του U. Bronfenbrenner βοηθά τους/τις παιδαγωγούς να εστιάσουν σε δράσεις και δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου και την αμφίδρομη επίδρασή τους προσδοκώντας ικανοποιητικά ποσοστά επιτυχίας. Η χρήση του οικοσυστημικού μοντέλου συμβάλλει, κατά τον Κυπριανό (2007, 272), «τα μέγιστα στη σύγκλιση του κόσμου του σχολείου μ' αυτόν της οικογένειας». Άλλωστε, το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο βλέπει «το σχολείο και την οικογένεια ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος» (Γεωργίου, 2009, 21; 2011, 16).

6.2. Το Μοντέλο των Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της J. Epstein

Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein, αποτελεί κατηγορία του οικοσυστημικού μοντέλου, καθώς αναφέρεται στους δύο πιο μικρούς ομόκεντρους κύκλους, το άτομο και το μικροσύστημα (σημειώσεις στο μεταπτυχιακό μάθημα Σχεδιασμοί Μάθησης και Αξιολόγησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία, 2023; Σακελλαρίου, 2008; 2009; 2011; Γεωργίου 2009; 2011).

Η Epstein, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2009; 2011), διακρίνει τρία συστήματα-σφαίρες επιρροής, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, που αντιπροσωπεύουν το μικροσύστημα, στο οποίο ζει και εξελίσσεται το παιδί. Οι σφαίρες αυτές αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους και το παιδί, που βρίσκεται στο σημείο τομής τους, είναι ο άμεσος αποδέκτης αυτής της αλληλεπίδρασης (Μπρούζος, 2002; Πυργιωτάκης κ.ά., 2007; Γιοβαζολιάς, 2011). Επιπλέον, οι σφαίρες αυτές αλληλοεπικαλύπτονται λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με τον βαθμό που η μία επηρεάζει την άλλη. Όσο μεγαλύτερη η συνεργασία τόσο μεγαλύτερη και η επικάλυψη και το αντίστροφο. Πλήρης επικάλυψη δεν υπάρχει (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013) Οι σημαντικότεροι παράγοντες, που επηρεάζουν την αυξομείωση των αποστάσεων ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα,

είναι η ηλικία του παιδιού, η στάση των εκπαιδευτικών και της κοινότητας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Η ηλικία του παιδιού και η γονεϊκή εμπλοκή είναι ποσά αντιστρόφως ανάλογα: όσο μεγαλώνει το παιδί, τόσο μειώνεται η γονεϊκή εμπλοκή, αντίθετα, στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι γονείς εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία για συνεργασία με το σχολείο. Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στη γονεϊκή εμπλοκή και με τον τρόπο τους την αποτρέπουν ενώ άλλοι την επιδιώκουν. Το ίδιο συμβαίνει και με την κοινότητα που είτε δείχνει ευαισθητοποίηση είτε αδιαφορία σ' αυτού του είδους τη συνεργασία.



Εικόνα 2: Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της J. Epstein (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, 267)

Οι Epstein και Sheldon (2002), μετά από μία διαχρονική έρευνα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένας ισχυρός διάυλος επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα τρία πιο σημαντικά περιβάλλοντα του παιδιού, συμβάλλει στη μείωση του ποσοστού απουσιών ή και εγκατάλειψης του σχολείου και επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές όχι μόνο στη λειτουργία του σχολείου αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική πολιτική. Ο μαθητής αισθάνεται να αναπτύσσεται γύρω του ένα δυνατό πλέγμα προστασίας και φροντίδας που ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τις μαθησιακές ικανότητες και τον προετοιμάζει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής.

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) αναγνωρίζει στην θεωρία της Epstein τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής με την κατάλληλη επιλογή μεθόδων και δραστηριοτήτων που ενδυναμώνουν τη σύμπραξη σχολείου και οικογένειας. Προς αυτή την κατεύθυνση εστιάζει η προτεινόμενη τυπολογία της Epstein, που περιλαμβάνει έξι τύπους επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας-σχολείου-κοινότητας, συνοδευόμενους από πρακτικές συμβουλές. Η τυπολογία είναι

απόρροια πολυπληθών ερευνών που έγιναν στις ΗΠΑ με συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών (Epstein, 1992; Epstein & Sanders, 2002; Fan & Chen, 2001; Ματσαγγούρας & Πούλου 2009; Παπαδοπούλου, 2014; Πνευματικός κ.ά., 2008; Πυργιωτάκης κ.ά., 2007; Σακελλαρίου, 2008; Συμεού, 2003).

Ο πρώτος τύπος αφορά τη γονεϊκή μέριμνα, “parenting” (Epstein & Sanders, 2002, 418), που πρέπει να ενισχύεται, αφενός, από τους/τις εκπαιδευτικούς με την παροχή πληροφοριών, συμβουλών και εκπαίδευσης προς τους γονείς και, αφετέρου, από τους ίδιους τους γονείς με την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις βασικές γονεϊκές υποχρεώσεις και να δημιουργήσουν υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008;).

Ο δεύτερος τύπος αφορά την επικοινωνία, “communicating” (Epstein & Sanders, 2002, 419), του σχολείου με την οικογένεια. Προτείνονται στους/στις εκπαιδευτικούς τρόποι προσέγγισης των γονιών, ώστε να επιτευχθεί αμφίδρομη επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών. Ενδεικτικές προτάσεις είναι η περιοδική αποστολή των σχολικών εργασιών στους γονείς με σχόλια και παρατηρήσεις, η καθιέρωση συγκεκριμένων ημερομηνιών επικοινωνίας με τους γονείς, η δημιουργία θετικού κλίματος για ανταλλαγή πληροφοριών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

Ο τρίτος τύπος αφορά τον εθελοντισμό, “volunteering” (Epstein & Sanders, 2002, 420), των γονέων που πρέπει να επιδιώκεται, να ενισχύεται και να καθοδηγείται από τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να αξιοποιούνται προς όφελος των παιδιών, οι γνώσεις, τα talέντα, οι δυνατότητες, τα επαγγέλματα των γονιών. Ο εθελοντισμός αποβαίνει ωφέλιμος όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους γονείς, επειδή, ερχόμενοι σε επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία, τους δίνεται η δυνατότητα να υιοθετήσουν μεθόδους και πρακτικές χρήσιμες και για την κατ’ οίκον βοήθεια στα μαθήματα και για τη διαχείριση διαφόρων προβλημάτων. Επιπλέον κατανοούν τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών και κατ’ επέκταση εκτιμούν και σέβονται το έργο τους (Σακελλαρίου, 2008) & (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Ο τέταρτος τύπος αφορά τη συμβολή των γονιών στην κατ’ οίκον μαθησιακή διαδικασία και τιτλοφορείται από τους Epstein & Sanders, (2002, 420), ως “learning at home”. Σημαντική είναι, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση των γονέων σε βασικές μεθόδους διδασκαλίας, η παροχή οδηγιών και πληροφοριών για δραστηριότητες μάθησης, η οργάνωση σεμιναρίων για γονείς. Το κλίμα συνεργασίας ευνοεί την πρόοδο των παιδιών, ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης και οι γονείς αισθάνονται συνοδοιπόροι με τους/τις

εκπαιδευτικούς στη σχολική πορεία. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί κατακτούν πιο εύκολα τους εκπαιδευτικούς στόχους έχοντας ως συνεργάτες τούς γονείς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

Ο πέμπτος τύπος αφορά τη συμβολή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την εκπαίδευση, “decision making” (Epstein & Sanders, 2002, 421). Κρίνεται απαραίτητη η ενθάρρυνσή τους για δραστηριοποίηση σε συλλόγους γονέων, σε συμβούλια και επιτροπές, ώστε να εκφράζουν τη γνώμη τους σε σχολικό επίπεδο αλλά και να διεκδικούν γενικότερα βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

Ο έκτος τύπος σχετίζεται με τη συνεργασία της κοινότητας, “collaborating with the community” (Epstein & Sanders, 2002, 422). Το έργο του σχολείου και της οικογένειας ενισχύεται με την αρωγή της κοινότητας ως προς την εξεύρεση οικονομικών πόρων για την αποπεράτωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και με τη διάθεση των υπηρεσιών, των φορέων και των οργανώσεων που διαθέτει (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

Η Σακελλαρίου (2008, 60) διαπιστώνει ότι «ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για καλύτερη συνεργασία εναπόκειται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στο προσωπικό τους». Το σχολείο είναι σε θέση να απομακρύνει ή να πλησιάσει τις σφαίρες επιρροής μεταξύ τους, μέσα από δραστηριότητες, εκδηλώσεις ή προγράμματα αλληλεπιδράσεων. Το ισχυρό πνεύμα συνεργασίας επιφέρει μεγαλύτερη επικάλυψη των σφαιρών επιρροής. Αυτό συμβαίνει στην προσχολική κυρίως ηλικία, όπου οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική διαδικασία και επιδιώκουν επαφή και συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς.

Η Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (2010), σχολική σύμβουλος θεωρεί ότι οι νηπιαγωγοί οφείλουν να σφυρηλατήσουν μία γόνιμη σχέση με τις οικογένειες των νηπίων, αντιμετωπίζοντας τους γονείς όχι ως ανταγωνιστές/ριες αλλά ως συναδέλφους/ισσες. Οι γονείς μπορούν να δια φωτίσουν τους/τις εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες και τις συνήθειες των παιδιών τους και να τα επηρεάσουν θετικά. Η συνεργασία με τους γονείς διευκολύνει πρωταρχικά το έργο των νηπιαγωγών αλλά λειτουργεί και ως πρότυπο για τα νήπια, τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες.

Παρά την παραδοχή της αναγκαιότητας της συνεργασίας, υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη, καθώς τα στατιστικά δεδομένα αποκαλύπτουν απουσία ουσιαστικής συνεργασίας (Rentzou, 2004, όπ. αναφ. στο Sakellariou & Rentzou, 2008b; Sakellariou & Rentzou, 2007; Sakellariou, 2008; Μπούζος, 2002). Παράγοντες, όπως η έλλειψη χρόνου, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Σακελλαρίου, 2004), η γονεϊκή ιδιότητά τους, η

προϋπηρεσία, η ηλικία, οι σπουδές τους, επηρεάζουν τη στάση τους στην επιδίωξη ή μη της συνεργασίας (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

Μεγάλο ρόλο παίζει και η ανταπόκριση της οικογένειας ώστε να επιτευχθεί μεγάλη επικάλυψη των σφαιρών επιρροής της Epstein. Άλλωστε, «η εμπλοκή των γονέων και του οικογενειακού περιβάλλοντος ως άτυπης πηγής μάθησης είναι προαιρετική και ο ρόλος του σχολείου είναι να την υποκινήσει με συστηματικό τρόπο» (Σακελλαρίου, Αρβανίτη & Χρυσανθοπούλου, 2015, 4), καθώς «ακόμα και η παθητική συμμετοχή [...] είναι προτιμότερη από τη μη ανάμιξη» (Ζάχος, 2007, 929).

Κεφάλαιο 7^ο: Σχολικές Γιορτές

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσέγγιση του ρόλου και της σημασίας τόσο των εορτών γενικά όσο και ειδικότερα των σχολικών εκδηλώσεων, όπως έχουν διαμορφωθεί στο πέρασμα του χρόνου. Επίσης θα γίνει μια σύντομη αναφορά στα είδη των σχολικών γιορτών και στη σημασία τους.

7.1. Έννοια και Σημασία των Γιορτών

Η λέξη εορτή είναι ομόρριξη των λέξεων έρανος και έροτις (Μπαλτάς, 1995). Έρανος ήταν το δείπνο που τα έξοδά του καλύπτονταν από συνεισφορές, συμπόσιο, γιορτή / συνεισφορά (Μπαλτάς, 1995). Επομένως η λέξη γιορτή εμπεριέχει στο νόημά της τη σύμπραξη, τη συνεργασία, τη συνεισφορά, έννοιες απαραίτητες για τον εορτασμό, τον πανηγυρισμό κάποιου γεγονότος. Κατ' επέκταση, και η δημιουργία των σχολικών γιορτών εξ' ορισμού προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων σ' αυτή. Επίσης με τη λέξη γιορτή δηλώνεται ο πανηγυρισμός σημαντικής επετείου, όπως εθνικής σχολικής τοπικής, ονομαστικής, η αργία, η ημέρα της γιορτής, η διασκέδαση, η τέρψη (Κόντεος, 1982)

Ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» τόνιζε ότι η ίδια η φύση του ανθρώπου ταυτόχρονα με την εργασία, επιζητεί και την απραξία με την έννοια της αργίας, της ανάπαυσης της ευχάριστης ανάπαυλας σε λογικά όμως πλαίσια «διά το τη φύσιν αυτήν ζητείν, [...]μη μόνον ασχολείν ορθώς αλλά και σχολάζειν» (επ. Νικολούδη, 1993). Ο Περικλής, στον Επιτάφιο λόγο του, εκθειάζει τις γιορτές, τις θυσίες και τους αγώνες που απαλύνουν τη στενοχώρια και την καθημερινή ρουτίνα «Καὶ μὴν καὶ τῶν πόνων πλείστας ἀναπαύλας τῇ γνώμῃ ἐπορισάμεθα, ἀγῶσι μὲν γε καὶ θυσίαις διετησίοις νομίζοντες, [...], ὧν καθ' ἡμέραν ἢ τέρψις τὸ λυπηρὸν ἐκπλήσσει»: και βέβαια έχουμε επινοήσει και πάρα πολλές στιγμές ανάπαυλας από τον μόχθο καθιερώνοντας αγώνες και θυσίες σε όλη τη διάρκεια του έτους,[...], ώστε η καθημερινή ευχαρίστηση να απομακρύνει τη λύπη. (Σφυρόπουλος, 1999, 27).

Ο Δημόκριτος διακήρυττε: «Βίος ανεόρταστος μακρά οδός απανδόχευτος», παρομοιάζοντας τη στερημένη από γιορτές ζωή σαν μακρινό ταξίδι χωρίς πανδοχείο, ([https://el.wikiquote.org/wiki/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%94%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CE%BA%CF%81%](https://el.wikiquote.org/wiki/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%94%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%94%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CE%BA%CF%81%))

Στο χριστιανισμό η έβδομη μέρα της εβδομάδας, η Κυριακή, είναι αφιερωμένη στην ανάπαυση: «καὶ εὐλόγησεν ὁ Θεὸς τὴν ἡμέραν τὴν ἑβδόμην καὶ ἡγίασεν αὐτήν· ὅτι ἐν αὐτῇ κατέπαυσεν ἀπὸ πάντων τῶν ἔργων αὐτοῦ, ὧν ἤρξατο ὁ Θεὸς ποιῆσαι (Χαστούπη, 1960).

Ὅπως ο βίος των ανθρώπων ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ γιορτές, ξεκούραση καὶ ψυχαγωγία ἔτσι καὶ ἡ σχολικὴ ζωὴ γίνεται πιο ευχάριστη με τις σχολικὲς ἐκδηλώσεις, γιορτές καὶ δραστηριότητες.

7.2. Σχολικὲς Ἐκδηλώσεις – Γιορτές

Οι σχολικὲς γιορτές ἐντάσσονται στο ἐκπαιδευτικὸ σύστημα ὅλου του κόσμου, καθρεφτίζουν τον πολιτισμὸ καὶ τὴν κουλτῦρα κάθε χώρας (Παπαδόπουλος, 2016) καὶ ἀποτελοῦν μία ἀπὸ τις μορφές τῆς αγωγῆς, ἴσως τὴν πιο ευχάριστη, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στὴν αἰσθητικὴ, κοινωνικὴ, πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ ἀνάπτυξη των παιδιῶν (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977)

Στὴν Ελλάδα, οἱ σχολικὲς γιορτές ἀποτελοῦν μέρος των ευρύτερων πολιτιστικῶν ἐκδηλώσεων καὶ δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα τόσο στὴν Πρωτοβάθμια ὅσο καὶ στὴν Δευτεροβάθμια Ἐκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Γραμματὰ καὶ Τζαμαργιά (2011, 15), εὐθύνονται για τὴν «ἀνάπτυξη μίας πολυδιάστατης καὶ ποικιλότροπης ευεργετικῆς ἐπίδρασης πάνω στους μαθητές», καθρεφτίζουν τις παιδαγωγικὲς καὶ πολιτικὲς τάσεις τῆς ἐποχῆς, ἀναδύονται στο σχολικὸ χώρο με τὴ συμβολὴ ἐκπαιδευτικῶν καὶ μαθητῶν ὡς προς τὴ διοργάνωσή τους καὶ ἀπευθύνονται στο ευρύτερο κοινὸ των μαθητῶν, ἐκπαιδευτικῶν, γονέων καὶ κηδεμόνων.

Απὸ τὴν ἰδρυση των νηπιαγωγείων ὡς σήμερα, οἱ σχολικὲς γιορτές, πέρασαν ἀπὸ διάφορα στάδια καὶ διακυμάνσεις ἕως ὅτου τελικὰ γίνουν ἀναπόσπαστο κομμάτι του σχολικοῦ γίγνεσθαι. Απὸ τις παραδοσιακὲς ὡς τις σύγχρονες σχολικὲς γιορτές ὑπάρχει μεγάλο χάσμα, ὅπως θα ἀναδείξει ἡ σύντομη ιστορικὴ ἀναδρομὴ που θα ἀκολουθήσει.

7.3. Παραδοσιακές και Σύγχρονες Σχολικές Γιορτές και ο Ρόλος τους

Το Υπουργείο Παιδείας, από τον πρώτο ιδρυτικό Νόμο για τα Νηπιαγωγεία και για πολλές δεκαετίες μετά, δεν μερίμνησε για έκδοση σχολικών εγχειριδίων σχετικών με τις γιορτές και τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν αναφέρονται καθόλου σ' αυτό το θέμα.

Έτσι η διοργάνωση των σχολικών γιορτών επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια και το μεράκι των εκπαιδευτικών. Ωστόσο αυτό το κενό καλύπτεται από την ιδιωτική εκδοτική δραστηριότητα, με φωτεινή φυσιογνωμία τον Γρηγόριο Ξενόπουλο, που το 1896 με το έργο «Παιδικό Θέατρο. Μονόλογοι, διάλογοι, δραματάκια και κωμωδία διά εορτάς σχολείων και οικογενειών» (Λαδογιάννη, 1998, 80), δίνει μεγάλη ώθηση στις πολιτιστικές δραστηριότητες του σχολείου τόσο με πλούσιο υλικό όσο και με συμβουλές για την υποκριτική τέχνη. Τη δεκαετία του 1930 ο Βασίλης Ρώτας και η Αντιγόνη Μεταξά-Κροντηρά γράφουν έργα ειδικά για σχολικές γιορτές με περιεχόμενο θρησκευτικό και εθνικό. (Γραμματάς, 2004).

Τα χρόνια που ακολουθούν είναι ταραγμένα και αφορούν δικτατορία, εισβολή Ιταλών, Γερμανών, Κατοχή, Εμφύλιο. Σ' αυτά τα δύσκολα χρόνια, οι σχολικές γιορτές «χρησιμοποιήθηκαν ακόμη και ως ιδεολογικοί μηχανισμοί προπαγάνδας και υποστήριξης κάποιων αντιδημοκρατικών καθεστώτων (δικτατορία Μεταξά, των συνταγματαρχών της 21^{ης} Απριλίου 1967)» (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011, 16).

Στα χρόνια του Εμφυλίου κυριαρχεί διδακτισμός, αποπνικτικός έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου, δασκαλοκεντρική εκπαίδευση και οι σχολικές γιορτές έχουν έντονο το χρώμα της εθνοφροσύνης και της χριστιανικής κατήχησης με λίγες φωτεινές εξαιρέσεις, όπως των Μαυρειδή-Παπαδάκη, Μαρούλα Ρώτα, Δ. Γιαννουκάκη (Γραμματάς, 2004). Τις επόμενες δεκαετίες ('70-'80) γράφονται πλήθος έργων με ανανεωμένη θεματολογία από κοινωνικά θέματα και προβληματισμούς. Ξεχωρίζει ο Ε. Τριβιζάς, η Ξ. Καλογεροπούλου, η Α. Ζέη, τα έργα των οποίων αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Λαδογιάννη-Τζούφη, 2011).

Οι σχολικές γιορτές απομακρύνονται σταδιακά από το εθνοπατριωτικό, θρησκευτικό και ηθικοπλαστικό χαρακτήρα και «ένα ανανεωτικό πνεύμα αρχίζει γενικευμένα να εξαπλώνεται και να δημιουργείται μια νέα κατάσταση» (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011,17).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αρχίζει να εμπλέκεται στην ανανέωση των πολιτιστικών εκδηλώσεων: το 1993 εκδίδει βιβλίο δασκάλου για τη θεατρική αγωγή, και το 2006, 2013 βοηθήματα που αφορούν τη θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μουγιακάκος, 2006; Μουγιακάκος, Μώρου, Παπαδημούλης & Φραγκή, 2013).

Ο στόχος των εορτών πλέον συμβαδίζει και ενισχύει τον ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης όσον αφορά την «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (Υπ. Απόφαση 21072α/Γ2/2003, σ. 3736).

Κατά την άποψη των Γραμματά και Τζαμαργιά (2011), οι ανάγκες της σημερινής εποχής και οι προσδοκίες που απορρέουν από την πολυπολιτισμική κοινωνία και την παγκοσμιοποίηση, μετέβαλαν τη φύση, το νόημα, το περιεχόμενο και το σκοπό των σχολικών γιορτών. Παράλληλα η σύγχρονη παιδαγωγική προωθεί την ολιστική, ενιαιοποιημένη, διαθεματική, διακειμενική, βιωματική, ενεργητική, ομαδοσυνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2003), και οι σχολικές γιορτές αποτελούν το κατάλληλο εργαλείο για την επίτευξη αυτού του στόχου, γιατί εμπεριέχουν-και μάλιστα καλλιτεχνικά-όλες τις παραπάνω διαστάσεις. Επομένως, οι σχολικές γιορτές μπορούν να αναδειχτούν *«σε κατεξοχήν προνομιούχα συστήματα παροχής μιας διαθεματικής και διαπολιτισμικής γνώσης, αφού αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό σε πολλαπλά επίπεδα και ποικίλους τρόπους έκφρασης, τόσο δηλαδή ως ατομική ή/και συλλογική δημιουργία, όσο και ως συγχρονικό ή/και διαχρονικό φαινόμενο, ως καλλιτεχνικό ή/και κοινωνικό γεγονός»* (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011, 20). Αποτελούν επομένως *«μια ανοιχτή εκπαιδευτική διαδικασία»* (Καραγιώργου, Χατζηγεωργιάδου & Βέλκου, 2015), ιδιαίτερα σημαντική για την προώθηση της γνώσης, την ηθική, κοινωνική και πολιτιστική αγωγή των παιδιών (Γκόλια, 2010). Πρόκειται για ένα εργαλείο μάθησης (Μουδατσάκης, 2007), για ένα διαφορετικό είδος εκπαίδευσης που δεν υπολείπεται της συνηθισμένης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008). Η κατάκτηση της γνώσης παύει να είναι αυτοσκοπός αλλά αναδύεται μέσα από βιωματική εμπειρία ως φυσικό επακόλουθο οικοδομώντας την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα (Δελούδη, 2001; Μπακιρτζής, 2004; Τσεφαλά, 2003). Μεγαλύτερη σημασία άλλωστε έχει η πορεία προς τη γνώση και όχι ο προορισμός (Ματσαγγούρας, 2002). Τα παιδιά μέσα από τους ρόλους που υποδύονται ενισχύουν την κοινωνική μάθηση και κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους (Γκότοβος, 2002), αποκτούν αυτογνωσία (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Επίσης οι σχολικές γιορτές δίνουν την ευκαιρία της ανάδυσης και παιδαγωγικής προσέγγισης προβλημάτων που πιθανόν υποβόσκουν (Μόσχου, 2014; Σκρεπετός, 2015) και συμβάλλουν στην βελτίωση των σχέσεων των παιδιών (Γιαννούση, 2015). Η υπεροχή του συναισθήματος έναντι της λογικής στην νηπιακή ηλικία, τις καθιστά ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην ενστάλαξη πολλαπλών μηνυμάτων στα παιδιά (Κιρκινέ, 2004; Μπιρμπίλη & Καμπέρη, 2007).

Επίσης, με τρόπο «φυσικό και αβίαστο» συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ψυχικού κόσμου των νηπίων, στην καλλιέργεια των αισθήσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τόνωση της

αυτοπεποίθησης, της υπευθυνότητας, στον καλλιτεχνικό και πολιτιστικό εξευγενισμό (Σπυροπούλου-Σπανού 1991, 8), στη γνώση της εθνικής ταυτότητας αλλά και στο σεβασμό και την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών, θρησκειών, αντιλήψεων, κάνοντας βίωμα έννοιες, όπως ανθρώπινα δικαιώματα, ισότητα, ανεξιθρησκεία, ελευθερία, δικαιοσύνη, ασφάλεια (Γραμματάς, 2004, 2006; Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011). Με τις σχολικές γιορτές ως σύνθετο καλλιτεχνικό γεγονός, το παιδί «μυείται στον κόσμο της έντεχνης δημιουργίας, αποκτά αισθητική καλλιέργεια και συνειδητοποιεί την αξία της Τέχνης και του Πολιτισμού» (Γραμματάς, Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία)

Ο εκσυγχρονισμός των σχολικών γιορτών προϋποθέτει αυξημένες παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες από τους/τις παιδαγωγούς, καθώς και την υποστήριξη της πολιτείας με την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, σεμιναρίων, υλικοτεχνικής υποδομής. Σε σχέση με το παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερα εφόδια ώστε να διαχειριστούν το ανανεωμένο περιεχόμενο των σχολικών γιορτών ή και να αντιμετωπίσουν με διαφορετική οπτική ακόμα και τις παραδοσιακές εθνικές γιορτές (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011). Ωστόσο υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στην ιδανική εικόνα και την πραγματική, που αφορά ξεπερασμένες πρακτικές, τυποποίηση των γιορτών, έλλειψη καλλιτεχνικής κατάρτισης και υλικοτεχνικής υποστήριξης (Κουτσούρη, 2007; Μαυρίδου, 2010). Έρευνα της Γιαννούση (2015) διαπιστώνει τον αναχρονιστικό χαρακτήρα των σχολικών γιορτών με απουσία της βιωματικής μάθησης και της διερευνητικής εμπλοκής των παιδιών.

7.4. Είδη Γιορτών στο Νηπιαγωγείο

Στα νηπιαγωγεία σήμερα κυριαρχεί ένα κράμα παραδοσιακών και σύγχρονων σχολικών γιορτών με τη ζυγαριά να γέρνει άλλοτε προς τη μια και άλλοτε προς την άλλη πλευρά.

Οι σχολικές γιορτές διακρίνονται ανάλογα με τον τρόπο παρουσίασης, σε αυτοσχέδιες και σε γιορτές-θέαμα και ανάλογα με το σκοπό που επιδιώκουν σε εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές και αναβίωσης εθίμων. Οι αυτοσχέδιες παιδικές γιορτές αφορούν την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. π.χ. τα γενέθλια ενός παιδιού, τη γιορτή της μητέρας. Χαρακτηρίζονται από αυθορμητισμό και δεν στερούνται παιδευτικής αξίας, καθώς μυσούν τα παιδιά στα κοινωνικά ήθη. Οι γιορτές θέαμα είναι ανοιχτές εκδηλώσεις στο κοινό και τα παιδιά τις προσμένουν με χαρά καθώς είναι το μέγα γεγονός της χρονιάς. Η προσφορά τους είναι ιδιαίτερη «στον τομέα της ρυθμικής αγωγής, γλωσσικής καλλιέργειας και αισθητικής αγωγής» (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977, 323). Με τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές τα παιδιά

αποκτούν εθνική και θρησκευτική συνείδηση ενώ με τις γιορτές αναβίωσης εθίμων εξοικειώνονται με τις παραδόσεις του τόπου τους και διευκολύνονται στην κοινωνική τους προσαρμογή.

Ο τρόπος και η οπτική προσέγγιση των παραδοσιακών γιορτών καθορίζουν και την ποιότητά τους, ώστε να ενταχθούν εποικοδομητικά και να συμπνεύσουν με την ανανεωμένη και προσδοκώμενη μορφή των σύγχρονων γιορτών (Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2011). Χαρακτηριστική είναι η επιτυχής απόπειρα των Καραγιώργου κ.ά., (2015), που κατά τον εορτασμό της εθνικής γιορτής της 25^{ης} Μαρτίου συμπεριέλαβαν και τον εορτασμό της Πρωτοχρονιάς του Ιράν.

Όσον αφορά τις σύγχρονες γιορτές, οι Γραμματάς και Τζαμαριάς (2011) προτιμούν τον όρο πολιτιστικές εκδηλώσεις και τις χωρίζουν σε πέντε είδη: λόγου, θεάτρου, θεάματος, μουσικής-χορού και πολυθέαματος. Οι εκδηλώσεις λόγου επικεντρώνονται στην αφήγηση παραμυθιών, στην ανάγνωση ή απαγγελία λογοτεχνικών και θεατρικών κειμένων δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογική ερμηνεία. Οι εκδηλώσεις θεάτρου περιλαμβάνουν θεατρικό παιχνίδι, θεατρικό δρώμενο, δραματοποίηση, θεατρικό σκετς, θεατρική παράσταση. Οι εκδηλώσεις θεάματος συγκαταλέγουν παντομίμα και θεατρικό αυτοσχεδιασμό, θέατρο σκιών, κουκλοθέατρο, μαριονέτες, κινηματογραφική ή τηλεοπτική προβολή και εικαστική παρέμβαση που προσδίδει περαιτέρω παιδαγωγική και καλλιτεχνική γοητεία. Η μουσική και ο χορός εκφράζουν αλλά και διαμορφώνουν την ψυχική κατάσταση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με όλων των ειδών τις σχολικές γιορτές. Το πολυθέαμα αφυπνίζει καλλιτεχνικά και παιδαγωγικά όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες καθώς και τους θεατές από την ευρύτερη κοινότητα. Στο νηπιαγωγείο οι γιορτές πρέπει να χαρακτηρίζονται από απλότητα και συχνότητα, που συνάδουν με μια ευχάριστη προσέγγιση της ζωής (Μετοχιανάκης, 2000) και να αποφεύγονται οι αγχογόνες και απαιτητικές διοργανώσεις (Μπιρμπίλη & Καμπέρη, 2007).

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός πως σε έρευνα της Μηλίτη (2017), το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων αξιολογούν θετικά και μάλιστα υπερεκτιμούν τις εκδηλώσεις τέχνης που λαμβάνουν χώρα στο σημερινό νηπιαγωγείο.

Συμπερασματικά, οι σχολικές γιορτές έχουν βαρύνουσα σημασία στη ζωή του νηπιαγωγείου, καθώς μπορούν να υποστηρίξουν τις τέσσερις προσδοκώμενες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ικανότητες: επικοινωνία, κριτική σκέψη, προσωπική ταυτότητα και κοινωνικές ικανότητες. Επιπλέον προσφέρουν μια ευκαιρία και αφορμή για συνεργασία

εκπαιδευτικών – οικογένειας και παιδιών με ευεργετικά αποτελέσματα για όλους (Hoover-Dempsey et al, 2001).

7.5. Οφέλη από τη Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας για τη Δημιουργία Σχολικών Γιορτών

Όπως ήδη αναλύθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι καθοριστικής σημασίας για το τρίπτυχο παιδί, εκπαιδευτικός, γονιός. Σ' αυτό το κεφάλαιο ουσιαστικά θα διερευνηθεί η τρίτη μορφή γονεϊκής συμμετοχής της τυπολογίας Epstein, που αφορά τον εθελοντισμό και τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες-εκδηλώσεις-γιορτές. Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνα των Sakellariou & Rentzou (2007), οι σχολικές γιορτές αποτελούν έναν σημαντικό τύπο γονικής εμπλοκής στο ελληνικό νηπιαγωγείο, αρκεί να μη λειτουργεί ευκαιριακά, π.χ. μόνο με παραγωγή δεσμών, αλλά συστηματικά και ουσιαστικά.

Δεδομένου ότι η σύμπραξη σχολείου-οικογένειας «μπορεί να λειτουργήσει ενημερωτικά, συμπληρωματικά, ενισχυτικά και επιταχυντικά στο έργο του εκπαιδευτικού» (Ανθοπούλου & Καρακίτσα, 2018, 43), θα μελετηθεί, ειδικότερα, η αντίστοιχη λειτουργία της συνεργασίας ως προς τη δημιουργία, το συντονισμό, την οργάνωση, το τελικό αποτέλεσμα των σχολικών γιορτών καθώς και τα οφέλη που εισπράττουν όλοι οι εμπλεκόμενοι.

Σύμφωνα με τους Γραμματά και Τζαμαργιά (2011), ο σύνθετος καλλιτεχνικός και κοινωνικός χαρακτήρας της σχολικής γιορτής καθιστά επιτακτική τη σύμπραξη όλης της σχολικής κοινότητας για την πραγματοποίησή της. Πρέπει να αναπτυχθεί ένα ευρύ και πολυεπίπεδο φάσμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στον/στην υπεύθυνο/η νηπιαγωγό, τους/τις συναδέλφους/ισσες του/της, τους γονείς, τα παιδιά. Ο/Η υπεύθυνος της γιορτής οφείλει να προσεγγίσει τους γονείς, οι οποίοι, κατά την προσχολική ηλικία, επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία εθελοντισμού (Γεωργίου, 2009, 2011), που επεκτείνεται και στη σύμπραξη τους στις σχολικές γιορτές. Οι γονείς μπορεί να αποδειχθούν πολύτιμοι συνεργάτες σε πολλά επίπεδα, αρκεί εξ αρχής να οριοθετηθεί ο χώρος της ευθύνης τους, ο τρόπος και οι προϋποθέσεις της εμπλοκής τους προς αποφυγή εκτροπών, όπως επισημαίνεται και στο μοντέλο της Epstein (Epstein & Sanders, 2002; Katz & Chard, 2004, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2012, σ. 100; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008). Ο/Η νηπιαγωγός λοιπόν οφείλει να προσκαλέσει, ενημερώσει, καθοδηγήσει τους γονείς

σχετικά με το θέμα της γιορτής, να καταμερίσει τις δουλειές και γενικά να συντονίσει την όλη κατάσταση, ώστε η γονεϊκή εμπλοκή να αποβεί εποικοδομητική και ωφέλιμη (Σπυροπούλου-Σπανού, 1991).

