

Ολοήμερο νηπιαγωγείο: Μοναδική ευκαιρία για αξιοποίηση των γονέων στα σχολικά δρώμενα

Θωμάς Μπαμπάλης

Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Στις ημέρες μας πληθαίνουν ανά τον κόσμο οι φωνές των παιδαγωγών ότι τα σύγχρονα σχολεία δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στην παροχή ακαδημαϊκής μόρφωσης και τυπικών προσόντων, αλλά οφείλουν και να δίνουν μεγάλη σημασία στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Ακόμη και αν στην πράξη αυτές δεν αποτελούν στόχο του σύγχρονου σχολείου, το σχολείο είναι υποχρεωμένο να ασχοληθεί μαζί τους θετικά, γιατί πρόκειται για ανάγκες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα και σημαντικά τους μαθησιακούς στόχους. Αν παραμεριστούν ή υποτιμηθούν οι συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, τότε οι μαθησιακοί στόχοι δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν.

Το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για να γίνουν δημιουργοί της γνώσης, χρήστες της γνώσης και κοινωνικά υπεύθυνοι πολίτες (Ξωχέλλης, 2003· Τσιπλητάρης, 1999, 2004). Στις ΗΠΑ πληθαίνουν οι φωνές (Kohl, στο Scherer, 1998· Payton et al., 2000· McCombs, 2001) που υποστηρίζουν ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα πρέπει να στηρίζονται και να προάγουν την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση. Η σκέψη, το συναίσθημα, η συμπεριφορά είναι οι άξονες που θα οδηγήσουν στην επίτευξη σημαντικών κοινωνικών στόχων, στην εκπλήρωση προσωπικών και κοινωνικών αναγκών και στην ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για να συνεισφέρει το άτομο παραγωγικά ως μέλος μιας κοινωνίας.

Το νηπιαγωγείο δεν επιβαρύνεται, όπως οι άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά στοχεύει στην ομαλή κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου στη χώρα μας αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία να ανοιχτεί το σχολείο στην οικογένεια, στους ενήλικες, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, να τους αξιοποιήσει θετικά και δημιουργικά προς όφελος των παιδιών και του ίδιου του σχολείου, αλλά και για την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, η οποία αποτελεί αποφασιστικής και ζωτικής σημασίας πτυχή της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Ενώ τα θεμέλια για την περαιτέρω ανάπτυξη εδραιώνονται πολύ πριν αρχίσει το παιδί να πη-

γαίνει στο σχολείο, τα πρώτα σχολικά χρόνια, και ιδιαίτερα τα χρόνια του νηπιαγωγείου, αποτελούν για τη ζωή του παιδιού μια περίοδο πρωτοφανούς σωματικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Tudge, 1990). Οι πρώτες σχολικές εμπειρίες που λαμβάνει το παιδί συμβάλλουν σημαντικά στη συνείδηση του εαυτού του αλλά και του κόσμου, δηλαδή πώς το συγκεκριμένο άτομο αντιλαμβάνεται το εξωτερικό περιβάλλον και ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του (Zins, 2004).

Το νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος σχολικός χώρος όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ενήλικες και άλλα παιδιά που δεν είναι μέλη του άμεσου οικογενειακού συστήματος. Το νηπιαγωγείο αποτελεί άμεση προέκταση της οικογένειας και ενεργεί ως ευεργετικό αντίβαρο των ενδεχόμενων αδυναμιών της (Γιαννικόπουλος, 1991). Εκεί το παιδί αποχωρίζεται για πρώτη φορά τη μητέρα του και συναναστρέφεται ξένους ανθρώπους, κυρίως συνομηλίκους του, πάντοτε βέβαια υπό την παρουσία ενός ενήλικου. Για να αντεπεξέλθει, λοιπόν, το παιδί στις απαιτήσεις του νέου χώρου, πρέπει να έχει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους με κοινωνικά αποδεκτούς και αποτελεσματικούς τρόπους, να αναπτύξει δηλαδή διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1983, 1993), που σημαίνει να μπορεί να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Η σχολική επιτυχία, ειδικά στο νηπιαγωγείο, έχει σχέση όχι τόσο με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων όσο με τη διαμόρφωση σχέσεων φιλίας, την ανάπτυξη ικανοτήτων αλληλεπίδρασης με ομάδες, την κατανόηση του εαυτού και της συμπεριφοράς.

