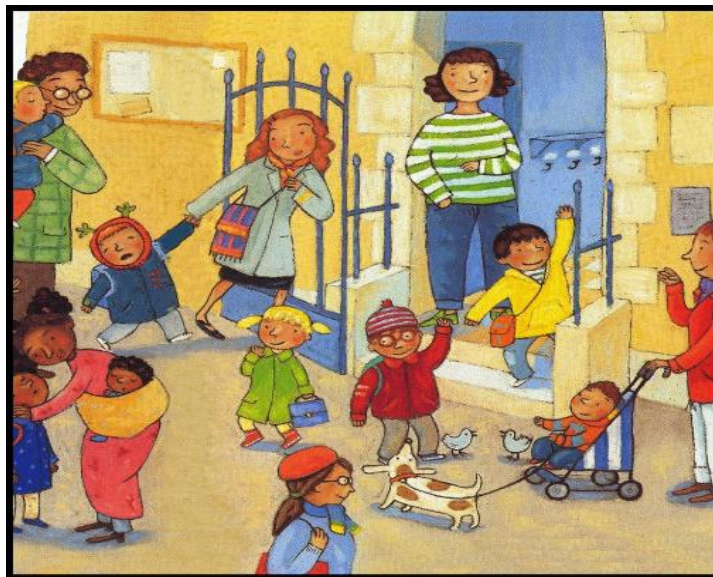




**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ»**



Σπουδάστριες:

Μαστρογιαννίδου Μαρία Α.Μ 12049

Ραΐδου Ρίτσα Α.Μ 11817

Τζόλου Ευγενία Α.Μ 12086

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2013

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί κοινή ευθύνη της οικογένειας και των παιδαγωγών. Ωστόσο, η αποτελεσματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, απαιτεί από τους παιδαγωγούς να αναγνωρίζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών τους. Αυτό το γεγονός, λοιπόν, καθιστά αναγκαία την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις μορφές και τα μοντέλα συνεργασίας που υπάρχουν μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθούμε, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση να δούμε τους τρόπους με τους οποίους οι έλληνες γονείς εμπλέκονται και συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ζητήματα που άπτονται του θέματος της συνεργασίας γονέων – παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, αναφερόμαστε στα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία αυτή καθώς επίσης και στα προβλήματα που πιθανόν να παρουσιαστούν. Τέλος παραθέτουμε και ορισμένους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών.

**«Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ
ΜΑΘΗΣΗΣ»**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	ii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Η ατομική συμβολή του παιδαγωγού προσχολικής
ηλικίας και της οικογένειας στην αγωγή του παιδιού.....**

.....3	3
1.1 Εισαγωγή	3
1.2 Ο ρόλος της οικογένειας.....	4
1.2.1 Ο κοινωνικοποιητικός και μορφωτικός ρόλος της οικογένειας....	5
1.3 Ο ρόλος των προσχολικών προγραμμάτων.....	9

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Συνεργασία γονέων-προσχολικού προγράμματος:
Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και πλεονεκτήματα»**

.....12	12
2.1 Εισαγωγή.....	12
2.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	14
2.3 Πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.....	18
2.3.1 Πλεονεκτήματα για το παιδί.....	21
2.3.2 Πλεονεκτήματα για τους γονείς.....	23
2.3.3 Πλεονεκτήματα για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Βασικές θεωρητικές αρχές για τη συνεργασία οικογένειας και προσχολικού προγράμματος»29

3.1 Εισαγωγή.....29

3.2 Βασικές αρχές συνεργασίας προσχολικού προγράμματος.....30

3.3 Θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία οικογένειας – προσχολικού προγράμματος.....34

3.3.1 Θεωρία Bronfenbrenner.....35

3.3.2 Θεωρία Epstein.....38

3.3.3 Μοντέλο Ryan και Adams.....40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Γονεϊκή συμμετοχή στο προσχολικό πρόγραμμα»43

4.1 Εισαγωγή.....43

4.2 Μορφές και μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής.....44

4.3 Επικοινωνία γονέων- παιδαγωγών.....49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Η συνεργασία προσχολικού κέντρου με τους γονείς: Πρακτικά ζητήματα»52

5.1 Εισαγωγή.....52

5.2 Σχέση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με τους γονείς.....53

5.3 Προβλήματα στη συνεργασία και τρόποι αντιμετώπισης.....55

ΕΠΙΛΟΓΟΣ	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην εργασία αυτή το ενδιαφέρον στρέφεται στην επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών του και κατ'επέκταση στο κατά πόσο αυτή είναι λειτουργική και αποτελεσματική.

Η επικοινωνία και η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας είναι πια πεδίο επιστημονικής έρευνας και μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια αξιοσημείωτη αύξηση των σχετικών μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία. Αν και η προσέγγιση του θέματος γίνεται με βάση διαφορετικό φιλοσοφικό, επιστημονικό ή ιδεολογικό υπόβαθρο, στη πλειονότητα τους τα σχετικά ερευνητικά προγράμματα και οι μελέτες καταλήγουν σε προτάσεις για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ενώ άλλες προσανατολίζονται στην αναζήτηση στρατηγικών και πρακτικών, που στοχεύουν στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών συστημάτων, αφού είναι πια αυτονόητο, πως δεν γίνεται να λειτουργούν σε απομόνωση το ένα από το άλλο (Κόζυβα, 2009).

Σήμερα, είναι πια αυτονόητη η αναγκαιότητα της ουσιαστικής επικοινωνίας και της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ προσχολικού προγράμματος και οικογένειας, που δε γίνεται να λειτουργούν σε απομόνωση. Για να υπάρξουν, όμως, θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους, είτε είναι παιδιά, είτε είναι γονείς, είτε είναι παιδαγωγοί, απαιτείται κοινή προσπάθεια με το μέγιστο δυνατό συντονισμό, η οποία υπαγορεύεται τόσο από την κοινή λογική, όσο και από τη λογική της 'δια βίου μάθησης' (Κόζυβα, 2009).

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο κοινωνικοποιητικός και μορφωτικός ρόλος της οικογένειας, καθώς και του προσχολικού προγράμματος, ώστε να αντιληφθούμε τη σπουδαιότητα και των δύο αυτών φορέων στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία του προσχολικού προγράμματος και της οικογένειας. Επιχειρείται να διευκρινιστούν οι όροι της γονεϊκής εμπλοκής, της γονεϊκής συμμετοχής, της επικοινωνίας και της συνεργασίας και στη συνέχεια παραθέτουμε τα πλεονεκτήματα

που απορρέουν από τη συνεργασία αυτή, και αφορούν το προσχολικό πρόγραμμα, το οικογενειακό περιβάλλον και το ίδιο το παιδί.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα, που αναπτύχθηκαν για να περιγράψουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ του προσχολικού προγράμματος και της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein και το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας των Ryan και Adams.

Ακολούθως, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η γονεϊκή εμπλοκή στο προσχολικό πρόγραμμα και περιγράφονται ορισμένες μορφές και μοντέλα της γονεϊκής εμπλοκής καθώς και τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σχέσεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με την οικογένεια και αναφέρουμε τα προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν από τη συνεργασία αυτή, καθώς επίσης και τους τρόπους αντιμετώπισης τους.

Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, μέσα από τα οποία δημιουργείται μια σφαιρική άποψη για τη συνεργασία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με τους γονείς. Τα τελευταία χρόνια τα σχετικά ζητήματα για τη συνεργασία παιδαγωγών – γονέων απασχολούν πολύ σοβαρά διεθνής οργανισμούς, ερευνητικά κέντρα καθώς και πολιτικούς φορείς αρμόδιους για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συνεργασία των παιδαγωγών με τους γονείς θα αποτελεί επίκεντρο και θα στοχεύουν η συνεργασία αυτή να έχει θετικά αποτελέσματα.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε, την επιβλέπουσα καθηγήτρια μας Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου, για την πολύτιμη βοήθεια της και την καθοδήγηση που μας παρείχε. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους γονείς μας για την στήριξη τους, στα τόσα χρόνια των σπουδών μας στο ΤΕΙ Ηπείρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Η ατομική συμβολή του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας και της οικογένειας στην αγωγή του παιδιού»

1.1 Εισαγωγή

Η οικογενειακή αγωγή στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι φυσική, μοναδική, αναντικατάστατη και βασίζεται στις σχέσεις γονέων- παιδιών. Χωρίς αμφιβολία, ο πατέρας και η μητέρα έχουν μεγάλη σημασία για τη προσωπική εξέλιξη του παιδιού. Ο ρόλος αμφοτέρων των γονέων είναι αξιόλογος για την εξέλιξη και τη μόρφωση του παιδιού. Σκοπός της οικογένειας δεν είναι μόνο η διαιώνιση του είδους. Σπουδαιότερος είναι ο ρόλος της στο πρόβλημα της οικογενειακής αγωγής, από την οποία εξαρτάται η μόρφωση και η πρόοδος των παιδιών, και επιπλέον η συμβολή της για την πρόοδο της κοινωνίας (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1980).

Ωστόσο, παρόλο που η οικογένεια κατέχει το σημαντικότερο ρόλο στη κοινωνικοποίηση και την αγωγή του παιδιού, εξίσου αξιόλογος είναι και ο ρόλος των προσχολικών προγραμμάτων, διότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας το παιδί πρέπει να βοηθηθεί, για να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα. Επίσης, το προσχολικό πρόγραμμα βοηθάει το παιδί να ομαδοποιηθεί, να συνεχίσει την πορεία από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, να προωθηθεί η εξέλιξη της αυτονομίας του, η εξέλιξη των κοινωνικών του ικανοτήτων και γενικά να αναπτυχθεί ολόπλευρα (Κιτσαράς, 1988).

Αν και οι δυο αυτοί φορείς ασκούν σημαντικοί επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ο Bronfenbrenner (1976) ενίσχυσε την άποψη ότι η ανάπτυξη των παιδιών μόνο τότε μπορεί να γίνει επιτυχέστερη, αν κατορθωθεί να αναπτυχθούν ανάμεσα στους διαφορετικούς χώρους ζωής σχέσεις που να συνδυάζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους συστηματικότερα (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο κοινωνικοποιητικός και μορφωτικός ρόλος της οικογένειας, καθώς και του προσχολικού προγράμματος, ώστε να αντιληφθούμε την σπουδαιότητα και των δυο αυτών φορέων στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

1.2 Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια, σαν σύνολο, αποτελεί μία ζωντανή ενότητα, με μία ιδιαίτερη φυσιολογία και με ιδιότητες συνδεδεμένες με εκείνες της κοινωνίας, στην οποία ανήκει. Η οικογένεια έχει τις δυνατότητές της, τις χαρές της, τις δυσκολίες της, έχει τα δικαιώματα και καθήκοντα της προς την ίδια αλλά και προς την κοινωνία, καθώς και η κοινωνία έχει δικαιώματα και καθήκοντα απέναντι στην οικογένεια (Μπεζεβέγκης, 2012). Είναι, επομένως, μία σχέση αμφίδρομη. Τα μέλη της οικογένειας μοιράζονται όλα μαζί, χαρές και πόνους, καθώς και εκτίμηση ή περιφρόνηση. Τα ενδιαφέροντα είναι κοινά. Η ανασφάλεια και ενός μόνο μέλους επιδρά στην ευτυχία των άλλων. Είναι μια μικρή κοινωνία, με ένα πραγματικά ιδιαίτερο χαρακτήρα, διότι, αν και όλα τα μέλη έχουν την ίδια αξία από άποψη στοργής, είναι, ωστόσο, ανόμοια στην ηλικία και στις υπευθυνότητες. (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1980)

Το νήπιο, πρώτα ανήκει αποκλειστικά στην οικογένεια, η οποία είναι το πιο ευνοϊκό κέντρο για τις πρώτες εμπειρίες της κοινής ζωής, ο πρόλογος θα μπορούσαμε να πούμε, της κοινωνικής του ζωής. Η προσωπικότητα προσδιορίζεται στα πρώτα χρόνια, από τις επιδράσεις που ενεργεί το περιβάλλον γύρω από το παιδί. Η σημασία της οικογένεια είναι πολύ σημαντική, καθώς όπως είναι πλέον κοινώς αποδεκτό η οικογενειακή ζωή ξυπνά στο παιδί, λόγω της ασφάλειας που νιώθει εκεί, ένα αίσθημα εμπιστοσύνης προς την κοινωνία που μετέχει αργότερα. Ανάλογα λοιπόν, με το «κλίμα» του οικογενειακού περιβάλλοντος, η ανάπτυξη του παιδιού θα είναι ανάλογη. Είτε θα είναι αρμονική είτε ταραγμένη και οι συνέπειες των σημερινών επιδράσεων θα προσδιορίσουν τη νεότητα του, την εφηβεία του και ορισμένες φορές και ολόκληρη τη ζωή του (Δήμας, 2012).

Η οικογένεια είναι ένα περιορισμένο σύνολο όπου κυριαρχεί η εμπιστοσύνη και μέσα στο οποίο το παιδί αισθάνεται ότι είναι άξιο στοιχείο που υπολογίζεται πραγματικά από όλους τους άλλους. Έχει, λοιπόν, τη θέση του, τα δικαιώματά του και αισθάνεται ελεύθερο να κάνει, χωρίς φόβο, τα πειράματά του, με την άμεση υποστήριξη ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος. Επομένως, όσο μικρό και αν είναι το παιδί είναι ενεργό μέλος της οικογένειας του (Μπεζεβέγκης, 2012). Αξίζει, επίσης, να επισημάνουμε ότι οι πρώτες κοινωνικές του αντιδράσεις είναι η αντανάκλαση της συμπεριφοράς των δικών του. Η ορθή οικογενειακή ζωή επιτρέπει στο παιδί να

καταλαβαίνει τους άλλους. Η οικογένεια, λοιπόν, δεν πρέπει να είναι ένα κλειστό σύνολο, στο οποίο αναπτύσσεται ο εγωισμός αλλά ένα σύνολο που θα επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει το αίσθημα της κοινωνικότητας και της ασφάλειας μέσα στη κοινωνία ώστε να εξελιχθεί σωστά και ολόπλευρα η προσωπικότητα του (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2009).

1.2.1 Ο κοινωνικοποιητικός και μορφωτικός ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια είναι ένα κοινωνικό υποσύστημα, μια μικρή ομάδα μπορούμε να πούμε, με δράση στον κοινωνικό, μορφωτικό, οικονομικό, πολιτιστικό, επιστημονικό και θρησκευτικό τομέα (Καψάλη, 2000). Ως κοινωνικοπολιτισμικός φορέας παίζει αποφασιστικό ρόλο στη πολύπλοκη και μακρόχρονη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου, κυρίως, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, διότι συμβάλλει αποφασιστικά στην ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύστημα και διαμορφώνει την κοινωνικοπολιτιστική του ταυτότητα. Το οικογενειακό περιβάλλον παρέχει στο παιδί ασφάλεια, περίθαλψη, προφύλαξη από συναισθηματική απομόνωση και βοήθεια στις αντίξοες περιστάσεις και τις ανάγκες της ζωής και μεταδίδει σε αυτό αξίες, ιδανικά, κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς. Εκεί το παιδί αποκτά πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες, ιδιαίτερα όταν το οικογενειακό του περιβάλλον ανήκει στην ανώτερη κοινωνική ομάδα, όπου επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό οι ιδέες και η συμπεριφορά του (Κιτσαράς, 1988).

Η οικογένεια προσφέρει ακόμα στο παιδί πλήθος κοινωνικών και επαγγελματικών γνώσεων. Η κοινωνική θέση των γονέων, το επάγγελμα και η οικονομική κατάσταση, ασκούν βαθιά επίδραση στο εύπλαστο και εύθραυστο χαρακτήρα του παιδιού και συντελούν, θετικά ή αρνητικά, στην ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα σε αυτό, καλλιεργούνται οι κοινωνικές αρετές της αγάπης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού, της ευγένειας, της καλής συμπεριφοράς και δημιουργούνται στενοί δεσμοί μεταξύ των μελών της με αμοιβαία αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, ώστε να μην αποτελεί υπερβολή ότι η οικογένεια είναι σχολείο αφοσίωσης, απάρνησης και εστία ηθικής (Τσιαντζή, 1996). Όμως, η επίδραση της οικογενείας, όσον αφορά την ψυχοσωματική και διανοητική εξέλιξη του παιδιού, είναι τεράστια. Αυτή βοηθά να εκδηλωθούν οι έμφυτες και επίκτητες δυνάμεις του

παιδιού, με σκοπό τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Η ποιότητα της οικογένειας επηρεάζει σημαντικά και τη συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Το παιδί αντιγράφει πιστά τη συμπεριφορά των ανθρώπων του περιβάλλοντός του. Αν λάβουμε υπόψη ότι τα βασικά πρότυπα του παιδιού είναι οι γονείς του, που η εικόνα τους συνοδεύει πολλές συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις στη ζωή, και ότι το παράδειγμα είναι ο συντομότερος δρόμος για την απόκτηση κοινωνικών αρετών, η μάθηση ρόλων που γίνεται με τη διαδικασία της μίμησης είναι βασικής σημασίας. Οι γονείς παροτρύνουν και βοηθούν στη σωστή μάθηση των ρόλων που θα κληθούν τα παιδιά τους να παίζουν αργότερα, δίνοντας τους κατάλληλα παιχνίδια, για παράδειγμα ένα αυτοκινητάκι στο αγόρι ή μια κούκλα στο κορίτσι (Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, 1980).

Βέβαια, ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού δεν τελειώνει εδώ. Είναι βασικός και για τη διάπλαση της ηθικής προσωπικότητας του ατόμου, γιατί η κοινωνικοποίηση του μέσα στην οικογένεια το οδηγεί σε «θεληματική» συμμόρφωσή του προς τις απαιτήσεις της κοινωνικής ηθικής. Από αυτήν την άποψη, η οικογενειακή αγωγή, η οποία αποτελεί το θεμέλιο της διάπλασης της προσωπικότητας, είναι καταναγκασμός, αφού καταπιέζει το άτομο, στη κοινωνία, στην οποία αναπτύσσεται. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ορθή κοινωνικοποίηση του ατόμου από την οικογένεια θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα την ορθή συμπεριφορά των μελών της οικογένειας και όχι με καταπίεση και εξαναγκασμό. Μόνον τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για σωστή κοινωνικοποίηση από την πλευρά της οικογενείας (Μετοχιανάκη, 2008).