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς, ως οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, 61), είναι σε θέση να διαφωτίσουν τον/την νηπιαγωγό για την «ιδιαιτέρη φυσιολογία» (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977, 316), τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε σε συνδυασμό με τη δική του/της παιδαγωγική εμπειρία «να βρεθούν τα εκφραστικά μέσα που αντιστοιχούν στις ανάγκες και στις δυνατότητες του παιδιού» (Mialaret, στο Καρράς Κ. και Καλλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. επιμ. 2014, 81) και ακολούθως να γίνει η κατάλληλη κατανομή των ρόλων (Σπυροπούλου-Σπανού, 1991). Άλλωστε ο σεβασμός των προτιμήσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών αποτελεί θεμελιώδη ηθική, διδακτική και παιδαγωγική αρχή (Καζεπίδης, 1991). Επιπλέον οι δεξιότητες, τα ταλέντα, ακόμη και το επάγγελμα των γονέων (Miller, 2002; Willems & Gonzalez-De Hass, 2012) μπορούν ν' αξιοποιηθούν προς όφελος της γιορτής. Για παράδειγμα, ο μαραγκός θα κατασκευάσει τα σκηνικά, ο ζωγράφος θα τα ζωγραφίσει, η modίστρα θα ράψει τις στολές, κάποιος άλλος θα αναλάβει τη διαφήμιση, το φωτισμό, τη φωτογράφιση ή ακόμα και καθήκοντα σκηνοθέτη. Επίσης, μπορεί οι γονείς να συνδράμουν και οικονομικά για την εξασφάλιση των αναγκαίων υλικοτεχνικών υποδομών που θα καταστήσουν την εκδήλωση εύρυθμη, όπως μικροφωνική εγκατάσταση, προβολείς, φωτισμός, καρέκλες για τους θεατές, προσφορά ενθυμίων και ό,τι άλλο χρειαστεί (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011).

Μια άλλη σημαντική προσφορά των γονέων είναι η υποστήριξη, ψυχολογική και πρακτική, ώστε το παιδί να μάθει το ρόλο του, καθώς στην προσχολική ηλικία κάποιος πρέπει να διαβάσει το κείμενο και το νήπιο να επαναλαμβάνει μέχρι να το απομνημονεύσει. Σ' αυτό το σημείο η καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού προς την οικογένεια κρίνεται ουσιαστική προκειμένου ο γονιός να επέμβει με τον σωστό παιδαγωγικά τρόπο, χωρίς να προκαλεί άγχος και δυσφορία στο παιδί, που δεν συνάδουν με το πνεύμα της γιορτής. Η όλη ενασχόληση των γονιών με τη σχολική γιορτή, χαροποιεί τα παιδιά και ενεργοποιεί τη θετική συμπεριφορά τους (Ζάχος, 2007). Οι γονείς έρχονται πιο κοντά στους/στις εκπαιδευτικούς, κατανοούν τις δυσκολίες τους, τους προβληματισμούς, τα αντικειμενικά εμπόδια, την υπομονή και επιμονή που οφείλουν να επιδεικνύουν. Η εκτίμηση από τους γονείς του δύσκολου έργου των εκπαιδευτικών, αυξάνει το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και τελικά μικραίνει το μεταξύ τους χάσμα. Επιπλέον, ενισχύεται η θετική και ευνοϊκή στάση τους απέναντι στη σχολική γιορτή, που διαχέεται σε όλη την κοινότητα των θεατών διευρύνοντας

τις προσδοκίες τους και δημιουργώντας αίσθημα αναμονής, ευνοϊκής υποδοχής και ενδιαφέροντος για την έκβασή της (Γραμματάς, 2007; Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011). Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, καθιστώντας θετικότερη την εικόνα του σχολείου (Ανθοπούλου & Καρακίτσα, 2018), συμπαρασύρει και την υποστήριξη της κοινότητας (Ανθοπούλου, Καπετανίδου, Καρακίτσα & Πούλιος, 2018). Κατά συνέπεια, οι τοπικές αρχές μπορούν να διαθέσουν τις υπηρεσίες, τους υπαλλήλους, τον τεχνικό εξοπλισμό προς όφελος της σχολικής γιορτής.

Απομένει ο/η υπεύθυνος/η νηπιαγωγός να χειριστεί έξυπνα τον εθελοντισμό και τη διαθεσιμότητα των γονέων και να ενορχηστρώσει όλους τους εμπλεκόμενους για ένα άρτιο καλλιτεχνικό και παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Οφείλει να εξασφαλίσει την συμμετοχή και τη βιωματική παρουσία όλων των νηπίων, ώστε κανένα παιδί να μη νιώσει απόρριψη και να αποφευχθεί η δημιουργία κλίματος εχθρότητας, αντιπαλότητας, φθόνου και διχόνοιας, τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και των γονιών, που θα δυναμιτίσει την οργάνωση της σχολικής γιορτής. Τα παιδιά αντιλαμβανόμενα το ισχυρό πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την οικογένειά τους, αισθάνονται ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση και περηφάνεια για την προσφορά των γονιών τους. Μετέχουν στη χαρά της προετοιμασίας, της καλλιτεχνικής δημιουργίας, της ηθικής ικανοποίησης, της προσδοκίας και αναμονής της παράστασης, που εν τέλει αποτελούν εχέγγυα επιτυχίας της σχολικής γιορτής (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011).

Συμπερασματικά, η συνεργασία νηπιαγωγείου και οικογένειας ως προς τη διοργάνωση της σχολικής γιορτής βοηθά στην εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, στην εκμετάλλευση των καλλιτεχνικών, αισθητικών και πρακτικών δεξιοτήτων των γονέων, στη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη γιορτή, στην ενεργοποίηση της αισθητικής και καλλιτεχνικής τους ευαισθησίας, στην έμπρακτη υποστήριξη του/της υπεύθυνου/ης νηπιαγωγού, στην τόνωση του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στην διαμόρφωση ευνοϊκών προσδοκιών του κοινού στην ικανοποίηση και το χαμόγελο των νηπίων μετά το δυνατό χειροκρότημα!

Μέρος Β΄: Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο: Μεθοδολογία της Έρευνας

1.1. Σκοπός, Στόχοι της Έρευνας, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να διερευνήσουμε αν υπάρχει συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας για τη δημιουργία σχολικών γιορτών και τι θεωρούν ως σχολική γιορτή οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα οι στόχοι της εργασίας είναι:

- Να μελετήσει τον τρόπο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τη δημιουργία σχολικών γιορτών.
- Να διερευνήσει τι θεωρούν ως γιορτή οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τι οι υποψήφιοι.
- Να δημιουργήσει μία συνολική εικόνα για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και τη δημιουργία σχολικών γιορτών.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι εκπαιδευτικοί:

1. συνεργάζονται με όλες τις οικογένειες δίνοντας σαφείς, κατανοητές και εφαρμόσιμες πληροφορίες;
2. πραγματοποιούν συναντήσεις και αποστολή ενημερωτικού δελτίου σε τακτική βάση και όχι μόνο όταν υπάρχουν προβλήματα;
3. πραγματοποιούν συναντήσεις με σκοπό τη δημιουργία εθελοντικών ομάδων με μέλη τους γονείς;
4. παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες ώστε να επιτευχθεί η μάθηση στο σπίτι;
5. θεωρούν ότι γιορτή είναι «πανηγυρισμός για σπουδαίο, θρησκευτικό, πολιτικό, οικογενειακό γεγονός» και «διασκέδαση, ανάπαυση» και αναγνωρίζουν στις γιορτές και άλλες λειτουργίες σχετικές με τον παιδαγωγικό, πολιτικό, διαθεματικό και διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα;

Ερευνητικές Υποθέσεις

Υπόθεση 1: Οι τρόποι συνεργασίας, όπως προτείνονται από το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J. Epstein, αξιοποιούνται στο ελάχιστο από τους εκπαιδευτικούς.

Υπόθεση 2: Κυρίως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, αλλά και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ως γιορτή θεωρούν αποκλειστικά τον πανηγυρισμό για σπουδαίο γεγονός.

Υπόθεση 3: Η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας υπάρχει, αλλά δεν είναι ουσιαστική.

1.2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε για τη συγκεκριμένη εργασία, είναι συνδυασμός μεθόδων, είναι δηλαδή και ποιοτική και ποσοτική, ενώ επιχειρείται επαγωγική, αλλά και παραγωγική προσέγγιση ανάμεσα στη θεωρία και τα ερευνητικά δεδομένα (Bryman, 2017). Είναι κυρίως ποσοτική εφόσον σκοπός μας είναι να μελετήσουμε τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και ειδικότερα να διερευνήσουμε αν υπάρχει συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας για τη δημιουργία σχολικών γιορτών και τι θεωρούν ως σχολική γιορτή οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Οι τρεις ανοιχτές ερωτήσεις όμως που προστέθηκαν στο ερωτηματολόγιο προσδίδουν στην όλη προσπάθεια και το στοιχείο της ποιοτικής έρευνας.

1.3. Τρόπος Συλλογής των Δεδομένων της Έρευνας

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 96 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί του νομού Ιωαννίνων και 87 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν διαδικτυακά.

1.4. Ερευνητικά Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο της Epstein (Σακελλαρίου, 2008; σημειώσεις στο μάθημα Σχεδιασμοί Μάθησης και Αξιολόγησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία, 2023). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τις ενότητες: Γονικότητα, Επικοινωνία, Εθελοντισμός, Μάθηση στο σπίτι,

Λήψη αποφάσεων, Συνεργασία με την κοινότητα και τις ερωτήσεις: «Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές γιορτές διευκολύνει ή δυσχεραίνει το έργο σας; Παρακαλούμε δικαιολογήστε την απάντησή σας», «Υπάρχει ανταπόκριση και προθυμία από την πλευρά των γονέων να βοηθήσουν και να συνεργαστούν στις σχολικές γιορτές; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποια ιδιαίτερα περιστατικά προθυμίας ή άρνησης των γονέων που σας έχουν κάνει εντύπωση;» και «Παρακαλούμε αναφέρετε τυχόν σχόλια είτε για το ερωτηματολόγιο είτε για τη συνεργασία σας με τους γονείς». Χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, διότι, σύμφωνα με τον Αγγελίδη (σημειώσεις power point, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης), βοηθούν στην αποκάλυψη μη αναμενόμενων απαντήσεων σχετικά με το θέμα.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το ερευνητικό ενδιαφέρον προσθέσαμε στο ερωτηματολόγιο τις ενότητες α) έννοια, ορισμός και στόχος γιορτών και β) νηπιαγωγείο, οικογένεια και σχολικές γιορτές.

1.5. Μέθοδος Ανάλυσης των Ερευνητικών Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα PSPP (version 2022).

1.6. Περιορισμοί της Έρευνας

Το δείγμα μας είναι 183 εκπαιδευτικοί, 97 εν ενεργεία και 86 υποψήφιοι. Θεωρείται μικρό δείγμα, εφόσον ο αριθμός εκπαιδευτικών της Ελλάδας είναι αρκετά μεγαλύτερος. Επίσης πραγματοποιήθηκε μόνο στο νομό Ιωαννίνων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της και άλλους νομούς της Ελλάδας. Άρα οποιαδήποτε γενίκευση μπορεί να οδηγήσει σε μη ορθά αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 2^ο: Παρουσίαση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

2.1 Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 97 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και σε 86 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο.

2.1.1 Εν Ενεργεία Εκπαιδευτικοί

Το επίπεδο εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στην πλειοψηφία του είναι η ολοκλήρωση τμήματος ΑΕΙ, και ακολουθεί ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών και το διδακτορικό. Αυτό ισχύει τόσο για τους εν ενεργεία όσο και για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, στους οποίους θα αναφερθούμε παρακάτω.

Το 41,24% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι ο μέγιστος αριθμός παιδιών στην τάξη τους είναι πάνω από 20, το 38,14% δηλώνει από 16-20, το 11,34% σημειώνει 6-10 παιδιά και το 9,28% από 11-15.

Επιπλέον το 88,66% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι τάξεις είναι οργανωμένες σε μικτές ηλικιακές ομάδες, ενώ το 11,34% σημειώνει την απάντηση σε ομάδες μιας ηλικίας.

Σχετικά με τη γεωγραφική θέση του σχολείου το 72,16% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι το νηπιαγωγείο βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 16,49% αγροτική και το 11,34% προαστιακή περιοχή.

2.1.2 Μελλοντικοί Εκπαιδευτικοί

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή το 46,51%, δηλώνει ότι ο αριθμός των παιδιών στην τάξη που έκαναν πρακτική είναι 16-20, το 26,74% απαντά πάνω από 20, το 20,93% σημειώνει 11-15 και το 5,81% των μελλοντικών εκπαιδευτικών είχε 6-10 παιδιά στην τάξη.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί απαντούν ότι οι τάξεις είναι οργανωμένες σε μικτές ηλικιακές ομάδες με ποσοστό 83,72% και σε ομάδες μιας ηλικίας με ποσοστό 16,28%.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με ποσοστά 66,28%, 22,09% και 11,63% δηλώνουν ότι η γεωγραφική θέση του σχολείου τους είναι αντίστοιχα αστική, προαστιακή και αγροτική περιοχή.

2.2. Σύγκριση των Ερευνητικών Ευρημάτων από το Δείγμα των εν Ενεργεία και Μελλοντικών Εκπαιδευτικών

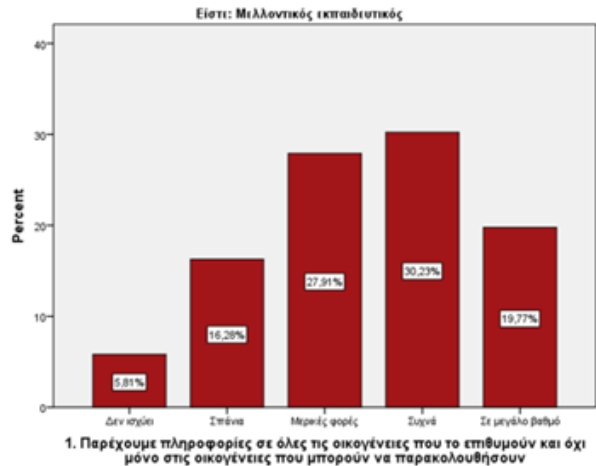
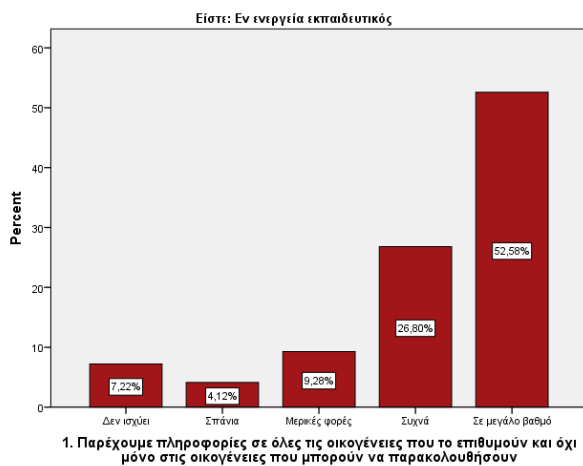
2.2.1. Γονικότητα

Στην παρούσα ενότητα θα διερευνηθεί η στάση των εν ενεργεία και των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς όσον αφορά την ανταλλαγή πληροφοριών για τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών καθώς και την παροχή βοήθειας και εκπαίδευσης σε όλες τις οικογένειες. Βάσει προαναφερθείσας βιβλιογραφίας ο ρόλος της οικογένειας είναι πολυδιάστατος σε βιολογικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, ψυχολογικό, προνοιακό, παιδευτικό επίπεδο (Holden, 2019; Κυριακίδης, 2000; Σακελλαρίου, 2014; Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015, Μάιος;)

2.2.1.1. Παρέχουμε πληροφορίες, εκπαίδευση και βοήθεια σε όλες τις οικογένειες που το επιθυμούν ή το χρειάζονται και όχι μόνο σε αυτές τις λίγες οικογένειες που μπορούν να παρακολουθήσουν εργαστήρια ή συναντήσεις που διεξάγονται στο σχολείο.

Το 52,58% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι παρέχει πληροφορίες σε όλες τις οικογένειες που το επιθυμούν και όχι μόνο στις οικογένειες που μπορούν να παρακολουθήσουν εργαστήρια ή συναντήσεις που διεξάγονται στο σχολείο. Το 26,80% σημειώνει συχνά, το 9,28% μερικές φορές, το 7,22% δεν ισχυριζεται και το 4,12% σπάνια.

Το 30,23% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά παρέχει τέτοιου είδους πληροφορίες. Το 27,91% μερικές φορές, το 19,77% σε μεγάλο βαθμό, το 16,28% σπάνια. Παρατηρούμε ότι ένα μικρό ποσοστό, το 5,81%, δεν εφαρμόζει αυτή την πρακτική.

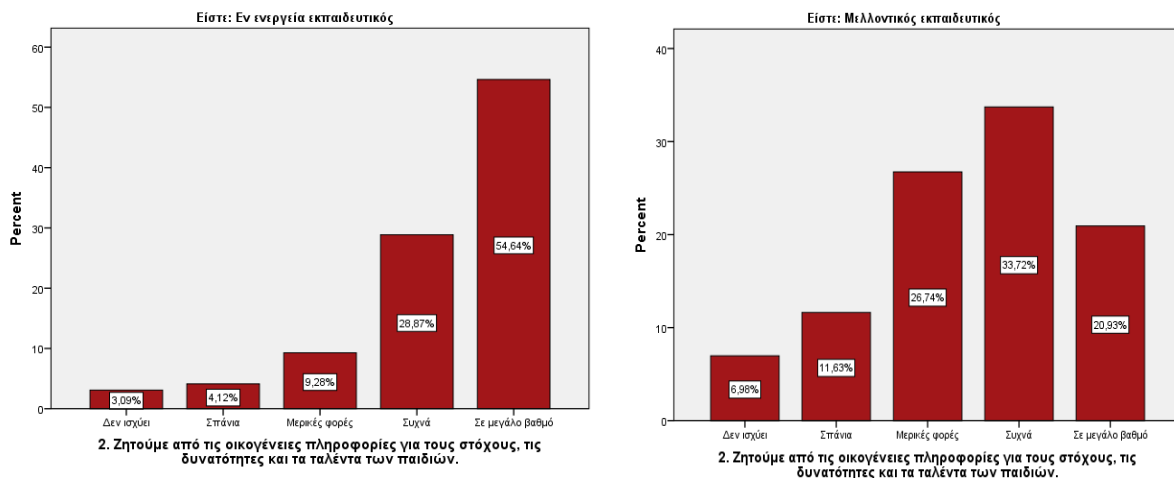


Τόσο οι εν ενεργεία όσο και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, εφαρμόζουν την προτεινόμενη βιβλιογραφικά πρακτική της παροχής πληροφοριών, βοήθειας και εκπαίδευσης σε όλες τις οικογένειες προσδοκώντας την πρόληψη μέσω της συνεργασίας (Erstein, 1995, 1999, 2011; Raffaele & Knoff, 1999, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2008; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2006; Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2020). Πρόκειται για έναν από τους έξι προτεινόμενους από την Erstein τύπους επικοινωνίας σχολείου -οικογένειας, επονομαζόμενος ως “learning at home”, που εστιάζει στην εκπαίδευση των γονέων, στην παροχή οδηγιών και πληροφοριών για μαθησιακές δραστηριότητες (Erstein & Sanders, 2002, 420).

2.2.1.2. Ζητούμε από τις οικογένειες πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών.

Το 54,64% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δηλώνει ότι σε μεγάλο βαθμό ζητούνται από τις οικογένειες πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών. Το 28,87% εφαρμόζει συχνά αυτή την πρακτική, το 9,28% μερικές φορές, το 4,12% σπάνια, ενώ το 3,09% καθόλου.

Το 33,72% των μελλοντικών εκπαιδευτικών σημειώνει ότι συχνά προσεγγίζει τις οικογένειες για εκμείυση πληροφοριών, το 26,74% μερικές φορές, το 20,93% σε μεγάλο βαθμό, το 11,63% σπάνια και το 6,98% απαντά ότι δεν εφαρμόζει καθόλου αυτή την πρακτική.

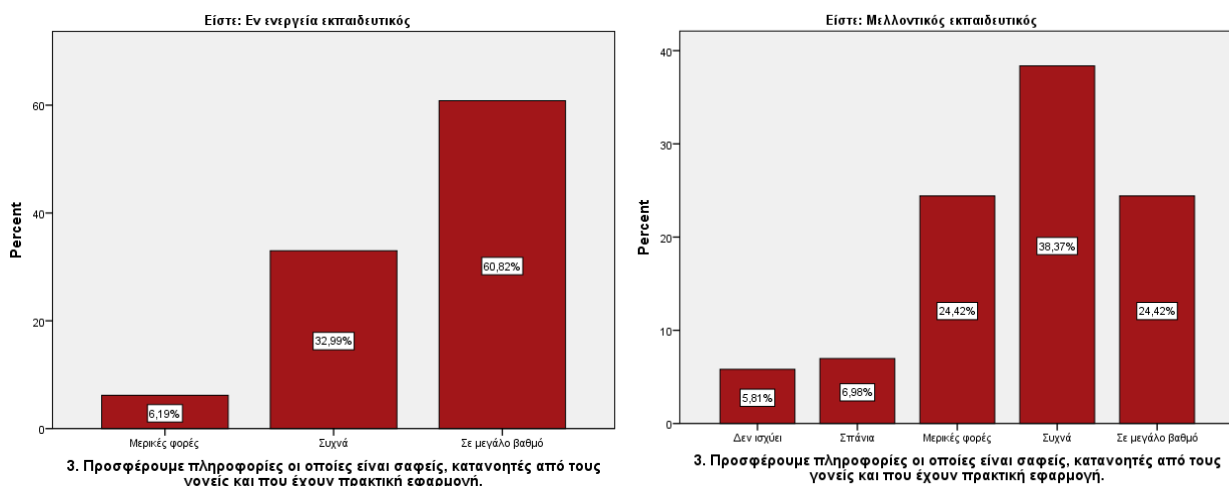


Το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο ομάδων νηπιαγωγών αποζητά από τις οικογένειες πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά τους αναγνωρίζοντας την υπεροχή των γονιών ως προς τη γνώση των παιδιών τους, πράγμα που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2010; Ζάχος, 2007; Κυριακίδης, 2000; Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

2.2.1.3. Προσφέρουμε πληροφορίες οι οποίες είναι σαφείς, κατανοητές από τους γονείς και που έχουν πρακτική εφαρμογή.

Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 60,82% ισχυρίζονται ότι σε μεγάλο βαθμό προσφέρουν τέτοιου είδους πληροφορίες, ενώ το 32,99% συχνά και το 6,19% μερικές φορές.

Το 38,37% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά προσφέρουν πληροφορίες οι οποίες είναι σαφείς, κατανοητές από τους γονείς και που έχουν πρακτική εφαρμογή. Ίσο



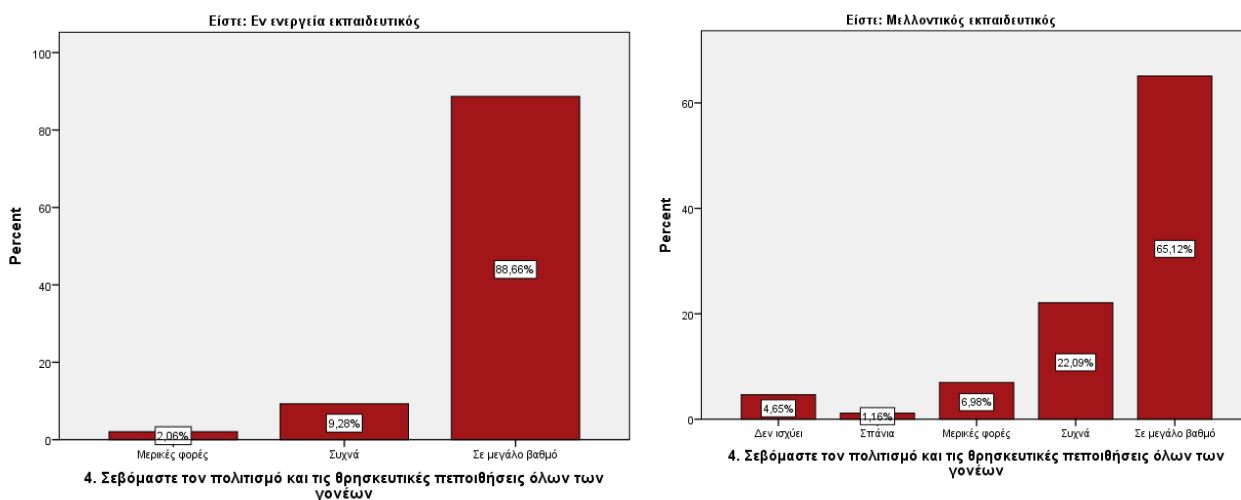
ποσοστό, δηλαδή 24,42%, απάντησε μερικές φορές και σε μεγάλο βαθμό. Το 6,98% σημείωσε σπάνια και το 5,81% δεν ισχύει.

Οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί έχουν το προβάδισμα στην παροχή σαφών, κατανοητών και με πρακτική εφαρμογή πληροφοριών. Ακολουθούν σε ικανοποιητικά ποσοστά και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί, επιβεβαιώνοντας και οι δύο ομάδες την βιβλιογραφία ότι δηλ., οι ενημερωμένοι γονείς είναι αρωγοί και σύμμαχοι στο έργο των νηπιαγωγών διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο στη γνωστική και μαθησιακή διαδικασία (Φρροκάι, 2020).

2.2.1.4. Σεβόμαστε τον πολιτισμό και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις όλων των γονέων.

Η συντριπτική πλειοψηφία, 88,66%, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό σέβεται τον πολιτισμό και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις όλων των γονέων. Το 9,28% δίνει την απάντηση συχνά και το 2,06% μερικές φορές.

Το 65,12% των μελλοντικών νηπιαγωγών απαντά πως σέβεται σε μεγάλο βαθμό τις πολιτιστικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων, το 22,09% συχνά, το 6,95% μερικές φορές, το 4,65% καθόλου και το 1,16% σπάνια.



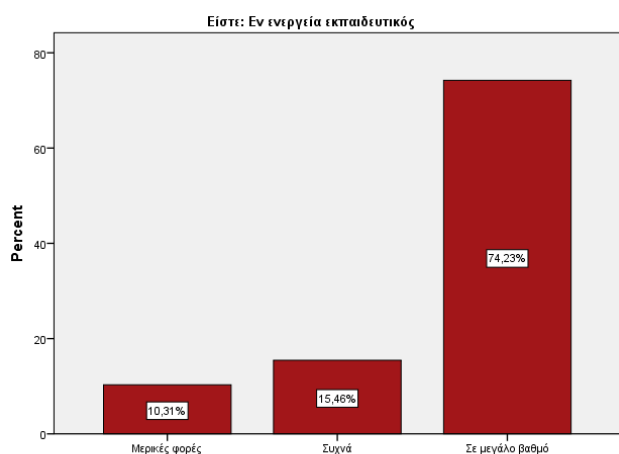
Η στάση των νυν και μελλοντικών εκπαιδευτικών συνάδει με τον προτεινόμενο βιβλιογραφικά διαπολιτισμικό και θρησκευτικό σεβασμό προς καταπολέμηση διακρίσεων και προκαταλήψεων και με την ελπίδα αυτός ο σεβασμός να γίνει αμφίδρομος (Raffaella & Knoff, 1999, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2008; Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2010; Διαμαντίδου, 2014; Οδηγός Σπουδών, 2022; Σακελλαρίου, 2006).

2.2.2. Επικοινωνία

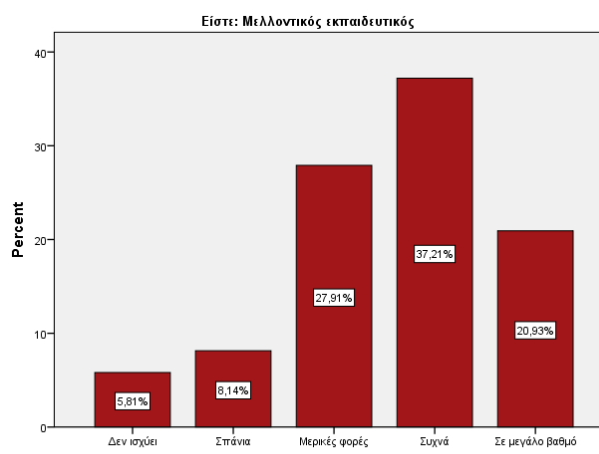
2.2.2.1. Διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο;

Η πλειοψηφία των ενεργεία εκπαιδευτικών, δηλαδή το 74,23%, απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό διεξάγονται επίσημες συναντήσεις. Αμέσως μετά είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει συχνά (15,46%) και έπειτα το 10,31% που σημειώνει την απάντηση μερικές φορές.

Από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς το 37,21% απαντά συχνά. Το 27,91% δηλώνει ότι μερικές φορές διεξάγονται τέτοιου είδους συναντήσεις. Το 20,93% σημειώνει σε μεγάλο βαθμό, το 8,14% σπάνια. Παρατηρείται και ένα μικρό ποσοστό, δηλαδή το 5,81%, που δηλώνει πως δεν ισχύει αυτή η πρακτική.



1. Διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο.



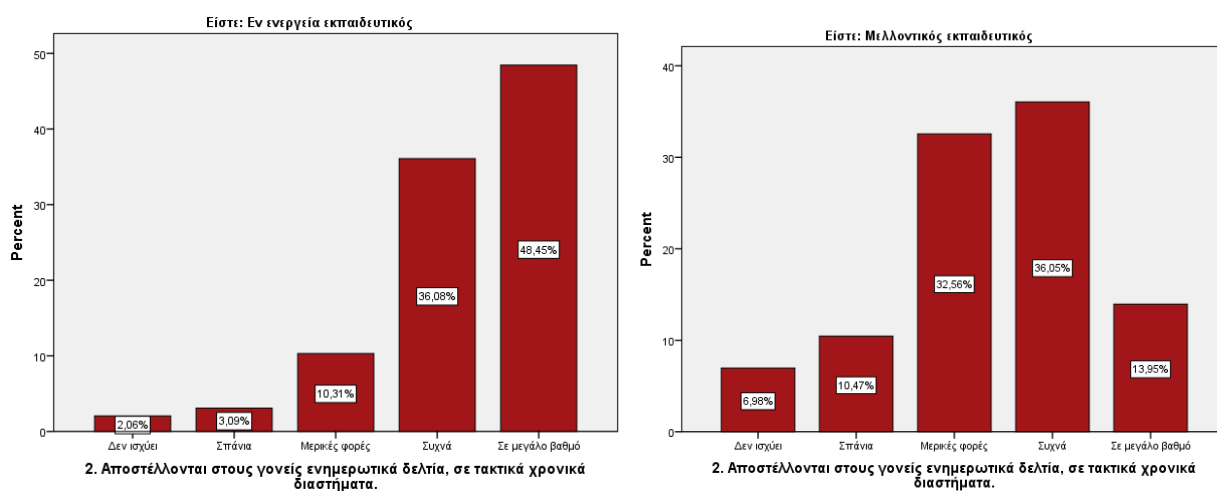
1. Διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο.

Πρόκειται για μια μορφή τυπικής-επίσημης επικοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008), που και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών αρέσκονται να χρησιμοποιούν. Τ' αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με προγενέστερη έρευνα των Sakellariou & Rentzou, (2007), κατά την οποία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνονταν να προτιμούν περισσότερο τις άτυπες- ανεπίσημες μορφές επικοινωνίας.

2.2.2.2. Αποστέλλονται στους γονείς ενημερωτικά δελτία, σε τακτικά χρονικά διαστήματα.

Οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 48,45%, δηλώνει ότι σε μεγάλο βαθμό αποστέλλονται στους γονείς ενημερωτικά δελτία, σε τακτικά χρονικά διαστήματα. Το 36,08% απαντά συχνά, το 10,31% μερικές φορές, το 3,09% σπάνια και το 2,06% δεν ισχύει.

Στην ίδια ερώτηση οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με ποσοστό 36,05% απαντούν συχνά. Το 32,56% δηλώνει μερικές φορές, το 13,95% σε μεγάλο βαθμό, το 10,47% σπάνια, ενώ το 6,98% δεν ισχύει.



Πρόκειται για μια μορφή τυπικής-προγραμματισμένης επικοινωνίας που φαίνεται να προτιμούν οι νηπιαγωγοί και που επισημαίνεται βιβλιογραφικά (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009; Σακελλαρίου, 2008).

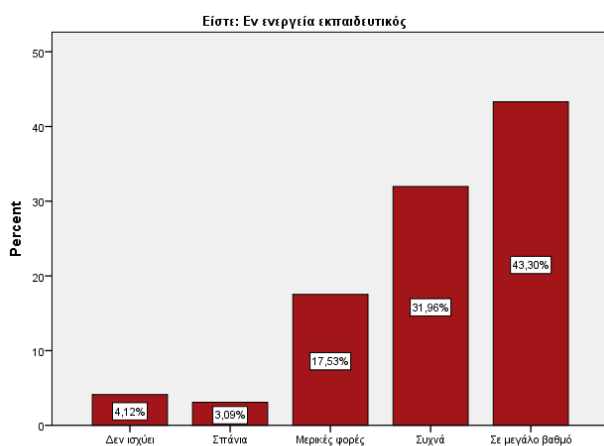
2.2.2.3. Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει:

α. ημερολόγιο με τις δραστηριότητες – εκδηλώσεις που θα πραγματοποιήσει το σχολείο.

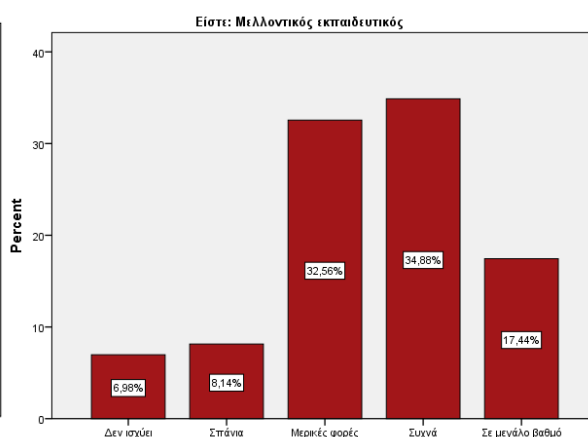
Το 43,30% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δηλώνει την απάντηση σε μεγάλο βαθμό. Το 31,96% απαντά συχνά, το 17,53% μερικές φορές, το 3,09% σπάνια ενώ το 4,12% δεν ισχύει.

