



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ - ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ»**



Σπουδάστρια: Χουζούρη Μαρία Α.Μ. 11575

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Ρέντζου Κωνσταντίνα

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2013

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο (Epstein, 1996), με αποτέλεσμα το θέμα της συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών να αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών. Με βάση αυτές τις έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο σχολικό θεσμό και επηρεάζουν τους μαθητές, τους δασκάλους και ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Παπαγιαννίδου, 2000). Αν και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολη αλλά και επιθυμητή από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), το σχολείο πρέπει να κάνει το θέμα της συνεργασίας προτεραιότητά του και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της (Ματσαγγούρας, 2008).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των σύγχρονων μοντέλων συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών, καθώς και η ανίχνευση των τρόπων συμμετοχής των γονιών στα προσχολικά προγράμματα και των μορφών συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών με βάση την τυπολογία που προτάθηκε από την Epstein (1996). Για τον σκοπό αυτό διενεργήθηκε έρευνα σε προσχολικά κέντρα του νομού Αττικής. Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 29 γονείς και 29 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας. Με βάση τη θεωρία βίο-οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner, διερευνήθηκε από την οπτική των παιδαγωγών και των γονέων, ποιες από τις μορφές συμμετοχής που έχει προτείνει η Epstein, υιοθετούνται σε ελληνικά προσχολικά προγράμματα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών είναι αρκετά ικανοποιητική και ότι υπάρχει θέληση, και από τις δύο πλευρές, για τη δημιουργία μιας σταθερής, ειλικρινούς και γόνιμης συνεργασίας. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται σε σχέση με (α) πορίσματα προηγούμενων ερευνών και (β) με την ανάπτυξη τρόπων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας που θα οδηγήσουν στην ακόμα καλύτερη συνεργασία.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργασία γονιών και παιδαγωγών· θεωρία βιο-οικολογικών συστημάτων· προσχολικό πρόγραμμα· μοντέλα συνεργασίας· τυπολογία Epstein· γονεϊκή εμπλοκή· μορφές επικοινωνίας γονιών και παιδαγωγών.

**«ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ - ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ
ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ»**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

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

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Η σπουδαιότητα της συνεργασίας γονέων-παιδαγωγών».....	4
1.1 Εισαγωγή.....	4
1.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	5
1.3 Η σημασία της συνεργασίας οικογένειας και προσχολικού κέντρου.....	9
1.3.1 Πλεονεκτήματα για τα παιδιά.....	10
1.3.2 Πλεονεκτήματα για τους γονείς.....	12
1.3.3 Πλεονεκτήματα για τους παιδαγωγούς.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Βασικές θεωρητικές αρχές για τη συνεργασία οικογένειας-προσχολικού κέντρου».....	15
2.1 Εισαγωγή.....	15
2.2 Βασικές αρχές συνεργασίας οικογένειας-προσχολικού κέντρου.....	16
2.3 Θεωρητικά μοντέλα για τη σχέση προσχολικού κέντρου-οικογένειας.....	23
2.3.1 Το μοντέλο του Bronfenbrenner.....	25

2.3.2 Το μοντέλο της Epstein.....	29
2.3.3 Το μοντέλο των Ryan and Adams.....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας οικογένειας και προσχολικού κέντρου».....

3.1 Εισαγωγή.....	35
3.2 Μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.....	36
3.3 Μορφές συνεργασίας οικογένειας και προσχολικού κέντρου.....	45
3.4 Μορφές συνεργασία και επικοινωνίας σε ελληνικά προσχολικά προγράμματα...	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Πρακτικά θέματα που αφορούν τη συνεργασία γονέων παιδαγωγών».....

4.1 Εισαγωγή.....	60
4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση οικογένειας και προσχολικού κέντρου...	61
4.2.1 Παράγοντες που αφορούν τους γονείς.....	62
4.2.2 Παράγοντες που αφορούν το παιδί.....	65
4.2.3 Παράγοντες που αφορούν το προσχολικό κέντρο.....	66
4.3 Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονιών.....	68
4.4 Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των παιδαγωγών.....	70

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας».....

5.1 Εισαγωγή.....	74
5.2 Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης.....	76
5.3 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας.....	78
5.3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	78
5.3.2 Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού.....	80

5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	81
5.5 Καθορισμούς πληθυσμού – Δείγμα.....	82
5.5.1 Δημογραφικά στοιχεία των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα	83
5.5.2 Δημογραφικά στοιχεία των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα..	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Αποτελέσματα της έρευνας».....84

6.1.Εισαγωγή.....	84
6.2. Απόψεις των γονέων για τις μορφές συμμετοχής τους στο προσχολικό πρόγραμμα.....	84
6.2.1.Γονικότητα.....	85
6.2.2.Επικοινωνία.....	86
6.2.3.Εθελοντισμός.....	88
6.2.4.Μαθηση στο σπίτι.....	90
6.2.5.Λήψη αποφάσεων.....	90
6.2.6.Συνεργασία με την κοινότητα.....	91
6.3.Απόψεις των παιδαγωγών για τις μορφές συμμετοχής των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα	93
6.3.1.Γονικότητα.....	94
6.3.2.Επικοινωνία.....	95
6.3.3.Εθελοντισμός.....	97
6.3.4.Μάθηση στο σπίτι.....	99
6.3.5.Λήψη αποφάσεων.....	99
6.3.6.Συνεργασία με την κοινότητα.....	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων».....102

7.1.Εισαγωγή.....	102
7.2.Απόψεις των γονέων για τις μορφές συμμετοχής τους στο προσχολικό πρόγραμμα	102

7.3. Απόψεις των παιδαγωγών για τις μορφές συμμετοχής των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα	107
---	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: «Συμπεράσματα».....111

8.1.Εισαγωγή.....	111
8.2. Συμπεράσματα	112
8.3. Εισηγήσεις	115

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....120

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης. Τα τελευταία χρόνια εκπαιδευτικοί οργανισμοί επικεντρώνονται στη διεξαγωγή θεσμοθετημένων προγραμμάτων για την ενίσχυση της συνεργασίας αυτής και την ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Pomerantz, Wang, & Fei-YinNg, 2005).

Η διερεύνηση των τρόπων συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών στα πλαίσια του προσχολικού προγράμματος, κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς από τις μορφές που υιοθετούνται εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό το αν οι γονείς θα εμπλακούν στα προσχολικά προγράμματα (Newman, 2000).

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στην παραπάνω προβληματική και εστιάζεται στη διερεύνηση των μορφών και των μοντέλων συνεργασίας των παιδαγωγών με τους γονείς. Αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα εμπειρικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια και αποτελεί τη θεωρητική εισαγωγή της εργασίας. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για τη συνεργασία γενικά, καθώς και η σημασία αυτής της συνεργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιλαμβάνονται οι ορισμοί και οι βασικές θεωρητικές αρχές στις οποίες πρέπει να βασίζεται αυτή η συνεργασία. Ακόμη, παρουσιάζονται τα βασικά θεωρητικά μοντέλα που έχουν διατυπωθεί για τη σχέση προσχολικού κέντρου-οικογένεια από τους Bronfenbrenner, Epstein και Ryan and Adams. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας προσχολικού προγράμματος και γονιών, ενώ παρουσιάζονται ειδικότερα ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα. Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στα πρακτικά θέματα που αφορούν τη συνεργασία αυτή, και παρουσιάζονται διεξοδικά οι παράγοντες που αφορούν τα εμπλεκόμενα μέλη (παιδί, γονείς, παιδαγωγό), όπως και οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το εμπειρικό μέρος. Συγκεκριμένα στα τέσσερα κεφάλαια που περιλαμβάνει παρουσιάζονται αναλυτικά τα πορίσματα της έρευνας που διεξήχθη. Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το θεωρητικό της υπόβαθρο, η διαδικασία εκτέλεσης και

τα μέσα συλλογής του υλικού , όπως και τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων και παιδαγωγών που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενώ το όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και προτάσεις για τη βελτίωση της υπάρχουσας συνεργασίας.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα αυτής της εργασίας Δρ. Ρέντζου Κωνσταντίνα, που η βοήθεια της ήταν πολύτιμη για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, όπως και τους γονείς και παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Ι
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Η σπουδαιότητα της συνεργασίας γονέων-παιδαγωγών»

1.1 Εισαγωγή

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς, οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς σήμερα, όλοι αναγνωρίζουν ότι το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος γίνεται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Φυσικά, η εννοιολογική προσέγγιση των όρων δεν είναι ένα εύκολο έργο, εφόσον διαφορετικοί άνθρωποι και διαφορετικά ιδρύματα αποδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά της έννοιας, αλλά είναι σοφό, εν συντομία να παρουσιαστούν μερικοί από τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί (Rentzou, 2004).

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί, επομένως, το ευρύ φάσμα των όρων που έχουν άμεση σχέση με τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών. Αρχικά παρουσιάζονται ορισμοί του όρου οικογένειας, και του όρου σχολείο, καθώς είναι οι δύο σημαντικοί φορείς αγωγής του παιδιού, οι οποίοι συλλειτουργούν δημιουργικά και τα θετικά αποτελέσματα πολλαπλασιάζονται (Παπαδόπουλος, 2005).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο ορισμός της συνεργασίας, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανταλλαγή πληροφοριών, δεξιοτήτων και υπευθυνότητας ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς (Rentzou, 2004), καθώς επίσης, παρουσιάζεται ο ορισμός της συμμετοχής, η οποία μπορεί να λάβει χώρα εντός ή εκτός του προσχολικού κέντρου, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών (Ρέντζου, 2011). Επιπλέον, παρουσιάζεται ο ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης, από πολλούς ερευνητές και παιδαγωγούς, επειδή φαίνεται να επηρεάζει ποικιλότροπα την ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου, 2000). Τέλος, παρουσιάζονται οι ορισμοί του όρου επικοινωνία, που μπορεί να αφορά το σχολικό πρόγραμμα ή την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο.

Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό θα εξεταστεί η σημασία της συνεργασίας οικογένειας και παιδαγωγών, καθώς επίσης θα εξεταστούν τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία παιδαγωγών και γονέων, για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (παιδιά, γονείς, παιδαγωγοί).

1.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Ο όρος «οικογένεια» χαρακτηρίζει μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται με στενούς κοινωνικούς και προσωπικούς δεσμούς, ακόμα και όταν δεν υπάρχει μεταξύ τους συγγένεια εξ' αίματος. Βάσει ερευνών, η οικογένεια εξακολουθεί να αποτελεί ακόμα και σήμερα τον κύριο φορέα μορφοποίησης του παιδιού (Παπαδόπουλος, 2005, σ.σ. 597-598). Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα, μέσα στην οποία ο άνθρωπος δέχεται τις πρώτες επιδράσεις, ανατρέφεται, διαπαιδαγωγείται και κοινωνικοποιείται (Μετοχιανάκης, 2000). Οι μορφές της οικογένειας ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας. Η πιο συνηθισμένη μορφή οικογένειας είναι η πυρηνική. Αυτή αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και τα παιδιά, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά δέχεται και εξωτερικές επιδράσεις με αποτέλεσμα να ενισχύεται η προσωπική ελευθερία των μελών της (Σαμαρά, 2010). Στην Ελλάδα, η πυρηνική οικογένεια έχει ρόλο παιδοκεντρικό, δίνει έμφαση στην ανατροφή και στην μόρφωση των παιδιών (Σαμαρά, 2010). Στις μέρες μας, ωστόσο, αυξάνονται οι μονογονεϊκές οικογένειες. Μονογονεϊκή είναι η οικογένεια με μόνο γονέα τη μητέρα ή τον πατέρα, η οποία προκύπτει από την επιλογή άρνησης ή την απώλεια της συζυγικής σχέσης, όχι όμως και της γονεϊκής (Γεώργας, 1995· Μπαμπάλης, 2005).

Από την άλλη μεριά, το σχολείο αποτελεί, σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη, έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς σκοπούς του, καθώς και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση (Σαϊτής, 2007). Το σχολείο λαμβάνει εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.α.), τις μετασχηματίζει μέσα από διάφορες διεργασίες (διδασκτικές μεθόδους, επικοινωνία, κ.α.) και παράγει αποτελέσματα (στάσεις και γνώσεις των μαθητών κ.α.), τα οποία εκρέει στο περιβάλλον (Μυλωνάκου-Κέκε, 2006, σ. 28). Το σχολείο επιτελεί κάποιες λειτουργίες, οι βασικότερες εκ των οποίων είναι η

κοινωνικοποιητική, η μαθησιακή, η επιλεκτική και η κουστωδιακή (Σαΐτης, 2007). Το σχολείο, μετά την οικογένεια, αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Είναι γεγονός ότι η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο μικροσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση (Erstein, 1996). Βασικό μήνυμα παλαιότερων αλλά και πρόσφατων ερευνών, είναι ότι η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Erstein, 1992). Οι Πανταζής και Σακελλαρίου (2005) αναφέρουν ότι «η συνεργασία αποτελεί ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικογένεια και το προσχολικό κέντρο και θα πρέπει να έχει κάθε φορά ως σημείο αφετηρίας δεδομένα της καθημερινότητας και τις διαφορετικές αρμοδιότητες νηπιαγωγών και γονέων» (σ. 205).

Ο όρος «συνεργασία» αναφέρεται σε μια μορφή ανώτερης συμμετοχής και προϋποθέτει ισότητα και κατανομή εργασίας (Foot et al, 2002· Rentzou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2007). Οι Pugh και De`Ath (2003· βρέθηκε στο Sakellariou & Rentzou, 2007) αναφέρουν ότι η συνεργασία χαρακτηρίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό και συνεπάγεται την ανταλλαγή πληροφοριών, την ευθύνη, τη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα (Sakellariou & Rentzou, 2007). Με τον όρο «συνεργασία» δεν εννοείται απλά η συμμετοχή των γονέων και η υποστήριξη των δραστηριοτήτων της προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Peter και Helle Milter (1985· βρέθηκε στο Rentzou, 2004) ο όρος «συνεργασία» περιλαμβάνει μια πλήρη ανταλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν (Rentzou,2004).

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων δεν πρόκειται για μια νέα ιδέα. Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία, μπορεί κάποιος να βρει ένα ευρύ φάσμα όρων (γονική συμμετοχή, συμμετοχή των γονέων, συνεργασία με τους γονείς) που έχουν ως στόχο να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται και επικοινωνούν και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Rentzou, 2004). Η συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει τη διοργάνωση εκδρομών, την προετοιμασία των γιορτών, την παρακολούθηση διαφόρων δραστηριοτήτων και αθλητικών εκδηλώσεων (Ρέντζου, 2011). Επιπλέον, η

συμμετοχή των γονέων περιορίζεται στο ρόλο του θεατή σε δραστηριότητες ή εκδηλώσεις, στις οποίες διοργανώνει το προσχολικό πρόγραμμα γι' αυτούς (Tomlinson, 1991· Σαμαρά, 2010) ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως καθήκοντα των γονέων (εμπλοκή των γονέων στο έργο του προσχολικού κέντρου, παρακολούθηση συναντήσεων με θέματα που αφορούν τα παιδιά κ.α.) ή εθελοντική εργασία (διοργάνωση εράνων, δημιουργία συλλόγου γονέων και κηδεμόνων κ.α.) (Σαμαρά, 2010).

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής σχετίζεται «με μοίρασμα γνώσης, ευθυνών και το πιο δύσκολο μοίρασμα εξουσίας» (Nichols-Solomon, 2001, σ.35). Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή συνεπάγεται ισότητα ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη (παιδαγωγούς και γονείς) και προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ανταλλαγή πληροφοριών, αισθημάτων, καθώς και την από κοινού συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου, όσο και στο επίπεδο της πολιτείας (Δαβαζόγλου & Κόκκινος, 2003).

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι αρκετά ασαφής και μπορεί να περιλαμβάνει οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο μια φορά το χρόνο, μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία του γονιού με τον παιδαγωγό, ή και την ουσιαστική συμμετοχή του γονιού σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο εννοώντας διαφορετικά πράγματα. Για παράδειγμα, ο Marjoribanks (1983) και ο Watson με τους συνεργάτες του (1983) αναφέρονται στην προφορική ενίσχυση του γονιού προς το παιδί, όσο αφορά τη σχολική εργασία. Οι Hess et al. (1984) και ο Marjoribanks (1985) εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες, ενώ ο Bloom (1984) τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και άλλες στάσεις. Οι Keith et al. (1986) αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής δραστηριότητας του παιδιού. Ο Pelco και οι συνεργάτες του (2000) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο, προκειμένου να αυξηθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Όπως γίνεται εμφανές από τα παραπάνω, είναι πολλοί οι συγγραφείς που περιγράφουν ένα μέρος ή μια μόνο διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής σαν να ήταν το όλο. Ωστόσο, τελευταία οι

ερευνητές αναγνώρισαν πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια ευρεία και πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει εκτός από την επικοινωνία του σχολείου οικογένειας και πολλά άλλα είδη συμπεριφοράς των γονιών (Γεωργίου, 2000· Epstein, 1992· Fantuzzo et al., 2000· Muller, 1995).

Επομένως, ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, που μπορεί να γίνεται και ανεξάρτητα από τη στάση που τηρεί το σχολείο, ανάλογα με την προσωπικότητα, τις στάσεις και άλλα χαρακτηριστικά του γονέα (Γεωργίου, 2000). Αφορά τη συμπεριφορά που τηρεί ο γονέας στο σπίτι και στο σχολείο απέναντι στο παιδί του, τις στάσεις και πεποιθήσεις του όσον αφορά την εκπαίδευση του και τις προσδοκίες του για το μέλλον του παιδιού (Reynolds & Clements, 2005). Οι σύγχρονοι ορισμοί έχουν αντικαταστήσει τον όρο «γονεϊκή» με τον όρο «οικογενειακή» εμπλοκή, γιατί οι πιο σημαντικοί ενήλικες στη ζωή πολλών παιδιών σήμερα είναι συγγενικά τους ή άλλα πρόσωπα, τα οποία τους προσφέρουν καθημερινή φροντίδα (Cristenson & Sheridan, 2001).

Όσον αφορά τον ορισμό της «επικοινωνίας», η επικοινωνία είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας που εδραιώνει το είδος των σχέσεων των ανθρώπων (Satir, 1988). Η επικοινωνία ορίζεται ως η μετάδοση ή ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και πληροφοριών μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου ή μέσω συμβόλων (Berger, 2004, σ. 192). Η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη και αποτελεί ένα μεγάλο ερευνητικό πεδίο στις ανθρώπινες σχέσεις (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Σε σχέση με τη συνεργασία οικογένειας-παιδαγωγού, η επικοινωνία είναι ένας καθοριστικός παράγοντας. Ο παιδαγωγός και οι γονείς οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας (Μανωλίτσης, 2004· Τάφα, 2001). Η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική (Rentzou, 2004). Στο προσχολικό κέντρο αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, που βοηθά στην ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών, των παιδιών μεταξύ τους και των παιδαγωγών και των γονέων (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).

1.3 Η σημασία της συνεργασίας οικογένειας και προσχολικού κέντρου

Η συνειδητοποίηση της σημασίας της συμμετοχής της οικογένειας, ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά για αποτελεσματικά προσχολικά προγράμματα, έχει αυξηθεί τόσο μεταξύ των γονέων όσο και μεταξύ των παιδαγωγών όλων των βαθμίδων (Erstein, 1996). Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας και η εστίαση στον οικογενειακό, κεντροθετημένο προγραμματισμό στα προσχολικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσουν σε θετικές αναπτυξιακές εκβάσεις, τόσο για τα παιδιά και τις οικογένειες όσο και για το σχολείο (Σακελλαρίου, 2006). Οι γονείς, μέσα από διαδικασίες συμμετοχής, κατανοούν καλύτερα πως μπορούν στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους παιδαγωγούς να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους και τα παιδιά λαμβάνουν το ισχυρό και συνεχές μήνυμα ότι η εκπαίδευση είναι πολύτιμη και σημαντική, ενώ πιο πιθανό είναι να αποδώσουν καλύτερα αυξάνοντας τη συμμετοχή τους, έχοντας λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και υψηλότερες φιλοδοξίες (Σακελλαρίου, 2006).

Επιπλέον, έχει αναγνωριστεί η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (Erstein, 1996) με αποτέλεσμα το θέμα γονείς και σχολείο να αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών. Με βάση αυτές τις έρευνες έχει αποδεχθεί ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο σχολικό θεσμό και επηρεάζουν τους μαθητές, τους δασκάλους και ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Παπαγιαννίδου, 2000). Επιπλέον, η οικογένεια και το σχολείο έχουν κοινό στόχο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο οφείλουν να βοηθήσουν, να συμπαρασταθούν, και να ενισχύσουν όλα τα στοιχεία που έχει το παιδί για να διευρυνθούν οι ορίζοντες στην πνευματική ανάπτυξη. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θα ωφελήσει στην καλύτερη και σωστότερη ανάπτυξη, μόρφωση και προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή (Παπαγιαννίδου, 2000).

Μολονότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας φαίνεται να απασχολεί αρκετά τόσο τους ερευνητές όσο και την Πολιτεία στο εξωτερικό (Sakellariou & Rentzou, 2007), εντούτοις στην Ελλάδα τα δεδομένα που έχουμε για το θέμα της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια είναι πολύ φτωχά (Rentzou, 2004). Η αναδίφηση στην ελληνική βιβλιογραφία οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι ερευνητικές προσπάθειες με θέμα την συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι ελάχιστες (Sakellariou & Rentzou, 2007). Παρόλα αυτά, οι ερευνητές θεωρούν τη

συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας των προσχολικών προγραμμάτων (Βρυνιώτη και συν, 2008).

Στις μέρες μας αναγνωρίζεται ευρέως ότι η αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στο προσχολικό πρόγραμμα και στην οικογένεια και γενικότερα η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Γεωργίου, 2000· Μυλωνάλου-Κέκε, 2006). Επομένως, η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους: παιδιά, γονείς, και παιδαγωγούς.

1.3.1 Πλεονεκτήματα για τα παιδιά

Η σχέση παιδαγωγού - γονέων, ιστορικά, πήρε διάφορες μορφές (Epstein et al., 2002). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει τη σημασία που έχει η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Ενδεικτικά αναφέρονται διαχρονικές έρευνες (Miedel & Reynolds, 1999) που έχουν διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ αυξημένου επιπέδου γονικής συμμετοχής και μεγαλύτερης σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων έχει εξάλλου συνδεθεί με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική ανάπτυξη ή ακόμα με την κοινωνικοποίηση (Grolnick & Slowiaczek, 1994· Hill, 2001· Hill & Craft, 2003). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Epstein et al. (2002), έδειξαν ότι τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από την συνεργασία μεταξύ των γονέων του και των παιδαγωγών του, αφορούν την υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών, την καλύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την βελτιωμένη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και στο προσχολικό πρόγραμμα, την βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών και την προσαρμογή τους στο προσχολικό κέντρο.

Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά, νοιώθουν ασφαλή, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Collier, 1998· Αλευριάδου και συν, 2008). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θετικό κλίμα που δημιουργείται ανάμεσα στους γονείς και στους παιδαγωγούς και νοιώθουν ασφάλεια, καθώς και άνεση να εκφράσουν ευκολότερα τα συναισθήματα τους (Epstein et al.,

2002). Η συνεργασία γονέων-παιδαγωγών επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των παιδιών, στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, στην αλλαγή στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στο σχολείο, στην αύξηση κινήτρων για μάθηση, στη θετική στάση και συμπεριφορά των παιδιών, στη βελτίωση της σχέσης γονέων - παιδιού (Secada, 1989· Greenwood & Hickman, 1991· Oaks & Lipton, 1990). Επιπλέον, με την συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα παιδιά έχουν αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη, καθώς επίσης και ανάπτυξη συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Payton et al., 2000).

Μια μελέτη που διεξήχθη από τον Bridge (2001) επισημαίνει μια σειρά από οφέλη για τα παιδιά. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών βελτιώθηκε, καθώς έκαναν νέους φίλους ευκολότερα και κέρδισαν αυτοπεποίθηση. Έτσι τα παιδιά και οι γονείς ήταν λιγότερο αγχωμένοι στον αποχωρισμό. Επιπλέον, ήταν πιο εύκολο για τα παιδιά να πουν τι ήθελαν να κάνουν, συγκεντρώθηκαν σε προγραμματισμένες δραστηριότητες για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και ολοκλήρωσαν επιτυχώς τις περισσότερες από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Επιπλέον, ο Dr Gersch (1994· βρέθηκε στο Rentzou, 2004) επισήμανε τα ακόλουθα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν από την ενεργό συμμετοχή των γονιών στο σχολείο:

1. Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν πολύ θετική στάση για τους εαυτούς τους για τη μάθηση και για το σχολείο τους.
2. Δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την μάθηση.
3. Η ανταπόκριση τους στη μάθηση θα είναι ενεργή, να ασχοληθούν και να αποκτήσουν νέες ευκαιρίες και ιδέες.
4. Αναπτύσσουν συνεργατική κοινωνική συμπεριφορά, με διάθεση να μοιραστούν, να κάνουν φίλους και να εργαστούν σε συνεργασία με την ομάδα των συμμαθητών τους.
5. Αποκτούν θετικές επιπτώσεις στην συμπεριφορά τους, πειθαρχία και ηθική ανάπτυξη.

Συνοπτικά, τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδιών είναι η βελτίωση αγωγής των παιδιών, η βελτίωση των κινήτρων, η μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στο

σχολείο, η αναγνώριση της αξίας των γονέων και η ενίσχυση των συναισθημάτων τους (Bainbridge, 1988· Sakellariou & Rentzou, 2008).

1.3.2 Πλεονεκτήματα για τους γονείς

Η συνεργασία επηρεάζει θετικά και τους γονείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητες τους, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και να έχουν καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά τους στο σπίτι, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών, αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Epstein, 1986· Sattes, 1985). Από την άλλη πάλι, φαίνεται από σχετικές έρευνες ότι η σχέση σχολείου-οικογένειας επηρεάζει σημαντικά το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων (Hill & Taylor, 2004). Ακόμα, η συνεργασία μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Με λίγα λόγια, όταν οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο προσχολικό πρόγραμμα, τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για αυτούς σχετίζονται με:

- Τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους.
- Την πρόοδο που σημειώνουν τα παιδιά.
- Την απόκτηση πρόσθετων δικών τους δυνατοτήτων για την υποστήριξη των παιδιών στην εργασία στο σπίτι.
- Την πρόσθετη εκτίμηση της εργασίας και της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγών (Μυλωνάκου - Κέκε, 2006).

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

Η Bainbridge (1988· βρέθηκε στο Rentzou, 2004) συνόψισε τα θετικά οφέλη για τους γονείς ως εξής: αναγνώριση της αυτοεκτίμησης συμβάλλοντας με τον παιδαγωγό στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κατανόηση των στόχων και των μεθόδων του σχολείου, τροποποίηση της αναστολής συμπεριφοράς απέναντι στην εκπαίδευση και το σχολείο, ενίσχυση της κοινωνικής συνειδητοποίησης του ρόλου τους στην κοινότητα. Από την άλλη, ο Smith (1989· βρέθηκε στο Rentzou, 2004) ανέφερε τα θετικά οφέλη της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: βοηθά τις μητέρες να νοιώθουν λιγότερο απομονωμένες, οι γονείς μαθαίνουν να είναι μέλος στο προσχολικό κέντρο και βοηθά τους γονείς να κερδίσουν μια αίσθηση της προοπτικής των παιδιών τους (Rentzou, 2004).

1.3.3 Πλεονεκτήματα για τους παιδαγωγούς

Η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών συνεπάγεται πλεονεκτήματα και για τους παιδαγωγούς. Οι παιδαγωγοί αποκτούν γνώσεις που αφορούν τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι των παιδιών, γεγονός που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να δουν τα σπίτια με λιγότερο στερεότυπους τρόπους (Robson, 1996). Επιπλέον, η συνεργασία με τους γονείς παρέχει στους παιδαγωγούς βασικές γνώσεις και πληροφορίες για το κάθε παιδί. Αυτές οι γνώσεις σχετίζονται με το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά, τι γνωρίζουν και πως σκέφτονται. Αυτές οι πληροφορίες είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου οι παιδαγωγοί να σχεδιάσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα και να διαμορφώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά (Sakellariou & Rentzou, 2008).

Επιπλέον, με τη συνεργασία των γονέων και των παιδαγωγών βελτιώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στους δύο φορείς, εμπλουτίζεται το προσχολικό περιβάλλον και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς προσφέρουν νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις και κουλτούρα (Σαμαρά, 2010). Με βάση τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Erstein et al., 2002), μέσα από την συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων, ενισχύεται ο σεβασμός των παιδαγωγών προς τις προμήθειες και τις δυνάμεις των οικογενειών. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστούν με όλες τις οικογένειες βρίσκοντας νέους τρόπους επικοινωνίας και προσέγγισης της

κάθε οικογένειας ξεχωριστά και αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση όταν οι γονείς συμμετέχουν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Σύμφωνα με τους Darding και Rasset (1979) και Heward (1996), τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο παιδαγωγός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι τα εξής:

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

Η Bainbridge (1988· βρέθηκε στο Rentzou, 2004) συνόψισε τα θετικά για τους εκπαιδευτικούς ως εξής: βελτίωση επικοινωνίας με τους γονείς, γνώση των προσδοκιών των γονέων, μερική γνώση για την κατάσταση στο σπίτι του παιδιού, πληροφορίες σχετικά με την τοποθεσία και την κοινότητα, ευκαιρίες να δουλεύουν σε αρμονία με τους γονείς και την μείωση των συγκρούσεων και εντάσεων (Rentzou, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Βασικές θεωρητικές αρχές για τη συνεργασία οικογένειας - προσχολικού κέντρου»

2.1 Εισαγωγή

Το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως σημείο τομής το παιδί, αφού η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού απασχολεί τόσο τους γονείς όσο και τους παιδαγωγούς. Είναι, όμως, γενικά αποδεκτό πια, όπως είδαμε και στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, ότι μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι αποβαίνει σε όφελος όχι μόνο του παιδιού, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων μερών. Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια τα σχετικά ζητήματα αποτελούν ένα γόνιμο επιστημονικό πεδίο και οι ιδέες, οι αντιλήψεις, οι έρευνες και τα διάφορα παρεμβατικά προγράμματα για τη βελτίωση της σχέσης αυτής παρουσιάζουν ταχύτατη αύξηση σε παγκόσμια κλίμακα (Κοζύβα, 2009).

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της συνεργασίας γονέων-παιδαγωγών, τα τελευταία χρόνια η παροχή προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται αδιανόητη χωρίς τη συνεργασία. Ωστόσο, η συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς επιτυγχάνεται μόνο αν οι γονείς και οι παιδαγωγοί τηρούν κάποιες βασικές αρχές, όπως εκτίμηση και σεβασμό στην ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα του ρόλου καθενός και ανοχή στις διαφορετικές απόψεις. Οι γονείς έχουν κάθε λόγο να μαθαίνουν για την πρόοδο των παιδιών τους, για να ανατροφοδοτούν με τη δική τους συμβολή το έργο του παιδαγωγού (Νικολακάκη και συν, 2002).

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο να παρουσιάσει αφενός τις βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη συνεργασία οικογένειας - προσχολικού προγράμματος και αφετέρου να παρουσιάσει τα πιο γνωστά θεωρητικά μοντέλα που έχουν κατά καιρούς προταθεί και αφορούν τη συνεργασία γονέων - παιδαγωγών. Οι βασικές αρχές της συνεργασίας οικογένειας - προσχολικού κέντρου περιγράφουν τις συμπεριφορές, τη συμμετοχή, τις ευθύνες και τον ρόλο που έχουν ξεχωριστά τα παιδιά, οι παιδαγωγοί και οι γονείς και πως όλοι μαζί επιδρούν και βοηθούν για την καλύτερη συνεργασία.

Επίσης, θα παρουσιαστούν συνοπτικά τρία θεωρητικά μοντέλα, τα οποία έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη σκέψη των μελετητών της σχέσης του σχολείου με τις οικογένειες. Από αυτά άλλα είναι περισσότερο και άλλα λιγότερο επιτυχημένα όσον αφορά την επίδραση που ασκούν και το βαθμό στον οποίο γίνονται αποδεκτά. Πρόκειται για τα ακόλουθα μοντέλα: α) το μοντέλο του Bronfenbrenner, β) το μοντέλο της Epstein, και γ) το μοντέλο των Ryan and Adams.

2.2 Βασικές αρχές συνεργασίας οικογένειας-προσχολικού κέντρου

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη μιας αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, η οποία θα αποβαίνει προς όφελος του παιδιού. Η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί το υπόβαθρο και το έρεισμα των κοινών στόχων του σχολείου (Παρπαϊρή, 2012).

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

Επομένως, το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς, οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η συνεργασία των δύο αυτών θεσμών φαίνεται να είναι απαραίτητη, αφού συνυπάρχουν στη ζωή του παιδιού για αρκετά χρόνια και επιδρούν καθοριστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Επιπρόσθετα, η οικογένεια και το σχολείο έχουν κοινό στόχο τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και η συνεργασία μεταξύ τους θα ωφελήσει στην καλύτερη και σωστότερη ανάπτυξη, μόρφωση και προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή (Παπαγιαννίδου, 2000). Η συμμετοχή των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία, μπορεί να επιταχύνει κατά πολύ το ρυθμό

μάθησης του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο είναι ανάγκη να οικοδομηθούν θετικές σχέσεις και να αναπτυχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών (Βρυνιώτη και συν,2008).

Ερευνητικές μελέτες τονίζουν τη σημαντική επίδραση των γνώσεων και των εμπειριών που αποκτούν ή όχι τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Η ανάπτυξη της μελλοντικής κατανόησης και γνώσης των παιδιών εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει και από τον αν οι παιδαγωγοί κατανοούν και υποστηρίζουν αυτές τις εμπειρίες, καθώς, είναι πλέον ευρέως αποδεκτό, ότι το μέγιστο όφελος για το σχολείο πρέπει με επιτυχία να στηριχθεί στην υπάρχουσα γνώση και την εμπειρία του παιδιού. Η αναγνώριση ότι οι γονείς αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης και μια σημαντική εκπαιδευτική πηγή έχει τονίσει την ανάγκη να συντελεστεί μια σημαντική αλλαγή στην προοπτική για τη σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, καθώς επίσης και του ρόλου των γονέων, έναντι αυτού των παιδαγωγών (Caddell, 1996).

Οι αντιλήψεις γονέων και παιδαγωγών δημιουργούν το σκηνικό για ένα συνεχή διάλογο και δράση. Ερευνητές προτείνουν αντιλήψεις που μπορούν να ενδυναμώσουν τις σχέσεις γονέα και παιδαγωγού. Πρόκειται για σχέσεις εμπιστοσύνης που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την αίσθηση της θετικής παρέμβασης γονέων και παιδαγωγών (Σακελλαρίου, 2006).

Οι Martin et al. (1997) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και στο προσχολικό κέντρο, το οποίο αποτελεί μια λεπτομερή περιγραφή για το πώς η «εμπλοκή» των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατό να μετατραπεί σε μια αμοιβαία συνεργασία. Στο πρώτο στάδιο, οι γονείς δεν είναι παθητικοί και «ευλαβικοί» απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών, αλλά θα πρέπει να συμμετέχουν. Στο δεύτερο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ζητούν τη συμβολή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές και οι απόψεις των γονέων θα πρέπει να εισακούονται. Στο τρίτο στάδιο, οι γονείς θα πρέπει να θεωρούνται ως «συν-εκπαιδευτές», εφόσον έχουν ενεργό ανάμειξη στη σχολική ζωή. Στο τελευταίο στάδιο, η εκπαιδευτική δράση στη σχολική μονάδα και, γενικότερα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να αποτελούν κοινή συνισταμένη της αρμονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.

Η επιτυχία της συνεργασίας γονέων και των παιδαγωγών εξαρτάται από το πώς οι δεύτεροι θα χειριστούν το θέμα της προσέγγισης των γονέων, αλλά και από τις κατευθυντήριες γραμμές που θα τους δώσουν. Οι παιδαγωγοί είναι απαραίτητο να κατανοήσουν ότι οι γονείς, για να συνεργαστούν με το σχολείο, αφενός πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο λειτουργεί και αφετέρου να γνωρίζουν όχι μόνο τι οι ίδιοι μπορούν να κάνουν, αλλά και πώς να το πετύχουν (Μουσιάδου, 2009). Μια από τις πρώτες ενέργειες των παιδαγωγών, στην προσπάθεια τους να αναπτύξουν μια εποικοδομητική σχέση με τους γονείς, είναι να τους εξηγήσουν με σαφήνεια τι προσδοκούν από αυτούς: ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος τους και τι πρέπει να κάνουν με τα παιδιά στο σπίτι (Δαφέρμου και συν, 2000). Επιπλέον, οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας, κατά την έναρξη και κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, είναι απαραίτητο να ενημερώνουν τους γονείς για τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους του προγράμματος μάθησης που εφαρμόζουν στην τάξη (Μουσιάδου, 2009).

