

Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Μαρία Σακελλαρίου¹

1. Εισαγωγή

Σήμερα, τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης όλο και περισσότερο απομακρύνονται από τα παραδοσιακά πρότυπα και εξελίσσονται αντικατοπτρίζοντας τόσο τις δημογραφικές αλλαγές στην κοινωνία όσο και τις φιλοσοφικές αλλαγές στο χώρο². Στην εξέλιξη αυτή συνέβαλε και η αναπτυσσόμενη αναγνώριση ότι η οικογένεια ασκεί πρωτεύουσα επιρροή σε όλες τις πλευρές ανάπτυξης και εκπαίδευσης του παιδιού³.

Η σταθερή, σχεδόν παγκόσμια αναγνώριση της θεωρητικής αρχής της γονεϊκής και οικογενειακής συμμετοχής στα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης δημιουργεί προκλήσεις για οικογενειοκεντρική προσέγγιση και συνιστά μοντέλο για μελλοντικές αλλαγές στα προσχολικά προγράμματα.

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσονται, καταρχήν σε θεωρητικό πλαίσιο, θέματα τα οποία σχετίζονται με την ευρύτερη κατανόηση της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας. Στη συνέχεια, και με δεδομένο ότι γονείς, παιδιά και παιδαγωγοί συμμετέχουν στη διαδικασία της επικοινωνίας μέσα από τις καθημερινές τους σχέσεις, εξετάζουμε την επικοινωνιακή διαπραγμάτευση ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, αλλά και τις προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία. Επίσης, παρουσιάζεται ο ρόλος της εκτίμησης των γονεϊκών αναγκών ως παράγοντας ενδυνάμωσης του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας, και τέλος, εξετάζεται ο ρόλος της «κουλτούρας» ως μέσο ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας, μέσα από ένα πλαίσιο προαγωγικής επικοινωνίας.

1. Η κ. Μαρία Σακελλαρίου είναι Λέκτορας στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
2. Powell, D.R., 1998: Research in review-Reweaving parents into early Childhood programs, *Young children*, 53(5), 60-67.

2. Κατανόηση της συνεργασίας οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο

Η συνειδητοποίηση της σημασίας της συμμετοχής της οικογένειας, ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά για αποτελεσματικά προσχολικά προγράμματα, έχει αυξηθεί τόσο μεταξύ των γονέων όσο και μεταξύ των παιδαγωγών όλων των βαθμίδων⁴. Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας και η εστίαση στον οικογενειακό, κεντροθετημένο προγραμματισμό στα προσχολικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσουν σε θετικές αναπτυξιακές εκβάσεις, τόσο για τα παιδιά και τις οικογένειες όσο και για το σχολείο. Οι γονείς, μέσα από διαδικασίες συμμετοχής, κατανοούν καλύτερα πώς μπορούν στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους παιδαγωγούς να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους⁵ και τα παιδιά λαμβάνουν το ισχυρό και συνεχές μήνυμα ότι η εκπαίδευση είναι πολύτιμη και σημαντική⁶, ενώ το πιθανότερο είναι να αποδώσουν καλύτερα αυξάνοντας τη συμμετοχή τους, έχοντας λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και υψηλότερες φιλοδοξίες.

Πόσο εμπλέκονται όμως οι γονείς στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου; Η έρευνα έχει δείξει ότι οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά προς το νηπιαγωγείο που επιδιώκει τη συνεργασία⁷. Η απόφαση των γονέων να αναμειχθούν στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέεται με τις πεποιθήσεις τους για το ρόλο του γονέα, την ευκαιρία που τους δίνεται να ασκήσουν θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τις αντιλήψεις τους για το πόσο ένα πρόγραμμα ενδιαφέρεται για τη συμμετοχή τους⁸. Η Epstein διαπίστωσε ότι οι παιδαγωγοί που είναι

-
3. Σακελλαρίου, Μ., 2002: Η Κοινωνική Μάθηση στο Νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 7.
 4. Epstein, J. L., 1996: Advances in Family, Community and School Partnerships, *Community Educational Journal*, 23(3), 10-15.
 5. Epstein, J. L. & Dauber, S. L., 1993: Parents, Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and middle Schools', in N. F. Chavkin (ed.): *Families and Schools in a pluralistic Society*, Albany NY: State University of New York Press, pp. 53-72.
 6. Scott-Jones, D., 1995: "Parent-Child Interactions and Schools Achievement", in B. A. Ryan, G. R., Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg & R. L. Hampton (eds): *The Family-School Connection, Vol 2, Theory, Research and Practice*, Thousand Oaks CA: Sage, pp. 75-109.
 7. Berger, E. H., 1995: *Parents as partners in Education*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
 8. Powell, D. R., ό.π.

πρωτοπόροι στις πρακτικές συμμετοχής της οικογένειας επιτρέπουν στους γονείς, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, να αναμειχθούν στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που δεν συνεργάζονται με την οικογένεια παρουσιάζουν αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους λιγότερο μορφωμένους και χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου γονείς⁹.

Η πίστη στην αξία της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου έχει μετατοπίσει όλα τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης προς τη συμπερίληψη δραστηριοτήτων που αφορούν τη συμμετοχή των γονέων ως κύριο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων τους¹⁰. Ωστόσο, παρά την αυξανόμενη έμφαση στη σημασία της ανάμειξης των οικογενειών, στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, είναι ελάχιστα γνωστό ποιες στρατηγικές συμμετοχής των γονέων είναι αποτελεσματικές ή ποια εμπόδια μπορούν να οριοθετήσουν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς¹¹.