Το 34,88% των μελλοντικών εκπαιδευτικών σημειώνει συχνά. Αμέσως μετά είναι το ποσοστό 32,56% με την απάντηση μερικές φορές, το 17,44% σε μεγάλο βαθμό, το 8,14% σπάνια και το 6,98% δεν ισχύει.

Η τήρηση ημερολογίου με τις δραστηριότητες - εκδηλώσεις του νηπιαγωγείου ως τυπική-επίσημη μορφή επικοινωνίας προτιμάται τόσο από τους εν ενεργεία όσο και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και επισημαίνεται βιβλιογραφικά (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009; Σακελλαρίου, 2008). Η ενημέρωση για τις δραστηριότητες και τα προγράμματα του σχολείου αποτελεί δικαίωμα όλων των γονέων (Conn-Powers et al., 1990; Fenlon, 2005 όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, 2020; Johnson et al., 1986).



3α. Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει ημερολόγιο με τις δραστηριότητες - εκδηλώσεις που θα πραγματοποιήσει το σχολείο.

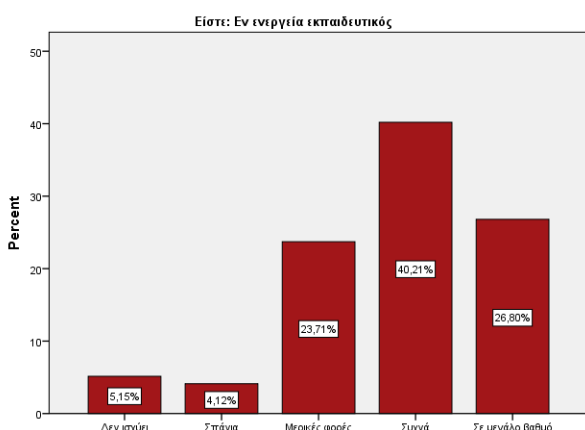


3α. Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει ημερολόγιο με τις δραστηριότητες - εκδηλώσεις που θα πραγματοποιήσει το σχολείο.

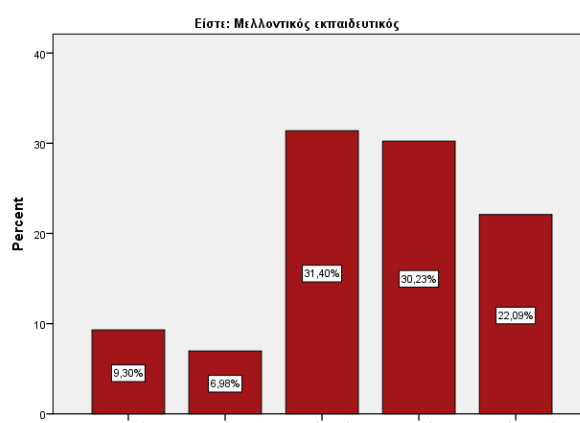
β. πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών.

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, 40,21%, απάντησε πως το ενημερωτικό προς τους γονείς δελτίο συχνά περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών. Το 26,80% δηλώνει πως εφαρμόζει αυτή την πρακτική σε μεγάλο βαθμό, το 23,71% μερικές φορές και το 5,12% ότι δεν ισχύει. Ένα μικρό ποσοστό, δηλαδή το 4,12%, απαντά σπάνια.

Το 31,40% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει πως μερικές φορές στέλνει στους γονείς πληροφορίες για τις δραστηριότητες των παιδιών μέσω του ενημερωτικού δελτίου. Το 30,23% σημειώνει την απάντηση συχνά, το 22,09% σε μεγάλο βαθμό, το 9,30% δεν ισχύει, ενώ το 6,98% σπάνια.



3β. Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών..



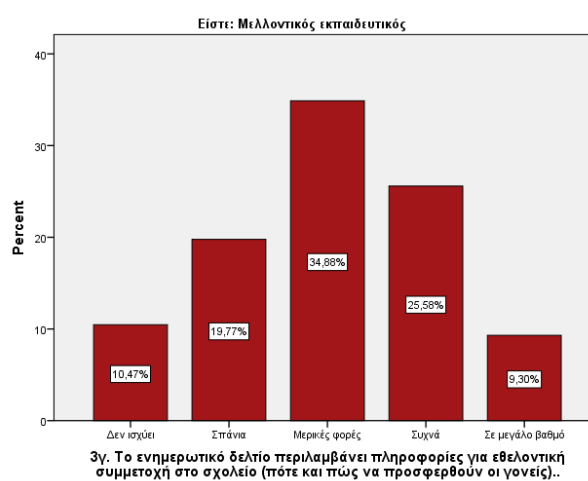
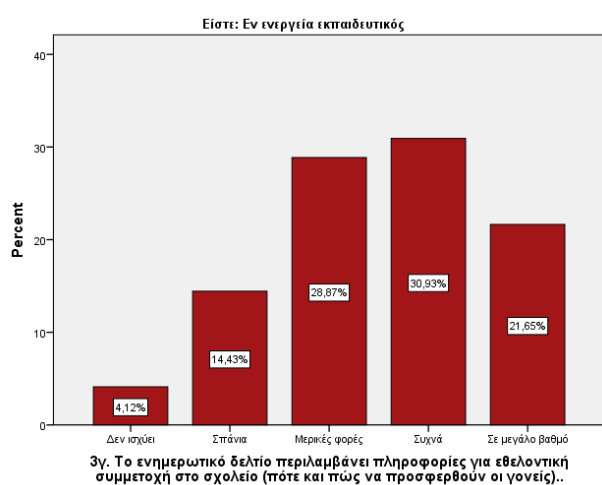
3β. Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών..

Σ' αυτή την πρακτική υστερούν οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί παρόλο που και οι δύο κατηγορίες κινούνται σε σχετικά υψηλά ποσοστά.

γ. πληροφορίες για εθελοντική συμμετοχή στο σχολείο (πότε και πώς να προσφερθούν οι γονείς).

Οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί απάντησαν μέσω ενημερωτικού δελτίου πως παρέχουν συχνά πληροφορίες για εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο (30,93%). Το 28,87% δήλωσε μερικές φορές, το 21,65% σε μεγάλο βαθμό, το 14,43% σπάνια και το 4,12% πως δεν ισχύει αυτή η πρακτική..

Αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό των μελλοντικών εκπαιδευτικών, 34,88%, απαντά πως μερικές φορές αποζητά τον εθελοντισμό των γονέων. Το 25,58% δήλωσε συχνά, το 19,77% σπάνια, το 10,47% δεν ισχύει. Μόνο ένα μικρό ποσοστό, 9,30% δηλώνει πως σε μεγάλο βαθμό πληροφορεί τους γονείς για εθελοντική συμμετοχή.

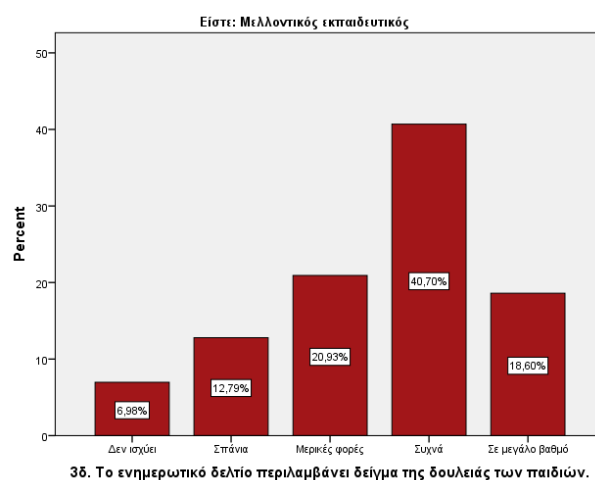
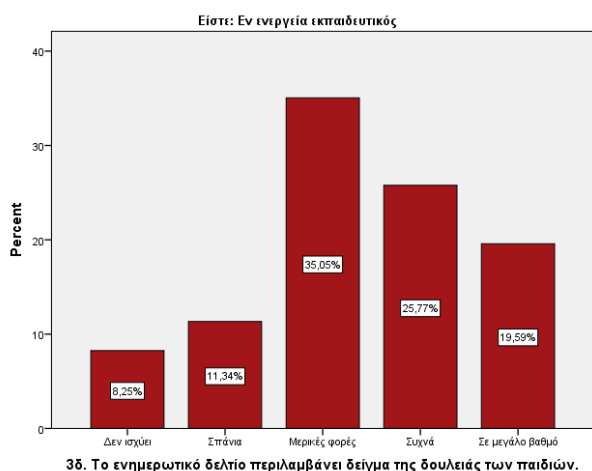


Η αποστολή πληροφοριών σχετικά με τον εθελοντισμό ανήκει στην τυπολογία Epstein και κατά τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), δύναται να έχει πρακτική εφαρμογή στα ελληνικά νηπιαγωγεία, πράγμα που επιβεβαιώνεται, μόνο για τους εν ενεργεία νηπιαγωγούς.

δ. δείγμα της δουλειάς των παιδιών.

Το 35,05% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σημειώνει ότι μερικές φορές το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει δείγμα της δουλειάς των παιδιών. Το 25,77% απαντά συχνά, το 19,59% σε μεγάλο βαθμό, το 11,34% σπάνια και το 8,25% δεν ισχύει.

Το 40,70% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά περιλαμβάνεται δείγμα της δουλειάς των παιδιών στο δελτίο. Το 20,93% απαντά μερικές φορές, το 18,60% σε μεγάλο βαθμό, το 12,79% σπάνια, ενώ το 6,98% δεν ισχύει.

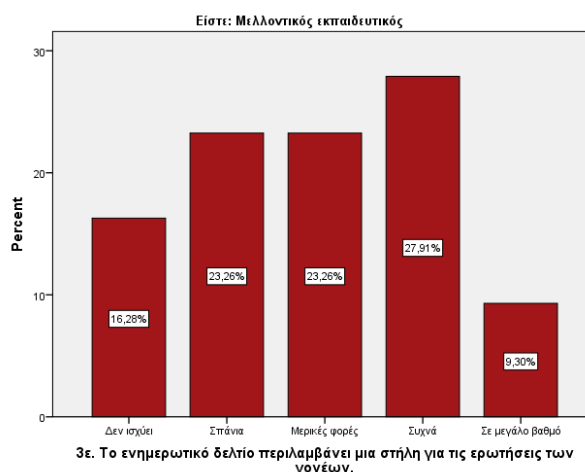
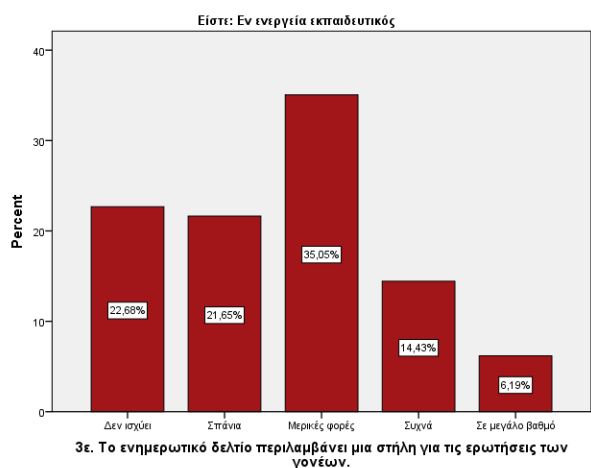


Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στέλνουν συχνότερα στους γονείς δείγμα της δουλειάς των παιδιών, αν και γενικότερα υστερούν στην πρακτική της αποστολής ενημερωτικών δελτίων, όπως έδειξαν οι απαντήσεις τους στην 2.2.2.2. του παρόντος ερωτηματολογίου.

ε. μια στήλη για τις ερωτήσεις των γονέων.

Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 35,05% μερικές φορές αφιερώνουν μια στήλη στο ενημερωτικό δελτίο για τις ερωτήσεις των γονέων. Το 22,68% δεν εφαρμόζει καθόλου αυτή την πρακτική, το 21,65% σπάνια, το 14,43% συχνά και μόνο 6,19% σε μεγάλο βαθμό.

Το 27,91% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει μία στήλη για τις ερωτήσεις των γονέων. Ίσο ποσοστό, δηλαδή 23,26%, δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σπάνια, όσο και μερικές φορές. Το 16,28% σημειώνει δεν ισχύει και μόνο το 9,30% εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό την εν λόγω πρακτική.

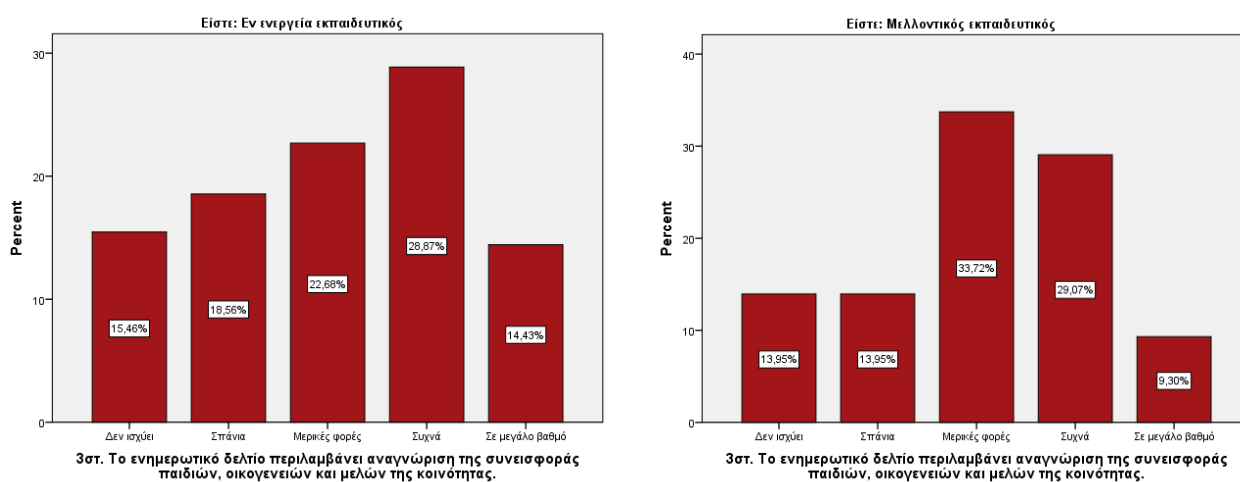


Άρα και οι δύο ομάδες υστερούν ως προς την ευκαιρία που δίνουν στους γονείς να διατυπώσουν τις ερωτήσεις τους.

στ. αναγνώριση της συνεισφοράς παιδιών, οικογενειών και μελών της κοινότητας.

Το 28,87% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά πως συχνά στο ενημερωτικό προς τους γονείς δελτίο εκφράζουν την αναγνώριση της συνεισφοράς των παιδιών, των οικογενειών και της κοινότητας, το 22,68% μερικές φορές, το 18,56% σπάνια, το 15,46% πως δεν ισχύει και το 14,43% σε μεγάλο βαθμό.

Το 33,72% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει μερικές φορές και το 29,07% συχνά. Ίσο ποσοστό, δηλαδή το 13,95%, σημειώνει τόσο σπάνια όσο και δεν ισχύει. Το 9,30% απαντά σε μεγάλο βαθμό.



Η αναγνώριση της συνεισφοράς των παιδιών, των οικογενειών και της κοινότητας φαίνεται ότι δεν προτιμάται. Εμφανή υστέρηση παρουσιάζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

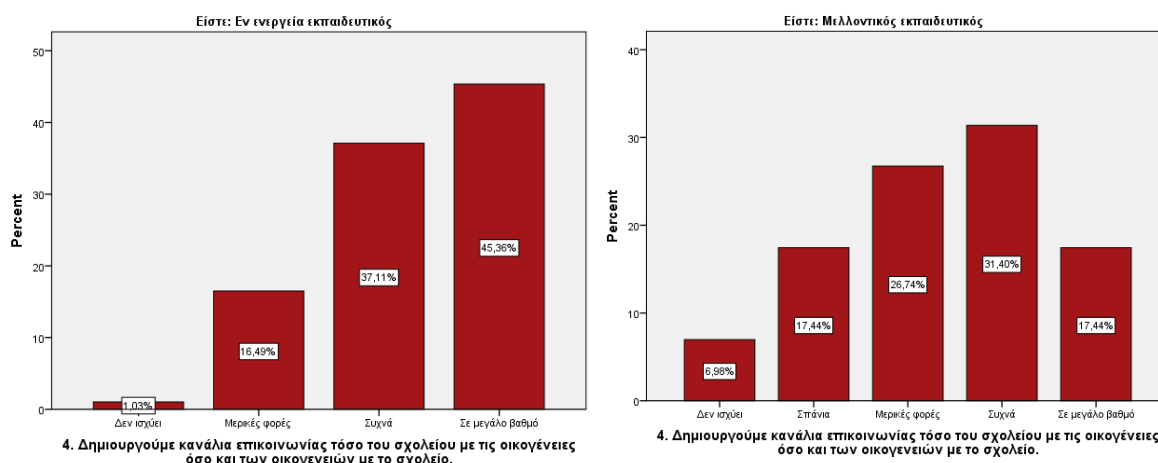
Παρόλα αυτά η παραπάνω μέθοδος στηρίζεται θεωρητικά στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner και στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein. Στο οικοσυστημικό μοντέλο οι δύο μικρότεροι κύκλοι αφορούν το παιδί και το μικροσύστημα. Στο μικροσύστημα ανήκει η οικογένεια, το νηπιαγωγείο, η κοινότητα που η αλληλεπίδρασή τους έχει ως αποδέκτη το παιδί σύμφωνα με το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. Η αναγνώριση λοιπόν, από τους νηπιαγωγούς της συνεισφοράς παιδιών-οικογένειας-κοινότητας θα μπορούσε να πυροδοτήσει την αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' αυτά τα περιβάλλοντα και να οδηγήσει στη σύγκλισή τους (για θεωρητική και βιβλιογραφική τεκμηρίωση, βλέπε ενότητα 6.1 και 6.2).

2.2.2.4. Δημιουργούμε κανάλια επικοινωνίας τόσο του σχολείου με τις οικογένειες όσο και των οικογενειών με το σχολείο.

Η πλειοψηφία (45,36%) των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό δημιουργεί κανάλια αμφίδρομης επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, το 37,11% δηλώνει

συχνά και αμέσως μετά έρχονται οι απαντήσεις μερικές φορές και δεν ισχύει με τα ποσοστά 16,49% και 1,03%, αντίστοιχα.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (31,40%) απαντά πως συχνά χρησιμοποιεί την παραπάνω πρακτική, το 26,74% μερικές φορές. Ίσο ποσοστό, δηλαδή το 17,44%, δηλώνει τις απαντήσεις σπάνια και σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 6,98% απαντά πως δεν ισχύει αυτή η περίπτωση.



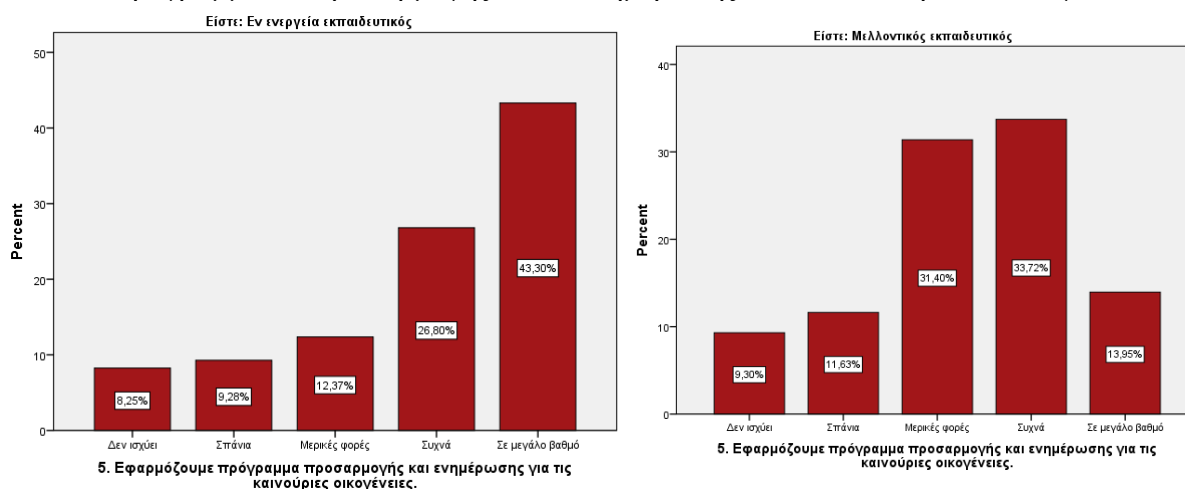
Η πρακτική αυτή προτείνεται από τους Οδηγούς Σπουδών των Νηπιαγωγών, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, και αποτελεί μέρος του προτεινόμενου στρατηγικού σχεδιασμού για την προσέγγιση και ενθάρρυνση των γονέων για ανταλλαγή πληροφοριών και ουσιαστική επικοινωνία (Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2010; Μερκούρη & Σταμάτης, 2009; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008; Φτιάκα, 2004).

2.2.2.5. Εφαρμόζουμε πρόγραμμα προσαρμογής και ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες.

Οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, 43,30%, απαντούν ότι σε μεγάλο βαθμό εφαρμόζονται προγράμματα προσαρμογής και ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες. Αμέσως μετά είναι το ποσοστό 26,80% που δηλώνει την απάντηση συχνά, 12,37% μερικές φορές, 9,28% σπάνια και 8,25% δεν ισχύει.

Το 33,72% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά εφαρμόζεται τέτοιου είδους πρόγραμμα. Το 31,40% δηλώνει μερικές φορές, το 13,95% σε μεγάλο βαθμό, το 11,63% σπάνια ενώ το 9,30% δεν ισχύει.

Στα προγράμματα προσαρμογής και ενημέρωσης των καινούριων οικογενειών το



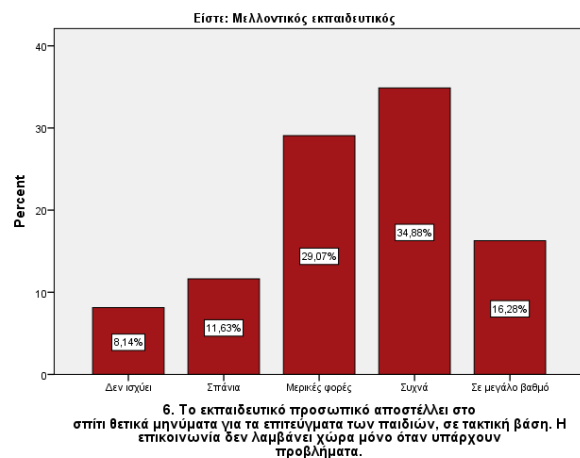
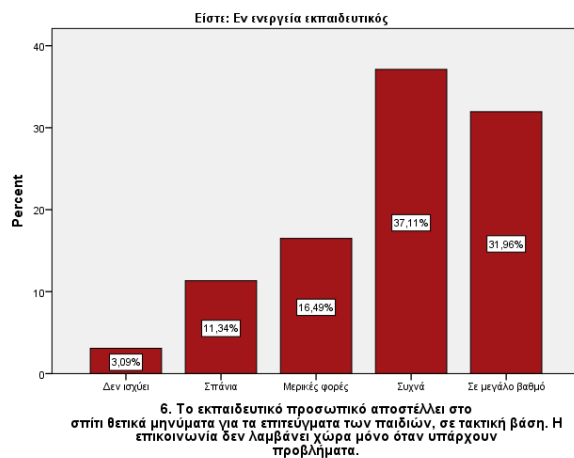
προβάδισμα έχουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Ακολουθούν οι μελλοντικοί με εξίσου ικανοποιητικά ποσοστά.

Βιβλιογραφικά επισημαίνεται πως τα προγράμματα προσαρμογής των γονέων αποτελούν μια κατάλληλη πρακτική για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, & Τζίμας, 2016; Σακελλαρίου, Στράτη και Αναγνωστοπούλου, 2015, 2016, 2018), αποπνέοντας αίσθημα γαλήνης, ασφάλειας (Κωνσταντίνου, 2012; Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) και δρώντας αγχολυτικά για γονείς και παιδιά κατά την περίοδο της μετάβασης (Yelverton & Mashburn, 2018).

2.2.2.6. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποστέλλει στο σπίτι θετικά μηνύματα για τα επιτεύγματα των παιδιών, σε τακτική βάση. Η επικοινωνία δεν λαμβάνει χώρα μόνο όταν υπάρχουν προβλήματα.

Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί απαντούν με ποσοστό 37,11% ότι συχνά το εκπαιδευτικό προσωπικό πράττει κατά αυτόν τον τρόπο. Το 31,96% δηλώνει σε μεγάλο βαθμό, το 16,49% μερικές φορές, το 11,34% σπάνια. Όμως το 3,09% σημειώνει ότι δεν ισχύει τέτοιου είδους πρακτική από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Το 34,88% των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή η πλειοψηφία, απαντά συχνά. Το 29,07% δηλώνει μερικές φορές, το 16,28% σε μεγάλο βαθμό, το 11,63% σπάνια, ενώ το 8,14% δεν ισχύει.

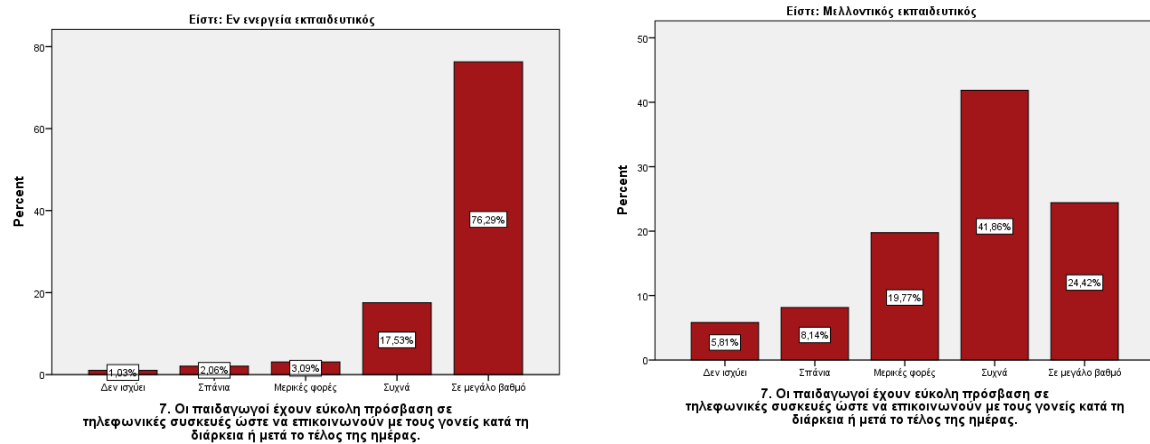


Η πλειοψηφία τόσο των εν ενεργεία όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει τις βιβλιογραφικές αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες μια ευέλικτη μέθοδος προσέγγισης των γονέων είναι η τακτική ενημέρωση για την πορεία των παιδιών και η έκφραση θετικών σχολίων για την ολόπλευρη εξέλιξή τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Νταμάνη, 2021; Παπαδοπούλου, 2010; Σακελλαρίου, 2008).

2.2.2.7. Οι παιδαγωγοί έχουν εύκολη πρόσβαση σε τηλεφωνικές συσκευές ώστε να επικοινωνούν με τους γονείς κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος της ημέρας.

Το 76,29% των ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό συμβαίνει αυτό. Το 17,53% δηλώνει συχνά, το 3,09% μερικές φορές και το 2,06% σπάνια. Ένα μικρό ποσοστό, δηλαδή το 1,03% σημειώνει ότι δεν ισχύει.

Το 41,86% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά υπάρχει εύκολη πρόσβαση σε τηλεφωνικές συσκευές. Το 24,42% δηλώνει σε μεγάλο βαθμό, το 19,77% μερικές φορές, το 8,14% σπάνια, ενώ το 5,81% δεν ισχύει.

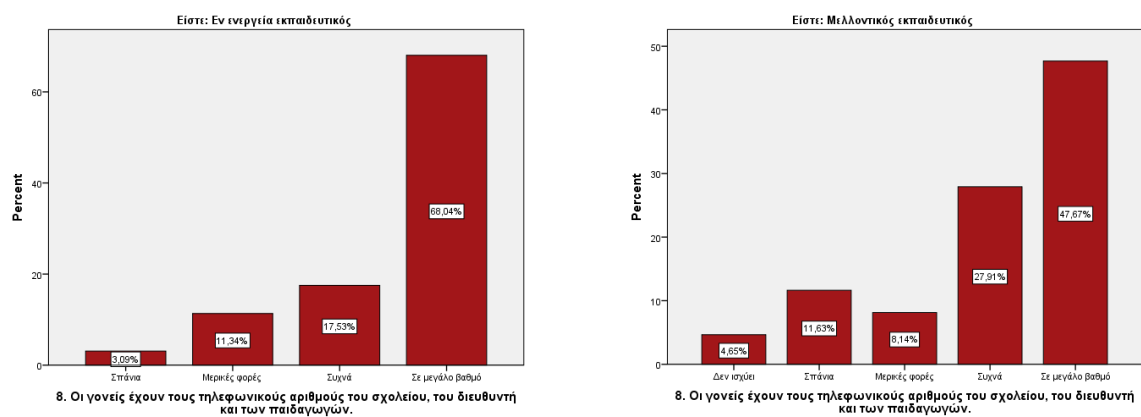


Η εύκολη πρόσβαση σε τηλεφωνικές συσκευές ευνοεί σχεδόν το σύνολο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, ακολουθώντας με εξίσου υψηλά ποσοστά και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί.

2.2.2.8. Οι γονείς έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών.

Το 68,04% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό οι γονείς έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών. Το 17,53% δηλώνει συχνά, το 11,34% μερικές φορές και το 3,09% σπάνια.

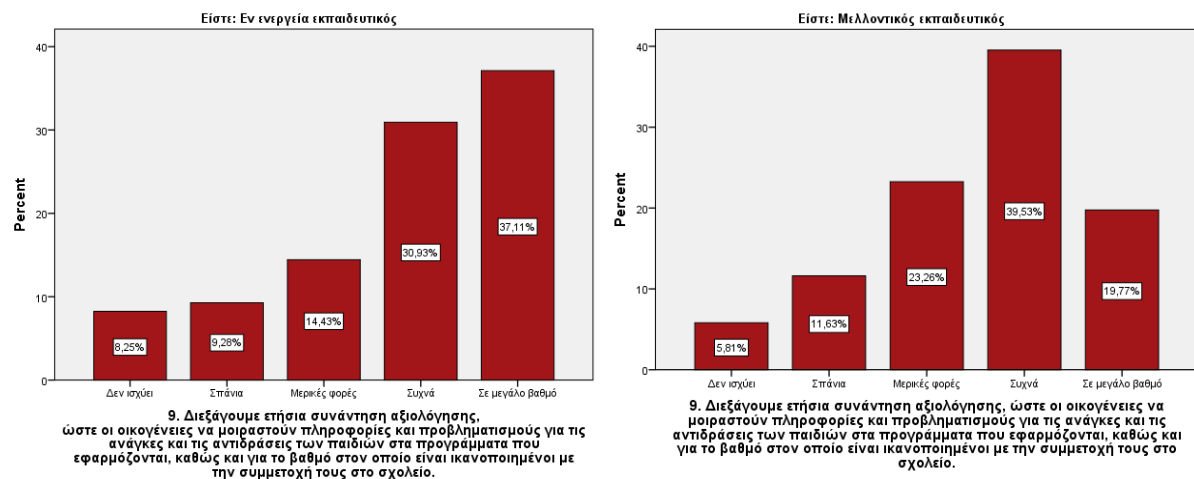
Το 47,67% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό οι γονείς έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών. Το 27,91% δηλώνει συχνά, το 11,63% σπάνια, το 8,14% μερικές φορές και το 4,65% δεν ισχύει.



2.2.2.9. Διεξάγουμε ετήσια συνάντηση αξιολόγησης, ώστε οι οικογένειες να μοιραστούν πληροφορίες και προβληματισμούς για τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών στα προγράμματα που εφαρμόζονται, καθώς και για το βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι με την συμμετοχή τους στο σχολείο.

Η πλειοψηφία των ενεργεία εκπαιδευτικών (37,11%) δηλώνει ότι σε μεγάλο βαθμό διεξάγονται τέτοιου είδους συναντήσεις. Αμέσως μετά είναι το ποσοστό 30,93% με την απάντηση συχνά, το 14,43% μερικές φορές, το 9,28% σπάνια και 8,25% δεν ισχύει.

Το 39,53% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά διεξάγεται ετήσια συνάντηση αξιολόγησης. Το 23,26% σημειώνει μερικές φορές, το 19,77% σε μεγάλο βαθμό, το 11,63% σπάνια και το 5,81% δεν ισχύει.

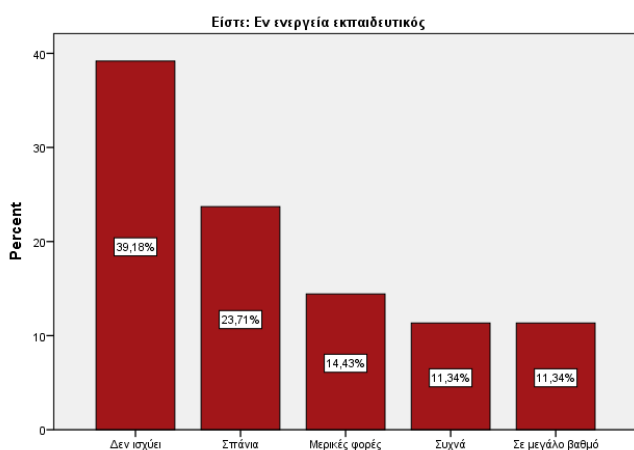


Άρα και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών δίνουν την ευκαιρία στους γονείς, να εκφράσουν τις απόψεις τους σε προγραμματισμένη συνάντηση.