Ο ρόλος της οικογένειας όμως, όπως προαναφέραμε δε σταματά εδώ. Εκτός από την κοινωνικοποίηση του παιδιού, η οικογένεια συμβάλλει καθοριστικά και στην αγωγή όπου οι δύο γονείς είναι αναγκαίο να συμβάλλουν εξίσου σε αυτή τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο να αναφερθούμε και σε αυτό το κομμάτι.

Η οικογενειακή αγωγή, που αναμφίβολα αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου, βάζει τα θεμέλια για τη συγκρότηση και δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού και η ποιότητα της εξαρτάται από τις σχέσεις των συζύγων και την ψυχική τους ισορροπία. Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι η ήσυχη, αρμονική και ζεστή

οικογενειακή ατμόσφαιρα, η ασφάλεια και η αγάπη, η ηθικότητα και οι γνήσιες οικείες σχέσεις που διαμορφώνουν αντίστοιχα την κοινωνική, ηθική και θρησκευτική υπόσταση του παιδιού. Τα βιώματα και οι εμπειρίες, κατά την προσχολική ηλικία, αποτυπώνονται βαθιά και συνοδεύουν το άτομο σε ολόκληρη τη ζωή του (Κιτσαράς 1988).

Οι πρώτες διαδικασίες μάθησης, καθώς και τα πρώτα βιώματα έχουν μεγαλύτερη σημασία από αυτά που θα ακολουθήσουν σε όλα τα μετέπειτα χρόνια. Υποστηρίζεται ότι οι περισσότερες ψυχικές ανωμαλίες και αντικοινωνικές εκδηλώσεις έχουν τις ρίζες τους σε μια μη υγιή οικογενειακή ατμόσφαιρα κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Εύκολα, επομένως, διαπιστώνει κανείς πόσο μεγάλη είναι η ευθύνη των γονέων για την ομαλή εξέλιξη των παιδιών τους. Ευνόητο είναι, βέβαια, ότι κάθε οικογένεια δεν ασκεί την ίδια ποιοτική παιδαγωγική επίδραση στα μέλη της, διότι η επίδραση αυτή εξαρτάται τόσο από τη βιολογική και ψυχολογική σύνθεσή της όσο και από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν (Μετοχιανάκης, 2008).

Είναι χαρακτηριστικό πως στη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, κατά τα πρώτα χρόνια μετά τη γέννηση του παιδιού, μετέχουν σχεδόν μόνο οι γονείς. Αυτοί είναι οι πρώτοι αποκλειστικοί και φυσικοί παιδαγωγοί, αφού το άτομο για μακρύ χρονικό διάστημα, και μάλιστα σε περίοδο πολύ εύπλαστου ψυχικού μηχανισμού, δέχεται την άμεση επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ο ρόλος αμφοτέρων των γονέων είναι αξιόλογος για την εξέλιξη και τη μόρφωση του παιδιού. Όμως, ο ρόλος της μητέρας θεωρείται ισχυρότερος, καθώς σχετίζεται περισσότερο και αμεσότερα με την ανατροφή του παιδιού. Η μητέρα, κυρίως, δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη των δικών του δυνάμεων. Η σχέση μητέρας – παιδιού διαμορφώνει τον πρώτο τύπο του Υπέρ-εγώ, που έχει το χαρακτήρα του «οφείλει» και που είναι ρυθμιστής της συμπεριφοράς του. Παιδιά χωρίς μητέρα ή παιδιά ορφανοτροφείων παρουσιάζουν, συνήθως, αποκλίσεις κατά την εξέλιξη τους και μάλιστα όταν στερούνται τη μητέρα τους κατά τους πρώτους μήνες της ζωής (Κιτσαράς, 1988).

Δεν είναι, όμως, ευκαταφρόνητος και ο ρόλος του πατέρα, ο οποίος αποτελεί «σύμβολο δυνάμεως, προστασίας, πρωτοβουλίας και ανταγωνιστικότητας». Ο πατέρας αποτελεί εξίσου με τη μητέρα, το σπουδαιότερο πρόσωπο για το παιδί. Κοντά στο πατέρα, το παιδί νιώθει πιο ισχυρό, καθώς αντλεί δύναμη από τη δύναμη

του, ενώ το αγόρι πιο πολύ τον τοποθετεί πρότυπο για τη ζωή του . Είναι απαραίτητο, λοιπόν, ο σημερινός πατέρας να συνειδητοποιήσει την ευθύνη που έχει προς τα παιδιά του και να διαμορφώνει ορθώς το ρόλο του (Κιτσαράς, 1988).

Επομένως, αντιλαμβανόμαστε πλήρως πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος και των δύο γονέων καθώς επίσης και τις υποχρεώσεις στις οποίες θα πρέπει να ανταπεξέρχονται καθημερινά για τη σωστή σωματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Σκοπός της οικογένειας δεν είναι μόνο η διαίωσιση του είδους. Σπουδαιότερος είναι ο ρόλος της στο θέμα της οικογενειακής αγωγής, από την οποία εξαρτάται η μόρφωση και η πρόοδος των παιδιών, και επιπλέον η συμβολή της για την πρόοδο της κοινωνίας. Δεν πρέπει, βέβαια, να υποτιμά κανείς και τις δυνατότητες αυτοπροστασίας του παιδιού, που είναι συνδεδεμένες με μια εκπληκτική ικανότητα προσαρμογής. Η καταπίεση ή η ματαίωση μιας προσδοκίας μπορεί να οδηγήσει αργότερα σε ασυνήθιστους τρόπους συμπεριφοράς (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1980).

1.3 Ο ρόλος των προσχολικών προγραμμάτων

Στην προσχολική ηλικία ο παιδαγωγός κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στη ζωή του παιδιού. Αναλαμβάνει να το συνοδεύει στη μετάβαση του από το οικογενειακό προστατευτικό πλαίσιο, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις δικές του επιθυμίες και ανάγκες, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όπου θα πρέπει να μάθει τους κανόνες συμμετοχής σε εξωτερικά επιβεβλημένους κανόνες (Κοντοπούλου, 1996).

Ο κυριότερος σκοπός του προσχολικού προγράμματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν ικανά να ζουν και να εργάζονται αρμονικά μεταξύ τους. Ο παιδαγωγός έχει μεγάλες ευκαιρίες- αλλά και υποχρέωση- να πετύχει τον σκοπό αυτό αποτελεσματικά, γιατί τα περισσότερα παιδιά αποκτούν την πρώτη πείρα της συναναστροφής τους με τα άλλα παιδιά στο προσχολικό πρόγραμμα, έξω από τα ασφαλή όρια της οικογένειας. Η συναναστροφή του παιδιού με τα άλλα παιδιά αποτελεί την πρώτη τυπική εισαγωγή του παιδιού στις υποχρεώσεις αλλά και στα δικαιώματα που του προσφέρει η συμμετοχή του στην κοινωνία. Είναι η πρώτη ευκαιρία που του δίνεται για να μάθει να συνεισφέρει για την ομαδική ευημερία (Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη, 1997).

Έτσι, ενώ αρχικά, τα προσχολικά προγράμματα δημιουργήθηκαν με πρωταρχικό στόχο τη φύλαξη παιδιών εργαζομένων γονέων, οι μητέρες από αυτά. πλέον, το προσχολικό πρόγραμμα σταμάτησε να θεωρείται μόνο ένας τρόπος συγκέντρωσης των παιδιών για να «περάσουν την ώρα τους», ή για να ξεκουράζονται. Στο προσχολικό πρόγραμμα, το παιδί καλλιεργείται και ωριμάζει, με τρόπο αβίαστο και με την κατάλληλη μόρφωση που παρέχεται σε αυτά από τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας (Γαβαλά, 1979).

Κατά τη μετάβαση του παιδιού στο προσχολικό πρόγραμμα, το παιδί έχει διαμορφώσει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του, γνωρίζει τις αξίες και τους τρόπους συμπεριφοράς που αφορούν την κοινωνία που ζει. Η διαδικασία αυτή έχει επιτευχθεί από το οικογενειακό περιβάλλον και είναι το πρώτο πεδίο κοινωνικών σχέσεων, μεγάλης σημασίας για την κοινωνική μάθηση του παιδιού (Πανταζής & Σακελαρίου, 2005).

Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον το παιδί πρέπει να γνωρίσει την ανιδιοτελή αγάπη και αναγνώριση. Η κοινωνική μάθηση στα πρώτα χρόνια της ζωής του, στοχεύει στην αυτονομία. Η αυτονομία είναι προϋπόθεση τόσο για τη σύναψη νέων κοινωνικών σχέσεων όσο και για την ένταξη στην κοινωνική ομάδα (Πανταζής & Σακελαρίου, 2005).

Όπως προείπαμε ο θεσμός των προσχολικών προγραμμάτων ξεκίνησε αρχικά ως μία λύση ανάγκης: Να προστατευθεί το παιδί της εργαζόμενης μητέρας. Η πείρα ωστόσο, στις χώρες που έχει μακροχρόνια εφαρμογή, απέδειξε ότι τα παιδιά που πηγαίνουν στο προσχολικό περιβάλλον, ευεργετούνται πολύπλευρα από το κατάλληλο περιβάλλον, την επίβλεψη και τις οργανωμένες απασχολήσεις των παιδιών από εκπαιδευμένο προσωπικό. Μέσα στις ευνοϊκές συνθήκες του προσχολικού περιβάλλοντος εξασφαλίζεται απόλυτα η βιολογική και ψυχολογική ανάπτυξή τους.

Το προσχολικό πρόγραμμα, προσφέρει στο οικογενειακό περιβάλλον ένα συμπληρωματικό και ενισχυτικό πεδίο αλληλεπίδρασης. Παρέχει τη δυνατότητα σε παιδιά ίδιας αλλά και διαφορετικής ηλικίας για πολλαπλές επαφές και αφορμές, για κοινωνική μάθηση, στην καθημερινή συμβίωση (Πανταζής & Σακελαρίου, 2005).

Γενικά, η κοινωνική μάθηση είναι «υπέρ-σκοπός» αγωγής στην παιδαγωγική εργασία του προσχολικού προγράμματος. Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, επενεργεί σε όλες τις δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, στην ομιλία, στη γνωριμία του περιβάλλοντος. Ουσιώδεις σκοποί του παιδαγωγού αλλά και οι υποχρεώσεις εστιάζονται στην ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Πανταζής & Σακελαρίου, 2005, σ. 279).

Καθώς τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου είναι καθοριστικά για τη μετέπειτα ζωή, δίνεται μεγάλη βαρύτητα και στην προσωπικότητα του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας και στο έργο του (Δαράκη, 1995).

Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας αποτελεί την ψυχή και τη δύναμη του προσχολικού προγράμματος, δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Εκμεταλλεύεται επίκαιρες αφορμές από το περιβάλλον, οι οποίες είναι σημαντικές για την κοινωνική μάθηση του κάθε παιδιού ή της ομάδας. Βοηθά στην ένταξη των παιδιών που ήταν για μεγάλο χρονικό διάστημα

άρρωστα ή απουσίαζαν για οποιοδήποτε άλλο λόγο και γενικότερα, σε γενέθλια και γιορτές υποστηρίζει το συναίσθημα της ενότητας. Επίσης, είναι αυτή που μεριμνά για τη διαμόρφωση του χώρου του υλικού, και γενικότερα για όλο το προσχολικό περιβάλλον, το οποίο θα πρέπει να ενισχύει τις διαδικασίες κοινωνικής μάθησης (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας θα πρέπει, επομένως, να βοηθά στη δημιουργία ευνοϊκών και κατάλληλων συνθηκών στο προσχολικό πρόγραμμα. Θα πρέπει να βοηθήσει το παιδί να εξοικειωθεί με το να γνωρίζει καινούριες καταστάσεις, αντικείμενα, πρόσωπα και να τα κατανοήσει, ώστε να μεταβάλλει δημιουργικά την φαντασία του. Το βασικότερο προσόν, που θα πρέπει να διαθέτει ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας είναι η αγάπη για τα παιδιά. Η αγάπη και τα στοργικά συναισθήματα αποτελούν το μαγικό κλειδί, που θα ανοίξει την ψυχή του παιδιού (Δαράκη, 1995).

Ωστόσο, ένα από τα βασικά έργα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν αυτογνωσία. Μόνο σε ένα περιβάλλον ενθαρρυντικό και αληθινού σεβασμού, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και ικανότητες, όχι με το να τους λένε πόσο καταπληκτικά είναι, αλλά με το να τους δίνονται ευκαιρίες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να απολαμβάνουν την επιτυχία τους, όταν φέρουν σε πέρας ένα δύσκολο έργο. Λόγω του ότι ο αυτοέλεγχος, η έκφραση των συναισθημάτων και οι θετικές κοινωνικές σχέσεις αποτελούν θεμελιώδεις ικανότητες για τη σχολική και μετέπειτα ζωή, πρέπει να αποτελούν βασικό στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι παιδαγωγοί πρέπει να γνωρίζουν το πόσο εύθραυστη είναι η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών σε αυτή την ηλικία. Για αυτό πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να υιοθετούν θετικές συμπεριφορές, καθώς και να τους παρέχουν ευκαιρίες να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν τις ικανότητες τους (Bredenkamp-Copple, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Συνεργασία γονέων-προσχολικού προγράμματος: Εννοιολογικές προσεγγίσεις και πλεονεκτήματα».

2.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2007), <<οι λέξεις δεν είναι αθώες, ονομάζουν πράγματα και την ίδια στιγμή δημιουργούν επιτελεστικά καταστάσεις και συμβάντα. << Αρχή επιστήμης ή των ονομάτων επίσκεψις >>, μας άφησε παρακαταθήκη ο Αντισθένης. Στις μέρες μας, περισσότερο από κάθε άλλον, ο Jacques Derrida μας έμαθε να μη θεωρούμε αυτονόητα τα σημεία, να στεκόμαστε απέναντι τους κριτικά και να στοχαζόμαστε τα σημειαινόμενά τους. Με τον τρόπο αυτό κατανοούμε τον κόσμο και παρεμβαίνουμε σε αυτόν>> (Ρέντζου, 2011, 56-57).

Καθώς στόχος της παρούσας μελέτης είναι η συνεργασία του προσχολικού προγράμματος με τους γονείς, χρησιμοποιούνται συχνά όροι που αφορούν τη συνεργασία αυτών. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφέρουμε τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί και αφορούν τη συνεργασία, τη γονεϊκή εμπλοκή, τη γονεϊκή συμμετοχή και την επικοινωνία.

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, υπάρχει ανάγκη ενδυνάμωσης της επικοινωνίας και συνεργασίας της οικογένειας και του προσχολικού προγράμματος, αφού και τα δύο πλαίσια αντιμετωπίζουν την πρόκληση της προετοιμασίας μιας νέας γενιάς ανθρώπων, για μια κοινωνία, όπου η μόρφωση είναι αναγκαία και η επικοινωνία μεταξύ των πλαισίων εκπαίδευσης και οικογένειας θα πρέπει να είναι ουσιαστική και να παρουσιάζει συνοχή (Σακελλαρίου, 2008).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτό θα παρουσιάσουμε την συνεργασία του προσχολικού προγράμματος με τους γονείς, τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία γονέων –παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αλλά και τα πλεονεκτήματα για τα παιδιά, τους γονείς και τους παιδαγωγούς ξεχωριστά.

Το θέμα <<γονείς και προσχολικό πρόγραμμα>>, αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια. Οι καλές σχέσεις προσχολικού προγράμματος- οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στα παιδιά, στους γονείς, στους παιδαγωγούς, στο προσχολικό πρόγραμμα. Οι περισσότερες έρευνες

υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το προσχολικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Laloumi – Vidali (1997), Coleman (1998), Beverdige (2004), Greenwood & Hickman (1991), Epstein & Lee (1995), Haynes, Comer & Hamilton – Lee (1989), η έρευνα διαπιστώνει ότι η συνεργασία προσχολικού προγράμματος – οικογένειας συμβάλλει στη σχολική επίδοση των παιδιών στην αποτελεσματική επικοινωνία και συμμετοχή των παιδιών στη σχέση προσχολικού προγράμματος – οικογένειας στην αυξημένη παρακολούθηση στο προσχολικό πρόγραμμα στη συνεργασία των γονέων με τα παιδιά για τις εργασίες που γίνονται στο σπίτι στη βελτίωση της συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των παιδιών και στην ικανοποίηση των γονέων για τον ρόλο των παιδαγωγών (Σαμαρά, 2010).

2.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

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

Ένας ψυχολογικά προσανατολισμένος ορισμός αναφέρει ότι η οικογένεια «είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή διαδρομή, βιώνουν μαζί μια κοινή πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης» (Γεωργίου, 2000, σ.23).

Ο Aloys Fisher (1927) υποστηρίζει ότι «οικογένεια είναι η βιολογική εκείνη κοινότητα, η οποία περιλαμβάνει τον άνθρωπο ως ολότητα, σε όλες τις μορφές της ζωής του, στις ενέργειες του, στου σκοπούς του, είναι η κοινότητα της αγάπης και του πνεύματος (σ.89). Η οικογένεια, λοιπόν, αποκτά ένα αξιόλογο χαρακτήρα, της οποίας γνώρισμα είναι η αρμονία και η ενότητα (Μετοχιανάκης, 2000, σ.366).

Όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, ο όρος είναι τόσο ευρύς που μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε. Μπορεί να σημαίνει μια απλή επίσκεψη του γονιού στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης μία φορά το χρόνο, μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία του γονέα και του παιδαγωγού ή ακόμη και συμμετοχή του γονέα σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου καθώς και τη συμμετοχή τους σε καθημερινές δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος (Brito & Waller, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται σε διαδικασίες που επιτρέπουν στους γονείς να έχουν ρόλο σε ότι γίνεται στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, άλλα μόνο στη μορφή και στο βαθμό που θα προκαθορίσουν οι παιδαγωγοί. Σε αυτή τη περίπτωση, ο ρόλος των γονέων περιορίζεται στο ρόλο του θεατή δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, τις οποίες διοργανώνει το προσχολικό πρόγραμμα για αυτούς (Tomlinson, 1991· Σαμαρά,2010),

ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγράψουν ως καθήκοντα των γονέων ή εθελοντική εργασία (Σαμαρά, 2010).