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία Epstein¹² των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» λαμβάνει υπόψη τρία σημαντικά πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (κοινωνία). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, και τα τρία πλαίσια επηρεάζουν και επηρεάζονται. Για παράδειγμα, το σχολείο μπορεί να φέρει και τις τρεις σφαίρες επιρροής σε συνεργασία, μέσα από υψηλής ποιότητας προγράμματα αλληλεπιδράσεων με την οικογένεια και την κοινότητα, ή μπορεί να επιλέξει να κρατήσει αυτές τις σφαίρες επιρροής σε απόσταση. Η θεωρία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για το ρόλο του σχολείου στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και την ενθάρρυνση μιας μεγαλύτερης συνεργασίας με την οικογένεια και την κοινότητα.

Το θεωρητικό πλαίσιο Epstein¹³ (1992-1996) περιγράφει δραστηριότητες συμμετοχής και συνεργασίας, και συγχρόνως παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για τις πρακτικές που συνδέουν την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Αυτή η τυπολογία προσδιορίζει μέσα από έξι ευδιάκριτες

9. Epstein, J. L., ό.π.

10. Πανταζής, Σ., 2005: Ειδική Εκπαίδευση των Νηπιαγωγών για καλύτερη Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, στο Σ. Πανταζής, & Μ. Σακελλαρίου, 2005: *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

11. McBride, B. A., 1991: *Preservice Teachers Attitudes towards parent Involvement Teacher Education Quarterly* 18, 57-67.

12. Epstein, J. L., ό.π.

13. Epstein, J. L., 1992: Schools and Family Partnerships, in M. C. Alkin (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., New York: Macmillan, pp. 1139-51.

κατηγορίες την έννοια της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας. Αυτές είναι:

1. Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (για παράδειγμα, οικοδόμηση θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και βοηθά το σχολείο να κατανοήσει την οικογένεια).
2. Βασικές υποχρεώσεις του σχολείου (για παράδειγμα, καλή επικοινωνία με τους γονείς σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες του προγράμματος, τις αξιολογήσεις και την πρόοδο των παιδιών).
3. Συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο (για παράδειγμα, εθελοντική προσφορά στις τάξεις για υποστήριξη των παιδιών και του σχολείου γενικότερα).
4. Συμμετοχή της οικογένειας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες στο σπίτι (για παράδειγμα, παρέχοντας υλικό και ιδέες στους γονείς για θετικότερη αλληλεπίδραση στο σπίτι, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες μάθησης, όπως είναι η ανάγνωση).
5. Συμμετοχή της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων (για παράδειγμα, οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα, τα συμβουλευτικά συμβούλια και γενικότερα την οργάνωση).
6. Συνεργασία με την κοινότητα (για παράδειγμα, συνεργασία με κοινωνικές επιχειρήσεις, κοινωνικούς φορείς και άλλα μέλη της κοινότητας για την παροχή καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ενίσχυση των οικογενειακών πρακτικών).

Μια άλλη θεωρία που στηρίζει τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας είναι αυτή της οικολογικής προοπτικής. Σύμφωνα με αυτή, η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το εναλλασσόμενο, δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν¹⁴. Η ανθρώπινη ανάπτυξη θεωρείται από τον Bronfenbrenner¹⁵ ως «μια διαρκής αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το περιβάλλον του». Μέσα από αυτή την προοπτική, τα περιβάλλοντα των ανθρώπων θεωρούνται ως πολλαπλάσια συστήματα του άμεσου περιβάλλοντος (όπως είναι οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι συνομήλικοι) μέσα από το έμμεσο περιβάλλον (όπως είναι ο πολιτισμός και η κοινωνία), και με κάθε περιβαλλοντικό επίπεδο να επηρεάζει το ένα το άλλο με την πάροδο του χρόνου¹⁶.

14. Bronfenbrenner, U., 1979: *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

15. Bronfenbrenner, U., ό.π.

Τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της προοπτικής είναι:

- 1) η εστίαση στη φαινομενολογική άποψη των αναπτυσσόμενων ατόμων, δηλαδή στη διευρυνόμενη ικανότητα των ατόμων να βιώνουν το περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται αυτή την αλληλεπίδραση, και
- 2) η έννοια των μοριακών δραστηριοτήτων, δηλαδή των δραστηριοτήτων που αποτελούνται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αναπτυσσόμενων ατόμων και των σημαντικών άλλων, όπως είναι οι γονείς, οι παιδαγωγοί και η κοινότητα, οι οποίοι βοηθούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη τους¹⁷.

Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατόμων είναι εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής τους, δηλαδή οι γονείς, οι φίλοι, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός. Μέσα από αυτή την προοπτική, ο ρόλος των ενηλίκων εστιάζεται στο να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους.

Οι παραπάνω θεωρίες προωθούν την ιδέα της συνεργασίας οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, μέσα από μια «ολιστική παιδαγωγική», που δίνει τη δυνατότητα για πολιτιστική και κοινωνικοποιητική μάθηση, και εξασφαλίζει στα παιδιά τη μελλοντική συνύπαρξη με συνανθρώπους τους, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και οικολογικής προοπτικής. Τα παραπάνω προϋποθέτουν ουσιαστικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου και έχουν ως αποτέλεσμα τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης να οδηγούνται προς νεότερα πρότυπα συνεργασίας¹⁸ και να προσφέρουν στους γονείς την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους^{19,20}.

