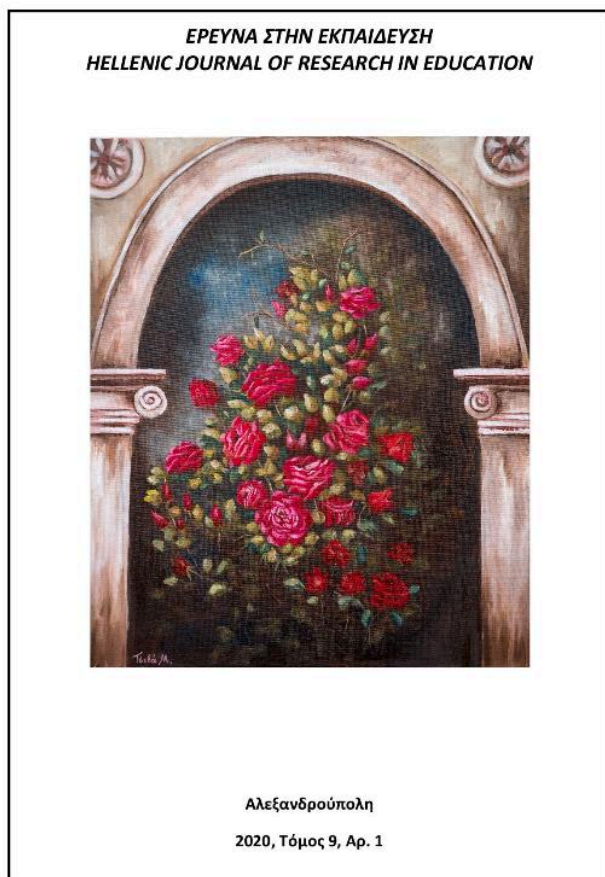


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2020)



Διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου αναφορικά με τις προσδοκίες γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών τους και τη μεταξύ τους συνεργασία

*Ζωή (Zoi) Ταξιάρχης Αποστόλου (Apostolou),
Νεκτάριος (Nektarios) Στελλάκης (Stellakis)*

doi: [10.12681/hjre.22174](https://doi.org/10.12681/hjre.22174)

Copyright © 2020, Zoi Taxiarchis Apostolou



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αποστόλου (Apostolou) Z. (Zoi) T., & Στελλάκης (Stellakis) N. (Nektarios). (2020). Διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου αναφορικά με τις προσδοκίες γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών τους και τη μεταξύ τους συνεργασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 58–76.
<https://doi.org/10.12681/hjre.22174>

Διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου αναφορικά με τις προσδοκίες γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών τους και τη μεταξύ τους συνεργασία

Ζωή Αποστόλου^α, Νεκτάριος Στελλάκης^α

^α ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου που υπηρετούν σε δημόσια ελληνικά σχολεία για τις προσδοκίες των γονέων των μαθητών τους για την κατάκτηση του γραμματισμού και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Ειδικότερα, μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιρροή που ασκείται πάνω τους από τις προσδοκίες των γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών τους, καθώς και τον τρόπο διαχείρισής τους. Διερευνώνται ακόμη οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς για τη διαχείριση των προσδοκιών, αλλά και για τη συνέχεια της ενίσχυσης του γραμματισμού, όπως αυτός λαμβάνει χώρα στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, ως ένα συνεχές. Η διερεύνηση αποτελεί μέρος ευρύτερης μελέτης (διδαστορικής διατριβής) των σχέσεων φυσικού/πρώτου και συμβατικού/σχολικού γραμματισμού, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα ύπαρξης ή μη σύνδεσης των προγραμμάτων γραμματισμού, αλλά και των πρακτικών που απορρέουν από αυτές. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου (ποσοτική έρευνα) σε δείγμα 326 νηπιαγωγών και 306 δασκάλων που διδάσκουν τη χρονιά διεξαγωγής της διαδικασίας στην Α' τάξη ελληνικών δημοτικών σχολείων των νομών Αχαΐας και Ηλείας, καθώς και με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων (ποιοτική έρευνα) σε 32 εκπαιδευτικούς, 16 νηπιαγωγούς και 16 δασκάλους, από αυτούς που έλαβαν μέρος στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους στην επιρροή των προσδοκιών των γονέων για τη γλωσσική αγωγή από τις απαιτήσεις της συστηματικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου. Αυτό ερμηνεύεται, καθώς οι νηπιαγωγοί γίνονται καθημερινά «δέκτες» αυτών των προσδοκιών των γονέων και καλούνται να τις διαχειριστούν με πολλούς τρόπους. Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, ωστόσο, φάνηκε να μην επηρεάζονται καθόλου από τις προσδοκίες των γονέων. Θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς και την επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό, εισπράττοντας όμως συχνά από μέρους τους μια αδιαφορία και λανθασμένες εκδηλώσεις προσδοκιών και ανησυχιών. Οι δάσκαλοι, σε μεγαλύτερο βαθμό από τις νηπιαγωγούς, προσπαθούν να συνεργάζονται στενά με τους γονείς, όσον αφορά τις πρακτικές του γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ως συνέχεια του οικογενειακού γραμματισμού. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι συνεργάζονται με τους γονείς με γνώμονα την πρόοδο των παιδιών γενικότερα και διαχειρίζονται το πλαίσιο της συνεργασίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ελέγχουν και να περιορίζουν οποιαδήποτε διάθεση επιρροής και άσκησης πίεσης από μέρους των γονέων.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the perceptions of kindergarten teachers and first-grade primary school teachers about the expectations that parents of their pupils have of literacy and language development of their children. In particular, it examines teachers' perceptions of the influence that parent's expectations on their children's of literacy have on their program (literacy practices) and how they manipulate these expectations. Collaboration practices of teachers with parents to manage their expectations are still being explored. The practices of literacy enhancement, at home, kindergarten and elementary school are being studied as a continuous. The research is part of a broader study of the relationships between natural / early and conventional / school literacy, the teachers' perceptions of the possibility of integration of language curricula, as well as practices resulting from the study of curricula. The data were collected through a questionnaire sample of 326 kindergarten teachers and 306 teachers teaching the year of the process in the first grade of Greek elementary schools (Achaia and Iliia) as well as conducting semi-structured interviews