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

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

Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να λάβει χώρα εντός ή εκτός του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες ολοκληρώνουν το σκοπό του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Η συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει τη διοργάνωση εκδρομών, την προετοιμασία των γιορτών, την παρακολούθηση διάφορων δραστηριοτήτων και αθλητικών εκδηλώσεων (Ρέντζου, 2011).

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο όρος γονεϊκή συμμετοχή αποτελεί ένα γενικό όρο, όρο «ομπρέλα» (Rentzou, 2004, σ. 9), ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει διάφορες μορφές συμμετοχής και συνεργασίας.

Ο όρος συνεργασία, από την άλλη μεριά, θεωρείται ως μια μορφή ανώτερης συμμετοχής και προϋποθέτει ισότητα (Fool et al, 2002· Rentzou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2007). Σύμφωνα με τους Pugh & De 'ath (βρέθηκε στο Sakellariou & Rentzou, 2007) η συνεργασία χαρακτηρίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό και

συνεπάγεται την ανταλλαγή πληροφοριών, την ευθύνη, τη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα.

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

Στην προσχολική αγωγή ο συνεργατικός ρόλος του παιδαγωγού δε μπορεί να περιορίζεται στα όρια της τάξης, αλλά πρέπει να αντανακλάται και στις σχέσεις επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών. Η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη και αποτελεί μεγάλο ερευνητικό πεδίο στις ανθρώπινες σχέσεις. Στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης 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).

Η επικοινωνία είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας που εδραιώνει το είδος των σχέσεων των ανθρώπων. Είναι ο βασικός τρόπος, όπως αναφέρει ο Satir του πως χειριζόμαστε την επιβίωση, πως αναπτύσσουμε την οικειότητα, πόσο παραγωγικοί είμαστε, πως κάνουμε αισθητή την παρουσία μας. Σε σχέση με τη συνεργασία οικογένειας – παιδαγωγού και οικογένειας – προσχολικού προγράμματος- κοινωνίας, είναι ένας καθοριστικός παράγοντας. Ο παιδαγωγός και οι γονείς οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνεργασίας (Σακελλαρίου, 2006).

Ο Swick σημειώνει ότι τα πιστεύω σχετικά με τη διαδικασία της επικοινωνίας και ο ρόλος του καθενός μέσα σε αυτή τη διαδικασία είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικογένεια, προσχολικό πρόγραμμα και κοινωνία στηρίζουν τις σχέσεις τους. Για αυτό, οι παιδαγωγοί και γονείς θα πρέπει να εξετάσουν τα πιστεύω τους με βάση

τρία σημεία αναφοράς – κλειδιά: εαυτός, εαυτός και άλλος, διαδικασία της επικοινωνίας (Σακελλαρίου, 2006).

Το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης, ωστόσο, για τη δημιουργία ενός δυναμικού, επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ προσχολικού προγράμματος και οικογένειας, επωμίζονται οι παιδαγωγοί καθώς τους αναλογεί θεσμικά ο ρόλος να εμπνέουν, να αναπτύσσουν και να μεριμνούν συνεχώς για την ενίσχυση της επικοινωνιακής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συνεπώς, ο παιδαγωγός καλείται να διαδραματίσει ρόλο «εμπνευστή» στην εφαρμογή ενός επικοινωνιακού σχεδιασμού με στόχο τη συνεργασία προσχολικού προγράμματος και οικογένειας. Ο ρόλος αυτός επιβάλλει την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας με την οικογένεια. Όταν η επικοινωνιακή στρατηγική που αναπτύσσει, συνειδητά ή αυθόρμητα, ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από καλοπροαίρετη διάθεση, εγκαρδιότητα, ενθάρρυνση και όχι από αυταρχισμό, αρνητισμό και υπεροψία, τότε επηρεάζονται θετικά οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνοντας ένα υγιές επικοινωνιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται αμοιβαία και απρόσκοπτα η δυναμική της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Η ποιότητα και η διάρκεια της σχέσης εξαρτάται από τους παιδαγωγούς και την επικοινωνιακή τους κατάρτιση ώστε να βιώνονται αδιάκοπα και αμφίδρομα διαπροσωπικές σχέσεις εκτίμησης και συνεργασίας. Στοχεύοντας ο παιδαγωγός στην ποιοτική βελτίωση της «ενδοπροσχολικής πραγματικότητας», διαμορφώνει αυτόματα τις προαπαιτούμενες συνθήκες εκούσιας και δημιουργικής συμμετοχής όλων των μελών της σ' αυτήν (Σταμάτης, 2012).

2.3 Πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία γονέων – παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Τα τελευταία χρόνια η γονεϊκή εμπλοκή στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης αποτελεί δημοφιλές αντικείμενο έρευνας παγκοσμίως. Ταυτόχρονα υπάρχει σε πολλές χώρες, ένας αυξανόμενος ενθουσιασμός για την εκπαίδευση των γονέων και την εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Μεταξύ των αποτελεσμάτων που μας δίνουν οι έρευνες για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εντοπίζεται και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η συμπεριφορά των γονέων στη νοητική, καθώς επίσης στη ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους (Μπία, 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. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα προσχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το προσχολικό περιβάλλον μάθησης (Olmsted,1991 Martin et al,1997 Μερκούρη και Σταμάτης ,2009 Σαμαρά,2010).

Οι σχέσεις που διατηρεί το προσχολικό πρόγραμμα με τις οικογένειες των μαθητών του, είναι ένα θέμα που απασχόλησε και απασχολεί παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, ερευνητές αλλά και τους ίδιους τους γονείς και εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με αποτελέσματα πολλών ερευνών, οι σχέσεις αυτές αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το προσχολικό πρόγραμμα. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να υπάρξει σύγκλιση απόψεων προσχολικού προγράμματος - οικογένειας, αλλά και η δημιουργία δυνατών και θετικών επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ τους, που να στοχεύουν στην όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη συνεργασία τους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα επιχειρείται μια προσπάθεια για άνοιγμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και κυρίως του προσχολικού προγράμματος στη κοινωνία, γεγονός το οποίο θα βοηθήσει από τη μια στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στο προσχολικό πρόγραμμα και στην οικογένεια και από την άλλη θα

συμβάλλει ώστε να γίνει πιο ουσιαστική και ενεργή η ανάμειξη των κηδεμόνων στα σχολεία των παιδιών τους (Ρέππα, 1999).

Πιο σύγχρονες θεωρήσεις, τονίζουν την ανάγκη για συνδυασμένη συνεργατική δράση προσχολικού προγράμματος – οικογένειας που να βασίζεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου. Εξάλλου, η πλειοψηφία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις. Η διαπίστωση αυτή, καθώς επίσης και αλλαγές στο διεθνές πολιτικό, ιστορικό και οικονομικό γίνεσθαι, όπως η καθιέρωση των δημοκρατικών θεσμών, η ιδέα της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και η τάση για αποκέντρωση έχουν ως αποτέλεσμα να δίνεται σήμερα διεθνώς ιδιαίτερη προσοχή στους δεσμούς ανάμεσα στο προσχολικό πρόγραμμα και το σπίτι των μαθητών (Σαμαρά, 2010, σ.46-47).

Η συνεργασία ως έννοια ενέχει τα στοιχεία της αμοιβαιότητας και της ισότητας μεταξύ των πλευρών που αναπτύσσεται εντάσεις, συγκρούσεις, ανισότητες πρέπει να εξομαλυνθούν ώστε να επιτευχθεί μια τέτοια σχέση. Οι γονείς όπως και οι παιδαγωγοί στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση φέρουν στάσεις, υποθέσεις, αντιλήψεις, προερχόμενες από τη κοινωνία, διαφορές που είναι πιθανό να έρχονται στην επιφάνεια στην σχέση συνεργασίας που προσπαθούν να αναπτύξουν. Το φύλο, η τάξη, η διάκριση φύλων, η εθνικότητα, η οικογενειακή κατάσταση αποτελούν τους παράγοντες, ο καθένας ξεχωριστά και σε συνδυασμό, βάσει των οποίων γονείς και εκπαιδευτικοί λειτουργούν, μπορούν να επηρεάσουν τη θέση των ατόμων μέσα στην εκπαίδευση. Ο Carol Vincent (όπως παρατίθεται στο Diane Reay, 1999) υποστηρίζει πως “η άνιση δύναμη στις σχέσεις γονιών και παιδαγωγών που διατηρούνται από τους παιδαγωγούς οι οποίοι είναι προσκολλημένοι στο ιδανικό του ‘καλού γονιού’- μια αδιαπραγμάτευτη θέση της ‘κατάλληλης’ συμπεριφοράς του γονιού- επιβάλλεται στους ανυποψίαστους γονείς”. Οι παιδαγωγοί προσκολλώνται σε πρότυπα, όπως αυτό του ‘καλού γονιού’ τα οποία σχετίζονται και με τις πέντε παραμέτρους που προαναφέραμε, κυρίως η τάξη είναι εκείνη που φαίνεται βάσει της έρευνας και της θεωρίας να παίζει το καθοριστικό ρόλο. Συνεπώς κάθε μια από τις δύο πλευρές έχει αντιλήψεις διαμορφωμένες είτε από κοινωνικά κριτήρια, στην περίπτωση των γονιών,

είτε από την επαγγελματική θέση με ότι αυτό συνεπάγεται, κουλτούρα, δεοντολογία, κλπ, στην περίπτωση των παιδαγωγών (Σταυροπούλου, 2012).

Σύμφωνα με τις Dowling & Osborne (2001) οι περισσότεροι επαγγελματίες στο χώρο της ψυχικής υγείας, αναγνωρίζουν πως η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δυο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ωστόσο, ελάχιστες προσπάθειες έχουν γίνει για μια σύγκλιση των δυο αυτών συστημάτων προς μια κοινή θεραπευτική στρατηγική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σε παιδιά. Ανεξάρτητα από τη διαπίστωση, οι επαγγελματίες αρχίζουν ολοένα και περισσότερο να αναγνωρίζουν πως οι οικογένειες και τα προσχολικά προγράμματα αποτελούν ανοιχτά συστήματα σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Η Emilia Dowling παρατηρεί ότι υπάρχουν κάποια κοινά σημεία μεταξύ οικογένειας και προσχολικού προγράμματος, όπως:

1. Η ιεραρχική οργάνωση.
2. Οι κανόνες
3. Η κουλτούρα και
4. Τα συστήματα πεποιθήσεων (Δαραής, 2008).

Η Γαλανάκη (1997) αναφέρει και αυτή με τη σειρά της, ότι το σχολείο είναι ένα ζωντανό, ανοικτό σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο, ένα πλέγμα, συστατικών στοιχείων που βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση. Το σύστημα αυτό είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών του και η αλλαγή σε ένα στοιχείο του προκαλεί αναπόφευκτα αλλαγή και στα άλλα στοιχεία του (Δαραής, 2008).

Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας και γονείς πρέπει να συνεργάζονται, αν θέλουν να έχουν επιτυχία στον υψηλό προορισμό τους. Η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας και η εστίαση στον οικογενειακό 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, σ. 22)

Οι γονείς γνωρίζουν αρκετές πλευρές από τη ζωή του παιδιού τους που οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας τις αγνοούν, και αυτοί πάλι γνωρίζουν άλλες πλευρές, που αγνοούν οι γονείς. Όταν γονείς και παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ανταλλάσσουν πληροφορίες και γενικά συνεργάζονται, τότε ασφαλώς θα γνωρίσουν καλύτερα το παιδί (Γαβαλά, 1976).

Γενικά, τα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν ότι μέσα από τη συνεργασία γονέων –παιδαγωγών αποκομίζουν θετικά οφέλη όλοι. Η Σαμαρά (2010), συνοψίζει τα οφέλη στους μαθητές, γιατί νιώθουν το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, στους γονείς, γιατί τους δίνεται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας μια καθαρή εικόνα για το πως αποδίδουν τα παιδιά τους στο σχολείο, στους εκπαιδευτικούς γιατί μαθαίνουν πολλά για τους μαθητές τους από τους γονείς, οι οποίοι έχουν μοναδική εικόνα για τα παιδιά τους και τέλος στο προσχολικό πρόγραμμα, γιατί εκτός από τη συλλογή πληροφοριών, για τη συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό τους περιβάλλον και για τυχόν προβληματικές οικογενειακές καταστάσεις, ενισχύεται με την εμπρακτή συμμετοχή των γονέων στην επίλυση ποικίλων σχολικών ζητημάτων, όπως είναι τα οικονομικά θέματα, τα οργανωτικά και γενικότερα η παρόθηση διάφορων δραστηριοτήτων (Σαμαρά,2010,σ.5).

2.3.1 Πλεονεκτήματα για το παιδί

Το παιδί μέσα από αυτή τη συνεργασία γνωρίζετε καλύτερα με τον παιδαγωγό του και καταλαβαίνει ότι περιβάλλεται από οικεία πρόσωπα που λειτουργούν για το κοινό καλό του. Νιώθουν πως το σχολείο δεν είναι ξένο στην οικογένεια τους. Όταν οι γονείς διάκεινται ευνοϊκά προς το σχολείο και βλέπουν να έχουν μια καλή σχέση και συνεργασία με τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας, τότε και τα παιδιά όχι μόνο θα φοιτούν με προθυμία σε αυτό αλλά είναι βέβαιο πως θα επωφεληθούν και από την εκπαιδευτική προσφορά του (Γαβαλά,1976).

Οι καλές σχέσεις μεταξύ προσχολικού προγράμματος και οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, στο προσχολικό πρόγραμμα και στην οικογένεια. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το προσχολικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα η έρευνα διαπιστώνει ότι η συνεργασία προσχολικού προγράμματος –οικογένειας συμβάλλει στη σχολική επίδοση των μαθητών, στην αποτελεσματική επικοινωνία και συμμετοχή των μαθητών στη σχέση προσχολικού προγράμματος και οικογένειας, στην αυξημένη παρακολούθηση στο προσχολικό πρόγραμμα, στη συνεργασία των γονέων με τα

παιδιά για τις εργασίες που γίνονται στο σπίτι, στη βελτίωση της συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και στην ικανοποίηση των γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών (Κιτσαράς, 2004).

Μάλιστα αν η συνεργασία αυτή αρχίσει πριν φοιτήσει το παιδί στο σχολείο επιτυγχάνεται μια ομαλή βαθμιαία μετάβαση του νηπίου από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο καθώς οι επισκέψεις του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας στο σπίτι αλλά και η επαφή με τους γονείς θα παρέχει ασφάλεια στο νήπιο αφού θα βλέπει οικεία πρόσωπα. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η συνεργασία γονιών-σχολείου επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αλλαγή στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στην τάξη, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών, στη βελτίωση της σχέσης γονιών-μαθητή. Οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκούν επιρροή στα κίνητρα, στις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση του παιδιού μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως εξάλλου επισημαίνεται ευρύτερα στη βιβλιογραφία η πλειοψηφία των δασκάλων και των γονιών μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις (Κοντοπούλου, 1996).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα στις σχολικές τους υποχρεώσεις όταν οι γονείς τους επικοινωνούν συχνά με τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας και όταν αυτοί εμπλέκονται στο προσχολικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Δρ .Gersh (1994· βρέθηκε στο Rentzou, 2004,σ.18) επισημαίνει τα εξής θετικά αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από τη συνεργασία γονέων – παιδαγωγών.

1. Τα παιδιά αποκτούν θετική στάση για τον εαυτό τους ,για τη μάθηση και το σχολείο.
2. Ανταποκρίνονται στη μάθηση πιο ενεργά και είναι θετικά σε νέες συνεργασίες και ιδέες .

3. Αναπτύσσουν ευκολότερα συνεργατικές κοινωνικές συμπεριφορές με διάθεση να μοιραστούν ,να κάνουν φίλους και να εργαστούν σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

4.Υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά τους , στη πειθαρχία και στην ηθική ανάπτυξη καθώς και στη συμμετοχή τους στις καθημερινές δραστηριότητες(Rentzou,2004,σ.18).

Οι Stevenson και Baker (1987), αναφέρουν ότι τα παιδιά που αποδίδουν καλύτερα στο προσχολικό πρόγραμμα είναι αυτά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε προσχολικές δραστηριότητες όπως οι συναντήσεις τους με τους παιδαγωγούς (Μαρκάδας,2010).

2.3.2 Πλεονεκτήματα για τους γονείς

Η ενδυνάμωση των σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων επιδρά θετικά στους γονείς. Μέσα από την παροχή βοήθειας όλοι οι γονείς, βοηθούνται συστηματικά ώστε να διαμορφώσουν στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά τους. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας με τα παιδιά τους, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών, αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς. Μαθαίνουν πως να συμπεριφέρονται με ορθό τρόπο απέναντι στα παιδιά. Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας εξηγώντας στους γονείς τον πραγματικό της ρόλο, που δεν αποβλέπει να τους αντικαταστήσει αλλά να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις παιδαγωγικές τους υπευθυνότητες, προσπαθεί να λύσει μαζί τους τα προβλήματα που παρουσιάζονται κάθε μέρα στο σπίτι και καμιά φορά στο προσχολικό πρόγραμμα και που τα συζητούν στην οικογένεια. Τους βοηθάει να καταλάβουν ότι το παιδί ,αν και αδύναμο, έχει δικαίωμα εκτίμησης όχι μόνο λόγω της αδυναμίας του αλλά για αυτό που θα γίνει μια μέρα(Κυριαζοπούλου,1980).

Η σοβαρή αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανησυχούν τους γονείς ενισχύει την εμπιστοσύνη τους προς το παιδαγωγό και το κύρος της εκπαιδευτικής δουλειάς (Τσιαντζή, 1996).