Η σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στο έργο του νηπιαγωγείου επιβεβαιώνεται μέσα από επιτυχημένα, σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως είναι των «δημοτικών προ-

16. Sontag, J. C., 1996: Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited, *Journal of Special Education*, 30(3), 319-344.

17. Bronfenbrenner, U., ό.π.

18. Powell, D. R., ό.π.

19. Τάφα, Ε., Φραγκιά, Μ., 2001: Σχεδιασμός και Εφαρμογή προγράμματος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του νηπιαγωγείου, στο Ε. Κούρτη (επιμ.): *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 100.

20. Ντολιοπούλου, Ε., 2003: Το ολοήμερο νηπιαγωγείο: τάσεις και προοπτικές, στο Ε. Ντολιοπούλου (επιμ.): *Το Ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 19-42.

σχολικών κέντρων» του Ρέτζιο Εμίλια της Ιταλίας, τα οποία λειτουργούν σε συνεργασία με τους γονείς²¹. Επίσης, δύο από τις σημαντικότερες θέσεις της φιλοσοφίας του γνωστού προγράμματος Head Start είναι η συνεργασία των γονέων και η πεποίθηση ότι οι γονείς μπορούν να επιτύχουν μέσα από αυτή τη συνεργασία²². Ωστόσο, αν και εκφράζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το θέμα της συμμετοχής της οικογένειας, μικρή προσπάθεια έχει γίνει προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των παιδαγωγών στον τομέα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου^{23,24}. Οι περισσότερες έρευνες για το θέμα αυτό δείχνουν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης των παιδαγωγών συχνά τους προετοιμάζουν ανεπαρκώς²⁵.

Στη συνέχεια, εξετάζονται στρατηγικές που ενδυναμώνουν τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας και έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την επικοινωνιακή διαπραγμάτευση, ως διαδικασία αλληλεπίδρασης.

3. Η επικοινωνία ως παράγοντας ενδυνάμωσης²⁶ της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας

Η επικοινωνία είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας που εδραιώνει το είδος των σχέσεων των ανθρώπων²⁷. Είναι ο βασικός τρόπος, όπως αναφέρει ο

21. Goehlich, M., 2003: *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, Επιμ.-Εισαγ: Κ. Χρυσάφιδης, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

22. Berger, E. H., ό.π.

23. Πανταζής, Σ., ό.π.

24. Young, J. R. & Hite, S. J., 1994: The status of teacher preservice preparation for parent involvement: A National Study, *Education* 115, 153-9.

25. McBride, B. A., ό.π.

26. Ο όρος εδώ χρησιμοποιείται με την έννοια «της διαδικασίας κατά την οποία οι άνθρωποι αναπτύσσουν τη δύναμη να παίρνουν αποφάσεις, να προβαίνουν σε πράξεις, να κάνουν επιλογές ή να συνεργάζονται με άλλους, με τους οποίους προηγουμένως δεν μπορούσαν». Barnes, M. & Bowl, R., 2001: *Taking over the asylum: empowerment and mental health*, London, Dalgrave.

Ο Ball εισηγείται ότι οι επαγγελματίες, στην προκειμένη περίπτωση οι παιδαγωγοί, «πρέπει να κάνουν περισσότερα από το να δίνουν κενούς επαίνους, αφού η σχέση τους με τους γονείς είναι μια συνεργασία μεταξύ ίσων», και ότι «η προσπάθειά τους θα πρέπει να είναι προς την κατεύθυνση να καταστήσουν ικανούς και να ενδυναμώσουν γονείς και παιδιά, ώστε να γίνουν περισσότερο σίγουροι και να βασίζονται στον εαυτό τους». Συμφωνούμε με τον Ball ότι ο στόχος της «αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης» γονέων και παιδιών θα πρέπει να έχει απόλυτη προτεραιότητα στην παιδαγωγική διαδικασία. Ball, C., 1994: *Star right. The importance of early learning*, London, RSA.

27. Satir, V., 1988 : *The new peoplemaking*, Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Satir, του πώς χειριζόμαστε την επιβίωση, πώς αναπτύσσουμε την οικειότητα, πόσο παραγωγικοί είμαστε, πώς κάνουμε αισθητή την παρουσία μας, πώς συνδεόμαστε με το Θεό^{28,29}.

Σε σχέση με τη συνεργασία οικογένειας-παιδαγωγού και οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας, η επικοινωνία είναι ένας καθοριστικός παράγοντας. Ο παιδαγωγός και οι γονείς οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας^{30,31}. Οι Gelfer³² και Swick³³ προτείνουν στους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας να αποφεύγουν συμπεριφορές που υποβαθμίζουν τη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό και μορφωτικό γίγνεσθαι. Η ενδυνάμωση των σχέσεων οικογένειας και παιδαγωγού και οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας γίνεται αισθητή μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας που υπηρετούν τη συνεχή ανανέωση και τον εμπλουτισμό αυτής της σχέσης. Οι διαδικασίες αυτές είναι³⁴:

1. Η εμπιστοσύνη, ως βάση για μια στερεή σχέση.
2. Η ευελιξία των ρόλων, ως βάση για τη βιωσιμότητα των σχέσεων.
3. Η ανταλλαγή βοήθειας, ως σημείο αναφοράς για μια υγιή σχέση.
4. Η ανταποκρινόμενη ακρόαση, ως εφοδιαστική διαδικασία για την ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής σχέσης. Αυτό αφορά τη συνολική αλληλεπίδραση (λεκτική ή μη).
5. Η εξατομίκευση, ως τρόπος για την ανάπτυξη ταυτοτήτων μέσω της επικοινωνίας.
6. Τα δυνατά σημεία (προσόντα) της ομάδας, ως σημεία αναφοράς των επικοινωνιακών σχέσεων. Μέσα από την αμοιβαιότητα του διαλόγου και τη συνεργασία για κοινούς στόχους, τα προσόντα αυτά βελτιώνονται και δυναμώνουν.