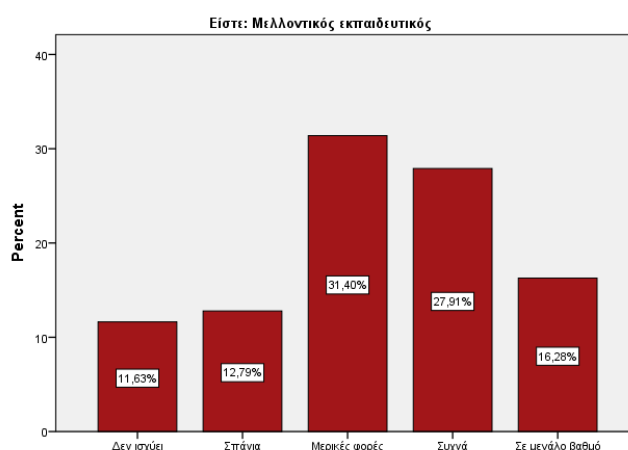
2.2.2.10. Στέλνουμε στο σπίτι τους φακέλους εργασίας των παιδιών, εβδομαδιαίως ή μηνιαίως, για να τους δουν οι γονείς και να διατυπώσουν τυχόν σχόλια.

Το 39,19%, δηλαδή οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι δεν ισχύει η εβδομαδιαία ή μηνιαία αποστολή των φακέλων εργασίας των παιδιών στο σπίτι. Το 23,17% δηλώνει ότι σπάνια συμβαίνει αυτό, το 14,43% μερικές φορές, το 11,34% συχνά και ίσο ποσοστό (11,34%) απάντησε σε μεγάλο βαθμό.

Το 31,40% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά μερικές φορές, το 27,91% συχνά, το 16,28% σε μεγάλο βαθμό, το 12,79% σπάνια και το 11,63% δεν ισχύει.



10. Στέλνουμε στο σπίτι τους φακέλους εργασίας των παιδιών, εβδομαδιαίως ή μηνιαίως, για να τους δουν οι γονείς και να διατυπώσουν τυχόν σχόλια.



10. Στέλνουμε στο σπίτι τους φακέλους εργασίας των παιδιών, εβδομαδιαίως ή μηνιαίως, για να τους δουν οι γονείς και να διατυπώσουν τυχόν σχόλια.

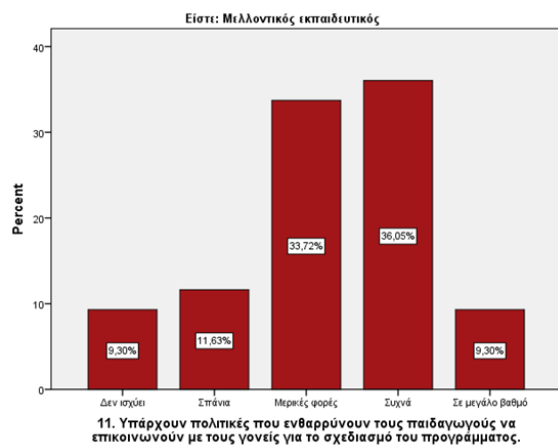
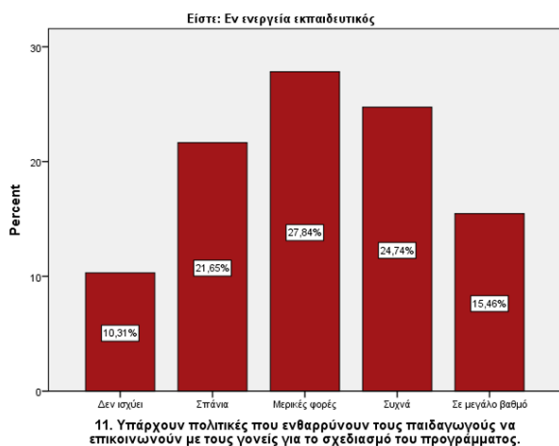
Στα νηπιαγωγεία ελάχιστα χρησιμοποιείται η παραπάνω πρακτική από τους ενεργεία εκπαιδευτικούς, με εμφανές προβάδισμα των μελλοντικών, παρόλο που βιβλιογραφικά επισημαίνεται στις τυπικές-επίσημες-προγραμματισμένες μορφές επικοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

2.2.2.11. Υπάρχουν πολιτικές που ενθαρρύνουν τους παιδαγωγούς να επικοινωνούν συχνά με τους γονείς για το σχεδιασμό του προγράμματος και για το πώς μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς.

Το 27,84% δηλώνει ότι μερικές φορές υπάρχουν πολιτικές ενθάρρυνσης των παιδαγωγών ώστε να επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς για το σχεδιασμό του προγράμματος. Το 24,74% απαντά συχνά, το 21,65% σπάνια, το 15,46% σε μεγάλο βαθμό και το 10,31% δεν ισχύει.

Το 36,05% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά υπάρχουν τέτοιου είδους πολιτικές ενθάρρυνσης. Το 33,72% δηλώνει μερικές φορές και το 11,63% σπάνια. Ίσο ποσοστό, δηλαδή το 9,30%, σημειώνει σε μεγάλο βαθμό και δεν ισχύει.

Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών βιώνουν πολιτικές ενθάρρυνσης ως προς την επικοινωνία με τους γονείς, επιβεβαιώνοντας ότι η ανάπτυξη επικοινωνιακής κουλτούρας εξαρτάται από την εκάστοτε πολιτική (Σακελλαρίου, 2012), από τον διευθυντή και τους εσωτερικούς κανονισμούς κάθε σχολείου (Γεωργίου, 2000; 2009; 2011), και από την παροχή σχετικών προγραμμάτων κατάρτισης (Μπαλιάμης, Σταματοπούλου & Σταματοπούλος, 2022).

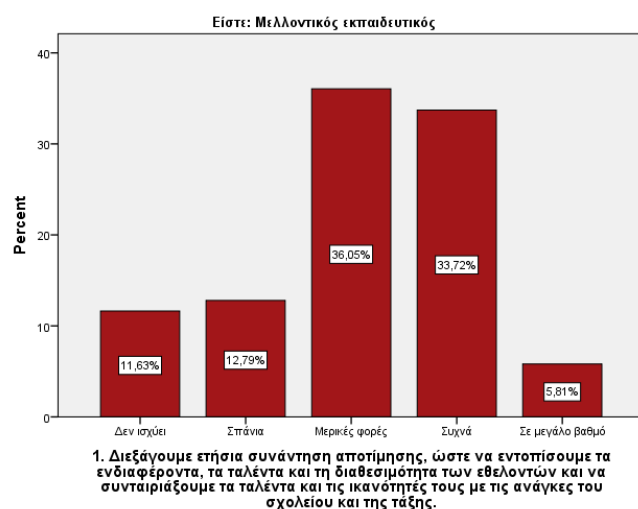
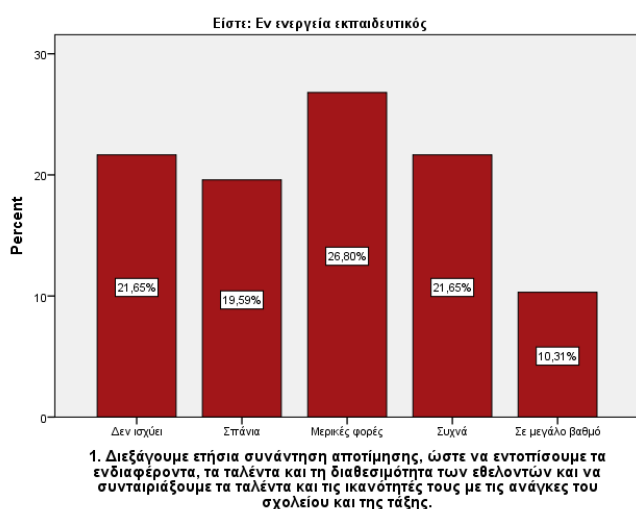


2.2.3. Εθελοντισμός

2.2.3.1. Διεξάγουμε ετήσια συνάντηση αποτίμησης, ώστε να εντοπίσουμε τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και τη διαθεσιμότητα των εθελοντών και να συνταιριάζουμε τα ταλέντα και τις ικανότητές τους με τις ανάγκες του σχολείου και της τάξης.

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, δηλαδή το 26,80%, απαντά μερικές φορές ότι διεξάγεται τέτοιου είδους συνάντηση. Ίσο ποσοστό (21,65%) παρατηρείται στις απαντήσεις συχνά και δεν ισχύει. Αμέσως μετά ακολουθεί το ποσοστό 19,59% που δήλωσε την απάντηση σπάνια και τελευταίο το ποσοστό 10,31% με απάντηση σε μεγάλο βαθμό.

Το 36,05% των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή η πλειοψηφία, απαντά μερικές φορές ότι διεξάγεται συνάντηση αποτίμησης. Το 33,72% δηλώνει συχνά, το 12,79% σπάνια, το 11,63% δεν ισχύει, ενώ το 5,81% σε μεγάλο βαθμό.

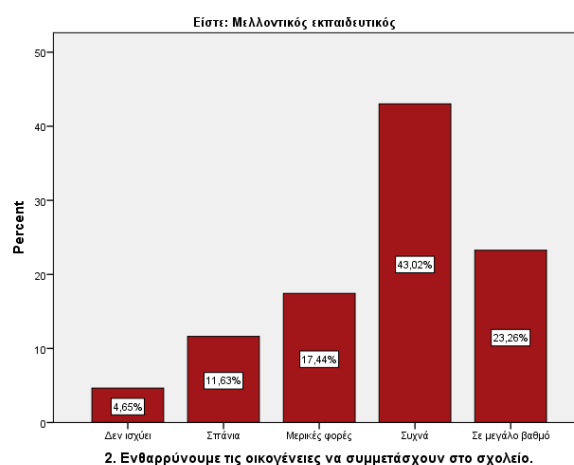
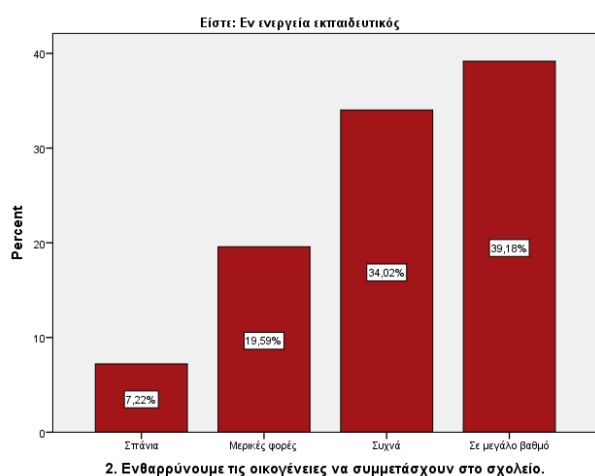


Η μέθοδος της ετήσιας συνάντησης για διερεύνηση των ταλέντων και του εθελοντισμού των γονέων εφαρμόζεται σε σχετικά χαμηλά ποσοστά και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

2.2.3.2. *Ενθαρρύνουμε τις οικογένειες να συμμετάσχουν στο σχολείο.*

Το 39,18% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τις οικογένειες να συμμετάσχουν στο σχολείο, το 34,02% συχνά, το 19,59% μερικές φορές, ενώ το 7,22% σπάνια.

Το 43,02% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά πως συχνά ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, το 23,26% σε μεγάλο βαθμό, το 17,44% μερικές φορές, το 11,63% σπάνια και το 4,65% καθόλου.

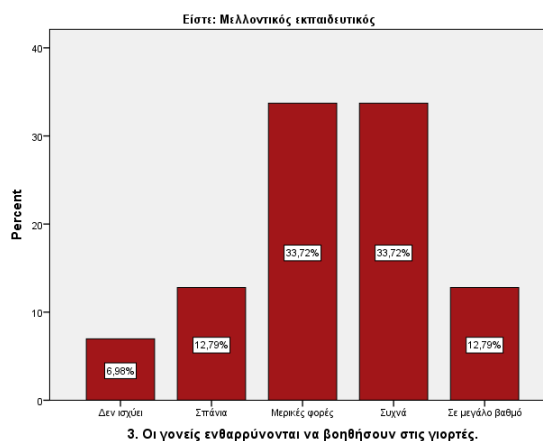
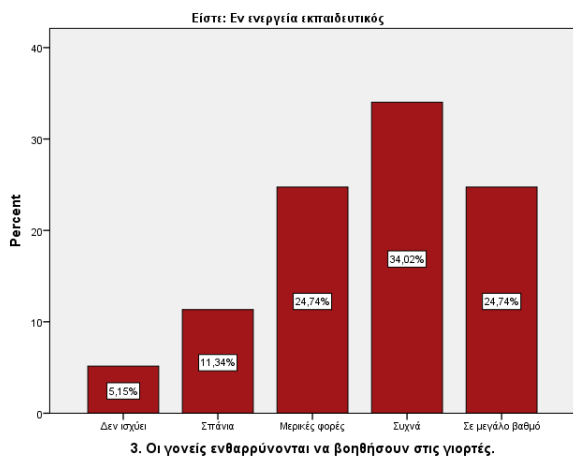


Η ενθάρρυνση των οικογενειών για συμμετοχή στο σχολείο προωθείται σε μεγάλα ποσοστά και από τους εν ενεργεία και από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Είναι πρακτική που προτείνεται βιβλιογραφικά (Erstein,1999; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

2.2.3.3. *Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν στις γιορτές.*

Οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (34,02%) απαντούν ότι συχνά οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν στις γιορτές. Ίσο ποσοστό, δηλαδή 24,74%, δηλώνουν μερικές φορές και σε μεγάλο βαθμό. Σπάνια απαντούν το 11,34% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και το 5,15% υποστηρίζει πως δεν ισχύει αυτό.

Ίσο ποσοστό μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή 33,72%, απαντά μερικές φορές και συχνά. Επίσης ίσο ποσοστό, δηλαδή 12,79%, δηλώνει συχνά και σε μεγάλο βαθμό. Το 6,98% σημειώνει ότι δεν ισχύει.

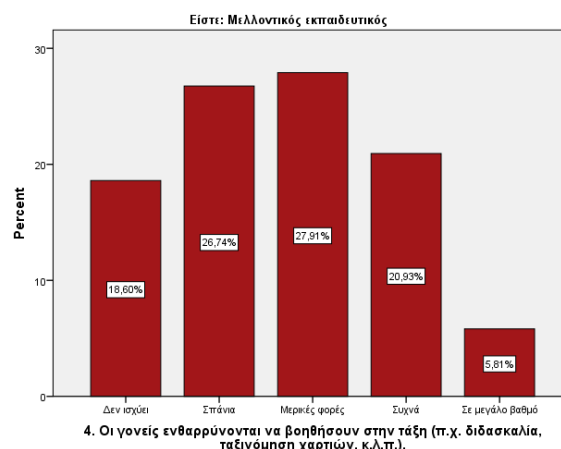
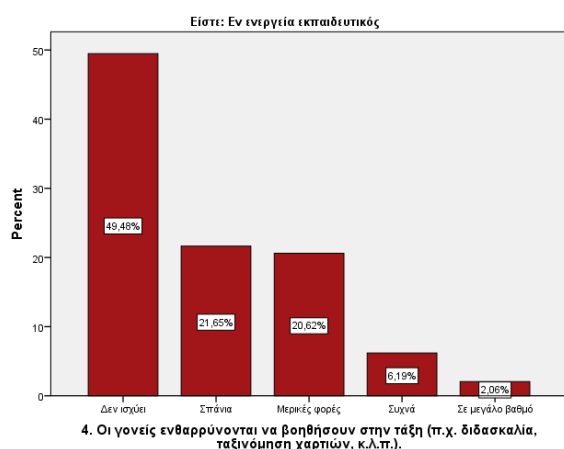


Το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της ενθάρρυνσης της συμμετοχής των γονέων στις γιορτές, πράγμα που προτείνεται ευρέως βιβλιογραφικά (Γεωργίου, 2009; 2011; Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2011; Σακελλαρίου, 2008)

2.2.3.4. Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν στην τάξη (π.χ. διδασκαλία, ταξινόμηση χαρτιών, κ.λ.π.).

Το 49,48% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι οι γονείς καθόλου δεν ενθαρρύνονται να βοηθήσουν στην τάξη. Το 21,65% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σπάνια, το 20,62% μερικές φορές, το 6,19% συχνά και μόλις το 2,06% σε μεγάλο βαθμό.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (27,91%) απαντά ότι μερικές φορές οι γονείς ενθαρρύνονται. Το 26,74% δηλώνει σπάνια, το 20,93% συχνά, το 18,60% δεν ισχύει, ενώ το 5,81% σε μεγάλο βαθμό.

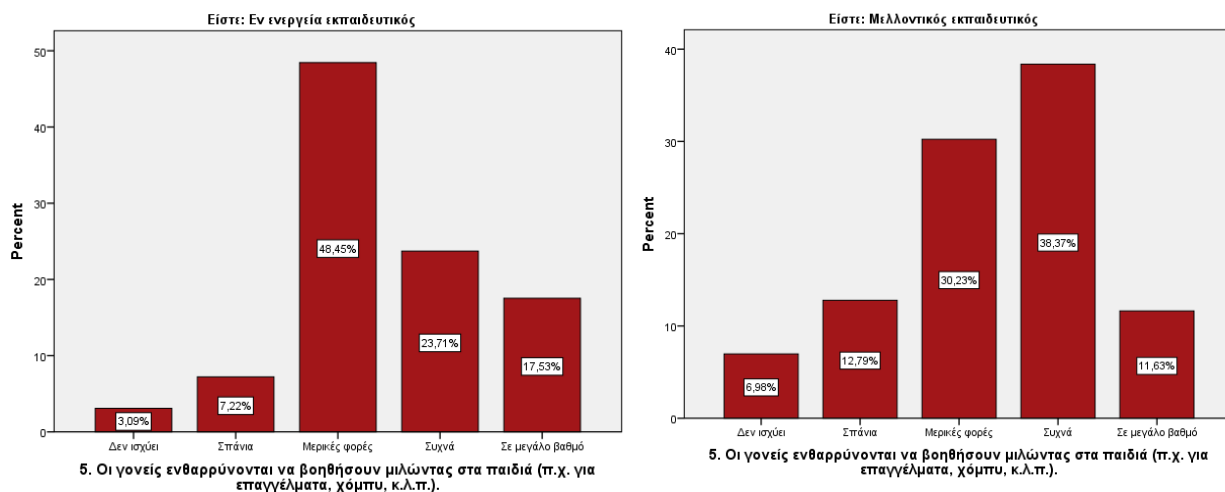


Η συντριπτική πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αποφεύγει την ανάμιξη των γονέων στην τάξη. Επιφυλακτικοί φαίνονται και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

2.2.3.5. Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν μιλώντας στα παιδιά (π.χ. για επαγγέλματα, χόμπυ, κ.λ.π.).

Το 48,45% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι μερικές φορές οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν τα παιδιά. Το 23,71% δηλώνει την απάντηση συχνά, το 17,53% σε μεγάλο βαθμό, το 7,22% σπάνια. Όμως το 3,09% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σημειώνει ότι δεν ισχύει αυτού του είδους η ενθάρρυνση.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (38,37%) δηλώνει συχνά. Το 30,23% απαντά μερικές φορές, το 12,79% σπάνια, το 11,63% σε μεγάλο βαθμό και το 6,98% δεν ισχύει.

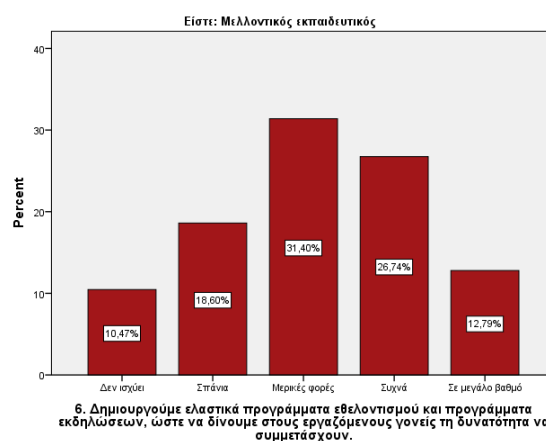
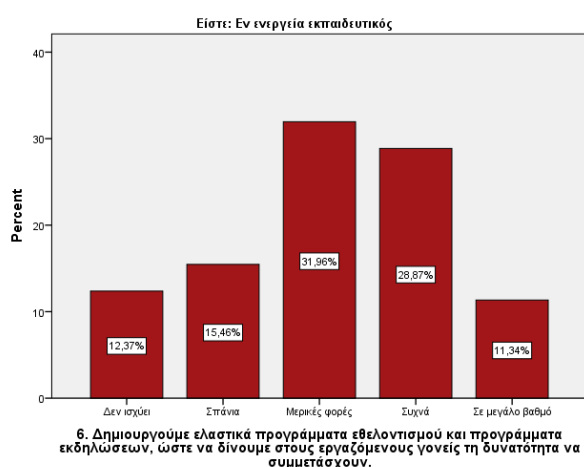


Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτρέπουν σε μεγαλύτερα ποσοστά τους γονείς να μιλούν με τα παιδιά τους, ωστόσο και για τις δύο ομάδες δεν αποτελεί ιδιαίτερα προτιμητέα μέθοδος.

2.2.3.6. Δημιουργούμε ελαστικά προγράμματα εθελοντισμού και προγράμματα εκδηλώσεων, ώστε να δίνουμε στους εργαζόμενους γονείς τη δυνατότητα να συμμετάσχουν.

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, δηλαδή το 31,96%, απάντησε ότι μερικές φορές δημιουργούνται ελαστικά προγράμματα εθελοντισμού και προγράμματα εκδηλώσεων. Συχνά, δήλωσε το 28,87%. Αμέσως μετά ανέρχεται το ποσοστό 15,46% με την απάντηση σπάνια και το 12,37% δεν ισχύει. Το 11,34% απάντησε σε μεγάλο βαθμό.

Στην ίδια ερώτηση, η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (31,40%) απαντά μερικές φορές. Το 26,74% δηλώνει συχνά, το 18,60% σπάνια, το 12,79% σε μεγάλο βαθμό και το 10,47% δεν ισχύει.

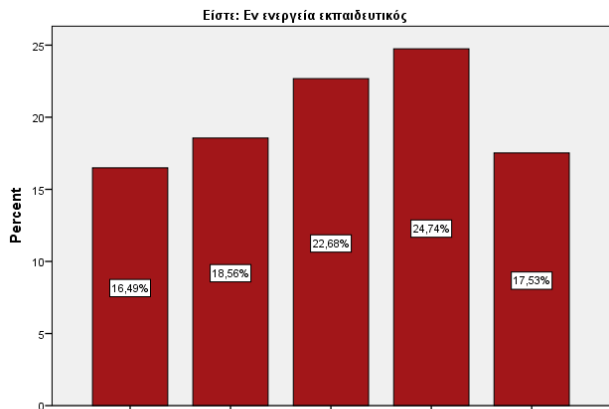


Υπάρχει μεγάλη σύγκλιση των απόψεων των δύο ομάδων νηπιαγωγών ως προς τη διευκόλυνση των εργαζόμενων γονέων για συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου.

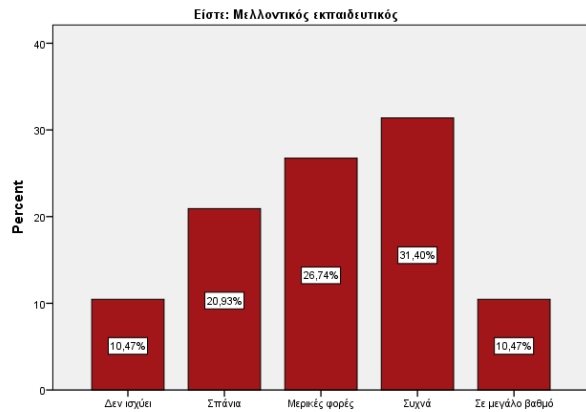
2.2.3.7. Προγραμματίζουμε παιχνίδια, μουσικές εκδηλώσεις και άλλες εκδηλώσεις σε διαφορετικές ώρες της ημέρας ώστε όλοι οι γονείς να μπορούν να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν σε κάποιες από αυτές.

Το 24,74% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά προγραμματίζονται παιχνίδια, μουσικές εκδηλώσεις και άλλες εκδηλώσεις σε διαφορετικές ώρες της ημέρας ώστε όλοι οι γονείς να μπορούν να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν σε κάποιες από αυτές. Το 22,68% δηλώνει μερικές φορές, το 18,56% σπάνια, το 17,53% σε μεγάλο βαθμό και το 16,49% δεν ισχύει.

Το 31,40% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά προγραμματίζονται τέτοιου είδους δράσεις. Το 26,74% σημειώνει μερικές φορές και το 20,93% σπάνια. Ίσο ποσοστό (10,47%) παρουσιάζουν οι απαντήσεις σε μεγάλο βαθμό και δεν ισχύει.



7. Προγραμματίζουμε παιχνίδια, μουσικές εκδηλώσεις και άλλες εκδηλώσεις σε διαφορετικές ώρες της ημέρας ώστε όλοι οι γονείς να μπορούν να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν σε κάποιες από αυτές.



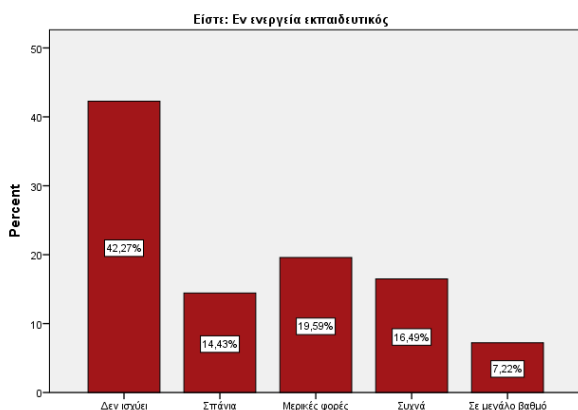
7. Προγραμματίζουμε παιχνίδια, μουσικές εκδηλώσεις και άλλες εκδηλώσεις σε διαφορετικές ώρες της ημέρας ώστε όλοι οι γονείς να μπορούν να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν σε κάποιες από αυτές.

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω δεδομένα πρόκειται για μέθοδο που δεν προτιμάται ιδιαίτερα.

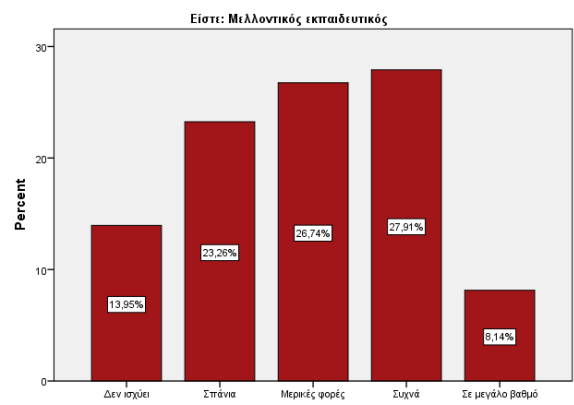
2.2.3.8. Μειώνουμε τυχόν προβλήματα που μπορεί να αποτρέψουν τους γονείς από το να συμμετάσχουν, προσφέροντας μεταφορικό μέσο, φύλαξη παιδιών, ελαστικά προγράμματα.

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή απαντά δεν ισχύει με ποσοστό 42,27%. Μερικές φορές σημειώνει το 19,59%, συχνά το 16,49%, το 14,43% σπάνια και το 7,22% σε μεγάλο βαθμό.

Το 27,91% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά μειώνονται τυχόν προβλήματα. Το 26,74% σημειώνει μερικές φορές, το 23,26% σπάνια, το 13,95% δεν ισχύει και το 8,14% σε μεγάλο βαθμό.



8. Μειώνουμε τυχόν προβλήματα που μπορεί να αποτρέψουν τους γονείς από το να συμμετάσχουν, προσφέροντας μεταφορικό μέσο, φύλαξη παιδιών, ελαστικά προγράμματα.



8. Μειώνουμε τυχόν προβλήματα που μπορεί να αποτρέψουν τους γονείς από το να συμμετάσχουν, προσφέροντας μεταφορικό μέσο, φύλαξη παιδιών, ελαστικά προγράμματα.

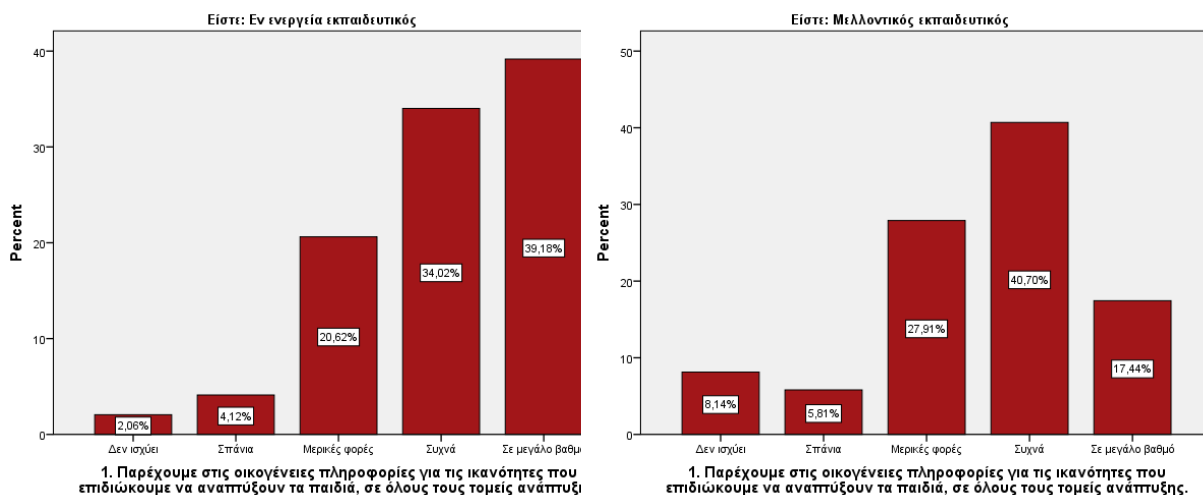
Η συντριπτική πλειοψηφία των εν ενεργεία νηπιαγωγών απορρίπτει αυτή τη μέθοδο, σε αντίθεση με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που την υποστηρίζουν.

2.2.4. Μάθηση στο Σπίτι

2.3.4.1. Παρέχουμε στις οικογένειες πληροφορίες για τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτύξουν τα παιδιά, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, δηλαδή το 39,18%, απαντά σε μεγάλο βαθμό ότι παρέχονται τέτοιου είδους πληροφορίες. Το ποσοστό 34,02% σημειώνει συχνά, το 20,62% μερικές φορές, το 4,12% σπάνια και το 2,06% δεν ισχύει.

Το 40,70% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει συχνά. Το 27,91% σημειώνει την απάντηση μερικές φορές, Το 17,44% σε μεγάλο βαθμό, το 8,14% δεν ισχύει, ενώ το 5,81% σπάνια.

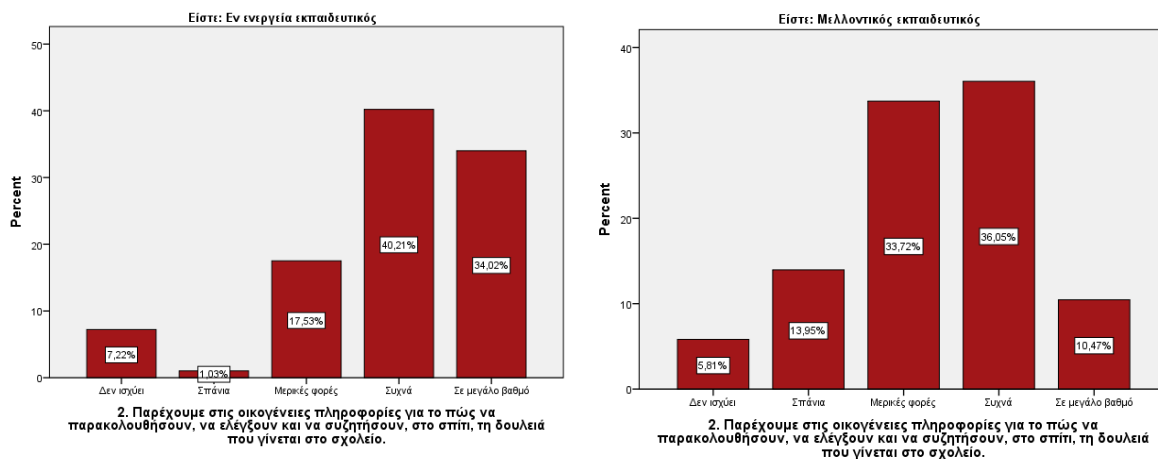


Προτιμητέα μέθοδος ιδιαίτερα από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

2.2.4.2. Παρέχουμε στις οικογένειες πληροφορίες για το πώς να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να συζητήσουν, στο σπίτι, τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο.

Το 40,21% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απάντησε συχνά, το 34,02% σε μεγάλο βαθμό, το 17,53% μερικές φορές, το 7,22% δεν ισχύει και το 1,03% σπάνια.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή το 36,05%, δήλωσε συχνά. Το 33,72% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απάντησε μερικές φορές, το 13,95% σπάνια, το 10,47% σε μεγάλο βαθμό και το 5,81% σπάνια.



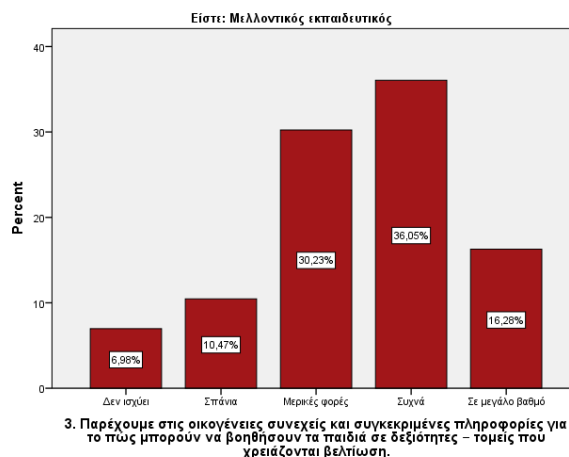
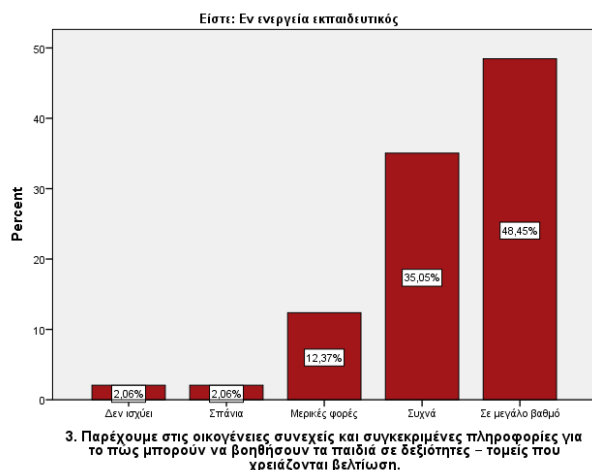
Ιδιαίτερα προτιμητέα μέθοδος κυρίως από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, που συνάδει και με τις βιβλιογραφικές αναφορές, όπως έχει αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

2.2.4.3. Παρέχουμε στις οικογένειες συνεχείς και συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε δεξιότητες-τομείς που χρειάζονται βελτίωση.