Οι γονείς εκτιμούν ότι η συμμετοχή τους έχει μεγάλη αξία για το προσχολικό πρόγραμμα. Αισθάνονται επαρκώς πληροφορημένοι σε ζητήματα σχετικά με την αγωγή του παιδιού τους και νιώθουν ότι οι άλλοι επιζητούν τις ιδέες και τις γνώμες τους. Αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση της αυτοπεποίθησης τους. Οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής από τη πλευρά τους συνεργάζονται με τους γονείς, αντλούν σημαντικές πληροφορίες για κάθε παιδί ατομικά για το τι γνωρίζει, πως σκέπτεται και τι μπορεί να κάνει. Οι πληροφορίες αυτές είναι σημαντικότερες, επειδή σε αυτές πρέπει να βασίζεται ο σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος, αλλά και όλο εν γένει το διδακτικό έργο. Η κοινή προσπάθεια και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και γονέων εξασφαλίζει την εφαρμογή της αρχής της συνέχειας στα δυο διαφορετικά περιβάλλοντα, σχολικό και οικογενειακό (Κιτσαράς, 2004).

Πολύ σημαντικό είναι ότι οι γονείς μαθαίνουν να εκτιμούν το προσχολικό πρόγραμμα, κατανοούν τους σκοπούς και τις μεθόδους του και συνεργάζονται σαφώς πιο δημιουργικά και με περισσότερη ειλικρίνεια με το προσωπικό του. Μέσα από τις ομαδικές συγκεντρώσεις και από τις ατομικές επισκέψεις, οι γονείς πληροφορούνται τις παρατηρήσεις του παιδαγωγού προσχολικής αγωγής για το παιδί τους και αναλύουν τα προσωπικά τους προβλήματα σχετικά με αυτό. Έτσι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα και με περισσότερη εμπιστοσύνη (Κιτσαράς, 2004).

Μέσα από αυτές τις συναντήσεις η μητέρα νιώθει πιο άνετα και αποκτά περισσότερη οικειότητα με τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας. Έτσι οι γονείς δένονται με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και εκτιμούν βαθύτερα το τι στη πραγματικότητα προσφέρουν στους ίδιους και στο παιδί τους. Η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών συμβάλλει ακόμη στο να εισχωρήσουν καινούργιες και πιο πολιτισμένες αντιλήψεις μέσα στην οικογένεια, να ανεβάσουν τη πνευματική στάθμη των γονιών, γεγονός που θα συμβάλλει στο να δημιουργηθούν και αρμονικότερες οικογενειακές σχέσεις. Επιπρόσθετα ευαισθητοποιεί και αυξάνει το ενδιαφέρον των γονέων για τα δρώμενα στο παιδικό κέντρο, τους δίνει την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και για τη μεγάλη σημασία που έχουν τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου για τη μετέπειτα σχολική και μελλοντική του ζωή (Δαράκη, 1995). Οι γονείς συνειδητοποιούν τις ικανότητες τους, τις σχετικές με την ανάπτυξη του παιδιού τους και τα καθήκοντα τους και τους βοηθάει να τα αναλάβουν υπεύθυνα.

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

Υπάρχουν μελέτες (Barsch & Shapiro, 1979) που έχουν δείξει ότι οι γονείς είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας σε σχέση με άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με τα παιδιά. Υπάρχουν όμως και έρευνες που δείχνουν ότι αρκετοί γονείς επηρεάζονται από αρνητικές εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές στο σχολείο, ενώ το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί ξοδεύουν πολλές ώρες με τα παιδιά στο σχολείο, μπορεί να κάνει τους γονείς να βλέπουν τους παιδαγωγούς ως ανταγωνιστές. Μπορεί επίσης οι γονείς να απορρίπτουν και να αρνούνται τον έλεγχο του παιδιού τους από ένα δάσκαλο, όταν οι αξίες του δασκάλου είναι διαφορετικές από τις δικές τους (Δαραής, 2008).

Οι γονείς περιμένουν από τους παιδαγωγούς να είναι κατεξοχήν ειδικοί σε θέματα εκπαίδευσης. Συχνά όμως δεν γνωρίζουν εάν ένα θέμα που αφορά στο παιδί τους είναι δουλειά του παιδαγωγού ή κάποιου άλλου ειδικού. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν το παιδί ολικά σε όλες του τις φάσεις και ρόλους, γι' αυτό και φαίνεται να εκτιμούν θετικά τον παιδαγωγό που τους ρωτάει γενικά για το παιδί τους π.χ. για τα ιατρικά του προβλήματα (Darling 1979).

Υπάρχουν και έρευνες που έχουν δείξει ότι κάποιοι γονείς υπερεκτιμούν τις δεξιότητες ή το γνωστικό επίπεδο του παιδιού τους και αυτό δυσχεραίνει την επαφή με τους παιδαγωγούς. Από την άλλη θέλουν να διατηρούν σε κάποιες περιπτώσεις το δικαίωμα να ακούνε τους επαγγελματίες, αλλά να αποφασίζουν οι ίδιοι τι είναι καλό για το παιδί τους με βάση το επιχείρημα ότι το γνωρίζουν καλύτερα (Mardiros 1989).

Οι γονείς επωφελούνται καθώς η εμπιστοσύνη τους στο ρόλο τους και η κατανόηση τους σε αυτό αυξάνεται. Έτσι οι γονείς νιώθουν πολύτιμοι και η αυτογνωσία τους είναι αυξημένη αφού οι ιδέες και οι απόψεις τους αναζητούνται (Foot et al ,2002 · Sakellariou & Rentzou , 2008).

Επιπλέον, οι γονείς αποκτούν γνώση και κατανόηση για την αποστολή και τους στόχους του σχολείου και για τον ρόλο των παιδαγωγών. Η αυξημένη συμμετοχή των γονέων στη ζωή του προσχολικού προγράμματος δίνει πληροφορίες στους γονείς για το καθορισμό των καθηκόντων, τη προσέγγιση των δραστηριοτήτων και τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί δουλεύουν με τα παιδιά. Αυτή η ανταλλαγή ιδεών, προσθέτει στις γνώσεις των γονέων πληροφορίες σχετικά με τη ζωή των παιδιών τους στο σχολείο, καθώς επίσης συμβάλλει και στη δικιά τους γνώση και εμπιστοσύνη (Robson, 1996 · Sakellariou & Rentzou, 2008).

Στόχος των προσχολικών προγραμμάτων είναι να προγραμματίζουν τακτικές επαφές με τους γονείς και να εισαγωγουν καινοτόμες πρακτικές, όπως απαιτείται για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία τους. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η συνεργασία με τους γονείς έχει πολλά να προσφέρει στα παιδιά, τους γονείς και τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Μόνο όταν και οι δυο πλευρές παιδαγωγοί και γονείς δηλαδή, έχουν κατά νου το καλό των παιδιών, μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματική συνεργασία. Στόχος λοιπόν, των παιδαγωγών είναι η εκπαίδευση των παιδιών με υπευθυνότητα και σεβασμό. Αυτό είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί, όταν οι ενήλικες, που είναι οι γονείς και οι παιδαγωγοί, συνεργάζονται (Rentzou, 2004).

2.3.3 Πλεονεκτήματα για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική η δουλειά στο προσχολικό πρόγραμμα έχει μεγαλύτερη επιτυχία, όταν υπάρχουν εταιρικές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο. Οι γονείς μπορούν να επιδράσουν με σημαντικό και θετικό τρόπο στη δουλειά των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Η αναγκαιότητα της συστηματικής γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο συνίσταται στο γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών σε αρκετές περιπτώσεις θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους μέσα από τακτικές συναντήσεις μαζί τους να κατανοήσουν καλύτερα τις ατομικές ανάγκες των παιδιών τους. Μπορούν επίσης να προτείνουν βελτιώσεις για τα σχολεία και να τις υποστηρίξουν με όποιο τρόπο διαθέτουν. Από τη συνεργασία αυτή οι γονείς δε συνεισφέρουν μόνο στη πρόοδο των παιδιών. Μπορούν επίσης να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα και την ευθύνη και έτσι συμβάλλουν στη βελτίωση του κύρους των εκπαιδευτικών (Συνώδη,2004).

Ακόμη κατανοούν βαθύτερα τη σχέση του παιδιού με τους γονείς του και αντιλαμβάνονται με περισσότερη ευκρίνεια από που μπορεί να πηγάζουν τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί. (Τζουριάδου,2001).

Μέσα από διαδικασίες συμμετοχής, οι γονείς, κατανοούν καλύτερα πως μπορούν στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας 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 το πιθανότερο είναι να αποδώσουν καλύτερα αυξάνοντας τη συμμετοχή τους, έχοντας λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και υψηλότερες φιλοδοξίες (Σακελλαρίου, 2006, σ.22).

Οι γονείς γνωρίζουν καλά τα παιδιά τους και μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις τους. Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας που ανταλλάσσουν πληροφορίες γύρω από τα νήπια, τα κατανοούν καλύτερα και εργάζονται πιο αποδοτικά μαζί τους (Γαβαλά,1976).

Μέσα από τις επισκέψεις στο οικογενειακό περιβάλλον δίνεται η ευκαιρία στο παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας να γνωρίσει τις αντικειμενικές συνθήκες της ζωής του παιδιού. Επιπλέον τους επιτρέπεται να έρχεται σε επαφή όχι μόνο με τη μητέρα και το πατέρα του παιδιού, που συνήθως έρχονται στο προσχολικό πρόγραμμα ,αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας που συμμετέχουν στην αγωγή του παιδιού αδέρφια, γιαγιά, παππούς και κάποτε ακόμη ο θείος και η θεία. Με

αυτό το τρόπο δίνεται το πλεονέκτημα στο παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Μια συνομιλία με τους γονείς για το παιδί, βοηθάει το παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας να ξεχωρίσει από το σύνολο και τον κάνει να ανακαλύψει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του παιδιού. Πλουτίζει τη γνώση του για το παιδί η σύγκριση της συμπεριφοράς του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον και στο προσχολικό πρόγραμμα (Κυριαζοπούλου, 1980).

Ουσιαστικό ρόλο στη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών παίζει ο διάλογος, η επικοινωνία, οι πληροφορίες που δίνονται και από τις δυο – πλευρές και γενικά η συμμετοχή των γονέων στην επίλυση των προβλημάτων που εμφανίζονται (Rentzou, 2004).

Σύμφωνα με Kitsara (1988), το να εργάζεται κάποιος στο προσχολικό πρόγραμμα σημαίνει ότι εργάζεται με παιδιά και γονείς ταυτόχρονα. Οι εργασίες στο προσχολικό πρόγραμμα, χωρίς τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, θεωρείται ότι είναι αναποτελεσματικό διότι οδηγεί στην αποξένωση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον (Rentzou, 2004 σ. 50).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : Βασικές θεωρητικές αρχές για τη συνεργασία οικογένειας και προσχολικού προγράμματος

3.1 Εισαγωγή

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

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η συνεργασία, οικογένειας - προσχολικού προγράμματος, θα πρέπει γονείς και παιδαγωγοί να λειτουργήσουν σαν μια αρμονική συντροφική δυάδα, η οποία θα έχει ως αφετηρία της παιδαγωγικής εργασίας στο προσχολικό περιβάλλον, τα κοινωνικά και οικογενειακά δεδομένα της ζωής του παιδιού (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά και διασαφηνίζονται τόσο οι βασικές αρχές για τη συνεργασία οικογένειας και προσχολικού προγράμματος, όσο και τα κυριότερα σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης που την υποστήριζαν. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J.Epstein και το μοντέλο των σχέσεων Οικογένειας – Σχολείου των Ryan & Adams. Τα μοντέλα αυτά έχουν επηρεάσει τη σκέψη των σύγχρονων μελετητών στην ανάλυση, εκτίμηση ή και αναθεώρηση των συνεργατικών προσπαθειών οικογένειας και σχολείου. Τα μοντέλα της J.Epstein και των Ryan & Adams αποτελούν παραλλαγές του συστημικού μοντέλου του Bronfenbrenner, δεδομένου ότι βασίζονται στην ιδέα της διαρκούς αλληλεπίδρασης των συστατικών ενός συστήματος, μέσα στο οποίο λειτουργεί το άτομο. Η παγκόσμια αναγνώριση της θεωρητικής αρχής της γονεϊκής και οικογενειακής συμμετοχής στα προσχολικά προγράμματα, δημιούργησε προκλήσεις για οικογενειοκεντρική προσέγγιση για μεταγενέστερες πολιτικές στα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2008).

3.2 Βασικές αρχές συνεργασίας οικογένειας – προσχολικού προγράμματος μάθησης.

Οι γονείς ανέκαθεν υπήρξαν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού (Berger, 1991). Ο Κομένιος, ο Ρουσώ, ο Λοκ και άλλοι μεγάλοι παιδαγωγοί αναγνώρισαν τη σημασία που έχουν για τα παιδιά οι καθημερινές συναναστροφές τους με τους γονείς τους. Και αυτό παρατηρείται γιατί οι γονείς, σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί τους, ασκούν επιρροή στα κίνητρα του μαθητή- παιδιού τους, στις στάσεις του, στις αξίες του, στις αντιλήψεις του και στις φιλοδοξίες τους και επιδρούν καθοριστικά στη μόρφωσή τους (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Ωστόσο, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, εξίσου σημαντική είναι η συμβολή του προσχολικού προγράμματος στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Επομένως, η συνεργασία του προσχολικού προγράμματος με την οικογένεια είναι επιβεβλημένη για την ολοκλήρωση του έργου της αγωγής και τον εμπλουτισμό της ζωής του ατόμου με ιδανικά και αξίες (Παπάζογλου, 1984· Μετοχιανάκης, 2000).

Τα πρότυπα της επαγγελματικής πρακτικής στην προσχολική εκπαίδευση, τα πρότυπα φροντίδας και τα δεδομένα της έρευνας παρέχουν εμπειρική υποστήριξη για μια θετική συσχέτιση μεταξύ γονέα και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Ένα από τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων της προσχολικής ηλικίας είναι η ενθάρρυνση των θετικών σχέσεων μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στα προγράμματα αυτά, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιούν στρατηγικές οι οποίες καθιστούν απαραίτητη την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του προσχολικού περιβάλλοντος (Rentzou, 2011). Η ανάγκη για στενές σχέσεις βασίζεται στις ακόλουθες τρεις υποθέσεις :

- 1) Οι γονείς ασκούν βαθιά επίδραση στην συμπεριφορά του παιδιού
- 2) Η γονική επιρροή είναι πιο έντονη στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού
- 3) Το παιδί προσχολικής ηλικίας, δεν έχει την κατάλληλη εμπειρία, για αυτό απαιτείται υποστήριξη από την οικογένεια (Rentzou, 2011).

Η συνεργασία προγραμμάτων προσχολικής ηλικίας με τις οικογένειες είναι ένα πρότυπο διαπίστευσης σύμφωνα με το σύστημα (2005) της NAEYC της

διαπίστευσης. Όπως αναφέρεται στην διαπίστευση, τα προγράμματα προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να θεσπίζουν και να διατηρούν σχέσεις συνεργασίας με την οικογένεια του κάθε παιδιού, προκειμένου να ενθαρρυνθεί και να ενισχυθεί η συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Η λογική πίσω από αυτό το κριτήριο είναι η εξής: η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών οφείλεται στις οικογένειες τους. Κατά συνέπεια, για να επιτευχθεί η βέλτιστη εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών, τα προγράμματα προσχολικής ηλικίας πρέπει να αναγνωρίσουν την υπεροχή των γονέων, να δημιουργήσουν σχέσεις με τις οικογένειες που θα βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και το σεβασμό και να δώσουν την ευκαιρία στους γονείς να συμμετέχουν στο προσχολικό πρόγραμμα (Rentzou, 2011).

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

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

Προκειμένου η συνεργασία και η επικοινωνία να είναι αποτελεσματικές, οι γονείς πρέπει να νιώσουν ασφάλεια απέναντι στους παιδαγωγούς, προκειμένου να

τους εμπιστεύονται, να κατανοούν και να αποδεικνύουν τις δυσκολίες των παιδιών τους και να δέχονται να συμμετάσχουν σε κάθε δραστηριότητα που ίσως προτείνουν οι παιδαγωγοί (Ντούσκας, 2007).

Αντίστοιχα, οι παιδαγωγοί πρέπει να ακούν προσεκτικά τις ανησυχίες, τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις των γονέων, διότι εκείνοι γνωρίζουν καλύτερα πολλές από τις πτυχές του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των παιδιών που οι παιδαγωγοί αδυνατούν να γνωρίσουν (Ντούσκας, 2007).

Οι Martin et al. (1997) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, το οποίο παρουσιάζει μια λεπτομερή περιγραφή για το πως η «εμπλοκή» των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατό να μετατραπεί σε αμοιβαία συνεργασία (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: α) *στάδιο εξάρτησης*: οι γονείς σε αυτό το στάδιο είναι παθητικοί και πιστοί απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνομοσύνη των εκπαιδευτικών· β) *στάδιο συνδρομής*: οι παιδαγωγοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβολή των οικογενειών για αλλαγές και οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να εισακούονται· γ) *στάδιο αλληλεπίδρασης*: η ενεργός συμμετοχή των οικογενειών στο προσχολικό πρόγραμμα είναι αναμενόμενη, εφόσον οι γονείς θεωρούνται «συν-εκπαιδευτές» των παιδιών· και δ) *στάδιο συνεργασίας και συνεταιρισμού*: η εκπαιδευτική δράση στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και, γενικότερα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελούν κοινή συνισταμένη της συνεργασίας παιδαγωγών και γονέων (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Η έννοια της εταιρικής σχέσης γονέα- παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, περιγράφει τους γονείς και τους παιδαγωγούς ως συνεργάτες για την προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών και για τον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων της προσχολικής ηλικίας. Η συχνή και ανοιχτή επικοινωνία θεωρείται σήμα κατατεθέν της εταιρικής σχέσης. Ωστόσο, και οι φιλικές σχέσεις αποτελούν σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στις καλές σχέσεις των γονέων με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (Rentzou, 2011).

Για να πετύχουν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μια ουσιαστική και σταθερή συνεργασία με τους γονείς, θα πρέπει να προσέχουν ιδιαίτερα να συνοδεύουν πάντα τις κρίσεις τους και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους με

συγκεκριμένα στοιχεία, 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 ανάπτυξης και δραστηριοποίησης των παιδιών (επιτυχίες, προσπάθειες, ικανότητες, αδυναμίες κ.τ.λ.) (Ντούσκας, 2007).