28. Satir, V., ό.π.

29. Σακελλαρίου, Μ., 2002: *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

30. Μανωλίτης, Γ., 2004: Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1, 10.

31. Τάφα, Ε., 2001: *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

32. Gelfer, J., 1991: Teacher-parent partnerships: Enhancing communication, *Childhood Education*, 45, 164-167.

33. Swick, K., 1997: A family-school approach for nurturing caring in young children, *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 151-154.

34. Swick, K., 1993: *Strengthening parents and families during the early childhood years*, Champaign IL: Stipes.

7. Η βοήθεια και η επίλυση προβλημάτων συμβάλλουν στην προσπάθεια για καλύτερη επικοινωνία. Πρόκειται για τις πρακτικές, το διάλογο και τη θετική ενέργεια που αναδεικνύονται όταν βρίσκουμε λύσεις, καθώς και τις νέες δυνατότητες στις προκλήσεις που προκύπτουν από τη συνεργασία.

Ανάλογα με τις παραπάνω διαδικασίες επικοινωνίας, ο κόσμος της συνεργασίας γονέων-παιδαγωγών επηρεάζεται και από το «σιωπηρό κόσμο» της μη λεκτικής επικοινωνίας³⁵. Σ' αυτή τη σιωπή, οι δράσεις μας μιλούν δυνατότερα από τα λόγια. Ο Bronfenbrenner³⁶ σημειώνει ότι τα παιδιά παρατηρούν τι κάνουμε ο ένας με τον άλλο, περισσότερο από το τι λέμε ο ένας στον άλλο. Ο σχεδιασμός της συμπεριφοράς, λοιπόν, είναι εξίσου σημαντικός με οτιδήποτε άλλο κάνουμε. Ωστόσο, η μη λεκτική πλευρά της επικοινωνίας έχει παραμεληθεί στην εκπαίδευση των επαγγελματιών που αφορούν τις ανθρώπινες υπηρεσίες. Λόγω αυτής της ανεπάρκειας, σε πολλές περιπτώσεις οι παιδαγωγοί κρίνουν λάθος τους γονείς, τα παιδιά και τις οικογένειες, ακριβώς γιατί δεν έχουν κατανοήσει αυτή τη συγκεκριμένη πλευρά της ζωής τους. Γι' αυτό θα πρέπει να δημιουργούμε ευκαιρίες για πραγματικά αυθεντικές και δυνατές επικοινωνιακές σχέσεις, που προωθούν με φυσικό τρόπο καλύτερη συνεργασία.

3.1 Προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας

Η ενδυνάμωση της συνεργασίας «των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής», σύμφωνα με τη θεωρία Epstein, έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών και να σφυρηλατήσει μια ισχυρή σχέση μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας³⁷. Ωστόσο, οι προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας έχουν σχέση με τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τα προσωπικά τους πιστεύω για την ίδια τη διαδικασία της επικοινωνίας³⁸. Ο Swick σημειώνει ότι τα πιστεύω σχετικά με τη διαδικασία της επικοινωνίας και ο ρόλος του καθενός μέσα σ' αυτή τη διαδικασία είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικογένεια, σχολείο και κοινωνία στηρίζουν τις

35. Σακελλαρίου, Μ., ό.π.

36. Bronfenbrenner, U., ό.π.

37. Epstein, J. L., ό.π.

38. Σακελλαρίου, Μ., ό.π.

σχέσεις τους³⁹. Γι' αυτό, παιδαγωγοί και γονείς θα πρέπει να εξετάσουν τα πιστεύω τους με βάση τρία σημεία αναφοράς-κλειδιά: εαυτός, εαυτός και άλλος, διαδικασία της επικοινωνίας.

Οι Swick και Graves⁴⁰ υποστηρίζουν ότι συχνά η έλλειψη αυτοεκτίμησης των παιδαγωγών είναι εμπόδιο στις θετικές σχέσεις με τις οικογένειες. Αντίθετα, παιδαγωγοί που φροντίζουν για την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη συνήθως ανταποκρίνονται θετικά στις ανάγκες των γονέων και των οικογενειών. Τα πιστεύω μας για τους άλλους, συνήθως, είναι αποτέλεσμα των εμπειριών με τον εαυτό μας και του εαυτού μας με τους άλλους, μέσα από διάφορα περιεχόμενα. Για παράδειγμα, παιδαγωγοί που υποβαθμίζονται από τους προϊσταμένους τους, χωρίς να έχουν ευκαιρίες ενισχυτικής εκπαίδευσης, είναι πιθανό να «περάσουν» την αρνητικότητα που δέχτηκαν στους γονείς και τις οικογένειες. Αντίθετα, παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας που έχουν δημιουργήσει θετικές και αμοιβαίες εμπειρίες με τους γονείς είναι πιο επιρρεπείς στο να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντί τους.