Ο παιδαγωγός με την κατάλληλη επιμόρφωση θα πρέπει να υποδείξει τρόπους στους γονείς, ώστε να συνεισφέρουν θετικά τόσο στη μάθηση του παιδιού, όσο και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία, ακολουθώντας μια κοινή προσπάθεια, παράλληλα με τον παιδαγωγό. Έτσι, για παράδειγμα οι παιδαγωγοί θα πρέπει να κάνουν γνωστά στους γονείς τα νέα προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, στα πλαίσια των οποίων προτείνονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, η έρευνα, η δραστηριοποίηση και η ενεργοποίηση του ατόμου, ώστε αυτόνομα μέσα από προσωπικές επεξεργασίες το άτομο να οδηγείται στην επίλυση των προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2002· Αλαχιώτης, 2002).

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς πολλές φορές χρειάζονται εκπαίδευση και καθοδήγηση για να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο θα εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στο σπίτι, όταν προκύπτουν και να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τα διάφορα εκπαιδευτικά υλικά με κατάλληλο τρόπο (Μουσιάδου, 2009). Έχει αποδειχτεί ότι οι γονείς από όλα τα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και σε μεγάλο ποσοστό, αποζητούν τη συνεργασία με τους παιδαγωγούς (Βρυνιώτη και συν, 2008). Ζητούν να ενημερωθούν πάνω σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ανταποκρίνονται θετικά στις προκλήσεις των παιδαγωγών να

συμμετέχουν σε προγράμματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Τα αποτελέσματα από τα προγράμματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες, έχουν δείξει ότι η συνεργασία αυτή δημιούργησε ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων, με αποτέλεσμα οι δεύτεροι να αισθάνονται ασφαλείς στη σχέση αυτή και να οργανώνουν με τον καλύτερο τρόπο δραστηριότητες στο σπίτι (Τάφα, 2001).

Όσο πιο ενημερωμένοι είναι οι γονείς, τόσο περισσότερο ασφαλείς αισθάνονται και τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχουν για ό,τι κάνουν. Από την πρώτη στιγμή που τα παιδιά θα φοιτήσουν στο σχολείο, οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν ότι αυτά εκπαιδεύονται όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, ότι η πρόοδος τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία των ίδιων με τους παιδαγωγούς και είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν αμφότεροι – γονείς και παιδαγωγοί - τις συνθήκες μάθησης στο σπίτι και στο σχολείο (Μουσιάδου, 2009).

Για να επιτευχθεί μια σωστή συνεργασία, είναι αναγκαίο και οι δύο πλευρές να αντιληφθούν ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί και στην ιδανική περίπτωση επιτρέπουν στην κάθε πλευρά να συνεισφέρει συμπληρωματικά αλλά διαφορετικά στην ανάπτυξη, τη μάθηση και την εξέλιξη των παιδιών (Katz, 2000). Το προσδοκώμενο στη συνεργασία αυτή είναι η θετική στάση του ενός φορέα απέναντι στον άλλο, η συνέχεια και ο προγραμματισμός. Από μια αρμονική συνεργασία των παιδαγωγών με τους γονείς, με την αμφίδρομη ενημέρωση και προσπάθεια αλληλοσυμπλήρωσης στις επιμέρους παρεμβάσεις, μόνο θετικά στοιχεία μπορούν να προκύψουν για την ανάπτυξη του παιδιού (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2005). Επιβάλλεται, επομένως, και οι δύο να κατανοούν τις ανάγκες του παιδιού και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον στην κατεύθυνση της πολύπλευρης και αρμονικής ανάπτυξης της προσωπικότητας του. Έτσι, ενώ ο παιδαγωγός γνωρίζει γενικά τις δυνατότητες του παιδιού, ο γονέας γνωρίζει την κατάσταση του παιδιού. Ενώ, ο γονέας γνωρίζει τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες που κατέχει ήδη το παιδί του, ο παιδαγωγός έχει την επιστημονική κατάρτιση για τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσει το παιδί να κατακτήσει νέες γνώσεις (Τσιαντζή, 1996· Γιαννικοπούλου, 1998).

Επιπλέον, θα πρέπει να μοιράζονται ευθύνες και δικαιώματα, να δείχνουν αμοιβαίο σεβασμό ως προς τις γνώσεις και τις επιδεξιότητες, να ενθαρρύνουν την

ειλικρινή επικοινωνία και την ανοιχτή ανταλλαγή πληροφοριών, να καταρτίζουν προγράμματα και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη διατύπωση στόχων, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος (Μπία, 2008).

Απαραίτητη, επίσης, προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας των παιδαγωγών με τους γονείς θεωρείται, η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Δυστυχώς, όμως, η επιτυχής συνεργασία μεταξύ προσχολικού κέντρου και οικογένειας είναι ένας πολύ δύσκολος στόχος. Απαιτεί αμοιβαίες δεσμεύσεις, ευελιξία και συντονισμένες προσπάθειες. Και όλα αυτά μέσα από τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των δύο (Ανδρέου, 1983). Έτσι, για να επιτύχουν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο κλίμα οι παιδαγωγοί θα πρέπει να επιδιώκουν να καταστήσουν τους γονείς συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενημερώνοντας τους συστηματικά, με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, για το πρόγραμμα που ακολουθείται, για τους στόχους που θέτουν, για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται και για τη βοήθεια που θα ήθελαν από κείνους, προτρέποντας τους να διατυπώνουν ερωτήσεις και να αναφέρονται στους προβληματισμούς και τις προσδοκίες τους (Dodge & Colker, 1998). Επιπρόσθετα, για να πετύχουν οι παιδαγωγοί μια ουσιαστική και σταθερή συνεργασία με τους γονείς, θα πρέπει να τους συμπεριφέρονται με ειλικρίνεια, ευγένεια και διακριτικότητα και να προσέχουν ιδιαίτερα, όταν ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους. Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται με σαφήνεια και πληρότητα και να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές των παιδιών (επιτυχίες, προσπάθειες, ικανότητες, αδυναμίες, ελλείψεις, κ.λ.π.) συνοδεύοντας πάντα τις κρίσεις και τις απόψεις τους με συγκεκριμένα στοιχεία (Ντούσκας, 2007).

Μια αποτελεσματική συνάντηση των γονέων και των παιδαγωγών απαιτεί, επιπρόσθετα, σημαντικές διαπροσωπικές ικανότητες από την πλευρά των παιδαγωγών. Χρειάζεται να επιδεικνύουν αυθεντικό ενδιαφέρον και συμπάθεια για τους ανθρώπους και να ζητούν διευκρινήσεις, προκειμένου να είναι σίγουροι ότι έχουν αντιληφθεί όλες τις ιδέες και τις απόψεις των γονέων. Όπως είναι φυσικό, η χρήση της καθομιλουμένης και ένας μη απειλητικός τόνος φωνής ενθαρρύνει τη συζήτηση. Οι κατάλληλες ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις βοηθούν, επίσης, στη συλλογή πληροφοριών και την είσοδο των γονέων στη συζήτηση. Οι γονείς

επιθυμούν να τους συμπεριφέρονται με σεβασμό και δεν αναζητούν μια ψυχρή επαγγελματική προσέγγιση από το προσωπικό του σχολείου. Οι παιδαγωγοί οι οποίοι αναπτύσσουν μια προσωπική επαφή στην επικοινωνία τους με τους γονείς επιτυγχάνουν ισχυρές σχολικές σχέσεις μαζί τους (Lawrence - Lightfoot, 2004).

Γενικά, η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια περιλαμβάνει εντυπώσεις που δημιουργούνται ή λέξεις που εκφράζονται (Lai & Ishiyama, 2004). Στην πραγματικότητα, η επικοινωνία ξεκινά με το καλωσόρισμα του γονέα από το δάσκαλο όταν εισέλθει για πρώτη φορά στο σχολικό κτήριο. Η επόμενη εντύπωση μπορεί να είναι το χαμόγελο ή αντίθετα η έλλειψη επιβεβαίωσης από το σχολείο. Το σχολικό περιβάλλον δίνει πληροφορίες για το ίδιο το σχολείο. Είναι ένας σιωπηλός αγγελιοφόρος σχετικά με τις στάσεις και δράσεις που περιέχονται εντός του σχολικού κτηρίου. Οι γονείς μπορεί να επηρεαστούν θετικά ή αρνητικά από την καθαριότητα των χώρων του σχολείου, από τα έργα τέχνης των μαθητών, το θόρυβο ακόμη και τις μυρωδιές στους διαδρόμους του σχολείου. Ένα φιλικό προς τους γονείς περιβάλλον αντανακλά σε μεγάλο βαθμό πόσο υψηλά αποτιμάται από το προσωπικό του σχολείου η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών (Chambers, 1998). Τέλος, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (1994) στην περίπτωση που οι γονείς είναι αλλοδαποί, το σχολείο μπορεί να ενθαρρύνει τις επισκέψεις τους με το να τους καλωσορίζει στο χώρο του σχολείου χρησιμοποιώντας την εθνική τους γλώσσα.

Η συμμαχία μεταξύ παιδαγωγού και γονέων μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη, καθώς ο ένας προσφέρει υποστήριξη και συνεργασία στον άλλον. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί που έχουν καλή σχέση μπορούν να βοηθήσουν καλύτερα τα παιδιά, ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες και τις ιδέες τους και ενθαρρύνοντας ο ένας τον άλλον. Ο παιδαγωγός που αντιλαμβάνεται ότι οι πολιτισμικές συνήθειες και πεποιθήσεις για την ανατροφή των παιδιών ποικίλλουν από οικογένεια σε οικογένεια, είναι πάντα έτοιμος για διάλογο. Επιπλέον, ο παιδαγωγός πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να ακούει προσεκτικά, να αντιλαμβάνεται τις απόψεις των γονιών και να κατευθύνει τις συζητήσεις σε περιοχές όπου μπορεί να υπάρξει συμφωνία. Η εχεμύθεια και η διακριτικότητα είναι πολύ σημαντικά χαρίσματα στην επικοινωνία. Αν δημιουργηθεί κοινή βάση εμπιστοσύνης, μπορεί να ανοιχτούν και οι γονείς καλύτερα και τα θέματα που σχετίζονται με το παιδί να αντιμετωπιστούν καλύτερα (Νικολακάκη και συν, 2002).

Όλα όσα ειπώθηκαν οδηγούν στην άποψη ότι η προσχολική αγωγή που παρέχεται στον παιδικό σταθμό, πρέπει να θεμελιώνεται στη συνεργασία παιδαγωγού-γονέων, στην ενίσχυση και όχι στην αντικατάσταση του ρόλου τους. Η συνεργασία αποβλέπει στην οργάνωση της προσχολικής αγωγής και στο ρόλο που καλούνται να παίξουν παιδαγωγοί και γονείς με γνώμονα το κοινό συμφέρον, την αποτελεσματικότερη αγωγή των παιδιών (Κιτσαράς, 1997). Μια στενή και διαρκής επαφή ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους γονείς, λοιπόν, δεν οδηγεί μόνο στην αλληλοενημέρωση. Οι ανταλλαγές απόψεων καταλήγουν σε αμοιβαία βοήθεια και συχνά σε μια πραγματική βελτίωση των μεθόδων (Πιαζέ, 1979). Συνοπτικά, σχετικά με τη σχέση παιδαγωγών και γονέων, οι Bredekamp & Copple (1998) επισημαίνουν τα εξής :

- Οι αμοιβαίες σχέσεις γονέων και παιδαγωγών απαιτούν αμοιβαίο σεβασμό, συνεργασία, μοίρασμα ευθυνών και διαπραγμάτευση των διαφωνιών με σκοπό την επίτευξη των κοινών στόχων.
- Οι παιδαγωγοί συνεργάζονται με τις οικογένειες, ξεκινώντας και διατηρώντας συχνή επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών.
- Οι γονείς είναι καλοδεχούμενοι να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν στη φροντίδα και την εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι γονείς μπορούν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στο πρόγραμμα καθώς και να βοηθούν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αυτό.
- Οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τις επιλογές και τους στόχους των γονέων και ανταποκρίνονται με ευαισθησία και σεβασμό στις προτιμήσεις και τις έγνοιες τους, χωρίς να αποποιούνται την επαγγελματική τους υπευθυνότητα απέναντι στα παιδιά.
- Οι παιδαγωγοί και οι γονείς μοιράζονται τη γνώση τους για το παιδί και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται και μαθαίνει μέσα από καθημερινή επικοινωνία και προγραμματισμένες συναντήσεις. Οι παιδαγωγοί βοηθούν την οικογένεια, με τρόπο που προάγουν, κατά το δυνατό βαθμό, τις δυνατότητες της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων (Bredekamp & Copple, 1998).

2.3 Θεωρητικά μοντέλα για τη σχέση προσχολικού κέντρου-οικογένειας

Το παιδί στα πρώτα στάδια της ζωής του αποκτά τα απαραίτητα εφόδια και καλλιεργεί τις δεξιότητες του μέσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Η πολύπλευρη ανάπτυξή του και τα καλώς νοούμενα συμφέροντα του απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους παιδαγωγούς του (Γεωργίου, 2000). Τα τελευταία χρόνια πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι οι ευκαιρίες του παιδιού για επιτυχία στη μετέπειτα ζωή του μεγιστοποιούνται όταν η οικογένεια και το σχολείο, από κοινού, συνεισφέρουν στην εκπαίδευση του (Olmsted, 1991).

Γι' αυτό τα υψηλής ποιότητας προγράμματα εφαρμόζουν στρατηγικές, οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις οργανωμένες δραστηριότητες του προσχολικού κέντρου και εφαρμόζουν πολιτικές που ενισχύουν τις γονικές δεξιότητες (Ρέντζου, 2011).

Η ανάγκη για στενές σχέσεις γονέων-παιδαγωγών βασίζεται στις ακόλουθες τρεις υποθέσεις: (1) γονείς ασκούν μια βαθιά επίδραση στα αποτελέσματα του παιδιού, (2) η γονική επιρροή είναι πιο έντονη στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και (3) οι εμπειρίες του παιδιού από την εκπαίδευση σε αυτή τη μικρή ηλικία απαιτούν υποστήριξη από την οικογένεια, αν θέλουν να είναι επωφελής σε μακροπρόθεσμη βάση (Powell & Diamond, 1995).

Ιστορικά, έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα που αφορούν τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών και τα οποία αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες κάθε εποχής όπως και τη φιλοσοφία κάθε κοινωνίας για το ρόλο της οικογένειας και της εκπαίδευσης.

Το πρώτο ιστορικά μοντέλο που οριοθέτησε τη σχέση του σχολείου με το σπίτι του παιδιού είναι το *σταδιακό*. Βασίζεται στις θεωρίες του Erikson και του Piaget και χρησιμοποιεί τα χρονικά καθορισμένα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Η βασική θεωρία που πρεσβεύει είναι ότι η ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού περνά σταδιακά από την οικογένεια στο σχολείο και στη συνέχεια στο ενήλικο άτομο, χωρίς να προβλέπεται, αλλά ούτε και να επιτρέπεται η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000).

Υπάρχει, επίσης, το *οργανισμικό μοντέλο* βασισμένο στις απόψεις του Weber (1947) και του Parsons (1959) τη δομή και τη λειτουργία παραγωγικών οργανισμών. Η θεωρία αυτού του μοντέλου πρεσβεύει ότι, για να επιτύχουν οι οργανισμοί τους στόχους τους πρέπει οι ιεραρχικές δομές να έχουν ξεκάθαρες αρμοδιότητες και να αποφεύγεται η επικάλυψη ρόλων και ευθυνών. Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου στο σχολείο δημιούργησε μια σειρά προβλημάτων στη ρύθμιση των σχέσεων των σχολείων με τις οικογένειες. Δημιούργησε μια διστακτικότητα και από την πλευρά των γονέων και από την πλευρά των παιδαγωγών στην επιδίωξη της μεταξύ τους συνεργασίας. Έτσι, οι παιδαγωγοί έρχονται σε επαφή με τους γονείς, μόνο όταν το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα μαθησιακά ή συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο και οι γονείς μόνο, όταν το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στο σπίτι. (Γεωργίου, 2000· Γεωργίου, 2005).

Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό των *κοινωνικών συστημάτων* των Cuba & Getzels (1957) που αποτελείται από την νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση. Η πρώτη περιγράφει τη λειτουργία του σχολείου μέσα στην κοινωνία και η δεύτερη τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο. Το προσχολικό κέντρο ως κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τις αξίες και τους στόχους της κοινωνίας, αλλά και η κοινωνία επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, μέσα στο προσχολικό κέντρο ο ρόλος του καθενός είναι συνάρτηση των προσωπικών του χαρακτηριστικών. Γι' αυτό η συμπεριφορά τόσο του κάθε παιδαγωγού, όσο και η συλλογική συμπεριφορά του σχολείου εξαρτώνται από τις απαιτήσεις του ρόλου που τους έχει αποδοθεί, αλλά και από την προσωπικότητα και τις ανάγκες του ατόμου που επωμίζεται τον κάθε ρόλο. Με βάση αυτό το μοντέλο μπορούμε να προβλέψουμε και την αντίδραση του σχολείου στην εφαρμογή προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα αυτό της γονεϊκής εμπλοκής (Mc Gregor, 1960).

Τέλος, αναπτύχθηκε το *πολιτικό μοντέλο* του Easton (1965) που περιγράφει τις συναλλαγές μεταξύ οργανωμένων ομάδων. Το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται και εξαρτάται από συγκεκριμένες ομάδες, όπως είναι τα συμβούλια των γονέων, τα συνδικαλιστικά όργανα των παιδαγωγών, τα πολιτικά κόμματα κ.α. Η κάθε ομάδα έχει τις δικές της απαιτήσεις και αιτήματα που πολλές φορές είναι αλληλοσυγκρουόμενα και πρέπει να επιτευχθεί ο συμβιβασμός μεταξύ τους. Οι αποφάσεις που κάθε φορά λαμβάνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζουν την

καθεμία από αυτές τις ομάδες με διαφορετικό τρόπο και προκαλούν διαφορετικές αντιδράσεις (Γεωργίου, 2000).

Από αυτά τα βασικά μοντέλα μόνο το σταδιακό και το οργανισμικό αποκλείουν τη συμμετοχή των γονέων και τη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς. Η επιλογή του ποιου μοντέλου θα ακολουθηθεί εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, όπως τη διαφορά του κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου των γονιών ή την θέληση ή μη για συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τρεις από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες-μοντέλα, τα οποία έχουν προταθεί από τους Bronfenbrenner, Epstein και Ryan και Adams και τα οποία αποτελούν συχνά το θεωρητικό υπόβαθρο μελετών που διερευνούν και εξετάζουν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

2.3.1 Η θεωρία του Bronfenbrenner

Το μοντέλο του Bronfenbrenner (1979· 1986) ή αλλιώς οικολογικό ή βιο-οικολογικό μοντέλο παρουσιάστηκε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Στο μοντέλο αυτό το σχολείο και η οικογένεια αντιμετωπίζονται ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος, των οποίων η αλληλεπίδραση όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται επιθυμητή, όσο και αυτονόητη. Το μοντέλο αυτό διατυπώθηκε από τον ίδιο τον Bronfenbrenner (1989) και βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με τις κεντρικές κατευθύνσεις του οικολογικού μοντέλου, το άτομο εξελίσσεται μέσα σε πλαίσια σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, που τελικά συγκροτούν το περιβάλλον του. Ο Bronfenbrenner (1989) προσδιόρισε ένα σύνολο παραμέτρων, που ανήκουν σε διαφορετικά υποσυστήματα και ασκούν επίδραση στο άτομο. Όμως αργότερα, αφού αναγνωρίστηκε η καθοριστική σημασία των βιολογικών παραμέτρων στην ανάπτυξη του ατόμου, το μοντέλο μετονομάστηκε σε βιο-οικολογικό (Berk, 1993).

Επιπλέον, το μοντέλο του Bronfenbrenner (1989) βασίζεται στην παραδοχή ότι κάθε άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα, τα οποία το επηρεάζουν σε διαφορετικό, βέβαια, βαθμό και ένταση. Όλοι οι άνθρωποι ζουν και

λειτουργούν μέσα σε ένα υπερσύστημα το οποίο υποδιαιρείται σε μικρότερα υποσυστήματα. Το μοντέλο του Bronfenbrenner (1989) αποτελείται από μια σειρά ομόκεντρων κύκλων, από τους οποίους ο μεγαλύτερος αποτελεί το μακροσύστημα και ο μικρότερος περιέχει το κάθε άτομο. Στον ενδιάμεσο χώρο υπάρχουν μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα και εξωσυστήματα που περιλαμβάνουν το άτομο, αλλά αποτελούνται από όλο και πιο μεγάλες, πιο απρόσωπες και τυπικές ομάδες (Πέσλη, 2009).

Τα *μικροσυστήματα* είναι αυτά που βρίσκονται πιο κοντά στο παιδί και περιλαμβάνει τις δομές με τις οποίες το παιδί έχει άμεση επαφή. Οι δομές αυτές είναι η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά και οι παιδικόι σταθμοί. Σε αυτό το σύστημα οι σχέσεις λειτουργούν σε δύο επίπεδα, από το παιδί και προς το παιδί. Γενικά, τα μικροσυστήματα χαρακτηρίζονται από διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων και οι σχέσεις αυτές είναι πιο δυνατές και έχουν μεγαλύτερη επίδραση στο παιδί από αυτές των άλλων συστημάτων. Τα *μεσοσυστήματα* αποτελούνται από δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα και τις συνδέσεις ή τις διαδικασίες που τα συνδυάζουν ή τα συνδέουν. Για παράδειγμα, οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού του παιδιού και τους γονείς του αποτελούν ένα μεσοσύστημα του παιδιού. Τα μεσοσυστήματα υπάρχουν μέσα στο μεγαλύτερο πλαίσιο των *εξωσυστημάτων*, τα πλαίσια, δηλαδή, στα οποία το παιδί δε συμμετέχει άμεσα, αλλά επηρεάζουν τη ζωή των γονέων και άλλων σημαντικών για το παιδί ενηλίκων, όπως για παράδειγμα ο χώρος εργασίας των γονέων ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που καταρτίζουν τους μελλοντικούς παιδαγωγούς. Το *μακροσύστημα*, από την άλλη, είναι το πιο απομακρυσμένο επίπεδο του περιβάλλοντος του παιδιού. Αναφέρεται σε κοινωνικές και πολιτιστικές σταθερότητες, όπως αξίες, νόρμες και έθιμα. Τέλος, το *χρονοσύστημα* περιλαμβάνει τη διάσταση του χρόνου, αφού αυτή σχετίζεται με τα περιβάλλοντα του παιδιού. Τα στοιχεία αυτού του συστήματος μπορεί να είναι εξωτερικά, όπως ο χρόνος θανάτου τους ενός γονέα ή εσωτερικά, οι αλλαγές δηλαδή που συμβαίνουν στον ψυχισμό του παιδιού, κατά τη διάρκεια της ηλικιακής του ανάπτυξης (Ρέντζου, 2011).

Το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία είναι μέλος. Άλλωστε οι έννοιες «αλληλεπίδραση» και «αλληλεξάρτηση» των μερών είναι βασικά συστατικά του ορισμού του συστήματος. Η επίδραση, όμως, που δέχεται το άτομο δεν είναι η ίδια στα διάφορα υποσυστήματα του περιβάλλοντος του,

ούτε ως προς την ένταση ούτε ως προς τη σημασία της. Τα μικροσυστήματα, όπως είναι φυσικό, ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση. Έτσι, η οικογένεια, οι ομάδες των συνομηλίκων και το προσχολικό κέντρο ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Η επίδραση ελαττώνεται όσο μεγαλώνει η απόσταση του κάθε υποσυστήματος από το άτομο, αλλά δεν μηδενίζεται. Το άτομο, δηλαδή, εξακολουθεί να επηρεάζεται και από δομές με τις οποίες δεν έχει άμεση επαφή. Όπως είναι φυσικό, όλα αυτά τα στοιχεία διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του καθενός από εμάς και συμμετέχουν στο σχηματισμό του πολύπλοκου κατασκευάσματος που αποκαλούμε «εαυτό» (Γεωργίου, 2000).

Ο Bronfenbrenner (1979· βρέθηκε στο Ρέντζου, 2011) ανέφερε κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του οικολογικού μοντέλου, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την παρούσα εργασία:

- Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο αυτού του μοντέλου
- Η θεωρία αναγνωρίζει ότι το παιδί επηρεάζεται και επηρεάζεται από τα πλαίσια στα οποία δρα.
- Το πιο σημαντικό πλαίσιο για το παιδί είναι η οικογένεια του διότι, σε αυτή περνάει τον περισσότερο χρόνο και ασκεί σημαντική συναισθηματική επίδραση στο παιδί.
- Η ανάπτυξη του παιδιού καθορίζεται από τις εμπειρίες που έχει στο κάθε πλαίσιο (όπως οικογένεια και προσχολικό κέντρο). Για παράδειγμα, υπάρχει κάποιος ο οποίος δείχνει στο παιδί καλούς τρόπους συμπεριφοράς. Υπάρχει κάποιος που προσφέρει στο παιδί υλικά για παιχνίδι. Αυτές οι εμπειρίες, οι οποίες ονομάζονται εγγύς διαδικασίες, και τις οποίες έχει το παιδί με τα άτομα και τα αντικείμενα που υπάρχουν στο εκάστοτε πλαίσιο, αποτελούν τον πυρήνα της ανθρώπινης ανάπτυξης.
- Ένα οικολογικό μοντέλο αναγνωρίζει ότι ο αριθμός και η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στα πλαίσια στα οποία συμμετέχει το παιδί ασκούν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του. Αυτό το χαρακτηριστικό αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των «σημαντικών ενηλίκων» στη ζωή του παιδιού. Για παράδειγμα, συζητούν και επικοινωνούν οι γονείς με τους παιδαγωγούς.
- Η δημιουργία και η διατήρηση προοδευτικά περισσότερο σύνθετων μορφών αλληλεπίδρασης μεταξύ του γονέα ή του παιδαγωγού και του παιδιού

εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ύπαρξη και την εμπλοκή-συμμετοχή κάποιου άλλου ενήλικα, ο οποίος βοηθάει, ενθαρρύνει, προσδίδει κύρος και εκφράζει θαυμασμό και στοργή για το πρόσωπο που φροντίζει το παιδί και που εμπλέκεται σε κοινές δραστηριότητες με το παιδί.

- Η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών φροντίδας και ανατροφής του παιδιού, στην οικογένεια και σε άλλα πλαίσια, προϋποθέτει την υιοθέτηση εξελισσομένων μορφών ανταλλαγής πληροφοριών, αμοιβαία επικοινωνία, αμοιβαίο σεβασμό και αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κύριων πλαισίων στα οποία ζουν και δρουν τα παιδιά και οι γονείς. Αυτά τα πλαίσια περιλαμβάνουν το σπίτι, τον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο, το σχολείο και το χώρο εργασίας των γονέων.
- Τέλος, το μοντέλο αυτό ασχολείται και με τη μετάβαση του παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Για παράδειγμα, είναι ίδιες οι προσδοκίες ανάμεσα σε δύο πλαίσια ή τα παιδιά συναντούν δυσκολίες στην προσαρμογή και μπερδεύονται λόγω διαφορετικών προσδοκιών.

Για να μεταφράσουμε σε πρακτικό επίπεδο αυτό που το οικολογικό μοντέλο πρεσβεύει, θα λέγαμε ότι για να κατανοήσουμε όσο πιο εκτενώς το πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού θα πρέπει να μελετήσουμε τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και των γονέων του, το οικογενειακό και το σχολικό πλαίσιο του παιδιού, την επαγγελματική δραστηριότητα, το χώρο εργασίας των γονέων και την επαγγελματική τους ικανοποίηση, τις σχέσεις που έχουν οι γονείς μεταξύ τους και με τις οικογένειες προέλευσης τους και πολλούς άλλους παράγοντες (Γεωργίου, 2000).

Το μοντέλο του Bronfenbrenner (1989) αποτελεί σήμερα τη βάση για μεγάλο αριθμό μελετών και προγραμμάτων και διδάσκεται ως βασικό θεωρητικό μοντέλο σε πολλά καταξιωμένα πανεπιστήμια, αφού αποδίδει με πληρότητα μια ολική αντίληψη για το άτομο και τα συστήματα που το περιβάλλουν. Βασικά, η θεωρία αυτή αναγνωρίζει ότι το παιδί επηρεάζεται και επηρεάζει τα πλαίσια στα οποία δρα και η ανάπτυξη του καθορίζεται από τις εμπειρίες που έχει στο κάθε πλαίσιο. Αναγνωρίζει, επίσης, ότι η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στα πλαίσια στα οποία συμμετέχει το παιδί ασκούν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του. Η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών φροντίδας και ανατροφής του παιδιού στην οικογένεια και σε άλλα πλαίσια προϋποθέτει την υιοθέτηση εξελισσόμενων μορφών ανταλλαγής

πληροφοριών, αμοιβαία επικοινωνία, αμοιβαίο σεβασμό και αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κύριων πλαισίων στα οποία ζουν και δρουν τα παιδιά και οι γονείς (Ρέντζου, 2011). Έτσι, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους προς όφελος των παιδιών. Τέλος, το μοντέλο αυτό διαθέτει γενικότητα και τη δυνατότητα να υποστηρίζει επιλογές στρατηγικού χαρακτήρα κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής (Κοζύβα, 2009).

2.3.2 Το μοντέλο της Epstein

Το μοντέλο της Epstein (1985), που είναι ευρύτερα γνωστό ως σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, αποτελεί μια ειδική εφαρμογή του ευρύτερου συστημικού τρόπου θεώρησης των πραγμάτων στη σχέση σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000) και υποστηρίζει την ανάγκη που υπάρχει για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την τοπική κοινότητα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Η Epstein (1985) υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν για τους μαθητές τους αντανακλούν τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειες τους. Η Epstein (1986) αναγνωρίζει την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας – στην οποία οραματίζεται και τη συμμετοχή των κοινοτήτων - και επισημαίνει τους λόγους για τους οποίους η συνεργασία είναι αποδοτική. Θεωρεί, επίσης, πως οι κοινές δράσεις σχολείου – οικογένειας - κοινότητας μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά να επιτύχουν αρχικά στο σχολείο και αργότερα στη ζωή, να ενισχύσουν τις ικανότητες των γονιών για να ενισχύσουν τα παιδιά τους στην προσπάθεια τους για μάθηση, αλλά και να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς στο έργο τους. Επίσης, υποστηρίζει ότι όταν οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον ως συνεργάτη στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε μια «κοινότητα φροντίδας» εδραιώνεται γύρω από τους μαθητές και αρχίζει το έργο της (Γεωργίου και συν., 1997· Epstein, 1992).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, σε θεωρητική βάση, υπάρχουν τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες: η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους με κοινό σημείο τομής το παιδί

(Γεωργίου, 2000). Το παιδί τοποθετείται στο κέντρο του σχήματος και αυτό σημαίνει ότι στην πράξη είναι ο βασικός πρωταγωνιστής στη διαδικασία της μάθησης και ο κύριος συντελεστής στην όποια επιτυχία ή αποτυχία έχει στο σχολείο ή στο κοινωνικό περιβάλλον. Το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα δε διαθέτουν αυτόματους μηχανισμούς δημιουργίας επιτυχημένων μαθητών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006). Ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και ρυθμίζουν τις κινήσεις τους, οι σφαίρες είτε έλκονται είτε απομακρύνονται (Γεωργίου, 2000).

Οι δυνάμεις που ρυθμίζουν τις κινήσεις των σφαιρών μπορεί να είναι η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των δασκάλων και ο βαθμός ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα παράδειγμα δύναμης που αυξομειώνει την απόσταση σχολείου και οικογένειας είναι η στάση που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου σχετικά με το ποια είναι η ιδανική απόσταση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους γονείς των μαθητών να έρθουν σε στενή επαφή με το σχολείο και κάποιοι άλλοι κάνουν ακριβώς το αντίθετο (Γεωργίου, 2000).

Επιπλέον, η Epstein (1986) στρέφει το ενδιαφέρον της στην αναζήτηση των κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων, ώστε να εφαρμοστούν στην πράξη οι προτάσεις της. Επίσης, χρησιμοποιώντας έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ κατέληξε σε μια τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής που μπορεί να αξιοποιηθεί από τα σχολεία για την ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών τους και με τους φορείς της τοπικής κοινότητας (Epstein, 1992). Τέλος, το μοντέλο της Epstein διαθέτει σαφήνεια στόχων, υποδεικνύει οδηγίες και συμβουλές προς τους γονείς και τους παιδαγωγούς και είναι χρήσιμο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της δυνατότητας που περιέχει για καθορισμό αποφάσεων τακτικού χαρακτήρα (Κοζυβά, 2009).

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, η ερευνητική δουλειά της Epstein (1985) κατέχει δεσπόζουσα θέση. Σπάνια θα συναντήσει κάποιος μια έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, χωρίς βιβλιογραφική αναφορά σε δικές της μελέτες και έρευνες. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 διερευνά αυτό το θεματικό πεδίο. Από την Epstein έχουν προταθεί έξι τύποι εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτοί οι έξι τύποι εμπλοκής των γονέων, που είναι

αποδεκτοί από τη πλειοψηφία των ερευνητών και συναντώνται σε πολλές μελέτες (Epstein & Dauber, 1991· Epstein, 1996· Epstein & Jansorn, 2004), είναι οι εξής:

1. *Γονεϊκή μέριμνα*: Οι γονείς παρέχουν ένα ασφαλές και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την μάθηση και την καλή συμπεριφορά στο σχολείο. Τα σχολεία παρέχουν πληροφόρηση και κατάρτιση προς τους γονείς, έτσι ώστε να κατανοούν την ανάπτυξη των παιδιών τους και να χειρίζονται επιτυχώς τις αλλαγές που παρατηρούν. Οι γονείς έτσι αποκτούν αυτοπεποίθηση, συνειδητοποιούν την αξία της εποπτείας της οικογένειας, μαθαίνουν να ισορροπούν το χρόνο τους, ώστε να διαθέτουν επαρκή χρόνο για τα παιδιά τους και επίσης, μαθαίνουν να προσαρμόζουν το περιβάλλον του σπιτιού, ώστε να βοηθούν το παιδί να αναπτυχθεί σωστά (Epstein & Salinas, 2004).
2. *Επικοινωνία με την οικογένεια*: Οι γονείς ενημερώνονται από τα σχολεία για τα προγράμματα τους και την πρόοδο των παιδιών τους. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσω τηλεφώνου, με γραπτά σημειώματα ή με προσωπικές συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, έτσι, αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τις απόψεις της οικογένειας και να σχεδιάζουν μαζί με τους γονείς τους τρόπους που θα οδηγήσουν στην πρόοδο του παιδιού (Epstein & Salinas, 2004).
3. *Εθελοντική συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες*: Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά σε σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς κατανοούν και σέβονται περισσότερο τη δουλειά του παιδαγωγού, συνειδητοποιούν ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, μαθαίνουν νέους τρόπους, για να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι, καθώς μπορεί να χρησιμοποιήσουν τις σχολικές δραστηριότητες που παθαίνουν εκεί κατά τη διάρκεια της εθελοντικής τους συμμετοχής (Epstein & Salinas, 2004).
4. *Οι γονείς ως παιδαγωγοί*: Με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των παιδαγωγών τα οικογενειακά μέλη (γονείς, αδέρφια, παππούδες) μπορούν να εποπτεύουν και να βοηθούν τα παιδιά στις εργασίες που τους αναθέτονται, στη σχολική μελέτη, καθώς και σε άλλες σχετικές με το σχολείο δραστηριότητες. Είναι, έτσι, σε θέση να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το τι πρέπει να μάθει το παιδί και δίνουν την ευκαιρία στους παιδαγωγούς να ζητούν να γίνει κάποια εργασία στο σπίτι. Ακόμη, οι γονείς

μαθαίνουν πως να βοηθήσουν το μαθητή στο σπίτι και πώς να τον ενθαρρύνουν και συνειδητοποιούν ότι το παιδί τους πλέον έχει περάσει στο στάδιο της μάθησης (Epstein & Salinas, 2004).