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ζωή Αποστόλου, Αγίου Γεωργίου 102, Ρίο Αχαΐας, apostolo@upatras.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

with 32 teachers who participated and completing the questionnaire. The results showed that kindergarten teachers were more likely to believe that their parents' expectations of language education were influenced by the demands of systematic primary school teaching. This is interpreted as the day-to-day kindergarteners are "receiving" these parenting expectations and are called upon to manage them in many ways. Kindergarten teachers and teachers of primary education, however, appeared to be unaffected by their parents' expectations. They are very positive in collaborating with parents and pursue it to a large extent, but often receive indifference and misrepresentation on their part. First grade teachers try to collaborate with parents on literacy practices that take place at school as a continuation of family literacy to a greater extent than kindergarten teachers. Kindertartens declare that they work with parents to guide the progress of children in general and manage the framework of cooperation in such a way that they can control and restrain any parenting influence and pressure.

© 2020, Ζ. Αποστόλου, Ν. Στελλάκης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: προσδοκίες γονέων, γραμματισμός, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πρακτικές συνεργασίας, πρωτοσχολική ηλικία

Key words: parent's expectations, literacy, teachers' perceptions, collaboration practices, kindergarten and primary school

Εισαγωγή

Η ενίσχυση του γραμματισμού στην παιδική ηλικία τα τελευταία χρόνια απασχολεί όλο και εντονότερα τη διεθνή κοινότητα, καθώς συνδέεται με τη μετέπειτα σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού και συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην κοινωνική ευημερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανάπτυξη της δημοκρατίας (βλ. ενδ.: Barnett, 1995· Dickinson, Zuckerman & Bonter, 2010· Dickinson & Porche, 2011· Djonov, Torr & Stenglin, 2018· Driessen, Smit & Slegers, 2005· European Commission, 2008b· Ναούμ, 2014· Reed, 2012· Τζάνη, 1988· UNESCO, 2005, 2007, 2015, 2017).

Ορίζοντας τον γραμματισμό

Ο όρος εγγραμματισμός¹ αποτελεί μετάφραση μιας έννοιας που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως literacy. Σύμφωνα με τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO) ως γραμματισμός ορίζεται η «ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα μαθησιακό «συνεχές» που καθιστά το άτομο ικανό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να εξελίσει τις γνώσεις του και τη δυναμική του, διασφαλίζοντάς του πλήρη συμμετοχή στην τοπική, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία» (2004: 21).

Παιδαγωγική του γραμματισμού

Η διεπιστημονική έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες διεύρυνε σημαντικά το πεδίο του γραμματισμού, έτσι ώστε σήμερα να θεωρείται ένα συνεχές, μια διαδικασία διά βίου μάθησης (Hanemann, 2015) που ενισχύεται μέσα από την ανάπτυξη του «οικογενειακού γραμματισμού», των «εγγράμματων κοινοτήτων» και των «εγγράμματων κοινωνιών» (Hanemann, 2015).

Με βάση αυτό το συνεχές η μάθηση κατακτάται μέσω της κοινής (καθημερινής) και μη κοινής (σχολικής) γνώσης, που διαμορφώνουν δύο γραμμές εξέλιξης του γραμματισμού: τη *φυσική γραμμή*, με βασικότερο φορέα το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και την *εξωτική* ή *εξειδικευμένη γραμμή*, που αναπτύσσεται σε θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Hasan, 2006). Στο πλαίσιο της μάθησης μέσω της κοινής (καθημερινής) γνώσης τα παιδιά δεν αποκτούν παθητικά, αλλά κατακτούν ενεργητικά την προφορική και τη γραπτή γλώσσα, οι οποίες

¹ Στα ελληνικά έχει αποδοθεί ως «εγγραματοσύνη» (Ong, 1997/2005) ή «εγγραμματισμός» (Ματσαγούρας, 2007· Barton, 2009).

αναπτύσσονται παράλληλα. Ο λόγος που αναπτύσσουν τα παιδιά στα γεγονότα γραμματισμού (literacy events), ο διαμεσολαβητικός ρόλος άλλων συμμετεχόντων, καθώς και η ποσότητα και ποιότητα των εμπειριών τους, διαμορφώνουν το είδος και τον ρυθμό ανάπτυξης ικανοτήτων γραμματισμού (βλ. ενδ.: EACEA/Eurydice, 2011· Hanemann, 2015· Teale – Sulzby, 1986). Σύμφωνα με τους Campana, Mills and Ghoting «ο φυσικός γραμματισμός αφορά όσα ξέρουν τα παιδιά για την επικοινωνία, τη γλώσσα (λεκτική και μη λεκτική), την ανάγνωση και τη γραφή πριν πραγματικά μπορέσουν να διαβάσουν και να γράψουν. Συμπεριλαμβάνει όλες τις εμπειρίες του παιδιού μέσα από τις συζητήσεις, τις ιστορίες (προφορικές και γραπτές), τα βιβλία και τα γραπτά κείμενα. Ο φυσικός γραμματισμός δεν αναφέρεται στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Αναφέρεται στην οικοδόμηση γερών θεμελίων, ώστε όταν τα παιδιά διδαχθούν την ανάγνωση, θα είναι προετοιμασμένα για αυτό» (2016:5). Παράλληλα με τη φυσική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού η εξωτική ή εξειδικευμένη γραμμή αφορά στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε δομημένο πλαίσιο (σχολικό περιβάλλον), στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η ανάπτυξή της καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την προϋπάρχουσα γνώση που έχει αποκτηθεί από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτές οι δύο γραμμές συνυπάρχουν για να «αναδυθεί» ο γραμματισμός στο οικογενειακό περιβάλλον, στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αλλά και στο επίσημο σχολικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο (Hasan, 2006).