Τα πιστεύω των παιδαγωγών και των γονέων για τη διαδικασία της επικοινωνίας είναι μια άλλη δυνατή επιρροή για το πώς θα σχεδιάσουμε και θα ολοκληρώσουμε αυτή τη διαδικασία. Μια φιλοσοφία ενδυνάμωσης της επικοινωνίας προϋποθέτει εποικοδομητικό διάλογο, συνυφασμένο με θετική αλληλεπίδραση⁴¹.

Οι αντιλήψεις γονέων και παιδαγωγών δημιουργούν το σκηνικό για ένα συνεχή διάλογο και δράση. Ερευνητές προτείνουν αντιλήψεις που μπορούν να ενδυναμώσουν τις σχέσεις γονέα και παιδαγωγού⁴². Πρόκειται για μορφές επικοινωνίας που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την αίσθηση της θετικής παρέμβασης γονέων και παιδαγωγών. Προς την κατεύθυνση αυτή ο Gelfer⁴³ προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές για καλύτερες επικοινωνιακές σχέσεις οικογένειας-σχολείου, όπως:

39. Swick, K., ό.π.

40. Swick, K. & Graves, S., 1993: *Empowering at-risk families during the early childhood years*, Washington, DC: National Education Association.

41. Γκότοβος, Α., 1990: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, εκδ. Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα, σ. 157.

42. Swick, K., Da Ros, D. & Kovach, B., 2001: Empowering parents and families through a caring inquiry approach, *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 65-71.

43. Gelfer, J., ό.π.

1. Προώθηση της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου.
2. Υποστήριξη των γονέων προς την κατεύθυνση απόκτησης γνώσεων και προοπτικών της ανάπτυξης του παιδιού και ενδυνάμωση των σχέσεων με τα παιδιά τους.
3. Δέσμευση γονέων για ανάληψη δραστικών ρόλων που αφορούν την ανάπτυξη και πρόοδο των παιδιών.
4. Καθοδήγηση γονέων για την ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό του ρόλου τους ως παιδαγωγών.
5. Δημιουργία ισχυρής συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.

Επίσης ο Swick⁴⁴ προτείνει τέσσερις ακόμα συμπεριφορές-διαδικασίες που υποστηρίζουν την επικοινωνία, με στόχο την καλύτερη συνεργασία παιδαγωγού και οικογένειας. Αυτές είναι:

1. «Αμοιβαία καθοδήγηση».
2. «Υποστήριξη» για τους στόχους και τις προσπάθειες του ενός για τον άλλο.
3. «Συνεργασία» του ενός με τον άλλο. Είναι ο πιο ορατός και δυνατός τρόπος ενδυνάμωσης της επικοινωνίας.
4. «Προσφορά τροφодότησης». Η συμπεριφορά αυτή προσφέρει σε γονείς και παιδαγωγούς τρεις σημαντικές διαδικασίες: α) πληροφoρίες για την ένταση των προσπαθειών τους, β) εκτίμηση της αποστολής του ενός και του άλλου στα πλαίσια της συνεργασίας, και γ) προκλήσεις για περαιτέρω ανάπτυξη και μάθηση μέσα από τους ρόλους τους.

Είναι φανερό ότι η διαδικασία της επικοινωνίας αφορά τις καθημερινές σχέσεις γονέων, παιδιών και παιδαγωγών. Στα παιδιά προσφέρει θετική συμπεριφορά, καλή διάθεση για το σχολείο και βελτιωμένη προσοχή⁴⁵, στους γονείς αυξημένη αυτοπεποίθηση παράλληλα με τη θετική διάθεση για τον εαυτό τους⁴⁶ και στους παιδαγωγούς, εκτός των άλλων, προσφέρει καλύτερη κατανόηση του κάθε παιδιού ατομικά για το τι γνωρίζει, πώς σκέφτεται και τι μπορεί να κάνει⁴⁷.

44. Swick, K., 1997, ό.π.

45. Eldridge, D., 2001: Parent involvement: It's worth the effort, *Young Children*, 56(4), 65-69.

46. Becher, R., 1986: *Parents and schools*, Office of Education Research and Improvement, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. 269 137)

47. Κιτσαράς, Γ., 2004: *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα, σ. 215.

3.2 Η εκτίμηση των αναγκών της οικογένειας, ως παράγοντας ενδυνάμωσης του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας

Τα αποτελεσματικά και υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης συνήθως ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες των γονέων και περιλαμβάνουν ένα συνδυασμό των χαρακτηριστικών των γονέων και των πηγών του προγράμματος⁴⁸. Για παράδειγμα, ενώ οι νεότερες μητέρες, οι μητέρες που ανήκουν σε μειονότητες και οι μητέρες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου προβληματίζονται και ζητούν ενημέρωση για θέματα υγείας και ασφάλειας, οι γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης επιθυμούν ενημέρωση κυρίως για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών τους⁴⁹.