5. *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση:* Τα σχολεία μπορούν να δώσουν στους γονείς σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η αντιπροσώπευση και συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους και όχι μόνο σ' αυτούς που έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Δίνεται η ευκαιρία, με αυτό τον τρόπο, οι γονείς να συνδεθούν και με τις άλλες οικογένειες ενώ οι παιδαγωγοί κατανοούν τις προοπτικές βελτίωσης του σχολείου με την παρουσία και των γονέων στο πλευρό τους και με τη δυνατότητα που τους δίνεται να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Epstein & Salinas, 2004).
6. *Συνεργασία με άλλους φορείς:* Τα σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τις οικογένειες στη συνεργασία τους με άλλους φορείς (π.χ. υγειονομική περίθαλψη, πολιτιστικά σωματεία) και στην πρόσβαση τους σε υπηρεσίες και προγράμματα (ανακύκλωση, φροντίδα των παιδιών μετά το σχολείο κλπ). Δίνεται με αυτόν τον τρόπο η ευκαιρία για χρήση των κοινοτικών πόρων για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, οι παιδαγωγοί αποκτούν εμπειρία και γνώση των υπηρεσιών που μπορεί να τους προσφέρει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και να τους στηρίξει στο έργο τους και τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αξία ύπαρξης οργανωμένων κοινωνιών (Epstein & Salinas, 2004).

2.3.3 Μοντέλο των Ryan and Adams

Το μοντέλο των Ryan και Adams (1995) προέκυψε από έρευνες σχετικές με τις επιπτώσεις της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στη σχολική επιτυχία των παιδιών και στην καλύτερη κοινωνική προσαρμογή τους (Ryan & Adams, 1995). Στο μοντέλο αυτό το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο παιδί - μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδρασή τους στην επιτυχία του παιδιού, κυρίως στο χώρο του σχολείου, αλλά και στον κοινωνικό χώρο (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006). Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας - σχολείου των Ryan και Adams (1995) περιγράφει συστήματα σχέσεων,

τα οποία έχουν σχέση με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και με αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειας που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο και την επικοινωνία μεταξύ των δυο συστημάτων.

Οι Ryan και Adams (1995) θέτουν τρεις βασικές παραδοχές:

- Το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας, αλλά και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του.
- Ορισμένες παράμετροι επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη συμπεριφορά, αλλά και τις επιδόσεις του παιδιού, όπως η βαθμολογία του, η νοημοσύνη του, οι σχέσεις του με το οικογενειακό του περιβάλλον, το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονιών του κ.α.
- Υπάρχει ιεράρχηση κατά την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραμέτρων, στη (Ryan & Adams, 1995).

Οι παράμετροι, ανάλογα με την «εγγύτητα επίδρασης» που ασκούν στην συμπεριφορά και την προσαρμοστικότητα του παιδιού στο σχολείο, ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα σε σχέση με το παιδί το οποίο είναι τοποθετημένο στη βάση, δηλαδή στο επίπεδο μηδέν. Κάθε επίπεδο εμπεριέχει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές και αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό, ο οποίος δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους (Γιοβαζολιάς, 2011).

Στο *μηδενικό επίπεδο* εμπεριέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις γενικότερες επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, όπως η βαθμολογία του. Στο *πρώτο επίπεδο* περιέχονται μεταβλητές - χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, όπως η νοημοσύνη, η αυτοεκτίμηση του, η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του, τα οποία έχουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις επιδόσεις του παιδιού. Στο *δεύτερο επίπεδο* περιλαμβάνονται μεταβλητές που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονιών στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού, όπως η παρακολούθηση των μαθημάτων, η κατ' οίκον εργασία, κ.λ.π. Στο *τρίτο επίπεδο* υπάρχουν μεταβλητές σχετικές με τις αλληλεπιδράσεις των γονιών και των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Στο *τέταρτο επίπεδο* περιέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η επιθετικότητα, η συνοχή, κλπ. Στο *πέμπτο*

επίπεδο περιλαμβάνονται παράμετροι που περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του γονιού, όπως ο γονικός τύπος συμπεριφοράς του, οι προσδοκίες για την επίδοση του παιδιού, οι στάσεις του απέναντι στην έννοια της εκπαίδευσης, κ.α. Στο *έκτο επίπεδο* περιλαμβάνονται μεταβλητές σχετικές με το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κοινωνική θέση της οικογένειας, η οικονομική κατάσταση τους, κλπ (Γιοβαζολιάς, 2011).

Κάθε μια από τις παραπάνω παραμέτρους επηρεάζει και επηρεάζεται από τις υπόλοιπες. Ωστόσο, όσο εγγύτερα βρίσκεται μια παράμετρος στο επίπεδο (0) τόσο περισσότερο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του παιδιού και όσο εγγύτερα βρίσκονται μεταξύ τους επίπεδα με τα χαρακτηριστικά των ατόμων ή τις διεργασίες που επιτελούν, τόσο εντονότερες είναι οι επιπτώσεις από την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραμέτρων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006).

Όπως είναι προφανές, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει ένα συστημικό προσανατολισμό, μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την κατανόηση μιας δεδομένης κατάστασης αλλά και για τον καθορισμό συγκεκριμένων κανόνων δράσης (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας οικογένειας και προσχολικού κέντρου»

3.1 Εισαγωγή

Στο προσχολικό κέντρο έχει ανατεθεί η ευθύνη για σωστή συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, καθώς επίσης και η ανεύρεση τρόπων προσέγγισης και προσέλκυσης των γονέων για τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, η οποία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, όπως η συγκέντρωση γονέων, η επαφή με μεμονωμένους γονείς σε τακτική μέρα και ώρα, γραπτή επικοινωνία, η τηλεφωνική επικοινωνία και η επίσκεψη στο σπίτι. Ο παιδαγωγός φέρει την ευθύνη για τη δημιουργία επαφής με την οικογένεια έχοντας υπόψη ότι η επικοινωνία αυτή με άλλες οικογένειες επιτυγχάνεται εύκολα ενώ με άλλες οικογένειες θεωρείται δυσκολότερη (Καινούργιου, 2012).

Η συνειδητοποίηση της σημασίας της συμμετοχής της οικογένειας, ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά για αποτελεσματικά προσχολικά προγράμματα, έχει αυξηθεί τόσο μεταξύ των γονέων όσο και μεταξύ των παιδαγωγών. Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας και η εστίαση στον οικογενειακό, κεντροθετημένο προγραμματισμό στα προσχολικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσουν σε θετικές αναπτυξιακές εκβάσεις τόσο για παιδιά αλλά και για τους γονείς (Γεωργίου, 2000). Η σωστή επικοινωνία είναι το θεμέλιο για τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς. Ο παιδαγωγός και οι γονείς οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας (Σακελλαρίου, 2006).

Στις έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία είκοσι χρόνια, τόσο οι ερευνητές, όσο και οι παιδαγωγοί υποδεικνύουν ότι κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής η ενίσχυση της εμπλοκής της οικογένειας στις διαδικασίες του σχολείου θα πρέπει να έχει άμεση προτεραιότητα. Επίσης, πολλοί μελετητές επισημαίνουν ότι η ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι αναγκαία για την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Secada, 1989). Ακόμη, αναγκαία κρίνεται η συνεκπαίδευση μαθητών,

γονέων και εκπαιδευτικών, για την απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, που θα ενισχύσει τη συνεργασία και επικοινωνία τους με το σχολείο (Μυλωνάκου-Κεκέ 2006).

Είναι, λοιπόν, κοινώς αποδεκτό, ότι η φροντίδα και η αγωγή των παιδιών αποτελεί συνεργατική προσπάθεια και συλλογική ευθύνη της οικογένειας, των παιδαγωγών και της κοινότητας στην οποία ζουν. Στα πλαίσια της οικογένειας και της κοινότητας όλοι οι συμμετέχοντες μοιράζονται μια ηθική και δεοντολογική ευθύνη να προωθήσουν τις καλύτερες συνθήκες για την ευημερία των παιδιών (Association for Childhood Education International, 2011). Επιπλέον, θα πρέπει να θεσπίζονται οδηγίες για τη συμμετοχή και την εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα, μέσα από τα οποία παρέχονται στους γονείς πληροφορίες για θέματα ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού, για την υγιεινή φροντίδα και την διατροφή των παιδιών, καθώς και για τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές στο πρόγραμμα και στα επιτεύγματα των παιδιών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να ενθαρρύνονται και να διατηρούνται οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το προσχολικό κέντρο, να δίνονται ευκαιρίες σε μέλη των οικογενειών και των κοινοτήτων να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται στα πλαίσια του προγράμματος να καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος και να παρέχεται υποστήριξη στις οικογένειες που βρίσκονται σε ανάγκη και χρειάζονται βοήθεια (Association for Childhood Education International, 2011).

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τις μορφές συνεργασίας καθώς και τις μορφές επικοινωνίας μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων. Επιπλέον, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς επικοινωνούν με το σχολείο του παιδιού τους, οι οποίοι ποικίλουν και βοηθούν σημαντικά στην επίτευξη της απαιτούμενης συνεργασίας.

3.2 Μορφές επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών

Πρωταρχικό ρόλο στη συνεργασία οικογένειας - σχολείου παίζει ο διάλογος, η επικοινωνιακή πρακτική, το πληροφοριακό στοιχείο και γενικότερα η συμμετοχή των γονέων στη λύση των προβλημάτων που παρουσιάζονται (Κιτσαράς, 1997). Οι παιδαγωγοί οφείλουν μία φορά το μήνα να ενημερώνουν τους γονείς για τη γενική, σφαιρική εξέλιξη του παιδιού τους (Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Π.Σ., 2002).

Η επικοινωνία με την οικογένεια ενισχύεται με τις συζητήσεις παιδαγωγού και γονέων και με ομαδικές συγκεντρώσεις καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Ο παιδαγωγός πρέπει να διεγείρει το ενδιαφέρον των γονέων, για τη επίτευξη της μέγιστης συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα. Μια φιλική, αρμονική συνεργασία μπορεί να επηρεάσει αργότερα ολόκληρη τη σχολική ζωή του παιδιού και να του δώσει ευκαιρίες για συνεχή πρόοδο και βελτίωση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Μπαρδής, 1976). Γι' αυτό και η επαφή πρέπει να αρχίζει πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής του (Κιτσαράς, 1988· Κιτσαράς, 1997· Μπρούζος, 1998). Το βασικότερο, όμως, είναι να βρεθούν οι σωστοί τρόποι επικοινωνίας, που να ταιριάζουν στην τυπολογία της κάθε οικογένειας.

Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να υιοθετούν τη διαδικασία της αμφίδρομης επικοινωνίας, όπου ο πομπός (παιδαγωγός) συγκεντρώνει τις πληροφορίες, τις μετατρέπει σε μήνυμα και το αποστέλλει στο δέκτη (γονιό), ενώ ο δέκτης στη συνέχεια φιλτράρει το μήνυμα, το αποκωδικοποιεί και το ανατροφοδοτεί στον πομπό, δίνοντας του να καταλάβει ότι το έλαβε και το κατανόησε, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς (Berger, 2004). Τα τελευταία χρόνια οι παιδαγωγοί πειραματίζονται με ποικίλα τεχνολογικά μέσα προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους γονείς με καινοτόμους και πιο αποτελεσματικούς χρονικά τρόπους (Ramirez, 2001).

Η ευθύνη για τη σωστή συνεργασία ανήκει στον παιδαγωγό, που πρέπει να βρει τρόπους ώστε να προσελκύσει τους γονείς να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή (Καραβίδα, 2009). Σύμφωνα με τη Λαλούμη- Βιδάλη (2008) οι συνήθεις μορφές επικοινωνίας που μπορεί να προγραμματιστούν μεταξύ γονέων - παιδαγωγών είναι τρεις: α) η προφορική, β) η γραπτή, και γ) η τηλεφωνική επικοινωνία.

Η *προφορική επικοινωνία*, που μπορεί να γίνει με κάθε γονέα ατομικά ή με όλους τους γονείς παράλληλα, περιλαμβάνει: ενημερωτικές συγκεντρώσεις, προσωπικές συναντήσεις, καθώς και ολιγόλεπτες συνομιλίες, στη διάρκεια που οι γονείς έρχονται να αφήσουν ή να πάρουν τα παιδιά τους. Επίσης, τις επισκέψεις των παιδαγωγών στο σπίτι των παιδιών για καλύτερη γνωριμία με την οικογένεια, τις ατομικές συνεντεύξεις ή την καθιέρωση οικογενειακών συνεδριών με συζητήσεις σχετικά με το νέο πρόγραμμα. Τέλος, σε αυτή ανήκει και η καθιέρωση πρωινών συναντήσεων για καφέ, όπου θα υπάρχει η ευκαιρία γνωριμίας των γονιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008).

Στην *γραφτή επικοινωνία*, που απευθύνεται σε κάθε γονέα ξεχωριστά, περιλαμβάνονται: οι αποστολές σημειωμάτων, το ημερολόγιο επικοινωνίας, το οποίο μεταφέρει το παιδί στην τσάντα του, ο πίνακας ανακοινώσεων, ο οποίος απευθύνεται στους γονείς στο χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά και τα ενημερωτικά φυλλάδια και οι εκθέσεις με τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών. Ακόμη, τα μεμονωμένα γράμματα και τα ενημερωτικά φυλλάδια, η έκδοση των σχολικών περιοδικών και ο φάκελος δειγμάτων εργασιών των παιδιών. Τέλος, οι ενημερωτικές αναφορές για τις εργασίες που πρέπει να γίνουν στο σπίτι και οι συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε τομείς στους οποίους συναντούν δυσκολίες (π.χ. ορθογραφία) και η αποστολή e-mail (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008).

Η πιο συχνή μορφή επαφής και συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς είναι οι συγκεντρώσεις γονέων. Μια αποτελεσματική συνάντηση αποτελεί και ευκαιρία για τη δημιουργία μιας επιτυχούς συνεργασίας αν και πολλές φορές προκαλεί άγχος και στις δύο πλευρές (Minke & Anderson, 2003). Οι συγκεντρώσεις πρέπει να πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα και ώρες, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε να μπορούν να παραβρίσκονται όλοι οι γονείς. Προκειμένου, όμως, η συνάντηση να είναι αποτελεσματική, οι παιδαγωγοί προτρέπονται να επιλέγουν την κατάλληλη ώρα και τοποθεσία και να ενημερώνονται για τους συμμετέχοντες εκ των προτέρων. Επίσης, να συμβουλευόνται τους προσωπικούς φακέλους των παιδιών, να προσδιορίζουν ξεκάθαρα το σκοπό της συνάντησης, καθώς και να γνωρίζουν τις πληροφορίες που πρόκειται να συζητηθούν συμπεριλαμβανομένων των θετικών στοιχείων των παιδιών.

Σημαντικό είναι να ξεκινούν τη συνομιλία με ένα φιλικό χαιρετισμό και μια σύντομη ανεπίσημη συζήτηση και ακολούθως να μιλούν για την πρόοδο των παιδιών με έναν απλό και ευθύ τρόπο, ακούγοντας προσεκτικά τους γονείς. Ακόμη να διασφαλίζουν τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να συνοψίσουν τη συζήτηση και να σχεδιάσουν τις απαραίτητες συστάσεις και υποδείξεις (Price & Marsh, 1985).

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς πρέπει να γίνεται η πρώτη συνάντηση για να γνωριστούν οι γονείς με τους παιδαγωγούς αλλά και οι γονείς μεταξύ τους. Στόχος της πρώτης συνάντησης είναι, κυρίως, ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός και η διατήρηση μιας συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας. Τις συγκεντρώσεις των γονέων μπορούμε να τις διακρίνουμε στις εξής κατηγορίες: ομαδικές (στις οποίες συγκεντρώνονται όλοι οι γονείς των τμημάτων), τμηματικές (οι γονείς κάθε τμήματος χωριστά) και προσωπικές συναντήσεις (συναντιέται ο γονιός προσωπικά με τον παιδαγωγό, διευθυντή, ψυχολόγο κ.α.). Προτιμότερο είναι να διοργανώνονται συγκεντρώσεις γονέων ανά τμήμα και μόνο σε ειδικές περιπτώσεις οι συγκεντρώσεις να απευθύνονται σε όλους τους γονείς του σταθμού (Νικολαΐδη & Πρωτόπαπα, 2011).

Οι καλές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και γονέων ενισχύονται ακόμη περισσότερο, όταν οργανώνονται συγχρόνως περιοδικές συναντήσεις σε ομαδικό επίπεδο. Ανάλογα με τις ανάγκες και επιθυμίες των γονέων σε κάθε κοινότητα, οι ομαδικές συναντήσεις μπορεί να οργανωθούν για πολλούς λόγους. Συχνά, τέτοιες συγκεντρώσεις γίνονται όχι μόνο για αμιγώς παιδαγωγούς σκοπούς, αλλά προκειμένου να διατηρείται άσβεστο το ενδιαφέρον των γονέων και να καλλιεργείται η διάθεση συνεργασίας. Άλλοτε πάλι, γίνονται για κοινωνικούς λόγους, για να δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να συναντηθούν μεταξύ τους και να συζητήσουν κοινά θέματα ή προβληματισμούς. Τις περισσότερες φορές υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των συναντήσεων είναι ο παιδαγωγός. Σε κάθε περίπτωση, και άσχετα με το ποιος είναι υπεύθυνος, είναι σκόπιμο από την αρχή να έχουν προσδιοριστεί οι στόχοι αυτών των συναντήσεων (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).

Στις ομαδικές συγκεντρώσεις καθίσταται δύσκολη η διεξαγωγή συζητήσεων γιατί τα θέματα που συζητούνται είναι κυρίως γενικού περιεχομένου που σχετίζονται με την αγωγή, όπως η χρήση της τηλεόραση, ποινή, ψέμα, φοβίες των παιδιών, η ζήλια κ.α. Όταν τα θέματα είναι γενικά δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτά όλα

όσα απασχολούν τους γονείς και κατά συνέπεια δεν ευνοείται η συμμετοχή όλων των γονέων στις συζητήσεις. Αντίθετα, στις τμηματικές συναντήσεις είναι πιο εύκολη η διεξαγωγή συζητήσεων διότι τα θέματα που συζητούνται αφορούν όλους τους γονείς και είναι πιο συγκεκριμένα γιατί απευθύνονται για συγκεκριμένη ηλικία παιδιών, για τα στάδια εξέλιξης τους και την αναπτυξιακή τους πορεία (Μπρούζος, 1998· Ντολιοπούλου, 2005). Η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη στις συγκεντρώσεις, διότι επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και προτάσεων σχετικά με το πώς αισθάνονται, το τι σκέφτονται και πώς αντιδρούν τα παιδιά στα ερεθίσματα που τους προσφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση (Νικολακάκη και συν., 2002). Επίσης, οι γονείς οι οποίοι γνωρίζουν άριστα το παιδί τους (πχ. τα προτερήματα και τα ελαττώματα, την κατάσταση της υγείας του, ιδιαιτερότητες στο φαγητό κ.α.), μπορούν να συμβάλουν στο έργο του παιδαγωγού και να τον βοηθήσουν ν' ανταποκριθεί καλύτερα στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών τους (Συριόπουλος, 1955).

Σημαντικό ρόλο στη μεγαλύτερη προσέλευση των γονέων στις προγραμματισμένες συγκεντρώσεις παίζουν τα θέματα που θα αναλυθούν και θα συζητηθούν σε αυτές. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των θεμάτων, ώστε ν' αφορούν όλους τους γονείς και οι πληροφορίες που παρέχονται να έχουν πρακτική αξία. Στην πρώτη συνάντηση ο παιδαγωγός ξεναγεί τους γονείς στο χώρο του προσχολικού προγράμματος, για να νιώσουν ασφάλεια για τον χώρο που θα βρίσκονται τα παιδιά τους και κάνει γνωστές τις αρχές που διέπουν την λειτουργία του. Στην συνέχεια τους ενημερώνει για το παιδαγωγικό πρόγραμμα και τις μεθόδους που θα πραγματοποιήσει καθώς και τους στόχους που έχει θέσει για όλη τη σχολική χρονιά. Επίσης, αναφέρεται στα θέματα στα οποία θα ήθελε τη συνεργασία τους και απαντά στις πιθανές ερωτήσεις τους (Δαφέρμου & συν, 2008). Από τη δεύτερη συνάντηση:

- Αναλύει και παρουσιάζει θέματα που έχουν σχέση με την εξέλιξη του προγράμματος και τις δραστηριότητες που ανέπτυξαν τα παιδιά μέχρι εκείνο το χρονικό διάστημα.
- Παρουσιάζει στους γονείς ενδεικτικές εργασίες από τους ατομικούς φακέλους των παιδιών, τις οποίες μπορούν να παρατηρήσουν και να συζητήσουν τους στόχους και την επίτευξή τους.

- Αναφέρει τα θετικά στοιχεία κάθε παιδιού, με τι του αρέσει ν' ασχολείται, σε τι τα καταφέρνει πολύ καλά και τι σχέσεις έχει αναπτύξει με τα άλλα παιδιά.
- Αναλύονται θέματα που αφορούν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των νηπίων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.
- Ενημερώνει τους γονείς για τις εκδηλώσεις που θα πραγματοποιηθούν και τους προτρέπει να συμμετάσχουν σε αυτές.
- Σε μερικές προκαθορισμένες συναντήσεις μπορούν να συμμετάσχουν ορισμένοι ειδικοί, όπως ψυχολόγοι και διατροφολόγοι, οι οποίοι μπορούν να ενημερώσουν τους γονείς για διάφορα θέματα σχετικά την ανάπτυξη των παιδιών. Οι ψυχολόγοι μπορούν να θίξουν θέματα που αφορούν πιθανές διαταραχές στην ψυχική και διανοητική ανάπτυξη, εκδήλωση περιέργης συμπεριφοράς του παιδιού κ.α. Οι διατροφολόγοι αναλύουν θέματα σχετικά με τη διατροφή των μικρών παιδιών, τι πρέπει να τρώνε, τι πρέπει να αποφεύγουν, πώς να προλάβουν την εκδήλωση της παιδικής παχυσαρκίας κ.α. (Μπρούζος, 1998· Ντολιοπούλου, 2005).

Οι γονείς θεωρούνται από τους παιδαγωγούς ως η πρώτη πηγή φροντίδας και αγάπης του παιδιού για το λόγο αυτό θα πρέπει να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο χώρο του παιδικού σταθμού και να αναπτύξουν με τους παιδαγωγούς ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ τους, ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού (Bredenkamp & Copple, 1998). Η συνάντηση παιδαγωγού - γονέα σε ατομικό επίπεδο μπορεί να είναι ευκαιριακή ή προγραμματισμένη. Η πρώτη περίπτωση μπορεί να επαναλαμβάνεται τακτικά κατά την αρχή ή το τέλος του προγράμματος ή μπορεί να γίνεται με αφορμή μια εκδήλωση (εκδρομή, συγκέντρωση όλων των γονέων κ.τ.λ.). Συνήθως, μια προγραμματισμένη συνάντηση γίνεται μετά τα Χριστούγεννα. Ο κάθε γονιός μπορεί να συναντήσει τον παιδαγωγό προσωπικά για περίπου 15 λεπτά και να συζητήσει για την πρόοδο του παιδιού, κοιτάζοντας και σχολιάζοντας την πρόοδό του μέσα από τις εργασίες του από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Αυτή η προσωπική συνάντηση δίνει την ευκαιρία στον παιδαγωγό να γνωρίσει ακόμα καλύτερα το γονιό και να συζητήσει μαζί του όλα τα τυχόν προβλήματα που έχει μέχρι τώρα αντιμετωπίσει (Μπρούζος, 2002· Φρειδερίκου & Φολερού –Τσερούλη, 1991).

Οι περισσότεροι γονείς συνοδεύουν τα μικρά παιδιά τους στο προσχολικό πρόγραμμα (εκτός εάν χρησιμοποιούνται σχολικά αυτοκίνητα), τα βοηθούν να κρεμάσουν το παλτό τους, τα περιμένουν στο τέλος και καθημερινά σχεδόν βλέπουν ευκαιριακά τους παιδαγωγούς. Ο ελάχιστος χρόνος της στιγμιαίας καθημερινής συνάντησης πολλές φορές αφήνει την εντύπωση στον παιδαγωγό ότι υπάρχει τακτική επικοινωνία, εντούτοις οι γονείς φαίνεται ότι δεν τον θεωρούν αρκετό (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).

Επομένως, κατά την ώρα προσέλευσης στον παιδικό σταθμό οι παιδαγωγοί πρέπει να χαιρετάνε και να μιλάνε με τους γονείς. Αν ανησυχούν για τη συμπεριφορά ή την ασφάλεια των παιδιών, τότε μπορούν να ζητήσουν από ένα βοηθό να βοηθήσει τα παιδιά, αν αυτό είναι εφικτό, ώστε οι παιδαγωγοί μπορούν να διαθέσουν λίγο χρόνο για να συνομιλήσουν με τους γονείς και να ανταλλάξουν πληροφορίες για την εξέλιξη του παιδιού. Οι παιδαγωγοί μπορούν να αναφέρουν στους γονείς το παιδαγωγικό πρόγραμμα που θα πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της ημέρας και τους στόχους που έχουν θέσει. Οι δε γονείς μπορούν να ενημερώσουν τους παιδαγωγούς για το πώς ήταν το παιδί στο σπίτι την προηγούμενη μέρα, (πχ. αν διέκριναν κάποια εξέλιξη στην ανάπτυξή του και στη συμπεριφορά του, αν παρατήρησαν κάποια περίεργη συμπεριφορά που θέλουν να συζητήσουν ή να παρατηρήσουν οι παιδαγωγοί) και πως είναι η διάθεσή του σήμερα αν σχετίζεται με κάποιο περιστατικό πχ. ασθένεια, στενοχώρια κ.α. Κατά την ώρα της αναχώρησης, παιδαγωγοί και γονείς χωρίς άγχος μπορούν να κουβεντιάσουν πιο ήρεμα για το πώς ήταν η μέρα του παιδιού στο παιδικό σταθμό, ποιες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν ποιοι στόχοι επιτεύχθηκαν, αν συμμετείχε στις δραστηριότητες, αν ήταν κοινωνικό, πώς εξελίσσεται νοητικά ή συναισθηματικά, ποιες είναι οι προτιμήσεις του και πώς ήταν η συμπεριφορά του (Saifer, 1996· Ντολιοπούλου, 2005).

Ένας άλλος τρόπος επικοινωνίας, είναι η γραπτή επικοινωνία. Η γραπτή επικοινωνία αποτελεί, ίσως, τον πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο μονόδρομης επικοινωνίας, μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί σημαντική και συνεχής συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Williams & Cartledge, 1997). Η γραπτή επικοινωνία απαιτεί προσοχή στη διαμόρφωση και το περιεχόμενο. Η επιτυχία της έγκειται στο να δοθούν συνοπτικές

και ακριβείς πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε οι γονείς να μπορούν να τις διαβάσουν και να τις κατανοήσουν (Berger, 2004). Τα ενημερωτικά, λόγω χάρη, δελτία είναι μια μορφή γραπτής επικοινωνίας τα οποία χρησιμοποιεί ο παιδαγωγός προκειμένου να μοιραστεί πληροφορίες με τους γονείς (Chambers, 1998).

Εκτός από τις συνηθισμένες ανακοινώσεις, που ενημερώνουν τους γονείς για διάφορα θέματα, σχολικές επισκέψεις, διοργανώσεις που θα γίνουν στο σχολείο υπάρχει και η δυνατότητα συστηματικής ενημέρωσης για το σχολικό πρόγραμμα. Οι παιδαγωγοί μπορούν να στέλνουν κάθε δύο βδομάδες γράμμα στους γονείς και να τους πληροφορούσαν για το θεματικό πεδίο, με το οποίο ασχολούνται σε αυτή την περίοδο. Αυτού του είδους η πληροφόρηση είναι πολύ σημαντική, γιατί δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να συνεχίσουν το έργο του σχολείου και στο σπίτι. Οι γονείς μπορούν να συζητήσουν με το παιδί το θέμα, να διαβάσουν τα σχετικά με το θέμα παραμυθάκια και να στέλνουν και υλικό στο σχολείο, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται το υλικό του παιδαγωγού συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Walberg, 1984).

Η Γκλιάου – Χριστοδούλου (2005) αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικό η γνώση που παρέχει το σχολείο να σχετίζεται με αυτή που προσφέρεται έξω από το σχολείο. Με την ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς ουσιαστικά αξιοποιούμε και επεκτείνουμε μαθησιακές δραστηριότητες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως φαίνεται, η ενημέρωση για τα θέματα που δουλεύονται στο σχολείο είναι ένας τρόπος να εμπλέξει ο παιδαγωγός τους γονείς στο σχολικό πρόγραμμα. Όσοι γονείς έχουν όρεξη και διάθεση στέλνουν στο σχολείο βιβλία και ό,τι άλλο υλικό είχαν στο σπίτι, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται το υλικό του παιδαγωγού. Επιπλέον, συζητούν στο σπίτι τα ίδια θέματα και κατά κάποιο τρόπο η εκπαίδευση που γινόταν στο σχολείο συνεχίζεται και στο σπίτι.

Οι φορητοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι άλλη μια μορφή γραπτής επικοινωνιακής τεχνικής, η οποία χρησιμοποιείται συχνά στις σχολικές μονάδες. Πολλοί, επίσης, παιδαγωγοί χρησιμοποιούν καθημερινά και τα βιβλία επικοινωνίας προκειμένου να μοιραστούν πληροφορίες με τους γονείς, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά με ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο παιδαγωγός, βέβαια, οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένος, να κρατά μια ισορροπία καλών και άσχημων πληροφοριών σχετικών με την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών και να

γνωρίζει ποιες πληροφορίες μπορούν να κοινοποιηθούν, από ποιον και πόσο συχνά (Davern, 2004).

Οι πληροφορίες αυτές πρέπει να αποτυπώνονται με απλό τρόπο αποφεύγοντας την εκπαιδευτική ορολογία η οποία μπορεί να μη γίνεται κατανοητή από όλους τους γονείς. Η χρήση τίτλων όπως «κύριε», «κυρία» και ούτω καθεξής, υποδηλώνει σεβασμό στη σχέση γονέων και παιδαγωγών. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, καθώς και η συχνότητα της οι παιδαγωγοί μπορούν να ενημερώνουν τους γονείς μέσω των βιβλίων επικοινωνίας, σε τακτά χρονικά διαστήματα, και συγκεκριμένα μια ή δυο φορές την εβδομάδα (Davern, 2004).

Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας μέσω τηλεφωνικών κλήσεων είναι μια δημοφιλής στρατηγική αμφίδρομης επικοινωνίας (Berger, 2004). Η Gustafson (1998) παρατήρησε ότι η μηνιαία τηλεφωνική της επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών προκειμένου να συζητήσει μαζί τους για τις ανησυχίες τους ή να απαντήσει σε ερωτήματα τους της έδιναν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη ζωή των παιδιών της συμπεριλαμβανομένων των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους, άσχημων εμπειριών που πιθανόν να βίωσαν όπως, λόγου χάρη, ένα θάνατο μέσα στην οικογένεια. Συμπέρανε, λοιπόν, ότι η επίδοση των μαθητών της στηριζόταν, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, από τη θετική τηλεφωνική επικοινωνία της με τους γονείς (Παρπάϊρη, 2012). Στην Ελλάδα, η τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών δεν αποτελεί σύνηθες μέσο επαφής και συνήθως χρησιμοποιείται για λόγους έκτακτης ανάγκης. Οι γονείς καταφεύγουν στον τρόπο αυτό επικοινωνίας, διότι τις περισσότερες φορές, λόγω της εργασίας τους, δυσκολεύονται να επισκεφθούν τον προσχολικό χώρο. Συνήθως τηλεφωνούν για να ρωτήσουν ή να ενημερώσουν τον παιδαγωγό σχετικά με την υγεία του παιδιού ή να επιβεβαιώσουν πληροφορίες για την προετοιμασία για μια γιορτή ή για την αποχώρηση του παιδιού το μεσημέρι κ.α. Οι παιδαγωγοί από την πλευρά τους χρησιμοποιούν το τηλέφωνο μόνο για έκτακτες περιπτώσεις ή για διευκρινίσεις (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).

Συχνά προτείνονται, σαν τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς στις προσωπικές επικοινωνίες, οι επισκέψεις των παιδαγωγών στα σπίτια των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2005· Huntington, Provence & Parker, 2006· Βαληνάκη, 1977· Μπούζος, 1998· Τσιαντζή, 1996). Υποστηρίζεται ότι πάντα θα υπάρχουν και γονείς που δεν θα

έρχονται στον παιδικό σταθμό, για πολλούς λόγους (έλλειψη χρόνου, ενδιαφέροντος κ.λ.π.). Αυτοί είναι, όμως, εκείνοι που θα είχαν ίσως περισσότερη ανάγκη να βοηθηθούν. Ο παιδαγωγός δεν πρέπει να τους εγκαταλείψει. Ο σύνδεσμος σχολείο-οικογένεια, εάν δεν μπορεί να γίνει στο σχολικό πεδίο, θα επιδιωχθεί να πραγματοποιηθεί στο οικογενειακό. Όταν δεν έρχεται η οικογένεια, πρέπει να πάει το σχολείο σε αυτήν (Βαληνάκη, 1977).

Η επίσκεψη στην οικογένεια επιτρέπει στον παιδαγωγό να γνωρίσει τις αντικειμενικές συνθήκες της ζωής του παιδιού. Εκτός αυτού, η επίσκεψη στην οικογένεια δίνει τη δυνατότητα στον παιδαγωγό να έρχεται σε επαφή όχι μόνο με τον πατέρα και τη μητέρα του παιδιού, αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη που συμμετέχουν στην αγωγή του παιδιού (αδέλφια, παππούδες κ.λ.π.) (Τσιαντζή, 1996). Ακόμα, μπορεί να αποκομίσει πολύτιμες πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την αγωγή των παιδιών τους (Μπρούζος, 1998), καθώς και να πάρει πληροφορίες για τις συνήθειες του παιδιού, την κατάσταση της υγείας του, τις υποχρεώσεις του στο σπίτι κ.α. (Τσιαντζή, 1996).

Επειδή, όμως, είναι πιθανό να ερμηνευτεί αρνητικά μια τέτοια ενέργεια, χρειάζεται μεγάλη προσοχή και διακριτικότητα και καλό είναι ο εκπαιδευτικός να κάνει γνωστούς τους λόγους της επίσκεψης στους γονείς. Μια ευκαιρία για επίσκεψη προσφέρεται όταν ο εκπαιδευτικός έχει να δώσει πληροφορίες για την εξέλιξη του παιδιού τους (Μπρούζος, 1998). Ο παιδαγωγός πρέπει να ετοιμάζεται κατάλληλα για την κάθε επίσκεψη και να συγκεντρώνει πληροφορίες για την οικογένεια (π.χ. το επάγγελμα των γονέων, την οικονομική κατάσταση κ.λ.π.), να προετοιμάζεται για τυχόν ερωτήσεις των γονέων και να είναι έτοιμος να σημειώσει κάθε χρήσιμη πληροφορία που θα του δοθεί (Τσιαντζή, 1996). Στη συζήτησή του με τους γονείς πρέπει να είναι καλοπροαίρετος και θερμός, προσπαθώντας, κυρίως, να γνωρίσει τους γονείς και να αποκτήσει την εμπιστοσύνη τους, προκειμένου να καταστεί δυνατή η συνεργασία στο μέλλον και με τους προαναφερθέντες τρόπους (Τσιαντζή, 1996· Μπρούζος, 1998).

Υπάρχουν, όπως γίνεται φανερό, πολλές μορφές επικοινωνίας και οι παιδαγωγοί και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν τις μορφές εκείνες που θεωρούν ότι θα έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα και θα οδηγήσουν σε μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους.

3.3 Μορφές συνεργασίας οικογένειας και προσχολικού κέντρου

Οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδαγωγών προσχολικής αγωγής ποικίλλουν ανάλογα με το είδος του προσχολικού χώρου, το πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής που παρακολουθούν και τις δυνατότητες των γονέων. Μερικοί γονείς δεν θέλουν ή δεν μπορούν να πηγαίνουν συχνά στον προσχολικό χώρο. Άλλοι επιθυμούν να πηγαίνουν αλλά να μην εισέρχονται στην τάξη, ενώ άλλοι θέλουν να συμμετέχουν μόνο σε συναντήσεις γονέων, σε διάφορες εκδηλώσεις ή σε συγκέντρωση χρημάτων για συγκεκριμένους σκοπούς. Ορισμένοι πάλι, ενδιαφέρονται μόνο για το δικό τους παιδί και τους φίλους του, για τη γνωστική του ανάπτυξη, για το πρόγραμμα κ.τ.λ. (Λαλούμη- Βιδάλη, 2008). Το ζητούμενο είναι, όμως, όλοι οι γονείς να αναγνωρίσουν τη σημασία της αποτελεσματικής συνεργασίας με το σχολείο.

Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική συνεργασία πρέπει να βασίζεται στην εκπαίδευση και ενημέρωση των γονέων (π.χ. συνεδρίες), στη συμμετοχή των γονέων στις διάφορες δραστηριότητες του προσχολικού κέντρου (π.χ. επίσκεψη στο προσχολικό κέντρο για να δουν μία έκθεση βιβλίου), στη συμμετοχή των γονέων στις αναπτυξιακές και μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι (π.χ. ενίσχυση των δεξιοτήτων που απέκτησε πρόσφατα το παιδί στο προσχολικό κέντρο), καθώς και τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων (π.χ. παιδαγωγικά και οικονομικά ζητήματα) (Μπία, 2008).