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (48,45%) απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό παρέχονται στις οικογένειες συνεχείς και συγκεκριμένες πληροφορίες προς βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών τους. Το 35,05% σημειώνει την απάντηση συχνά και το 12,37% μερικές φορές. Ίσο ποσοστό, δηλαδή 2,06%, συγκεντρώνουν οι απαντήσεις σπάνια και δεν ισχύει.

Το 36,05% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά παρέχει τέτοιου είδους πληροφορίες στις οικογένειες. Το 30,23% σημειώνει μερικές φορές, το 16,28% σε μεγάλο βαθμό, το 10,47% σπάνια, ενώ το 6,98% δεν ισχύει.

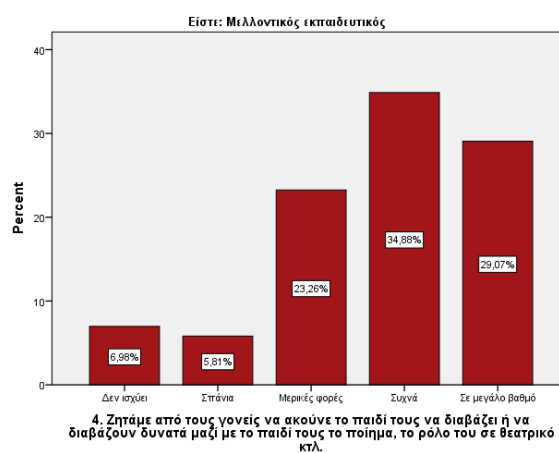
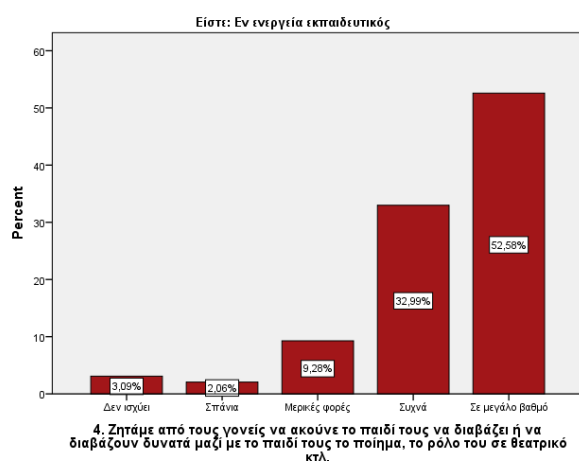
Διαφάνεται μια μεγαλύτερη τάση στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να παρέχουν στις οικογένειες συνεχείς και συγκεκριμένες πληροφορίες προς βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών τους, χωρίς από την άλλη να υστερούν σημαντικά και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί.



2.2.4.4. Ζητάμε από τους γονείς να ακούνε το παιδί τους να διαβάζει ή να διαβάζουν δυνατά μαζί με το παιδί τους το ποίημα, το ρόλο τους σε θεατρικό κτλ.

Το 52,58% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά σε μεγάλο βαθμό, το 32,99% συχνά, το 9,28% μερικές φορές, το 3,09% δεν ισχύει και το 2,06% σπάνια.

Το 34,88% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει συχνά, το 29,07% σε μεγάλο βαθμό, το 23,26% μερικές φορές, το 6,98% δεν ισχύει και το 5,81% σπάνια.



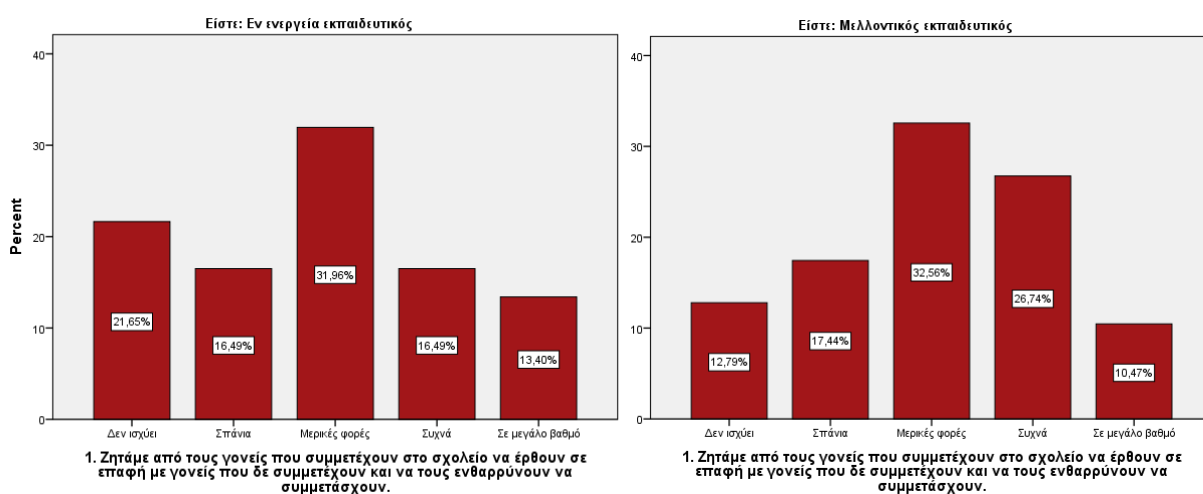
Υπάρχει εμφανής τάση και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών να ζητούν από τους γονείς τη συνδρομή τους ως προς την εκμάθηση ποιημάτων και θεατρικών ρόλων. Ως μέθοδος θεμελιώνεται βιβλιογραφικά καθώς πρόκειται για «Πράξη διαπροσωπική» (Bettelheim, 1976 ο.α. στον Σακελλαρίου, 1995, σ.105) που ενισχύει τον προφορικό λόγο (Ihmeideh & Al-Maadadi, 2020) και παρέχει στο παιδί πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011; Ζάχος, 2007).

2.2.5. Λήψη Αποφάσεων

2.2.5.1. Ζητάμε από τους γονείς που συμμετέχουν στο σχολείο να έρθουν σε επαφή με γονείς που δε συμμετέχουν και να τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν.

Το 31,96% απαντά ότι μερικές φορές λειτουργούν κατά τον παραπάνω τρόπο. Το 21,65% δηλώνει ότι δεν ισχύει. Έσο ποσοστό, δηλαδή, 16,49% αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις σπάνια και συχνά. Το 13,40% απαντά σε μεγάλο βαθμό.

Το 32,56% των μελλοντικών εκπαιδευτικών σημειώνει την απάντηση μερικές φορές, το 26,74% συχνά, το 17,44% σπάνια, το 12,79% δεν ισχύει και το 10,47% σε μεγάλο βαθμό.



Η μέθοδος της προτροπής των γονέων να ενθαρρύνουν άλλους γονείς για συμμετοχή στο σχολείο δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής.

2.2.6. Έννοια, Ορισμός και Στόχος Γιορτών

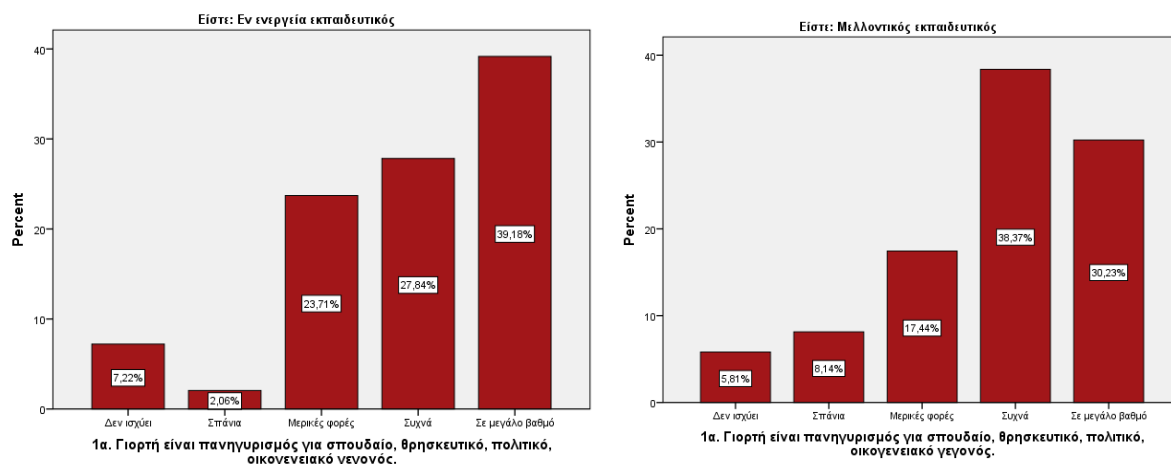
2.2.6.1. Γιορτή είναι:

α) Πανηγυρισμός για σπουδαίο, θρησκευτικό, πολιτικό, οικογενειακό γεγονός

Το 39,18% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό ισχύει αυτός ο ορισμός για τη γιορτή. Το 27,84% δηλώνει συχνά, το 23,71% μερικές φορές. Τα μικρότερα ποσοστά για αυτήν την ερώτηση είναι το 7,22% δεν ισχύει και το 2,06% σπάνια.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή το 38,37%, απαντά συχνά. Το 30,23% δηλώνει σε μεγάλο βαθμό, το 17,44% μερικές φορές, το 8,14% σπάνια και το 5,81% δεν ισχύει.

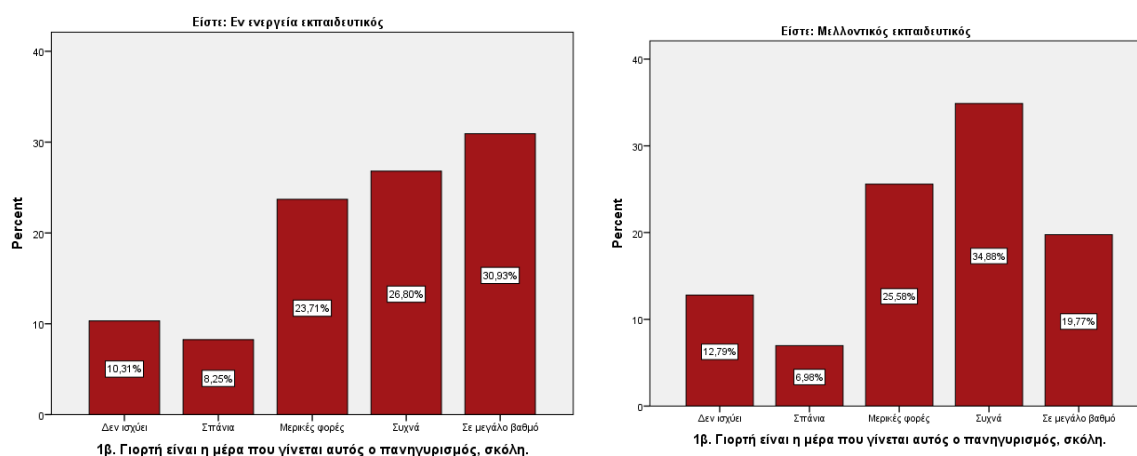
Η πλειοψηφία και των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τον ορισμό της γιορτής ως πανηγυρισμό για σπουδαίο, θρησκευτικό, πολιτικό, οικογενειακό γεγονός.



β) Η μέρα που γίνεται αυτός ο πανηγυρισμός, σκόλη (Κόντεος, 1982)

Η πλειοψηφία, 30,93%, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ως γιορτή την ημέρα του πανηγυρισμού. Το 26,80% δηλώνει συχνά, το 23,71% μερικές φορές, το 10,31% δεν ισχύει και το 8,25% σπάνια.

Το 34,88% των μελλοντικών εκπαιδευτικών θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ως γιορτή την ημέρα του πανηγυρισμού. Το 25,58% μερικές φορές, το 19,77% σε μεγάλο βαθμό, το 12,79% δεν ισχύει και το 6,98% σπάνια.

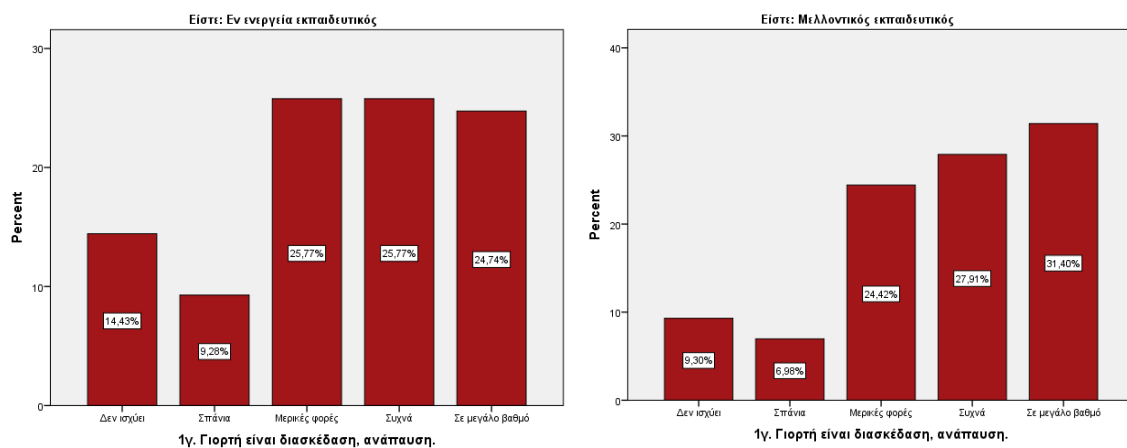


Υπάρχει σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σύνδεση της γιορτής με την ημέρα του πανηγυρισμού.

γ) Διασκέδαση, ανάπαυση

Ίσο ποσοστό, δηλαδή 25,77%, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δηλώνει πως συχνά και μερικές φορές θεωρεί τη γιορτή διασκέδαση και ανάπαυση. Το 24,74% απαντά σε μεγάλο βαθμό, το 14,43% δεν ισχύει και το 9,28% σπάνια.

Το 31,40% των μελλοντικών εκπαιδευτικών θεωρεί σε μεγάλο βαθμό τη γιορτή διασκέδαση και ανάπαυση, το 27,91% απαντά συχνά, το 24,42% μερικές φορές, το 9,30% δεν ισχύει και το 6,98% σπάνια.



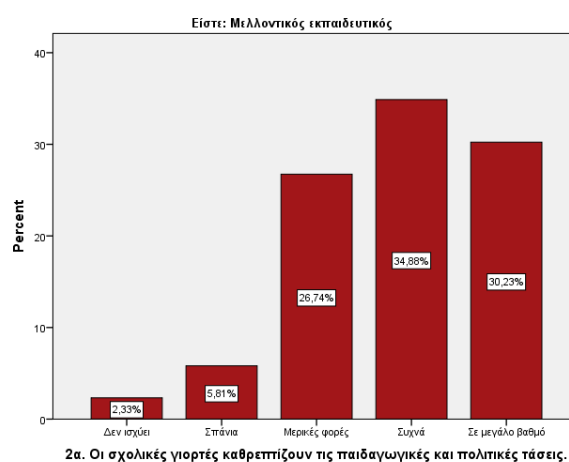
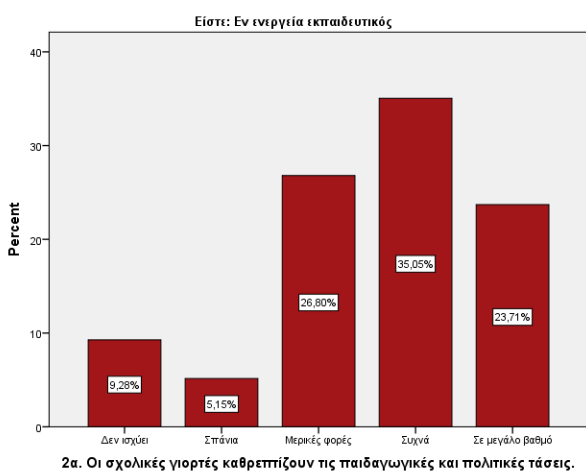
Και οι δύο κατηγορίες νηπιαγωγών, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, συγκλίνουν στην άποψη ότι η γιορτή είναι διασκέδαση και ανάπαυση.

2.2.6.2. Οι σχολικές γιορτές:

α) καθρεπτίζουν τις παιδαγωγικές και πολιτικές τάσεις

Το 35,05% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά οι γιορτές καθρεπτίζουν τις παιδαγωγικές και πολιτικές τάσεις, το 26,80% μερικές φορές, το 23,71% σε μεγάλο βαθμό, το 9,28% δεν ισχύει, ενώ το 5,15% σπάνια.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 34,88% θεωρούν ότι συχνά οι σχολικές γιορτές καθρεπτίζουν τις παιδαγωγικές και πολιτικές τάσεις, το 30,23% σε μεγάλο βαθμό, το 26,74% μερικές φορές, το 5,81% σπάνια και το 2,33% δεν ισχύει.

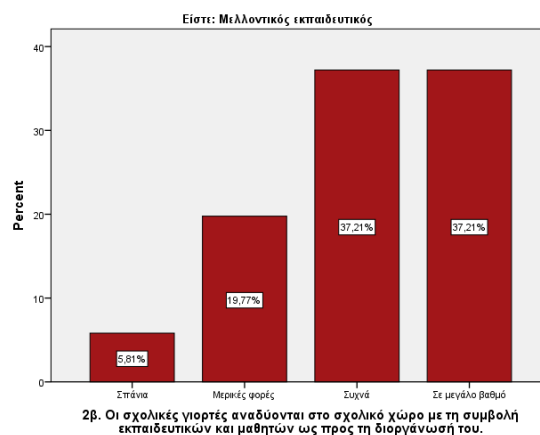
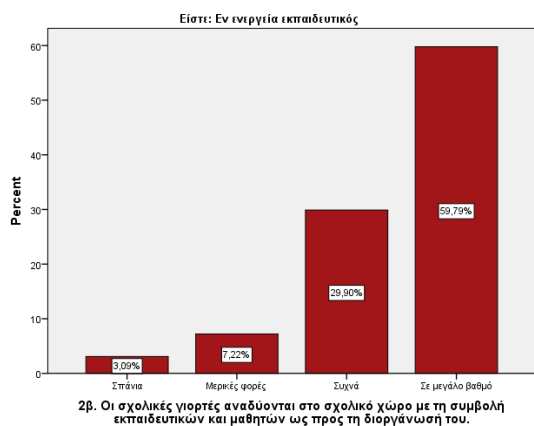


Και οι δύο κατηγορίες νηπιαγωγών, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, συγκλίνουν στην άποψη ότι οι σχολικές γιορτές καθρεπτίζουν τις παιδαγωγικές και πολιτικές τάσεις.

β) Αναδύονται στο σχολικό χώρο με τη συμβολή εκπαιδευτικών και μαθητών ως προς τη διοργάνωσή τους.

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (59,79%) θεωρεί ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη διοργάνωση των σχολικών γιορτών. Το 29,90% απαντά ότι συχνά συμβαίνει αυτό, το 7,22% μερικές φορές και το 3,09% σπάνια.

Το ποσοστό μελλοντικών εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τόσο συχνά όσο και σε μεγάλο βαθμό (37,21%) οι σχολικές γιορτές διοργανώνονται με αυτόν τον τρόπο. Σε μεγάλο βαθμό πιστεύει το 37,21%. Το 19,77% δηλώνει μερικές φορές και το 5,81% σπάνια.

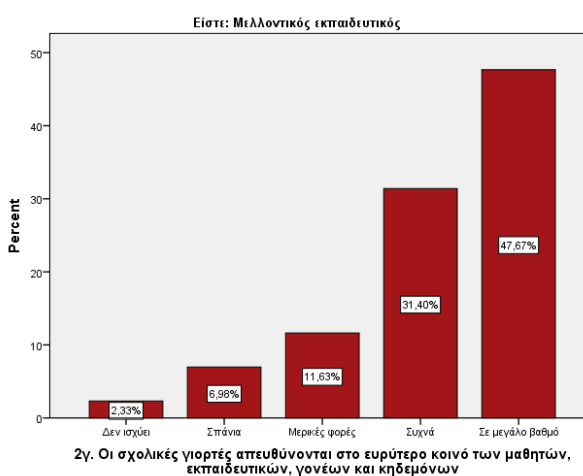
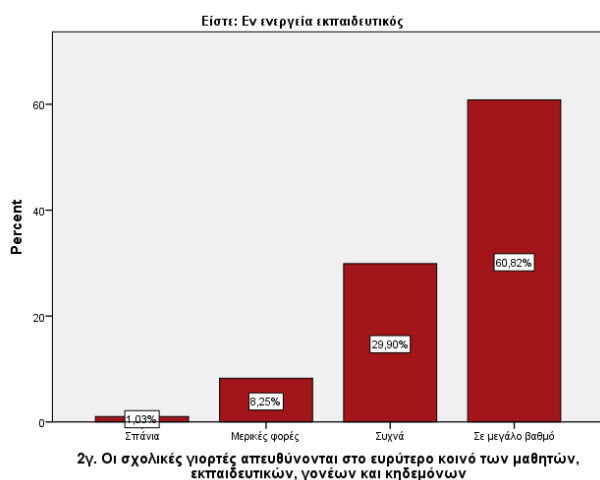


Το μεγαλύτερο ποσοστό και των νυν και μελλοντικών εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι οι σχολικές γιορτές αναδύονται στο σχολικό χώρο με τη συμβολή εκπαιδευτικών και μαθητών.

γ) Απευθύνονται στο ευρύτερο κοινό των μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (60,82%) απάντησε ότι σε μεγάλο βαθμό οι σχολικές γιορτές απευθύνονται στο ευρύτερο κοινό των μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων. Το 29,90% δηλώνει πως συχνά γίνεται αυτό, το 8,25% μερικές φορές και το 1,03% σπάνια.

Το 47,67% των μελλοντικών εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε μεγάλο βαθμό ισχύει. Το 31,40% πιστεύει συχνά, το 11,63% μερικές φορές, το 6,98% σπάνια και το 2,33% δεν ισχύει.

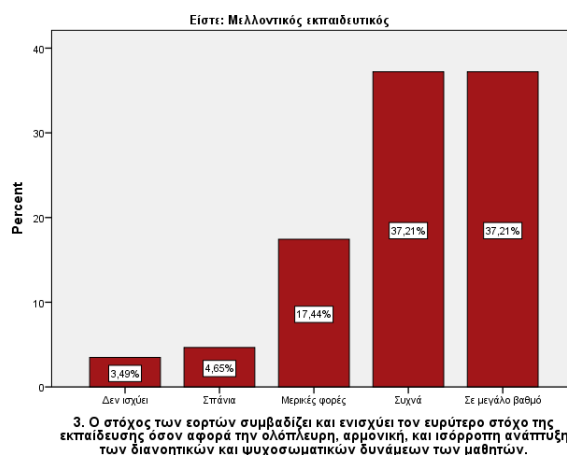
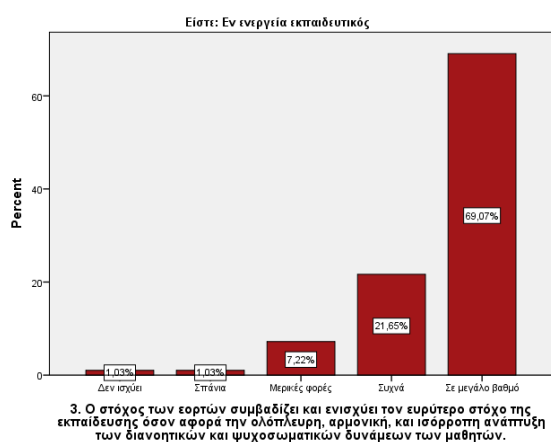


Η συντριπτική πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι σχολικές γιορτές απευθύνονται στο ευρύτερο κοινό των μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων και κηδεμόνων. Την ίδια άποψη υιοθετούν στην πλειοψηφία τους και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

2.2.6.3. Ο στόχος των εορτών συμβαδίζει και ενισχύει τον ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης όσον αφορά την ολόπλευρη, αρμονική, και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών.

Το 69,07% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι σε μεγάλο βαθμό ο στόχος των γιορτών αφορά την ολόπλευρη, αρμονική, και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών. Το 21,65% δηλώνει συχνά και το 7,22% μερικές φορές. Ίσο ποσοστό, δηλαδή το 1,03% αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις σπάνια και δεν ισχύει.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (37,21%) απαντά με ίσο ποσοστό σε μεγάλο βαθμό και συχνά. Το 17,44% σημειώνει την απάντηση μερικές φορές. Ένα μέρος των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή το 4,65% πιστεύει ότι σπάνια γίνεται αυτό, ενώ το 3,49% δεν ισχύει.



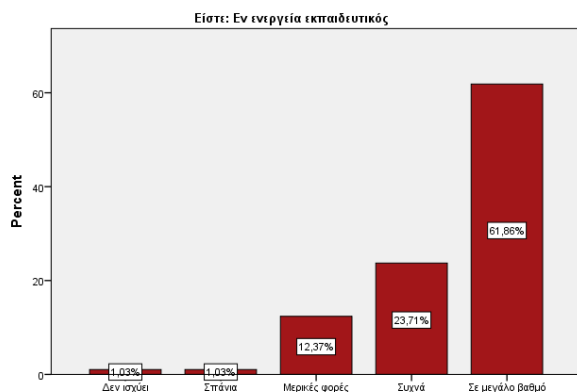
Η συντριπτική πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών καθώς και των μελλοντικών, συμφωνεί ότι ο στόχος των εορτών συμβαδίζει και ενισχύει τον ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης, όπως αυτός καθορίζεται με την Υπουργική Απόφαση 21072 α/Γ/2003/σ.3736 (Φ.Ε.Κ. 3737, 13 Μαρτίου, 2003).

2.2.6.4. Με τους κατάλληλους χειρισμούς οι σχολικές εκδηλώσεις μπορούν να αναδειχτούν σε κατεξοχήν προνομιούχα συστήματα παροχής μίας διαθεματικής και διαπολιτισμικής γνώσης, αφού αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό σε πολλαπλά επίπεδα και ποικίλους τρόπους έκφρασης, τόσο δηλαδή ως ατομική ή/και συλλογική δημιουργία, όσο και ως συγχρονικό ή/και διαχρονικό φαινόμενο, ως καλλιτεχνικό ή/και κοινωνικό γεγονός.

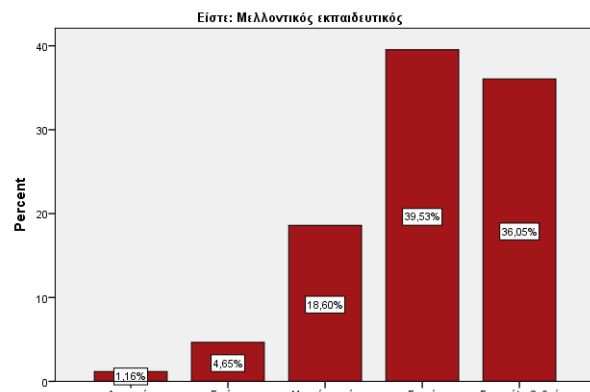
Οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 61,86%, δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό ότι συμβαίνει αυτό. Το 23,71% απάντησε συχνά, το 12,37% μερικές φορές. Το 1,03% αντιπροσώπευσε τόσο την απάντηση σπάνια όσο και την απάντηση δεν ισχύει.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (39,53%) απαντά συχνά. Το 36,05% δηλώνει σε μεγάλο βαθμό, το 18,60% μερικές φορές, το 4,65% σπάνια και το 1,16% δεν ισχύει.

Η συντριπτική πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών νηπιαγωγών συμφωνεί με την παραπάνω άποψη των Γραμματά και Τζαμαργιά (2011), ότι δηλ., οι σχολικές εκδηλώσεις προάγουν με ποικίλους τρόπους τη διαθεματική και διαπολιτισμική γνώση, την οποία άλλωστε προωθεί και η σύγχρονη παιδαγωγική (Ματσαγγούρας, 2003).



4. Με τους κατάλληλους χειρισμούς οι σχολικές εκδηλώσεις μπορούν να αναδειχτούν σε κατεξοχήν προνομιούχα συστήματα παροχής μίας διαθεματικής και διαπολιτισμικής γνώσης, αφού αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό σε πολλαπλά επίπεδα και ποικίλους τρόπους έκφρασης.



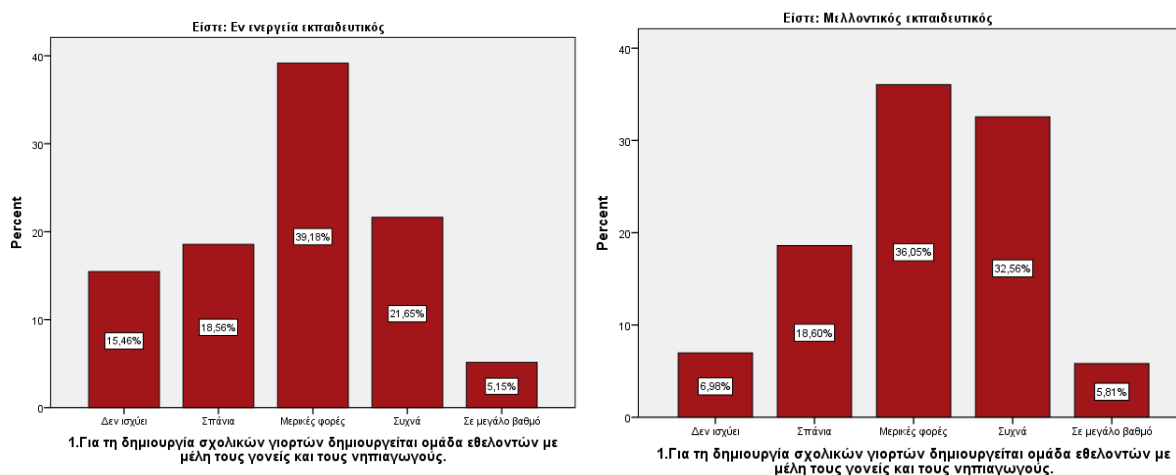
4. Με τους κατάλληλους χειρισμούς οι σχολικές εκδηλώσεις μπορούν να αναδειχτούν σε κατεξοχήν προνομιούχα συστήματα παροχής μίας διαθεματικής και διαπολιτισμικής γνώσης, αφού αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό σε πολλαπλά επίπεδα και ποικίλους τρόπους έκφρασης.

2.2.7. Νηπιαγωγείο, Οικογένεια και Σχολικές Γιορτές

2.2.7.1. Για τη δημιουργία σχολικών γιορτών δημιουργείται ομάδα εθελοντών με μέλη τους γονείς και τους νηπιαγωγούς.

Το 39,18% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι μερικές φορές δημιουργείται ομάδα εθελοντών με γονείς και νηπιαγωγούς για τη δημιουργία σχολικών γιορτών. Το 21,65% συχνά, το 18,56% σπάνια, το 15,46% δεν ισχύει και μόνο ένα μικρό ποσοστό, δηλαδή το 5,15%, δηλώνει σε μεγάλο βαθμό.

Το 36,05% των μελλοντικών εκπαιδευτικών πιστεύει ότι μερικές φορές συμβαίνει αυτό. Το 32,56% θεωρεί συχνά, το 18,60% σπάνια, το 6,98% δεν ισχύει, ενώ το 5,81% σε μεγάλο βαθμό.

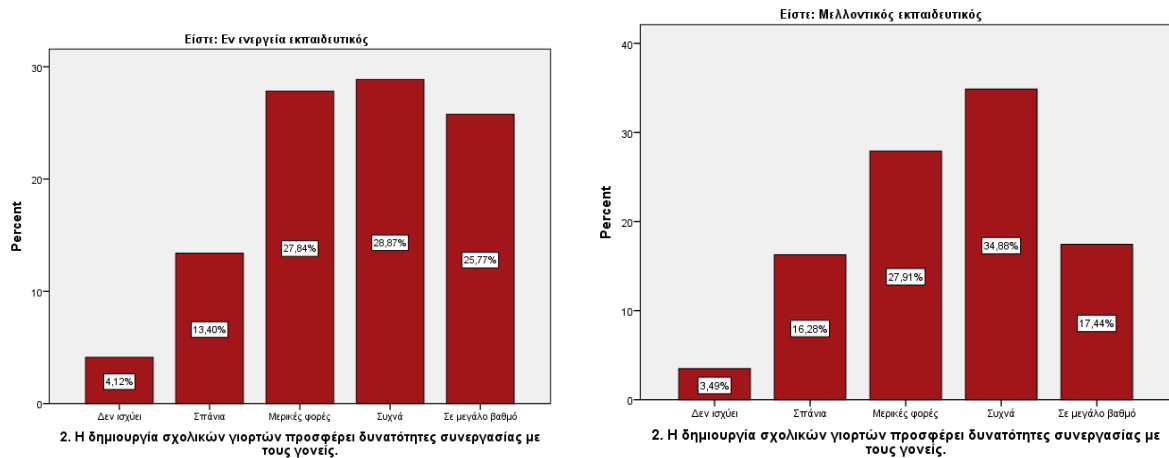


Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο υπεύθυνος της γιορτής χρειάζεται να προσεγγίσει τους γονείς (Γεωργίου 2009, 2011). Όμως η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται σε μέτριο βαθμό και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών με τους μελλοντικούς να προπορεύονται ελάχιστα.

2.2.7.2. Η δημιουργία σχολικών γιορτών προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας με τους γονείς.

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (28,87%) απαντά ότι συχνά η δημιουργία σχολικών γιορτών προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας με τους γονείς. Το 27,84% σημειώνει την απάντηση μερικές φορές, το 25,77% σε μεγάλο βαθμό, το 13,40% σπάνια, ενώ το 4,12% δεν ισχύει.