Η οικολογική θεωρία προσφέρει και εδώ ένα πλαίσιο για να εξεταστούν οι αντιλήψεις της οικογένειας σε ό,τι αφορά τις ανάγκες τους. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, τα βιώματα των γονέων προκύπτουν τόσο από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας όσο και από την αλληλεπίδραση με τους οργανισμούς της κοινότητας και τα άλλα κοινωνικά ιδρύματα. Δηλαδή, το οικογενειακό περιβάλλον «αποτελείται από το σύνολο των φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, αισθητικών και δομικών επιδράσεων των ανθρωπίνων όντων και από τον τρόπο συμπεριφοράς και ανάπτυξης»⁵⁰. Εξαιτίας λοιπόν της μοναδικότητας των οικογενειακών περιβαλλόντων και δομών, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ταιριάζουν τις ανάγκες των γονέων με τον κατάλληλο προγραμματισμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για γονείς. Εδώ βέβαια, θεωρείται ως προϋπόθεση η ειδική εκπαίδευση και επιμόρφωση των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας, ώστε να ανταποκριθούν στο διπλό τους ρόλο, ως εκπαιδευτές παιδιών και γονέων. Είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν ότι οι παιδαγωγικές τους προσπάθειες θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα ειδικά ενδιαφέροντα, στις συμπεριφορές και στις αξίες των γονέων και των παιδιών που έχουν αναλάβει⁵¹.

48. Powell, D. R., 1993: ό.π.

49. Gowen, J. W., Christy, P.S. & Sparling, J., 1993: Informational needs of young children with special needs, *Journal of Early Intervention*, 17, 194-210.

50. Buborz, M. M. & Sontag, M. S., 1993: Human ecology theory, in P. S. Boss, W. J. Doherty (eds): *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*, 6, 432.

51. Day, C., 2003: *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μετ. Α. Βακάλη, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Η αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας αποτελεί το πρώτο βήμα για μια στερεή σχέση συνεργασίας με τους γονείς και έναν κατάλληλο σχεδιασμό. Γι' αυτό, και ο πρωταρχικός στόχος για την εκτίμηση των αναγκών της οικογένειας είναι να αξιολογήσει άμεσα ή έμμεσα⁵²:

- 1) το ενδιαφέρον της για θέματα πληροφόρησης,
- 2) τα προβλήματα που σχετίζονται με τη γονεϊκότητα,
- 3) τις αξιολογήσεις που αφορούν προβλήματα των παιδιών, και
- 4) την εξασφάλιση της ικανότητας μεθόδων γνώσης και υποστήριξης του φαινομένου της μάθησης και εξέλιξης.

Τα προσχολικά προγράμματα λοιπόν θα ήταν καλύτερο, αντί να συμπεραίνουν ότι οι οικογένειες χρειάζονται έναν ιδιαίτερο τύπο γονεϊκής εκπαίδευσης ή υποστήριξης, να αξιολογούν τι είδους εκπαίδευση και υποστήριξη χρειάζονται.

Εν είδει παραδείγματος, θα αναφέρουμε σχεδόν επιγραμματικά τα αποτελέσματα μιας έρευνας προς αυτή την κατεύθυνση⁵³. Από τις πηγές πληροφόρησης λοιπόν που βαθμολογήθηκαν, από την πλειοψηφία των γονέων, ως περισσότερο βοηθητικές για τη γονεϊκότητα ήταν αυτές που είναι προσβάσιμες στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής: η οικογένεια, τα βιβλία, οι φίλοι, η εκκλησία. Η μικρή αναγνώριση των παιδαγωγών πιθανόν καταδεικνύει έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς την εξειδίκευση των παιδαγωγών, έλλειψη συνεργασίας με το σχολείο και έλλειψη αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν τη γονεϊκότητα.

Από τις στρατηγικές που αφορούν το πώς θα οικοδομήσουν οι γονείς το ρόλο τους να είναι γονείς, οι περισσότεροι βρήκαν βοηθητικές όλες τις στρατηγικές που προτάθηκαν. Εφόσον λοιπόν οι γονείς στην έρευνα ενδιαφέρθηκαν να χρησιμοποιήσουν όλες τις μεθόδους που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο, προκύπτει ότι οι περισσότεροι είναι ανοιχτοί σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων. Γονείς δε, με πρόσφατη εμπειρία γονεϊκής εκπαίδευσης, ήταν περισσότερο ανοιχτοί, εξαιτίας της εξοικείωσής τους με ανάλογες στρατηγικές. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι το θέμα «οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού σας» είχε το υψηλότερο επίπεδο ενδιαφέροντος από τους γονείς.

Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, αλλά και άλλων παρόμοιων, οι εκφραζόμενες ανάγκες των γονέων είναι τυπικά παιδικο- ή γονεϊκο-κε-

52. Gowen, J. W. κ.ά., ό.π.

53. Jacobson, L.A. & Engelbrecht, J., 2000: Parenting Education Needs and preferences of parents of young Children, *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 139-147.

ντρικές. Ένα σημαντικό βήμα λοιπόν, για να μετακινηθούν οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας από το ενδιαφέρον στη συμμετοχή και στη συνεργασία, είναι η κατανόηση και ανταπόκριση του σχολείου στα ατομικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους μέσα από ευέλικτα προγράμματα. Προγράμματα στα πλαίσια μιας «ολιστικής παιδαγωγικής», που να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, θα λέγαμε ότι υποστηρίζουν με τον καλύτερο τρόπο το πλαίσιο της προαγωγικής επικοινωνίας και συνεργασίας.