Για να επιτευχθεί αυτή η συνεργασία πρέπει να υπάρχουν τόσο προγραμματισμένες όσο και άτυπες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ γονιών και παιδαγωγών. Οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνονται να επισκέπτονται το κέντρο για να μάθουν από τις δικές τους παρατηρήσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει φανερό ότι ο ρόλος του γονιού θα υποστηριχθεί. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να δίνονται συχνές ευκαιρίες στους γονείς να συμμετέχουν σε συζητήσεις, σχετικά με την ημερήσια φροντίδα και την ανάπτυξη του παιδιού. Επιπρόσθετα, ομαδικές δραστηριότητες των γονιών μπορεί να διευκολύνουν την ανταλλαγή ιδεών, ώστε οι γονείς να αναπτύξουν περισσότερο αντικειμενική άποψη για το παιδί τους και να αντιληφθούν πόσο πολλά κοινά έχουν με άλλους γονείς (Huntigton, Provence & Parker, 2006). Στη σχέση αυτή των γονέων μεταξύ τους πρέπει να αποφεύγονται οι μεθοδολογικές συγκρούσεις και να καλλιεργείται αμοιβαία επικοινωνία (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια πρέπει να επικεντρωθεί, σύμφωνα με τον Ανδρέου (1983) στα παρακάτω σημεία:

- Τακτική επικοινωνία μεταξύ προσχολικού κέντρου και οικογένειας, ώστε να υπάρχει συνεχής πληροφόρηση ανάμεσα στις δύο πλευρές.
- Οδηγίες εκ μέρους του προσχολικού κέντρου για τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμμετάσχουν σε μαθησιακές διαδικασίες στο σπίτι.
- Προσκλήσεις και συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο.
- Συμμετοχή των γονέων και του προσχολικού κέντρου σε από κοινού αποφάσεις που αφορούν τη μάθηση των παιδιών.
- Συντονισμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων στο προσχολικό κέντρο και στο σπίτι.
- Συμμετοχή των γονέων σε λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία προσχολικού κέντρου, όπου αυτό επιτρέπεται.
- Αλληλοσεβασμός μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 1983)

Σύμφωνα, με την Λαλούμη- Βιδάλη (2008) οι σχέσεις «συνεργασίας» των γονέων με τη προσχολική αγωγή μπορεί να ταξινομηθούν κάτω από τις εξής κατηγορίες, ανάλογα με το σημείο αναφοράς από το οποίο ξεκινά:

- *Προσφορά των παιδαγωγών προς τους γονείς:* Περιλαμβάνει τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι παιδαγωγοί και το προσωπικό του προσχολικού προγράμματος στα παιδιά. Πληροφορίες, δηλαδή, σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού, παροχή συμβουλών για την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών ή ακόμη και συναισθηματική υποστήριξη σε οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν τη σχέση των γονέων με το παιδί τους βοηθώντας τους πολλές φορές στο ρόλο τους και έμμεσα ενισχύοντας τις οικογενειακές σχέσεις (Dodge & Colker, 1998).
- *Προσφορά των γονέων προς τους παιδαγωγούς:* Περιλαμβάνει την προσφορά των γονέων γενικά προς την προσχολική αγωγή, τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες των προγραμμάτων ή ακόμη και την οικονομική υποστήριξη για αγορά αναγκαίου υλικού. Η προοπτική της συνεργασίας αυτής

ενεργοποιεί τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός το οποίο δεν ενθουσιάζει τους περισσότερους επαγγελματίες παιδαγωγούς και για αυτό δεν είναι πολύ διαδεδομένη. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι απαιτεί ειδική προετοιμασία, συμπαράσταση των γονέων, και απόκτηση ικανοτήτων εκ μέρους τους. Η ανάπτυξη αυτής της μορφής συνεργασίας στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Δηλαδή οι γονείς να γνωρίζουν ποιον στόχο προσπαθούν να πετύχουν οι παιδαγωγοί, και αντίστοιχα οι παιδαγωγοί χρειάζεται να ξέρουν ποιο είναι αυτό που θεωρείται σημαντικό για τους γονείς (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998· Πολεμικός και συν, 2002).

- *Συνεργασία γονέων, όταν το παιδί βρίσκεται στο σπίτι με στόχο την επέκταση του προσχολικού προγράμματος από τον προσχολικό χώρο στο σπίτι, και ανάπτυξη δραστηριοτήτων για επίτευξη κοινών στόχων. Η συνεργασία αυτή έχει αναπτυξιακό προσανατολισμό και βοηθά τους γονείς να αποκτήσουν ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες τις οποίες θα εφαρμόσουν στο οικογενειακό περιβάλλον (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1991).*
- *Σχέση συνεργασίας παιδαγωγών και γονέων σε μια κοινή δραστηριότητα του προσχολικού προγράμματος, π.χ. προγραμματισμός δραστηριοτήτων για ένα συγκεκριμένο θέμα και αξιολόγηση (Πανταζής, 1995)*
- *Συνεργασία σε διάφορα θέματα κοινού ενδιαφέροντος όπως γιορτές, επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους εκδρομές κ.λ.π (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).*

Η συμμετοχή των γονέων στις ανωτέρω κατηγορίες ποικίλει, ανάλογα: 1) με την ικανότητα προσαρμογής του προγράμματος στις ανάγκες των γονέων, παιδιών και παιδαγωγών · 2) τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου συμμετοχής τους · καθώς και 3) το βαθμό αποδοχής τους από όλα τα άτομα που εμπλέκονται στον προσχολικό χώρο ρυθμίζεται και η συμμετοχή τους, η οποία μπορεί να εκτείνεται από την αδιαφορία έως την πλήρη δραστηριοποίηση. Ισορροπία στις σχέσεις και ιδανική συνεργασία επιτυγχάνεται όταν υπάρχει αρμονικός συνδυασμός και των τριών παραπάνω στοιχείων. Για να γίνει, όμως, κάτι τέτοιο, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και τις κάθε οικογένειας (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Αυτό θα οδηγήσει στη δημιουργία ουσιαστικής σχέσης επικοινωνίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς.

Οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και προσχολικό κέντρου μπορούν να διακριθούν σε επίσημες ή τυπικές και σε ανεπίσημες ή άτυπες. Οι επίσημες αφορούν τις σχέσεις που το προσχολικό κέντρο αναπτύσσει με τους εκπροσώπους των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ η ανεπίσημες αφορούν τις επαφές που οι γονείς διατηρούν ως άτομα με το προσωπικό του προσχολικό κέντρου (Γεωργίου, 1995). Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες τυπολογίες για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο προσχολικό κέντρο και την οικογένεια (Γεωργίου, 2000). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι σχέσεις και οι επαφές που διατηρεί η οικογένεια με το σχολείο εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο ανοικτό είναι το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τους γονείς των παιδιών. Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονιών στο σχολείο (Συμεού, 2003).

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα και τυπολογίες συνεργασίας παιδαγωγών-γονέων, και είναι στη διακριτική ευχέρεια του παιδαγωγού το ποιο θα επιλέξει να ακολουθήσει. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά από αυτά.

Η πιο πρώιμη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan (1982), ο οποίος εισηγήθηκε τους εξής τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, συμμετοχή στη διδασκαλία στο προσχολικό κέντρο, εθελοντική κοινοτική εργασία (με βάση το προσχολικό κέντρο και τις ανάγκες του) και τέλος, συμμετοχή στη διοίκηση του προσχολικού κέντρου.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των μορφών συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι της Tomlinson (1991), η οποία αποτελείται από τους παρακάτω τέσσερις τύπους:

- Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ προσχολικού κέντρου – οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων
- Προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι)
- Άτυπη εμπλοκή των γονιών στις δραστηριότητες του συνδέσμου των γονέων (ως μελών του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική παρουσία).

- Επίσημη εμπλοκή των γονιών στη διοίκηση του προσχολικού κέντρου (ως εκλεγμένων μελών του διοικητικού συμβουλίου ενός εκτελεστικού σώματος, όπως είναι οι σύλλογοι γονέων) (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η πιο εύχρηστη και γενικότερα αποδεκτή κατηγοριοποίηση των τρόπων με τους οποίους το προσχολικό κέντρο όχι μόνο επικοινωνεί, αλλά και συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών έχει προταθεί από την Epstein (1996) η οποία, όπως είδαμε και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, επικεντρώνεται σε πρακτικές, οι οποίες στοχεύουν σε αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο, στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών, στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου και, τέλος, στη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Βέβαια κατά καιρούς έχουν προταθεί και διάφορα άλλα μοντέλα συνεργασίας παιδαγωγών – γονέων, τα κυριότερα από τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η Desimore (1999) μιλώντας για τη γονεϊκή εμπλοκή την χώρισε σε δώδεκα τύπους:

- Συζήτηση με το παιδί για το σχολείο και τα οφέλη του
- Συζήτηση γονέων – παιδιών για μελλοντικές προοπτικές σπουδών
- Προσφορά εθελοντικής εργασίας γονέων στο σχολείο
- Ύπαρξη κανόνων για τις σχολικές εργασίες και τις καθημερινές οικιακές μικροδουλειές
- Συμμετοχή στο σύλλογο γονέων του σχολείου
- Συμμετοχή στις συνεδριάσεις και συναντήσεις που γίνονται στο σχολείο
- Ύπαρξη κανόνων για τη τηλεόραση και το παιχνίδι με φίλους
- Έλεγχος των σχολικών εργασιών που γίνονται στο σπίτι
- Επαφές γονέων- σχολείου για την απόδοση του παιδιού
- Συζητήσεις με το παιδί για τα καθημερινά συμβάντα στο σχολείο
- Συζητήσεις με το παιδί για το πρόγραμμα του σχολείου
- Γνωριμία με τους γονείς των φίλων του παιδιού

Οι Ho και Willms (1996) κατέληξαν στους εξής τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής: τις συζητήσεις στο σπίτι για τις σχολικές υποχρεώσεις και γενικότερα τα

σχολικά συμβάντα, την επίβλεψη και τον έλεγχο των σχολικών εργασιών στο σπίτι , την επικοινωνία με το σχολείο και , τέλος, την συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις.

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου - Κεκέ (2006), η συνεργασία του προσχολικού κέντρου, της οικογένειας και της κοινότητας μπορεί να πάρει πολλές και διαφορετικές μορφές και συμπεριλαμβάνει :

- Την υποστήριξη των παιδιών στη σχολική εργασία
- Τις συναντήσεις γονέων και παιδαγωγών με στόχο την αμοιβαία πληροφόρηση
- Τη συμμετοχή μελών της οικογένειας για τη δημιουργία μιας «εφημερίδας» για την οικογένεια
- Τη συμμετοχή των γονέων σε πρωτοβουλίες ή ομάδες εθελοντισμού
- Την ενεργό εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του προσχολικού κέντρου
- Την οργανωμένη συμμετοχή των μελών της οικογένειας σε πρόγραμμα ή συλλογικές δράσεις με συγκεκριμένο αντικείμενο που οργανώνονται και υποστηρίζονται από το προσχολικό κέντρο ή την κοινότητα
- Τις συναντήσεις που οργανώνει το προσχολικό κέντρο με στόχο τη διασύνδεση διαφόρων ομάδων
- Τη συμμετοχή στις ομάδες χάραξης πολιτικής
- Τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ή προγράμματα συνεκπαίδευσης, όπου επιδιώκεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικής γνωστικής υποδομής και συχνά διαφορετικού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου (γονέων, παιδιών, παιδαγωγών, εκπροσώπων της κοινότητας κ.α.) (Σαΐτης, 2007).

Το μοντέλο της Pugh (βρέθηκε στο Rentzou, 2004) περιλαμβάνει 5 τύπους γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίοι είναι: η έλλειψη συμμετοχής, η συμμετοχή κατά περιόδους, η εθελοντική συνεργασία με τους παιδαγωγούς, η ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου και, τέλος, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Ο Smith (1989· βρέθηκε στο Rentzou, 2004), από τη μεριά του, έχει υποστηρίξει ότι οι γονείς μπορούν να υιοθετήσουν έναν από τους παρακάτω ρόλους

στην εκπαιδευτική διαδικασία: υποστηρικτές, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές των παιδιών τους, βοηθοί των δασκάλων, εθελοντές στις σχολικές τάξεις, συνέταιροι στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεργάτες.

Οι Cunningham et al. (1985· βρέθηκε στο Rentzou, 2004), διακρίνουν τα παρακάτω τρία μοντέλα συνεργασίας.

- *Το Μοντέλο του Ειδικού (The Expert Model)*: Σ' αυτή τη μορφή συνεργασίας, ο επαγγελματίας θεωρεί ότι έχει πλήρη εξειδίκευση σε σχέση με τους γονείς. Έχει απόλυτη πρωτοβουλία και έλεγχο της κατάστασης, παίρνει αποφάσεις και αναμένει από τους γονείς να εφαρμόζουν ό,τι υποδεικνύει. Η άποψη, τα συναισθήματα και η ανάγκη των γονέων για αμοιβαία σχέση και διαπραγμάτευση είναι δευτερεύουσας σημασίας (Dale, 1996).
- *Το Μοντέλο της «Μεταμόσχευσης» (The Transplant Model)*: Εδώ κυριαρχεί η εξειδίκευση του επαγγελματία αλλά αναγνωρίζεται η ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν με κατάλληλη καθοδήγηση. Ο επαγγελματίας μεταφέρει κάποιες γνώσεις στους γονείς και συνεργάζεται μαζί τους, αλλά κρατά την ευθύνη για τη λήψη των αποφάσεων, επιλέγει τους στόχους τον τρόπο αγωγής και εκπαίδευσης. Η εμπλοκή των γονέων ενισχύει συνήθως την εμπιστοσύνη, την προσαρμογή και την ενεργό συμμετοχή τους (Hornby, 2011).
- *Το Μοντέλο του Καταναλωτή (The Consumer Model)*: Ο επαγγελματίας έχει την πεποίθηση ότι οι γονείς έχουν το δικαίωμα να αποφασίσουν και να επιλέξουν ότι θεωρούν καλύτερο για το παιδί και την οικογένειά τους. Συμβουλεύει και καθοδηγεί, παρέχει όλες τις πληροφορίες για την κατάσταση του παιδιού και τις υπηρεσίες που είναι σε θέση να βοηθήσουν ουσιαστικά και υποστηρίζει τους γονείς να επιλέξουν το καλύτερο (Dale, 1996).

Η Wolfendale (βρέθηκε στο Rentzou, 2004) διακρίνει τις βασικές περιοχές, στις οποίες οι γονείς, μπορούν να συνεργαστούν με το σχολείο και τους παιδαγωγούς. Αρχικά, ένας ρόλος εμπλοκής των γονέων είναι όταν έρχονται στο σχολείο και προσφέρουν βοήθεια την ώρα των μαθημάτων ή ως βοηθητικό προσωπικό στην τάξη. Δεύτερος τρόπος εμπλοκής των γονέων είναι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί στο σπίτι. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε τη γονική εμπλοκή στο διάβασμα και τις

σχολικές εργασίες. Επίσης, μπορούν να υπάρξουν εργαστήρια γονέων-δασκάλων, και προγράμματα εκπαίδευσης γονέων.

Οι Martin, Ranson & Tall (1997· βρέθηκε στο Συμεού, 2003) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στο οποίο αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η εμπλοκή μπορεί να εξελιχθεί σε συμμετοχή:

1. Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της "εξάρτησης" στις σχέσεις των δύο. Οι γονείς σ' αυτήν τη φάση είναι παθητικοί και ευλαβικοί απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
2. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της "συνδρομής", όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβουλή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές, ενώ παράλληλα οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να ακούγονται.
3. Το τρίτο στάδιο είναι της "αλληλεπίδρασης", στο οποίο η ενεργός ανάμειξη των γονέων στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη και ενθαρρύνεται, ενώ οι γονείς θεωρούνται εκπαιδευτές των παιδιών.
4. Το τέταρτο στάδιο είναι της "συνεργασίας/συνεταιρισμού", κατά το οποίο οι οργανωμένοι γονείς, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί καθιερώνουν μια συνεργασία που τους καθιστά αμοιβαία υπεύθυνους σε θέματα που αφορούν στη διοίκηση και ανάπτυξη του σχολείου.

Όπως γίνεται φανερό τα μοντέλα συνεργασίας που έχουν προταθεί είναι πολλά. Οι παιδαγωγοί και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν και να υιοθετήσουν εκείνο το μοντέλο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, ώστε να επιτύχουν τη μέγιστη δυνατή συνεργασία.

3.4 Μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας σε ελληνικά προσχολικά προγράμματα

Η οικογένεια αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη για τους περισσότερους ανθρώπους. Γι' αυτό το λόγο, η μελέτη του οικογενειακού συστήματος αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Γεωργίου, 2000· Λαλούμη – Βιδάλη, 2008· Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Συμεού, 2003· Χουντουμάδη, 1998). Οι

ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν οι γονείς των παιδιών συνεργάζονται με το σχολείο. Έρευνες έδειξαν ότι η εμπλοκή των γονιών στη ζωή του σχολείου έχει ιδιαίτερα θετικές επιπτώσεις στη στάση των μαθητών και στην κοινωνική τους συμπεριφορά (Φλουρής, 1989). Το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς είναι ενήμεροι για τις σχολικές διαδικασίες και συνεχίζουν το σχολικό έργο στο σπίτι.

Μια έρευνα που έγινε στην Ελλάδα με θέμα «Γονείς στην εκπαίδευση», με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των προτεραιοτήτων γονέων και παιδαγωγών για διευρυμένη συνεργασία, έδειξε ότι οι γονείς θεωρούν το σχολείο σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι απόψεις των γονέων θα αποκτούν όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα στο μέλλον και για να μην δημιουργηθούν τριβές ή ρίζεις με τους εκπαιδευτικούς που θα αισθάνονται απειλούμενοι πρέπει να καθοριστούν οι διακριτοί ρόλοι των δύο πλευρών (Ματσαγγούρας, 2002).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Αγγελίδη και Θεοφάνους (2003) στα κυπριακά σχολεία φάνηκε πως οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών είναι τυπικές και καμιά φορά φτάνουν στο σημεία της αδιαφορίας. Σε μια άλλη έρευνα που διενεργήθηκε (Γεωργίου, 2000) διαφάνηκε ότι οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας μπορούν να διακριθούν σε επίσημες και ανεπίσημες ή σε τυπικές και άτυπες. Επίσημες ή τυπικές σχέσεις αφορούν τη δραστηριότητα του Συνδέσμου Γονέων και τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς στο σύνολό τους, π.χ. όταν το σχολείο τους καλεί να παρευρεθούν σε μια εκδήλωση ή όταν τους προσκαλεί για να τους ενημερώσει σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Ανεπίσημες ή άτυπες σχέσεις αφορούν τις επαφές που οι γονείς ως άτομα διατηρούν με το προσωπικό του σχολείου (Παπαγιαννίδου, 2000).

Ο Συμεού (2003) αναφέρει πως κάποιοι γονείς διατηρούν ευκαιριακές επαφές με το σχολείο ή αποστασιοποιούνται από αυτό, ενώ κάποιοι άλλοι συμμετέχουν σε επίπεδο λήψης απόφασης μέσω συλλογικών οργάνων των γονιών. Όπως αναφέρουν οι Κοντοπούλου – Τζιβινίκου (2004), τις περισσότερες φορές η επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών έχει καθαρά ενημερωτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα.

Οι δάσκαλοι περιμένουν από τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά από απόσταση, σύμφωνα με τους όρους που οι ίδιοι θέτουν (Γεωργίου, 2000, σ. 78). Το ίδιο το σχολείο μπορεί να καλωσορίζει ή να εμποδίζει ουσιαστικά την εμπλοκή των γονιών. Οι γονείς δεν έχουν ουσιαστική πρόσβαση και λόγο μέσα στο σχολείο, ενώ την ίδια στιγμή η βοήθειά τους και η επίβλεψη του παιδιού τους σε εκπαιδευτικά θέματα θεωρείται ουσιαστικής σημασίας. Η Φτιάκα (2004) αναφέρει πως είναι προφανής η έλλειψη δημοκρατικού διαλόγου ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι.

Ο Γεωργίου σε έρευνα που διεξήχθη το 2000 συμπέρανε ότι η επικοινωνία του γονιού με το σχολείο και η εμπλοκή του στη σχολική ζωή του παιδιού του αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που δεν επιδέχεται απλουστεύσεων, ενώ όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή τόσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις του παιδιού. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι, ενώ οι πλειοψηφία των παιδαγωγών δέχεται τα οφέλη αυτής της εμπλοκής, αρκετοί από αυτούς δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και δουλειά για το σκοπό αυτό. Και οι γονείς, όμως, δυσχεραίνουν αυτή την επικοινωνία είτε με την παρουσία τους σε ακατάλληλες ώρες είτε με τις υπερβολικές τους απαιτήσεις (Γεωργίου, 2000).

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη από το Δοδοντσάκη το 2001 στην περιοχή της Λάρισας τα συμπεράσματα ήταν ότι η πλειοψηφία των γονιών πιστεύει ότι το σχολείο δεν ενδιαφέρει για την ενημέρωσή τους, αντίθετα τους ενημερώνει με δική του πρωτοβουλία για θέματα που σχετίζονται με το παιδί ή για τις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος. Όμως, πολλοί γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι από την συχνότητα των επισκέψεων τους (ιδιαίτερα αυτοί που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές), ενώ στις απαντήσεις τους σχετικά με τους λόγους που επισκέπτονται το προσχολικό κέντρο φαίνεται ότι το επίπεδο της συνεργασίας τους με τους παιδαγωγούς είναι ιδιαίτερα φτωχό και αφορά μόνο την ενημέρωση για τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού τους. Έτσι, με βάση τα ευρήματα της έρευνας ο Δοδοντσάκης καταλήγει ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τα γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα (Δοδοντσάκης, 2001).

Μια σχετικά πρόσφατη έρευνα των Πνευματικού, Παπακανάκη και Γάκη το 2008 που διεξήχθη στην περιοχή της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, έδειξε ότι η πλειονότητα των γονιών θεωρεί ότι η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή βοηθά

ελάχιστα στη βελτίωση των επιδόσεων του παιδιού τους. Εκφράζουν, όμως, την πεποίθηση ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι, καθώς και η επικοινωνία τους με τους παιδαγωγούς είναι εκείνες που βοηθούν στην βελτίωση της επίδοσης του παιδιού (Πνευματικός και συν., 2008). Οι Έλληνες γονείς, με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα, αναγνωρίζουν τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής, τους οποίους θεωρούν ότι βοηθούν σε διαφορετικό βαθμό, στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους. Αυτός που γενικά θεωρείται ως ο πλέον αποδοτικός τύπος συμμετοχής και συνεργασίας για τη σχολική επίδοση αφορά την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Ο επόμενος πολύ σημαντικός τύπος είναι η εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι και ο λιγότερο αποδοτικός θεωρείται η εμπλοκή τους στην ευρύτερη σχολική ζωή. Οι γονείς που θεωρούν σημαντική τη μάθηση στο σπίτι έχουν την τάση να ζητούν από τους παιδαγωγούς περισσότερη εργασία στο σπίτι, με αποτέλεσμα από τη μια να αυξάνεται ολοένα η ποσότητα των εργασιών που ανατίθενται πλέον στο σπίτι, και, από την άλλη, η ολοκλήρωση των εργασιών να καθίσταται ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια διαχωρισμού των μαθητών μέσα στην τάξη (Πνευματικός και συν., 2008).

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Μπούζος (1998) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς, συμπίπτουν με τη γενικότερη στάση που χαρακτηρίζει τόσο το σχολείο, όσο και την κοινωνία, δηλαδή την αντιφατικότητα, καθώς στην καθημερινή πρακτική διαδικασία άλλα «λέγονται» και άλλα «πράττονται», άλλα υποστηρίζονται θεωρητικά και άλλα στην πράξη (Γκότοβος, 1995, σ.σ. 111). Έτσι, ενώ στην πλειονότητα τους οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς, η πραγματικότητα δεν είναι σύμφωνη με τα στατιστικά δεδομένα. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, μολονότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, επιζητούν μόνον εκείνη τη συνεργασία μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους.

Ο Μπούζος (2002), επίσης, πραγματοποίησε έρευνα με στόχο την αναγκαιότητα για συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτήν την έρευνα φαίνεται να είναι αισιόδοξα, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν τη γονεϊκή συμμετοχή και τη θεωρούν σημαντική για την σωστή ανάπτυξη των παιδιών.

Η έρευνα που διεξήγαγε η Σακελλαρίου (2006), έκανε φανερό ότι οι γονείς θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία με τους παιδαγωγούς, για να επιτευχθούν οι στόχοι του προσχολικού προγράμματος. Ακόμη, οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά στο προσχολικό κέντρο που επιδιώκει τη συνεργασία. Στην ίδια έρευνα καταγράφεται και το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί επιδιώκουν τη συνεργασία και συνεργάζονται με τους γονείς. Οι γονείς δήλωσαν, επίσης, ευχαριστημένοι από την ενημέρωση που τους παρείχαν οι παιδαγωγοί και αυτοί οι οποίοι επιδιώκουν στο μέγιστο βαθμό την ενημέρωση και τη συνεργασία είναι οι γονείς, οι οποίοι έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε η Rentzou (2004), η σημασία και η αξία της γονεϊκής εμπλοκής δεν φαίνεται να αναγνωρίζεται στα ελληνικά προσχολικά προγράμματα, καθώς η συμμετοχή των ελλήνων γονέων στα προγράμματα παροχής ημερήσιας αγωγής και φροντίδας είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Συγκεκριμένα, στα νηπιακά τμήματα του δείγματος δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση ούτε στο άνοιγμα του προσχολικού κέντρου στην κοινότητα και τη συνεργασία με τους γονείς, ούτε και στην αξιολόγηση. Επίσης, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα οι γονείς συμμετέχουν στην προετοιμασία των εκδηλώσεων και θεωρούν σημαντική τη μάθηση στο σπίτι. Διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους και παίζουν μαζί τους, όμως σε καμία περίπτωση δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και δεν συνεργάζονται με τους παιδαγωγούς. Από την άλλη πλευρά, οι παιδαγωγοί δεν ενισχύουν τη συμμετοχή των γονιών στα προσχολικά προγράμματα σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς θεωρούν ότι έτσι οι γονείς επεμβαίνουν στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Έτσι, στην ουσία, γονείς και παιδαγωγοί δρουν ανεξάρτητα και δεν συνεργάζονται.

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

πρόθυμοι να προσφέρουν βοήθεια, όποτε τους ζητηθεί. Όμως, οι παιδαγωγοί δεν δέχονται την παρέμβαση των γονιών στο παιδαγωγικό έργο του προσχολικού προγράμματος, θεωρώντας ότι οι γονείς δεν έχουν τις γνώσεις και την εμπειρία που απαιτείται. Έτσι, οι γονείς είναι αποκλεισμένοι από τη λήψη αποφάσεων και η συμμετοχή τους περιορίζεται στην απλή συμμετοχή στις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος.

Σε επόμενη έρευνα των Sakellariou και Rentzou (2008), τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τα ανωτέρω συμπεράσματα. Τα στοιχεία έδειξαν ότι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι άτυπη και η συμμετοχή των γονέων είναι περιορισμένη.

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

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας της Σαμαρά (2010), με σκοπό να καταγράψει και να διερευνήσει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τις στάσεις και τις απόψεις των δασκάλων καθώς και τις προτάσεις τους προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας τους. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια ενώ, από την έρευνα προέκυψε, επίσης, ότι σε ό,τι αφορά τη συμβολή των γονέων, οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλύτερη πρόοδο των παιδιών.

Πρόσφατα, η Rentzou (2011) πραγματοποίησε έρευνα για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς φαίνεται να είχαν πιο θετική στάση απέναντι στους παιδαγωγούς, απ' ό τι είχαν οι παιδαγωγοί απέναντι στους γονείς. Επιπλέον, από στοιχεία της ανάλυσης προκύπτει ότι παρά το γεγονός ότι και οι γονείς και οι παιδαγωγοί ασχολούνται με την φροντίδα των παιδιών, τείνουν να έχουν διαφορετικές απόψεις και έχουν την τάση να μην μοιράζονται τις ίδιες αξίες σχετικά με την φροντίδα, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών. Επομένως, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται και επικοινωνούν επιφανειακά.

Είναι φανερό ότι η έρευνα που έχει γίνει πάνω σε αυτό το θέμα είναι ανεπαρκής και χρειάζεται ακόμα μεγάλη προσπάθεια για να καταγραφούν πλήρως όλα όσα αφορούν στη συνεργασία οικογένειας - σχολείου στον ελληνικό χώρο. Η μεγάλη σημασία, όμως, αυτής της συνεργασίας, αποτελεί εχέγγυο ότι η προσπάθεια αυτή θα συνεχιστεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Πρακτικά θέματα που αφορούν τη συνεργασία γονέων παιδαγωγών»

4.1 Εισαγωγή

Οι οικογένειες, και ιδιαίτερα οι γονείς, ασκούν ουσιαστική επιρροή στη φύση των εμπειριών του παιδιού, όταν αυτό μαθαίνει να λειτουργεί μέσα στην κοινότητα (συμπεριλαμβανομένης τόσο της κοινωνικής όσο και της χωροταξικής διάστασης της έννοιας «κοινότητα»). Αυτό συμβαίνει γιατί είναι οι γονείς που αποφασίζουν τη γειτονιά στην οποία θα μεγαλώσει ένα παιδί, ποια βιβλία, ποιες εκπομπές και τι είδους διασκέδαση θα επιλέξει, με ποια αθλήματα ή πολιτιστικές δραστηριότητες θα ασχοληθεί και - ως ένα βαθμό - ποιες φίλιες θα αναπτύξει. Επιπλέον, οι γονείς, αποτελώντας πρότυπα για τα παιδιά τους, επηρεάζουν τις στάσεις τους, τα παρωθούν ή όχι για επιδόσεις και επιτυχία στο σχολείο και, αδιαμφισβήτητα, διαθέτουν το προσόν να γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον το παιδί τους (Γεωργίου, 2000· Γκότοβος, 1995) .

Από την άλλη μεριά, ο παιδαγωγός διαθέτει καθοριστική παιδαγωγική και θεσμική εξουσία στις λειτουργίες του σχολείου. Είναι ο κύριος υπεύθυνος των σχολικών διαδικασιών. Φέρει την ευθύνη για την οργάνωση των διαδικασιών της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και γενικά της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Αυτός έρχεται σε διαρκή επικοινωνία με το παιδί και από αυτόν εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας, καθώς και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με το παιδί (Κιτσαράς, 1988).

Καθώς, επομένως, οι ρόλοι τόσο των γονέων όσο και των παιδαγωγών είναι καθοριστικοί για την ανάπτυξη του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα είναι διαφορετικοί, καθίσταται όπως έχουμε ήδη δει επιτακτική η συνεργασία των δύο αυτών φορέων. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας η επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς υπάρχουν πρακτικά θέματα που αφορούν την επιθυμητή συνεργασία των δύο αυτών φορέων και που η επίλυση τους είναι σημαντική. Η ύπαρξη για παράδειγμα πολλών γονέων που είναι αλλοδαποί και δεν μπορούν να συμμετέχουν, καθώς δεν κατανοούν

την ελληνική γλώσσα είναι ένα σημαντικό ζήτημα που τα τελευταία χρόνια οξύνεται όλο και περισσότερο, καθώς υπάρχει έντονη μετανάστευση στη χώρα μας (MacLeod & Mathews, 1985).

Ακόμη, η έλλειψη χρόνου, καθώς η σύγχρονη ζωή απαιτεί πολύωρη εργασία και από τους δύο γονείς είναι ένα θέμα, επίσης, σημαντικό. Όλα αυτά πρέπει να τα λαμβάνουν υπόψη τόσο οι γονείς αλλά κυρίως οι παιδαγωγοί, ώστε να βρεθεί ο τρόπος να ξεπεραστούν και να συνεργαστούν, για να προσφέρουν ό,τι καλύτερο μπορούν ο καθένας από τη δική του θέση στην ανάπτυξη του παιδιού.

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τη συνεργασία των γονέων με τους παιδαγωγούς και πολλές φορές λειτουργούν ως τροχοπέδη στην προσπάθεια επίτευξης μιας ορθής επικοινωνίας μεταξύ τους.

4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση οικογένειας και προσχολικού κέντρου

Παρά την κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας της συνεργασίας προσχολικού κέντρου - οικογένειας, δεν καθίσταται πάντα εύκολη η επίτευξη της. Οι σχέσεις γονέων και παιδαγωγών, συχνά, χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται, εκτός των άλλων, στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004). Η σχέση παιδαγωγών-γονέων επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες των παιδαγωγών και των γονέων, το περιβάλλον προέλευσης τους, την εθνικότητα τους, το κοινωνικό-οικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keyes, 2002). Αυτό σημαίνει ότι καθώς αλλάζουν οι παραπάνω παράμετροι, αλλάζουν οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις προσχολικού κέντρου και οικογένειας, το είδος των σχέσεων μεταξύ των δύο φορέων, τα αντικείμενα συνεργασίας και οι αμοιβαίες προσδοκίες.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση οικογένειας και προσχολικού κέντρου είναι ποικίλοι. Οι αλλαγές στην ίδια τη δομή της κοινωνίας, οδήγησαν και σε αλλαγές στις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και σε αλλαγές ρόλων. Έτσι η σχέση αυτή επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν: α) στους γονείς, β) στο παιδί και γ) στο προσχολικό κέντρο.

4.2.1 Παράγοντες που αφορούν τους γονείς

Ο βαθμός εμπλοκής των γονιών στη ζωή του παιδιού τους εξαρτάται από το φύλο τους, τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο, το μορφωτικό τους επίπεδο, από διάφορους ψυχολογικούς παράγοντες, αλλά και από τις προσδοκίες και τις στάσεις τους ή την αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού (Κοζύβα, 2009).

Οι παράγοντες που αφορούν τους γονείς, έχουν σχέση αρχικά με το οικονομικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Οι γονείς εκείνοι που δεν έχουν οικονομική δυνατότητα, συνήθως, αποφεύγουν την επαφή με τον παιδαγωγό, κυρίως για πρακτικούς λόγους. Η αδυναμία τους να συνεισφέρουν στις ανάγκες του σχολείου τους θέτει στο περιθώριο και στην έλλειψη ενασχόλησης με αυτό. Από την άλλη μεριά, οι κοινωνικοί παράγοντες είναι σημαντικοί, καθώς τα άτομα που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα δηλώνουν αδυναμία να κατανοήσουν την αξία αυτής της συνεργασίας, αλλά και να μπορέσουν να συμμετέχουν επαρκώς σε αυτήν (Γιοβαζολιάς, 2011).

Επίσης, τις περισσότερες φορές αυτές που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αποκλειστικά οι μητέρες όχι τόσο επειδή το επιθυμούν οι ίδιες, αλλά επειδή αυτός ο ρόλος τους ανατίθεται. Κάποιες φορές οι μητέρες που είναι λιγότερο μορφωμένες δεν γνωρίζουν αρκετά για την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, δε διατηρούν σημαντική επαφή με τους παιδαγωγούς και δεν αναλαμβάνουν ενεργό δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού (Γεωργίου, 2000· Christenson & Sheridan, 2001). Οι δικαιολογίες που προβάλλουν οι πατέρες για τη χαμηλή εμπλοκή τους είναι η έλλειψη χρόνου, οι πολλές άλλες υποχρεώσεις, αλλά και ότι αυτά είναι γυναικεία καθήκοντα. Η στάση αυτή είναι συνηθισμένη σε

συντηρητικές κοινωνίες όπως η δική μας αλλά σπάνια σε βορειοευρωπαϊκές και άλλες φιλελεύθερες χώρες. Τα τελευταία, όμως, χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή του πατέρα στη μαθητική ζωή του παιδιού (Pitzer, 1992· Winqvist - Nord, 1998). Σύμφωνα πάντως με τον McBride και τους συνεργάτες του (2005), η εμπλοκή των πατέρων εστιάζεται:

- Στην παρουσία τους σε συναντήσεις του προσχολικού κέντρου.
- Την προσέλευση τους σε συνεδριάσεις με τους παιδαγωγούς.
- Την συμμετοχή τους σε προγράμματα της τάξης ή του προσχολικού κέντρου.
- Την προσφορά εθελοντικής βοήθειας δραστηριότητας στη σχολική κοινότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υποστηρίζουν ότι οι πατέρες ασκούν σημαντική θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών και όταν αυτοί εμπλέκονται, βελτιώνεται η επίδοση και η συμπεριφορά των παιδιών τους στο προσχολικό κέντρο (McBride et al., 2005).