Το 34,88% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά προσφέρονται τέτοιου είδους δυνατότητες. Το 27,91% πιστεύει μερικές φορές, το 17,44% σε μεγάλο βαθμό, το 16,28% σπάνια, όμως το 3,49% δεν ισχύει.

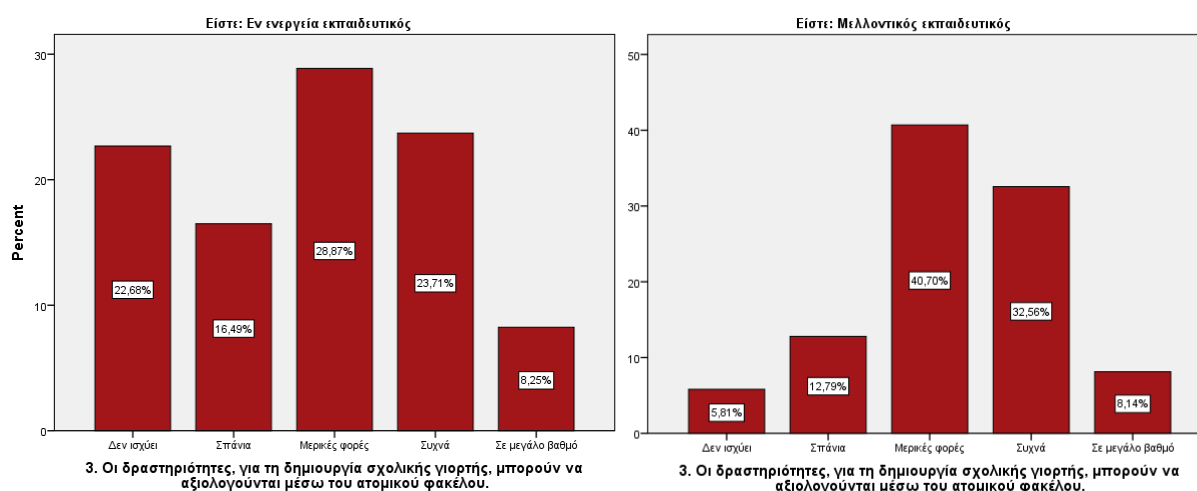


Και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, στην πλειοψηφία τους, πιστεύουν πως μέσα από τις σχολικές γιορτές προκύπτουν δυνατότητες συνεργασίας με τους γονείς, άποψη που θεωρητικά θεμελιώνεται στο κεφ:7.5 με ποικιλία βιβλιογραφικών αναφορών (Epstein & Sanders, 2002; Katz & Chard, 2004, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2012 σ.100; Γεωργίου 2009, 2011; Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011; Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

2.2.7.3. Οι δραστηριότητες, για τη δημιουργία σχολικής γιορτής, μπορούν να αξιολογούνται μέσω του ατομικού φακέλου

Το 28,87% απάντησε ότι μερικές φορές οι δραστηριότητες της σχολική γιορτής αξιολογούνται μέσω του ατομικού φακέλου, το 23,71% συχνά, το 22,68% δεν ισχύει, το 16,49% σπάνια και το 8,25% σε μεγάλο βαθμό.

Το 40,70% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απάντησε μερικές φορές, το 32,56% συχνά, το 12,79% σπάνια, το 8,14% σε μεγάλο βαθμό και το 5,81% δεν ισχύει.



Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών διάκειται αρνητικά στην αξιολόγηση των γιορτών μέσω ατομικού φακέλου ενώ οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θετικά.

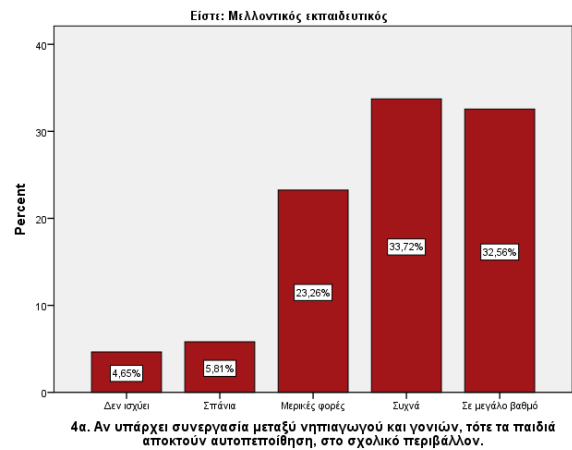
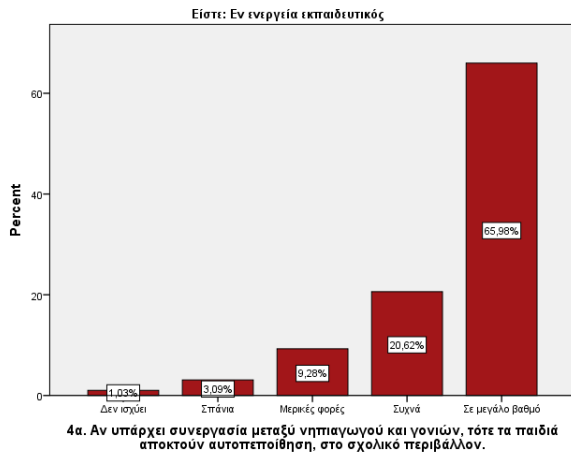
2.2.7.4. Αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού και γονιών, τότε τα παιδιά:

α) αποκτούν αυτοπεποίθηση, στο σχολικό περιβάλλον

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (65,98%) θεωρεί ότι η συνεργασία νηπιαγωγού και γονιών τονώνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθηση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Το 20,62% απαντά ότι συχνά συμβαίνει αυτό, το 9,28% μερικές φορές, το 3,09% σπάνια, ενώ το 1,03% δεν ισχύει.

Η πλειοψηφία (33,72%) των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά πως συχνά τονώνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών ως απόρροια της συνεργασίας νηπιαγωγού και γονιών, το 32,56% σε μεγάλο βαθμό, το 23,26% μερικές φορές, το 5,81% σπάνια και το 4,65% δεν ισχύει.

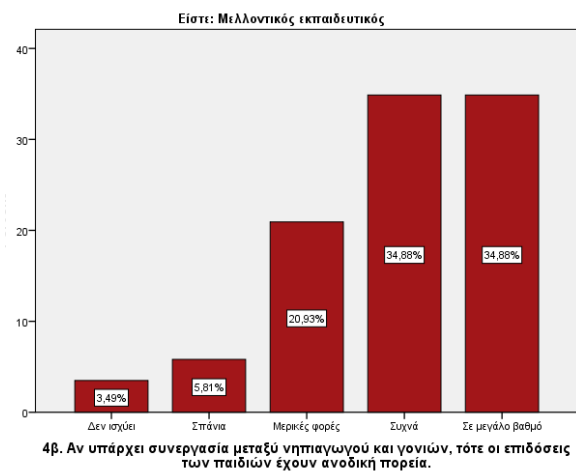
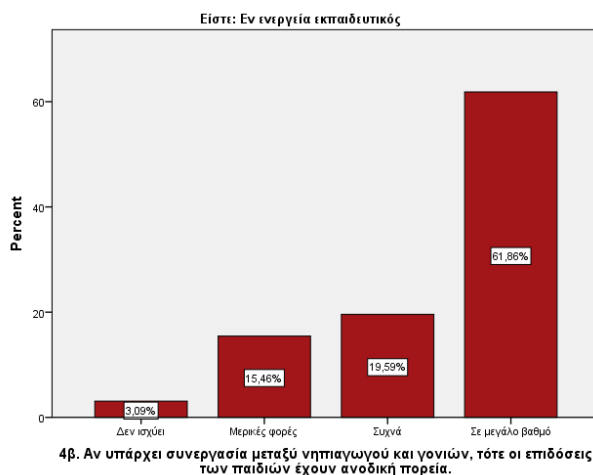
Και οι δύο κατηγορίες νηπιαγωγών στην πλειοψηφία τους ενστερνίζονται τις απόψεις των Γραμματά και Τζαμαριά (2001), για την τόνωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, όταν νιώθουν έντονο το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των γονιών και των νηπιαγωγών.



β) οι επιδόσεις τους έχουν ανοδική πορεία

Το 61,86% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι οι επιδόσεις των παιδιών έχουν ανοδική πορεία σε μεγάλο βαθμό αν υπάρχει συνεργασία νηπιαγωγού-γονιών. Το 19,59% δήλωσε συχνά, το 15,46% μερικές φορές και το 3,09% απάντησε ότι δεν ισχύει αυτό.

Ίσο ποσοστό μελλοντικών εκπαιδευτικών (34,88%) απαντά σε μεγάλο βαθμό και συχνά. Το 20,93% δηλώνει μερικές φορές, το 5,81% σπάνια και το 3,49% δεν ισχύει.

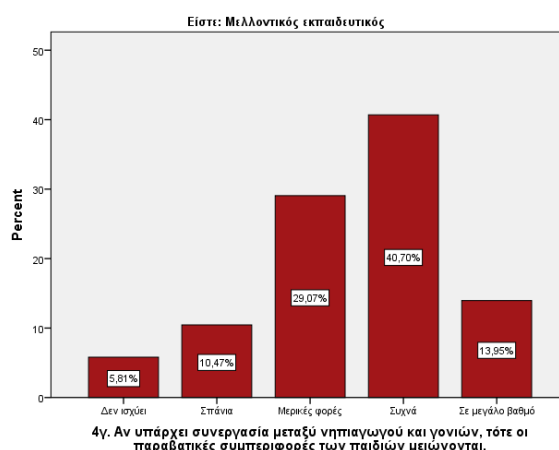
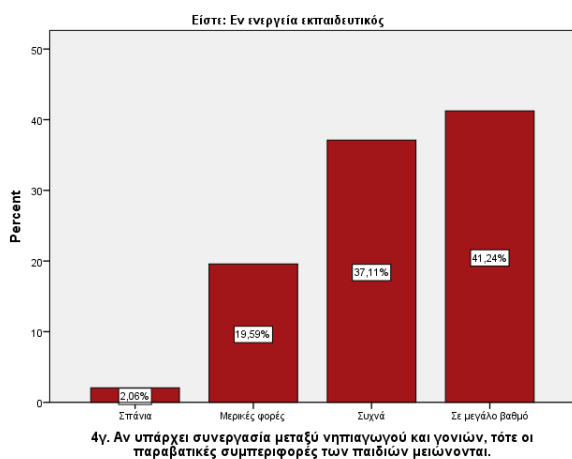


Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συντριπτική τους πλειοψηφία συμφωνούν με τη θεωρία, όπως αναπτύσσεται στο κεφ. 4, και συνδέει τη σχολική πρόοδο με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Bryan, 2005; Epstein, 1995; Henderson & Mapp, 2002; Sakellariou, 2006, 2007; Γεωργίου, 1996; Μπόνια, 2010; Σακελλαρίου, 2008).

γ) οι παραβατικές συμπεριφορές μειώνονται

Το 41,24% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε μεγάλο βαθμό η συνεργασία νηπιαγωγών-γονέων μειώνει τις παραβατικές συμπεριφορές. Το 37,11% πιστεύει ότι αυτό γίνεται συχνά, το 19,59% μερικές φορές και το 2,06% σπάνια.

Το 40,70% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι συχνά μειώνονται οι παραβατικές συμπεριφορές των παιδιών λόγω της συνεργασίας νηπιαγωγών και παιδιών. Το 29,07% δηλώνει μερικές φορές, το 13,95% σε μεγάλο βαθμό, το 10,47% σπάνια και το 5,81% δεν ισχύει.



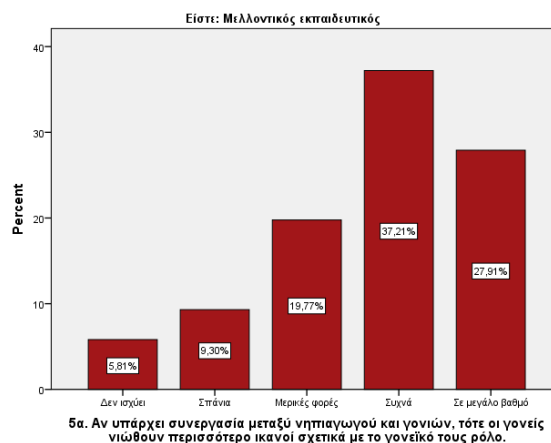
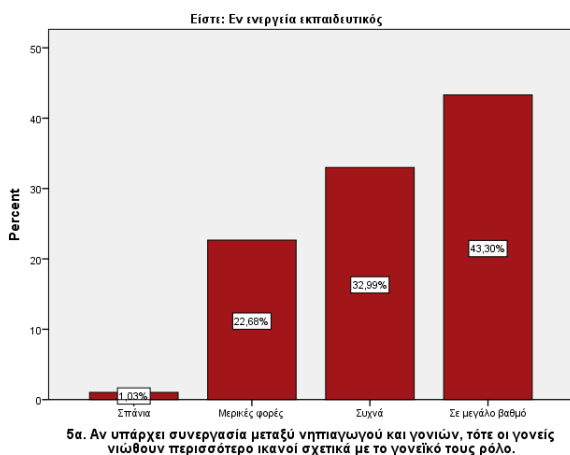
Η μεγάλη πλειοψηφία και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη της μείωσης της παραβατικότητας ως απόρροια της συνεργασίας γονέων-νηπιαγωγού. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη θεωρία, όπως αναπτύσσεται στο κεφ. 4 της παρούσας εργασίας, βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη (Ευαγγέλου, 2017; Ζάχος, 2007; Σακελλαρίου, 2015).

2.2.7.5. Αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού και γονιών, τότε οι γονείς:

α) νιώθουν περισσότερο ικανοί σχετικά με το γονεϊκό τους ρόλο,

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (43,30%) απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό η εν λόγω συνεργασία βοηθάει τους γονείς να νιώθουν περισσότερο ικανοί ως προς το γονεϊκό τους ρόλο. Το 32,99% δηλώνει συχνά, το 22,68% μερικές φορές και το 1,03% σπάνια.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (37,21%) πιστεύει ότι συχνά οι γονείς νιώθουν περισσότερο ικανοί, αν υπάρχει συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων. Το 27,91% δηλώνει σε μεγάλο βαθμό, το 19,77% μερικές φορές, το 9,30% σπάνια και το 5,81% δεν ισχύει.

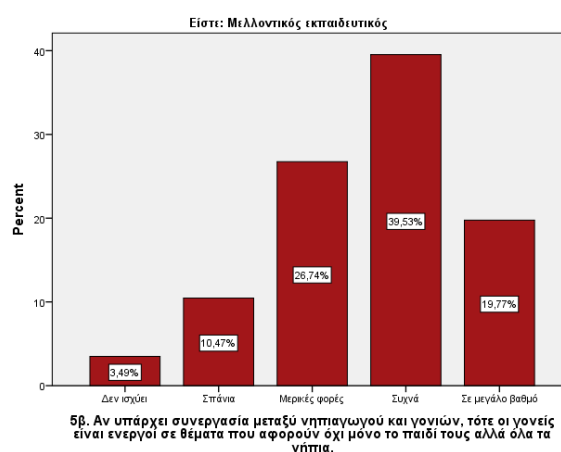
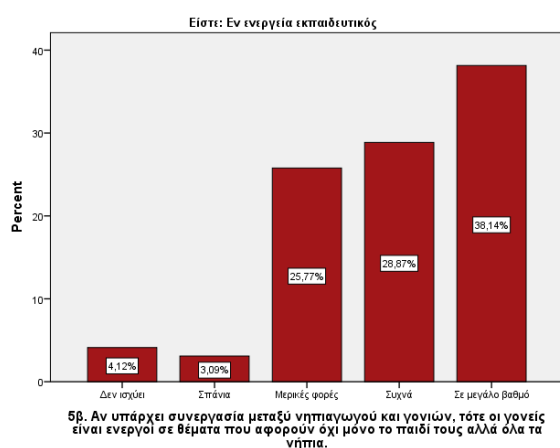


Η πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών νηπιαγωγών διατείνεται ότι η συνεργασία νηπιαγωγού-γονιών ενισχύει τη γονική ικανότητα, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες της Σακελλαρίου για τις μητέρες (2008), αλλά και γενικότερα για τους γονείς (Σακελλαρίου, 2015).

β) είναι ενεργοί σε θέματα που αφορούν όχι μόνο το παιδί τους αλλά όλα τα νήπια

Το 38,14% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απάντησε σε μεγάλο βαθμό, το 28,87% συχνά, το 25,77% μερικές φορές, το 4,12% δεν ισχύει και το 3,09% σπάνια.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με ποσοστό 39,53% δηλώνουν συχνά ότι συμβαίνει αυτό, το 26,74% απαντά μερικές φορές, το 19,77% σε μεγάλο βαθμό, το 10,47% σπάνια και το 3,49% δεν ισχύει.

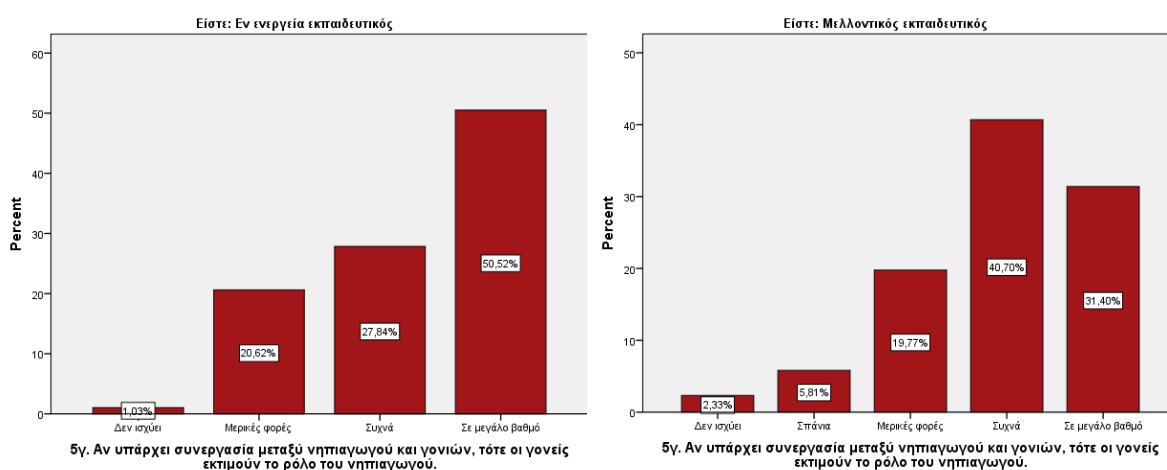


Η συντριπτική πλειοψηφία των νυν και μελλοντικών νηπιαγωγών συγκλίνει στην άποψη ότι η συνεργασία νηπιαγωγού-γονιών διευρύνει το ενδιαφέρον των γονιών για όλα τα παιδιά.

γ) εκτιμούν το ρόλο του/της νηπιαγωγού

Το 50,52% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι σε μεγάλο βαθμό οι γονείς εκτιμούν το ρόλο του/της νηπιαγωγού λόγω της μεταξύ τους συνεργασίας, το 27,84% συχνά, το 20,62% μερικές φορές και το 1,03% δεν ισχύει.

Το 40,70% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι γονείς συχνά εκτιμούν το ρόλο του/της νηπιαγωγού όταν υπάρχει μεταξύ τους συνεργασία. Το 31,40% απαντά σε μεγάλο βαθμό, το 19,77% μερικές φορές, το 5,81% σπάνια και το 2,33% δεν ισχύει.

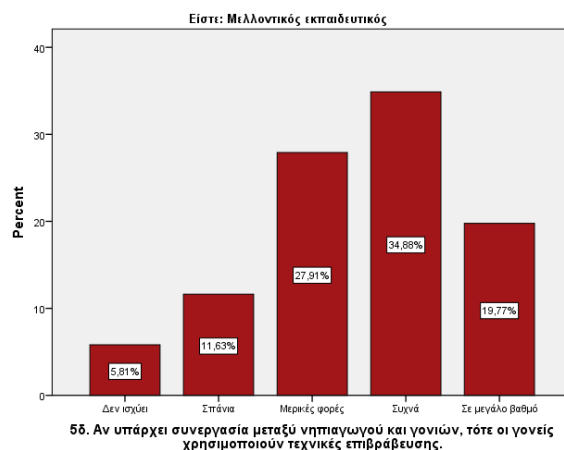
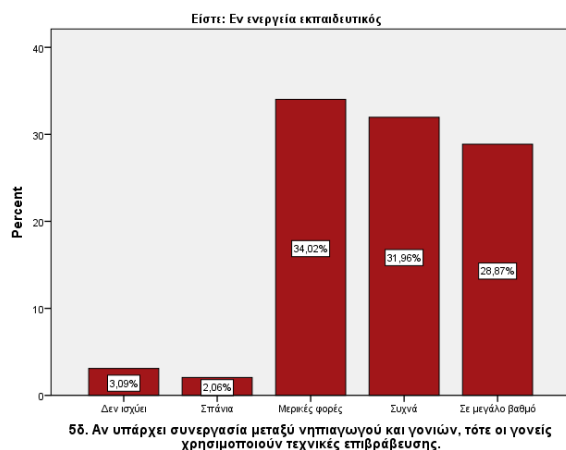


Και οι δύο κατηγορίες νηπιαγωγών με εξαιρετικά μεγάλα ποσοστά συγκλίνουν στην άποψη ότι οι γονείς, μέσα από την εμπλοκή τους, εκτιμούν το ρόλο του/της εκπαιδευτικού επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία (Γραμματάς, 2007; Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2001 & Ζηλιασκοπούλου, 2014).

δ) χρησιμοποιούν τεχνικές επιβράβευσης

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (34,02%) απαντά ότι μερικές φορές χρησιμοποιούνται τεχνικές επιβράβευσης από τους γονείς ως αποτέλεσμα της συνεργασίας τους με τον/τη νηπιαγωγό. Το 31,96% θεωρεί ότι συχνά συμβαίνει αυτό, το 28,87% σε μεγάλο βαθμό, το 3,09% δεν ισχύει και το 2,06% σπάνια.

Το 34,88% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απαντά ότι οι γονείς συχνά χρησιμοποιούν τεχνικές επιβράβευσης ως απόρροια της συνεργασίας τους με τον/την νηπιαγωγό. Το 27,91% δηλώνει μερικές φορές, το 19,77% σε μεγάλο βαθμό, το 11,63% σπάνια, ενώ το 5,81% δεν ισχύει.

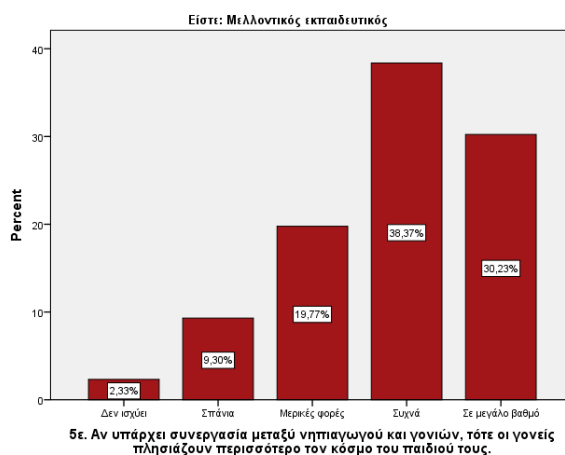
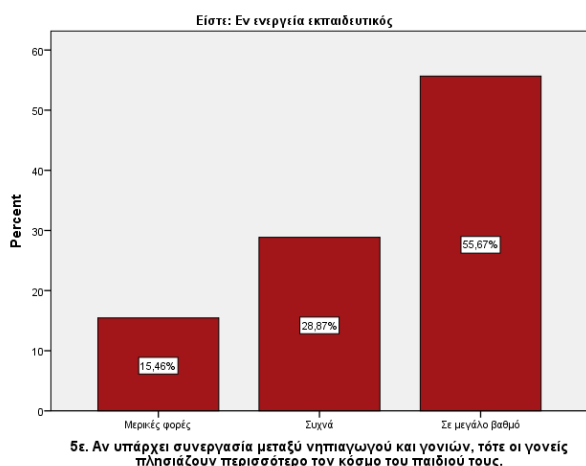


Υπάρχει σύμπτωση των απόψεων σε υψηλά ποσοστά ότι μέσω της συνεργασίας με τον/την νηπιαγωγό, οι γονείς μισούνται σε τεχνικές επιβράβευσης των παιδιών τους επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Συμεού, 2008).

ε) πλησιάζουν περισσότερο τον κόσμο του παιδιού τους

Το 55,67% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απαντά ότι οι γονείς, σε μεγάλο βαθμό, μέσω της συνεργασίας τους με τον /την νηπιαγωγό, πλησιάζουν περισσότερο τον κόσμο του παιδιού τους, το 28,87% συχνά και το 15,46% μερικές φορές.

Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (38,37%) απαντά ότι οι γονείς συχνά πλησιάζουν τον κόσμο του παιδιού τους έπειτα από τη συνεργασία τους με τον/τη νηπιαγωγό, το 30,23% σε μεγάλο βαθμό το 19,77% μερικές φορές, το 9,30% σπάνια και το 2,33% δεν ισχύει.

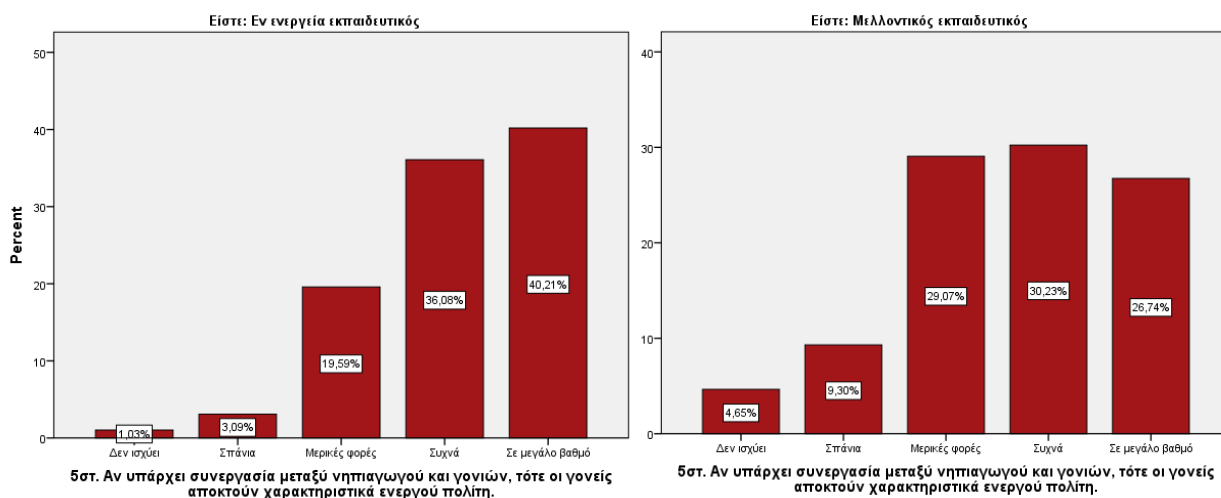


Η συντριπτική πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη της ενδυνάμωσης της σχέσης των γονιών με τα παιδιά τους ως αποτέλεσμα της συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία (Erstein & Sanders, 2002; Αγγελούπουλου, 2018; Γιοβαζολιάς, 2011).

στ) αποκτούν χαρακτηριστικά ενεργού πολίτη

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (40,21%) θεωρεί ότι οι γονείς σε μεγάλο βαθμό, αποκτούν χαρακτηριστικά ενεργού πολίτη μέσω της συνεργασίας τους με τον/την νηπιαγωγό, το 30,08% συχνά, το 19,59% μερικές φορές, το 3,09% σπάνια και το 1,03% δεν ισχύει.

Το 30,23% των μελλοντικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συχνά συμβαίνει αυτό, το 29,07% μερικές φορές, το 26,74% σε μεγάλο βαθμό, το 9,30% σπάνια και το 4,65% δεν ισχύει.



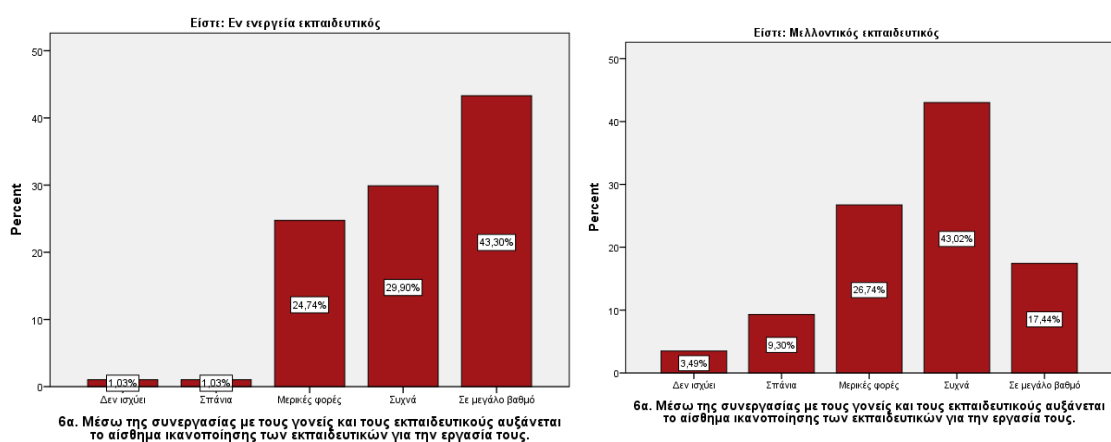
Και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών σε μεγάλα ποσοστά συμφωνούν ότι οι γονείς με την εμπλοκή τους στο νηπιαγωγείο, αποκτούν χαρακτηριστικά ενεργού πολίτη.

2.2.7.6. Μέσω της συνεργασίας με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς:

α) αυξάνεται το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για την εργασία τους,

Το 43,30% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πιστεύει ότι σε μεγάλο βαθμό αυξάνεται το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, μέσω της συνεργασίας τους με τους γονείς. Το 29,90% θεωρεί συχνά, το 24,74% μερικές. Ίσο ποσοστό, δηλαδή το 1,03%, αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις σπάνια και δεν ισχύει.

Το 43,02% των μελλοντικών εκπαιδευτικών απάντησε ότι συχνά αυξάνεται το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας τους με τους γονείς. Το 26,74% δήλωσε μερικές φορές, το 17,44% σε μεγάλο βαθμό, το 9,30% σπάνια και το 3,49% δεν ισχύει.

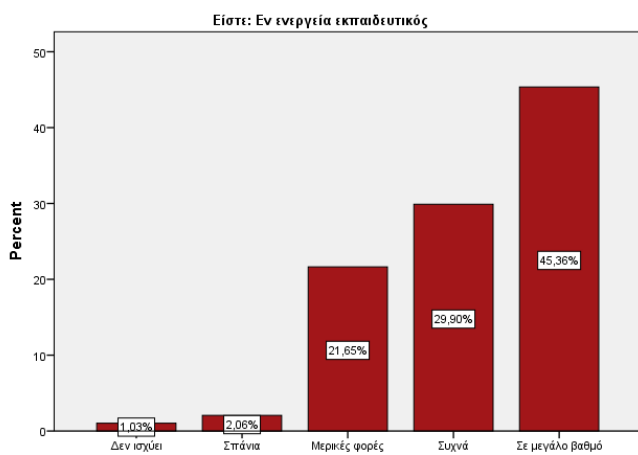


Το ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό, που συγκεντρώνουν οι στήλες «σε μεγάλο βαθμό» και «συχνά», επιβεβαιώνει το αίσθημα ικανοποίησης που απολαμβάνουν οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί για την εργασία τους, όταν αυτή εκτιμάται από τους γονείς. Και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία (Γραμματάς, 2007; Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011).

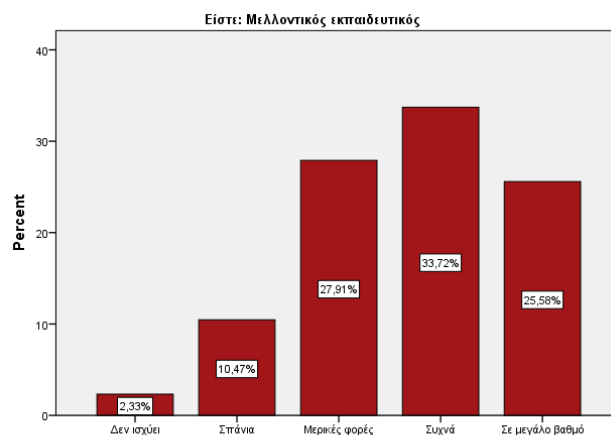
β) (Οι εκπαιδευτικοί) έρχονται σε επαφή με την οικογένεια και το παιδί, οπότε εξαλείφονται προκαταλήψεις και γίνονται πιο χρήσιμοι για τους γονείς και το παιδί.

Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί απαντούν σε ποσοστό 45,36% σε μεγάλο βαθμό. Το 29,90% θεωρεί συχνά, το 21,65% μερικές φορές, 2,06% σπάνια και το 1,03% δεν ισχύει.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με ποσοστό 33,72% απαντούν συχνά ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με την οικογένεια και το παιδί, τότε εξαλείφονται προκαταλήψεις και γίνονται πιο χρήσιμοι για τους γονείς και το παιδί. Το 27,91% δηλώνει ότι μερικές φορές συμβαίνει αυτό. Το 25,58% σημειώνει σε μεγάλο βαθμό, το 10,47% σπάνια και το 2,33% δεν ισχύει.



6.β. Μέσω της συνεργασίας με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς έρχονται σε επαφή με την οικογένεια και το παιδί, οπότε εξαλείφονται προκαταλήψεις και γίνονται πιο χρήσιμοι για τους γονείς και το παιδί.



6.β. Μέσω της συνεργασίας με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς έρχονται σε επαφή με την οικογένεια και το παιδί, οπότε εξαλείφονται προκαταλήψεις και γίνονται πιο χρήσιμοι για τους γονείς και το παιδί.

Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών συμφωνούν σε εξαιρετικά μεγάλα ποσοστά με την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνοντας τη θεωρία που αναπτύσσεται στο κεφ.5. Εφαρμόζουν στην πράξη τις παραινέσεις του Οδηγού Σπουδών (2022, 183), περί αλληλεγγύης, διαπολιτισμικού σεβασμού, καταπολέμησης διακρίσεων και προκαταλήψεων. Επιπλέον, η επαφή με τους γονείς ενισχύει την ενσυναίσθηση που αποτελεί βασική επικοινωνιακή δεξιότητα (Διαμαντίδου, 2014) και ταυτόχρονα μία από τις βασικές προϋποθέσεις της συνεργασίας (Σακελλαρίου, 2006).