Κάποια παιδιά έχουν δεχτεί την κατάλληλη προετοιμασία από το σπίτι και προσαρμόζονται ομαλά στο νηπιαγωγείο. Κάποια άλλα, όμως, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει η νηπιαγωγός. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι καθοριστικός για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού, καθώς το νηπιαγωγείο είναι ουσιαστικά το πρώτο σχολείο, το πρώτο εξωοικογενειακό περιβάλλον στο οποίο καλείται να προσαρμοστεί το παιδί. Εδώ γίνεται μέλος της ομάδας των συνομηλίκων του, μέλος ενός καινούριου υποσυστήματος, στο οποίο έρχεται να παιδαγωγηθεί και να κοινωνικοποιηθεί. Η προσαρμογή στην προσχολική βαθμίδα θεωρείται επαρκής, όταν το παιδί αντιμετωπίζει με επιτυχία τα προβλήματα στο νέο περιβάλλον, ικανοποιεί τις ανάγκες του και είναι ευτυχημένο, εντάσσεται στην ομάδα των παιδιών και συνεργάζεται ως μέλος υπεύθυνο, ισότιμο και δημιουργικό, καλλιεργεί τις ψυχικές του δυνάμεις και αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές αυτές ιδιότητες μπορούν να αποκτηθούν και να τελειοποιηθούν πιο άμεσα σε ένα σχολικό πλαίσιο στήριξης όπου οι ενήλικες προβάλλουν υγιείς συμπεριφορές και στρατηγικές. Το ολόημερο νηπιαγωγείο παρέχει τη δυνατότητα να περιληφθεί στο σχεδιασμό δράσης η ουσιαστική και δημιουργική συμμετοχή των γονέων και άλλων ενήλικων,

οι οποίοι θα στηρίξουν το έργο του παιδαγωγού και θα βοηθήσουν ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητές του.

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά αναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό. Οι πρώιμες εμπειρίες της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένου του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, επηρεάζουν το πώς μεγαλώνουν και επιτυγχάνουν αναπτυξιακά ορόσημα, όπως είναι η ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε καθημερινές προκλήσεις. Στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, ένα σχολικό κλίμα ευαισθησίας και υποστήριξης, που καλλιεργείται από ευαίσθητους ενήλικες σε σταθερή βάση, μπορεί να καλλιεργήσει την αίσθηση του ανήκειν και να προαγάγει την προσαρμοστικότητα, ενώ παράλληλα μπορεί να αναπληρώσει ενδεχόμενες μειονεξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο μπορεί να παρέχει με συνέπεια ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου διδάσκονται, μαθαίνονται και εξασκούνται νέες γνωστικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες.

Οι σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό διαμορφώνουν τη βάση για τις αναπτυξιακές μεταβάσεις που πρέπει να κάνουν αργότερα εντός και εκτός σχολείου. Μελέτες σχετικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος (Haynes & Emmons, 1997) υποδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις σχέσεις που δημιουργούν με τους σημαίνοντες ενήλικες στο σχολείο, ιδιαίτερα με τις νηπιαγωγούς και τους δασκάλους (ή δασκάλες) τους. Η σχέση με τις νηπιαγωγούς και τους δασκάλους παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την προσαρμογή, την ωρίμανση, τη συμπεριφορά, τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών.

Με την ευκαιρία της λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, καλό είναι να ληφθούν υπόψη και πορίσματα ερευνών του εξωτερικού που αξιολογούν το σχολικό κλίμα, τη σχέση μαθητή και παιδαγωγού, και διερευνούν τη φροντίδα και υποστήριξη που αυτός παρέχει (Haynes & Emmons, 1997). Ένα σχολικό κλίμα φροντίδας χαρακτηρίζεται από την ενεργό και ουσιαστική συμβολή των ενηλίκων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Οι συνειδητές και σκόπιμες προσπάθειες που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες μέσα από σχεδιασμένες δραστηριότητες αποτελούν απαραίτητη πτυχή ενός σχολείου που είναι κοινωνικά και συναισθηματικά ευαίσθητο και χαρακτηρίζεται από: σχεδιασμένες και συγκροτημένες κοινωνικές δραστηριότητες που φέρνουν κοντά τους μαθητές· ομαδικές συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες μέσα στην τάξη· αποδοχή και σεβασμό των πολιτιστικών, εθνικών, φυλετικών διαφορών και της ισοτιμίας των φύλων· καταμερισμό των πόρων· απουσία περιστατικών παρενόχλησης και βίας.