Ένας άλλος παράγοντας είναι το είδος της οικογένειας. Οι μητέρες από μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους από τις μητέρες από πυρηνικές οικογένειες. Πλέον, σε πολλές περιπτώσεις, η οικογένεια είναι μονογονεϊκή, όπου και πάλι η μητέρα έχει την ευθύνη για την ανατροφή του παιδιού και την επαφή με το προσχολικό κέντρο. Και σε αυτή την περίπτωση έχει διαπιστωθεί ότι ανεξάρτητα από το οικονομικοκοινωνικό τους επίπεδο αποφεύγουν να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Christenson & Sheridan, 2001).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η εθνική ταυτότητα των γονέων, καθώς οι αλλοδαποί γονείς δεν συμμετέχουν, αφού αγνοούν την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν ούτε τα λεγόμενα των παιδαγωγών ούτε των υπολοίπων γονιών. Έτσι, συνήθως επιλέγουν την πλήρη αποχή από οποιαδήποτε δραστηριότητα ακόμα και από τις σχολικές εκδηλώσεις (Devis Kean & Eccless, 2005).

Άλλος παράγοντας είναι η στάση και οι προσδοκίες των γονιών. Οι γονείς με θετική στάση απέναντι στη μάθηση και υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους

φαίνεται να εμπλέκονται ενεργά στην όλη μαθησιακή τους διαδικασία και να επηρεάζουν θετικά τα κίνητρα και την επίδοση των παιδιών τους. Μια ειδική περίπτωση στάσεων, που προκαλεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, είναι η αιτιακή απόδοση από το γονέα της επίδοσης του παιδιού στο σχολείο, σύμφωνα με την οποία οι γονείς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με το προσχολικό κέντρο ανάλογα με το πώς εξηγούν και το που αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους (σε εσωτερική ή σε εξωτερική αιτία, ελεγχόμενη ή μη ελεγχόμενη, μεταβαλλόμενη ή αμετάβλητη). Με βάση τα πορίσματα σχετικής έρευνας του Γεωργίου (2000), ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εξηγούν την επίδοση του παιδιού τους επηρεάζει τον τύπο της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι γονείς που θεωρούν ότι η επιτυχία του παιδιού τους οφείλεται σε δική τους συνεισφορά και όχι στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού ή στις έμφυτες ικανότητες του αναμειγνύονται ενεργά στις υποθέσεις που αφορούν το σχολείο. Έτσι, η συνεργασία και η συμμετοχή τους εξαρτάται από το πώς εξηγούν και που αποδίδουν την επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

Υπάρχουν, επίσης, και οι ψυχολογικοί παράμετροι, όπου οι γονείς δεν συμμετέχουν είτε λόγω δικών τους τραυματικών εμπειριών από τα μαθητικά τους χρόνια είτε επειδή αισθάνονται άσχημα για την κακή συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον ή λόγω των πολιτισμικών τους διαφορών με τους παιδαγωγούς (Γεωργίου, 2000). Ακόμη υπάρχουν γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι δεν είναι αποτελεσματικοί στο να παρέχουν βοήθεια στο παιδί τους και θεωρούν ως καλύτερη λύση την εμπλοκή μόνο του παιδαγωγού σε αυτή τη διαδικασία (Hoover-Demsey, et al., 2001). Τέλος, ρόλο παίζει και η προηγούμενη εμπειρία των γονέων στην εμπλοκή τους με την εκπαίδευση του παιδιού τους. Μια αρνητική εμπειρία του παρελθόντος, μπορεί να τους αποθαρρύνει από την εκ νέου συμμετοχή τους (Davis-Kean & Eccles, 2005).

Επιπλέον, οι ψυχολογικές διαταραχές στους γονείς, όπως η αγχώδης ή καταθλιπτική διαταραχή, δημιουργούν εμπόδια στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Murray et al, 2006). Για παράδειγμα, οι καταθλιπτικές μητέρες αντιλαμβάνονται το γονεϊκό τους ρόλο λιγότερο θετικά και διαθέτουν χαμηλότερο κίνητρο και εμπιστοσύνη να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού, τόσο στο σπίτι όσο και στο προσχολικό κέντρο (Kohl et al, 2000).

4.2.2 Παράγοντες που αφορούν το παιδί

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του μαθητή που ασκούν επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή είναι η ηλικία του (Spera, 2005), το φύλο του (Grolnick et al., 1997) και η πραγματική επίδοση του ή οι μαθησιακές του ανάγκες (Ho and Willms, 1996).

Ο πρώτος παράγοντας είναι η ηλικία του παιδιού και η τάξη φοίτησης του. Στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία ο βαθμός συνεργασίας του γονέα με τον παιδαγωγό είναι αυξημένος, ενώ αντίθετα ελαττώνεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Στην προσχολική ηλικία οι γονείς θεωρούν τον εαυτό τους περισσότερο ικανό να βοηθήσει το παιδί και πιστεύουν ότι η εμπλοκή τους θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα για το ίδιο το παιδί (Γεωργίου, 2005· Davis-Kean & Eccles, 2005).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών είναι το φύλο του παιδιού. Οι γονείς των αγοριών φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική ζωή, επειδή θεωρούν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν, συνήθως, πιο καθυστερημένη έναρξη στη σχολική τους εργασία σε σχέση με τα κορίτσια, ότι είναι λιγότερο υπεύθυνα από εκείνα σε ότι αφορά τη σχολική τους εργασία και ότι η επίδοσή τους στο σχολείο είναι χαμηλότερη από την επίδοση των κοριτσιών (Σαμαρά, 2010). Επιπλέον, σε σχέση με τον παράγοντα φύλο του παιδιού οι Stevenson και Baker (1987) αναφέρουν ότι οι γονείς συνηθίζουν να εμπλέκονται περισσότερο με δραστηριότητες στο προσχολικό πλαίσιο με τα αγόρια και σε δραστηριότητες στο πλαίσιο του σπιτιού με τα κορίτσια.

Σημαντικός παράγοντας είναι και η σχολική επίδοση του παιδιού. Η υποκειμενική άποψη του γονέα για την επίδοση του παιδιού του, που όπως αναφέρθηκε πιο πάνω (Γεωργίου, 2000) διαμορφώνεται από την ανατροφοδότηση που παίρνει από το σχολείο και από τις προσωπικές του παρατηρήσεις, επηρεάζει ποσοτικά και ποιοτικά το βαθμό εμπλοκής του στη σχολική του ζωή. Αν ο γονέας θεωρεί ότι το παιδί του «πάει καλά» στο σχολείο, τότε είναι πιθανό να ελαττώσει την εμπλοκή του σ' αυτό. Σε αντίθετη περίπτωση, οι προσπάθειες εμπλοκής του αυξάνονται προκειμένου να επηρεάσει την επίδοση του παιδιού του (Γεωργίου, 2005).

Η σχολική επίδοση των παιδιών είναι ένας ακόμα παράγοντας. Η άποψη του γονέα για την επίδοση του παιδιού του διαμορφώνεται από τη ανατροφοδότηση που παίρνει από το σχολείο και από τις προσωπικές του παρατηρήσεις και επηρεάζει ποσοτικά και ποιοτικά τη συνεργασία του με τον παιδαγωγό. Αν ο γονέας θεωρεί ότι το παιδί του έχει προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον τότε διαθέτει λιγότερο χρόνο για την επαφή του αυτή, ενώ αντίθετα αν παρατηρεί προβλήματα αυξάνει την εμπλοκή του (Γεωργίου, 2005).

Τέλος, σημαντική είναι η επιθυμία και η ανάγκη του παιδιού για την εμπλοκή του γονέα του. Όταν το παιδί προσκαλεί τους γονείς του για την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του προσχολικού κέντρου ή όταν αναζητά τη βοήθεια τους για την επίλυση των σχολικών του προβλημάτων τότε αυξάνεται ο βαθμός συνεργασίας του γονέα με τον παιδαγωγό (Christenson & Sheridan, 2001· Davis-Kean & Eccles, 2005· Hoover-Dempsey et al., 2001).

4.2.3 Παράγοντες που αφορούν το προσχολικό κέντρο

Η επικοινωνία και η συνεργασία των γονιών με τους παιδαγωγούς και γενικότερα η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών δε διαμορφώνονται μονόπλευρα, αλλά επηρεάζονται σημαντικά και από διάφορα χαρακτηριστικά των παιδαγωγών και του σχολείου. Έτσι, η στάση των παιδαγωγών διαφοροποιείται ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία τους, ο τόπος κατοικίας τους, η γονεϊκή τους ιδιότητα, οι βασικές τους σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας, και η προσωπικότητά τους. Επίσης, καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα συνεργασίας των γονέων με τους παιδαγωγούς του προσχολικού κέντρου του παιδιού τους παίζουν και κάποια χαρακτηριστικά του ίδιου του προσχολικού κέντρου, όπως το μέγεθος της έδρας του προσχολικού κέντρου που υπηρετούν, η αναλογία μαθητών-παιδαγωγών, οι δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα (Feuerstein, 2000), καθώς και η στάση των διευθυντών των σχολικών μονάδων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Henderson, 1988).

Σημασία έχει, ακόμη, η ηλικία του παιδαγωγού και τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Οι παλιότεροι είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν τις από χρόνια

διαμορφωμένες απόψεις τους και είναι περισσότερο αμυντικοί σε θέματα ανάμειξης των γονιών σε αντίθεση με τους νεότερους που δείχνουν να την ενθαρρύνουν (Dunlap-Zuniga & Alatorre- Alva, 1999). Υπάρχει, βέβαια, και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι η εμπειρία που διαθέτουν οι παλιότεροι παιδαγωγοί, ίσως επειδή νιώθουν λιγότερη ανασφάλεια επιδρά θετικά στη συνεργασία τους με τους γονείς (Συμεού, 2008· Μπόνια και συν.,2008). Εξάλλου, οι παιδαγωγοί που είναι και οι ίδιοι γονείς ή είχαν να κάνουν με γονείς με υψηλό οικονομικό υπόβαθρο έδειξαν αυξημένη συνεργασία μαζί τους. Παράλληλα οι παιδαγωγοί που κατοικούν στην έδρα του σχολείου που υπηρετούν έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους μετακινούμενους συναδέλφους τους (Μπόνια και συν. 2008).

Πολύ σημαντικός παράγοντας είναι, επίσης, η πολιτική του διευθυντή του προσχολικού κέντρου. Η ευχέρεια που μπορεί να έχει ως άτομο στην επικοινωνία του με τους άλλους ανθρώπους επηρεάζει ουσιαστικά αυτή την επαφή. Αν δημιουργεί κλίμα φιλικό απέναντι στους γονείς αυξάνει τα επίπεδα της εμπλοκής τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Επίσης, αν φροντίζει το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονιών και λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, παρέχοντας διοικητική υποστήριξη και προωθώντας σε τακτική βάση διάφορους τύπους επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια συμβάλλει θετικά στην ομαλή συνεργασία τους με το προσχολικό κέντρο (Σαίτης, 2007).

Εξίσου σημαντική είναι και η στάση και οι πρακτικές των παιδαγωγών. Υπάρχουν φορές που οι παιδαγωγοί αισθάνονται ότι απειλούνται από την συμμετοχή των γονέων και δεν την επιδιώκουν στο μέγιστο βαθμό. Αυτό έχει να κάνει με το κατά πόσο οι δάσκαλοι έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε αυτό το θέμα και αισθάνονται αποτελεσματικοί στα θέματα που χρειάζεται να συνεργαστούν με τους γονείς. Επίσης, σημαντικό είναι να υπάρχει ευνοϊκή διάθεση και από την πλευρά των γονέων. Στην αντίθετη περίπτωση οι παιδαγωγοί πρέπει να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους. Πάντως οι πρακτικές του προσχολικού κέντρου και των εκπαιδευτικών θεωρούνται πιο σημαντικές από εκείνες της οικογένειας για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής (Christenson & Sheridan, 2001).

4.3 Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονιών

Οι γονείς εμφανίζουν ως προς τη στάση τους απέναντι στο προσχολικό κέντρο και τους παιδαγωγούς έντονες διαφορές, που οφείλονται κυρίως στις διαφορές τους ως προς το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο. Η Φτιάκα (2004) χωρίζει τους γονείς σε τρεις κατηγορίες:

- Εκείνους που συναισθηματικά βρίσκονται κοντά στο προσχολικό κέντρο και δεν έχουν πρόβλημα να πάρουν πληροφορίες για θέματα που τους αφορούν ή να λύσουν διάφορα προβλήματα που προκύπτουν.
- Εκείνους που είναι πλήρως περιθωριοποιημένοι και ενώ συναντούν πολλά προβλήματα δεν έχουν ούτε φωνή ούτε δύναμη να τα εκφράσουν.
- Εκείνους που αποτελούν την πλειονότητα και βρίσκονται στον διάμεσο χώρο και είναι αυτοί που συνήθως συγκρούονται με τον παιδαγωγό ή το προσχολικό κέντρο (Γκλιάου- Χριστοδουλου, 2005).

Οι συγκρούσεις αυτές οφείλονται είτε στο ότι ζητούν περισσότερη ενημέρωση και επιδιώκουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις αποφάσεις και εμπλοκή στα διάφορα επίπεδα είτε αντίθετα παραπονιούνται για τις υπερβολικές απαιτήσεις του παιδαγωγού και του προσχολικού κέντρου, που σχετίζονται με το χρόνο που διαθέτουν, για να βοηθήσουν το παιδί ή με τις άβολες ώρες που ορίζει το σχολείο για τις επισκέψεις των παιδιών κ.α. (Greenwood & Hickman, 1991).

Επίσης, οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς νιώθουν αδύναμοι και φοβισμένοι απέναντι στους παιδαγωγούς που τους θεωρούν ανώτερους. Άλλοι πάλι, που βρίσκονται στην αντίπερα όχθη υποτιμούν τους παιδαγωγούς είτε γιατί οι αμοιβές τους είναι υψηλότερες σε σχέση με αυτούς είτε γιατί ανήκουν σε υψηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο (Kohl et al. 2000).

Η έρευνα των Hoover-Dempsey, Bassler & Burow (1995) έδειξε ότι οι γονείς είναι σχετικά απροετοίμαστοι να ανταποκριθούν στο καθήκον αυτό εξαιτίας περιορισμένων γνώσεων και αυξημένων καθημερινών απαιτήσεων. Έτσι, πολλοί γονείς αισθάνονται το αίσθημα της αποτυχίας και της αναποτελεσματικότητας απέναντι στο θέμα αυτό.

Άλλες έρευνες αποδεικνύουν πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς επιθυμούν μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή αλλά το είδος και ο βαθμός των επιθυμητών σχέσεων εξαρτάται και ορίζεται από τη σχολική κουλτούρα, από τους γονείς καθώς και από το κοινωνικό-οικονομικό κύρος του σχολείου και των γονέων (βλ. π.χ. Edmonds, 1979· Hallinger & Murphy, 1986· Moles, 1987 · Mortimore et al, 1988· Teddlie et al, 1985). Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν μεγαλύτερη πληροφόρηση από τους εκπαιδευτικούς καθώς και περισσότερες ευκαιρίες συνάντησης μεταξύ τους, διότι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί κοινή ευθύνη και αναγνωρίζουν ότι τα υποστηρίζουν με διάφορους τρόπους. Έτσι, οι ίδιοι θα πρέπει να είναι συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς στην προαγωγή της προόδου τους (Chavkin & Williams, 1987).

Εντούτοις, μαρτυρίες γονέων επιδεικνύουν μια αξιοσημείωτη διάκριση στο πώς οι οικογένειες με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά υπόβαθρα, προσόντα και διαθέσεις υποστηρίζουν τα παιδιά τους για την επιτυχία τους στο σχολείο. Έτσι, αρκετές οικογένειες παρουσιάζονται ανίκανες να ερμηνεύσουν ή να κάνουν αποτελεσματική χρήση των επαφών τους με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, διότι η κοινωνική τάξη επηρεάζει άμεσα το πώς οι οικογένειες διαχειρίζονται τις επαφές τους με το σχολείο. Οι γονείς, εξαιτίας της εκπαίδευσής τους ή των περιορισμένων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών τους εμπειριών, παρ' όλο που διατηρούν κοντινές σχέσεις με το σχολείο και εκφράζουν το αληθινό τους ενδιαφέρον να διατηρούν μια ενεργή σχέση με το σχολείο για το καλό των παιδιών τους, εντούτοις, πρακτικά καταφέρνουν να βοηθήσουν πολύ λίγο τα παιδιά τους στο σχολείο. Η παράλληλη έλλειψη οικονομικών πόρων εκ μέρους των οικογενειών αυτών οδηγεί σε μια νέα αποτυχία τους να εναρμονιστούν με το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι γονείς των κατωτέρων τάξεων εμφανίζονται αδύναμοι μπροστά στη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση εκφράζουν την εξάρτησή τους από την πραγματογνωμοσύνη των τελευταίων (Συμεού, 2003).

Από την άλλη μεριά, οικογένειες προερχόμενες από τις μεσαίες ή τις ανώτερες αστικές κοινωνικές τάξεις, όντας οι γονείς μορφωμένοι, εξοικειωμένοι με το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και με τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών τους παρουσιάζονται να έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν, να παρακολουθούν και να υποστηρίζουν τη μαθητική πορεία των παιδιών τους. Ακόμα και χωρίς να έχουν

συστηματική επαφή με τους δασκάλους τους μπορούν να υποστηρίξουν τη δουλειά των παιδιών τους στο σπίτι με διάφορους τρόπους. Αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως οικογενειακή επιχείρηση και θεωρούν πως έχουν την ικανότητα και το δικαίωμα να επεμβαίνουν στα σχολικά ζητήματα (Συμεού, 2003).

Πολλές φορές, επίσης, οι γονείς αναφέρουν ότι το σχολείο δε διαθέτει αποτελεσματικούς μηχανισμούς στο να τους ενημερώνει συστηματικά για την επίδοση των παιδιών τους, τις σχολικές δραστηριότητες, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται σε αυτό, τους τρόπους βοήθειας των μαθητών στο σπίτι, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, τους στόχους του σχολείου ή τις δυνατότητες ενεργού εμπλοκής τους σε αυτό. Εκτιμούν τις προσωπικές ή τηλεφωνικές συνομιλίες με τους δασκάλους των παιδιών τους αλλά δεν τις θεωρούν επαρκείς, διότι δεν επιτυγχάνουν πάντοτε μια αποτελεσματική συνεργασία (Tatto et al., 2001).

4.4 Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των παιδαγωγών

Σε πολλές περιπτώσεις οι παιδαγωγοί φαίνονται αρκετά επιφυλακτικοί στο να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων και τη συνεργασία μαζί τους. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί φοβούνται ότι οι γονείς θα ξεπεράσουν τα όρια και αντί να τους βοηθήσουν θα δημιουργήσουν προβλήματα είτε γιατί κάτι τέτοιο απαιτεί κόπο και από τους ίδιους. Έτσι ενώ αποδέχονται τα οφέλη της γονεϊκής συνεργασίας δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και δουλειά για το σκοπό αυτό (Pera, 2000).

Ακόμη κάποιες φορές οι παιδαγωγοί έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τους γονείς. Προσδοκούν οι γονείς να είναι ιδιαίτερα δραστήριοι στο θέμα της συνεργασίας και όταν αντιλαμβάνονται ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει έχουν την τάση να τους ενοχοποιούν (Grossman, 1999). Περιμένουν, ακόμη, οι γονείς να συνεργάζονται με βάση τους όρους που αυτοί τους θέτουν. Θεωρούν ότι και οι ίδιοι οι γονείς χρειάζονται εκπαίδευση και καθοδήγηση, όμως επιφυλάσσονται να προσφέρουν τις γνώσεις, γιατί πιστεύουν ότι οι γονείς δεν θα το εκτιμήσουν. Έτσι, προσπαθούν να προστατεύσουν τον επαγγελματισμό τους, γιατί νιώθουν ότι

απειλείται η επαγγελματική τους αρμοδιότητα και η εξειδίκευση τους σε εκπαιδευτικά θέματα και τηρούν αποστάσεις ασφαλείας στη συνεργασία τους με τους γονείς (Γεωργίου, 2000).

Έτσι, οι παιδαγωγοί συνηθίζουν να τηρούν μια συντηρητική στάση αναφορικά με τη σχέση τους με την οικογένεια. Ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονιών, κυρίως όμως στις σχολικές εκδηλώσεις ή στο θέμα της ενημέρωσης. Ακόμη ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στην εθελοντική εργασία, όταν όμως νιώθουν ότι δεν απειλείται η εξουσία τους. Έτσι, ενώ δέχονται ότι η συνεργασία με τους γονείς έχει θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς επιθυμούν η σχέση αυτή να έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και μάλιστα να είναι μονόδρομη (Grossman, 1999).

Από τη σκοπιά τους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι γονείς να κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους ερχόμενα στο σχολείο με τους ακόλουθους τρόπους: α) με το να τους μεταβιβάζουν την αξία της εκπαίδευσης, β) υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς, με το να παρακολουθούν τις εργασίες των μαθητών στο σπίτι και θέτοντας καλούς βαθμούς ως προτεραιότητα για τα παιδιά τους και γ) με το να είναι οι γονείς πρόθυμοι να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου (Sheldon & Van Voorhis, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, θεωρούν συχνά πως αρκετοί είναι εκείνοι οι γονείς που δεν ενδιαφέρονται για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο, μιας και δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις συναντήσεις μαζί τους. Αντιμετωπίζουν τους γονείς ως απρόσιτους, τόσο εξαιτίας της πιθανής ελλιπούς μόρφωσής τους όσο και του κοινωνικό-οικονομικού τους επιπέδου ή του προγράμματος εργασίας τους. Υποστηρίζουν, επίσης, πως ένας αριθμός μαθητών καθιστά την επικοινωνία με τους γονείς τους μη εφικτή, όταν αποκρύπτουν τις τακτικές συναντήσεις μαζί τους, αντανακλώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις περιορισμένες δυνατότητες των εκπαιδευτικών για επίδειξη εξατομικευμένης φροντίδας προς τους μαθητές τους (Tatto et al., 2001).

Το μεγαλύτερο εμπόδιο στην ενεργή γονεϊκή παρουσία στο σχολείο φαίνεται να αποτελούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία των γονέων στο σχολείο καθώς και οι τρόποι με τους οποίους συνεργάζονται με τους γονείς

γενικότερα. Εμφανείς είναι τότε οι διαφορετικές προσδοκίες για τους γονείς. Η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας απαιτεί ριζικές μεταβολές στην οργάνωση του σχολείου, στην ισορροπία μεταξύ αρμοδιοτήτων και ελέγχου εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και στην αλλαγή των αντιλήψεων για τη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και γονέων (Safran, 1996· Moses & Croll,1987).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας»

5.1.Εισαγωγή

Η σημασία της συνεργασίας οικογένειας και προσχολικού προγράμματος είναι αναμφισβήτητη. Η οικογένεια αποτελεί το βασικό παράγοντα ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού και ως εκ τούτου η συνεργασία της με τους παιδαγωγούς είναι απαραίτητη, για να μπορέσουν οι παιδαγωγοί να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και να συμβάλλουν, παράλληλα με την οικογένεια, στην ολόπλευρη ανάπτυξη του (Σακελλαρίου, 2002).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, άρα και της προσχολικής αγωγής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς (Γεωργίου, 2000· Μπρούζος, 1998· Ρέντζου, 2011). Άλλωστε, τη σημερινή εποχή το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται πια στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος υλοποιείται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πολλές μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο προϋπήρχαν στους κόλπους της οικογένειας. Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Bloom (1984) κάθε οικογένεια έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα κι ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, γι αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστοι από τη μάθηση που συντελείται εκτός του σχολικού χώρου (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Επομένως, οι παιδαγωγοί θα πρέπει από τη δική τους πλευρά να ενισχύσουν με κάθε τρόπο αυτή τη συνεργασία, χρησιμοποιώντας μια ανοιχτή, συνεχή και ειλικρινή επικοινωνία. Έτσι, θα μπορεί να υπάρξει μια ενιαία αντιμετώπιση του παιδιού από γονείς και παιδαγωγούς, που να ευνοεί την ομαλή ένταξη του παιδιού στα προσχολικά προγράμματα και την αποδοχή του σχολείου ως θεσμού (Διαφέρμου & συν, 2008).

Το πιο σημαντικό, λοιπόν, είναι να υπάρχει θετική στάση των γονιών απέναντι στους παιδαγωγούς και αντίστροφα, αμοιβαίος σεβασμός, συνέπεια, προγραμματισμός και κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Έτσι, και οι δύο φορείς θα

μπορέσουν να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού και να συμβάλλουν από κοινού στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Η έλλειψη ερευνών στην Ελλάδα πάνω στο θέμα της συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών, καθιστά επιτακτική την ανάγκη μεγαλύτερης ενασχόλησης με το θέμα αυτό. Από την άλλη η ανάγκη για κατανόηση της σημασίας αυτής της συνεργασίας και η αλλαγή του τρόπου ζωής και αντίληψης του σύγχρονου ανθρώπου, καθιστούν το θέμα αυτό εξαιρετικά ενδιαφέρον. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών είναι πλέον αρκετά υψηλό σε πολλές περιπτώσεις και αυτό σημαίνει ότι ο παιδαγωγός δεν αντιμετωπίζεται ως αυθεντία, αλλά αντίθετα κρίνεται και αξιολογείται για το έργο του και αρκετές φορές αρκετά αυστηρά από την οικογένεια. Η αλλαγή αυτή λειτουργεί εποικοδομητικά, αν ο παιδαγωγός είναι σε θέση να την εκμεταλλευτεί, χωρίς προκατάληψη και χωρίς να θεωρήσει ότι το έργο του υπονομεύεται. Αυτή η παράμετρος δίνει ακόμα μεγαλύτερη ώθηση στην έρευνα των σχέσεων γονέων και παιδαγωγών (Bennett, 2008).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχτεί η σημασία αυτής της συνεργασίας και να καταγραφεί αν η συνεργασία και η επικοινωνία υφίστανται σήμερα στα ελληνικά προσχολικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας μας είναι να αναδείξει τις μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας που υιοθετούνται από προσχολικά προγράμματα. Συνάμα, στόχος της εργασίας ήταν να αποτυπώσει τόσο την οπτική των παιδαγωγών όσο και την οπτική των γονέων, αναφορικά με τις μορφές συνεργασίας που υιοθετούνται σε προσχολικά προγράμματα. Έτσι, θα αναδειχτούν νέα ερευνητικά δεδομένα, καθώς η έρευνα σε αυτό το θέμα είναι προς το παρόν ελλιπής.

Στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάστηκαν, σε θεωρητικό επίπεδο, οι μορφές συνεργασίας που μπορούν να υιοθετηθούν μεταξύ οικογένειας και προσχολικού προγράμματος, οι αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη συνεργασία, καθώς και η σπουδαιότητα της συνεργασίας. Στο δεύτερο μέρος (εμπειρικό) θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της συλλογής του εμπειρικού υλικού, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει την έρευνα, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η διαδικασία συλλογής του υλικού και το δείγμα.

5.2.Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα βασίστηκαν κυρίως σε αυτά που επιτάσσει το οικοσυστημικό μοντέλο συνεργασίας του Bronfenbrenner (1979). Ο Bronfenbrenner, υιοθετώντας μία ευρύτερη αντίληψη για την ανθρώπινη ανάπτυξη, δεν ενδιαφέρθηκε τόσο για την περιγραφή της ανάπτυξης του ατόμου, όπως επιχειρούν άλλες αναπτυξιακές θεωρίες, αλλά κυρίως για τα «πλαίσια» μέσα στα οποία αυτή συντελείται και το ρόλο που διαδραματίζουν στην αναπτυξιακή διαδικασία (Πετρογιάννης, 2003).

Το αναπτυσσόμενο άτομο με βάση αυτή τη θεωρία δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μία μεμονωμένη μονάδα αλλά ως ένα «βίο - ψυχή - κοινωνικό ον», που επηρεάζει με τον τρόπο του τα συστήματα που ελέγχουν τη συμπεριφορά του. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στη λειτουργία εντός του «συστήματος» παρά σε ενδοατομικές διαδικασίες. Όπως έχει τονίσει ο Bronfenbrenner, δεν έχει νόημα να απομονώσουμε το άτομο αλλά να το μελετήσουμε σε σχέση με το άμεσο ή έμμεσο κοινωνικό του περιβάλλον (Πετρογιάννης, 2003).

Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση έχει σχεδιαστεί για να καταδείξει αλληλοδιαδοχικές και παράλληλες σχέσεις ανάμεσα σε ένα περιβαλλοντικό ερέθισμα και την ανταπόκριση του παιδιού. Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση επεκτείνει τη μέθοδο συνεχούς αξιολόγησης που είναι γνωστή με τον όρο «κοινωνική αλληλεπίδραση» (Cairns, 1979· Lamb et al, 1979· Patterson, 1982), περιλαμβάνοντας ένα φυσικό ερέθισμα με μικρότερη έμφαση στο κοινωνικό ερέθισμα.

Επίσης, ο Bronfenbrenner υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του ατόμου είναι η διαρκής αλλαγή του τρόπου με τον οποίο το κάθε πρόσωπο αντιλαμβάνεται τον

κόσμο και αντιπαρατίθεται μ' αυτόν. Ο βαθμός και η κατεύθυνση της ανάπτυξης εξαρτώνται από τις ευκαιρίες που δίνονται στο άτομο να μεταβεί σε νέα περιβάλλοντα. Η ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την αμοιβαία επίδραση του υποκειμένου και του κοινωνικού - φυσικού περιβάλλοντος, οι οποίες συμβαίνουν σε διαφορετικά οικολογικά συστήματα, το «μικροσύστημα», το «μεσοσύστημα», το «εξωσύστημα», και το «μακροσύστημα». Η έννοια του χρονοσυστήματος, επίσης, αποτελεί μια μεθοδολογική εννοιολογική κατασκευή, η οποία αντανάκλα τη δυναμική της αλλαγής (ως αντίθετο της στατικότητας) που παρατηρείται σε όλα τα συστημικά επίπεδα. Είναι, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, η επίδραση που ασκούν στην ανάπτυξη του ατόμου οι αλλαγές που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου στα περιβάλλοντα στα οποία ζει το άτομο (Γεωργίου, 2000).

Η αλλαγή και η προσαρμογή σ' ένα νέο περιβάλλον μπορεί να συμβεί σε κάθε σύστημα. Όταν το παιδί εντάσσεται για πρώτη φορά στο «νέο σχολείο», αλλάζει το μικροσύστημά του και η αλλαγή αυτή συνεπάγεται αλλαγή, τόσο στο δικό του ρόλο, όσο και στον ρόλο των γονιών του. Οι αλλαγές που επιφέρουν μεταβολές στο σύστημα ρόλων συνιστούν την «οικολογική μετάβαση» (Πετρογιάννης, 2003, σ. 14) και απαιτούν από το άτομο ικανότητες προσαρμογής, προσωπικό αναπροσανατολισμό και αλλαγές συνθηκών ζωής και περιθωρίων δράσης.

Στο μοντέλο που προτείνει ο Bronfenbrenner, το σχολείο και η οικογένεια αντιμετωπίζονται ως μέρη του ίδιου συστήματος των οποίων η αλληλεπίδραση θεωρείται και επιθυμητή και αυτονόητη (Bronfenbrenner 1979· 1986). Βασικές αρχές της συστημικής προσέγγισης είναι η ολιστική αντιμετώπιση των φαινομένων, η αλληλεπίδραση, η οργάνωση μεταξύ των ενοτήτων ενός συστήματος και η εξέλιξη. Επιπλέον, η υποκειμενική αντίληψη της πραγματικότητας, η διαπίστωση δηλαδή ότι το κάθε άτομο μπορεί να βλέπει «μια διαφορετική όψη της πραγματικότητας» (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000 σ.σ. 313 - 315), να βλέπει δηλαδή διαφορετικά μια κατάσταση, θεωρείται, επίσης, μια βασική αρχή της συστημικής προσέγγισης, καθώς και βασικό στοιχείο για μια καλή επικοινωνία (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Έτσι, με βάση τη θεωρία του Bronfenbrenner το παιδί «ανήκει» ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα. Το σχολείο συγκεκριμένα αποτελεί ένα από τα μικροσυστήματα στα οποία κινείται το παιδί, δεχόμενο ταυτόχρονα επιδράσεις από άλλα συστήματα όπου

είναι μέλος. Τα μικροσυστήματα ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στο άτομο απ' ότi τα μεσοσυστήματα ή τα εξωσυστήματα. Έτσι η οικογένεια, οι ομάδες των συνομήλικων και το σχολείο, που ανήκουν και αυτές στα μικροσυστήματα ασκούν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, δύο μικροσυστημάτων που ασκούν μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού με βάση αυτή τη θεωρία όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή (Γεωργίου, 2000).

5.3 Διαδικασία εκτέλεσης έρευνας

5.3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η επιστημονική έρευνα είναι μια συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων που σχετίζονται με εικαζόμενες ιδιότητες ή σχέσεις (Cohen & Manion, 1997).

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει μια σειρά ερευνητικών εργαλείων, ποσοτικών και ποιοτικών. Οι ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις έχουν πολλά κοινά: και οι δύο προσπαθούν να συλλέξουν ακριβείς πληροφορίες για τα κοινωνικά φαινόμενα, έχουν όμως και διαφορές ως προς το είδος των πληροφοριών και τον τρόπο που τις συλλέγουν (Φίλιας, 2001).

Οι ποσοτικές μέθοδοι επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και σε στατιστικές συγκρίσεις, στην μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων, όπως είναι το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εξάγουν αιτιακές σχέσεις. Οι ποιοτικές μέθοδοι και τεχνικές, από την άλλη μεριά, αποτελούν αναγκαία εργαλεία στην ανάλυση ποσοτικών στοιχείων και στην διατύπωση νέων υποθέσεων. Αποτελούν τα βασικά εργαλεία για την συλλογή στοιχείων που δίνουν απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το «πώς, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποιες επιπτώσεις» (Lamnek, 2005, σ.σ. 3-4). Η ποιοτική έρευνα τονίζει την σημασία που έχει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, δίνει έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών

φαινομένων, δηλαδή, στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (Κυριαζή, 2005).

Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι αδύνατη χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται και όπως περιγράφεται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές (Σαχίνη-Καρδάση, 2004). Η έρευνα αυτή παρέχει τη δυνατότητα μέσα από την αφήγηση να καταγραφούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του υπό μελέτη πληθυσμού, τα οποία σε μια ποσοτική έρευνα δεν αναδεικνύονται (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ποσοτική μέθοδος, από την άλλη μεριά εφαρμόζεται όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για το υπό μελέτη κοινωνικό φαινόμενο. Η ποσοτική μέθοδος που βασίζεται σε δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας (Κυριαζή, 2002).

Η έρευνα με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης είναι η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων καθιστούν αυτού του είδους την έρευνα την πλέον καθιερωμένη μέθοδο για την μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Cohen & Manion, 1994).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία παρέχει σαφήνεια και ευκολία στον εντοπισμό όλων των μεταβλητών που σχετίζονται με το θέμα, καθορισμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί και υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, λόγω των ελεγχόμενων συνθηκών της έρευνας. Επίσης, σημαντικό ρόλο για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου διαδραμάτισε το γεγονός, ότι τα αποτελέσματα είναι σχεδόν απολύτως αντικειμενικά, χωρίς να βασίζονται στην προσωπική κρίση του ερευνητή (Matveev, 2002).

5.3.2. Το χρονικό συλλογής του εμπειρικού υλικού

Η έρευνα της παρούσας εργασίας διεξήχθη την περίοδο από 1^η Δεκεμβρίου 2012 έως 31^η Ιανουαρίου 2013, σε δείγμα 58 ατόμων που κατοικούν μόνιμα στο νομό Αττικής. Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η συνεργασία των παιδαγωγών με τους γονείς στην προσχολική αγωγή και οι δυνατότητες βελτίωσης της. Ένας αριθμός ερωτηματολογίων διανεμήθηκε προσωπικά από την ερευνήτρια στους παιδαγωγούς (30) και ένα μέρος δόθηκαν σε Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης, ο οποίος τα προώθησε στους γονείς (30). Δεν προτάθηκε η διαδικασία της ταχυδρομικής αποστολής διότι, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά απόρριψης. Όπως υποστηρίζεται εξάλλου «Οι Έλληνες παιδαγωγοί είναι ένας πληθυσμός δίχως μεγάλη εμπειρία σε τέτοιου είδους έρευνες και πιθανό να είναι δικαιολογημένη η καχυποψία τους» (Ξωχέλλης, 1990).