2.3. Συσχετίσεις

Γονικότητα

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, που καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ του κατά πόσο οι ενεργεία εκπαιδευτικοί παρέχουν πληροφορίες σε όλες τις οικογένειες που το επιθυμούν και όχι μόνο στις οικογένειες που μπορούν να παρακολουθήσουν με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ($p=0$, άρα $p<0,05$).

Πίνακας 1

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
1. Παρέχουμε πληροφορίες σε όλες τις οικογένειες που το επιθυμούν και όχι μόνο στις οικογένειες που μπορούν να παρακολουθήσουν	7	5	12
Δεν ισχύει Σπάνια	4	14	18
Μερικές φορές	9	24	33
Συχνά	26	26	52
Σε μεγάλο βαθμό	51	17	68
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,151 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	30,422	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,525	1	,000
N of Valid Cases	183		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,64.

Όπως προκύπτει από τον 2^ο πίνακα υπάρχει συσχέτιση ($p=0$, άρα $p<0,05$) μεταξύ των ενεργεία εκπαιδευτικών με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο γεγονός ότι ζητούν από τις οικογένειες πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών.

Πίνακας 2

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
2. Ζητούμε από τις οικογένειες πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών.	3	6	9
Δεν ισχύει Σπάνια	4	10	14
Μερικές φορές Συχνά	9	23	32
Σε μεγάλο βαθμό	28	29	57
Total	53	18	71
	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,402 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	27,400	4	,000
Linear-by-Linear Association	21,065	1	,000
N of Valid Cases	183		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,23.

Επικοινωνία

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 φαίνεται ότι προκύπτει συσχέτιση μεταξύ εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών ($p=0,005$) στην ερώτηση αν οι γονείς έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών.

Πίνακας 3

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
8. Οι γονείς έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών.	0	4	4
Δεν ισχύει Σπάνια	3	10	13
Μερικές φορές	11	7	18
Συχνά	17	24	41
Σε μεγάλο βαθμό	66	41	107
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,088a	4	,005
Likelihood Ratio	16,853	4	,002
Linear-by-Linear Association	9,692	1	,002
N of Valid Cases	183		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,88.

Στον πίνακα 4 που μελετάται κατά πόσο οι εν ενεργεία ή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διεξάγουν ετήσια συνάντηση αξιολόγησης, ώστε οι οικογένειες να μοιραστούν πληροφορίες και προβληματισμούς για τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών στα προγράμματα που εφαρμόζονται, καθώς και για το βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι με την συμμετοχή τους στο σχολείο, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση ($p=0,083$, άρα $p>0,05$).

Πίνακας 4

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
9. Διεξάγουμε ετήσια συνάντηση αξιολόγησης, ώστε οι οικογένειες να μοιραστούν πληροφορίες και προβληματισμούς για τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών στα προγράμματα που εφαρμόζονται, καθώς και για το βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι με την συμμετοχή τους στο σχολείο.	8	5	13
Δεν ισχύει Σπάνια	9	10	19
Μερικές φορές	14	20	34
Συχνά	30	34	64
Σε μεγάλο βαθμό	36	17	53
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,234a	4	,083

Likelihood Ratio	8,369	4	,079
Linear-by-Linear Association	1,761	1	,184
N of Valid Cases	183		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,11.

Εθελοντισμός

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών ($p=0,067$, άρα $p>0,05$) στην ερώτηση αν διεξάγουν ετήσια συνάντηση αποτίμησης, ώστε να εντοπίσουν τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και τη διαθεσιμότητα των εθελοντών και να συνταιριάξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους με τις ανάγκες του σχολείου και της τάξης.

Πίνακας 5

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
1. Διεξάγουμε ετήσια συνάντηση αποτίμησης, ώστε να εντοπίσουμε τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και τη διαθεσιμότητα των εθελοντών και να συνταιριάξουμε τα ταλέντα και τις ικανότητές τους με τις ανάγκες του σχολείου και της τάξης.	21	10	31
Δεν ισχύει	19	11	30
Σπάνια	26	31	57
Μερικές φορές	21	29	50
Συχνά	10	5	15
Σε μεγάλο βαθμό			
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,792a	4	,067
Likelihood Ratio	8,911	4	,063
Linear-by-Linear Association	2,822	1	,093
N of Valid Cases	183		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,05.

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, όπου μελετάται κατά πόσο οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τις οικογένειες να συμμετάσχουν στο σχολείο, φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών ($p=0,037$, άρα $p<0,05$).

Πίνακας 6

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
2. Ενθαρρύνουμε τις οικογένειες να συμμετάσχουν στο σχολείο.	Δεν ισχύει	0	4
	να Σπάνια	7	10
	στο Μερικές φορές	19	15
	Συχνά	33	37
	Σε μεγάλο βαθμό	38	20
Total		97	86
			183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,190a	4	,037
Likelihood Ratio	11,796	4	,019
Linear-by-Linear Association	5,732	1	,017
N of Valid Cases	183		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,88.

Μάθηση στο Σπίτι

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, υπάρχει συσχέτιση ($p=0,013$ άρα $p<0,05$) μεταξύ των ενεργειών και μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο παρέχουν στις οικογένειες πληροφορίες για τις ικανότητες που επιδιώκουν να αναπτύξουν τα παιδιά, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

Πίνακας 7

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
1. Παρέχουμε στις οικογένειες πληροφορίες για τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτύξουν τα παιδιά, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.	2	7	9
Δεν ισχύει Σπάνια	4	5	9
Μερικές φορές	20	24	44
Συχνά	33	35	68
Σε μεγάλο βαθμό	38	15	53
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,677a	4	,013
Likelihood Ratio	13,135	4	,011
Linear-by-Linear Association	10,280	1	,001
N of Valid Cases	183		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,23.

Στον πίνακα 8, μελετάται κατά πόσο οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί παρέχουν στις οικογένειες πληροφορίες για το πώς να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να συζητήσουν, στο σπίτι, τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο. Μεταξύ εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών υπάρχει συσχέτιση. ($p=0$, άρα $p<0,05$).

Πίνακας 8

2.Παρέχουμε στις οικογένειες πληροφορίες για το πώς να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να συζητήσουν, στο σπίτι, τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο. * Είστε Crosstabulation
Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
2.Παρέχουμε στις οικογένειες πληροφορίες για το πώς να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να συζητήσουν, στο σπίτι, τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο.	7	5	12
Δεν ισχύει Σπάνια	1	12	13
Μερικές φορές	17	29	46
Συχνά	39	31	70
Σε μεγάλο βαθμό	33	9	42
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,836a	4	,000
Likelihood Ratio	29,307	4	,000
Linear-by-Linear Association	13,945	1	,000
N of Valid Cases	183		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,64.

Έννοια, Ορισμός και Στόχος Γιορτών

Στον πίνακα αυτόν μελετάται κατά πόσο οι εν ενεργεία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γιορτή είναι πανηγυρισμός για σπουδαίο, θρησκευτικό, πολιτικό, οικογενειακό γεγονός. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα δεν υπάρχει συσχέτιση ($p=0,135$, άρα $p>0,05$).

Πίνακας 9

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
1α. Γιορτή είναι Δεν ισχύει πανηγυρισμός για Σπάνια	7	5	12
σπουδαίο, θρησκευτικό, Μερικές φορές	2	7	9
πολιτικό, οικογενειακό Συχνά	23	15	38
γεγονός. Σε μεγάλο βαθμό	27	33	60
Total	38	26	64
	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,009a	4	,135
Likelihood Ratio	7,176	4	,127
Linear-by-Linear Association	,387	1	,534
N of Valid Cases	183		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,23.

Στον 10ο πίνακα μελετάται κατά πόσο οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη γιορτή ως τη μέρα που γίνεται ο πανηγυρισμός, η σκόλη. Μεταξύ αυτών των μεταβλητών φαίνεται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ($p=0,465$, άρα $p>0,05$).

Πίνακας 10

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
1β. Γιορτή είναι η μέρα που Δεν ισχύει	10	11	21
γίνεται αυτός ο Σπάνια	8	6	14
πανηγυρισμός, σκόλη. Μερικές φορές	23	22	45
Συχνά	26	30	56
Σε μεγάλο βαθμό	30	17	47
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,589a	4	,465
Likelihood Ratio	3,624	4	,459
Linear-by-Linear Association	,908	1	,341
N of Valid Cases	183		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,58.

Στο 11ο πίνακα υπολογίζεται κατά πόσο οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ορίζουν τη γιορτή ως τη διασκέδαση ή την ανάπαυση. Με βάση αυτό τον πίνακα φαίνεται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών των μεταβλητών ($p=0,712$, άρα $p>0,05$).

Πίνακας 11

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
1γ. Γιορτή είναι Δεν ισχύει διασκέδαση, ανάπαυση. Σπάνια	14	8	22
Μερικές φορές	9	6	15
Συχνά	25	21	46
Σε μεγάλο βαθμό	25	24	49
Total	24	27	51
	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,128a	4	,712
Likelihood Ratio	2,145	4	,709
Linear-by-Linear Association	2,100	1	,147
N of Valid Cases	183		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,05.

Ο στόχος των εορτών

Στο 12ο πίνακα μελετάται κατά πόσο οι εν ενεργεία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο στόχος των εορτών συμβαδίζει και ενισχύει τον ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης όσον αφορά την ολόπλευρη, αρμονική, και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών. Μεταξύ αυτών των μεταβλητών υπάρχει συσχέτιση ($p=0,001$, άρα $p<0,05$).

Πίνακας 12

Crosstab Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
3.Ο στόχος των εορτών Δεν ισχύει	1	3	4
συμβαδίζει και ενισχύει Σπάνια	1	4	5
των ευρύτερο στόχο της Μερικές φορές	7	15	22
εκπαίδευσης όσον αφορά Συχνά	21	32	53

την ολόπλευρη, αρμονική, Σε μεγάλο βαθμό και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών.	67	32	99
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,776a	4	,001
Likelihood Ratio	20,234	4	,000
Linear-by-Linear Association	16,622	1	,000
N of Valid Cases	183		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,88.

Στο 13ο πίνακα υπολογίζεται κατά πόσο πιστεύουν οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ότι με τους κατάλληλους χειρισμούς οι σχολικές εκδηλώσεις μπορούν να αναδειχτούν σε κατεξοχήν προνομιούχα συστήματα παροχής μίας διαθεματικής και διαπολιτισμικής γνώσης, αφού αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό σε πολλαπλά επίπεδα και ποικίλους τρόπους έκφρασης, τόσο δηλαδή ως ατομική ή/και συλλογική δημιουργία, όσο και ως συγχρονικό ή/και διαχρονικό φαινόμενο, ως καλλιτεχνικό ή/και κοινωνικό γεγονός. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ($p=0,011$, άρα $p<0,05$).

Πίνακας 13

Crosstab
Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
4. Με τους κατάλληλους χειρισμούς οι εκδηλώσεις μπορούν να αναδειχτούν σε προνομιούχα παροχής μιας και γνώσης, αντιμετωπίζουν πολιτισμό σε επίπεδα και ποικίλους τρόπους έκφρασης, δηλαδή ως συλλογική και διαχρονικό και καλλιτεχνικό κοινωνικό γεγονός.	1 1 12 23 60	1 4 16 34 31	2 5 28 57 91
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,122a	4	,011
Likelihood Ratio	13,380	4	,010
Linear-by-Linear Association	9,013	1	,003
N of Valid Cases	183		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,94.

Νηπιαγωγείο, Οικογένεια και Σχολικές Γιορτές

Στο 14ο πίνακα μελετάται κατά πόσο θεωρούν οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί ότι για τη δημιουργία σχολικών γιορτών δημιουργείται ομάδα εθελοντών με μέλη τους γονείς και τους νηπιαγωγούς. Όπως φαίνεται, μεταξύ των μεταβλητών δεν υπάρχει συσχέτιση ($p=0,283$, άρα $p>0,05$).

Πίνακας 14

Crosstab

Count

	Είστε		Total
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός	
1.Για τη δημιουργία σχολικών γιορτών δημιουργείται ομάδα εθελοντών με μέλη τους γονείς και τους νηπιαγωγούς.	Δεν ισχύει Σπάνια	Μερικές φορές Συχνά	
	15	6	21
	18	16	34
	38	31	69
	21	28	49
	5	5	10
Total	97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,042a	4	,283
Likelihood Ratio	5,156	4	,272
Linear-by-Linear Association	3,411	1	,065
N of Valid Cases	183		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,70.

Στον 15ο πίνακα υπολογίζεται κατά πόσο πιστεύουν οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ότι η δημιουργία σχολικών γιορτών προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας με τους γονείς. Μεταξύ αυτών των μεταβλητών φαίνεται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ($p=0,686$, άρα $p>0,05$).

Πίνακας 15

Crosstab

Count

	Είστε		Total	
	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	Μελλοντικός εκπαιδευτικός		
2. Η δημιουργία σχολικών γιορτών προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας με τους γονείς.	Δεν ισχύει	4	3	7
	Σπάνια	13	14	27
	Μερικές φορές	27	24	51
	Συχνά	28	30	58
	Σε μεγάλο βαθμό	25	15	40
Total		97	86	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,272a	4	,686
Likelihood Ratio	2,291	4	,682
Linear-by-Linear Association	,562	1	,453
N of Valid Cases	183		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,29.

2.4. Ανάλυση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, με βάση τις θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου.

Γονικότητα

Τόσο οι εν ενεργεία όσο και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, εφαρμόζουν την προτεινόμενη βιβλιογραφικά πρακτική της παροχής πληροφοριών, βοήθειας και εκπαίδευσης σε όλες τις οικογένειες προσδοκώντας την πρόληψη τυχόν προβλημάτων μέσω της συνεργασίας (Erstein, 1995, 1999, 2011; Raffaella & Knoff, 1999, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2008; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2006; Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2020; Erstein & Sanders, 2002, 420). Φροντίζουν μάλιστα οι πληροφορίες προς τους γονείς να είναι σαφείς, κατανοητές και να έχουν πρακτική εφαρμογή, επιβεβαιώνοντας τα δεδομένα της βιβλιογραφίας ότι οι ενημερωμένοι γονείς είναι αρωγοί και σύμμαχοι στο έργο των νηπιαγωγών διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο στη γνωστική και μαθησιακή διαδικασία (Φροκάι, 2020).

Το ίδιο θετικές είναι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών στην αναζήτηση πληροφοριών από τις οικογένειες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών αναγνωρίζοντας την υπεροχή των γονιών ως προς τη γνώση των παιδιών τους, πράγμα που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2010; Ζάχος, 2007; Κυριακίδης, 2000; Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υστερούν σ' αυτή την πρακτική (2.2.1.2.), ενδεχομένως λόγω του περιορισμένου χρόνου της πρακτικής τους άσκησης.

Επίσης από την έρευνα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εν ενεργεία και των μελλοντικών εκπαιδευτικών σέβονται τον πολιτισμό και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις όλων των γονέων, πράγμα που προτείνεται και από τη βιβλιογραφία (Raffaella & Knoff, 1999, όπως αναφ. στη Σακελλαρίου, 2008; Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2010; Διαμαντίδου, 2014; Οδηγός Σπουδών, 2022; Σακελλαρίου, 2006).

Συνοπτικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, διάκειται θετικά στην ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς, στην παροχή βοήθειας και εκπαίδευσης σε όλες τις οικογένειες και στον διαπολιτισμικό και θρησκευτικό σεβασμό. Άρα επαληθεύεται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με όλες τις οικογένειες δίνοντας σαφείς, κατανοητές και εφαρμόσιμες πληροφορίες.

Επικοινωνία

Οι εν ενεργεία και μελλοντικοί νηπιαγωγοί προβαίνουν στη διεξαγωγή επίσημων συναντήσεων με τους γονείς τουλάχιστον μία φορά το χρόνο καθώς και στην τακτική αποστολή ενημερωτικών δελτίων που περιλαμβάνουν ημερολόγιο δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, πληροφορίες για τις δραστηριότητες των παιδιών και δείγμα της δουλειάς τους καθώς και πληροφορίες για εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Η τακτική ενημέρωση άλλωστε θεωρείται ένα από τα στοιχεία του ρόλου των νηπιαγωγών και έχει πρακτική εφαρμογή στα ελληνικά νηπιαγωγεία από τους εν ενεργεία νηπιαγωγούς, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών επικοινωνεί τακτικά με τους γονείς και όχι μόνο σε προβληματικές καταστάσεις, επιβραβεύοντας τα επιτεύγματα των παιδιών, δημιουργώντας παράλληλα κανάλια αμφίδρομης επικοινωνίας και εφαρμόζοντας πρόγραμμα προσαρμογής και ενημέρωσης των καινούριων οικογενειών. Επαληθεύεται, επομένως, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ότι οι νηπιαγωγοί πραγματοποιούν συναντήσεις και αποστολή ενημερωτικού δελτίου σε τακτική βάση και όχι μόνο όταν προκύπτουν προβλήματα, (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Νταμάνη, 2021; Παπαδοπούλου, 2010; Σακελλαρίου, 2008; Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, & Τζίμας, 2016; Σακελλαρίου, Στράτη και Αναγνωστοπούλου, 2015, 2016, 2018; Μερκούρη και Σταμάτης, 2009). Επιπλέον και οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί δηλώνουν τη δυνατότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους γονείς και το αντίστροφο. Επίσης προβαίνουν σε ετήσια συνάντηση αξιολόγησης.

Σχετικά μικρότερα είναι τα ποσοστά των νηπιαγωγών που εφαρμόζουν πολιτικές ενθάρρυνσης ως προς την επικοινωνία με τους γονείς, επιβεβαιώνοντας ότι η επικοινωνιακή κουλτούρα δεν προωθείται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα νηπιαγωγεία (Σακελλαρίου, 2012; Γεωργίου, 2009; Μπαλιάμης, Σταματοπούλου & Σταματοπούλος, 2022).

Σε χαμηλά επίπεδα κυμαίνονται τα ποσοστά των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που α) αποστέλλουν στις οικογένειες φακέλους εργασίας των παιδιών, β) αφιερώνουν στο ενημερωτικό δελτίο μία στήλη για τις ερωτήσεις των γονέων και γ) αναγνωρίζουν τη συνεισφορά παιδιών, οικογενειών και κοινότητας μέσω του ενημερωτικού δελτίου. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εμφανώς περισσότερο αυτές τις πρακτικές, όπως προτείνονται και βιβλιογραφικά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008).

Η προσεκτική παρατήρηση των παραπάνω αποτελεσμάτων οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με την επικοινωνία νηπιαγωγών-γονέων:

Οι περισσότερες από τις πρακτικές που διερευνήθηκαν και είναι προτεινόμενες από την Epstein, εφαρμόζονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία σε ποσοστά άνω του 50%.

Σε γενικές γραμμές οι απόψεις των νυν και μελλοντικών νηπιαγωγών συμβαδίζουν με μικρές διαφοροποιήσεις. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εκ πείρας αποφεύγουν τη χρήση κάποιων σχετικά δύσκαμπτων και μη αποτελεσματικών πρακτικών, όμως φροντίζουν να τις αντικαθίστουν με άλλες πιο ευέλικτες, φτάνοντας στο ίδιο επιθυμητό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, υστερούν ως προς την ευκαιρία που δίνουν στους γονείς να διατυπώσουν τις ερωτήσεις τους μέσω του ενημερωτικού δελτίου, όμως, από την άλλη, αναπληρώνουν αυτό το κενό με τηλεφωνικές και διά ζώσης επικοινωνίες.

Έτσι η πρώτη υπόθεση, ότι οι τρόποι συνεργασίας, όπως προτείνονται από το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein, αξιολογούνται στο ελάχιστο από τους εκπαιδευτικούς, διαψεύδεται, γιατί οι περισσότερες πρακτικές επικοινωνίας ουσιαστικά εφαρμόζονται σε υψηλά ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς και επιπλέον αυτές που φαινομενικά υστερούν, αντικαθίσταται από άλλες πιο ευέλικτες πρακτικές.

Εθελοντισμός

Οι εκπαιδευτικοί, αν και έχουν τη διάθεση να ενισχύσουν τον εθελοντισμό των γονέων, με ελαστικά προγράμματα εκδηλώσεων και εθελοντισμού, ωστόσο αποφεύγουν α) την ετήσια συνάντηση για διερεύνηση των ταλέντων και του εθελοντισμού των γονέων, β) την ανάμιξη των γονέων στην τάξη, γ) τον προγραμματισμό ποικίλων εκδηλώσεων σε διαφορετικές ώρες της ημέρας προς διευκόλυνση των γονέων και δ) την προσφορά μεταφορικού μέσου και ελαστικών προγραμμάτων, καθώς και τη φύλαξη παιδιών προς διευκόλυνση των γονέων να συμμετάσχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου. Ειδικά η αποφυγή της τελευταίας πρακτικής από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μάλλον δικαιολογείται καθώς δε συνάδει με την ελληνική πραγματικότητα και δεν έχει αποτελέσει μέχρι τώρα υποχρέωση των εκπαιδευτικών. Στις παραπάνω πρακτικές, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί φαίνονται λιγότερο επιφυλακτικοί πράγμα που ίσως δικαιολογείται λόγω της περιορισμένης επαφής τους με την πραγματικότητα της εκπαίδευσης, αλλά και λόγω του νεανικού ενθουσιασμού.

Μάθηση στο σπίτι

Ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την προώθηση της μάθησης στο σπίτι. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών παρέχουν στις οικογένειες πληροφορίες για τις

ικανότητες των παιδιών και οδηγίες για την περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωσή τους καθώς και εκπαιδευτική καθοδήγηση και επιζητούν τη συνδρομή τους ως προς την εκμάθηση ποιημάτων και θεατρικών ρόλων.

Επαληθεύεται επομένως, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ότι δηλ., οι νηπιαγωγοί προωθούν τη μάθηση στο σπίτι παρέχοντας τις κατάλληλες πληροφορίες στους γονείς, πρακτική που προτείνεται και βιβλιογραφικά (Bettelheim, 1976 ο.α. στον Σακελλαρίου, 1995, σ.105; Ihmeideh & Al-Maadadi, 2020; Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011; Ζάχος, 2007).

Έννοια, ορισμός και στόχος των γιορτών

Η συντριπτική πλειοψηφία των εν ενεργεία και των μελλοντικών εκπαιδευτικών (αθροιστικά οι απαντήσεις σε μεγάλο βαθμό και συχνά αγγίζουν το 70%) υποστηρίζει ότι «η γιορτή είναι πανηγυρισμός για σπουδαίο θρησκευτικό, πολιτικό, οικογενειακό γεγονός». Επίσης την συνδέουν με διασκέδαση και ανάπαυση, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία, όπως αναπτύχθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι και οι δύο κατηγορίες των νηπιαγωγών, σε ακόμα υψηλότερα ποσοστά, (αθροιστικά οι απαντήσεις σε μεγάλο βαθμό και συχνά αγγίζουν το 90%), προσδίδουν στις γιορτές και άλλες προεκτάσεις σχετικές με τον παιδαγωγικό, πολιτικό, διαθεματικό και διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα. Επιβεβαιώνεται δηλ. η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς του ανανεωτικού χαρακτήρα των σχολικών γιορτών, που αποτελεί και επίδιωξη της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως αναλύθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Άρα επαληθεύεται το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα ότι και οι δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι γιορτή είναι μεν «πανηγυρισμός για σπουδαίο, θρησκευτικό, πολιτικό, οικογενειακό γεγονός» και «διασκέδαση, ανάπαυση», αλλά ταυτόχρονα επιτελεί και άλλες λειτουργίες σχετικές με τον παιδαγωγικό, πολιτικό, διαθεματικό και διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα.

Η δεύτερη υπόθεση, ότι δηλ., οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη γιορτή πανηγυρισμό για σπουδαίο γεγονός διαψεύδεται εν μέρει, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει παράλληλα και τον παιδαγωγικό, πολιτικό, διαθεματικό και διαπολιτισμικό της χαρακτήρα. Αυτό ακριβώς μπορεί να αποτελεί και τη βάση, ώστε τελικά οι γιορτές να αποτελέσουν πεδίο πολύ πιο ουσιαστικής συνεργασίας νηπιαγωγών και γονιών.

Νηπιαγωγείο, Οικογένεια και Σχολικές Γιορτές.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ότι δηλ. οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν εθελοντικές ομάδες με μέλη τους γονείς διαψεύδεται γιατί α) αποφεύγουν αυτή την πρακτική και β) διάκεινται αρνητικά στην αξιολόγηση των γιορτών μέσω του ατομικού φακέλου. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ως προς την αξιολόγηση είναι περισσότερο θετικοί.

Ωστόσο και οι δύο κατηγορίες νηπιαγωγών συγκλίνουν στην άποψη ότι η συνεργασία νηπιαγωγού και γονιών δρα ευεργετικά και ποικιλότροπα για το τρίπτυχο: παιδιά-γονείς-νηπιαγωγοί, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία, όπως παρουσιάστηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους.

Από όλα όσα προηγήθηκαν αντιλαμβανόμαστε ότι η υπόθεση 1, περί ελάχιστης αξιοποίησης των τρόπων συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς, διαψεύδεται ξανά, εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι γενικότερα θετικοί στη συνεργασία με τους γονείς, παρόλο που δεν αξιοποιούν τα οφέλη των ατομικών φακέλων στο έπακρο. Πιο συγκεκριμένα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον φάκελο, χωρίς να λαμβάνουν σχόλια για τη δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο από τους γονείς των παιδιών. Επιπρόσθετα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς, χωρίς όμως να μαθαίνουν τη διαθεσιμότητα, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των γονιών, ώστε να τα αξιοποιήσουν καταλλήλως στις ανάγκες του νηπιαγωγείου. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διαφορετικά αυτό το θέμα, εφόσον δείχνουν ενδιαφέρον για τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και τη διαθεσιμότητα των γονιών και παράλληλα διαφοροποιούνται από τους εν ενεργεία και ως προς τη θετική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση των γιορτών μέσω του ατομικού φακέλου.

2.5. Συμπεράσματα

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσουμε τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας για τη διοργάνωση σχολικών γιορτών και τις απόψεις για το τι θεωρούν ως σχολική γιορτή οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Μετά από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νομό Ιωαννίνων καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Διαπιστώθηκε πως και οι δύο κατηγορίες νηπιαγωγών αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση της συνεργασίας για τη δημιουργία σχολικών γιορτών σε όλους τους εμπλεκόμενους, παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς (2.2.7 του ερωτηματολογίου). Παράλληλα, η πλειοψηφία των

νηπιαγωγών δηλώνει πως ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στις γιορτές και μάλιστα με ελαστικά προγράμματα εκδηλώσεων και εθελοντισμού προσπαθεί να διευκολύνει τη συμμετοχή τους στην εκάστοτε θεματική ενότητα (2.2.3). Επίσης προτρέπουν τους γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση του ρόλου ή των ποιημάτων. Όλα τα παραπάνω αποκαλύπτουν τη θετική στάση των νηπιαγωγών στη συνεργασία με τις οικογένειες κατά τη δημιουργία σχολικών γιορτών. Επιπροσθέτως επιβεβαιώνεται παλιότερη έρευνα των Sakellariou & Rentzou (2007), ότι οι σχολικές γιορτές αποτελούν έναν σημαντικό τύπο γονικής εμπλοκής στο ελληνικό νηπιαγωγείο, με ευεργετική επίδραση στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο τρίπτυχο παιδί-γονιός-νηπιαγωγός (Erstein, 1999; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Σακελλαρίου, 2008; Γεωργίου, 2009; 2011; Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2011).

Η παρούσα έρευνα όμως επαληθεύει εν μέρει την τρίτη υπόθεση, ότι δηλ. *η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας υπάρχει αλλά δεν είναι ουσιαστική*. Έτσι η συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας επιδιώκεται και γενικά και ειδικότερα ως προς τη δημιουργία σχολικών γιορτών, όπως εκτενώς αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα 2.4. Όμως, παρά τη θετική στάση τους για την συνεργασία με την οικογένεια, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε μερικούς τομείς δεν έχουν αναπτύξει σε βάθος τη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών, εφόσον δεν λαμβάνουν σχόλια από τους γονείς για τη δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο, δεν γνωρίζουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τη διαθεσιμότητα των γονιών και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν επιδιώκουν να μειώνουν προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεργασία με τους γονείς. Απεναντίας οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δείχνουν θέληση να επιδιώξουν μια πιο ουσιαστική συνεργασία. Η εν μέρει επαλήθευση της τρίτης υπόθεσης δικαιολογείται, γιατί οι τομείς συνεργασίας, στους οποίους οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί διάκεινται αρνητικά, είναι αριθμητικά λιγότεροι και γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις η στάση τους μοιάζει να είναι ρεαλιστική και προσαρμοσμένη στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, όπως π.χ. η μη διάθεση μεταφορικού μέσου. Ας σημειωθεί ακόμη ότι αντικαθιστούν μη αποδοτικές πρακτικές με άλλες πιο ευέλικτες, φτάνοντας συχνά στο ίδιο επιθυμητό αποτέλεσμα. Από τη μια δηλ. υστερούν ως προς την ευκαιρία που δίνουν στους γονείς να διατυπώσουν τις ερωτήσεις τους μέσω του ενημερωτικού δελτίου και από την άλλη αναπληρώνουν αυτό το κενό με τηλεφωνικές και διά ζώσης επικοινωνίες (2.2.2.9). Από τη μια αποστέλλουν στο σπίτι θετικά μηνύματα για τα επιτεύγματα των παιδιών και από την άλλη υστερούν στην αποστολή φακέλων εργασίας και δείγματος της δουλειάς των παιδιών.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς έχει βελτιωθεί σημαντικά κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, καθώς προηγούμενες έρευνες αποκάλυπταν μεγάλη διαφορά ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, και απουσία ουσιαστικής συνεργασίας (Sakellariou, 2008, σ.31; Sakellariou & Rentzou, 2004, όπως αναφ. στο Sakellariou & Rentzou, 2008, σ.10; Μπρούζος, 2002).

Η θετική στάση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη συνεργασία νηπιαγωγών-γονέων είναι ελπιδοφόρα. Η διαφοροποίησή τους ενδεχομένως οφείλεται στην πρόσφατη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει και προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς. Επίσης πιθανώς οφείλεται στην νεανική αισιοδοξία, στον ενθουσιασμό και στην όρεξη για δουλειά.

Σχετικά με τον ορισμό των σχολικών γιορτών, οι απόψεις και των δύο κατηγοριών νηπιαγωγών αποκαλύπτουν πως αντιμετωπίζουν τις γιορτές με άλλη οπτική και με ανανεωτικό πνεύμα. Ενώ συμφωνούν με τον σχετικά πιο τετριμμένο ορισμό της γιορτής ως πανηγυρισμού σπουδαίων γεγονότων και ανάπαυσης, όμως σε υψηλότερα ποσοστά υποστηρίζουν τις σύγχρονες αντιλήψεις για τις σχολικές γιορτές.

Μελετώντας τις συσχετίσεις στη θεματική ενότητα των γιορτών, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

α) υπάρχει συσχέτιση ($p=0,001$, άρα $p<0,05$) στο κατά πόσο οι εν ενεργεία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο στόχος των εορτών συμβαδίζει και ενισχύει των ευρύτερο στόχο της εκπαίδευσης όσον αφορά την ολόπλευρη, αρμονική, και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών,

β) υπάρχει συσχέτιση ($p=0,011$, άρα $p<0,05$), στο κατά πόσο πιστεύουν οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ότι με τους κατάλληλους χειρισμούς οι σχολικές εκδηλώσεις μπορούν να αναδειχτούν σε κατεξοχήν προνομιούχα συστήματα παροχής μίας διαθεματικής και διαπολιτισμικής γνώσης, αφού αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό σε πολλαπλά επίπεδα και με ποικίλους τρόπους έκφρασης, τόσο δηλαδή ως ατομική ή/και συλλογική δημιουργία, όσο και ως συγχρονικό ή/και διαχρονικό φαινόμενο, ως καλλιτεχνικό ή/και κοινωνικό γεγονός.

Οι παραπάνω συσχετίσεις φανερώνουν ότι οι συγκεκριμένες αντιλήψεις των ερωτηθέντων επηρεάζονται από την ιδιότητα που έχουν ως εν ενεργεία ή μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

γ) δεν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των ερωτηθέντων ως προς τις απαντήσεις τους για τον ορισμό της γιορτής ως ημέρα πανηγυρισμού ($p=0,465$, άρα $p>0,05$), διασκέδασης και ανάπαυσης ($p=0,712$, άρα $p>0,05$). Η απουσία συσχετίσεων σ' αυτές τις περιπτώσεις

φανερώνει ότι οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων δεν επηρεάζονται άμεσα από την ιδιότητα που έχουν ως εν ενεργεία ή μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά την έρευνα, προκύπτουν δύο βασικοί περιορισμοί: το σχετικά μικρό δείγμα (97 εν ενεργεία και 86 υποψήφιοι) και το ότι πραγματοποιήθηκε μόνο στο νομό Ιωαννίνων, οπότε τα συμπεράσματα δε θα ήταν ορθό να γενικευτούν.

Μια ενδιαφέρουσα μελλοντική έρευνα θα ήταν να μελετήσουμε μια ομάδα παιδιών, των οποίων οι νηπιαγωγοί συνεργάστηκαν με τις οικογένειές τους και μια ομάδα παιδιών που δεν υπήρξε τέτοιου είδους συνεργασία, ώστε να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές ως προς την συναισθηματική και μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών που ανήκουν στις δύο ομάδες. Και ειδικότερα θα ήταν ενδιαφέρον να μελετήσουμε πώς δρουν και σε βάθος χρόνου τα παιδιά των δύο διαφορετικών ομάδων.