Σύμφωνα με τη *Δήλωση για τον γραμματισμό στον 21^ο αιώνα* της Αυστραλιανής Κοινότητας Εκπαιδευτικών, η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα κατέχουν εξίσου σημαντικό ρόλο για την ενίσχυση του γραμματισμού με αυτό των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου, τόσο η τυπική όσο και η τυπική εκπαίδευση, μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την εκμάθηση του γραμματισμού (όπως αναφ. στο: Djonov et al., 2018).

Οικογενειακός γραμματισμός

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών του PISA (Programme for International Student Assessment) το περιβάλλον και η οικογένεια επηρεάζουν δυναμικά την αναγνωστική δραστηριότητα των μαθητών αργότερα (OECD, 2004, 2010). Κατά τον ίδιο τρόπο, η PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) αναδεικνύει μια δυνατή συσχέτιση μεταξύ των μαθητικών αναγνωστικών επιτευγμάτων και του υψηλού μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου των γονέων (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007).

Η σχολική επιτυχία εννοείται για παιδιά που το περιεχόμενο, τα μέσα και οι πρακτικές συζήτησης στα συμβάντα οικογενειακού γραμματισμού είναι συμβατά με αυτά που ισχύουν στην επίσημη σχολική εκπαίδευση (Administration for Children, Youth, and Families, 2000, 2003), σε αντίθεση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς εμπλέκονται σε γεγονότα γραμματισμού ασύμβατα με εκείνα που κυριαρχούν στη σχολική τάξη και, σε μεγάλο βαθμό, βιώνουν τη σχολική αποτυχία από τα πρώτα χρόνια της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Η έκθεση και συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες γραμματισμού στην οικογένεια αποτελεί και σήμερα έναν από τους σημαντικότερους δείκτες ανάπτυξης άτυπης «εκπαίδευσης» (Leseman & deJong, 1998· Sénéchal, Whissell & Bildfell, 2017· Sonnenschein, Baker, Serpell & Schmidt, 2000), μέσα από τις οποίες τα παιδιά αντλούν εμπειρίες και πληροφορίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στην οικοδόμηση του γραμματισμού.

Σχολικό πλαίσιο

Σήμερα, όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, και σύμφωνα με όσα αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Xue and Meisels «για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει αποτελεσματικά χρειάζεται μια ισορροπημένη μέθοδο διδασκαλίας η οποία θα περιλαμβάνει αφενός το να μάθει να σπάει τον κώδικα (αποκωδικοποίηση-learning to break the code) και αφετέρου την εμπλοκή του σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής που έχουν νόημα (engaging in meaningful reading and writing activities) για το ίδιο το παιδί» (2004:222). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, ο γραμματισμός δεν περιλαμβάνει μόνο τεχνικές εκμάθησης του γραπτού γλωσσικού κώδικα, αλλά και ποικίλες άλλες κατακτήσεις στο πολυτροπικό (multimodality) επικοινωνιακό περιβάλλον της εποχής μας. Φαίνεται λοιπόν, οι δυο διαστάσεις του γραμματισμού, που κυριάρχησαν για πολλά χρόνια, η ικανότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου/κωδικοποίησης του προφορικού λόγου και η λειτουργική χρήση της γλώσσας μέσα σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον, να λαμβάνονται

υπόψη στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, αποτελώντας μέρος του αναλυτικού προγράμματος και αντικείμενο της διδασκαλίας (Hannon, 2000· Pearson, Raphael, Benson & Madda, 2007· Smith, 2006). Η υιοθέτηση ενός μοντέλου *εξισορροπημένης προσέγγισης* (balanced/equilibrium approach) (Αϊδίνης, 2006· Aram, 2005· Calkins, 2001· Comber & Nichols, 2004· Djonov et al., 2018· Eurydice, 2011· Fountas & Pinnell, 1996· Hall & Harding, 2003· Kennedy et al., 2012· Morris, 2015· Piasta, Petscher, & Justice, 2012· Pearson et al., 2007· Pressley, 2002, 2005, 2006· Silva Joyce & Feez, 2016· Xue & Meisels, 2004) που προσπαθεί να συγκεράσει τα καλύτερα στοιχεία και από τις δύο προσεγγίσεις φαίνεται να αποτελεί κοινό τόπο για το σχολικό πλαίσιο.

Πρακτικές ενίσχυσης του γραμματισμού

Ως πρακτικές ενίσχυσης ή/και διδασκαλίας του πρώτου γραμματισμού περιγράφονται οι τεχνικές και πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο υλοποιούν (λιγότερο ή περισσότερο) τις προβλεπόμενες από τα αναλυτικά προγράμματα θεωρητικές αρχές και διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. φωνημική επίγνωση, αναγνώριση φωνήματος, συλλαβών, λέξεων, τεχνικές ανάγνωσης, προφορικός και γραπτός λόγος, αξιοποίηση βιβλίων και βιβλιοθήκης, δανεισμός βιβλίων, ακρόαση ιστοριών, κατάκτηση και διαμόρφωση του λεξιλογίου, παραγωγή προφορικού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία, διατύπωση υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, συνειδητοποίηση της σύνδεσης προφορικής και γραπτής γλώσσας, αντίληψη της στενής σχέσης ακρόασης ομιλίας – ανάγνωσης και γραφής, επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, κ.α.).

Οι πρακτικές ενίσχυσης ή/και διδασκαλίας του πρώτου γραμματισμού δεν αφορούν όμως μόνο το σχολικό πλαίσιο αλλά και το οικογενειακό. Σύμφωνα με την ELINET ανάμεσα στις 11 συνθήκες που απαιτούνται για την εφαρμογή του βασικού δικαιώματος στον γραμματισμό στην πράξη, είναι οι εξής: α) Τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται στο σπίτι για να κατακτήσουν τον γραμματισμό, β) Οι γονείς υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους για να κατακτήσουν τον γραμματισμό (ELINET, 2016). Σε αυτές τις συνθήκες αποτυπώνεται η συνέχεια του γραμματισμού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο κι από το νηπιαγωγείο στις επόμενες σχολικές βαθμίδες. Σύμφωνα με τη θεωρία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εκμάθησης του γραμματισμού (lifelong learning literacy) αυτή η συνέχεια θα εξασφαλίσει μια πορεία διδασκαλίας της γλώσσας κοινή και συνεχή από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, καθώς δεν πραγματοποιείται από μόνη της, αλλά στο πλαίσιο μιας μακρόχρονης πορείας, η οποία δεν αρχίζει αλλά και δεν τελειώνει στην Α' δημοτικού.