Επιπλέον, θα πρέπει να θεσπίζονται οδηγίες για τη συμμετοχή και την εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα, μέσα από τα οποία παρέχονται στους γονείς πληροφορίες για θέματα ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού, για την υγιεινή φροντίδα και την διατροφή των παιδιών, καθώς και για τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές στο πρόγραμμα και τα επιτεύγματα των παιδιών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Assosiation for Chilhood Education International, 2011).

Επιβάλλεται, επομένως, συνεργασία προσχολικού προγράμματος - οικογένειας για την ανάπτυξη μιας αμοιβαίας επικοινωνίας, η οποία θα επιτρέψει στους γονείς να μοιραστούν με τον παιδαγωγό τη γνώση που έχουν για το παιδί τους, καθώς και παρατηρήσεις, ανησυχίες, ελπίδες, προσδοκίες. Ο τρόπος που θα αντιμετωπίσουν οι παιδαγωγοί τους γονείς, παίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια να πεισθούν εκείνοι ότι μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν το έργο του προσχολικού προγράμματος. Οι γονείς γνωρίζουν καλά τα παιδιά τους και μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις των παιδιών τους. Αποτελούν, επομένως, το βασικότερο παράγοντα που επηρεάζει καίρια την ανάπτυξη του παιδιού και συντελεί αποφασιστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Γκλίου, 2013).

Τέλος, μέσα από τα κατάλληλα προσχολικά προγράμματα θα πρέπει να ενθαρρύνονται και να διατηρούνται οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το προσχολικό περιβάλλον μάθησης, να δίνονται ευκαιρίες σε μέλη των οικογενειών και των κοινωνιών 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 (Assosiation for Chilhood Education International, 2011).

3.3 Θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία οικογένειας –προσχολικού προγράμματος

Όπως συχνά υποστηρίζεται, το σχολείο είναι – μετά την οικογένεια- το πιο σημαντικό πλαίσιο με το οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή και το οποίο επιδρά στην κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη. Το σχολείο και η οικογένεια έχουν, ως σημείο τομής και ως κοινό ενδιαφέρον τους, το παιδί . Για αυτό το λόγο τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύ συζήτηση και αναπτύσσονται ποικίλα μοντέλα με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχέσης προσχολικού προγράμματος και της οικογένειας. Σε επίπεδο θεωρητικό είναι γενικά παραδεκτό ότι ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια πρέπει να αναπτύσσεται μια αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας και συνεργασίας, η οποία θα αποβαίνει προς όφελος του παιδιού. Βέβαια, συχνά αυτή η θεωρητική παραδοχή δεν έχει και πρακτικό ή συμπεριφορικό αντίκρισμα, εντούτοις είναι σημαντική η ύπαρξή της ως σημείο εκκίνησης (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά τρία από τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που έχουν επηρεάσει ζητήματα πολιτικής αλλά και καθημερινής πρακτικής που διαμορφώνουν τη σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Αυτά είναι, η βιο-οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner, η θεωρία της J. Epstein και το μοντέλο Ryans και Adams.

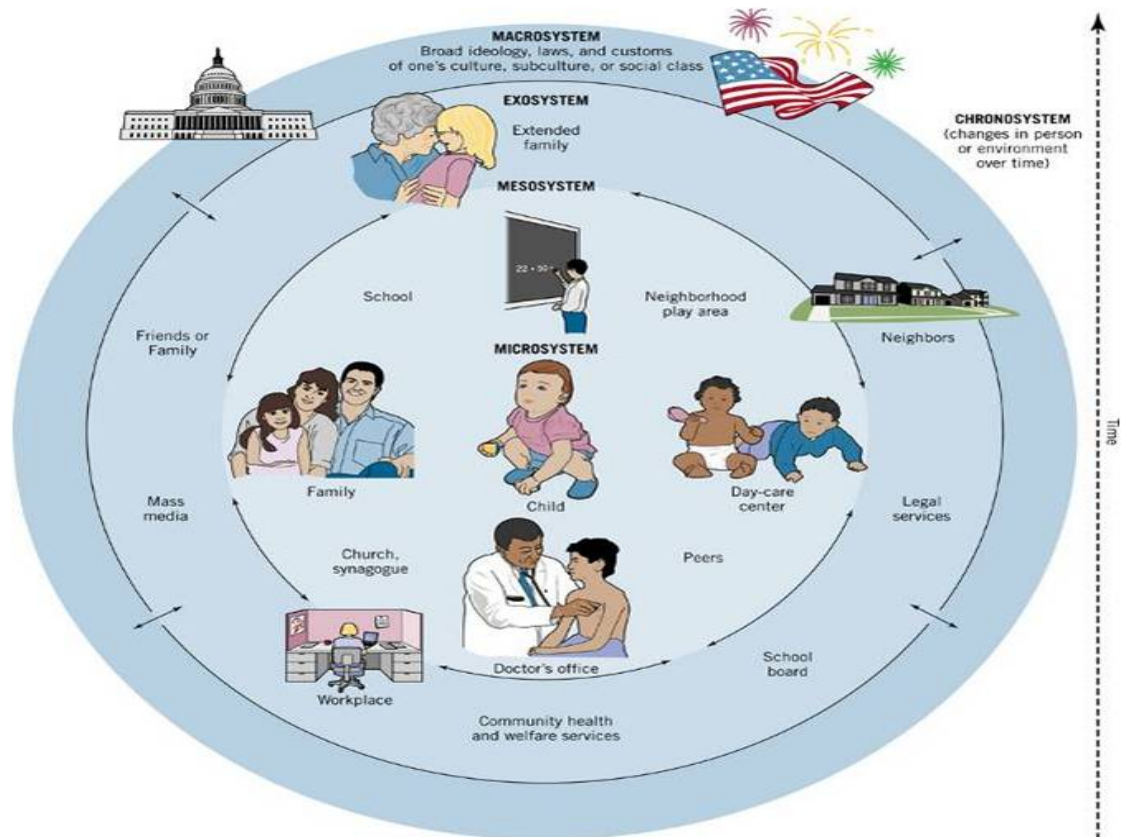
Τα μοντέλα αυτά, παρουσιάζουν, άμεσα ή έμμεσα, την οικογένεια και το σχολείο ως ανοιχτά μικροσυστήματα που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και θεωρούν αναγκαία την επικοινωνία και τη συνεργασία τους για την πρόοδο και τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών. Μάλιστα, καθένα από αυτά εστιάζει σε ορισμένες διαστάσεις της σχέσης προσχολικού προγράμματος – οικογένειας και για το λόγο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές περιπτώσεις ή συνδυαστικά με τα υπόλοιπα μοντέλα, όταν απαιτείται ένας συγκροτημένος στρατηγικός σχεδιασμός σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Κιρκιγιάννη, 2012).

3.3.1 Η θεωρία του Bronfenbrenner

Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner, η οποία πρόσφατα έχει μετονομαστεί σε θεωρία βιο-οικολογικών συστημάτων, για να δώσει έμφαση στο γεγονός ότι η βιολογία του παιδιού είναι το πρωταρχικό περιβάλλον που δραστηριοποιεί την ανάπτυξή του (Bronfenbrenner, 2004), υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται μέσω διαδικασιών όλο και περισσότερο σύνθετων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο ενεργητικό παιδί και στα πρόσωπα, πράγματα και σύμβολα του άμεσού του περιβάλλοντος (Ρέντζου, 2011).

Για τον Bronfenbrenner (Λαλούμη- Βιδάλη, 2008) η συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα, είναι συγχρόνως καταλυτική και καθηλωτική και σκοπός της δεν είναι ούτε ο γονέας ούτε το παιδί, αλλά η παρέμβαση στο σύστημα γονέα-παιδαγωγού. Γίνεται φανερό ότι, σύμφωνα με την οικολογική θεωρία, οι ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον που κινείται το παιδί επηρεάζουν προοδευτικά την ανάπτυξη του. Ο Bronfenbrenner (Λαλούμη- Βιδάλη, 2008), επιχείρησε να καθορίσει τη σημασία αυτών των διανθρώπινων σχέσεων, για αυτό και πρότεινε το διαχωρισμό των ανωτέρω περιβαλλόντων, τα οποία ονόμασε συστήματα, σε ένα οικολογικό διαχωρισμό πέντε συστημάτων, ανάλογο των κοινωνικών οργανώσεων και τα ονόμασε: μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα και εξωσύστημα (Λαλούμη-Βιδάλη, 2004).

Το Σχήμα 1, αποτελεί μια γραφική απεικόνιση της θεωρίας των βιο-οικολογικών συστημάτων.



ΣΧΗΜΑ 1: Γραφική απεικόνιση της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων (προσαρμογή από:

<http://lifeinstructionmanual.wikispaces.com/Bronfenbrenner's+Bioecological+Model>).

Όπως, βλέπουμε στο Σχήμα 1, ο Bronfenbrenner δομεί το περιβάλλον σε πέντε συστήματα:

Το *μικροσύστημα* είναι το άμεσο περιβάλλον που ζει το παιδί. Το σύστημα αυτό αναφέρεται σε ένα μόνο κοινωνικό πλαίσιο και στις πολύπλοκες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του άμεσου περιβάλλοντος του, όπως είναι η οικογένεια, τα προσχολικά προγράμματα και η γειτονιά (Λαλούμη-Βιδάλη, 2004). Οι ομάδες αυτές αλληλεπιδρούν με το παιδί και επηρεάζουν το τρόπο που αυτό μεγαλώνει. Στο σύστημα αυτό οι σχέσεις, επιδρούν σε δυο επίπεδα- από το παιδί και προς το παιδί, είναι πιο δυνατές και έχουν μεγαλύτερη επίδραση στο παιδί, από ότι αυτές των άλλων συστημάτων. Τα μικροσυστήματα χαρακτηρίζονται από διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ ατόμων (Ρέντζου, 2011· Oswald, 2008).

Το *μεσοσύστημα*, περιγράφει το τρόπο με τον οποίο συνυπάρχουν δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα στα οποία κινείται το άτομο. Διερευνά

προβληματισμούς σχετικά με τις σχέσεις οικογένειας και σχολείου, το βαθμό ικανοποίησης των γονέων σχετικά με τις αλλαγές που απορρέουν από την εφαρμογή μιας νέας εκπαιδευτικής ή κοινωνικής πολιτικής (Λαλούμη-Βιδάλη, 2004). Οι σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό του παιδιού και τους γονείς του, οι σχέσεις ανάμεσα στην εκκλησία και τη γειτονιά κ.τ.λ αποτελούν το μεσοσύστημα του παιδιού (Ρέντζου, 2011).

Το *εξωσύστημα* αποτελεί μια επέκταση του μεσοσυστήματος και περιλαμβάνει, επιπλέον αυτού, ένα σύνολο τυπικών και άτυπων σχέσεων που προέρχονται και από άλλες συγκεκριμένες κοινωνικές δομές, που ενώ δεν έχουν άμεση σχέση με το αναπτυσσόμενο άτομο, ωστόσο επηρεάζουν έμμεσα το περιβάλλον που κινείται, το οριοθετούν και κατά συνέπεια προκαθορίζουν ορισμένες εξελίξεις (Λαλούμη-Βιδάλη, 2004). Τα πλαίσια δηλαδή στα οποία το παιδί δεν συμμετέχει άμεσα αλλά επηρεάζουν τη ζωή των γονέων και άλλων, σημαντικών για το παιδί, ενηλίκων και τα οποία περιλαμβάνουν το χώρο εργασίας των γονέων, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που καταρτίζουν και επιμορφώνουν μελλοντικούς παιδαγωγούς και τους κυβερνητικούς φορείς, οι οποίοι θεσπίζουν κανονισμούς λειτουργίας των προγραμμάτων παροχής ημερίσας φροντίδας (Ρέντζου, 2011).

Το *μακροσύστημα* θεωρείται το πιο απομακρυσμένο επίπεδο του περιβάλλοντος του παιδιού, διότι αναφέρεται σε κοινωνικές και πολιτιστικές σταθερότητες. Είναι σχέσεις που μπορεί να εκπορεύονται από οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, νομικά ή πολιτικά συστήματα και οι οποίες εκδηλώνονται μέσα από συγκεκριμένα μικρο-, μεσο- και εξω-συστήματα (Oswalt, 2008). Εδώ δηλαδή, περιλαμβάνονται οι ιδεολογικές και πολιτιστικές δομές για την κοινωνία και τους φορείς της, όπως για παράδειγμα νομοθετικές ρυθμίσεις σε θέματα παιδείας (Ρέντζου, 2011).

Τέλος, το *χρονοσύστημα* περιλαμβάνει τη διάσταση του χρόνου, αφού αυτή σχετίζεται με τα περιβάλλοντα του παιδιού. Τα στοιχεία αυτού του συστήματος μπορεί να είναι είτε εξωτερικά, για παράδειγμα ο θάνατος του ενός γονέα, ή εσωτερικά, όπως για παράδειγμα οι ψυχολογικές αλλαγές που συμβαίνουν με την ανάπτυξη (ηλικιακή) του παιδιού. Καθως τα παιδιά μεγαλώνουν, μπορεί να αντιδρούν διαφορετικά σε αλλαγές που συντελούνται στο περιβάλλον τους και μπορεί να είναι

περισσότερο ικανά να καθορίζουν πόσο αυτές οι αλλαγές θα τα επηρεάσουν (Ρέντζου, 2011).

Με τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι η βιολογία του παιδιού είναι το πρωταρχικό περιβάλλον που δραστηριοποιεί την ανάπτυξη του και υποστηρίζει ότι μέσα από διάφορες διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο παιδί, τα πρόσωπα και τις καταστάσεις του περιβάλλοντος, πραγματοποιείται η ανάπτυξη του παιδιού (Ρέντζου, 2011, σ. 43).

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι ένα οικολογικό μοντέλο είναι παιδοκεντρικό, η αρχική του έμφαση δίνεται στις εμπειρίες των παιδιών, αφού αυτές είναι οι «κινητήριες δυνάμεις» της ανάπτυξης και τέλος, συμπεριλαμβάνει το είδος των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα πλαίσια, αφού αυτές επηρεάζουν τις εμπειρίες των παιδιών (Ρέντζου, 2011).

3.3.2 Η θεωρία της Epstein

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεσπόζουσα θέση κατέχει η ερευνητική δουλειά της J.Epstein. Σπάνια θα συναντήσει κάποιος μία έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση χωρίς βιβλιογραφική αναφορά σε δικές της μελέτες και έρευνες. Από τη J.Epstein (1997), έχουν προταθεί έξι τύποι εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτοί οι έξι τύποι εμπλοκής των γονέων, οι οποίοι είναι σήμερα αποδεκτοί από την πλειοψηφία των ερευνητών και συναντώνται σε πολλές μελέτες, είναι οι εξής:

1°. Βασικές υποχρεώσεις των γονέων. Η διαμόρφωση δηλαδή κατάλληλου περιβάλλοντος (Parenting), από τους γονείς, οι οποίοι παρέχουν ένα ασφαλές και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη μάθηση και την καλή συμπεριφορά στο σχολείο. Τα σχολεία παρέχουν πληροφορίες και κατάρτιση προς τους γονείς, έτσι ώστε να κατανοούν την ανάπτυξη των παιδιών και να χειρίζονται επιτυχώς τις αλλαγές που παρατηρούν (Γεωργίου, 2000· Λεμονίδης & Μαρκάδας & Τσακιρίδου, 2011)

2°. Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων. Η επικοινωνία δηλαδή σχολείου - οικογένειας (communicating) και οι αποτελεσματικοί τρόποι μεταφοράς

πληροφοριών από το σχολείο στην οικογένεια (και αντιστρόφως) για τα σχολικά προγράμματα (Λεμονίδης & Μαρκάδας & Τσακιρίδου, 2011). Οι γονείς, επίσης ενημερώνονται από τα σχολεία για τα προγράμματα τους και την πρόοδο μέσω τηλεφώνου, με γραπτά σημειώματα ή με προσωπικές συναντήσεις (Γεωργίου, 2000).

3°. *Εθελοντική συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες*. Προσφορά δηλαδή εθελοντικής εργασίας (volunteering), από τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά σε σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα (Γεωργίου, 2000)

4°. *Συμμετοχή σε δραστηριότητες στο σπίτι*. Την μάθηση δηλαδή, στο σπίτι (learning at home), (Λεμονίδης & Μαρκάδας & Τσακιρίδου, 2011). Με την καθοδήγηση και υποστήριξη των δασκάλων, 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 (Γεωργίου, 2000).

5°. *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση*. Στη συμμετοχή δηλαδή, για τη λήψη αποφάσεων (decision making), από τους γονείς (Λεμονίδης & Μαρκάδας & Τσακιρίδου, 2011). Τα σχολεία μπορούν να δώσουν στους γονείς σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η αντιπροσώπευση και συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους και όχι μόνο σε αυτούς που έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο (Γεωργίου, 2000).

6°. *Συνεργασία με άλλους φορείς*. Στη συνεργασία δηλαδή, των γονέων με την κοινότητα (collaborating with the community), για την βελτίωση των προσχολικών προγραμμάτων (Λεμονίδης & Μαρκάδας & Τσακιρίδου, 2011). Τα σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τις οικογένειες στη συνεργασία με τους άλλους φορείς (υγειονομική περίθαλψη, πολιτιστικά σωματεία) και στην πρόσβαση τους σε υπηρεσίες και προγράμματα (ανακύκλωση, φροντίδα μετά το σχολείο) (Γεωργίου, 2000).

3.3.3 Το μοντέλο των Ryan και Adams

Το μοντέλο των Ryan και Adams (1995) έχει προκύψει μετά από έρευνες πάνω στις επιδράσεις της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στην σχολική επίδοση των παιδιών αλλά και στην ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους. Τα βασικά σημεία στα οποία επικεντρώνεται είναι: στο ίδιο το παιδί-μαθητή στα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός του στις διαπροσωπικές του σχέσεις στην επίδραση των σχέσεών του στην σχολική επιτυχία αλλά και στην συνολικότερη λειτουργία του (Γιοβαζολιάς, 2011).

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

1. Το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών κάθε οικογένειας αλλά και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του
2. Ορισμένες παράμετροι επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη συμπεριφορά αλλά και τις επιδόσεις του παιδιού
3. Υπάρχει ιεράρχηση κατά την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραμέτρων (Γιοβαζολιάς, 2011).