Οι παραπάνω θέσεις που αφορούν την εκτίμηση των αναγκών των γονέων ίσως δώσουν την απάντηση στο ερώτημα που θα πρέπει να απασχολεί το σύγχρονο παιδαγωγό: «Πώς μπορούμε να συνεργαστούμε καλύτερα με τους γονείς και τις οικογένειες, και πώς μπορούμε να υποστηρίξουμε την επικοινωνία»^{54,55,56}.

4. Ο ρόλος της «κουλτούρας» ως μέσο ενδυνάμωσης των σχέσεων οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας

«Η κουλτούρα είναι επικοινωνία και η επικοινωνία είναι κουλτούρα», εφόσον ό,τι συμβαίνει στις επικοινωνιακές μας σχέσεις περιλαμβάνει τα πολιτιστικά μας ήθη⁵⁷. Γι' αυτό, «όταν οι άνθρωποι πάσχουν από έλλειψη κατανόησης της κουλτούρας των άλλων, τείνουν να στηρίζονται σε στερεότυπα-είδωλα, που συνήθως είναι ελλιπή»^{58,59}. Με την έννοια αυτή, η πολυπολιτισμική μάθηση θα πρέπει να διεισδύσει στη συνεργασία γονέων και παιδαγωγών, οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας.

Όταν οι στρατηγικές επικοινωνίας επιδιώκουν να πετύχουν το μέγιστο στην ανάπτυξη της συνεργασίας γονέων και παιδαγωγών, η πολυπολι-

54. Coleman, M. & Wallinga, C., 2000: Teacher training in family involvement. An interpersonal approach, *Childhood Education*, 85, 76-81.

55. Δαμανάκης, Μ., 2003: *Η Εκπαίδευση των Παλλισοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

56. Γκότοβος, Α., 2002: *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

57. Swick, K., 1997, ό.π.

58. Swick, K., ό.π.

59. «... η κουλτούρα του ατόμου δεν μπορεί να απομονωθεί από αυτήν της ομάδας, και η κουλτούρα της ομάδας δεν μπορεί να αποσπασθεί από αυτήν του συνόλου της κοινωνίας...» Eliot, T., 1980: *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας*, μετ.Ν. Ησαΐα, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα.

τισμική μάθηση θα πρέπει να έχει άμεση προτεραιότητα. Οι Comer⁶⁰, Powell⁶¹ και Swick⁶² προτείνουν τις ακόλουθες πολυπολιτισμικές στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση:

1. Η συνεργασία των παιδαγωγών απαιτεί ακριβείς πληροφορίες για τις αξίες και τα χαρακτηριστικά παιδιών και γονέων από διαφορετικές κουλτούρες.
2. Γονείς και παιδαγωγοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες, με ανταλλαγές ιδεών για το περιεχόμενο και την κουλτούρα του καθενός.
3. Γονείς και παιδαγωγοί θα πρέπει να συμμετέχουν στην οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων για την προώθηση της πολιτισμικής εκπαίδευσης.
4. Διοργάνωση φεστιβάλ πολιτισμού γονέων και παιδαγωγών, όπου όλοι μαζί μοιράζονται φαγητό, ταλέντα, ιδέες και ανησυχίες, μέσα σε ένα ζεστό σκηνικό που να ανταποκρίνεται στο σχεδιασμό σχολείου-κοινότητας.
5. Εκπαιδευτικά προγράμματα οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, που διευρύνουν την κατανόηση για διαφορετικές κουλτούρες και ομάδες της κοινότητας.
6. Συνεργασία γονέων και παιδαγωγών για τον επαναπροσδιορισμό του προγράμματος, με σκοπό την επιβεβαίωση του πολιτισμικού περιεχομένου.

Οι στόχοι της οικογένειας και των παιδαγωγών, τα πιστεύω και οι αξίες επηρεάζουν σημαντικά συμπεριφορές και προσδοκίες. Η επανεξέταση των ακόλουθων σημείων προωθεί εμπειρίες μάθησης, που αυξάνουν την πολυπολιτισμική κατανόηση των παιδαγωγών⁶³.

- 1) Γνωρίστε τους γονείς και τις οικογένειες των παιδιών μέσω επισκέψεων στο σπίτι, συχνών συσκέψεων και θετικών αλληλεπιδράσεων. Καλέστε τους γονείς και την οικογένεια να μοιραστούν μαζί σας, στην τάξη, την πολιτιστική κληρονομιά τους με όποιο μέσο διαλέξουν.
- 2) Οργανώστε εκδηλώσεις, όπου γονείς και παιδαγωγοί μοιράζονται πολιτιστικά τυπικά και δραστηριότητες με τα παιδιά, με θετικό τρόπο.
- 3) Δημιουργείστε ειδικά πλάνα, για να γνωρίσετε τις ανάγκες και τις ανη-

60. Comer, J., 1997: *Waiting for a miracle: Why schools can't solve our problems-and how we can*, New York: Dutton.

61. Powell, D.R., 1998, ό.π.

62. Swick, K., 1993, ό.π.

63. Swick, K., ό.π.

συχίες των γονέων, και στη συνέχεια σχεδιάστε τρόπους να ανταποκριθείτε σε αυτές.

- 4) Υιοθετείστε στρατηγικές παρέμβασης, για να ανταποκριθείτε στις πολιτιστικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων. Για παράδειγμα, να έχουν δίγλωσσο διερμηνέα στις συσκέψεις, να αποφεύγεται ο προγραμματισμός των εκδηλώσεων σε ειδικές μέρες παράδοσης, να γίνονται σεβαστές ορισμένες πολιτιστικές διακοπές, κ.ά.