Το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού που δημιουργείται από τους γονείς σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις τους για τον γραμματισμό. Οι γονείς που υιοθετούν την οπτική της προσέγγισης του αναδύμενου γραμματισμού θεωρούν τον γραμματισμό μια ευχάριστη, διασκεδαστική και καθημερινή διαδικασία που μαθαίνεται μέσα από τη συμμετοχική ανάγνωση, την εμπειρία και το παιχνίδι (Baker & Scher, 2002· Djonov et al., 2018). Η προσέγγιση του αναδύμενου γραμματισμού τείνει να σχετίζεται με υψηλά επίπεδα μορφωτικού και κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου των γονέων (Baker, Scher & Mackler, 1997· Heath, 1983· Weigel, Martin & Bennett, 2006, όπως αναφ. στο: Djonov et al., 2018). Οι γονείς που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων, κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση, επίσης αξιολογούν ως σημαντική την ανάγνωση, αλλά πιστεύουν ότι ο γραμματισμός αφορά μια γκάμα δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω της άμεσης καθοδήγησης και πρακτικής, με έμφαση στην εκμάθηση γραμμάτων και αριθμών. Αυτή η προσέγγιση τείνει να σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα μορφωτικού και κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου των γονέων (Baker et al., 1997· Fitzgerald, Spiegel, & Cunningham, 1991· Heath, 1983· Weigel et al., 2006, όπως αναφ. στο: Djonov, et al., 2018).

Η υιοθέτηση των σχετικών προσεγγίσεων φαίνεται να συνδέεται με τις αντιλήψεις, τις γονικές προσδοκίες και τις πρακτικές συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, όπως αυτές περιγράφονται στις ενότητες που ακολουθούν.

Γονικές προσδοκίες, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Καθώς η εκπαιδευτική πορεία ενός παιδιού συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Cankar, Deutsch, Kolar, 2009· Δοδοντάκης, 2000· Driessen et al., 2005· Jacob, 2012· Κλαδάκης, 2012· Ναούμ, 2014· Πετρόγιαννης, 2012· Reed, 2012· Yamamoto et al., 2010), έχει σημασία στο σημείο αυτό να οριοθετήσουμε τον όρο «γονικές προσδοκίες». Οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους χαρακτηρίζονται ως ρεαλιστικές πεποιθήσεις ή κρίσεις που έχουν οι γονείς για τις ικανότητες των παιδιών και τις προβλέψεις τους για τις σχολικές επιδόσεις τους και την εκπαιδευτική τους εξέλιξη (Yamamoto & Holloway, 2010) διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Banks, Maître, McCoy & Watson, 2016· Ζερβουδάκη, 2011· Ναούμ, 2014). Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων αναπτύσσονται εντός κοινωνικό-πολιτισμικών πλαισίων και επηρεάζονται από παράγοντες όπως η επαγγελματική κατάσταση και το μορφωτικό τους επίπεδο, το φύλο του παιδιού, η αυτοαντίληψη του παιδιού, η φυλετική καταγωγή, ο τόπος κατοικίας, η μαθησιακή επίδοση, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες των παιδιών, ο τύπος σχολείου, η στάση τους απέναντι στην επιτυχία, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους, η συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες, οι αξίες της οικογένειας (Davis-Kean, 2005· Grigal & Neubert, 2004· Reed, 2012· Sandefur, Meier & Campbell, 2006· Ζερβουδάκη, 2011), κ.α. Στο πλαίσιο αυτό, έχει διαπιστωθεί ότι οι προσδοκίες τους, συχνά, επηρεάζουν τις αντιλήψεις αλλά και τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους (Banks, Maître, McCoy & Watson, 2016· Cankar et al., 2009· Hoy, Davis, & Pape, 2006· Yamamoto et al., 2010). Πολλές έρευνες, επίσης, αποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές τους, τις διδακτικές τους προσεγγίσεις (Fang, 1996· Fives & Gill, 2015· Kagan, 1992· Mansour, 2009· Ναούμ, 2014· Ottley et al., 2015· Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991· Snow, Burns & Griffin, 1998· Sverdlov, Dorit, Levin, 2014· Yero, 2002). Σύμφωνα με τον ορισμό των Evans, Fox, Cremaso and McKinnon (2004:303) «η ευρεία έννοια ‘αντιλήψεις’ περιγράφει τις γνώσεις ή τις ιδέες που γίνονται αποδεκτές από ένα άτομο ως αληθινές ή πιθανές». Βασιζόμενοι στην πρωτογενή έρευνα του DeFord's² (1985) για τη συσχέτιση αντιλήψεων και πρακτικών γραμματισμού, πολλοί σύγχρονοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις μπορούν συχνά να λειτουργούν ως δείκτες πρόβλεψης των πρακτικών και ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα μπορούν να επιλέγουν από μια πληθώρα διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων (Fives et al., 2015· Mansour, 2009· Ottley et al., 2015· Snow et al., 1998· Yero, 2002).

Πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Από τη σπουδαιότητα της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο (βλέπε ενδ.: Παπαγιαννίδου, 2000· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013· Πυργιωτάκης, Κρίβας, Μπρούζος & Εμβλωτής, 2007· Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), προκύπτει η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων να λαμβάνουν υπόψη τους τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών ως σημείο εκκίνησης, επιδιώκοντας τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους και την υιοθέτηση κοινών πρακτικών ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας στο σπίτι και στο σχολείο. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, πρέπει να δίνουν έμφαση στις ανάγκες, τις κοινωνικές αξίες, τις προσδοκίες των γονέων και τις ευκαιρίες που το κάθε παιδί έχει για μάθηση στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον (ΔΕΠΠΣ, 2003). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού περιλαμβάνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο «Η συνεργασία με το σπίτι» και αναφέρεται χαρακτηριστικά «δικαίωμα των γονέων είναι να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό του προγράμματος και τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής» (Ο.Ν., 2006:24). Αν και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολη αλλά και επιθυμητή από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003· Μπρούζος, 2017), το σχολείο θα έπρεπε να θεωρεί το θέμα της συνεργασίας προτεραιότητά του και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της (Ματσαγγούρας, 2008). Κι αν αναλογιστεί κανείς την προτροπή του Βιβλίου Δασκάλου της Γλώσσας της Α' δημοτικού, σύμφωνα με την οποία «είναι καλό ο/η εκπαιδευτικός της τάξης στο μέτρο του δυνατού, να προσπαθήσει να ενημερωθεί και να πληροφορηθεί για το τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά από τα

νηπιαγωγείο ή και το οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να οικοδομήσει πάνω στην υπάρχουσα γνώση» (Β.Δ., 2008:8), διαπιστώνει την αναγκαιότητα της συνεργασίας και τη σημασία διερεύνησης του βαθμού επιρροής των γονικών προσδοκιών στις διδακτικές επιλογές και πρακτικές των νηπιαγωγών και των δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, όσον αφορά την ενίσχυση ή/και τη διδασκαλία του πρώτου γραμματισμού.

Μεθοδολογία

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου που υπηρετούν σε δημόσια ελληνικά σχολεία για τη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων για την κατάκτηση του γραμματισμού και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους και για τον βαθμό επιρροής αυτών των προσδοκιών στις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Επιπλέον, στο πλαίσιο της στοχοθεσίας της έρευνας, διερευνώνται:

- α) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιρροή που ασκείται πάνω τους από τις προσδοκίες αυτές, καθώς και τον τρόπο διαχείρισης των προσδοκιών των γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών τους.
- β) οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς για τη διαχείριση των προσδοκιών αλλά και για τη συνέχεια της ενίσχυσης του γραμματισμού, όπως αυτός λαμβάνει χώρα τόσο στο σπίτι από τους γονείς, όσο και στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την ερευνητική υπόθεση «Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου αναμένεται να μην επηρεάζονται από τις προσδοκίες και τις ανησυχίες των γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών τους, αλλά να συνεργάζονται μαζί τους σε ένα πλαίσιο συνέχειας της ενίσχυσης των εμπειριών γραμματισμού που έχουν από το σπίτι», στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης για τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο αναφορικά με τον γραμματισμό και αν επηρεάζονται από τις «απαιτήσεις» της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου;
- 2) Πόσο επηρεάζονται οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου από τις προσδοκίες και ανησυχίες των γονέων όσον αφορά τον γραμματισμό των παιδιών τους;
- 3) Ποιες πρακτικές υιοθετούν νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους για την κατάκτηση του γραμματισμού;

Τα ερωτήματα αυτά διερευνήθηκαν σε δύο ερευνητικές φάσεις, που θα παρουσιαστούν αμέσως μετά την περιγραφή του δείγματος που ακολουθεί.

Δείγμα

Στην α' φάση της έρευνας συμμετείχαν 632 εκπαιδευτικοί, 306 δάσκαλοι που διδάσκουν τη χρονιά διεξαγωγής της διαδικασίας στην Α' τάξη δημοτικών σχολείων των νομών Αχαΐας και Ηλείας (πίνακας 1) και 326 νηπιαγωγοί (πίνακας 2). Η επιλογή του δείγματος έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία (*simple random sampling*) η οποία συγκαταλέγεται στους τύπους *δειγματοληψίας πιθανοτήτων* (*probability sampling*) (Bryman, 2017· Cohen et al., 2008· Creswell, 2016· Robson, 2010). Όσον αφορά το φύλο των δασκάλων οι 243 (79,4%) είναι γυναίκες και οι 63 (20,6%) άνδρες,

ενώ οι 325 νηπιαγωγοί (99,7%) είναι γυναίκες³. Το 85% των δασκάλων και το 88,3% των νηπιαγωγών έχουν βασικές σπουδές, ενώ το 15% των δασκάλων και το 11,7% των νηπιαγωγών έχουν επιπλέον σπουδές. Το 43,1% των δασκάλων υπηρετούν από 0-10 έτη, το 30,4% από 11-20 έτη, ενώ το 26,5% περισσότερα από 20 έτη. Οι νηπιαγωγοί, αντιστοίχως, σε ποσοστό 50,6% υπηρετούν από 0-10 έτη, το 31,8% από 11-20 έτη και το 17,6% περισσότερα από 20 έτη. Οι 181 (59,2%) δάσκαλοι και 182 (55,8%) νηπιαγωγοί υπηρετούν σε σχολεία αστικής περιοχής, ενώ το 20% δασκάλων και νηπιαγωγών υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής περιοχής ή της υπαίθρου (αγροτικές περιοχές).