Τα παιδιά και οι οικογένειες χρειάζονται την υποστήριξη του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις της

ζωής. Η προσαρμογή και η επιτυχία των παιδιών στο σχολείο συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία τους (Erpstein et al., 2002). Γι' αυτό πρέπει, παράλληλα με τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων, και ιδιαίτερα του νηπιαγωγείου, να προβλεφθεί η δυνατότητα παροχής ψυχολογικής βοήθειας και στήριξης του παιδιού και της οικογένειας με τη μορφή ατομικών αξιολογήσεων, συμβουλευτικής και καθοδήγησης, εργαστηρίων γονεϊκής επιμόρφωσης και οικογενειακής θεραπείας. Αν κάποιο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να παρέχει όλες ή κάποιες από τις παραπάνω υπηρεσίες, τουλάχιστον οφείλει να συνδράμει το παιδί και την οικογένεια για εύκολη πρόσβαση σε αυτές σε συνεργασία με άλλους φορείς.

Μέσα από το ολοήμερο νηπιαγωγείο πρέπει να ληφθεί μέριμνα να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερο οι πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών. Ο στόχος είναι να αναπτυχθούν ομάδες προώθησης της πνευματικής υγείας, που θα συναντιούνται σε σταθερή βάση για να συζητήσουν εξατομικευμένες περιπτώσεις, κάνοντας προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν τα παιδιά. Οι ομάδες αυτές πρέπει να δουλεύουν ιδιαίτερα με οικογένειες που βιώνουν καταστάσεις άγχους, για να βοηθήσουν στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και την κοινωνική-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η σύνθεση των ομάδων αυτών μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περιοχής, ενίοτε και μεταξύ σχολείων της ίδιας περιοχής. Οι ομάδες αυτές είναι δυνατό να στελεχώνονται με τις ακόλουθες ειδικότητες: σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, σχολική νοσοκόμα, παιδαγωγό ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικό που θα ασχολείται με την εξεύρεση πόρων και μέσων, λογοθεραπευτή και οποιαδήποτε άλλη διαθέσιμη ειδικότητα σχετική με την πνευματική και ψυχική υγεία (Haynes, 1998).

Επειδή και στη χώρα μας πληθαίνουν οι οικογένειες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα, είναι απαραίτητο στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία, να επικρατήσει ένα σχολικό κλίμα που να παρέχει υπηρεσίες στήριξης στις οικογένειες, με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: παρουσία και διαθεσιμότητα καταρτισμένων, ικανών και καλά εκπαιδευμένων ειδικών πνευματικής και ψυχικής υγείας· συντονισμένη στρατηγική για την αξιοποίηση της εργασίας του εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού, με στόχο να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη για την πνευματική και ψυχική υγεία των παιδιών· συμβουλευτική υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό· έμφαση στην προώθηση ενός σχολικού πλαισίου που θα προσανατολίζεται στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες όλων των μαθητών· καλή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τους φορείς υπηρεσιών στην ευρύτερη κοινότητα.

Είναι πράγματι εφικτό να επικρατήσει ένα τέτοιο σχολικό κλίμα στα σχολεία, και ειδικά στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, όπου η εμπλοκή των γονέων δεν είναι δυ-

νατό να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία, αφού δεν αξιολογείται βαθμολογικά η επίδοση των παιδιών. Ήδη ο Comer (1996) έχει χαράξει τις κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να ισχύουν:

- Εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου με αποτελεσματικό τρόπο, δηλαδή με ευρεία υποστήριξη στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ατζέντα του σχολείου (όπου συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μαζί με το προσωπικό του σχολείου), με εθελοντική προσφορά σε απαραίτητες θέσεις, όπως βοηθοί κατά τη δημιουργική απασχόληση μετά το τέλος του μαθήματος, κατά τη μεταφορά των παιδιών στο τέλος της ημέρας, κατά το σερβίρισμα στην τραπεζαρία κ.λπ.
- Δημιουργία μιας διεπιστημονικής ομάδας αποτελούμενης από ειδικούς ψυχικής υγείας, που συναντώνται σε σταθερή βάση για να διερευνήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών αλλά και να μελετήσουν το ευρύτερο ψυχοκοινωνικό και ακαδημαϊκό κλίμα του σχολείου. Η διεπιστημονική ομάδα μπορεί να συναντάται σε εβδομαδιαία βάση για να μελετήσει ατομικά και ευρύτερα σχολικά ζητήματα. Βάσει μελετών αποδεικνύεται ότι μια τέτοια ομάδα μπορεί να βοηθήσει στην άμβλυση των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων και να βελτιώσει σημαντικά το σχολικό κλίμα.
- Χρήση συνεργατικών στρατηγικών μάθησης. Τα στοιχεία για τις προσεγγίσεις συνεργατικής μάθησης δείχνουν ότι προάγουν υγιείς κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές, ενώ βοηθούν στην καλλιέργεια της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Ήδη σε πολλά σχολεία των ΗΠΑ εφαρμόζεται το Πρόγραμμα Σχολικής Ανάπτυξης Comer και οι συνεργατικές στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιούνται με επιτυχία για να ενισχύσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Εκτός από τα παραπάνω, στην ουσιαστική και γόνιμη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια θα βοηθούσε ιδιαίτερα, εάν οι γονείς υποστηρίζουν την εκπαίδευση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, αλλά και στο δημοτικό, με τρόπους, όπως:

- με το να έχουν προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό, γιατί τότε έχουν τη δυνατότητα να τον ενημερώνουν για τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τα προβλήματα του παιδιού τους. Θα ήταν ιδανικό σε κάθε σχολείο να υπάρχει ειδικός χώρος συνάντησης των γονέων, όπου θα μπορούσαν να ανταλλάσσουν απόψεις και προβληματισμούς μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς·
- συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία·
- προσφέροντας εθελοντική εργασία μέσα στην τάξη·
- εμπλεκόμενοι ενεργά στην οργάνωση εκδηλώσεων ή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων·
- παρακολουθώντας τις σχολικές εκδηλώσεις·

- συμμετέχοντας μαζί με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε συλλογικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο και δίνουν την ευκαιρία σε όλους να αποκτήσουν κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες·
- συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνει το σχολείο ειδικά για τους γονείς (Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005).

Το ολόήμερο σχολείο όλων των βαθμίδων –ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο– αποτελεί λύση και πρόκληση συνάμα, ώστε το σχολείο να γίνει ανοιχτό στην οικογένεια προτείνοντας και εφαρμόζοντας διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής των γονέων. Χάρη στις δραστηριότητες του ολόήμερου νηπιαγωγείου οι γονείς θα μπορούν πλέον να αξιοποιηθούν μέσα στο σχολείο. Η αξιοποίησή τους μπορεί να ξεκινά από τη βοήθεια στο σερβίρισμα ή τη δημιουργική απασχόληση των μαθητών κατά τη φύλαξη και να καταλήγει στη χρηματοδότηση ή και τη διοργάνωση ποικίλων δραστηριοτήτων. Επίσης, θα μπορούσαμε και στη χώρα μας να υιοθετήσουμε αυτό που ήδη εφαρμόζεται εδώ και αρκετά χρόνια σε ολόημερα σχολεία χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου εκτός από το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό εμπλέκονται στο πρόγραμμά τους και ειδικοί άλλων ειδικοτήτων, π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί παιδαγωγοί, βοηθοί, εμπυχωτές, που χρηματοδοτούνται από τις τοπικές κοινότητες ή τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις αναλαμβάνουν επικουρικό ρόλο σε εθελοντική βάση ή εκ περιτροπής. Παράλληλα, θα μπορούσε να γίνει και καταγραφή του δυναμικού των γονέων, ώστε σε θέματα εξειδικευμένα να προσέρχονται ως αρωγοί στο έργο του εκπαιδευτικού. Δεν θα πρέπει, όμως, να λησμονούμε ότι η σχέση σχολείου και γονέων σε τέτοιες περιπτώσεις δεν πρέπει να είναι ούτε περιορισμένη αλλά ούτε και περιοριστική σε ό,τι αφορά τις επιλογές του σχολείου. Η επιλογή και η οργάνωση των δραστηριοτήτων είναι αρμοδιότητα του σχολείου και κατά τη φάση της υλοποίησής τους είναι ευπρόσδεκτη έως και επιβεβλημένη η συνεργασία με τους γονείς (Λουκέρης & Μαρκαντωνάτου, 2004).