Στους παιδαγωγούς τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια. Δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και διευκρινήσεις, επισημάνθηκε ο σκοπός της ερευνητικής αυτής προσπάθειας και έγινε η διαβεβαίωση ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα. Από την άλλη μεριά, στους γονείς τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν από τον Προϊστάμενο του προσχολικού κέντρου. Οι απαιτούμενες διευκρινήσεις δόθηκαν από τους διευθυντές των προσχολικών μονάδων μέσω επικοινωνίας με την ερευνήτρια. Στις δύο αυτές περιπτώσεις, ο διευθυντής της προσχολικής μονάδας αναλάμβανε την ευθύνη για τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και την παράδοση τους στην ερευνήτρια μέσα σε φάκελο.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 15min. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσης του καταλάμβανε 10 σελίδες. Ιδιαίτερες δυσκολίες όπως: απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στην ερευνήτρια δεν διαπιστώθηκαν, εκτός ελάχιστων μεμονωμένων περιπτώσεων.

5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

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

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

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

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Clark Salinas et al. (2002). Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε με στόχο να αποτιμήσει το πώς τα σχολεία υιοθετούν τρόπους για να εμπλέξουν τους γονείς, μέλη της κοινότητας και τα παιδιά. Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στην τυπολογία που αναπτύχθηκε από την Epstein (1996) και η οποία περιγράφει 6 τύπους γονικής συμμετοχής.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά σε δημογραφικά στοιχεία, ενώ το δεύτερο αποτελεί το κυρίως ερωτηματολόγιο που αφορά στην αποτίμηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Το δεύτερο αυτό μέρος αποτελείται από έξι υποκατηγορίες (αποτίμηση των πρακτικών που εφαρμόζονται, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα). Συνολικά οι έξι αυτές υποκατηγορίες συμπεριλαμβάνουν 58 ερωτήσεις που κατανέμονται ως εξής: στην αποτίμηση των πρακτικών που εφαρμόζονται υπήρξαν 8 ερωτήσεις, στην επικοινωνία 18, στον εθελοντισμό 9, στη μάθηση στο σπίτι 5, στη λήψη αποφάσεων 8 και στη συνεργασία με την κοινότητα 10 ερωτήσεις.

Το σύστημα βαθμολογίας που ακολουθήθηκε ήταν το εξής : 1 = Δεν Ισχύει: Αυτή η πρακτική δεν εφαρμόζεται· 2 = Σπάνια: Η πολιτική αυτή εφαρμόζεται σπάνια, από ορισμένους μόνο παιδαγωγούς ή σε ορισμένες μόνο τάξεις· 3 = Μερικές Φορές: Η πολιτική αυτή εφαρμόζεται περιστασιακά, από ορισμένους παιδαγωγούς σε κάποιες τάξεις· 4 = Συχνά: Η πολιτική αυτή εφαρμόζεται σε αρκετές τάξεις, αλλά όχι σε όλες και όχι από όλους τους παιδαγωγούς· 5 = Σε Μεγάλο Βαθμό: Η πολιτική αυτή εφαρμόζεται σε όλες ή στις περισσότερες τάξεις.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά, από την επιβλέπουσα της εργασίας, Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου. Καθώς στόχος μας ήταν η αποτίμηση των απόψεων τόσο των παιδαγωγών όσο και των γονέων, δημιουργήθηκαν 2 εκδόσεις. Μια για τους γονείς και μια για τους παιδαγωγούς. Πριν από τα κύρια ερωτηματολόγια υπάρχει εισαγωγικό σημείωμα που ενημερώνει το δείγμα για τη στοχοθεσία της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

5.5. Καθορισμός πληθυσμού δείγμα.

Η επιλογή των ατόμων ήταν τυχαία. Βασική, όμως προϋπόθεση ήταν, οι μεν γονείς να έχουν παιδιά τα οποία φοιτούν σε προσχολικά προγράμματα, οι δε παιδαγωγοί να εργάζονται σε κάποιο προσχολικό κέντρο. Η εθνικότητα τους ή το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο δεν έπαιξαν κανένα ρόλο στην επιλογή τους.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 29 γονείς και 29 παιδαγωγοί Συγκεκριμένα, μοιράστηκαν 30 ερωτηματολόγια σε γονείς, από τα οποία απαντήθηκαν τα 29 και 30 ερωτηματολόγια σε παιδαγωγούς, από τα οποία απαντήθηκαν τα 29, και αυτά συνιστούν το δείγμα της έρευνας. Η έρευνα έγινε στον νομό Αττικής.

5.5.1. Δημογραφικά στοιχεία γονέων

Από τους 29 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, 25 (86.2%) ήταν γυναίκες και οι 4 άνδρες (13.8%). Οι ηλικίες των γονιών ποικίλουν. Ο Μέσος όρος της ηλικίας τους είναι 34,76 (SD = 3.33), ενώ όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης τους οι 18 ήταν απόφοιτοι λυκείου, οι 4 απόφοιτοι ΤΕΙ και οι 7 απόφοιτοι ΑΕΙ. Όσον αφορά στην εθνικότητα οι 23 (79.3%) ήταν Έλληνες, οι 3 (10.3%) Αλβανοί και άλλοι τρεις είχαν διαφορετική εθνικότητα.

5.5.2. Δημογραφικά στοιχεία παιδαγωγών

Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 29. Ο μέσος όρος της ηλικίας του ήταν τα 31.66 χρόνια (SD = 4.84), ενώ όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών τους, οι 20 ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, οι 8 απόφοιτοι ΑΕΙ και ένας κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Όλοι οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες, ενώ ο μέσος όρος χρόνων προϋπηρεσίας ήταν 6.24 έτη (SD = 4.58).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Αποτελέσματα της έρευνας»

6.1. Εισαγωγή

Η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς, είναι όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ακρογωνιαίος λίθος για την σωστή εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού. Άλλωστε οι καλές σχέσεις γονιών και παιδαγωγών φαίνεται να αποτελούν και καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα του προσχολικού προγράμματος (Σαΐτης, 2007 · Ρέντζου, 2011). Ακόμη, με τη συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται σε σημαντικό βαθμό, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς μεταφέρουν στο σχολείο καινούριες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις και ενδεχομένως μια διαφορετική κουλτούρα. Η συγκεκριμένη συνεργασία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, καθώς δημιουργεί συνθήκες για έγκαιρη παρέμβαση σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συναισθηματική κατάσταση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από γονείς και παιδαγωγούς στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν και απεικονίζουν τις μορφές συνεργασίας που ενθαρρύνονται στα προσχολικά προγράμματα, καθώς και οι μορφές συνεργασίας μεταξύ γονιών και παιδαγωγών.

6.2 Απόψεις των γονέων για τις μορφές συμμετοχής τους στο προσχολικό πρόγραμμα

Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν, στόχος ήταν να καταγραφούν οι μορφές της συνεργασίας των γονιών με το προσχολικό κέντρο, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται στο πρόγραμμα που παρακολουθεί το παιδί τους. Έτσι, μέσα από τις απαντήσεις δίνεται η ευκαιρία να διαφανεί σε ποιους τομείς υπάρχει πραγματική και σωστή συνεργασία και σε ποιους τομείς χρειάζεται ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια, καθώς η συνεργασία δεν είναι ακόμα στα επιθυμητά επίπεδα.

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα (Πίνακας 1) που ακολουθεί, ο οποίος συνοψίζει τις απόψεις των γονιών, η πιο ανεπτυγμένη μορφή συνεργασίας είναι η γονικότητα. Σχετικά ικανοποιημένοι δηλώνουν οι γονείς, από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τον εθελοντισμό και την επικοινωνία, ενώ η μάθηση στο σπίτι και η συνεργασία με την κοινότητα αποτελούν τις μορφές συνεργασίας που θεωρούν ότι ισχύουν μεν, αλλά σε μικρότερο βαθμό.

ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	SD
Εθελοντισμός	29	2.47	3.00	2.72	.18
Συνεργασία με την κοινότητα	29	2.10	2.80	2.39	.17
Λήψη αποφάσεων	29	2.38	3.25	2.79	.20
Μάθηση στο σπίτι	29	1.80	3.20	2.48	.29
Επικοινωνία	29	2.00	3.20	2.71	.30
Γονικότητα	29	2.63	3.63	3.14	.24

Πίνακας 1. Απόψεις γονιών για τις μορφές συμμετοχής των γονέων

6.2.1. Γονικότητα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς και αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με τη γονικότητα. Όπως φαίνεται, από τις απαντήσεις οι γονείς θεωρούν ότι σε μεγάλο βαθμό το προσχολικό κέντρο παρέχει πληροφορίες και βοήθεια στους γονείς που το επιθυμούν. Επίσης, θεωρούν ότι οι πληροφορίες αυτές είναι σαφείς και κατανοητές. Ταυτόχρονα σε μεγάλο βαθμό πιστεύουν ότι μέσα από τη διοργάνωση εργαστηρίων τους προσφέρονται σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών τους, ενώ ο πολιτισμός και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις τους είναι απόλυτα σεβαστές.

ΘΕΜΑΤΑ	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	SD
1. Παρέχονται 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 στον παιδικό σταθμό	29	4.34	.81

2.Διοργανώνονται εργαστήρια ή προσφέρονται στους γονείς πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών.	29	3.17	.75
3.Παρέχονται στις οικογένειες πληροφορίες/εκπαίδευση, που θα τις βοηθήσουν να δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες στο σπίτι που θα υποστηρίξουν τη μάθηση του παιδιού.	29	2.34	.61
4.Δανείζονται στις οικογένειες βιβλία ή κασέτες για το γονικό ρόλο ή βιντεοκασέτες από εκπαιδευτικά σεμινάρια και εργαστήρια γονέων	29	2.52	.94
5.Ζητούνται από τις οικογένειες πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών	29	3.17	.60
6.Ενθαρρύνονται προγράμματα επισκέψεων στο σπίτι ή συναντήσεις στη γειτονιά, ώστε να βοηθηθούν οι οικογένειες να καταλάβουν το σχολείο και το ρόλο του και να βοηθηθούν τα σχολεία να καταλάβουν τις οικογένειες και τις ανάγκες τους	29	1.69	.71
7.Προσφέρονται πληροφορίες οι οποίες είναι σαφείς, κατανοητές από τους γονείς και που έχουν πρακτική εφαρμογή.	29	4.00	.70
8.Ο πολιτισμός και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις όλων των γονέων είναι σεβαστές	29	3.90	.81

Πίνακας 2. Απόψεις γονέων για τη μορφή συμμετοχής «Γονικότητα»

6.2.2. Επικοινωνία

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων για την επικοινωνία τους με το προσχολικό κέντρο. Οι γονείς απάντησαν ότι γίνονται επίσημες συναντήσεις, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. Τακτικά, επίσης, αποστέλλονται ενημερωτικά δελτία, τα οποία κυρίως περιλαμβάνουν ημερολόγιο με τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που πραγματοποιεί ο παιδικός σταθμός, πληροφορίες για εθελοντική συμμετοχή και δείγμα της δουλειάς των παιδιών. Ευχαριστημένοι δηλώνουν οι γονείς και από τα κανάλια επικοινωνίας του σχολείου με τις οικογένειες, όπως και των οικογενειών με το σχολείο, ενώ ικανοποιητική θεωρούν και την ενημέρωσή τους, όταν τα παιδιά έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά προβλήματα.

ΘΕΜΑΤΑ	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	SD
1.Διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο	29	4.93	.25

2.Αποστέλλονται στους γονείς ενημερωτικά δελτία, σε τακτικά χρονικά διαστήματα	29	2.62	1.01
3 α. Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει ημερολόγιο με τις δραστηριότητες – εκδηλώσεις που θα πραγματοποιήσει ο παιδικός σταθμός	29	3.97	1.59
3.β.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών	29	2.66	.97
3.γ.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα (τι μαθαίνουν τα παιδιά)	29	1.86	.74
3.δ.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: πληροφορίες για εθελοντική συμμετοχή στον παιδικό σταθμό (πότε και πώς να προσφερθούν οι γονείς)	29	3.76	1.55
3.ε.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: πληροφορίες για τη διαχείριση του παιδικού σταθμού (πως διοικείται, τα μέλη του συμβουλίου, κ.λπ.)	29	1.52	.73
3.στ.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: δείγμα της δουλειάς των παιδιών	29	3.10	1.31
3.ζ.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: μια στήλη για τις ερωτήσεις των γονέων	29	1.38	.62
3.η.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: αναγνώριση της συνεισφοράς παιδιών, οικογενειών και μελών της κοινότητας	29	2.45	1.15
4.Ανασκοπεύετε η συχνότητα, η μορφή και η σαφήνεια των γραπτών και προφορικών μορφών επικοινωνίας που υιοθετούνται.	29	3.10	.86
5.Δημιουργούνται κανάλια επικοινωνίας τόσο του σχολείου με τις οικογένειες όσο και των οικογενειών με το σχολείο	29	3.59	.90
6.Εφαρμόζεται πρόγραμμα προσαρμογής και ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες	29	2.21	.77
7.Παρέχονται σαφείς πληροφορίες για το πρόγραμμα, την αξιολόγηση και τα επιτεύγματα των παιδιών	29	3.52	.78
8.Στέλνονται στο σπίτι οι φάκελοι εργασίας των παιδιών, εβδομαδιαίως ή μηνιαίως, για να τους δουν οι γονείς και να διατυπώσουν τυχόν σχόλια	29	1.52	.68
9.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	29	1.79	.67
10.Ενημερώνονται οι οικογένειες για παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά προβλήματα	29	3.83	.75
11.Οι παιδαγωγοί έχουν εύκολη πρόσβαση σε τηλεφωνικές συσκευές ώστε να επικοινωνούν με τους γονείς κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος της ημέρας	29	4.41	.68
12.Οι γονείς έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών	29	2.48	1.09
13.Διεξάγεται 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	29	3.83	.71

ικανοποιημένοι με την συμμετοχή τους στον παιδικό σταθμό.			
14.Έχει αναπτυχθεί πλάνο και πρόγραμμα για τη συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας	29	1.97	.98
15.Οι παιδαγωγοί, οι διευθυντές και το υπόλοιπο προσωπικό έχει ευκαιρίες παρακολούθησης σεμιναρίων και εκπαίδευσης για τη σπουδαιότητα της οικογένειας, για τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή της και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να απορρέουν από τη συμμετοχή της και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αναπτύξουμε δεσμούς με αυτές.	29	1.90	1.14
16.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	29	2,28	1.16
17.Αναπτύσσονται μορφές επικοινωνίας για τους γονείς οι οποίοι δεν μιλούν και δεν διαβάζουν καλά Ελληνικά	29	1.93	1.06
18.Παρέχεται γραπτή επικοινωνία στη μητρική γλώσσα όλων των γονέων	29	1.34	.48

Πίνακας 3. Απόψεις γονέων για τη μορφή συμμετοχής «Επικοινωνία»

6.2.3. Εθελοντισμός

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων στα ερωτηματολόγια και αφορούν τον εθελοντισμό. Οι γονείς υποστηρίζουν ότι ενθαρρύνονται αρκετά να συμμετέχουν και να βοηθούν σε εκδρομές και γιορτές και επίσης θεωρούν πολύ σημαντικό ότι οι εκδηλώσεις προγραμματίζονται σε διαφορετικές ώρες της ημέρας, ώστε όλοι οι γονείς να μπορούν να τις παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν σε αυτές. Δηλώνουν, ακόμα, ότι ενθαρρύνονται να βοηθήσουν μιλώντας στα παιδιά για επαγγέλματα ή χόμπι για παράδειγμα, όπως επίσης, ενθαρρύνονται να βοηθήσουν στην τάξη. Μικρότερη θεωρούν ότι είναι η ενθάρρυνση τους για να βοηθήσουν επιτηρώντας τους χώρους του σχολείου ή την παρουσία ή την απουσία των παιδιών. Επίσης, θεωρούν ότι σχετικά ικανοποιητικά είναι τα εθελοντικά προγράμματα εθελοντισμού, για τους γονείς που εργάζονται, όπως και η παρουσία τους ως καθοδηγητών δραστηριοτήτων.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΌΡΟΣ	S. D.
--------	---------------	---------------	-------

1.Διεξάγεται ετήσια συνάντηση αποτίμησης, ώστε να εντοπιστούν τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και η διαθεσιμότητα των εθελοντών και να συνταιριαστούν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους με τις ανάγκες του σχολείου και της τάξης	29	4.03	.68
2.Υπάρχει ένα δωμάτιο γονέων/οικογενειών στο οποίο οι εθελοντές και τα μέλη των οικογενειών μπορούν να εργαστούν, να συναντηθούν και να έχουν πρόσβαση σε υλικά και πόρους για θέματα όπως, ο γονικός ρόλος, η φροντίδα των παιδιών, η διδασκαλία και άλλα θέματα όπως, ο γονικός ρόλος, η φροντίδα των παιδιών, η διδασκαλία και άλλα θέματα που επιδρούν στα παιδιά.	29	2.17	.88
3.Ενθαρρύνονται οι οικογένειες και η κοινότητα να συμμετάσχουν στον παιδικό σταθμό.	29	3.90	.77
3.α.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν στην τάξη (π.χ. διδασκαλία, ταξινόμηση χαρτιών, κλπ.).	29	3.66	.89
3.β. Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν σε εκδρομές ή γιορτές.	29	4.10	.72
3.γ.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν μιλώντας στα παιδιά (π.χ. για επαγγέλματα, χόμπι, κλπ.).	29	3.66	.81
3.δ.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν ελέγχοντας τις παρουσίες των παιδιών	29	1.72	.64
3.ε.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν επιτηρώντας τους διαδρόμους ή δουλεύοντας στη βιβλιοθήκη, την καφετέρια ή άλλες περιοχές.	29	1.55	.73
3.στ.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν καθοδηγώντας δραστηριότητες.	29	2.28	.84
4.Προσφέρονται στις οικογένειες τρόποι συμμετοχής στο σπίτι ή στην κοινότητα, εάν δεν μπορούν να βοηθήσουν εθελοντικά στον παιδικό σταθμό	29	2.52	.68
5.Δημιουργούνται ελαστικά προγράμματα εθελοντισμού και προγράμματα εκδηλώσεων, ώστε να δίνεται στους εργαζόμενους γονείς η δυνατότητα να συμμετάσχουν	29	2.34	.72
6.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	29	3.55	.68
7.Εκπαιδεύονται οι εθελοντές, ώστε να χρησιμοποιούν το χρόνο τους παραγωγικά	29	1.90	.67
8.Υπάρχει ένα πρόγραμμα προκειμένου να αναγνωρίζεται η δουλειά και ο χρόνος που δαπανούν οι εθελοντές	29	2.00	.53
9.Μειώνονται τυχόν προβλήματα που μπορεί να αποτρέψουν τους γονείς από το να συμμετάσχουν, προσφέροντας μεταφορικό μέσο, φύλαξη παιδιών, ελαστικά προγράμματα.	29	1.45	.57

Πίνακας 4. Απόψεις γονέων για τη μορφή συμμετοχής «Εθελοντισμός»

6.2.4. Μάθηση στο σπίτι

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων στα ερωτηματολόγια που αφορούν τη μάθηση στο σπίτι. Αυτό που κατά κύριο λόγο ζητείται από τους γονείς είναι να ακούνε το παιδί τους να διαβάζει ή να διαβάζουν δυνατά μαζί με το παιδί. Λιγότερο ικανοποιημένοι δηλώνουν από την παροχή πληροφοριών για το πώς θα ελέγξουν και θα παρακολουθήσουν στο σπίτι τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο, καθώς και από τις πληροφορίες για το πώς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί σε δεξιότητες-τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Η παροχή ημερολογίων με ημερήσιες ή εβδομαδιαίες δραστηριότητες, για να υλοποιούνται στο σπίτι ή στην κοινότητα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, είναι κάτι που πραγματοποιείται σε πολύ μικρό βαθμό.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S.D.
1. Παρέχονται στις οικογένειες πληροφορίες για τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.	29	2.62	.67
2. Παρέχονται στις οικογένειες πληροφορίες για το πώς να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να συζητήσουν, στο σπίτι, τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο.	29	2.03	.62
3. Παρέχονται στις οικογένειες συνεχείς και συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε δεξιότητες – τομείς που χρειάζονται βελτίωση.	29	2.45	.78
4. Ζητείται από τους γονείς να ακούνε το παιδί τους να διαβάζει ή να διαβάζουν δυνατά μαζί με το παιδί τους	29	3.97	.90
5. Παρέχονται ημερολόγια με ημερήσιες ή εβδομαδιαίες δραστηριότητες για να υλοποιούν οι οικογένειες στο σπίτι και στην κοινότητα	29	1.38	.49

Πίνακας 5. Απόψεις γονέων για τη μορφή συμμετοχής «Μάθηση στο σπίτι»

6.2.5. Λήψη αποφάσεων

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων στα ερωτηματολόγια και αφορούν τη λήψη των αποφάσεων. Με βάση τις απαντήσεις τους υπάρχει κάποια ενεργή οργάνωση-σύλλογος γονέων και στη λήψη των αποφάσεων συμμετέχουν γονείς από όλες τις φυλετικές, θρησκευτικές και κοινωνικές ομάδες. Ακόμη, το πρόγραμμα που εφαρμόζεται αντιμετωπίζει τις

αντιπαραθέσεις ανοιχτά και με σεβασμό. Σε μικρότερο βαθμό ζητείται από τους γονείς που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων να ενθαρρύνουν και τους γονείς που δεν το κάνουν να συμμετέχουν και αυτοί, ενώ θεωρούν ότι συχνά δημιουργείται μια ομάδα δράσης, για να εφαρμοστούν οι έξι τύποι συμμετοχής. Αυτό που θεωρούν ότι συμβαίνει σπάνια είναι να εκπροσωπούνται στο διοικητικό συμβούλιο.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S.D.
1.Υπάρχει κάποια ενεργή οργάνωση – σύλλογος γονέων.	29	4.10	.61
2.Οι γονείς εκπροσωπούνται στο διοικητικό συμβούλιο.	29	1.66	.55
3.Υπάρχει μια ομάδα δράσης, η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός προγράμματος με πρακτικές για την εφαρμογή των έξι τύπων - μορφών συμμετοχής	29	2.41	.90
4.Δημιουργούνται επίσημα δίκτυα προκειμένου να φέρουν σε επαφή όλες τις οικογένειες με τους εκπροσώπους γονέων.	29	2.21	.97
5.Εμπλέκονται οι γονείς με ένα οργανωμένο, συνεχή και έγκυρο τρόπο, στο σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τη βελτίωση των προγραμμάτων.	29	2.17	.84
6.Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, γονείς από όλες τις φυλετικές, θρησκευτικές και κοινωνικές ομάδες	29	3.83	.75
7.Το πρόγραμμα που εφαρμόζεται αντιμετωπίζει τις αντιπαραθέσεις ανοιχτά και με σεβασμό	29	3.28	.92
8.Ζητείται από τους γονείς που συμμετέχουν στον παιδικό σταθμό να έρθουν σε επαφή με γονείς που δε συμμετέχουν και να τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν	29	2.66	.67

Πίνακας 6. Απόψεις γονέων για τη μορφή συμμετοχής «Λήψη αποφάσεων»

6.2.6. Συνεργασία με την κοινότητα

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων στα ερωτηματολόγια και αφορούν τη συνεργασία με την κοινότητα. Θεωρούν ότι παρέχονται πληροφορίες για δραστηριότητες που υλοποιούνται στην κοινότητα και η συνεργασία του παιδικού σταθμού με επιχειρήσεις, βιομηχανίες και οργανισμούς, για να επαυξηθούν οι γνώσεις και ικανότητες των παιδιών. Ικανοποιητική θεωρούν την διοργάνωση απογευματινών δραστηριοτήτων για τα παιδιά, την προώθηση προγραμμάτων που σε φέρνουν σε

επαφή διαφορετικές γενιές και τη χρήση κοινοτικών υπηρεσιών και πόρων. Αυτό που σύμφωνα με τους γονείς συμβαίνει ελάχιστα είναι η συμμετοχή φοιτητών στο πρόγραμμα, η παροχή ενός οδηγού πηγών και υπηρεσιών που υπάρχουν στην κοινότητα και η ενθάρρυνση τους να συμμετέχουν στον εντοπισμό και στη χρήση κοινοτικών υπηρεσιών και πόρων.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S.D.
1. Παρέχεται ένας οδηγός πηγών και υπηρεσιών που υπάρχουν στην κοινότητα, στις οικογένειες, με πληροφορίες σχετικά με κοινοτικούς φορείς, προγράμματα και υπηρεσίες, που τους αφορούν.	29	1.86	.58
2. Παρέχονται πληροφορίες για δραστηριότητες που υλοποιούνται στην κοινότητα και που έχουν ως στόχο την προώθηση των γνωστικών ικανοτήτων και των ταλέντων (π.χ. καλοκαιρινά προγράμματα για τα παιδιά	29	3.41	.82
3. Ο παιδικός σταθμός συνεργάζεται με τοπικές επιχειρήσεις, βιομηχανίες και οργανισμούς για να προωθηθούν και να επαυξηθούν οι γνώσεις και ικανότητες των παιδιών (π.χ. επίσκεψη σε ένα εργοστάσιο).	29	3.97	.62
4. Διοργανώνονται απογευματινές δραστηριότητες για τα παιδιά, με τη βοήθεια εθελοντών, φορέων και επιχειρήσεων της κοινότητας	29	2.28	.75
5. Προωθούνται-ενθαρρύνονται προγράμματα που φέρουν σε επαφή διαφορετικές γενιές	29	2.34	.93
6. Οργανώνονται δραστηριότητες παροχής υπηρεσιών στην κοινότητα, από τα παιδιά, τις οικογένειες και το σχολείο.	29	2.69	.66
7. Το κτίριο είναι ανοιχτό για χρήση από την κοινότητα μετά τις ώρες λειτουργίας.	29	1.55	.57
8. Συμμετέχουν φοιτητές στο πρόγραμμα.	29	1.48	.57
9. Οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στο εντοπισμό και τη χρήση κοινοτικών υπηρεσιών και πόρων.	29	1.90	.61
10. Χρησιμοποιούνται κοινοτικές υπηρεσίες και πόροι (π.χ. επιχειρήσεις, βιβλιοθήκες, πάρκα, μουσεία) για να εμπλουτιστεί το μαθησιακό περιβάλλον	29	2.45	.91

Πίνακας 7. Απόψεις γονέων για τη μορφή συμμετοχής «Συμμετοχή στη κοινότητα»

6.3 Απόψεις των παιδαγωγών για τις μορφές συμμετοχής των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών στα ερωτηματολόγια σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών που φοιτούν στο προσχολικό πρόγραμμα που εργάζονται. Στόχος είναι η καταγραφή των απόψεων σχετικά με τις μορφές συμμετοχής των γονέων και τους τρόπους με τους οποίους συνεργάζονται με τους γονείς.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα (Πίνακας 8) που ακολουθεί και καταγράφει συνολικά τις απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με τους τρόπους συμμετοχής των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα, η γονικότητα, η επικοινωνία και η μάθηση στο σπίτι είναι οι μορφές συνεργασίας που, όπως, φαίνεται έχουν αναπτυχθεί ιδιαίτερα. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν συναντήσεις ανάμεσα παιδαγωγούς και γονείς κατά τις οποίες γίνεται ενημέρωση, αλλά και ανταλλαγή απόψεων και οι γονείς είναι πρόθυμοι να συνεισφέρουν στο προσχολικό πρόγραμμα βοηθώντας τα παιδιά να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται τις ώρες που βρίσκονται στο σπίτι.

Αντίθετα, ο εθελοντισμός, η λήψη αποφάσεων και η συνεργασία με την κοινότητα είναι με βάση την παρούσα έρευνα οι μορφές συνεργασίας που έχουν αναπτυχθεί λιγότερο. Έτσι, οι παιδαγωγοί φαίνονται δυσαρεστημένοι σε μεγάλο βαθμό από την εθελοντική παρουσία και βοήθεια των γονιών, ενώ συνάμα, θεωρούν πως ελάχιστη είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο προσχολικό πρόγραμμα και η συνεργασία με την κοινότητα δεν υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό.

ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	SD
Εθελοντισμός	29	1.13	2.27	1.74	.21
Συνεργασία με την κοινότητα	29	2.00	3.40	2.71	.34
Λήψη αποφάσεων	29	1.50	3.75	2.99	.48
Μάθηση στο σπίτι	29	2.60	4.20	3.39	.47
Επικοινωνία	29	2.80	3.92	3.42	.24
Γονικότητα	29	2.88	4.25	3.92	.31

Πίνακας 8. Απόψεις παιδαγωγών για τις μορφές συμμετοχής των γονέων

6.3.1. Γονικότητα

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με την γονικότητα. Οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό παρέχονται στους γονείς όλες οι πληροφορίες και η βοήθεια που χρειάζονται και επιθυμούν. Επίσης, οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι οι πληροφορίες που οι ίδιοι παρέχουν στους γονείς είναι σαφείς και κατανοητές και ότι γίνονται σεβαστές τόσο ο πολιτισμός, όσο και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων. Ακόμη, οι ίδιοι οι παιδαγωγοί ζητούν πληροφορίες από την οικογένεια για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών και διοργανώνουν εργαστήρια, για να προσφέρουν με τη σειρά τους πληροφορίες στους γονείς για την ανάπτυξη των παιδιών. Δανείζουν, ακόμη, βιβλία ή βιντεοκασέτες στους γονείς σχετικά με το γονικό ρόλο και τους παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τη δημιουργία συνθηκών τέτοιων μέσα στο σπίτι που να ευνοούν τη μάθηση του παιδιού.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S.D.
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 στον παιδικό σταθμό.	29	4.21	.55
2.Διοργανώνουμε εργαστήρια ή προσφέρουμε στους γονείς πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών.	29	4.03	.62
3.Παρέχουμε στις οικογένειες πληροφορίες/εκπαίδευση, που θα τις βοηθήσουν να δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες στο σπίτι που θα υποστηρίζουν τη μάθηση του παιδιού.	29	3.86	.74
4.Δανείζουμε στις οικογένειες βιβλία ή κασέτες για το γονικό ρόλο ή βιντεοκασέτες από εκπαιδευτικά σεμινάρια και εργαστήρια γονέων	29	3.72	1.03
5.Ζητούμε από τις οικογένειες πληροφορίες για τους στόχους, τις δυνατότητες και τα ταλέντα των παιδιών	29	4.03	.82
6.Ενθαρρύνουμε προγράμματα επισκέψεων στο σπίτι ή συναντήσεις στη γειτονιά, ώστε να βοηθηθούν οι οικογένειες να καταλάβουν το σχολείο και το ρόλο του και να βοηθηθούν τα σχολεία να καταλάβουν τις οικογένειες και τις ανάγκες τους	29	2.41	.78
7.Προσφέρουμε πληροφορίες οι οποίες είναι σαφείς, κατανοητές από τους γονείς και που έχουν πρακτική εφαρμογή.	29	4.41	.56
8.Σεβόμαστε τον πολιτισμό και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις όλων των γονέων.	29	4.66	.48

Πίνακας 9. Απόψεις παιδαγωγών για τη μορφή συμμετοχής «Γονικότητα»

6.3.2. Επικοινωνία

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών στα ερωτήματα που αφορούν την επικοινωνία τους με τους γονείς. Οι παιδαγωγοί διεξάγουν συναντήσεις, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο με τους γονείς, ενημερώνουν τις οικογένειες για τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών και αποστέλλουν στους γονείς ενημερωτικά δελτία σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τα ενημερωτικά δελτία, κατά κύριο λόγο, περιλαμβάνουν ημερολόγιο με τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσει ο παιδικός σταθμός, δείγμα της δουλειάς των παιδιών, πληροφορίες για τις δραστηριότητες των παιδιών, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαχείριση του σταθμού και την εθελοντική συμμετοχή σε αυτόν.