Πίνακας 1 Ατομικά χαρακτηριστικά δασκάλων της Α' τάξης (α' ερευνητική φάση)

	Δάσκαλοι της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου											
	Φύλο		Εκπαίδευση		Χρόνια υπηρεσίας			Περιοχή σχολείου			Συστέγαση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Βασικές	Επιπλέον	0-10	11-20	>20	Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	Ναι	Όχι
Συχνότητα	63	243	260	46	132	93	81	181	63	62	149	157
Ποσοστό	20.6	79.4	85.0	15.0	43.1	30.4	26.5	59.2	20.6	20.3	48.7	51.3
(N)	306											

Πίνακας 2 Ατομικά χαρακτηριστικά νηπιαγωγών (α' ερευνητική φάση)

	Νηπιαγωγοί											
	Φύλο		Εκπαίδευση		Χρόνια υπηρεσίας			Περιοχή σχολείου			Συστέγαση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Βασικές	Επιπλέον	0-10	11-20	>20	Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	Ναι	Όχι
Συχνότητα	1	325	283	43	165	103	58	182	75	69	175	151
Ποσοστό	99.7	0.3	88.3	11.7	50.6	31.8	17.6	59.6	23.0	21.2	53.7	46.3
(N)	326											

Στη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων συμμετείχαν 32 εκπαιδευτικοί, που η επιλογή τους έγινε με τη χρήση της *δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling)*, η οποία συγκαταλέγεται στους τύπους *δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων (non-probability sampling)* (Cohen et al., 2008· Robson, 2007), 16 δάσκαλοι/ες (πίνακας 3), 9 (56,25%) γυναίκες και 7 (43,75%) άνδρες, και 16 νηπιαγωγοί (πίνακας 4) όλες γυναίκες. Οι μισοί δάσκαλοι και νηπιαγωγοί έχουν βασικές σπουδές (Πανεπιστημιακό τμήμα ή και Ακαδημία ή και Πτυχίο Εξομοίωσης), ενώ οι άλλοι μισοί έχουν επιπλέον σπουδές (Μετεκπαίδευση ή και Μεταπτυχιακό ή και Διδακτορικό).

Πίνακας 3 Ατομικά χαρακτηριστικά δασκάλων Α' τάξης (β' ερευνητική φάση)

	Δάσκαλοι της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου											
	Φύλο		Εκπαίδευση		Χρόνια υπηρεσίας			Περιοχή σχολείου			Συστέγαση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Βασικές	Επιπλέον	0-10	11-20	>20	Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	Ναι	Όχι
Συχνότητα	7	9	7	9	1	12	3	5	7	4	8	8
Ποσοστό	43.75	56.25	43.75	56.25	6.25	75.0	18.75	31.25	43.75	25.0	50.0	50.0
(N)	16											

Το 75% των δασκάλων υπηρετούν από 11-20 έτη, ενώ οι μισοί νηπιαγωγοί υπηρετούν επίσης από 11-20 έτη. Οι δάσκαλοι σε ποσοστό 93,75% υπηρετούν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία, με τα μισά εξ αυτών να συστεγάζονται με νηπιαγωγεία. Οι 13 (81,25%) νηπιαγωγοί υπηρετούν σε διθέσια νηπιαγωγεία, με τα 10 εξ αυτών (62,50%) να συστεγάζονται με δημοτικά σχολεία. Οι 8 δάσκαλοι υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής περιοχής με μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη τους και οι 7 νηπιαγωγοί υπηρετούν σε σχολεία αστικής περιοχής με πολλούς μαθητές.

Πίνακας 4 Ατομικά χαρακτηριστικά νηπιαγωγών (β' ερευνητική φάση)

	Νηπιαγωγοί											
	Φύλο		Εκπαίδευση		Χρόνια υπηρεσίας			Περιοχή σχολείου			Συστέγαση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Βασικές	Επιπλέον	0-10	11-20	>20	Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	Ναι	Όχι
Συχνότητα	0	16	10	6	5	8	3	7	6	3	10	6
Ποσοστό	0.0	100.0	62.50	37.50	31.25	50.0	18.75	43.75	37.50	18.75	62.50	37.50
(N)	16											

Διεξαγωγή έρευνας-ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων διεξήχθη σε δύο φάσεις. Στην α' με τη χρήση της ποσοτικής έρευνας, την επίδοση ενός αυτοσυμπληρούμενου (ηλεκτρονικού-SurveyMonkey)

ερωτηματολογίου⁴ και στη β' με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων (Bryman, 2017· Cohen & Manion, 2008· Creswell, 2016· Robson, 2007).

Στην α' φάση, με μια κλειστού τύπου ερώτηση διερευνήθηκε το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, οι αντιλήψεις, δηλαδή, των εκπαιδευτικών για τον βαθμό που επηρεάζονται οι προσδοκίες των γονέων για τη γλωσσική αγωγή των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο από τις απαιτήσεις της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (5βαθμη κλίμακα Likert: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Τα συλλεγμένα στοιχεία κατηγοριοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences)⁵ με το οποίο έγινε η περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυσή τους (Bryman, 2017· Creswell, 2016· Μακράκης, 2005).

Στη β' φάση διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και στην α' φάση και διερευνήθηκαν το 2^ο και 3^ο ερευνητικό ερώτημα. Τέθηκαν και υποερωτήματα και στις 2 ομάδες εκπαιδευτικών, όπως αυτά προέκυπταν κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων: «*Πως συνεργάζεστε; Πείτε μου παραδείγματα. Ποια θέματα αναδύονται πιο συχνά; Τι σας ζητούν συνήθως οι γονείς; Πως εσείς διαχειρίζεστε τις απαιτήσεις τους*»;

Τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (Bryman, 2017· Cohen & Manion, 2008· Creswell, 2016· Denzin, 1978· Ιωσηφίδης, 2017) και την πρόταση-φράση (sentence/phrase) σαν μονάδα ανάλυσης (Creswell, 2016) κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε επιμέρους κατηγορίες (Koustourakis, 2014· Neves & Morais, 2001). Οι κατηγορίες αυτές, απαντώντας στο 2^ο και 3^ο ερευνητικό ερώτημα, αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για:

1. Προσδοκίες/ανησυχίες/απαιτήσεις των γονέων
2. Επιρροή που δέχονται από τις προσδοκίες των γονέων
3. Τρόποι διαχείρισης των απαιτήσεων των γονέων
4. Πρακτικές συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων για τον γραμματισμό στο σπίτι και το νηπιαγωγείο/σχολείο (π.χ. ομαδικές ή ατομικές συναντήσεις, ενημέρωση για τους στόχους του προγράμματος, για δράσεις γραμματισμού εντός και εκτός σπιτιού, ενημερωτικές συναντήσεις με ειδικούς επιστήμονες, πρόγραμμα δανειστικής βιβλιοθήκης, προσπάθεια δημιουργίας κοινού πλαισίου ενίσχυσης του γραμματισμού, κ.α.)

Στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας διασφαλίστηκε η πλήρης ενημέρωση και συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, όσον αφορά: τους σκοπούς της έρευνας, τους λόγους για τους οποίους ήταν απαραίτητη η συμμετοχή τους, τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους (Bryman, 2017· Cohen et al., 2008). Σχετική ενημερωτική επιστολή συνόδευε το ερωτηματολόγιο, ενώ πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης με τους συνεντευξιζόμενους (Bryman, 2017· Cohen et al., 2008).

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα.

Παρουσίαση ευρημάτων

Ερευνητικά ευρήματα ερωτηματολογίων

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα και με βάση την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, διαπιστώνεται ότι το 45,1% των νηπιαγωγών πιστεύει ότι οι **προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο για τον γραμματισμό των παιδιών τους** επηρεάζονται 'πάρα πολύ' και 'πολύ' (33,4%) από τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου. Στην ίδια ερώτηση το 42,5% των δασκάλων πιστεύει ότι **οι προσδοκίες των γονέων** επηρεάζονται 'πολύ' και το 34% 'πάρα πολύ' από τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου. Ελάχιστοι είναι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι που δεν

⁴ Το αυτοσυμπληρούμενο - ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (SurveyMonkey) καταρτίστηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, στην οποία εντάσσεται η συγκεκριμένη εργασία που παρουσιάζεται και της συναφούς επιστημονικής βιβλιογραφίας. Δεν παρουσιάζονται όλοι οι άξονες και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, παρά μόνο αυτές που μας ενδιαφέρουν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας.

⁵ Το SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) είναι ένα λογισμικό προϊόν με μεγάλο εύρος στατιστικών αναλύσεων (Howitt & Cramer, 2002).

συμμερίζονται τον βαθμό επιρροής των προσδοκιών των γονέων από τις απαιτήσεις της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Από τη συσχέτιση των απαντήσεων με τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, από τον έλεγχο των διαφορών των απαντήσεων νηπιαγωγών και δασκάλων παρατηρούμε ότι οι διαφορές στις απαντήσεις τους είναι στατιστικά σημαντικές (Cramer's $V=0,199$, $\chi^2=25,134$, $df=4$, $p<0,001$).

Πίνακας 5 Αντιλήψεις για τη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι προσδοκίες των γονέων για τη γλωσσική αγωγή των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο συχνά επηρεάζονται από τις «απαιτήσεις» της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.		
	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
Καθόλου	2 (,6)	9 (2,9)
Λίγο	9 (2,8)	25 (8,2)
Αρκετά	59 (18,1)	38 (12,4)
Πολύ	109 (33,4)	130 (42,5)
Πάρα πολύ	147 (45,1)	104 (34,0)

Ερευνητικά ευρήματα ημιδομημένων συνεντεύξεων

Στη β' φάση της έρευνας, με τον οδηγό της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προσδοκίες των γονέων και την επιρροή που τους ασκείται από αυτές (2^ο ερευνητικό ερώτημα), καθώς και οι πρακτικές συνεργασίας μαζί τους για θέματα γραμματισμού (3^ο ερευνητικό ερώτημα).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις *προσδοκίες των γονέων και τον βαθμό που επηρεάζουν τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τον γραμματισμό* και οι 16 νηπιαγωγοί απάντησαν ότι οι ίδιες και το έργο τους δεν επηρεάζονται από αυτές. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Οι γονείς συνήθως ζητούν το παιδί να αναγνωρίζει τα γράμματα, να γράφει και να προετοιμαστεί για το δημοτικό σχολείο. Εμένα, ωστόσο, δεν με επηρεάζουν καθόλου και ποτέ οι προσδοκίες και οι ανησυχίες των γονέων. Εγώ κάνω το πρόγραμμά μου, θα ακούσω τις ανησυχίες τους, θα προσπαθήσω να τους καθησυχάσω και να τους εξηγήσω ποιος είναι ο ρόλος του νηπιαγωγείου και οι στόχοι του ως προς τη γλώσσα (N1)⁶.

Στο άκουσμα του τομέα της γλώσσας, οι γονείς εκφράζουν σχεδόν αυτόματα μια προσδοκία που αφορά στην εκμάθηση των γραμμάτων, στην έναρξη της συμβατικής γραφής και ανάγνωσης που θα οδηγήσει στην ομαλή μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο και επομένως στη σχολική ετοιμότητα. Δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν την επικέντρωση στην επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών. Ωστόσο, με συζήτηση και εξήγηση φαίνεται να κατανοούν την ανάγκη για έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών (N2).

Σχετικά, επίσης, με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα με τους *τρόπους διαχείρισης των προσδοκιών και των απαιτήσεων των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για τον γραμματισμό*, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών δίστανται. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αυτές είναι έντονες και προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτές:

Συνεργάζομαι πολύ, με ρωτάνε συνήθως για καλά παραμύθια, για πρακτικές στο σπίτι, αν πρέπει να βάζουν τα παιδιά τους να γράφουν και να διαβάζουν. Με ρωτάνε για τα βιβλία της δανειστικής βιβλιοθήκης, πως τα διαβάζουμε στο σχολείο, αν τα επεξεργαζόμαστε μετά. Αλλά κυρίως αναφέρονται σε θέματα που τους προβληματίζουν για τον λόγο των παιδιών τους, για τις δυσκολίες τους, για τη γνωστική τους ανάπτυξη και αν αυτή συνδέεται με τη γλωσσική. Στα νήπια πάντως

⁶ Για την κωδικογράφηση των υποκειμένων της έρευνας οι νηπιαγωγοί θα αναφέρονται ως (N) και οι δάσκαλοι της Α' τάξης ως (Δ), με αντίστοιχο αύξοντα αριθμό.

δίνω και εγώ μεγαλύτερη έμφαση, στα προνήπια μικρότερη λόγω ρυθμού ανάπτυξης (N3).