Οι παράμετροι, ανάλογα με την «εγγύτητα επίδρασης» που ασκούν στην συμπεριφορά και την προσαρμοστικότητα του παιδιού στο σχολείο, ιεραρχούνται, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 2, 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· Κιρκιγιάννη, 2012· Kane, 2005).

Στο *μηδενικό επίπεδο (child outcomes)*, εμπεριέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις γενικότερες επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, όπως η βαθμολογία του (Γιοβαζολιάς, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012· Kane, 2005).

Στο *1ο επίπεδο (child's personal characteristics)*, περιέχονται μεταβλητές-χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, όπως η νοημοσύνη, η αυτοεκτίμησή του, η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του, τα οποία έχουν

τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις επιδόσεις του παιδιού (Γιοβαζολιάς, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012· Kane, 2005).

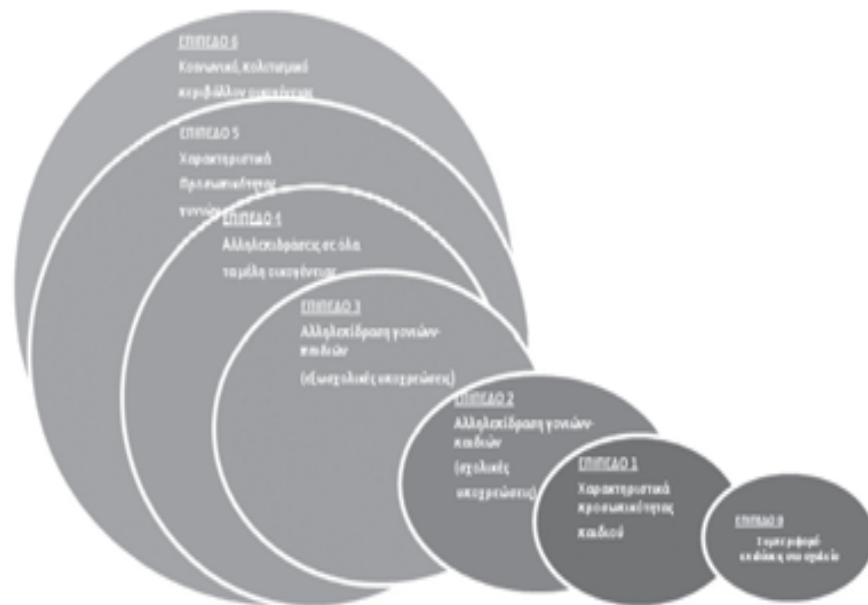
Στο 2ο επίπεδο (*school- focused parent-child interaction*), περιλαμβάνονται μεταβλητές που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονιών στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού, όπως η παρακολούθηση των μαθημάτων, η κατ' οίκον εργασία, κ λ π. (Γιοβαζολιάς, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012· Kane, 2005).

Στο 3ο επίπεδο (*general parent-child interactions*), υπάρχουν μεταβλητές σχετικές με τις αλληλεπιδράσεις των γονιών και των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Γιοβαζολιάς, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012· Kane, 2005).

Στο 4ο επίπεδο (*general family relations*), περιέχονται μεταβλητές που σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η επιθετικότητα, η συνοχή, κλπ (Γιοβαζολιάς, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012· Kane, 2005).

Στο 5ο επίπεδο (*personal characteristic of parents*), 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.ά (Γιοβαζολιάς, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012· Kane, 2005).

Τέλος, στο 6ο επίπεδο (*exogenous social/cultural and biological variables*), τέλος, υπάρχουν μεταβλητές σχετικές με το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας, όπως π χ το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κοινωνική θέση της οικογένειας, η οικονομική κατάστασή της, κλπ (Γιοβαζολιάς, 2011· Κιρκιγιάννη, 2012· Kane, 2005).



ΣΧΗΜΑ 2: Γραφική απεικόνιση του μοντέλου σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams (προσαρμογή από Γιοβαζολιάς, 2011, σ. 15).

Όπως είναι προφανές, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει ένα συστηματικό 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 (Γιοβαζολιάς, 2011).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: «Γονεϊκή συμμετοχή στο προσχολικό πρόγραμμα»

4.1 Εισαγωγή

Αν και η σημασία της γονικής συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση είναι ευρέως αναγνωρισμένη, αυτό δεν συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα. Σε αντίθεση με το Ηνωμένο Βασίλειο και άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο, στην Ελλάδα, έχει δοθεί λιγότερη προσοχή στο ρολό των γονέων, όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η βιβλιογραφία στον τομέα αυτό είναι περιορισμένη (Sakellariou & Rentzou, 2007).

Αυτό όμως το οποίο πρέπει να αναφερθεί είναι ότι, παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας και γονείς πρέπει να συνεργάζονται, αν θέλουν να έχουν επιτυχία στον υψηλό προορισμό τους. Οι γονείς γνωρίζουν αρκετές πλευρές από τη ζωή του παιδιού τους, που οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας τις αγνοούν, και αυτοί πάλι γνωρίζουν άλλες πλευρές που αγνοούν οι γονείς. Όταν γονείς και παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ανταλλάσσουν πληροφορίες και συνεργάζονται τότε ασφαλώς καλλιεργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και έτσι γνωρίζουν καλύτερα το παιδί (Γαβαλά, 1976).

Είναι, επομένως, αναγκαίο να εδραιωθεί, μια στενή συνεργασία ανάμεσα στον παιδαγωγό και την οικογένεια. Καθώς όπως είδαμε, δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός αναφορικά με την έννοια της συμμετοχής και η συνεργασία μπορεί να πάρει πολλές διαφορετικές μορφές, έχουν κατά καιρούς προταθεί διάφορα μοντέλα, από τα οποία οι παιδαγωγοί μπορούν να επιλέξουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών και των γονέων που εξυπηρετούν.

Στο παρακάτω κεφάλαιο, αναφερόμαστε στα μοντέλα γονικής συμμετοχής, στις μορφές συνεργασίας καθώς και στους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών.

4.2 Μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής

Ανατρέχοντας κανείς στις εννοιολογικές προσεγγίσεις του όρου γονική συμμετοχή, γίνεται φανερό ότι οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους στα προσχολικά προγράμματα. Οι γονείς δεν είναι ένα ομοιογενές σώμα και χωρίς αμφιβολία, υπάρχουν γονείς με διαφορετικό τρόπο σκέψης διαφορετικές αξίες, οι οποίοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις διάφορες μορφές επικοινωνίας με τους παιδαγωγούς (Rentzou, 2004). Οι γονείς έχουν τους δικούς τους τρόπους για τη λήψη αποφάσεων, τις δίκες τους προτιμήσεις στους τρόπους για τη λήψη πληροφοριών και τις δικές τους απόψεις για τον βαθμό όπου επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών. Για το λόγο αυτό, τα προσχολικά προγράμματα πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές, με τις οποίες γονείς και παιδαγωγοί θα μπορέσουν να έχουν μία ορθή συνεργασία (Cunha & Heckman, 2006).

Η συνεργασία παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με τους γονείς αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν λάβουμε υπόψη μας πόσοι λίγοι γονείς ξέρουν να αντιμετωπίσουν σωστά τα προβλήματα που δημιουργούνται καθημερινά κατά την ανάπτυξη του παιδιού τους. Η ευθύνη για τη σωστή συνεργασία ανήκει στους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής, που πρέπει να βρουν τρόπους ώστε να πείσουν τους γονείς να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή. Η συνεργασία τους πρέπει να περιλαμβάνει τρία επίπεδα σχέσεων :

- Ότι αφορά την αγωγή του παιδιού γενικά
- Ότι αφορά τη λειτουργία του προσχολικού προγράμματος και
- Ότι αφορά το πρόγραμμα του προσχολικού προγράμματος (Καραβίδα, 2009).

Και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως :

- Σύντομες συζητήσεις κατά τη διάρκεια της προσέλευσης και της αναχώρησης των παιδιών.
- Προγραμματισμένες συναντήσεις με το σύνολο των γονέων της τάξης.
- Τηλεφωνική επικοινωνία.
- Πίνακας ανακοινώσεων που θα βρίσκεται στο χώρο του προσχολικού κέντρου και θα απευθύνεται στους γονείς.
- Διαλέξεις που θα γίνονται από παιδαγωγούς ή επιστήμονες για θέματα που αφορούν τους γονείς και τα παιδιά τους. (Καραβίδα ,2009)

Οι γονείς εκτιμούν και επαινούν τη συνεργασία τους με το σχολείο όταν:

- Το σχολείο ανταποκρίνεται αμέσως στα αιτήματα των γονέων.
- Οι γονείς λαμβάνουν σε τακτική βάση ένα ενημερωτικό δελτίο με τα νέα του σχολείου.
- Ένα μέλος ή μια ομάδα του προσωπικού αναλαμβάνει την ευθύνη επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας.
- Η πληροφόρηση για την πρόοδο του παιδιού είναι σαφής και παρέχει την ευκαιρία για συνέχιση της ενημέρωσης των γονέων με συζήτηση.
- Εφαρμόζονται διάφοροι μέθοδοι επαφής με το σπίτι, όπως είναι το «τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς» και η τηλεφωνική επαφή.
- Ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους με δανειστικές βιβλιοθήκες, διαλέξεις, εργαστήρια κ.ά (Πολυχρονοπούλου,2004).

Πιο συγκεκριμένα οι σχέσεις αυτές μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες ανάλογα με το σημείο αναφοράς από το οποίο ξεκινάει κανείς :

- Προσφορά των παιδαγωγών προς τους γονείς. Πρόκειται για τις πληροφορίες που παρέχουν οι παιδαγωγοί σχετικά με την ανάπτυξη και την ατομική πρόοδο του παιδιού .Επιπλέον, αναγκαία είναι η παροχή συμβουλών για την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών ή ακόμα και συναισθηματική υποστήριξη σε οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν τη σχέση γονέα – παιδιού
- Προσφορά των γονέων προς τους παιδαγωγούς. Περιλαμβάνει την προσφορά των γονέων γενικά προς τη προσχολική αγωγή , τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες ή ακόμα και συναισθηματική υποστήριξη για αγορά αναγκαίου υλικού. Η συνεργασία αυτή ενεργοποιεί τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία , ωστόσο οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν «τι» προσπαθούν να πετύχουν οι παιδαγωγοί και αντίστοιχα οι παιδαγωγοί να ξέρουν «τι» θεωρείται σημαντικό για τους γονείς (Καραβίδα ,2009).
- Συνεργασία γονέων , όταν το παιδί βρίσκεται στο σπίτι. Στόχος αυτής της συνεργασίας είναι η επέκταση του προσχολικού προγράμματος από τον προσχολικό χώρο στο σπίτι και ανάπτυξη δραστηριοτήτων για επίτευξη κοινών στόχων. Αυτό βοηθά τους γονείς να αποκτήσουν ιδιαίτερες γνώσεις

και ικανότητες, τις οποίες θα εφαρμόσουν στο οικογενειακό περιβάλλον.
(Καραβίδα ,2009).

- Σχέση συνεργασίας παιδαγωγών και γονέων πάνω σε μια κοινή δραστηριότητα. Πρόκειται για συνεργασία σε διάφορα θέματα κοινού ενδιαφέροντος όπως γιορτές ,επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους ,εκδρομές (Καραβίδα, 2009).

Παρακάτω παραθέτουμε ορισμένα μοντέλα γονικής συμμετοχής όπως τα όρισαν ξένοι παιδαγωγοί και συγγραφείς.

Σύμφωνα με τους Grolnic & Sloviaczek (1994), οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως γονική συμμετοχή μπορούν να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες. Στη πρώτη κατηγορία, εντάσσονται οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στο πλαίσιο του σχολείου. Άλλος ένας τρόπος είναι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών (Epstein, 1995 · Pang & Watkins, 2000 · Swap, Mc Allister, 1993 · Tatar, 1998), που βοηθά στη καλύτερη συνεργασία τους. Τέλος, στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση και την οργάνωση του σχολικού πλαισίου (Beck & Murrphy,1999 · Birenbaum-Carmeli,1999).

Η δεύτερη κατηγορία αφορά την ενασχόληση των γονέων με τη σχολική ζωή του παιδιού, η οποία εκφράζεται, κυρίως, με τη παροχή βοήθειας στα μαθήματα στο σπίτι (Watkins, 1997), αλλά και την επίβλεψη σχολικών καθηκόντων. Η επίβλεψη αυτή, σύμφωνα με τους Connors και Epstein (1995), θεωρείται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας αυτονόητη και απαραίτητη, αλλά για να είναι αποτελεσματική και ουσιώδης, προϋποθέτει ενημέρωση και καθοδήγηση από τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας.

Στη τελευταία κατηγορία ανήκουν οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς παρέχουν εξωσχολικές δραστηριότητες στο παιδί τους, ώστε να ενισχυθούν οι διανοητικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα, μπορούμε να αναφερθούμε στην ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι ή την ενασχόληση με εκπαιδευτικής φύσης παιχνίδια στα οποία συμμετέχουν οι γονείς (Κόζυβα, 2009, σ. 26-27).

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

Το σταδιακό μοντέλο είναι ιστορικά το πρώτο μοντέλο που οριοθέτησε τη σχέση του σχολείου με το σπίτι του παιδιού. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιεί τα χρονικά καθορισμένα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, που βασίζεται στις θεωρίες του Erikson και του Piaget, 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 (Κόζυβα, 2009).

Το μοντέλο γονικής συμμετοχής της Pugh (Rentzou, 2004, σ. 26), αναφέρεται περισσότερο από κάθε άλλο στη βιβλιογραφία του Ηνωμένου Βασιλείου σχετικά με τα πέντε βασικά στοιχεία που αφορούν την αποχή των γονέων από γεγονότα και δραστηριότητες στο προσχολικό πρόγραμμα, την υποστήριξη των γονέων από τους παιδαγωγούς, την συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών και τον έλεγχο και τους ρόλους στη λήψη των αποφάσεων. Αν και αυτά τα πέντε στοιχεία έχουν διαφορετικούς ορισμούς, όταν χρησιμοποιούνται σε προσχολικά προγράμματα, παρέχουν ένα χρήσιμο πλαίσιο για να εξετάσουν τις πιθανές μορφές σχέσεων ανάμεσα στο προσχολικό πρόγραμμα και τους γονείς (Rentzou, 2004, σ. 26).

Ένα άλλο πολύ γνωστό μοντέλο που αφορά τη γονική συμμετοχή, είναι εκείνο του Gordon (Sakellariou & Rentzou, 2007 σ. 8), ο οποίος βλέπει τους γονείς: α) ως μαθητές νέων δεξιοτήτων και αντιλήψεων, ειδικά σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη των παιδιών β) ως δασκάλους των παιδιών τους, χρησιμοποιώντας τα βιβλία και τα παιχνίδια που έχουν τα παιδιά στο σπίτι τους γ) ως εθελοντές στην τάξη βοηθώντας τα άλλα παιδιά δ) ως βοηθούς των παιδαγωγών ε) ως κοινό για την ενημέρωση σχετικά με θέματα κοινότητας και στ) ως υπεύθυνος στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαχείριση (Henry, 1996 · Rentzou, 2004).

Ένα άλλο μοντέλο έχει προταθεί από τους Laishley και Lindon (Rentzou, 2004, σ. 29), οι όποιοι παρουσίασαν έξι αναγνωρίσιμες προσεγγίσεις για τη γονική συμμετοχή, οι όποιες είναι οι εξής:

- Οι γονείς ως διοργανωτές.
- Οι γονείς σε επιτροπές διαχείρισης
- Οι γονείς ως βοηθοί.
- Κοινωνικές επαφές για τους γονείς.
- Παροχή πληροφοριών και γνώσεων στους γονείς.
- Προσφορά βοήθειας σε γονείς που αντιμετωπίζουν προβλήματα (Rentzou, 2004, σ. 29).

Επίσης, ο Torkington (David, 1990) προτείνει τους τρεις ακόλουθους τύπους γονικής συμμετοχής, οι οποίοι είναι οι εξής: α) εστιασμένη στο σχολείο (school-focused), στην οποία οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στην επίτευξη των στόχων τους, όσον αφορά το προσχολικό πρόγραμμα, β) εστιασμένη στο πρόγραμμα σπουδών (curriculum-focused), που περιλαμβάνει τη συμμετοχή των γονέων στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών και γ) εστιασμένη στο γονέα (parent-focused), στην οποία οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών τους, και να εμπνέουν εμπιστοσύνη σε αυτά (Sakellariou & Rentzou, 2007 σ. 8).

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

Η συμμετοχή των γονέων στις παραπάνω κατηγορίες ποικίλλει. Μπορεί να επιδεικνύουν από αδιαφορία μέχρι πλήρη δραστηριοποίηση. Ωστόσο, ισορροπία στις σχέσεις και ιδανική συνεργασία επιτυγχάνεται όταν υπάρχει αρμονικός συνδυασμός και των τεσσάρων μορφών (Λαλούμη – Βιδάλη, 2004)

4.3 Επικοινωνία γονέων – παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Η επικοινωνία είναι η διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών από ένα πομπό σε ένα δέκτη. Παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με τις θέσεις των επικοινωνούντων, τα μέσα που χρησιμοποιούνται και το σκοπό που επιδιώκεται σε κάθε περίπτωση. Η επικοινωνία θεωρείται αποτελεσματική, αν ο δέκτης κατανοήσει το μήνυμα του πομπού και επιτυχής, αν ανταποκριθεί θετικά σε αυτό (Πασιαρδής, 2004).