Επίσης, οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι δημιουργούν κανάλια επικοινωνίας με την οικογένεια και παρέχουν πληροφορίες για το πρόγραμμα και την αξιολόγηση των παιδιών. Έχουν εύκολη πρόσβαση σε τηλεφωνικές συσκευές, ώστε να ενημερώνουν τους γονείς στη διάρκεια της ημέρας και οι γονείς έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών. Διεξάγεται ετήσια συνάντηση αξιολόγησης, για να μπορέσουν οι οικογένειες να μοιραστούν πληροφορίες και προβληματισμούς για τα παιδιά τους και οι ίδιοι οι παιδαγωγοί παρακολουθούν συχνά σεμινάρια για τη σπουδαιότητα της οικογένειας και της συμμετοχής της στα προγράμματα.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S. D.
1.Διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο	29	4.14	.83
2.Αποστέλλονται στους γονείς ενημερωτικά δελτία, σε τακτικά χρονικά διαστήματα	29	3.83	.71
3.α.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: ημερολόγιο με τις δραστηριότητες – εκδηλώσεις που θα πραγματοποιήσει ο παιδικός σταθμός	29	3.66	.85
3.β.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών	29	3.48	.91
3.γ. Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα (τι μαθαίνουν τα παιδιά)	29	3.34	1.04

3.δ.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: πληροφορίες για εθελοντική συμμετοχή στον παιδικό σταθμό (πότε και πώς να προσφερθούν οι γονείς)	29	3.10	.86
3.ε.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: πληροφορίες για τη διαχείριση του παιδικού σταθμού (πως διοικείται, τα μέλη του συμβουλίου, κ.λ.π.)	29	3.14	.91
3.στ.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: δείγμα της δουλειάς των παιδιών	29	3.45	.91
3.ζ.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: μια στήλη για τις ερωτήσεις των γονέων	29	3.21	.90
3.η.Το ενημερωτικό δελτίο περιλαμβάνει: αναγνώριση της συνεισφοράς παιδιών, οικογενειών και μελών της κοινότητας	29	2.93	1.25
4.Ανασκοπούμε τη συχνότητα, τη μορφή και τη σαφήνεια των γραπτών και προφορικών μορφών επικοινωνίας που υιοθετούμε.	29	3.31	.80
5.Δημιουργούμε κανάλια επικοινωνίας τόσο του σχολείου με τις οικογένειες όσο και των οικογενειών με το σχολείο	29	3.76	.87
6.Εφαρμόζουμε πρόγραμμα προσαρμογής και ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες	29	3.31	.85
7.Παρέχουμε σαφείς πληροφορίες για το πρόγραμμα, την αξιολόγηση και τα επιτεύγματα των παιδιών	29	3.55	.73
8.Στέλνουμε στο σπίτι οι φάκελοι εργασίας των παιδιών, εβδομαδιαίως ή μηνιαίως, για να τους δουν οι γονείς και να διατυπώσουν τυχόν σχόλια	29	3.17	.65
9.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	29	3.24	.91
10.Ενημερώνουμε τις οικογένειες για παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά προβλήματα	29	3.93	.70
11.Οι παιδαγωγοί έχουν εύκολη πρόσβαση σε τηλεφωνικές συσκευές ώστε να επικοινωνούν με τους γονείς κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος της ημέρας	29	3.72	.92
12.Οι γονείς έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς τους σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών	29	3.52	.78
13.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	29	3.62	.77
14.Έχουμε αναπτύξει πλάνο και πρόγραμμα για τη συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας	29	3.03	.98
15.Οι παιδαγωγοί, οι διευθυντές και το υπόλοιπο προσωπικό έχει ευκαιρίες παρακολούθησης σεμιναρίων και εκπαίδευσης για τη σπουδαιότητα της οικογένειας,	29	3.28	.75

για τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή της και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να α			
16.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	29	3.38	.9
17.Αναπτύσσονται μορφές επικοινωνίας για τους γονείς οι οποίοι δεν μιλούν και δεν διαβάζουν καλά Ελληνικά	29	3.28	.75
18.Παρέχεται γραπτή επικοινωνία στη μητρική γλώσσα όλων των γονέων	29	2.86	.91

Πίνακας 10. Απόψεις παιδαγωγών για τη μορφή συμμετοχής «Επικοινωνία»

6.3.3 Εθελοντισμός

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τον εθελοντισμό. Η γνώμη τους σχετικά με αυτή τη μορφή επικοινωνίας δείχνει πως θεωρούν ότι ο εθελοντισμός ακόμα δεν εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό. Σπάνια οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σταθμού ή να βοηθήσουν μέσα στην τάξη ή σε εκδρομές και σε γιορτές ή να μιλήσουν στα παιδιά. Οι αιτίες της ελλιπούς αυτής συμμετοχής των γονιών στα προγράμματα του εθελοντισμού βαρύνουν και τους ίδιους τους παιδαγωγούς. Πιστεύουν ότι δεν προσφέρουν στους γονείς τρόπους συμμετοχής στο σπίτι ή στην κοινότητα, ούτε δημιουργούν ελαστικά προγράμματα εθελοντισμού, ώστε να συμμετέχουν και οι γονείς που εργάζονται. Επίσης, δεν προγραμματίζονται εκδηλώσεις σε άλλες ώρες της ημέρας για να συμμετέχουν οι εργαζόμενοι γονείς και δεν υπάρχει ένα πρόγραμμα που να αναγνωρίζει τον χρόνο που δαπανούν οι εθελοντές και τη δουλειά που προσφέρουν ούτε μειώνονται τα προβλήματα που αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονιών.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S.D.
1.Διεξάγουμε ετήσια συνάντηση αποτίμησης, ώστε να εντοπιστούν τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και η διαθεσιμότητα των εθελοντών και να συνταιριαστούν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους με τις ανάγκες του σχολείου και της τάξης	29	1.76	.51
2.Υπάρχει ένα δωμάτιο γονέων/οικογενειών στο οποίο οι εθελοντές και τα μέλη των οικογενειών μπορούν να εργαστούν, να συναντηθούν και να έχουν πρόσβαση σε υλικά και πόρους για θέματα όπως, ο γονικός ρόλος, η φροντίδα των παιδιών, η διδασκαλία	29	1.76	.43

και άλλα θέματα			
3.Ενθαρρύνουμε τις οικογένειες και η κοινότητα να συμμετάσχουν στον παιδικό σταθμό.	29	1.86	.63
3.α.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν στην τάξη (π.χ. διδασκαλία, ταξινόμηση χαρτιών, κ.λπ.).	29	1.79	.62
3.β.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν σε εκδρομές ή γιορτές.	29	1.93	.88
3.γ.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν μιλώντας στα παιδιά (π.χ. για επαγγέλματα, χόμπι, κ.λπ.).	29	1.93	.84
3.δ.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν ελέγχοντας τις παρουσίες των παιδιών	29	1.93	.59
3.ε.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν επιτηρώντας τους διαδρόμους ή δουλεύοντας στη βιβλιοθήκη, την καφετέρια ή άλλες περιοχές.	29	1.52	.50
3.στ.Οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθήσουν καθοδηγώντας δραστηριότητες.	29	1.72	.52
4.Προσφέρουμε στις οικογένειες τρόποι συμμετοχής στο σπίτι ή στην κοινότητα, εάν δεν μπορούν να βοηθήσουν εθελοντικά στον παιδικό σταθμό	29	1.62	.62
5.Δημιουργούμε ελαστικά προγράμματα εθελοντισμού και προγράμματα εκδηλώσεων, ώστε να δίνεται στους εργαζόμενους γονείς η δυνατότητα να συμμετάσχουν	29	1.72	.52
6.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	29	1.76	.57
7.Εκπαιδύουμε τους εθελοντές, ώστε να χρησιμοποιούν το χρόνο τους παραγωγικά	29	1.52	.50
8.Έχουμε ένα πρόγραμμα προκειμένου να αναγνωρίζεται η δουλειά και ο χρόνος που δαπανούν οι εθελοντές	29	1.83	.46
9.Μειώνουμε τυχόν προβλήματα που μπορεί να αποτρέψουν τους γονείς από το να συμμετάσχουν, προσφέροντας μεταφορικό μέσο, φύλαξη παιδιών, ελαστικά προγράμματα.	29	1.52	.50

Πίνακας 11. Απόψεις παιδαγωγών για τη μορφή συμμετοχής «Εθελοντισμός»

6.3.4. Μάθηση στο σπίτι

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τη μάθηση στο σπίτι. Θεωρούν ότι παρέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό πληροφορίες στους γονείς για τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και πληροφορίες για να συζητήσουν και να ελέγξουν στο σπίτι τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο. Ακόμη, ζητούν από τους γονείς να ακούει το παιδί όταν διαβάζει ή να διαβάζουν μαζί του δυνατά και παρέχουν πληροφορίες για το πώς μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε τομείς-δεξιότητες που χρειάζονται βελτίωση. Τέλος, παρέχουν ημερολόγιο με ημερήσιες ή εβδομαδιαίες δραστηριότητες, για να τις υλοποιούν οι γονείς στο σπίτι και στην κοινότητα.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S.D.
1.Παρέχουμε στις οικογένειες πληροφορίες για τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά, σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.	29	3.83	.88
2.Παρέχουμε στις οικογένειες πληροφορίες για το πώς να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να συζητήσουν, στο σπίτι, τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο.	29	3.45	.73
3.Παρέχουμε στις οικογένειες συνεχείς και συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε δεξιότητες – τομείς που χρειάζονται βελτίωση.	29	3.21	.90
4.Ζητάμε από τους γονείς να ακούνε το παιδί τους να διαβάζει ή να διαβάζουν δυνατά μαζί με το παιδί τους	29	3.48	.68
5.Παρέχουμε ημερολόγια με ημερήσιες ή εβδομαδιαίες δραστηριότητες για να υλοποιούν οι οικογένειες στο σπίτι και στην κοινότητα	29	3.00	.92

Πίνακας 12. Απόψεις παιδαγωγών για τη μορφή συμμετοχής «Μάθηση στο σπίτι»

6.3.5. Λήψη αποφάσεων

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τη λήψη των αποφάσεων. Οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι υπάρχει μια ομάδα δράσης, που έχει σαν στόχο την ανάπτυξη ενός

προγράμματος με πρακτικές για την εφαρμογή των έξι μορφών συνεργασίας. Υπάρχει, επίσης, μια ενεργή οργάνωση, σύλλογος γονέων και οι γονείς εμπλέκονται με έναν οργανωμένο, συνεχή και έγκυρο τρόπο στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων. Ακόμη, οι γονείς, σύμφωνα με τους παιδαγωγούς, εκπροσωπούνται στο διοικητικό συμβούλιο και συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S.D.
1.Υπάρχει κάποια ενεργή οργάνωση – σύλλογος γονέων.	29	3.31	1.03
2.Οι γονείς εκπροσωπούνται στο διοικητικό συμβούλιο.	29	3.14	.99
3.Υπάρχει μια ομάδα δράσης, η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός προγράμματος με πρακτικές για την εφαρμογή των έξι τύπων - μορφών συμμετοχής	29	3.38	.97
4.Δημιουργούμε επίσημα δίκτυα προκειμένου να φέρουν σε επαφή όλες τις οικογένειες με τους εκπροσώπους γονέων.	29	2.86	1.02
5.Εμπλέκουμε τους γονείς με ένα οργανωμένο, συνεχή και έγκυρο τρόπο, στο σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τη βελτίωση των προγραμμάτων.	29	3.17	1.07
6.Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, γονείς από όλες τις φυλετικές, θρησκευτικές και κοινωνικές ομάδες	29	3.10	.90
7.Το πρόγραμμα που εφαρμόζεται αντιμετωπίζει τις αντιπαραθέσεις ανοιχτά και με σεβασμό	29	2.72	.92
8.Ζητάμε από τους γονείς που συμμετέχουν στον παιδικό σταθμό να έρθουν σε επαφή με γονείς που δε συμμετέχουν και να τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν	29	2.28	.84

Πίνακας 13. Απόψεις παιδαγωγών για τη μορφή συμμετοχής «Λήψη αποφάσεων»

6.3.6. Συνεργασία με την κοινότητα

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τη συνεργασία με την κοινότητα. Οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι παρέχουν οδηγό πηγών και υπηρεσιών που υπάρχουν στην κοινότητα στις οικογένειες και παρέχουν πληροφορίες για δραστηριότητες που υλοποιούνται στην κοινότητα. Επίσης, συνεργάζονται με τοπικές επιχειρήσεις,

βιομηχανίες και οργανισμούς, για να προωθήσουν τις γνώσεις των παιδιών και προωθούν προγράμματα που φέρνουν σε επαφή διαφορετικές γενιές, καθώς , επίσης, διοργανώνουν δραστηριότητες παροχής υπηρεσιών στην κοινότητα από τα παιδιά, τις οικογένειες και το σχολείο. Σε μικρότερο βαθμό συμμετέχουν φοιτητές στο πρόγραμμα, διοργανώνουν απογευματινές δραστηριότητες για τα παιδιά και ενθαρρύνονται οι γονείς στον εντοπισμό, αλλά και στη χρήση κοινοτικών υπηρεσιών και πόρων.

ΘΕΜΑΤΑ	ΔΕΙΓΜΑ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	S.D.
1.Παρέχουμε έναν οδηγό πηγών και υπηρεσιών που υπάρχουν στην κοινότητα, στις οικογένειες, με πληροφορίες σχετικά με κοινοτικούς φορείς, προγράμματα και υπηρεσίες, που τους αφορούν.	29	3.28	.96
2.Παρέχουμε πληροφορίες για δραστηριότητες που υλοποιούνται στην κοινότητα και που έχουν ως στόχο την προώθηση των γνωστικών ικανοτήτων και των ταλέντων (π.χ. καλοκαιρινά προγράμματα για τα παιδιά	29	3.28	.99
3.Συνεργαζόμαστε με τοπικές επιχειρήσεις, βιομηχανίες και οργανισμούς για να προωθηθούν και να επαυξηθούν οι γνώσεις και ικανότητες των παιδιών (π.χ. επίσκεψη σε ένα εργοστάσιο).	29	3.10	.90
4.Διοργανώνουμε απογευματινές δραστηριότητες για τα παιδιά, με τη βοήθεια εθελοντών, φορέων και επιχειρήσεων της κοινότητας	29	2.52	1.09
5.Προωθούνται-ενθαρρύνονται προγράμματα που φέρουν σε επαφή διαφορετικές γενιές	29	2.69	.80
6.Οργανώνονται δραστηριότητες παροχής υπηρεσιών στην κοινότητα, από τα παιδιά, τις οικογένειες και το σχολείο.	29	2.66	.81
7.Το κτίριο είναι ανοιχτό για χρήση από την κοινότητα μετά τις ώρες λειτουργίας.	29	2.31	1.00
8.Συμμετέχουν φοιτητές στο πρόγραμμα.	29	2.59	,86
9.Οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στο εντοπισμό και τη χρήση κοινοτικών υπηρεσιών και πόρων.	29	2.48	.91
10.Χρησιμοποιούμε κοινοτικές υπηρεσίες και πόροι (π.χ. επιχειρήσεις, βιβλιοθήκες, πάρκα, μουσεία) για να εμπλουτιστεί το μαθησιακό περιβάλλον	29	2.24	.98

Πίνακας 15. Απόψεις παιδαγωγών για τη μορφή συμμετοχής «Συνεργασία με την κοινότητα»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων»

7.1 Εισαγωγή

Η μεγάλη σημασία της συνεργασίας των γονιών με τους παιδαγωγούς είναι κοινά αποδεκτή και πλήθος μελετών αναφέρονται σε αυτήν, υποστηρίζοντας ότι η ύπαρξη της είναι αναγκαία για αποτελεσματικά προσχολικά προγράμματα που θα οδηγήσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Σακελλαρίου, 2006). Όμως, στη χώρα μας η επαφή των γονέων με τους παιδαγωγούς είναι συνάρτηση τόσο της ηλικίας των παιδιών και της βασικής φροντίδας και υποστήριξης στο σπίτι, όσο και της αρχής της εγγραφής του παιδιού στη σχολική μονάδα του τόπου κατοικίας του. Αφού τα παιδιά αποκτήσουν αυτονομία στη μετάβαση στο σχολικό χώρο, οι επαφές των γονέων εξασθενούν, σχεδόν εξαφανίζονται, εκτός των περιπτώσεων που δεσμεύονται θεσμικά (π.χ. να πάρουν βαθμολογία) (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995).

Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και αφορούν στην συνεργασία αυτών των δύο φορέων είναι ακόμα ελάχιστες και οι περισσότερες έχουν διεξαχθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα και, κυρίως, στην Αθήνα (Ντολιοπούλου, 2003 · Γεωργίου, 2000). Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών πάνω στο θέμα της συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών.

7.2 Απόψεις των γονέων για τις μορφές συμμετοχής τους στο προσχολικό πρόγραμμα

Οι γονείς που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα δηλώνουν σχετικά ικανοποιημένοι από το επίπεδο συνεργασίας τους με τους παιδαγωγούς και θεωρούν αναγκαία αυτή τη συνεργασία και επικοινωνία. Θεωρούν την συνεχή επαφή και ενημέρωση τους από τους παιδαγωγούς πολύ σημαντικό μέρος αυτής της συνεργασίας και πιστεύουν ότι οι παιδαγωγοί προσπαθούν να τους ενημερώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα. Με βάση τις απαντήσεις τους, η ενημέρωση γίνεται σε όλες τις οικογένειες και οι πληροφορίες που τους δίνονται κατά τη διάρκεια των

συναντήσεων τους με τους παιδαγωγούς είναι σαφείς και κατανοητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας της Σαμαρά (2010), η οποία βρήκε ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό επικοινωνιακή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Ικανοποιημένοι δηλώνουν οι γονείς και από τις πληροφορίες που τους παρέχονται από τους παιδαγωγούς και αφορούν στην ανάπτυξη του παιδιού τους, ενώ παράλληλα και αυτοί πολλές φορές καλούνται να δώσουν πληροφορίες για τις δεξιότητες ή τα ταλέντα των παιδιών τους, για να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς στο έργο τους. Σε αυτό το σημείο η παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα που είχαν διεξάγει οι Κοντοπούλου -Τζιβινίκου (2004), σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία έχει καθαρά και μόνο ενημερωτικό χαρακτήρα. Επίσης, η έρευνα του Γεωργίου (2000) καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι στους γονείς δεν παρέχονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν στο έργο τους. Αντίθετα τα πορίσματα της έρευνας του Δοδοντσάκη (2001) επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και τονίζουν πως οι γονείς ενημερώνονται για θέματα που σχετίζονται γενικότερα με το παιδί τους και το προσχολικό πρόγραμμα. Αυτό που οι γονείς στην παρούσα έρευνα επισημαίνουν ως ελλείπες είναι τα προγράμματα των επισκέψεων στο σπίτι ή οι συναντήσεις στη γειτονιά, που θα τους βοηθούσαν να κατανοήσουν ακόμα περισσότερο το ρόλο τους και παράλληλα να αντιληφθούν το ρόλο του σχολείου.

Στα θέματα επικοινωνίας με τους παιδαγωγούς οι γονείς υποστηρίζουν ότι οι συναντήσεις δεν παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα, καθώς κυρίως γίνονται μια φορά το χρόνο. Ενημερώνονται, όμως, και επικοινωνούν με τους παιδαγωγούς με ενημερωτικά δελτία σε ικανοποιητικό βαθμό, τα οποία, κυρίως περιέχουν δείγμα της δουλειάς των παιδιών και πληροφορίες για τις δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος και για την εθελοντική τους συμμετοχή σε αυτά. Η έρευνα της Σακελλαρίου (2006) επίσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς είναι ευχαριστημένοι από το επίπεδο της επικοινωνίας με τους παιδαγωγούς και τους παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες που τους βοηθούν στο γονεϊκό τους έργο. Η έρευνα της Rentzou (2004), ωστόσο συμπεραίνει ότι η επικοινωνία με τους γονείς αντιμετωπίζει ακόμα αρκετά προβλήματα, παρόλο που οι γονείς είναι σχετικά ικανοποιημένοι και θεωρούν την ύπαρξη της απαραίτητη.

Στην παρούσα έρευνα οι γονείς υποστήριξαν ότι υπάρχουν κανάλια επικοινωνίας με το προσχολικό κέντρο και γίνεται ετήσια συνάντηση αξιολόγησης που αφορά την πρόοδο και τα επιτεύγματα των παιδιών τους, ενώ για τα καθημερινά προβλήματα μπορούν εύκολα να επικοινωνήσουν με τους γονείς μέσω τηλεφώνου. Η έρευνα που διεξήγαγε ο Γεωργίου (2000), ωστόσο δεν επιβεβαιώνει αυτό το αποτέλεσμα, καθώς διαπιστώθηκε ότι η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς έχει βασικά τυπικό χαρακτήρα. Με αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Αγγελίδη- Θεοφάνους (2003), που χαρακτηρίζει την επικοινωνία τυπική και τις σχέσεις μεταξύ γονιών και παιδαγωγών αδιάφορες. Συνάμα, και στην έρευνα της Rentzou (2011) βρέθηκε ότι οι γονείς και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται και επικοινωνούν επιφανειακά. Η έρευνα του Συμεού (2003), άλλωστε υποστηρίζει ότι οι επαφές μεταξύ γονιών και παιδαγωγών είναι ευκαιριακές και όχι προγραμματισμένες, πόρισμα που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Όμως και η έρευνα του Δοδοντσάκη (2001) καταλήγει ότι οι γονείς δεν είναι ευχαριστημένοι από την συχνότητα των επισκέψεων τους και των συναντήσεων τους με τους παιδαγωγούς.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία τους, όταν τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα είτε συμπεριφοράς είτε μάθησης. Οι παιδαγωγοί δεν επικοινωνούν μαζί τους σε τακτική βάση στέλνοντας θετικά μηνύματα. Σε αυτό συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Δοδοντσάκη (2001), ο οποίος περιγράφει την επικοινωνία φτωχή, καθώς αφορά μόνο πληροφορίες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού, κυρίως, όταν αυτή παρουσιάζει κάποια προβλήματα.

Ακόμη, οι γονείς υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει κάποιο πλάνο για τη συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας και οι παιδαγωγοί, όπως και οι διευθυντές των προσχολικών κέντρων δεν καταρτίζονται με σεμινάρια, για να γνωρίζουν την σπουδαιότητα της επικοινωνίας με τους γονείς. Ακόμη, πρόβλημα υπάρχει, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τους γονείς που δεν μιλούν ελληνικά, καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη για επικοινωνία στη γλώσσα τους. Η έρευνα του Μπρούζου (1998) συμφωνεί πως οι παιδαγωγοί δεν είναι καταρτισμένοι,

ώστε να επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς και το ίδιο συνάγεται από την έρευνα του Γεωργίου το 2000.

Όσον αφορά στον εθελοντισμό οι γονείς απάντησαν ότι γίνεται ετήσια συνάντηση, στην οποία εντοπίζονται τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα των γονιών, για να μπορούν να αξιοποιηθούν και να συνταιριάζουν με τις ανάγκες του σχολείου. Κατά κύριο λόγο, όμως, οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να βοηθούν σε γιορτές και εκδρομές, ενώ αντίθετα δεν ενθαρρύνονται καθόλου να βοηθήσουν μέσα στο προσχολικό κέντρο στις καθημερινές δραστηριότητες ή να επιτηρήσουν τους χώρους τους. Συνάμα, οι γονείς υποστήριξαν ότι δεν τους παρέχεται εκπαίδευση, ώστε να γνωρίζουν πώς να βοηθούν και να αξιοποιούν το χρόνο τους παραγωγικά, ούτε τους παρέχεται κάποια διευκόλυνση που θα μείωνε τυχόν προβλήματα που τους εμποδίζουν να συμμετέχουν εθελοντικά στα προγράμματα του σταθμού. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Rentzou (2004), όπως και του Δοδοντσάκη (2001) που διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των γονιών είναι αρκετά περιορισμένη. Η έρευνα των Πνευματικού και συν. (2008) έδειξε ότι οι γονείς δεν συμμετέχουν στα εθελοντικά προγράμματα ούτε θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους σε αυτά σε αντίθεση με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας. Η Σακελλαρίου (2006), από την άλλη, συμφωνεί ότι οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά στη συνεργασία με τους παιδαγωγούς και συμμετέχουν, όταν έχουν τη δυνατότητα. Σύμφωνα με την έρευνα της, αυτό αφορά, κυρίως, τους γονείς που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Να σημειώσουμε, τέλος, ότι οι γονείς στην παρούσα έρευνα απάντησαν ότι πολλές εκδηλώσεις του προσχολικού κέντρου προγραμματίζονται σε ώρες που να δίνουν την ευκαιρία να συμμετέχουν και οι γονείς που εργάζονται.

Η μάθηση στο σπίτι με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας μας είναι μια μορφή συνεργασίας που προς το παρόν δεν έχει την έκταση που θα έπρεπε. Οι γονείς συμφώνησαν ότι αυτό που τους ζητείται είναι να διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους στο σπίτι και να τα ακούν να διαβάζουν, δεν τους δίνονται, όμως, επαρκής πληροφορίες για το πώς μπορούν να βοηθήσουν οι ίδιοι την ανάπτυξη των παιδιών ή να ελέγξουν στο σπίτι τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο, καθώς δεν τους παρέχονται ημερολόγια με δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν όταν το παιδί φεύγει από το σχολικό κέντρο. Με βάση την έρευνα των Πνευματικού και συν. (2008) όμως, οι γονείς θεωρούν ότι η μάθηση στο σπίτι βοηθά πολύ περισσότερο

την ανάπτυξη των παιδιών από ότι η εμπλοκή τους στο σχολείο. Είναι, λοιπόν, ένας τομέας που θα πρέπει να τύχει μεγαλύτερης προσοχής. Σύμφωνα με την έρευνα της Κοζύβας (2009), φαίνεται ότι οι γονείς αναγνωρίζουν ότι η επικοινωνία τους με τους παιδαγωγούς καθίσταται πολύ σημαντική, ώστε να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους και να τα υποστηρίξουν στην μελέτη τους στο σπίτι.

Οι γονείς υποστηρίζουν, ακόμη, ότι υπάρχει οργάνωση και σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, δεν υπάρχει όμως εκπροσώπηση τους στο διοικητικό συμβούλιο. Αντίθετα η έρευνα του Συμεού (2003) κατέληξε ότι υπάρχει εκπροσώπηση των γονέων και συμμετοχή μέσω των συλλογικών τους οργάνων. Ο Γεωργίου(2000) υποστηρίζει ότι οι γονείς δεν έχουν ουσιαστική πρόσβαση και λόγο μέσα στο σχολείο, γεγονός που συμβαδίζει με τα πορίσματα της δικής μας έρευνας. Ο Ματσαγγούρας (2002) υποστηρίζει ότι οι απόψεις των γονέων έχουν όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα. Πάντως οι γονείς που ρωτήθηκαν στη δική μας έρευνα επισήμαναν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική ανάπτυξη των δικτύων που φέρνουν σε επαφή τις οικογένειες με τους εκπροσώπους γονέων ούτε δίνεται πραγματική δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν με οργανωμένο τρόπο στην αξιολόγηση και βελτίωση των προσχολικών προγραμμάτων.

Τέλος, όσον αφορά στη συνεργασία με την κοινότητα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι. Δεν ενημερώνονται για τις πηγές και τις υπηρεσίες που παρέχει η κοινότητα ούτε ενθαρρύνονται να τις αναζητήσουν ή να συμμετέχουν σε αυτές. Ο μόνος τομέας που αξιοποιείται από το προσχολικό κέντρο είναι η επίσκεψη σε τοπικές βιομηχανίες, επιχειρήσεις και οργανισμούς. Λίγες είναι οι προγραμματισμένες δραστηριότητες, όπου οι γονείς, τα παιδιά και το προσχολικό κέντρο παρέχουν υπηρεσίες στην κοινότητα και λίγες είναι και οι απογευματινές δραστηριότητες για τα παιδιά που οργανώνονται από εθελοντές ή φορείς της κοινότητας. Σύμφωνα με τις Sakellariou και Rentzou (2007), δεν υπάρχει επίσημη δράση από το ελληνικό κράτος, όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στα προσχολικά κέντρα και τη σύνδεση του προσχολικού κέντρου με τις οικογένειες και την κοινότητα.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι γονείς ενδιαφέρονται να συνεργαστούν με τους παιδαγωγούς και να συμμετέχουν στα προγράμματα του προσχολικού κέντρου. Επιδιώκουν την επικοινωνία με το σχολείο

και προσπαθούν να προσφέρουν εθελοντική εργασία. Η μάθηση στο σπίτι, η συνεργασία με την κοινότητα και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων υστερούν και οι γονείς δεν δήλωσαν ικανοποιημένοι από αυτές τις μορφές συνεργασίας. Ακόμη, η συνεργασία γενικότερα σε όλες τις μορφές της δεν μοιάζει να είναι ουσιαστική, αλλά περισσότερο τυπική και παρόλο που όλοι οι γονείς έχουν δικαίωμα σε αυτή ανεξάρτητα από την εθνικότητα τους ή τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, έχει παραμείνει στα επίπεδα που παρουσιάζαν οι παλαιότερες έρευνες που παρουσιάσαμε και δεν παρουσιάζει εξέλιξη.

7.3. Απόψεις των παιδαγωγών για τις μορφές συμμετοχής των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι παιδαγωγοί, με τη σειρά τους, δηλώνουν ευχαριστημένοι από το επίπεδο της συνεργασίας με τους γονείς και καταβάλουν προσπάθειες από την πλευρά τους για να την ενθαρρύνουν και να την βελτιώσουν. Αυτό στο οποίο σχεδόν όλοι οι παιδαγωγοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο συμφωνούν είναι ότι παρέχουν όλων των ειδών τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες στους γονείς για να εκπληρώσουν σωστά το ρόλο τους. Πληροφορούν τις οικογένειες για τις δραστηριότητες του σχολείου, για τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών και τους παρέχουν βιβλία ή κασέτες που τους βοηθούν να ανταποκριθούν καλύτερα στο ρόλο τους ως γονείς. Η έρευνα του Μπρούζου (1998) δεν επιβεβαιώνει, όμως, αυτά τα αποτελέσματα, καθώς συνάγει ότι οι παιδαγωγοί δεν συνδράμουν τους γονείς στο ρόλο τους, πράγμα το οποίο επισημαίνει και ο Γεωργίου στη δική του έρευνα το 2000.

Στο θέμα της επικοινωνίας οι παιδαγωγοί δηλώνουν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι και αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Σακελλαρίου (2006) που, επίσης, συμπεραίνει ότι οι παιδαγωγοί επιδιώκουν τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς και θεωρούν ότι βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Στην παρούσα έρευνα, οι παιδαγωγοί απάντησαν ότι επικοινωνούν με τους γονείς προγραμματισμένα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο, τους αποστέλλουν ενημερωτικά δελτία και τους πληροφορούν όχι μόνο για προβλήματα που αντιμετωπίζουν με το παιδί, αλλά και για θετικά στοιχεία που έχουν εντοπίσει σε αυτό. Γίνονται, ακόμη,

συναντήσεις αξιολόγησης, στις οποίες αξιολογείται και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται και ο βαθμός που οι γονείς είναι ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Ακόμη, οι παιδαγωγοί συμμετέχουν σε σεμινάρια στα οποία μαθαίνουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής της οικογένειας και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενθαρρύνουν αυτή τη συμμετοχή και επικοινωνία. Σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις τους εξίσου ικανοποιητική είναι και η επικοινωνία τους με τους γονείς που δεν μιλούν ελληνικά. Αντίθετα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας του Γεωργίου (2000) που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγοί θέλουν μεν τη συμμετοχή των γονέων, αλλά από απόσταση και με τους όρους που οι ίδιοι θέτουν. Η έρευνα, όμως, της Σαμαρά (2010) συντάσσεται με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς και εκεί οι παιδαγωγοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από την επικοινωνία τους με τους γονείς και πεπεισμένοι ότι η συνεργασία με τους γονείς βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και συντελεί στην καλύτερη πρόοδο των παιδιών.

Ο Ματσαγγούρας και ο Βέρδης (2003) στην έρευνα τους επισήμαναν ότι η επικοινωνία των παιδαγωγών με τους γονείς συναντά αρκετά εμπόδια, κυρίως, γιατί οι ρόλοι τους δεν είναι διακριτοί και η επικοινωνία αυτή αντί να επιλύει προβλήματα δημιουργεί τριβές αρκετά συχνά. Επίσης, και ο Μπρούζος (1998) θεωρεί ότι οι παιδαγωγοί επιδιώκουν την επικοινωνία μόνο όταν χρειάζεται να αντλήσουν κάποιες πληροφορίες για το παιδί. Η Σακελλαρίου (2006) διατυπώνει το συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγοί επιδιώκουν και ενισχύουν την επικοινωνία. Αντίθετα, η Rentzou (2004) διαπιστώνει ότι η επικοινωνία των παιδαγωγών με τους γονείς επιφανειακή.

Ο εθελοντισμός είναι μια μορφή συνεργασίας που οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι έχει απογοητευτικά μέχρι τώρα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην παρούσα έρευνα οι γονείς δεν ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ως εθελοντές ούτε στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο προσχολικό κέντρο ούτε στις δραστηριότητες έξω από αυτό. Τα προγράμματα που ενημερώνουν τους γονείς για τον εθελοντισμό υπολειπούνται και καμία εκπαίδευση δεν τους παρέχεται, όπως και καμία διευκόλυνση για να ενισχυθεί η συμμετοχή τους. Όσον αφορά αυτή τη μορφή συμμετοχής, τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Γεωργίου (2000), ο οποίος επισημαίνει ότι οι παιδαγωγοί ναι μεν δέχονται τα οφέλη της συνεργασίας τους με τους γονείς, δεν δαπανούν, όμως, αρκετό χρόνο, για να επιτευχθεί. Ακόμη, ο Γεωργίου συμπεραίνει ότι οι παιδαγωγοί θέλουν συνεργασία θέτοντας, όμως τους

δικούς τους όρους, κάτι που όπως είναι φυσικό αποθαρρύνει τους γονείς να συμμετάσχουν εθελοντικά στις δραστηριότητες του προσχολικού κέντρου.

Στον τομέα που αφορά τη μάθηση στο σπίτι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι περισσότερα ενθαρρυντικά. Οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι παρέχουν στους γονείς όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τους τομείς που πρέπει το παιδί να αναπτυχθεί και για τους τρόπους που μπορούν οι ίδιοι να βοηθήσουν. Ακόμη, παρέχουν ημερολόγια σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση, με δραστηριότητες που μπορούν τα παιδιά να υλοποιήσουν στο σπίτι και ενθαρρύνουν περισσότερο τους γονείς να μαθαίνουν τα παιδιά τους να διαβάζουν στο σπίτι. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι παιδαγωγοί δεν βοηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό τους γονείς στο ρόλο τους, ούτε επιθυμούν οι γονείς να εμπλέκονται ενεργά στο δικό τους έργο (Rentzou, 2004).

Οι παιδαγωγοί θεωρούν, ακόμη, ότι οι γονείς εκπροσωπούνται σε ικανοποιητικό βαθμό στο διοικητικό συμβούλιο, γεγονός με το οποίο συμφωνεί και η έρευνα του Συμεού (2003). Ακόμη, στα προσχολικά κέντρα που εργάζονται οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπάρχει ενεργή οργάνωση και σύλλογος γονέων και προγράμματα δράσης στην κοινότητα στα οποία συμμετέχουν γονείς και παιδαγωγοί. Δέχονται, ακόμη, ότι υπάρχει εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση και βελτίωση των προγραμμάτων. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Μπρούζου (1998) στην οποία βρέθηκε ότι δεν υπάρχει ουσιαστική παρουσία και εκπροσώπηση των γονέων ούτε συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των προγραμμάτων. Στο ίδιο συμπέρασμα είχε καταλήξει και η έρευνα των Ματσαγγούρα και Βέρδη το 2003.

Αρκετά ικανοποιημένοι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι οι παιδαγωγοί και από τη συνεργασία τους με την κοινότητα. Υποστηρίζουν ότι παρέχουν οδηγό πηγών και υπηρεσιών της κοινότητας και πληροφορίες για προγράμματα που υλοποιεί η κοινότητα και αφορούν στην προώθηση ικανοτήτων και ταλέντων των παιδιών. Επίσης, συνεργάζονται με τους τοπικούς φορείς και τις τοπικές υπηρεσίες και σε μικρότερο βαθμό ενθαρρύνουν τους γονείς να χρησιμοποιούν και να αναζητούν τα προγράμματα της κοινότητας. Σε άλλες έρευνες δεν έχει επισημανθεί κάτι παρόμοιο, καθώς δεν υπήρξαν πορίσματα για

ικανοποιητική συνεργασία των παιδαγωγών με την κοινότητα (Σακελλαρίου, 2006· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς και την επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό. Ο μόνος τομέας συνεργασίας για τον οποίο δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι είναι ο εθελοντισμός. Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τις παλαιότερες έρευνες του Μπρούζου (1998), του Γεωργίου (2000) και της Rentzou (2004) που διαπίστωσαν ότι οι παιδαγωγοί δεν είναι αρκετά συνεργάσιμοι και δεν επιδιώκουν ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς παρά μόνο, όταν πρόκειται να αντλήσουν πληροφορίες για το παιδί. Αντίθετα, τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά της έρευνας της Σακελλαρίου (2006) που συμπεραίνει ότι οι παιδαγωγοί επιδιώκουν και ενισχύουν τη συνεργασία με τους γονείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: «Συμπεράσματα»

8.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η συζήτηση γύρω από το θέμα της εμπλοκή των γονέων στο σχολείο αποκτά αυξημένο ενδιαφέρον. Η παλιά αντίληψη του locus parentis (που αναφέρεται στη νομική ευθύνη ενός ατόμου ή οργανισμού να αναλάβει ορισμένες από τις λειτουργίες και τις ευθύνες των γονέων) (Ματσαγούρας, 2002) έχει πλέον ξεπεραστεί τελείως από γονείς και εκπαιδευτικούς και τίθεται το ερώτημα πως μπορούν να συνεισφέρουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους πιο αποτελεσματικά. Τα προσχολικά κέντρα που περιλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους στρατηγικές συμμετοχής των γονιών, στην πλειοψηφία τους εννοούν τη χρήση συνεδριάσεων δασκάλου-γονιών. «Παρόλο που όλα τα σχολεία προσκαλούν τους γονείς να παρακολουθούν ενημερωτικές συναντήσεις και συνεδριάσεις, λίγα τους προσκαλούν να συμμετέχουν ενεργά σε εκτενείς και συμμετοχικές δράσεις» (Dodd & Konzal, 2000, σ. 8)

Υπάρχουν γονείς που δε θέλουν να εμπλακούν στο σχολείο επειδή θεωρούν ότι η εκπαίδευση που προσφέρει ένα προσχολικό πρόγραμμα στα παιδιά είναι κατώτερη από εκείνη των υπόλοιπων βαθμίδων της εκπαίδευσης και, επομένως, δεν χρειάζεται να δαπανήσουν κόπο και χρόνο για αυτήν (Greenwood & Hickman, 1991). Άλλοι γονείς πιστεύουν πως η συμμετοχή τους δεν είναι απαραίτητη όταν το παιδί τους δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα επίδοσης, και άλλοι δεν βλέπουν κανένα λόγο εμπλοκής τους, τη στιγμή που δεν έχουν κλιθεί να συμμετέχουν στο παρελθόν (Dwyer & Hecht, 2001). Επιπλέον, πολλοί γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν αλλά δεν γνωρίζουν πώς να μεταφράσουν αυτή τους την επιθυμία σε αποτελεσματική εμπλοκή (Baker, 2000b· Epstein & Connors, 1992) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής και χρειάζεται να κατανοήσουν τις στρατηγικές που θα αυξήσουν την αποτελεσματικότητα αυτής της εμπλοκής (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Συχνά, και οι παιδαγωγοί θεωρούν πως οι γονείς είναι προτιμότερο να κρατούνται μακριά από το προσχολικό κέντρο γιατί φοβούνται πως, αν εμπλακούν

στο σχολείο, θα χάσουν μέρος της εξουσίας τους ή θα προκαλέσουν την κριτική τους για τις μεθόδους διδασκαλίας τους ή για τον τρόπο που διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Dodd & Konzal, 2000). Κρατώντας, όμως, τους γονείς μακριά από το προσχολικό πρόγραμμα τους δημιουργείται η λανθασμένη εντύπωση ότι αυτή είναι η σωστή λειτουργία του προγράμματος. Έτσι, οι γονείς αρνούνται να παρέχουν βοήθεια στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, αφού τους δημιουργείται η αίσθηση ότι αυτή είναι περιττή (Dodd & Konzal, 2000). Γενικά, η κατανόηση των ωφελειών που προέρχονται από τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία και οι συζητήσεις με τους παιδαγωγούς, σχετικά με την επιτυχημένη εφαρμογή πολιτικών συμμετοχής των γονέων, μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες παιδαγωγούς να εξετάσουν το όφελος της αυξανόμενης συμμετοχής των γονέων.

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι μέσα από τα συμπεράσματα της έρευνας που διεξήχθη να αναδείξει τη σημασία που αποδίδουν στη συνεργασία τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί. Επίσης, να κάνει φανερό ποιοι τομείς συνεργασίας λειτουργούν σε ικανοποιητικό βαθμό και σε ποιους χρειάζεται να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια και από τους δύο φορείς, ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότερη συμμετοχή και συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών στο μέλλον.