Η αναγνώριση λοιπόν των διαφορετικών προσδοκιών και πολιτιστικών ηθών μπορούν να προσφέρουν μια θεμελίωση για την οικοδόμηση αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης και το μέσο για την ενδυνάμωση των σχέσεων οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

5. Αντί επιλόγου

Είναι φανερό ότι σχεδόν σε κανένα άλλο επίπεδο εκπαίδευσης η συνεργασία δεν έχει περισσότερο νόημα, απ' ό,τι στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο Ball προτείνει, και μαζί του και εμείς, ένα τρίγωνο φροντίδας του παιδιού που να αποτελείται από τους γονείς, τους παιδαγωγούς και την κοινότητα, με τους γονείς στην κορυφή και με θέμα-κλειδί την ποιότητα της σχέσης μεταξύ γονέων και παιδαγωγών⁶⁴.

Το αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να ικανοποιηθεί μόνο όταν οικογένεια, σχολείο και κοινωνία συνεργάζονται εποικοδομητικά, αξιοποιώντας και ισχυροποιώντας την υπεύθυνη συμμετοχή τους μέσα από μια σχέση αλληλοπροσφοράς και συνέχειας.

Βιβλιογραφία

- Ball, C., 1994: *Star right. The importance of early learning*, London, RSA.
Barnes, M. & Bowl, R., 2001: *Taking over the asylum: empowerment and mental health*, London, Dalgrave.
Becher, R., 1986: *Parents and schools*, Office of Education Research and Improvement, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. 269 137).

64. Ball, C., ό.π.

- Berger, E. H., 1995: *Parents as partners in Education*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U., 1979: *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buborz, M. M. & Sontag, M. S., 1993: Human ecology theory, in P. S. Boss & W. J. Doherty (eds): *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*, 6.
- Coleman, M. & Wallinga, C., 2000: Teacher training in family involvement. An interpersonal approach, *Childhood Education*, 85.
- Comer, J., 1997: *Waiting for a miracle: Why schools can't solve our problems-and how we can*, New York: Dutton.
- Day, C., 2003: Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, μετ. Α. Βακάλη, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Eldridge, D., 2001: Parent involvement: It's worth the effort, *Young Children*, 56, 4.
- Eliot, T., 1980: *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας*, μετ. Ν. Ησαΐα, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα.
- Epstein, J. L., 1992: Schools and Family Partnerships, in M. C. Alkin (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., New York: Macmillan.
- Epstein, J. L., 1996: Advances in Family, Community and School Partnerships, *Community Educational Journal*, 23(3).
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L., 1993: Parents, Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and middle Schools', in N. F. Chavkin (ed.): *Families and Schools in a pluralistic Society*, Albany NY: State University of New York Press.
- Gelfer, J., 1991: Teacher-parent partnerships: Enhancing communication, *Childhood Education*, 45.
- Goehlich, M., 2003: *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, Επιμ.-Εισαγ: Κ. Χρυσοφίδης, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Gowen, J. W., Christy, P.S. & Sparling, J., 1993: Informational needs of young children with special needs, *Journal of Early Intervention*, 17.
- Jacobson, L.A. & Engelbrecht, J., 2000: Parenting Education Needs and preferences of parents of young Children, *Early Childhood Education Journal*, 28(2).
- McBride, B. A., 1991: Preservice Teachers Attitudes towards Parent Involvement, *Teacher Education Quarterly*, 18.
- Powell, D.R., 1998: Research in review-Reweaving Parents into Early Childhood programs, *Young children*, 53(5).
- Satir, V., 1988: *The new peoplemaking*, Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Scott-Jones, D., 1995: "Parent-Child Interactions and Schools Achievement", in B.A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg & R. L. Hampton (eds): *The Family-School Connection, Vol. 2, Theory, Research and Practice*, Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sontag, J. C., 1996: Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited, *Journal of Special Education*, 30(3).
- Swick, K. & Graves, S., 1993: *Empowering at-risk families during the early childhood years*, Washington, DC: National Education Association.
- Swick, K., 1993: *Strengthening parents and families during the early childhood years*, Champaign IL: Stipes.
- Swick, K., 1997: A family-school approach for nurturing caring in young children, *Early Childhood Education Journal*, 25(2).
- Swick, K., Da Ros, D. & Kovach, B., 2001: Empowering parents and families through a caring inquiry approach, *Early Childhood Education Journal*, 29(1).
- Young, J. R. & Hite, S. J., 1994: The status of teacher preservice preparation for parent involvement: A National Study, *Education*, 115.
- Γκότοβος, Α., 1990: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, εκδ. Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α., 2002: *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ., 2003: *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ., 2004: *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα.
- Μανωλίτσης, Γ., 2004: Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1(10).
- Ντολιοπούλου, Ε., 2003: Το ολοήμερο νηπιαγωγείο: τάσεις και προοπτικές, στο Ε. Ντολιοπούλου (επιμ.): *Το Ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πανταζής, Σ., 2005: Ειδική Εκπαίδευση των Νηπιαγωγών για καλύτερη Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (επιμ.): *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., 2002: *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., 2002: Η Κοινωνική Μάθηση στο Νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 7.
- Τάφα, Ε., 2001: *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τάφα, Ε., & Φραγκιά, Μ., 2001: Σχεδιασμός και Εφαρμογή προγράμματος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του νηπιαγωγείου, στο Ε. Κούρη (επιμ.): *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.