Μία από τις σημαντικότερες ικανότητες του ανθρώπου είναι η επικοινωνιακή. Χάρη σε αυτήν ο άνθρωπος κατορθώνει να επιβιώσει, να συνεννοηθεί με τους γύρω του, να επιτύχει τους σκοπούς του και να ζήσει αξιοπρεπώς. Η δεξιότητα αυτή είναι σημαντική σε κάθε άνθρωπο, όλων των ηλικιών. Μάλιστα, ενώ η κατάκτηση της γλώσσας συντελείται πριν από το τέλος της προσχολικής ηλικίας, οι επικοινωνιακές ικανότητες συνεχίζουν να αποκτώνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Κατή, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη για επικοινωνία προσχολικού περιβάλλοντος και οικογένειας προκύπτει κατ' αρχάς μέσα από τη συνταγματική θεμελίωση του γονικού δικαιώματος που δημιουργείται από το συνδυασμό των διατάξεων των άρθρων 9 (παράγραφος 1, εδάφιο 2) και 21 (παράγραφος 1) του Συντάγματος του 1975/1986/2001. Στο άρθρο 9 περιλαμβάνεται ότι «η ιδιωτική και οικογενειακή ζωή του ατόμου είναι απαραβίαστη» και στο άρθρο 21 ότι «η οικογένεια..., καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του κράτους». Ο συνδυασμός των δύο αυτών διατάξεων παρέχει το αναγκαίο κανονιστικό θεμέλιο στην ελευθερία των γονέων για ανατροφή μόρφωση των παιδιών τους στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής. Οι γονείς έχουν προτακτικό δικαίωμα έναντι κάθε άλλου φορέα παιδαγωγικής αρμοδιότητας. Αυτό όμως που θα πρέπει να επιδιώκεται για το καλό των παιδιών τους είναι η αρμονική συνύπαρξη της γονικής και της κρατικής αρμοδιότητας τόσο στις εξωτερικές όσο και στις εσωτερικές υποθέσεις του προσχολικού προγράμματος (Μιχόπουλος, 2002).

Δεν πρέπει βεβαίως να παραλείψουμε να αναφερθούμε στο γεγονός ότι η επικοινωνία διακρίνεται σε δύο κατηγορίες οι οποίες είναι: η προφορική και η γραπτή. Οι επικοινωνιακές αυτές δραστηριότητες διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Η πρώτη έχει στο δυναμικό της πλαίσιο μεγάλο το φορτίο της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών, ενώ η δεύτερη μόνο στη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη

στίξη. Παρ' ότι η διαφορά προφορικής και γραπτής επικοινωνίας είναι αδιαμφισβήτητη, οι ερευνητές δεν έχουν κατορθώσει να συσχετίσουν ένα σαφές σύνολο κειμενικών χαρακτηριστικών με καθένα από τις δύο. Η αρχική υπεραπλουστευμένη εικόνα για την αντίθεση γραφής και ομιλίας έχει έτσι παραχωρήσει τη θέση της στη παραδοχή ότι δεν υπάρχουν απόλυτες διαφορές μεταξύ τους, αλλά διαβαθμίσεις. Τα προφορικά και γραπτά είδη αποτελούν, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ένα συνεχές με αντίθετους πόλους, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπικά στοιχεία όπως αμεσότητα, ρυθμικότητα, συμμετοχικότητα για την προφορική επικοινωνία και εμμεσότητα, και αφαίρεση για τη γραπτή. Τα χαρακτηριστικά αυτά όμως, μπορούν να βοηθήσουν σε είδη και των δύο μέσων και επηρεάζονται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις χρήσης τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση της επικοινωνίας που έγινε παραπάνω, οφείλουμε να παρατηρήσουμε πως στην επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και προσχολικού περιβάλλοντος η μορφή επικοινωνίας που χρησιμοποιείται είναι η γραπτή. Βεβαίως σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται και η χρήση της γραπτής επικοινωνίας. Όποιος τρόπος και να επιλεγθεί, αυτό το οποίο πρέπει να καταστηθεί σαφές είναι πως η εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι αναγκαία διότι επηρεάζει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς-παιδαγωγούς, γονείς και παιδιά και βελτιώνει τη μεταξύ τους συνεργασία αλλά κυρίως διότι αποβαίνει προς όφελος των παιδιών (Κιρκιγιάννη, 2008).

Για την ανάπτυξη της συνεργασίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς, η οποία μπορεί να εξασφαλισθεί με τους παρακάτω εναλλακτικούς τρόπους:

- Διοργάνωση γιορτών και εκδηλώσεων με τη βοήθεια τους.
- Ελεύθερες συζητήσεις.
- Ημερολόγιο επικοινωνίας το οποίο μεταφέρει το παιδί στη τσάντα του.
- Ολιγόλεπτες επικοινωνίες όταν οι γονείς έρχονται να πάρουν τα παιδιά τους από το προσχολικό κέντρο.
- Πίνακας ανακοινώσεων, ο οποίος απευθύνεται στους γονείς στο χώρο του προσχολικού κέντρου.

- Πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων με ειδικούς επιστήμονες για θέματα που ενδιαφέρουν τους γονείς.
- Προγραμματισμένες συναντήσεις για την επίλυση προβλημάτων.
- Συμμετοχή των γονέων στη ζωή και το έργο του προσχολικού προγράμματος με πρακτικό τρόπο.
- Συμμετοχή των γονέων στο καθημερινό πρόγραμμα του προσχολικού προγράμματος.
- Συνεργασία σε ομάδες (ανάλογα με τα θέματα που απασχολούν τον καθένα).
- Τηλεφωνικές επικοινωνίες (Μπάκας, 2011).

Αυτό βέβαια, το οποίο είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί είναι ότι η επικοινωνία και η συνεργασία προσχολικού προγράμματος και οικογένειας επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση, την αυτό εικόνα και την ανάπτυξη του παιδιού, όταν είναι κατάλληλη σε ποσότητα και ποιοτική. Αυτό σημαίνει, ότι η εμπλοκή των γονέων δεν πρέπει να είναι υπερβολική, ώστε να προκαλεί συναισθηματική ‘ασφυξία’ στο παιδί και ότι η οικογένεια και το προσχολικό περιβάλλον χρειάζεται να λειτουργούν συμπληρωματικά και συντονισμένα, να επικοινωνούν αμφίδρομα και σε σταθερή βάση, να χρησιμοποιούν κοινή βάση, να έχουν κοινό προσανατολισμό και να μεταφέρουν κοινά μηνύματα στα παιδιά (Γεωργίου,2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Η συνεργασία προσχολικού κέντρου με τους γονείς: Πρακτικά ζητήματα»

5.1 Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί αρκετές φορές, η οικογένεια αποτελεί το βασικότερο συνεργάτη του προσχολικού προγράμματος και η σωστή επικοινωνία και συνεργασία ενισχύει τις εμπειρίες όλων των εμπλεκομένων, παιδιών, γονιών και παιδαγωγών. Η επιτυχημένη συνεργασία βοηθά τους γονείς να αυξήσουν την αυτοεικόνα τους ως γονείς, να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και να εμπλακούν ενεργά στο προσχολικό πρόγραμμα. Παρόλα αυτά βέβαια είναι σχεδόν σίγουρο πως από τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών μπορούν να προκύψουν ορισμένα προβλήματα. Η αναφορά στα προβλήματα αυτά πρέπει να αποτελέσει θέμα συζήτησης κατά την πρακτική εφαρμογή της συνεργασίας (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που αναλύουν τη βασική ιδέα της συνεργασίας και συμμετοχής γονέων σε προσχολικά προγράμματα. Η Tizard (1981) διερεύνησε τις διάφορες απόψεις που είχαν επικρατήσει, ο δε Bastiani (1987) προσπαθήσε να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα "γιατί" και "πώς" οι γονείς μπορούν να συνεργαστούν με τα προσχολικά προγράμματα. Η S. Wolfendale (1983) από την πλευρά της παρουσίασε έναν οδηγό συνεργασίας με ποικιλία προσεγγίσεων. Το κύριο χαρακτηριστικό όμως όλων των ερευνών είναι ότι εμφανίζουν τη συμμετοχή των γονέων σαν ιδέα, η οποία a priori πρέπει να αναπτυχθεί από τα προσχολικά προγράμματα και δεν πρέπει να δέχεται περιορισμούς, μιας και οι γονείς θεωρούνται οι πρωταρχικοί δάσκαλοι των παιδιών τους (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αναφερόμαστε στη σχέση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με τους γονείς, στα πιθανά προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν από τη συνεργασία αυτή καθώς επίσης και στους τρόπους αντιμετώπισης τους.

5.2 Σχέσεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με τους γονείς

Εργασία στο προσχολικό κέντρο σημαίνει συγχρόνως εργασία με τα νήπια και εργασία με τους γονείς. Σύμφωνα με τον Fatke (1975, σ.41) η εργασία στο προσχολικό κέντρο χωρίς τη συνεργασία παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας – γονέων θεωρείται αποτυχημένη, γιατί οδηγεί στην αποξένωση του νηπίου από το συνηθισμένο οικογενειακό περιβάλλον. Η συνεργασία ανάμεσα στο προσχολικό κέντρο και την οικογένεια δεν είναι μόνο αναγκαία για την εξασφάλιση της <<αρχής της συνέχειας >> των εμπειριών και των μαθησιακών διαδικασιών, όπως της αγωγής, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης του νηπίου. Πέρα από αυτά η συνεργασία γονέων – παιδικού κέντρου έχει και νομικό έρεισμα. Σύμφωνα με το Δίκαιο που ισχύει σήμερα (Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ελλάδος) προβλέπεται η συγκρότηση οργάνωσης γονέων, που λειτουργούν ως <<ομάδες αναφοράς >> και αυτό όχι τυχαία. Ακόμη και πολύ σοβαρές και οργανωμένες προσπάθειες στην περιοχή της προσχολικής αγωγής, όπως το Head start program των Η.Π.Α, ναυάγησαν ή αναθεωρήθηκαν, επειδή υπολόγισαν λάθος ή δεν έλαβαν καθόλου υπόψη τους τις παιδευτικές επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος (Schleicher, 1972, σ.223). Είναι πολύ σημαντικό και οι δύο μορφωτικές κοινότητες, οικογένεια και προσχολικό πρόγραμμα, να έχουν φτάσει στο σημείο να γνωρίζουν και να αναγνωρίζουν τα δικά τους αλλά και τα ειδικά τους ελλείμματα και να επινοούν στρατηγικές, ώστε περιορίζοντας στο ελάχιστο τις μεταξύ τους συγκρούσεις να συμβιβάζονται για χάρη των νηπίων (Υπουργείο υγείας, Οδηγός γονέα, 2011).

Βασικό χαρακτηριστικό της σχέσης παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με τους γονείς αποτελεί η επικοινωνία ,που βοηθά στην ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης ,εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των παιδαγωγών με τα παιδιά ,των παιδιών μεταξύ τους και των παιδαγωγών με τους γονείς. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η επικοινωνία είναι το κλειδί κάθε δραστηριότητας στην προσχολική αγωγή. Βασική αρχή κατά τη συνομιλία και επικοινωνία μεταξύ των γονιών ,των παιδιών και των παιδαγωγών πρέπει να είναι ο σεβασμός του συνομιλητή. Η παιδαγωγός, δηλαδή, οφείλει να ακούει προσεκτικά και να κατανοεί τις ανάγκες των παιδιών αλλά και των γονιών τους. Όπως και οι γονείς από τη δική τους πλευρά οφείλουν να κάνουν το ίδιο (Ζάχαρης, 1995).

Η επιδίωξη, μέσω της συνεργασίας παιδαγωγών και γονέων, να συνδεθούν οι χώροι κοινωνικοποίησης (οικογένεια και προσχολικό πρόγραμμα) και να εξαληφθεί οποιαδήποτε αποξένωση προϋποθέτει την ανάγκη για ένα σχεδιασμό και πλάνο δράσης. Οι σκέψεις για το σχεδιασμό αυτού πηγάζουν από τις δυσκολίες τόσο των παιδαγωγών όσο και των γονέων (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Αναμφίβολα, οι γονείς επιθυμούν να βρουν τα κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης με τους παιδαγωγούς για τη συννοικοδόμηση της εκπαιδευτικής πράξης. Όμως, είναι γνωστό από έρευνες ότι και οι παιδαγωγοί δηλώνουν πως επιθυμούν τη συνεργασία των γονέων σε κλίμα αλληλοσεβασμού. Για να επιτευχθεί μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η θεσμική ενημέρωση των γονέων, η οποία θα προκύψει από τη συμμετοχή τους σε έγκυρες σχολές ή οργανωμένα προγράμματα ενημέρωσης γονέων, όπου οι γονείς θα πληροφορηθούν για τις δυνατότητες συμμετοχής και συνδρομής τους στο εκπαιδευτικό έργο, χωρίς να παραβιάζουν, παρά τη θέλησή τους ή εν αγνοία τους, τα όρια της γονεϊκής εμπλοκής (Σταμάτης, 2012).

Στην προσχολική αγωγή, ο συνεργατικός ρόλος του παιδαγωγού δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στα όρια της τάξης ή του προσχολικού κέντρου, αλλά πρέπει να αντανακλάται και στις σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών. Όλοι οι γονείς θέλουν και χρειάζονται να γνωρίζουν για τη πρόοδο του παιδιού τους, μέσα από τη προοπτική της παιδαγωγικής διαδικασίας, ώστε να οριοθετήσουν τη δική τους ευθύνη και προσφορά. Και όλοι οι παιδαγωγοί έχουν ανάγκη να μάθουν κάτι περισσότερο για τα παιδιά των τάξεων τους. Παράλληλα, ο παιδαγωγός ζητά πληροφορίες για τη πρόοδη παιδική εξέλιξη ,μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς. Οι ερωτήσεις που κάνει ο παιδαγωγός στους γονείς πρέπει να είναι ίδιες σε όλους, έτσι ώστε οι πληροφορίες που θα πάρει να είναι περίπου ίδιες για όλα τα παιδιά. Η τακτική επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών έχει θετικές αμφίδρομες επιδράσεις με τελικό κατά βάση, αποδέκτη τα μικρά παιδιά. Οι γονείς, λόγω κάποιων υποχρεώσεων ή διάφορων προβλημάτων, ίσως αδυνατούν να συμμετάσχουν σε συγκεντρώσεις, παρά το ότι το επιθυμούν, με αποτέλεσμα να νιώθουν τύψεις και αίσθημα ενοχής. Οι γονείς αυτοί έχουν ανάγκη να νιώθουν ότι οι προθέσεις τους είναι δεδομένες αλλά ταυτόχρονα γίνονται κατανοητές και οι δυσκολίες που τους εμποδίζουν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα αυτά. Για αυτό το λόγο, θα πρέπει να γνωρίσουν εναλλακτικές μεθόδους επικοινωνίας με το προσχολικό

κέντρο, τους παιδαγωγούς αλλά και με τους άλλους γονείς, αν χρειαστεί (Ντολιοπούλου, 2002).

Η προσχολική αγωγή που παρέχεται στο προσχολικό πρόγραμμα πρέπει να θεμελιώνεται στη συνεργασία παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας – γονέων, στην ενίσχυση και όχι την αντικατάσταση του ρόλου τους. Η συνεργασία αποβλέπει στην οργάνωση της προσχολικής αγωγής και στο ρόλο που καλούνται να παίξουν παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας και γονείς με γνώμονα το κοινό συμφέρον, την αποτελεσματικότερη αγωγή των νηπίων (Ζάχαρης, 1995).

Οι δυσκολίες στη συναναστροφή των παιδαγωγών με τους γονείς εντοπίζονται σε μια σχέση αμοιβαίας ανασφάλειας η οποία πηγάζει από τις διαφορετικές εμπειρίες, προσδοκίες και ενδιαφέροντα των δύο φορέων. Σχεδόν καθημερινά, κατά την παράδοση και παραλαβή του παιδιού στο προσχολικό πρόγραμμα, δίνονται ευκαιρίες επικοινωνίας, λανθασμένες όμως εκτιμήσεις της στιγμής και από τους μεν και από τους δε, μπορούν να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Θα πρέπει συνεπώς παιδαγωγοί και γονείς να δείχνουν αμοιβαία κατανόηση στα προβλήματα και στις δυσκολίες τόσο της οικογένειας όσο και του προσχολικού προγράμματος, ώστε το σκιαγραφόμενο πεδίο έντασης να αποτελεί πεδίο μάθησης (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

5.3 Προβλήματα στη συνεργασία και τρόποι αντιμετώπισης

Μία συνεργασία είτε μεταξύ παιδαγωγού-γονιού είτε μεταξύ παιδαγωγού-νηπίου μπορεί να συναντήσει προβλήματα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους. Μια περιφρονητική ή κοινωνικά ανώριμη συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσει πρόβλημα στη συνεργασία, καθώς με αυτό το τρόπο επηρεάζεται η ατμόσφαιρα του σχολικού περιβάλλοντος. Σε τέτοιες περιπτώσεις απαιτείται κατάλληλη (εξατομικευμένη) παιδαγωγική προσέγγιση από μέρους του παιδαγωγού. Η έλλειψη χρόνου φαίνεται ότι αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για την ενεργότερη ανάμειξη της οικογένειας στην ανάμειξη των παιδιών. Η αύξηση του αριθμού των οικογενειών στις οποίες είτε υπάρχει μόνο ένας γονέας, είτε και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, είτε οι γονείς εξασκούν περισσότερο από ένα επάγγελμα οδηγεί αναπόφευκτα στη

μείωση του χρόνου που αφιερώνεται στο σπίτι για τα παιδιά και για τις σχολικές τους υποχρεώσεις (Βруниώτη και συν, 2011).

Τα στατιστικά στοιχεία από έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ δηλώνουν ότι το 66% των γονέων δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο των παιδιών τους. Επιπλέον, κάποιοι γονείς αισθάνονται ότι δεν εμπίπτουν στις ευθύνες τους οι σχετικές με το σχολείο δραστηριότητες (12%), ενώ κάποιοι άλλοι δεν αισθάνονται άνετα με το σχολικό περιβάλλον (16%). Άλλοι πάλι δεν γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση (21%) (Βруниώτη και συν, 2011).

Ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο έδειξαν ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί που εργάζονται σε προσχολικά προγράμματα δεν αναγνωρίζουν στο βαθμό που θα έπρεπε, το ενδιαφέρον που υπάρχει εκ μέρους των γονέων και τη βοήθεια που θα μπορούσαν να αντλήσουν από αυτούς. Το γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει ότι δεν κατανοούν την αμφίδρομη επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στην προσχολική επίδοση είναι η άρνηση να αποδεχθούν την σκέψη ότι υπάρχει παράλληλα με το πρόγραμμα του προσχολικού προγράμματος και ένα άλλο ‘‘πρόγραμμα σπιτιού’’ (Λαλούμη- Βιδάλη, 2008).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί μια μεγάλη ομάδα γονέων που αισθάνονται άβολα στο προσχολικό περιβάλλον, δεν μιλούν την επίσημη γλώσσα του κράτους ή έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς αυτοί χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, προκειμένου να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ωστόσο η υποστήριξη από το περιβάλλον εργασίας τους είναι συχνά περιορισμένη, ενώ τα προσχολικά προγράμματα που προωθούν την ενεργό ανάμειξη των γονέων είναι τις περισσότερες φορές άβολα για τους εργαζόμενους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες μία μεγάλη ομάδα γονέων, για λόγους που αναφέρονται σε εργασιακές υποχρεώσεις ή σε οικογενειακά προβλήματα, παραμένουν ανενημέρωτοι γύρω από θέματα διδακτικού υλικού και μεθόδων παρέμβασης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι (Γκλιάου, 2013).

Προβλήματα, επίσης, παρουσιάζονται όταν οι γονείς δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται πολύ για την πρόοδο των παιδιών τους και το γεγονός αυτό συχνά

παρεξηγείται από τους παιδαγωγούς, αν και η έρευνα έχει δείξει ότι πολλοί γονείς μοιάζουν να είναι αδιάφοροι για τους παιδαγωγούς, αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι. Παρανοήσεις και προβληματισμοί σχετικά με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ή πρωτοποριακά εκπαιδευτικά προγράμματα προκαλούν συχνά δημόσιες αντιπαραθέσεις, μόνο και μόνο επειδή επιχειρείται να εισαχθούν πρακτικές διαφορετικές από εκείνες που βίωσε η πλειοψηφία των γονέων όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές. Η έρευνα δείχνει ότι η συχνή επικοινωνία, η στενή συνεργασία και η τακτική ενημέρωση είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την απαλοιφή των ενδεχόμενων προβληματισμών και των αναστολών των γονέων (Μπρούζος, 1998).

Ο Robson (1996) από την πλευρά του πρότεινε πέντε κατηγορίες λόγων για τους οποίους οι παιδαγωγοί μπορεί να μην επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς:

- Ιδεολογικοί. Παραδόσεις σχετικά με τα επαγγελματικά όρια και ποιος διαθέτει τη κατάλληλη πείρα σε εκπαιδευτικά θέματα.
- Ψυχολογικοί. Νιώθουν ότι το έργο τους απειλείται από εξωτερικούς παράγοντες.
- Επαγγελματικοί. Η έλλειψη εκπαίδευσης που αφορά στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς.
- Πολιτικοί. Η έλλειψη επαρκών πόρων.
- Πρακτικοί. Η έλλειψη χρόνου να εφαρμόσουν στρατηγικές για μια εποικοδομητική συνεργασία (Rentzou, 2004).

Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι γονείς και παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικά εμπόδια όταν επιχειρούν να συνεργαστούν (Βρυγιώτη και συν, 2011).

Μερικά από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς είναι:

- Η έλλειψη χρόνου.
- Η έλλειψη συνεργασίας.
- Η έλλειψη άνεσης αναφορικά με το προσχολικό πρόγραμμα.

Από την άλλη, μερικά από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι παιδαγωγοί στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν στενότερα με τους γονείς είναι:

- Η έλλειψη συνεργασίας.

- Η έλλειψη χρόνου.
- Η έλλειψη ανάλογης εκπαίδευσης.
- Η έλλειψη άνεσης απέναντι στους γονείς.

Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας από την πλευρά του για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα συνεργασίας θα πρέπει να εφαρμόσει τους παρακάτω τρόπους αντιμετώπισης.

- Να αποφεύγει να αναφέρει συνεχώς τα προβλήματα συμπεριφοράς που τυχόν παρουσιάζει το παιδί τους. Θα πρέπει να τονίζει και τα θετικά του παιδιού διότι έτσι κερδίζει την εμπιστοσύνη τους.
- Να εξηγεί στους γονείς τους στόχους του και τις προσδοκίες του.
- Να τους ενημερώνει συχνά για την πρόοδο των παιδιών τους. Μπορεί ο παιδαγωγός να δείχνει δείγματα της δουλειάς των παιδιών και να εξηγεί στους γονείς τι ακριβώς επιτυγχάνουν μέσω αυτών των εργασιών.
- Να προγραμματίζει συχνές συναντήσεις με τους γονείς ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζουν τη γνώμη τους, τις ανησυχίες τους και να λύνουν τις απορίες τους.
- Όταν ο παιδαγωγός προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζει κάποιον θυμωμένο γονιό, πριν υπερασπιστεί τον εαυτό του, οφείλει να τον ακούσει με προσοχή. Αν προσπαθήσει να τον αντικρούσει αμέσως το μόνο που θα πετύχει είναι όξυνση της έντασης. Καλό είναι να καθησυχάσει το γονιό και να του ζητήσει να ξανά συζητήσουν το θέμα και να βρουν λύσεις.
- Καλό είναι ο παιδαγωγός προσχολικής αγωγής να κρατά μία διαλλακτική και όχι μία απόλυτη στάση απέναντι στο γονιό. Να είναι σε θέση να κάνει συμβιβασμούς, όταν αυτό βλέπει ότι είναι το καλύτερο για όλους (Καραβίδα, 2009)

Διαπιστώνουμε επομένως πως όταν προκύπτει πρόβλημα συνεργασίας, ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης του, από μέρους του παιδαγωγού είναι να φροντίζει η λήψη αποφάσεων να γίνεται συμμετοχικά και να διατηρεί επαφή με τους γονείς, να τους ενημερώνει για την εξέλιξη του παιδιού τους και να συνεργάζεται μαζί τους (Λαλούμη- Βιδάλη, 2004).

Συμπερασματικά, όταν υπάρχει και από τις δύο πλευρές, κατανόηση και ειλικρίνεια, υπομονή και αγάπη για το καλό των παιδιών τους, επικοινωνία και ενθάρρυνση της επικοινωνίας, μόνο τότε θα αποφεύγονται οι τριβές και οι αντιθέσεις μεταξύ προσχολικού προγράμματος και οικογένειας. Όταν ο παιδαγωγός προσχολική ηλικίας και οι γονείς δεν δηλητηριάζουν την ατμόσφαιρα και δεν δημιουργούν ακατάλληλο παιδευτικό κλίμα και γενικότερα δεν δυσχεραίνεται το έργο του παιδαγωγού, η συνεργασία θα αποβεί ωφέλιμη για την επίτευξη του κοινού σκοπού (Μπρούζος, 1998).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε στην παραπάνω εργασία, τα προσχολικά κέντρα και η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί μια από τις σημαντικότερες συνεργασίες για την εξέλιξη του παιδιού όσο αυτό βρίσκεται στο προσχολικό περιβάλλον.

Είναι βασικό για την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας να υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ γονέων και νηπιαγωγείου και να λειτουργούν ελεύθερα χωρίς ψυχαναγκασμούς. Ειδικά οι γονείς ενοχλούνται όταν δέχονται παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί νιώθουν, πολύ συχνά, ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο τους.

Ωστόσο, μια συνεργασία μεταξύ γονέα- παιδαγωγού μπορεί να συναντήσει προβλήματα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους. Για την αποφυγή τυχόν προβλημάτων οι παιδαγωγοί πρέπει να γνωρίζουν πως θα θεμελιώσουν μια διαρκή επικοινωνία με τις οικογένειες, με ευαισθησία και με σεβασμό στο πολιτιστικό υπόβαθρο του παιδιού. Οι γονείς από την πλευρά τους καλό θα είναι να ζητάνε από το προσχολικό κέντρο να διαμορφώνει όλες τις απαραίτητες συνθήκες που θα καθιστούν τη συνεργασία τους αποτελεσματική και εποικοδομητική.

Όπως κάθε συνεργασία, που αξίζει να υπάρχει, έτσι και η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών απαιτεί δεσμεύσεις, ευελιξία και συντονισμένες προσπάθειες. Οι παιδαγωγοί θεωρούν την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, με αναμενόμενα οφέλη για τους ίδιους τους γονείς, τα παιδιά και τους παιδαγωγούς. Οι γονείς μπορούν να είναι πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι παιδαγωγοί στο προσχολικό πρόγραμμα, όπως, επίσης, οι παιδαγωγοί μπορούν από την πλευρά τους, να στηρίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη σχέση που θα αναπτύξουν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι. Η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και προσχολικού προγράμματος, αποτελεί μια ισχυρή «σύμπραξη» μεταξύ τους, με στόχο την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας όχι μόνο το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους αλλά επιπλέον, οδηγεί γονείς, παιδιά και

παιδαγωγούς, στην καλύτερη κατανόηση και πραγμάτωση των στόχων του προσχολικού προγράμματος (Σταμάτης 2012).

Γονείς και παιδαγωγοί θεωρούν ότι η σταθερή και επικοδομητική συνεργασία μεταξύ προσχολικού προγράμματος και οικογένειας είναι χρήσιμη και βοηθά στην επίτευξη των στόχων της προσχολικής αγωγής. Είναι ζητούμενο και για τους γονείς και για τα προσχολικά κέντρα να βρεθούν επικοδομητικοί τρόποι συνεργασίας, ώστε να ενταχθούν τα παιδιά ομαλά στη σχολική ζωή και να αναπτυχθούν σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και με βάση τις γενικώς παραδεκτές κοινωνικές αρχές που υιοθετεί η οικογένεια τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

- Association for Childhood International (2011). ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης (ΠΟΑ) – Αναθεωρημένη έκδοση. (Μτφρ. Ρέντζου, Κ). Onley, Maryland: Author.
- Breadcamp, S., Corple, C. (1998). Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα (Μτφρ. Μαρκάκη, Ε.) Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Βρυνιώτη, Π.Κ, Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., και Χρυσαιφίδης, Κ.(2008). Οδηγός Γονέα. Αθήνα: Πατάκη.
- Βρυνιώτη και συν., (2011). Οδηγός Γονέα. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. Εκδόσεις Πατάκη.
- Γαβαλά, Α. (1976). Το Ελληνικό νηπιαγωγείο. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Επιθεώρηση, 23, 131-155.
- Γεωργακοπούλου, Α & Γούτσος, Δ (1999). Κείμενο και Επικοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2013). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη.
- Δαράκη, Π. (1995). Το προσχολικό παιδί και οι ανάγκες του. Αθήνα- Γιάννινα: Δωδώνη.
- Δήμας, Κ. (2012). Σύγχρονες τάσεις προσχολικής αγωγής. Σημειώσεις Τ.Ε.Ι Ηπείρου.
- Δημητρίου –Χατζηνεοφύτου, Α. (2009). Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής. 6^η Έκδοση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

- Καραβίδα, Β. (2009). Στοιχεία δεοντολογίας επαγγέλματος. Σημειώσεις Τ.Ε.Ι Ηπείρου.
- Κατή, Δ (2000). Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας
- Καψάλης, Α. Γ. (1995). Παιδαγωγική Ψυχολογία. 3^η Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 103-104, σ. 95-120.
- Κιτσαράς, Γ.Δ (1988). Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική. Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ.Δ (2004). Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής. Αθήνα.
- Κόζυβα, Χ. (2009). Στάσεις και απόψεις 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 15/07/2013]
- Κοντοπούλου, Μ. (1996). Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο. Εκδόσεις Προμηθείς.
- Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1980). Νηπιαγωγική 2 : Εκδόσεις Βλάσσης.
- Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. (2008). Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση .Από την θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. (2004). Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Ματσόπουλος, Α. (2005). Σχολική ψυχολογία, μια νέα επιστήμη. Εφαρμογές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αθήνα: Ζαζαρόπουλος Χ. –Σιταράς Δ. Α.Ε.
- Μαρκάδας, Σ. (2010). Ένα μοντέλο για τον προσδιορισμό της γονικής εμπλοκής των

Ελλήνων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στα μαθηματικά. Διδακτορική Διατριβή.

Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Ι. Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικού γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό βήμα*, 10, 137-148.

Μετοχιανάκης, Γ. Η. (2000). Εισαγωγή στην εκπαίδευση. Γενική θεώρηση. Ηράκλειο: Ιδιωτική Έκδοση.

Μετοχιανάκη, Γ. Η. (2008). Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Τρίτη Έκδοση. Ηράκλειο.

Μιχόπουλος, Α. (2002). Εκπαιδευτικό Δίκαιο. Αθήνα. εκδόσεις. Ιδίου

Μπάκας, Θ. (2011). Διοίκηση και διαχείριση βρεφονηπιακών σταθμών. Σημειώσεις Τ.Ε.Ι Ηπείρου.

Μπεζεβέγκης, Η. (2012). Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.

Μπία, Δ. (2008). Η αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή. Ανακοίνωση στο 4^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ. Ναύπλιο 12- 14 Δεκεμβρίου Διαθέσιμο στο <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe4/proceedings/synedria13/mpia.pdf> [πρόσβαση στις 10/07/2013].

Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Εκδόσεις :Λύχνος.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Ντούσκας, Θ. Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό Βήμα, 7, 28- 41.
- Πανταζής, Χ.Σ. & Σακελλαρίου, Ι. Μ. (2005). Προσχολική παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις. Αθήνα: Άτροπος.
- Παπάζογλου, Μ. (1984). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Πασιαρδής, Π (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχμιο
- 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.
- Ρέππα, Α. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική. Εκδόσεις Έλλην.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Παιδαγωγική θεωρία και πράξη, Τεύχος 1, 21-35.
- Σακελλαρίου, Μ (2008). Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία – Έρευνα-Διδακτικές προτάσεις. Ιδιωτική έκδοση.
- Σαμαρά, Α. (2010). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγαστής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
http://195.251.30.202:8080/dspace/bitstream/123456789/1113/1/Samara_Aikaterini.pdf [πρόσβαση στις 10/07/2013].
- Σταμάτης, Π.(2012). Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας

απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

Σταυροπούλου, Α.(2012). Η συνεργασία οικογένειας - εκπαιδευτικών: πως νηματοδοτεί κάθε πλευρά την έννοια της συνεργασίας.

Συνώδη, Ε. (2004). Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τζουριάδου, Μ. (2001). Πρώιμη παρέμβαση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσιαντζή, Μ. Σ. (1996). Αγωγή της προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Gutenberg.

B. Ξενόγλωσση

Brito, J. & Waller, H. (1994). Partnership at a price? Ruling the Margins. Problematizing Parental Involvement. London:Institute of education, University of London.

Caddell, D. (1996). Roles, responsibilities and relationships: Engendering parental involvement. Paper presented at SERA conference. Dundee, Scotland.

Cunha, F. & Heckman, J. (2006). A new framework for the analysis of inequality. NBER Working Paper 125055. Cambridge, Mass., United States : National Bureau of Economic Research.

Darling, R.B.(1979) Families against society: A study of reactions to children with birth defects in society, Beverly Hills, CA: Sage

- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. and Rattray, C. (2002). Parental participation in pre-school provision. *International Journal of Early Years Education*.
- Henry, M. (1996). *Young children parents & professionals, enhancing the links in early childhood*. London and New York: : Routledge.
- Jeynes, W. H. (2005). *Parental involvement and student achievement : A meta-analysis (Family Involvement Research Digest)*. Cambridge, MA :Harvard Family Research Project.
- Kane, M, (2005). *The family- school relationships model : Parental Influences on school success*. Chapter 6, 1- 51. Nova Publishing.
- Mardiros, M., (1989) *Conception of childhood disability among Mexican-American parents*, *Medical Anthropology*, 12, 55-68 στο Evangeline R. Danseco(1997) *Parental Beliefs on Childhood Disability, Insights on culture, child development and intervention*, *International Journal of Disability, Development and Education* 44(1): 41-52
- Martin,.J., Ranson, S., Tall, G. (1997). *Parents as partners in assuring the quality of schools*. *Scottish Education Review*, 29(1),39-55.
- Nusche D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy option*. OECD Education Working Paper No. 22 Διαθέσιμο στο http://www.uquebec.ca/observgo/fichiers/31648_Olis.pdf [πρόσβαση στις 11/07/2013].
- Olmsted, P. (1991). *Parent involvement in elementary school. Findings and suggestions from the follow through program*. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-231.

- Rentzou, K. (2004). Working with parents in the UK and Greek pre-school settings : A care study. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. London: Brunel University.
- Rentzou, K. (2011). Parent –caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163-177.
- Robson, S. (1996). Home and School: A potentially powerful partnership. In S. Robson, and S. Smedley (Eds). *Education in early childhood, first things first* (pp. 56-74). London : David Falton Publishers in Association with the Roehampton Institute.
- Sakellariou M. , & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings – a case study. *The International Journal of Learnings*. 14(1), 33-40.
- Sakellariou M. , & Rentzou, K.(2008a). Partnership with families and communities in Greek preschool settings : An evolution from researchers ’ and early childhood educators ‘ perspective. *The International Journal of the Interdisciplinary Social Sciences*, 3(5), 93-112.
- Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels of school – community relations : Participation, policy and practice. (pp 159-173). Sydney : Harcourt Brace.
- Stapes, K. & Morris, W.(1993). Parent participation revisited. In ACSA (Ed.). ‘THE ACSA 93 collection conference papers :Curriculum in profile : Quality or Inequality ?’V3, (pp.1107-1119).Belconnen: ACT.

Γ. Διαδικτυακές πηγές

<http://www.naperville203.org/parents-students/epsteinmodelps.asp> [πρόσβαση στις 21/06/2013].

<http://www.nasponline.org/communications/spawareness/Parents%20and%20Teachers.pdf> [πρόσβαση στις 15/06/2013].

<http://www.ikidcenters.com/%CE%BF%CE%B9-%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82-%CF%89%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%BF%CE%AF/#.UeP2xdLwm84> [πρόσβαση στις 02/07/2013].

http://mathslife.eled.uowm.gr/sites/default/files/usersfiles/70_0.pdf [πρόσβαση στις 12/07/2013].

http://2lyk-aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf [πρόσβαση στις 12/07/2013].

http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=41184&cn=1310 [πρόσβαση στις 26/07/2013].

http://www.pi-schools.gr/preschool_education/yp_yliko/odig_gonea.pdf [πρόσβαση στις 05/06/2013].

http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/10/8_meros.pdf [πρόσβαση στις 20/07/2013].