Όλα αυτά είναι δυνατό να υλοποιηθούν στην πράξη μέχρι να καταλήξουμε στο τελικό ζητούμενο, που είναι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη χάραξη και την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα ικανοποιούν τις αμοιβαίες ανάγκες οικογένειας και σχολείου (Coleman & Churchill, 1997· Dauber & Epstein, 1993· Moles, 1993).

Στην προσπάθεια επίτευξης ενός θετικού σχολικού κλίματος η νηπιαγωγός καλό θα ήταν να ακολουθήσει και τις ακόλουθες προτάσεις:

- Να σχεδιάζει ευκαιρίες με τις οποίες οι μικροί μαθητές θα μπορούν να επιδεικνύουν τα προτερήματά τους σε καθημερινή βάση μέσα στην τάξη, ενώ, αν έχουν κάποια ιδιαιτερότητα, να μπορούν να βελτιώνονται στους αδύναμους τομείς και να γίνονται κάτοχοι νέων αντιλήψεων.
- Να ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του σχολείου, προσκαλώντας τις οικογένειες τόσο στη σχολική κοινότητα

όσο και στο περιβάλλον της τάξης, δείχνοντάς τους πώς μπορούν να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται με τρόπο συνεργατικό.

- Να εμπλέκει συμβούλους και σχολικούς ψυχολόγους τόσο στο σχολικό πρόγραμμα όσο και σε ατομικό σχεδιασμό, για να καλύψουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες.
- Να μεριμνήσει για την προσφορά συμβουλευτικών υπηρεσιών (σε άτομα και μικρές ομάδες) για να κατευνάσουν τα άγχη των μαθητών.
- Να διαμορφώσει έναν πρότυπο ασφαλή χώρο (σχολική τάξη), όπου ενθαρρύνεται και προάγεται η ανάληψη προκλήσεων και όπου τα λάθη των παιδιών εισπράττονται ως ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και όχι ως αποτυχία.

Για να συνδυαστούν με επιτυχία οι στρατηγικές αυτές, τα σχολεία θα πρέπει να ενσωματώσουν διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ξεκινώντας από τη μια με τη διαρκή *εκπαίδευση του προσωπικού* και από την άλλη με τα *εργαστήρια γονεϊκής εκπαίδευσης*, που θα πρέπει να διεξάγονται στα σχολεία, με παράλληλη παροχή φύλαξης για τα νήπια, για να μπορούν οι γονείς να μετέχουν σε αυτά. Στόχος τους είναι να στηρίξουν ζητήματα και προβλήματα που απασχολούν τους γονείς και να ενδυναμώσουν το σύνδεσμο μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Το καλωσόρισμα της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολεία αποτελεί μια αναγνώριση του ζωτικού ρόλου των γονέων ως συνεργών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η πρόκληση είναι μεγάλη, οι δυσκολίες πολλές. Οποσδήποτε, πρέπει να αλλάξουν νοοτροπία και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, για να τεθεί το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής σε νέα βάση, πιο ουσιαστική και δημιουργική.

Βιβλιογραφία

- Γεωργίου, Στ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1991). *Ψυχολογία της προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Coleman, M. & Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.
- Comer, J.P., Haynes, N.M., Joyner, E.T. & Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.
- Dauber, S.L. & Epstein, J.I. (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* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Zins, J. E. et al. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *The multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Haynes, N.M. (1998). Overview of the Comer school development program. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3(1), 3-9.
- Haynes, N.M. & Emmons, C. (1997). *The School Climate Scales: Students, parents and staff versions*. New Haven: Yale Child Study Center.
- Λουκέρης, Δ. & Μαρκαντωνάτου, Α. (Επιμ.) (2004). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως Εκπαιδευτική Καινοτομία*. Αθήνα: Ατραπός.
- McCombs, B.L. (2001²). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view, in B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 67-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moles, O.C. (1993). Collaboration between families and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N. Chavkin (Ed.): *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη Συνεργασία*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Αθήνα.
- Ξοχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsert, C.J. & Weisseberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth, *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Schreger, M. (1998). A conversation with Herb Kohl. *Educational Leadership*, 56(1), 8-13.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (1999). *Κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Ψυχοκοινωνιολογικές θεωρίες*

και έρευνες. Σημειώσεις για το ακαδημαϊκό έτος 1998-99. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τσιπλητάρης, Αθ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 152-172). New York: Cambridge University Press.