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας, προτείνουμε οι εν ενεργεία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μελετούν εκτενέστερα τα προγράμματα σπουδών, να δίνουν έμφαση στη διαβίου μάθηση και να εφαρμόζουν στην πράξη τις γνώσεις που αποκομίζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η πολιτεία οφείλει να είναι αρωγός στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και να τους στηρίζει έμπρακτα με την υιοθέτηση κατάλληλων πολιτικών πρακτικών τόσο σε επίπεδο οικονομικό-υλικότεχνικό όσο και σε επίπεδο πρόνοιας για τη συνεχή τους επιμόρφωση και πρακτική εκπαίδευση, χωρίς να αναλώνεται απολύτως σε ένα θεωρητικό επίπεδο. Επίσης η πολιτεία οφείλει να προνοεί και για προγράμματα επιμόρφωσης και συνεκπαίδευσης εκπαιδευτικών-γονέων. Η σύμπραξη πολιτείας, εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και η χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την καλύτερη λειτουργία των νηπιαγωγείων, τη διευκόλυνση εκπαιδευτικών και γονιών και, κυρίως, την ολόπλευρη και ουσιαστική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Arneback, E. & Jämte, J. (2022). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 192-211. DOI: 10.1080/13613324.2021.1890566
- Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1998). *The challenges of parent involvement research*. ERIC/LUE 134 DOI:10.13140/RG.2.1.1293.7681
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3–29). New York: Macmillan.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39–62.
- Berk, L. (1993). *Infants, children and adolescents*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bloom, B. (1981). *All our children: A primer for parents, teachers and other educators*. N. York: McGraw, Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In: R., Vasta (ed.) *1989 Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (Vol. 6). Connecticut: JAI Press, Greenwich.
- Bryan, J., (2005). Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family-Community Partnerships, ASCA, Professional School Counseling, V. 8, N. 3 ASCA. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/42732462> .

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guildford Press.
- Christenson, S.L., & Anderson, A. R. (2002). The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 37(3), 378-393.
- Comer, J. P. (2001). Schools that develop children. *The American prospect*, 12, 7, 3-12.
- Conn-Powers, MC, Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Μετάβαση των μικρών παιδιών στην κύρια τάση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής στην Προσχολική Αγωγή*, 9 (4), 91-105. <https://doi.org/10.1177/027112149000900409>
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Co-operating with Parents for Equal Opportunities in Education. *International Journal About Parents in Education*, 10(1). Retrieved from: <http://search.ebscohost.com>.
- Epstein, J.L. (1992). *School and family partnerships*. Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning. The Johns Hopkins University. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED343715>.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713. Ανακτήθηκε από: <https://search.proquest.com>
- Epstein, J. L., (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J, L. & Sanders, M., G (2002). *Handbook of parenting . Volume 5. Practical Issues in Parenting* (ed. Marc H. Bornstein). United States of America. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Keith-Crnic/publication/232498354_Everyday_stresses_and_parenting/links/02e7e5382052990806000000/Everyday-stresses-and-parenting.pdf
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: improving student attendance through and community involvement. *J Educ Res.*, 95 (5), 1-3.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood*

Education Research Journal, 22(1), 134-148 Retrieved from:
<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.738868>.

Grolnik W.S. & Slowiaczek (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-22.
<https://doi.org/10.2307/1131378>.

Henderson, A. T., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from
<https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>

Holden, G. H. [2015], (2019). *Η δυναμική της σχέσης γονέα-παιδιού*. Αθήνα: Κωνσταντάρας. Ιατρικές Εκδόσεις.

Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M., & Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.

Hoskins, B., Liu, L. (2019). Measuring life skills in the context of Life Skills and Citizenship Education the Middle East and North Africa. United Nations Children's Fund (UNICEF) and the World Bank. Ανακτήθηκε από
https://www.unicef.org/mena/media/7011/file/Measuring%20life%20skills_web.pdf.pdf.

Ihmeideh, F. & Al-Maadadi, F. (2020). The effect of family literacy programs on the development of children's early literacy in kindergarten settings. *Children and Youth Services Review*, 118, 105462.

Jeynes, WH (2007). Η σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων μαθητών της Αστικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Μετα-Ανάλυση. *Urban Education* , 42 (1), 82-110. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>

Johnson, TE, Chandler, LK, Kerns, GM, & Fowler, SA. (1986). Τι λένε οι γονείς για την εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική μετάβαση; Μια αναδρομική συνέντευξη μετάβασης. *Journal of the Division for Early Childhood*, 111, 10-16.

Kalantzis, M. & Cope, B. [2012], (2013). *New Learning: Elements of a Science of Education* . 2η έκδ. Cambridge University Press
doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139248532>

Kang, J., Horn, E. M. & Palmer, S. (2017). Influences of family involvement in kindergarten transition activities on children's early school adjustment. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 789-800.

Ladson-Billings, G. (2017). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C. Grant (Ed.), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp. 102-118). London: Routledge.

Manolitsis, G., Georgiou, G. K. & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mialaret, G. (2014). Οι στόχοι της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης. Στο Κ. Γ. Καρράς & Χ. Π. Καλογιαννάκη (Επιμ.), *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα, Ιστορία-Μεταβάσεις-Προκλήσεις* (σελ. 67-88). Αθήνα: Gutenberg.

Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο UNESCO Για τις γυναίκες και την ειρήνη στις βαλκανικές χώρες.

Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005). Syneducation (synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. *Harvard Family Research Project*, 1-9. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/profile/Iro_Mylonakou_Keke/publication/266493186_Syneducation_Synekpaidefsis_Reinforcing_Communication_and_Strengthening_Cooperation_Among_Students_Parents_and_Schools_Harvard_Family_Research_Project/links/554606180cf24107d397e6ad/Syneducation-Synekpaidefsis-Reinforcing-Communication-and-Strengthening-Cooperation-Among-Students-Parents-and-Schools-Harvard-Family-Research-Project.pdf.

Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). *School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation*. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 73-82.

Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/profile/Iro_Mylonakou_Keke/publication/295549954_School_family_and_the_community_in_cooperation_the_model_of_syneducation/links/56cb840a08ae3cee5418fab/School-family-and-the-community-in-cooperation-the-model-of-syneducation.pdf.

- Raffaelle, L. M. & Knoff, H. M. (1999). *Improving Home-School Collaboration with Disadvantaged Families: Organizational Principles, Perspectives and Approaches*. School psychology Review.
- Ronald, P. R. (2017). *Η συναισθηματική ζεστασιά. Τα θεμέλια της θεωρίας γονεϊκής αποδοχής-απόρριψης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Paquette, D. - Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. Academia. Ανακτήθηκε από:
https://www.academia.edu/23731894/Bronfenbrenners_Ecological_Systems_Theory
- Penderi, E. (2018). Theoretical and practical issues concerning young children's citizenship education: The program «Learn, Care and Act about my City». *Journal of Education and Training*, 5(2), 141-164. DOI: <https://doi.org/10.5296/jet.v5i2.13038>
- Pratt, M. E., McClelland, M. M., Swanson, J. & Lipscomb, S. T. (2016). Family risk profiles and school readiness: A person-centered approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 462-474.
- Pretti-Frontczak, K. (2014). Stop trying to make kids «ready» for kindergarten. *Young Exceptional Children*, 17(1), 51-53.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: a case study*. (unpublished MA Dissertation). Brunel University, London.
- Reese, L., & Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' cultural model of literacy development: An evolving perspective on home-school discontinuities. *American Journal of Education*, 108(2), 103–134. <https://doi.org/10.1086/444236>
- Rohner, R. P. (2017). *Η συναισθηματική ζεστασιά. Τα θεμέλια της θεωρίας γονεϊκής αποδοχής-απόρριψης* (μτφ. Α. Γρίβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Sakellariou, M. (2006). The cooperation between family, school, society in the frameworks of the preschool pedagogy and education. *Pedagogical Theory and Practice*, 1, 21-37.
- Sakellariou, M. (2007, May). *Parents' attitude towards Nursery School and its correlation with their sociological characteristics. Paper presented at the New directions in Sociology of Education in/for the 21st century*. Proceedings of the Mid Term Conference of the Research Committee04-International Sociological Association, Nicosia, Cyprus.

- 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. (2008). Partnership with Families and Communities in Greek Preschool Settings: An Evaluation from Researchers' and Early Childhood Educators' Perspectives. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3(5), 93-112.
- Shea, M. (2012). *Running records. Authentic instruction in early childhood education*. New York: Routledge.
- Skynner, R. (1998). *Οικογενειακές Υποθέσεις. Ένας οδηγός για καλύτερες και υγιέστερες ανθρώπινες σχέσεις* (Μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vygostky, L. (1978). The role of play in development(pp.92-104). *In Mind in society, trans. M. Cole Cambridge*, trans . M. Cole. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Willems P. P., & Gonzalez-DeHass A. R. (2012). School–community partnerships: using authentic contexts to academically motivate students. *School Community Journal*, 22(2), 9-30. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001611.pdf>
- Yelverton, R. & Mashburn, A. J. (2018). A conceptual framework for understanding and supporting children's development during the kindergarten transition. In A. J. Mashburn, J. LoCasale-Crouch, & K. C. Pears (Eds.) *Kindergarten transition and readiness* (pp. 3-29). Springer, Cham.
- Ysseldyke, J. E. & Christenson, S. L. (2002). *Functional Assessment of Academic Behavior: Creating successful learning environments*. Longmont: CO, Sopris West, Inc.
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2011). Building Family Partnerships: The Journey From Preservice Preparation to Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 84-96. Retrieved from <http://10.1080/10901027.2010.547653>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. (2 ed.) Cambridge University Press.

Αγγελίδης, Π. Β. (χ.χ.). *Σημειώσεις power point, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης*. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2024 από: file:///C:/Users/eythi/Downloads/statistiki_lect_2.pdf

Αγγελοπούλου, Ε. (2018). *Απόψεις γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσα από την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. & Καρακίτσα, Τ. (2018). *Νοιάζομαι και δρω. Εθελοντισμός, Αλληλεγγύη, ενεργός πολίτης. Οδηγός για την οικογένεια* (τεύχος 5). Δεσμός Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο και Ίδρυμα Λαμπράκη: Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://noiazomaikaidrw.gr/wp-content/uploads/2018/12/Teychos_5.pdf

Ανθοπούλου, Σ. Σ., Καπετανίδου, Μ., Καρακίτσα, Τ. & Πούλιος, Ι. (2018). *Νοιάζομαι και Δρω Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (τεύχος 1). Δεσμός Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο και Ίδρυμα Λαμπράκη: Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://noiazomaikaidrw.gr/wp-content/uploads/2015/08/1o_TEYXOS_Single_Pages.pdf

Ανθοπούλου, Σ. Σ., Καπετανίδου, Μ., Καρακίτσα, Μ. & Πούλιος, Ι. (2018). *Νοιάζομαι και δρω με την οικογένεια. Εθελοντισμός - Αλληλεγγύη- Ενεργός Πολίτης. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (τεύχος 4). Δεσμός Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο και Ίδρυμα Λαμπράκη: Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://noiazomaikaidrw.gr/wp-content/uploads/2018/12/Teychos_4.pdf

Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ. (2010). *Τρόποι υποστήριξης της μάθησης των νηπίων μέσα από τη συνεργασία γονέων-σχολείου*. Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Αθήνα. ISSN 1790-8574 <https://docplayer.gr/10973003-Tropoi-ypostirixis-tis-uathisis-ton-nipion-uesa-apo-ti-synergasia-goneon-sholeioly.html>

Αυγητίδου, Σ. (2016). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. & Γουργιώτου, Ε. (2016). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τεύχος 1). Αθήνα: Gutenberg.

- Βεργιοπούλου, Α., (2016), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και η στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι σε αυτή* (Αδημοσίευτη Διπλωματική). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βίννικοτ, Ντ. (1976). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος* (μτφ: Θ. Παραδέλλης). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσοφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Πατάκης
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2011). *Σχέση σχολείου οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργίου, Σ. Ν. [2000], (2009). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού* (επιμ. Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Στ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.
- Γεωργίου, Σ. (2000β). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*, 7 (2), 191-206.
- Γκκλιάου, Ν. (2012). Η Μετάβαση από το ΔΕΠΠΣ στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, (89), Σεπ-Οκτ 2012, 109-113, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γραμματάς, Θ. (χ.χ.). *Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία*. Ανακτήθηκε από: <https://theodoregrammatas.com/el/%cf%84%ce%bf-%ce%b8%ce%ad%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%bf-%cf%89%cf%82-%cf%80%ce%ac%ce%bc%ce%bc%ce%bf%cf%85%cf%83%ce%bf%cf%82-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%af%ce%b1/>
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στην χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννούση, Ε. (2015). *Η αξιοποίηση των σχολικών γιορτών με σκοπό τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών μέσω του επινοητικού θεάτρου* (devised theater) (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Συνεργασία Εκπαιδευτικών – Οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/4353886-Synergasia-ekpaideytikon-oikogeneias.html>.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας*. Αθήνα: Multimedia A.E.
- Γιώτη, Ε., Ντίνας, Κ. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα*. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα. 30/9 - 2/10/2011.
- Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Γκόλια, Π. (2010). *Υμνώντας το έθνος: ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση, 1924-2010* (1η εκδ.). Αθήνα, Επίκεντρο.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Επιστήμες της αγωγής* (1η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαριάς, Τ. (2011). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο: πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. Α. (2006) Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία, στο: Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος.
- Γραμματάς, Θ. (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Τόμ. Α). Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2002). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ. Ανάδοχος συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δελούδη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης (τεύχος: 6). Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos6/deloudi.PDF>

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2002). *Β' Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Διαμαντίδου, Κ. (2014). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.): *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Επιμορφωτικό Υλικό*. Ανακτήθηκε 7/11/2023 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/40-c3-diamantidou?showall=1

Ευαγγέλου, Φ. (2017). Βασικές πτυχές της συνεργασίας του παιδαγωγού με την οικογένεια. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(2), 179-193.

Ζάχος, Δ. (2007, Μάιος). *Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα.

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2012). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπιση των δυσκολιών*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.): *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Επιμορφωτικό Υλικό.*, 491-510.: Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/ziliaskopoulou.pdf

Ζήση, Α., Τσάγκου, Γ., Βασιλομανωλάκης, Α. & Σαμίου, Ε. (2019). *Το σχολείο ως κοινότητα*. Στο 2ο Συνέδριο της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών, Παν/μιο Αιγαίου: Οι κοινωνικές επιστήμες σήμερα: Διλήμματα και προοπτικές πέρα από την κρίση, Μυτιλήνη, 06-09 Ιουνίου. Αθήνα: Προπομπός.

Ζυμβραγάκης, Α. (2015). *Τι σημαίνει η αρχαία ελληνική φράση "Βίος ανεόρταστος μακρά οδός απανδόκευτος"*; Ανακτήθηκε από https://e-didaskalia.blogspot.com/2015/04/blog-post_938.html.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 6-19.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση* (2^η έκδοση). Αθήνα.

Καζεπίδης, Τ. (1991). *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βανιας.

Καϊλά, Μ. & Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, Ε. (2006). Ένα παραδειγματικό σχήμα αναπτυξιακών δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση* (σελ.393-406). Αθήνα: Gutenberg.

Κακανά, Δ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές πρακτικές* (σσ.13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κανατσούλη, Μ. [1997], (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καραγιώργου, Ι., Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Βέλκου, Κ. (2015). *Αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου στο πλαίσιο εορταστικών εκδηλώσεων στην προσχολική αγωγή: μια εναλλακτική πρόταση*. Προφορική ανακοίνωση στην 2η Επιμορφωτική ημερίδα «Καινοτομία, δημιουργικότητα, διεπιστημονικότητα στο σχολείο». Παιδαγωγική σχολή Δυτ. Μακεδονίας, Φλώρινα.

Καραμήτσας, Ι. (2018). *Επιπτώσεις στη σχολική μονάδα της υποστήριξης της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας με ψηφιακά μέσα*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Καρράς, Γ. Κ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιοπωλείο.

- Καρράς, Κ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα. Ιστορία-Μεταβάσεις-Προκλήσεις*. (επιμ.: Κ. Γ. Κωνσταντίνος) Αθήνα: Gutenberg.
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (χ.χ.) Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά* (103-104). Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/16308081-Epikoinonia-sholeioug-kai-oikogeneias.html>
- Κιρκινέ Ε.(2004). *Γιορτές στο νηπιαγωγείο. Η εθνική και θρησκευτική τους διάσταση. Μια εθνογραφική μελέτη*, (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 31805).
- Κόντεος, Θ. Γ. (1982). *Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Κόσμος* (Τόμος 7). Θεσσαλονίκη: Ιδίου.
- Κουρκούτας, Η. & Ελευθεράκης, Θ. (2008). Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών και την πρόληψη μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, (6), 219-246. Ανακτήθηκε από: <https://pseve.org/publications/yearbook-volume-06>
- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ. & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός. Η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 112-128.
- Κουτσούρη, Α. (2007). Δημιουργικές Δραστηριότητες και Διαδικασίες Μάθησης. Στο: Α. Ανδρούτσου (Επιμ.), *Κλειδιά και αντικλειδιά* (2η έκδ.). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.,
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική- Συστήματα και μέθοδοι, Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις* (τόμος Ι). Αθήνα: Αφοί Βλάσση.
- Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική- Συστήματα και μέθοδοι, Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις* (τόμος ΙΙ). Αθήνα: Αφοί Βλάσση.
- Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική- Συστήματα και μέθοδοι, Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις* (τόμος ΙΙΙ). Αθήνα: Αφοί Βλάσση.
- Κυριακίδης, Α.-Π. (2000). *Η οικογενειακή σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Π. (1999). *Η οικογενειακή σχέση* (3η έκδ.). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε. & Κιουμουρτζόγλου, Ε.,(2007). Η φυσική αγωγή στα Ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: μια ιστορική αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό* , 5(2) , 226-239.

Κωνσταντίνου, Χ. (2012). Η επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών σε δυσαναλογία με τις παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις ενός «κανονικού» σχολείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 55-62). Αθήνα.

Κωστόπουλος, Γ. & Σουλιώτης, Β., (2020). Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ενίσχυση της Συνεργασίας με τους Γονείς. *Νέος Παιδαγωγός*, 20, 490-498. Ανακτήθηκε από:

http://neospaidagogos.online/files/20_Teychos_Neou_Paidagogou_Septemvrios_2020.pdf

Λούβαρης, Ν. & Χαστούπης, Α. (1960). *Αγία Γραφή*. Αθήνα: Δημητράκος.

Λαδογιάννη, Γ. (1998). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαδογιάννη-Τζούφη, Γ. (2011). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα: Ιστορία και Κείμενα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Λαζαρίδου, Ι. (2019). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: εμπόδια και στρατηγικές αντιμετώπισής τους. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*, τ.10, 27-33. Ανακτήθηκε 01/11/ 2023 από http://neospaidagogos.online/files/10_Teychos_Neou_Paidagogou_Fevrouarios_2019.pdf

Μαλαφάντης, Δ.Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη* (12η εκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (Τόμ. Β). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. [1998], (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας . Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. (Τόμ: Β). Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. [1993], (1996). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. (Τόμ. 1). Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. [2002], (2009). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρίδου, (2010). *Η καθιέρωση των σχολικών γιορτών στο Δημοτικό σχολείο-Ιστορικό διάγραμμα (19ος και 20ος αιώνας)*. Ανακτήθηκε από:
<https://gtheodore.wordpress.com/2010/07/12/%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B9%CE%AD%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%B3%CE%B9%CE%BF%CF%81%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B4/>
- Μερκούρη, Ελ. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 10., (137-148).Ανακτήθηκε από:
http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_10/merk.pdf.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (2η έκδ.). Ηράκλειο: Ιδίου.
- Μόσχου, Χ. (2014). *Κοινωνική ένταξη και θέατρο: η σχολική γιορτή ως παρέμβαση για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περιγραφή-παρουσίαση καινοτόμου προγράμματος σε σχολείο, Εκπαίδευση και Θέατρο*, τχ. 15.
- Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ. & Φραγκή, Μ. (2013). *Θεατρική αγωγή Ε και ΣΤ' Δημοτικού*, (Επιμ. Θ. Τσίγκα). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μουδατσάκης, Τ. Ε.(2007). *Το θέατρο ως πρακτική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.

Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή. Παιδαγωγική σειρά* (1η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Μπαλιάμης, Π., Σταματοπούλου, Μ. & Σταματόπουλος, Δ., (2022). Ο ρόλος της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας στην αντιμετώπιση συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. *Νέος Παιδαγωγός*, 31, 36-45. Ανακτήθηκε 24/05/2023 από: http://neospaidagogos.online/files/31_Teychos_Neou_Paidagogou_Iouniou_2022.pdf

Μπαλτάς, Χ. (1995). *Λεξικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ερμηνευτικό-ετυμολογικό*. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμα (ISBN: 960-206-369-6).

Μπαμπάλης, Θ. (2007). Ολοήμερο νηπιαγωγείο: Μοναδική ευκαιρία για αξιοποίηση των γονέων στα σχολικά δρώμενα. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 67-75.

Μπεαζίδου, Ε., & Σπάθης, Α. (2019). Στάσεις των Εκπαιδευτικών προς τη Συνεργασία με τους Γονείς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(1), 87-105.

Μπέση, Μ. & Σαϊτή, Σ. (2012). 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*. 11(2), 32-44. <https://doi.org/10.12681/icw.18039>

Μπιρμπίλη, Μ. (2010). Επικοινωνία, αλληλεπίδραση και μάθηση στην προσχολική τάξη. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση, Παιδαγωγικές, Μαθησιακές Εμπυχωτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός

Μπιρμπίλη, Μ., & Καμπέρη, Ε. (2007). *Οι γιορτές στο σύγχρονο νηπιαγωγείο: Πηγή ευχαρίστησης ή άγχους*. Στα Πρακτικά του συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», σ. 17-20. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/152-242.pdf>.

Μπιρμπίλη, Μ., Κοντοπούλου, Μ. & Χριστοδούλου, Ι. (2014). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου*. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450

Μπόνια, Αι., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Andreas-Brouzos/publication/348049797_Antilepseis_kai_stase_ton_ekpaideutikon_protobathmias_e_kpaideuses_gia_tous_paragontes_pou_dyscherainoun_te_goneike_emploke_sto_scholeio/link

s/5feddbbd45851553a00cf6cf/Antilepseis-kai-stase-ton-ekpaideutikon-protobathmias-ekpaideuses-gia-tous-paragontes-pou-dyscherainoun-te-goneike-emploke-sto-scholeio.pdf

Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-95.

Μπουζάκης, Σ. [1994-1995], (2007). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση* (Τόμ. Α). Αθήνα: Gutenberg.

Μπούρα, Ε., (2019). *Η γονεϊκή εμπλοκή στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις γονέων και νηπιαγωγών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών*. Θεσσαλονίκη: Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.

Μπούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.

Μπούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική. Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς / Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 84-113.
<https://doi.org/10.26248/v0i2.70>

Νικολούδης, Η. Π. (1993). *Αριστοτέλης Άπαντα 1-3. Πολιτικά 1-3*. Αθήνα: Κάκτος.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2008). *Εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενήλικων. Ινστιτούτο διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Νταμάνη, Αι. (2021). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπιση των δυσκολιών. *Νέος Παιδαγωγός* (25), 99-107.
http://neospaidagogos.online/files/25_Teychos_Neou_Paidagogou_Ioulios_2021.pdf. (ISSN: 2241-6781)
- Ντέκοβα, Α. (2012). *Παιδικοί φόβοι*. Iatronet.
<http://www.iatronet.gr/ygeia/paidiatriki/article/20268/paidikoi-fovoi.html>
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006) θεατρική αγωγή Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, (Επιμ.) Π. Μουγιακάκος, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί – Προτάσεις (σσ. 211-225). Αθήνα: Ατραπός
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου* (1η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2014). Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2008). Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση (Επιμ.: Μ. Αποστολοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(2), 73-85.
- Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό educ@tionalcircle -εκπ@ιδευτικός κύκλος* 2,(2) 73-163.
 Ανακτήθηκε από: <http://journal.educircle.gr/images/teuchos/2014/teuchos2/5.pdf>.
- Παππά, Β. (2016). *Γονείς σε κρίση. Η διαχείριση της απώλειας και της αλλαγής* (σελ. 34-37). Αθήνα: Οκτώ. Ανακτήθηκε από: [https://sxolessgonewn.gr/%cF%84%ce%bf-%ce%b1%ce%b9%cf%83%ce%b8%ce%b7%ce%bc%ce%b1-%ce%b1%ce%b4%ce%b9%ce%ba%ce%b9%ce%b1%cf%83-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-](https://sxolessgonewn.gr/%cF%84%ce%bf-%ce%b1%ce%b9%cf%83%ce%b8%ce%b7%ce%bc%ce%b1-%ce%b1%ce%b4%ce%b9%ce%ba%ce%b9%ce%b1%cf%83-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%)

%ce%bf-%cf%81%ce%bf%ce%bb%ce%bf%cf%83-%cf%84%ce%b7%cf%83-
%ce%b5%ce%bd%ce%b8%ce%b1/

Παρούτσας, Δ., Κ., (), Ο ρόλος της Οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού, ανακτήθηκε στις 14/9/2023 από <https://paroutsas.jmc.gr/family/mistakes.htm>

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου- οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*, 1,(1) 2-26 Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2023, από: [file:///F:/Downloads/8790-16491-1-SM%20\(1\).pdf](file:///F:/Downloads/8790-16491-1-SM%20(1).pdf).

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1,1-25.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η έκδ. 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο: Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.). *Σχολείο και οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος, 6, (193-216). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πουλιάνου, Σ. & Γιώτσα, Α. (2010). Ο ρόλος του πατέρα στη συνεργασία σχολείου–οικογένειας. Στο: Πανταζής, Σ. Χ. κ. ά (επιμ.) *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Εκπαίδευσης “Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα”*. Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο: <https://www.academia.edu/1923293>

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). *Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ανακτήθηκε 16/11/2023 από <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2011-1%CE%BF-%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%9F%CE%A3-%CE%A0.%CE%A3.-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014). *ΕΣΠΑ 2007-2013, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα σπουδών, οριζόντια πράξη με κωδικό ΟΠΣ:295450»* *Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη σχολική ηλικία: 1ο Μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές προγράμματος σπουδών Νηπιαγωγείου*, σ. 20-22. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα2014. Ανακτήθηκε από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1947_1o_meros_pps_nipiagogeioy.pdf

Πυργιωτάκης, Ι., Κρίβας, Σπ., Μπρούζος, Α., & Εμβαλωτής, Α. (2007). *Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του Νηπιαγωγείου. Γιατί και πώς;* Αθήνα: Gutenberg.

Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, Σχεδιασμός και οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.

Σακελλαρίου, Μ., Αρβανίτη, Ε. & Χρυσανθοπούλου, Β. (2015). Συνεργασία του επαγγελματία με την οικογένεια και την κοινότητα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2023 από: [https://earlychildhoodpedagogy.gr/images/proptyxiakoi/xeimerino_19/%CE%B3.TEMPLAT E_parents_FINAL%20_%20%CE%91%CE%84%CE%B5%CE%BE.%20%CE%B1%CE%BA.%20%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%82%202018-2019%20\(2\).pdf](https://earlychildhoodpedagogy.gr/images/proptyxiakoi/xeimerino_19/%CE%B3.TEMPLAT E_parents_FINAL%20_%20%CE%91%CE%84%CE%B5%CE%BE.%20%CE%B1%CE%BA.%20%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%82%202018-2019%20(2).pdf)

Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η Ψυχοπαιδαγωγική και Κοινωνική Λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκης.

Σακελλαρίου Μ. (2015). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133–148. <https://doi.org/10.12681/jret.971>

Σακελλαρίου, Μ. (2004). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148. Ανακτήθηκε από:
<http://dx.doi.org/10.12681/jret.971>

Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική – θεωρία και πράξη*, 1, σελ. 21-37.

Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου, Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη

Σακελλαρίου, Μ. (2012α). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη

Σακελλαρίου, Μ. (2012β). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 105-118). Αθήνα.

Σακελλαρίου, Μ. (2014). Δημιουργικότητα και κοινωνική μάθηση: μια παιδαγωγική πρόκληση. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.) *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα* (σ.185-210)

Σακελλαρίου, Μ. (2005, Μάρτιος). Η Συνεργασία Οικογένειας, Σχολείου, Κοινωνίας στα πλαίσια της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στο Συνέδριο που διοργάνωσε το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Σχολείο και Οικογένεια». Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2024 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/971/990.pdf>

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2015, Μάιος). *Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στον Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., Στράτη, Π. & Τζίμας, Π. (2016, Απρίλιος). Κατάλληλες πρακτικές προς την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"*. Nicosia.

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2016). Επαγγελματική μάθηση των Νηπιαγωγών ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»* (609-618). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2018, Σεπτέμβριος). *Ο ρόλος του ηγέτη ως παράγοντα ομαλής μετάβασης στη σύγχρονη ελληνική προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Αυτόνομο σχολείο, μύθοι και πραγματικότητα» Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/327719788_O_rollos_tou_egete_os_paragontas_omales_metabases_ste_synchrone_ellenike_proscholike_kai_protoscholike_ekpaideuse

Σακελλαρίου, Μ. (2023). Σημειώσεις στο μεταπτυχιακό μάθημα Σχεδιασμοί Μάθησης και Αξιολόγησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η Ψυχοπαιδαγωγική και Κοινωνική Λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκης.

Σάντη Β. (2020). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Σκρεπετός, Κ. Ι. (2015) *Αντιμετωπίζοντας με δραματικό τρόπο τη βία στο σχολείο: Αξιοποιώντας θεατρικές μεθόδους για να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε το σχολικό εκφοβισμό. Το Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής».

Σπανάκη, Ε., (2022). Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με την αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας-σχολείου. *Νέος Παιδαγωγός*, 35, σελ. 302-314. Ανακτήθηκε 09/11/2023 από http://neospaidagogos.online/files/28_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2022.pdf

Σπυρόπουλος, Η. (1999). *Θουκιδίδη Περικλέους Επιτάφιος*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (έκδ. Γ', κεφ. 38, σσ. 27) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο I.S.B.N. 960-06-0043-0 ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Σπυροπούλου Σπανού, Χ. [1984], (1991). *Ελάτε να γιορτάσουμε. Γιορτές για τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό και στο σπίτι*. Αθήνα: Gutenberg.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ–ΤΕΑΠΗ–ΕΚΠΑ. (σ. 55-64).

Τοκμακίδου, Ε., (2023). Η στάση των εκπαιδευτικών στη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Νέος Παιδαγωγός*, 35, σελ. 302-314. Ανακτήθηκε 24/05/2023 από http://neospaidagogos.online/files/35_Teychos_Neou_Paidagogou_Martios_2023.pdf

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Τσαλαγιώργου, Ε. & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: Μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην εκπαίδευση* 6 (1), 255-273. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.14764>

Τσεφαλά, Ε. (2003) Η δραματοποίηση ως εργαλείο για την κοινωνική αντίληψη και την προσωπική εξέλιξη. Στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες: πρακτικά της Συνδιάσκεψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι ...Παιχνίδια για να Μεγαλώνεις....* Αθήνα: Καστανιώτης,

Φρροκάι, Ε.Φ. (2020). *Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη μάθηση των παιδιών στην προσχολική ηλικία*. Ανακτήθηκε από: <https://frrokai.gr/arthrografia/oikogeniaka-themata/%ce%bf-%cf%81%cf%8c%ce%bb%ce%bf%cf%82-%cf%84%ce%bf%cf%85-%ce%bf%ce%b9%ce%ba%ce%bf%ce%b3%ce%b5%ce%bd%ce%b5%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%bf%cf%8d/>),

Φτιάκα, Ε. (2004). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας στο Γενικό και το Ειδικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, σελ. 67-85. Διαθέσιμο στο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6883>.

Μπαλτάς, Χ. Α. (1995). Λεξικό Της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Ερμηνευτικό – Ετυμολογικό. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα I.S.B.N.: 960-206-369-6.

Χαστούπης, Α. Π. (1960). *Παλαιά Διαθήκη*. Αθήνα: Γιοβάνη.

Χατζηδήμου, Δ. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Κυριακίδης

Χουλιάρη-Σιδερά, Π. (2022). *Η επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση των μαθητών της προσχολικής αγωγής*. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*. (28), 555-681. ISSN: 2241-6781.

Χρυσυφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής, Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Β. Δ. 68/ 1896, *Περί συστάσεως νηπιαγωγείων*. άρθ. 1, 2, 3. Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ τ. Α 68/23-05-1896).

Β. Δ. 494/ 1962, *Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους*, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. Φ.Ε.Κ. Α 124/06-08-1962)

Νόμος 4397 (1929). *Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως*, ΦΕΚ, αρ.309, τ.χ Α΄/24-8-1929

Νόμος 1566 (1985). *Δομή και Λειτουργία της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, άρθρο 3, 48-53. Αθήνα, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, τχ. Α΄

Νόμος ΒΤΜΘ (1895). *Περί της στοιχειώδους η δημοτικής εκπαίδευσως*. Τεύχος πρώτο. Αριθ. 37. Αθήνα: Εφημερίς της κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ΄ ΑΡΙΘ. 309 (1976). *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσως* (τεύχος 1^ο, αρ. φύλλου 100). Εφημερίς της κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ΄ ΑΡΙΘ. 2525 (1997). *Ενιαίο Λύκειο πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (τεύχος 1^ο, αρ. φύλλου 188, άρθρο 3). Εφημερίς της κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ΄ ΑΡΙΘ. 2621 (1998). *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις* (τεύχος 1^ο, αρ. φύλλου 136, άρθρα 5, 6). Εφημερίς της κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (αρ. φύλλου 136). Εφημερίς της κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας.

Νόμος 2621 (1998). *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 136/Α/1998)

Νόμος 3518 (2006). *Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.ΜΕ.ΔΕ.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας*. (ΦΕΚ 272/Α/21-12-2006).

Π.Δ. 476/1980, *Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*, άρθρο 9. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 132/22-05-1980).

Π.Δ. 486/1989, *Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 208/1989).

Π.Δ. 200/1998, *Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων* (ΦΕΚ Α 161/13/07/1998)

Π. Δ. 79/2017, *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων* (ΦΕΚ Α 109/01-08-2017, άρθρο 14).

Υπ. Απόφαση 21072α/Γ2/2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 303/13-03-2003, σ.3736).

Υπ.αποφ.13646/Δ1/2023, *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 687/10-02-2023).

Φ.Ε.Κ. 3737, 21072α/Γ2 Μαρτίου 2003