8.2 Συμπεράσματα

Η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο θα συνεχίσει να αποτελεί ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης για τους ακαδημαϊκούς, τους εκπαιδευτικούς, τους πολιτικούς, και τους γονείς. Είναι μια άξια προσπάθεια και έχει μια ερευνητική βάση λόγω των πολλών πιθανών ωφελειών που μπορεί να προσφέρει στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η εμπλοκή των γονιών αποτελεί, δυστυχώς, κατά ένα μεγάλο μέρος ένα απραγματοποίητο σχέδιο σε πολλά σχολεία (Greenleaf, 2000)

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην Θεωρία Βιο-Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998), σύμφωνα με την οποία το σχολείο και η οικογένεια ανήκουν στο μεσοσύστημα των παιδιών και επηρεάζουν

έντονα την ανάπτυξη και την εξέλιξή του. Με βάση τη θεωρία αυτή κάθε άνθρωπος διαμορφώνεται με βάση την επιρροή και τις επιδράσεις που δέχεται από τα συστήματα στα οποία ανήκει. Έτσι, λοιπόν, η διερεύνηση της επίδρασης σχολείου και οικογένειας στο παιδί, καθώς και η διερεύνηση των σχέσεων αυτών των δύο φορέων είναι πολύ σημαντική (Sakellariou & Rentzou, 2008).

Επιπλέον στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξεταστεί αν υιοθετείται η τυπολογία που προτάθηκε από την Epstein (1996). Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε να διερευνηθούν οι έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που έχουν προταθεί από την Epstein, καθώς είναι σήμερα αποδεκτοί από την πλειοψηφία των ερευνητών και συναντώνται σε πολλές μελέτες (Epstein, & Dauber, 1991· Epstein, 1992 · Epstein, 1996 · Epstein & Salinas, 2004· Epstein, & Jansorn, 2004). Οι έξι αυτοί τύποι γονεϊκής εμπλοκής αφορούν στις βασικές υποχρεώσεις των γονέων, στις βασικές υποχρεώσεις του προσχολικού προγράμματος, στην εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα, στη συμμετοχή σε δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι, στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη συνεργασία με άλλους φορείς.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι παιδαγωγοί και οι γονείς δηλώνουν ευχαριστημένοι από το επίπεδο της συνεργασίας τους. Θεωρούν ότι η συνεργασία αυτή υπάρχει στις περισσότερες μορφές της και επιδιώκουν από κοινού τη συνέχιση αλλά και τη βελτίωση της. Επικοινωνούν παρέχοντας πληροφορίες ο ένας στον άλλον σχετικά με τις δεξιότητες και ικανότητες του παιδιού, αλλά και τα τυχόν προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει. Οι παιδαγωγοί φάνηκαν να αναγνωρίζουν τη μεγάλη αξία αυτής της συμμετοχής και οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά. Άλλωστε οι γονείς πάντα ανταποκρίνονται θετικά, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να ασκήσουν θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών τους και όταν ένα πρόγραμμα ενδιαφέρεται για τη συμμετοχή τους (Powell, 1998).

Ο τομέας στον οποίο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών δίστανται είναι ο εθελοντισμός. Οι γονείς δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από την εθελοντική τους παρουσία στις δραστηριότητες του σχολείου και από τη βοήθεια που τους δίνεται, για να μπορούν να συμμετέχουν. Οι παιδαγωγοί αντίθετα φάνηκαν δυσαρεστημένοι και υποστήριξαν

ότι οι γονείς δεν συμμετέχουν εθελοντικά σε σχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες ούτε ενθαρρύνονται για κάτι τέτοιο.

Αυτό που διαπιστώθηκε, σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Γεωργίου, 2000· Μπρούζος, 1998) είναι ότι η συνεργασία και η επικοινωνία έπαψαν αν είναι επιφανειακές και πλέον δεν αφορούν αποκλειστικά την ενημέρωση για την επίδοση του παιδιού, αλλά ευρύτερα θέματα που αφορούν στη λειτουργία του προσχολικού κέντρου και τα προσχολικά προγράμματα. Η αντίληψη ότι η συνεργασία σε όλες τις μορφές της είναι απαραίτητη φαίνεται έτσι να παγιώνεται στη συνείδηση τόσο των γονιών, όσο και των παιδαγωγών.

Παρόλα αυτά και οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι, κυρίως, βασίζεται σε ετήσια βάση και δεν υπάρχει η συχνότητα που θα έπρεπε στην επαφή μεταξύ τους. Τα ενημερωτικά δελτία που στέλνονται μηνιαία δεν περιέχουν πληροφορίες για προγράμματα ή υπηρεσίες της κοινότητας ή για τα προγράμματα του προσχολικού κέντρου, αλλά κυρίως για την επίδοση του παιδιού και για τις προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σταθμού που λαμβάνουν χώρα κυρίως στις γιορτές.

Η συνεργασία με την κοινότητα είναι, επίσης, ένας τομέας που τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι γονείς και παιδαγωγοί θεωρούν ότι δεν έχει εξελιχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Το ίδιο συμβαίνει με τη συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων. Ιδιαίτερα οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι πέρα από την ύπαρξη ενός συλλόγου γονέων, οι γονείς δεν συμμετέχουν με κανένα άλλο τρόπο στη λήψη αποφάσεων ή στη διοίκηση του προσχολικού κέντρου. Όσον αφορά τη μάθηση στο σπίτι, και οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι κύριος ρόλος των γονέων είναι να διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους ή να τα ακούν να διαβάζουν. Συμφωνούν ότι δεν παρέχεται υλικό, για να μπορεί ο γονιός να υλοποιήσει στο σπίτι μαζί με το παιδί που να βασίζεται στις δραστηριότητες και στους στόχους του προσχολικού προγράμματος.

Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με παλιότερες έρευνες (Δοδοντσάκης, 2001· Συμεού, 2003· Γεωργίου, 2000). Ωστόσο, στις έρευνες αυτές η συμμετοχή των γονιών είναι αρκετά περιορισμένη και οι παιδαγωγοί δεν ενθαρρύνουν τους γονείς όσο θα έπρεπε, για να διευρύνουν αυτή τη συμμετοχή. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα αντιλαμβανόμαστε μια θέληση και από τις δύο πλευρές να υπάρχει

συνεργασία σε όλα τα επίπεδα γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα της Σακελλαρίου το 2006.

Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν, καθώς το δείγμα είναι αρκετά μικρό. Όμως, αυτό που διαπιστώνεται μέσα από αυτήν είναι ότι παρατηρείται μια αλλαγή σε σχέση με το παρελθόν και μια επιδίωξη καλύτερης και ουσιαστικότερης επικοινωνίας. Φυσικά, για να μπορέσει η επικοινωνία αυτή να ευδοκιμήσει είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται και από τις δύο πλευρές και μια άρση των προκαταλήψεων ότι η εμπλοκή των γονέων υποδαυλίζει το έργο των παιδαγωγών. Όπως σωστά τονίζει ο Συμεού (2003), πρέπει να αποσαφηνιστούν οι ρόλοι των δύο φορέων και να πάψουν να υπάρχουν τριβές μεταξύ τους.

8.3 Εισηγήσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δεν στάθηκαν αποθαρρυντικά για το επίπεδο της συνεργασίας, φανέρωσαν, όμως, ότι χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια και αφιέρωση μεγαλύτερου χρόνου και κόπου, ιδίως από την πλευρά των παιδαγωγών, οι οποίοι σαν επαγγελματίες πρέπει να πάρουν την πρωτοβουλία να ενισχύσουν τους γονείς και να βοηθήσουν στην ύπαρξη γονεϊκής εμπλοκής στα προσχολικά προγράμματα.

Η ομαλή συνεργασία γονιών και παιδαγωγών (Kagan, 1994· Ramirez-Smith, 1995· όπως αναφέρεται στο Ντολιοπούλου- Κοντογιάννη (2003) απαιτεί οι δύο πλευρές:

- Να μοιράζονται ευθύνες και δικαιώματα
- Να δείχνουν αμοιβαίο σεβασμό ως προς τις γνώσεις και τις επιδεξιότητες
- Να ενθαρρύνουν την ειλικρινή επικοινωνία και την ανοιχτή διμερή ανταλλαγή πληροφοριών.
- Να καταρτίζουν προγράμματα και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού
- Να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία , στη διατύπωση στόχων, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος.

Θα πρέπει, επίσης, να εφαρμοστούν πρακτικές που αξιοποιούν την εμπειρία των γονέων και βοηθούν προς την κατεύθυνση της καλής συνεργασίας μαζί τους. Έτσι οι παιδαγωγοί πρέπει να ακούν προσεκτικά τους γονείς, γιατί είναι ειδικοί για τα δικά τους παιδιά. Δεν χρειάζεται να ασκούν κριτική στα διαφορετικά είδη ανατροφής που υιοθετούν οι γονείς, αλλά να σέβονται τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις τους. Ακόμη, θα πρέπει να μοιράζονται γονείς και παιδαγωγοί πληροφορίες όχι μόνο σε δύσκολες περιστάσεις που χρήζουν από κοινού αντιμετώπισης, αλλά και για τα θετικά στοιχεία του παιδιού. Χρειάζεται, εξάλλου, να δημιουργείται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας με τους γονείς, ώστε να μην αποθαρρύνονται και να μην διστάζουν να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση. Τέλος, θα πρέπει οι παιδαγωγοί να ζητούν από τους γονείς να τους διδάξουν αυτά που γνωρίζουν καλύτερα πάνω σε θέματα της εργασίας τους που είναι χρήσιμα για την υλοποίηση του προγράμματος του σχολείου και να αποδέχονται ότι μπορεί να υπάρχουν γονείς με διαφορετικές απόψεις ή και παράπονα που θα πρέπει, όμως, να αισθάνονται καλοδεχούμενοι στη συζήτηση (Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2010).

Η Γκλιάου- Χριστοδούλου (2005) πρότεινε ένα πρόγραμμα βαθμιαίας συμμετοχής γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, που περιέχει δράσεις εφαρμόσιμες στην ελληνική πραγματικότητα, όπως:

1. Εθελοντική εργασία των γονιών σε δημιουργικές δραστηριότητες της τάξης, σε μόνιμη ή εθελοντική βάση, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις γνώσεις τους.
2. Συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονιών και συζήτηση για θέματα που αφορούν τους μαθητές.
3. Δημιουργία εργαστηρίων, όπου οι γονείς μεταφέρουν τις εμπειρίες από το χώρο της εργασίας τους.
4. Εκδηλώσεις, εκθέσεις των παιδιών όπου δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να γνωρίσουν τη δουλειά των παιδιών τους.
5. Παρακολούθηση από κοινού γονιών-εκπαιδευτικών σεμιναρίων από ειδικούς επιστήμονες για διάφορα παιδαγωγικά, κοινωνικά και άλλα θέματα που αφορούν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών.
6. Ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τις εργασίες του παιδιού στο σπίτι, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές.

Συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης του σχολείου και σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

Όταν οι σχέσεις σπιτιού-σχολείου φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε «συνεργασία» ή «συνεταιρισμό». Οι Martin, Ranson, και Tall (1997) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, το οποίο προνοεί μια λεπτομερή περιγραφή για το πώς μπορεί να εκτυλιχθεί αυτή μια αμοιβαία «συνεργασία». Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της «εξάρτησης» στις σχέσεις των δύο. Οι γονείς σε αυτή τη φάση είναι παθητικοί και «ευλαβικοί» απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της «συνδρομής», όπου οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβουλή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές και οι απόψεις των γονιών αρχίζουν να εισακούονται. Στο τρίτο στάδιο, αυτό της «αλληλεπίδρασης», η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη και τυγχάνει ενθάρρυνσης, ενώ οι γονείς εκτιμούνται ως συν-εκπαιδευτές των παιδιών. Το τελευταίο και ψηλότερο στάδιο είναι αυτό της «συνεργασίας/συνεταιρισμού». Ο Macbeth (1989) αποκαλεί τα σχολεία που βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ως «αυτάρκη/αποκομμένα» από τους γονείς, αυτά που βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο ως σχολεία κάτω από «επαγγελματική αβεβαιότητα» ως προς τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών/τριών τους, αυτά που βρίσκονται στο τρίτο στάδιο, σχολεία με «αναπτυγμένη αυτοπεποίθηση», ενώ όσα βρίσκονται στο τελευταίο στάδιο, ως σχολεία που βρίσκονται σε «σύμφωνη αμοιβαιότητα» με τους γονείς των μαθητών/τριών τους.

Το μέλλον στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων έγκειται, σε μεγάλο βαθμό, στη βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, που θα λαμβάνουν υπόψη άμεσες ανάγκες και προτεραιότητες των δύο πλευρών (Epstein, 1992· Ματσαγγούρας, 2008 · Whalley, 2001). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων του παιδιού τους.

Ιδιαίτερα απαιτείται η εκπαίδευση σε τρόπους προσέγγισης οικογενειών χαμηλών κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων και εθνικών μειονοτήτων. Καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί θα είναι αυτοί που θα μπορούν να βρουν τρόπους να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές ανάμεσα στις οικογένειες και προσφέροντας στον κάθε γονέα, με τον καταλληλότερο τρόπο, όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζεται, έτσι ώστε όλοι οι γονείς να αναχωρούν από το σχολείο γνωρίζοντας τι ακριβώς πρέπει να πράξουν για να υποστηρίξουν τη σχολική επιτυχία του παιδιού τους (Συμεού, 2008).

Προκειμένου να πραγματοποιούν επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναπτύσσουν στη διάρκεια των σπουδών τους τρία βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία προσωπικότητας: 1. τον αναστοχασμό πάνω στις εμπειρίες τους και στα επαγγελματικά τους πιστεύω · 2. τη δέσμευση για την υποστήριξη και διασφάλιση του συμφέροντος των μαθητών · και 3. την ενσυναίσθηση ή την ικανότητα να αναγνωρίσουν και να εκτιμούν διαφορετικές προσεγγίσεις και καινοτόμες ιδέες (Sumsion, 1999). Καλό θα ήταν, επίσης, να ενταχθούν στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά μαθήματα, με τα οποία θα ενημερώνονται για προγράμματα που έχουν δοκιμαστεί σε άλλες χώρες και για πρακτικές που χρησιμοποιούνται με επιτυχία, ώστε να προβληματιστούν για τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν και οι ίδιοι ανάλογες στρατηγικές. Μαθήματα που θα τους ευαισθητοποιήσουν και θα τους μάθουν απαραίτητες επικοινωνιακές τεχνικές (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

Η οργάνωση ενός συστήματος επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς καθίσταται αναγκαίο να αποτελεί μια προτεραιότητα για τα σχολεία. Γονείς και δάσκαλοι χρειάζεται να σταματήσουν να αισθάνονται ότι βρίσκονται πάντα κάτω από κριτική παρατήρηση. Η ειλικρίνεια για να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους αποτελεί το πιο απαραίτητο στοιχείο για μία παραγωγική συνεργασία (Angelides, Theophanous & Leigh, 2006 · Bryk & Schneider, 2002). Παρ' όλες τις οποιεσδήποτε πολιτισμικές και κοινωνικής τάξης διαφορές, δάσκαλοι και γονείς είναι σημαντικό να δώσουν αξία ο ένας στον άλλο, σαν ο καθένας να έχει γνώση και ειδίκευση για να συμβάλλει (Pena, 2001 · Lewis & Forman, 2002). Οι στόχοι σχολείου και οικογένειας πρέπει να είναι κοινοί, αλλά οι ρόλοι τους διακριτοί και οριοθετημένοι. Η οριοθέτηση βέβαια των ρόλων, όρων και ορίων είναι απαραίτητο να γίνει μέσα από τις

διαδικασίες διαπραγμάτευσης σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000· Γεώργας, Μπεζεβέγκης & Γιώτσα, 2007).

Θα πρέπει, επομένως, οι παιδαγωγοί, η διοίκηση και το σχολείο συνολικά, να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν γόνιμες συναλλαγές αυτού του τύπου. Οι συνεργασίες αυτές θα μπορούσαν να προετοιμαστούν και να υποστηριχθούν και θεσμικά, αναγνωρίζοντας το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς στην τυπική εκπαίδευση των παιδιών. Είναι αναγκαίο παιδαγωγοί και γονείς να κατανοήσουν πως οι ρόλοι τους μπορεί να είναι διαφορετικοί αλλά επιτρέπουν στην κάθε πλευρά να συνεισφέρει συμπληρωματικά στην ανάπτυξη, τη μάθηση και στην εξέλιξη των παιδιών. Από μια αρμονική συνεργασία παιδαγωγού-γονιού μόνο θετικά στοιχεία μπορούν να προκύψουν για την ανάπτυξη του παιδιού (Olmsted, 1991)

Σ' αυτό το σημείο, είναι χρήσιμο να καταγραφεί η άποψη του Docking (1990), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η μάθηση ενός παιδιού είναι πιθανότερο να βελτιωθεί, εάν όλοι οι σημαντικοί ενήλικοι στη ζωή του λάβουν σοβαρά υπόψη τους ο ένας τις απόψεις του άλλου» (Docking, 1990, σ. 27). Με αυτή τη διαπίστωση ως γνώμονα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όσο πιο αρμονική είναι η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι, όσο πιο ουσιαστική η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο και όσο πιο ανοιχτοί οι διάλογοι επικοινωνίας, τόσο ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο όσο και ανάμεσα στους γονείς μεταξύ τους, τόσο καλύτερη θα είναι η παρεχόμενη εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. & Θεοφάνους, Λ. (2003). Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία. Μια έρευνα σε επίπεδο νηπιαγωγείου (Κύπρου). *Νέα Παιδεία*, 106, 126-143.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-14.
- Αλευριάδου, Α., Βруниώτη, Π.Κ., Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., και Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ανδρέου, Α., (1983). Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Από τον συγκεντρωτισμό και την ισοπέδωση στην αυτοδιοίκηση και στη δημιουργικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 14-18.
- Αρβανίτη – Παπαδοπούλου (2010). *Αξιολόγηση της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας και του εκπαιδευτικού έργου*. Εκδόσεις: Παπαζήση
- Association for Childhood Education International (2011). *ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης (ΠΟΑ) – Αναθεωρημένη έκδοση*. (Μτφ. Κωνσταντίνα Ρέντζου). Olney, Maryland: Author.
- Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική*, (τόμος Β΄). Αθήνα: Αδερφοί Βλάσση.
- Bredenkamp, S.C.& Copple (1998). *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα* (μτφ.Μαρκάκη, Ε.), (5^η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βруниώτη, Π.Κ., Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., και Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Πατάκη.

- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία. Στάσεις, αντίληψη του προσωπικού, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*. τόμος Α'(4^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α., Γεωργίου, Α. (2007). *Η δια βίου εκπαίδευση και οι Σχολές Γονέων. Δια βίου. Επιστημονική Επιθεώρηση για τη δια βίου μάθηση*. Τόμος 1,(1), σελ. 59-79. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γ.Γ.Ε.Ε.
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Ν. (2005). *Ψυχολογία Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Άστραπος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές γονέων: Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας*. Αθήνα: Multimedia.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
- Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου (μτφ.) Αθήνα: Έκφραση-Μεταίχμιο.
- Δαβαζόγλου, Α. & Κόκκινος, Κ. (2003). *Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 35*.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μασαγιάννη Ε. (2008). *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Huntington, D. Provence, S. & Parker, R. (2006). *Ημερήσια Αγωγή και Φροντίδα Μικρών Παιδιών*, (μτφρ. Καλατζή-Κανάτα, Ε.-Τσιτσικά, Ε.), (2^η έκδοση), Αθήνα: Γράφημα
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κρητική.
- Καινούργιου, Ε. (2012). *Μορφές και μέθοδοι συνεργασίας μεταξύ γονέων – βρεφονηπιοκόμων*. Β' Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Σύγχρονα Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και Παιδιατρικής, Αθήνα, 84-89.
- Καραβίδα, Β. (2009). *Στοιχεία Δεοντολογίας Επαγγέλματος*. Σημειώσεις Δ' Εξάμηνο. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
- Katz, L. (2000). *Τι μπορούμε να μάθουμε στο Reggio Emilia. Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κιτσαράς, Γ. (1988). *Εισαγωγή Στην Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα:Κιτσαράς
- Κιτσαράς, Γ. (1997).*Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Κιτσαράς
- Κοντοπούλου, Μ. – Τζιβνίκου, Σ. (2004). Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126.
- Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
<http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/897/1/kozyva.pdf>
[πρόσβαση στις 30/10/2012]

- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση, από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις
- Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1, 10.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. - Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική, *Επιστημονικό Βήμα (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ)*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μετοχιανάκης, Γ. Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Γενική θεώρηση*. Ηράκλειο: Ιδιωτική Έκδοση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Παιδιά Μονογονεϊκών Οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Άτραπος.
- Μπαρδή, Π. (1976). *Δημιουργικές Απασχολήσεις στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπία, Δ. (2008). Η αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή. *Ανακοίνωση στο 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*. Ναύπλιο: 12-14 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο <http://kpe->

kastor.kas.sch.gr/peekpe4/proceedings/synedria13/mpia.pdf [πρόσβαση στις 13/10/2012]

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο*. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλώτης, Α. & Ευκλείδη, Α. Σχολείο και οικογένεια 6, 69-96, Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της εκπαίδευσης*(2^η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: 7-9 Νοεμβρίου 2002. Διαθέσιμο στο http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/t_hematikes_enothtes/x/x/x_mproyzos_andreas.htm [πρόσβαση στις 13/11/2012]

Μουσιάδου, Ε. (2009). *Βιωματική και γραμματισμός στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <http://www.nipiagogoi.gr/grammatismos-mousiadou.pdf> [πρόσβαση στις 14/11/12].

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.

Νικολακάκη, Μ., Σώφρονα, Ε. & Κιαμίλη, Φ. (2002), *Αγωγή προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Νικολαΐδη, Ε. & Πρωτόπαπα, Α. (2011). *Αντιλήψεις των γονέων για την συνεργασία παιδικού σταθμού-οικογένειας*. Αθήνα: Τ.Ε.Ι. Αθήνας.

- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες Αγωγής: Μεταίχιμο.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6. Βρέθηκε στο http://www.ipem-doe.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf [πρόσβαση στις 9/09/12].
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*. (Επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Κοντογιάννη, Α. (2003). *Η αλληλεπιδραστική σχέση νηπιαγωγών-γονέων στον Ελληνικό χώρο*. Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ. τ.5
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Πανταζής, Χ.Σ. (1995) *Ειδική εκπαίδευση των νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 35, 32-38.
- Πανταζής, Χ.Σ. & Σακελλαρίου, Ι. Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Άτραπος.
- Παντελιάδου, Σ.& Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). *Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση*. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 110, 75-83.
- Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια: Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παρπαϊρή, Α.Ν. (2012). *Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας και κατ' επέκταση στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1717/1/Parpairi_Aggeliki.pdf [πρόσβαση στις 12/10/12]
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πέσλη, Α. (2009). *Σύνδεση οικογένειας και σχολείου σε μειονοτικές ομάδες: Ανάλυση του επιστημονικού λόγου μέσα από το περιοδικό Race, Ethnicity and Education*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. <http://invenio.lib.auth.gr/record/126054/files/GRI-2011-6403.pdf?version=1> [πρόσβαση στις 30/10/12]
- Πιαζέ, Ζ. (1979). *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης*, (μτφρ. Καντάς, Α.), Αθήνα:Υποδομή
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη. *Α Σχολείο και Οικογένεια*, τόμος 6, 193-216. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος.
- Πολεμικός, Κοντάκος & Παπαγιαννάκος (2000). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Ν. Πολεμικός και Α. Κοντάκος (επιμ.). *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα 249-271.
- Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Π.Σ., (2002). Άρθρα 2, 7, 13, 18, Αθήνα,
- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των*

- παιδαγωγών και των γονέων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Saifer, S. (1996). *Πρακτικές λύσεις για κάθε πρόβλημα*, (μτφρ. Δεληγιάννη, Χ.), Αθήνα: Πατάκης
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
http://195.251.30.202:8080/dspace/bitstream/123456789/1113/1/Samara_Aika_terini.pdf [πρόσβαση στις 20/12/2012].
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη, Τεύχος 1, 21-37.
- Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2004), *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας* Αθήνα: Βήτα
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Συμεού, Α. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλώτης, Α. & Ευκλείδη, Α. Σχολείο και οικογένεια 6, 135-171. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.
- Σπυρόπουλος, Α. (1955) *Σχολείον και Οικογένεια*, Αθήνα, Χ.Ο.

- Τάφα, Ε. (2001). *Αναγνώριση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιαντζή, Σ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλιας, Β. (2001), «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών», (επιμ) Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Φτιάκα, Ε. (2004). Σχέσεις σχολείου- οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού –Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). *Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;* Θεσσαλονίκη: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Χουντουμάδη, Α. (1998). *Παιδιά και Γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

B. Ξενόγλωσση

- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006) Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58 (3), 303-316.
- Attanucci, J. (2004). Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), 57-69.

- Bainbridge, S. (1988). Teacher attitudes and the involvement of parents. In J. Bastiani (ed.) *Parents and Teachers 2 From Policy to Practice* (pp. 171-6). Windsor: NFER-NELSON
- Bennett, T. (2008). The Intellectual Genealogies and Possible Futures for Cultural Studies: An Interview with Tony Bennett. *Cultural Politics*, 4(2), 161-182.
- Berger, E. (2004). *Parents as Partners in Education. Families and School Working Together* (6th ed.) New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Berk, L. (1993). *Infants, children and adolescents. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.*
- Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, Vol. 13, No. 6, 4-16.
- Bridge, H. (2001). Increasing parental involvement in the preschool curriculum: What an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 5-21.
- Brito, J., & Waller, H. (1994). *Partnership at a price? Ruling the Margins. Problematizing Parental Involvement.* London: Institute of education, University of London, 157-166
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives.* *Developmental Psychology*, 22, 732-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory.* In: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development.* 6, 187-251. Greenwich, CT: JAI
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1:*

- Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cairns, R.B. (1979) In Greenwood, C.R., Schulte, D., Kohler, F.W., Dinwiddie, G.I., Carta, J.J. (1986). *Assessment and analysis of ecobehavioral interaction in school settings*. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, 2, 69-98.
- Caddell, D. (1996). Roles, responsibilities and relationships: Engendering parental involvement. *Paper presented at SERA conference. Dundee, Scotland.*
- Champers, L. (1998). *How Customer-Friendly Is Your School? Educational Leadership*, 56(2), 33-35.
- Chavkin, N. & Williams, D. (1987). Enhancing parent involvement: Guidelines for access to an important resource for school administrators. *Education and Urban Society*, 19, 164–184.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge Publishers.
- Cristenson, N. & Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Cuba, E.G. & Getzels, J. W. (1957). Social Behavior and the Administrative Process *The School Review*, 65(4), 423-441
- Dale, N. (1996). *Working With Families of Children With Special Needs: Partnership and Practice*. London: Routledge.
- Dardig, J. and Rasset, A. (1979). *Working with parents of handicapped children*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

- Davern, L. (2004). *School-to-home notebooks: What parents have to say*. Council for Exceptional Children, 36(5), 22-27.
- Devis Kean, P. & Eccless, J. (2005). *Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations*. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg(Ed), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 57-73.
- Desimore, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Docking, J., (1990) *Primary Schools and Parents, rights, responsibilities andrelationships*. London: Hodder & Stoughton.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*. Washington, DC:Teaching Strategies Inc.
- Dodd, A.W. & Konzal, J.L. (2000). *Making Our High Schools Better: How Parents and Teachers Can Work Together*. Palgrave Macmillan.
- Dunlap-Zuniga, C. & Alatorre- Alva, S. (1999). *Redefining School and Community Relations: Teachers' Perceptions of Parents as Participants and Stakeholders*. *Teacher Education Quarterly*
- Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (2001). Minimal parent involvement. In S. Redding & L. G. Thomas(Eds.), *The Community of the School*. Lincoln, IL: Academic Development Institute, 275-290
- Easton, D. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. New York: Wiley.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62, 18-41.

- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L. & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J.L., & Connors, L.J. (1992). School and family partnerships. *NASSP Practitioner*, 18(4), 1-8.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Atkin (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.
- Epstein, J.L. (1996). Advances in Family, Community and School Partnerships. *Community Educational Journal*, 23(3), 10-15.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action (2nd ed.)*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, Inc.
- Epstein, J. L. & Jansorn, N. (2004). *School, Family and Community Partnerships Link the Plan*. Education Digest, 69(6), 19-23.
- Epstein, J. L. & Salinas, K.C. (2004). *Partnering with families and communities*. Educational Leadership, 61(8), 12-18.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Education Research*, 80, (6), 330-337.
- Feuerstein, A. (2000). School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's School. *The Journal of Education Research (Washington, D.C.)*, 95, (1), 29-39.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. and Rattray, C. (2002). Parental participation in pre-school provision. *International Journal of Early Years Education*. 10(1), 5-19.

- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teacher's College Press.
- Greenleaf, R. K. (2000). Homework for families. *High School Magazine*, 7(5), 19-21.
- Greenwood, G. & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). *Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model*. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89,(35), 538-548.
- Grossman, S. (1999). *Examining the Origins of our Beliefs about Parents*. *Childhood Education*, 76, (1), 24-27.
- Gustafson, E. J. (1998). Quantifying landscape spatial pattern: what is the state of the art? *Ecosystems* 1, 143-156.
- Hallinger, P. & Murphy, J.F. (1986). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning*. The Hong Kong Institute of Education.
- Henderson, A. (1988). *Parents are a school's best friends*. *Phi Delta Kappan*, 70, 148-153.
- Hess, R., Holloway, S., Dickson, W. & Price, G. (1984). *Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade*. *Child Development*, 55, 1901-1912.
- Heward, W. (1996). *Exceptional children* (5th ed.), New Jersey, Merrill/Prentice Hall.

- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology, 93*, 686–697.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent–school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 74–83.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children’s academic achievement. *American Psychological Society, 13(4)*, 161-164.
- Ho, E.& Willms, J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education, 69*,126-141.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M., Reed, R.P., DeJong, J., & Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents’ reported involvement in students’ homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal, 95*, 435–450.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. New York – London: Springer. Διαθέσιμο στο <http://www.springerlink.com/content/v2k411k22814120q/fulltext.pdf> [πρόσβαση στις 23/09/2012]
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.
- Keith, T., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S. & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*, 373-380.

- Keyes, C. R. (2002) A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J. & McMahon, R.J. (2000). Parental involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38, (6), 501-523.
- Lai, Y. & Ishiyama, F.I. (2004). Involvement of Immigrant Chinese Canadian Mothers of Children With Disabilities. *Exceptional Children*, 71, (1), 97-108.
- Lamb, M.E., Suomi, S.J. & Stephenson, G.R. (1979) In Greenwood, C.R., Schulte, D., Kohler, F.W., Dinwiddie, G.I., Carta, J.J. (1986). Assessment and analysis of ecobehavioral interaction in school settings. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, 2, 69-98.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung (4th edition)*. Weinheim: Beltz
- Lawrence - Lightfoot, S. (2004). *Building bridges from school to home*. Instructor, 114(1), 24-28.
- Lewis, A., & Forman, T. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- MacLeod, C. & Mathews, A. M., (1985). Selective processing of threat cues in anxiety states. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 563-569.
- Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann.
- McBride, B.A., Schoppe-Sullivan, S.J. & Ho, M.H. (2005). The mediating role of fathers school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-hill.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-357.

- Marjoribanks, K.(1985). Ecological correlates of adolescent aspirations: Gender related differences. *Contemporary Educational Psychology, 10*, 329-341.
- Martin, J., Ranson, S., Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review, 29*(1), 39-55.
- Matveev, A. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research. *Bulletin of Russian Communication Association. 1* (1), 59-67.
- Miedel WT & Reynolds AJ (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37*(4), 379-402.
- Minke, K.M.& Anderson, K.J. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal, 104*(1), 49-69.
- Moles, O. C. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators. *Education and Urban Society, 19*, 137-145.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R.(1988). *School Matters*, Well Somerset, Open Books.
- Moses, D.& Croll, P.(1987). Parents as Partners or Problems? *Disability, Handicap and Society, 2.1*, 75-84.
- Muller, C.(1995). Maternal employment, parent involvement and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and the family, 57*(1), 85-100.
- Murray, J. P., Liotti, M., Ingmundson, P. T., Mayberg, H. S., Pu, Y., Zamarripa, F., Liu, Y., Woldorff, M. G., Gao, J., and Fox, P. T.(2006). Effective communication and its delivery in midwifery practice. *The Practising Midwife; 9: 4*, 24-26.

- Newman, P. (2000). *The Hausa Language: An Encyclopedic Reference Grammar*. The Yale University Press.
- Nichols-Solomon, R. (2001). Barriers to serious Parent involvement. *The educational Digest*, 66(5), 33-37.
- Oaks, J.& Lipton, M. (1990). *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press.
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the follow through program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231.
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system*. In *Social Structure and Personality*, ed. T. Parsons. New York: Free Press, 1964.
- Patterson, GR. (1982). *Coercive family process*. Castalia; Eugene.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsertt, C.J. & Weisseberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. 70(5), 179-185.
- Pelco, L.E., Jacobson, L., Ries, R.R. & Melka, S. (2000). Perspectives and Practices in Family-School Partnerships: A National Survey of School Psychologists. *The School Psychology Review*, 29, (2), 235-250.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pepa, D.C. (2000). Parental Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94, (1), 42-54.
- Pitzer, R.L. (1992). *Research on Father Involvement*. MN CYFCEC. Διαθέσιμο στο: <http://www.cyfc.umn.edu/Documents/A/B/AB1011.html> [πρόσβαση στις 12.12.12]

- Pomerantz, E., Wang, Q., & Fei-Yin, F. (2005). Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology, 41*(2), 414-427.
- Powell, D.R., & Diamond, K. E. (1995). Approaches to parent-teacher relationships in U.S. early childhood programs during the twentieth century. *Journal of Education, 177*(3), 71-94.
- Powell, D.R. (1998). Research in review: Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young Children, 53*(5), 60-7.
- Price, B.J. & Marsh, G.E., II. (1985). Practical suggestions for planning and conducting parent conferences. *Teaching Exceptional Children, 17*(4), 274-278.
- Ramirez, F. (2001). Technology and parent involvement. *Clearing House, 75*(1), 30-31.
- Ramirez-Smith, C. (1995). Stopping the cycle of failure: The Comer model. *Educational Leadership, 52*(5), 14-19
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullota, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. London: Brunel University.
- Rentzou, K. (2011). Parent - caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education, 19*(2), 163-177.
- Reynolds, A. & Clements, M. (2005). Parents Involvement and Children's School Success. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 109-127.

- Robson, S. (1996). Home and school: A potentially powerful partnership. In S. Robson, and S. Smedley (Eds.) *Education in early childhood, first things first* (pp. 56-74). London: David Falton Publishers in Association with the Roehampton Institute.
- Safran, D. (1996). *The psychology and politics of parental involvement. Paper presented at the «Education is partnership Conference», Copenhagen, Denmark, 21-24, November.*
- 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). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
- Salinas, C.K. Epstein, J.L., & Sander, M.G. (2002). *Final Measure of School, Family, and Community Partnerships*. Johns Hopkins University, Deborah Davis & Inge Douglas, Northwest Regional Educational Laboratory
- Satir, V. (1988). *The new people making*, Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Sattes, B.D. (1985). *Parent involvement. A review of the Literature* (Occasional Paper No 21). Charleston, W.V.: Appalachia Educational Laboratory.
- Secada, W.G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37(4), 33-35
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-145.
- Smith, T. (1988) “Parents and pre-school” in Bastiani, J. (ed.) *Parents and Teachers 2 from Policy to Practice*, Windsor: NFER-NELSON, p. p. 49-58

- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Stevenson, D. and Baker, D. (1987). "Family-School Relationship and the Child's School Performance." *Child Development*, 58, 339-350.
- Sumsion, J. (1999). A neophyte early childhood teacher's developing relationships with parents: An ecological perspective. *Early Childhood Research and Practice* 1, no. 1. <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/sumsion.html> [πρόσβαση στις 10.10.12}.
- Tatto, M , Rodriguez, A , Gonzalez-Lantz, D , Miller, C , Busscher, M , Trumble, D , Centeno, R , & Woo, A. (2001). The challenges and tensions in reconstructing teacher-parent relations in the context of school reform: A case study *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(3), 315-333
- Teddlie, C., Stringfield, S., & Suarez, S. (1985). Classroom interaction in effective and ineffective schools: Preliminary results from Phase III of the Louisiana school effectiveness study. *Journal of Classroom Interaction*, 20, 31-37.
- Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: Home-school partnerships*. London: Institute for Public Policy Research.
- Walberg, H. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, (6), 203-204, 397-400.
- Watson, T., Brown, M. & Swich, K. (1983). *The relationship of parents' support to children's school achievement*. *Child Welfare*, 62, 175-180.
- Weber, M. (1947) *The Theory of Social and Economic Organization*. London: Oxford University Press.
- Whalley, M. (2001). *Involving Parents in their Children's Learning*, London: Paul Chapman Publishing

Williams, V.I. &Cartledge, G. (1997). Passing notes-to parents. *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 30-34.

Winqvist - Nord, C. (1998). Father Involvement in Schools. ERIC Digest, *EDO-PS-98-3*, πρόσβαση στο <http://ecap.crc.illinois.edu/ecearchive/digests/1998/nord98.pdf> [διαθέσιμο στις 20.10.12].