Ενώ, 3 νηπιαγωγοί θεωρούν ότι πλέον οι ανησυχίες και οι προσδοκίες των γονέων έχουν περιοριστεί:

Μετά την κρίση με μιας σαν να έγινε κάτι, σαν να πάτησαν έναν κουμπί, έναν διακόπτη. Νιώθω ότι σταμάτησαν να ρωτάνε γνωστικού περιεχομένου και μαθησιακών θεμάτων πράγματα... τους απασχολούν κι άλλα θέματα και δεν έχουν πολύ χρόνο να ασχοληθούν με τα μαθησιακά. Υπάρχει λοιπόν μια χαλαρότητα και αδιαφορία όσον αφορά τις προσδοκίες τους στο μαθησιακό κομμάτι. Παλιότερα είχαν κάποιες κυρίως ανησυχίες, κάποιες προσδοκίες ενδεχομένως... Τώρα μάλλον είναι γνώστες της κατάστασης που επικρατεί γύρω από τη γλώσσα, ότι δηλαδή δεν κάνουμε προγραφή και προανάγνωση, αλλά δουλεύουμε αυθόρμητα και επικοινωνιακά (N4).

Παλιότερα που οι προσδοκίες τους ήταν πιο έντονες, και εκφραζόταν με αγωνία, εγώ είχα στο μυαλό μου αυτές τις αγωνίες και τις προσδοκίες. Φυσικά δεν έκανα την αλφαβήτα με συστηματικό τρόπο, αλλά έκανα δραστηριότητες πιο οργανωμένες, πιο κοντά στη συστηματική διδασκαλία, πιο κοντά στο δημοτικό σχολείο γιατί είχα στο πίσω μέρος του μυαλού μου τις προσδοκίες των γονέων. Τώρα φυσικά που δεν δεχόμαστε καμία πίεση από τους γονείς και ξέρω ότι το αναλυτικό μας λέει τον αναδυόμενο, κι εγώ δουλεύω καθαρά με αυθόρμητες και επικοινωνιακές δραστηριότητες (N5).

Όσον αφορά το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, τον βαθμό **συνεργασίας** και τις **πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς για τον γραμματισμό**, οι 14 από τις 16 νηπιαγωγούς δήλωσαν ότι συνεργάζονται με τους γονείς. Ακόμη και αυτές οι 2 νηπιαγωγοί που φάνηκαν πιο επιφυλακτικές, δήλωσαν ότι συνεργάζονται, αλλά όχι όσον αφορά τη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας. Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των νηπιαγωγών:

Υπάρχουν γονείς που παίρνουν στα παιδιά τους τετράδια γραφής της α' δημοτικού στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γραφή γρηγορότερα ή να αναπληρώσουν τα «κενά» του νηπιαγωγείου. Τους προτείνω δραστηριότητες για το σπίτι όπως να φτιάχνουν τις λίστες για το σούπερ μάρκετ ή να διαβάζουν μαζί ένα βιβλίο ή απλά να βλέπουν τους γονείς να διαβάζουν για να εξοικειωθούν με την εικόνα (N6).

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, είναι πολύ σημαντική η συνεργασία με τους γονείς, στα θέματα που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη. Η συμβουλή μου είναι να συζητούν πολύ με τα παιδιά, να διαβάζουν πολλά παραμύθια και να αναλύουν την ιστορία και τους ήρωες, να υπάρχει στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εγγραμματισμού, να αποφεύγουν τη χρήση του κινητού τηλεφώνου, και ν' αξιοποιούν τον χρόνο που περνούν με τα παιδιά εποικοδομητικά. Η δανειστική βιβλιοθήκη είναι μια καλή ευκαιρία για διάβασμα, γιατί δυστυχώς οι περισσότεροι γονείς βαριούνται ν' αφιερώσουν χρόνο στα βιβλία, κυρίως οι γονείς που δεν διαβάζουν ούτε οι ίδιοι (N7).

Αντιστοίχως, από τα ευρήματα που αφορούν τους δασκάλους, όσον αφορά τις **προσδοκίες των γονέων** και τον **βαθμό που επηρεάζουν τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τον γραμματισμό**, οι 14 δάσκαλοι/ες απάντησαν ότι οι ίδιοι/ες και το έργο τους δεν επηρεάζονται καθόλου από τις προσδοκίες των γονέων. Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των δασκάλων:

Δεν με αφορούν καθόλου οι προσδοκίες των γονέων. Δεν με επηρεάζουν καθόλου. Είμαι κάθετος σε αυτό (Δ1).

Συζητάω μαζί τους πολύ. Τους απαντάω σε όλα τα ερωτήματα, είμαι εκεί να ακούσω τις ανησυχίες τους, τις αγωνίες τους, όλα... Αλλά τη δουλειά μου την ρυθμίζω εγώ. Αν δεν ένιωθα επάρκεια ως προς αυτήν, τότε ίσως και να με επηρέαζαν οι προσδοκίες τους (Δ2).

Προσπαθώ να μην επηρεάζομαι από τις προσδοκίες των γονέων, αλλά από τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές μας οδηγούν, όχι οι γονείς (Δ3).

Να επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από τις προσδοκίες των γονέων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, φάνηκαν 2 δάσκαλοι/ες:

Κατά τη γνώμη μου οι προσδοκίες ή οι ανησυχίες των γονέων ‘επηρεάζουν’ τη σχολική επίδοση των παιδιών τους σε μεγάλο βαθμό. Η επιλογή των διδακτικών μου πρακτικών σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών μου, οπότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι έμμεσα οι προσδοκίες ή οι ανησυχίες των γονέων ‘επηρεάζουν’ την επιλογή των πρακτικών μου. Για παράδειγμα όσες φορές γονείς μαθητών μου ενδιαφέρονταν ελάχιστα για την πρόοδο των παιδιών τους, που είχαν δυνατότητες σαν μαθητές, παρουσίαζαν αδυναμίες και έπρεπε να κάνω συχνές επαναλήψεις ή να αλλάζω τον τρόπο διδασκαλίας που είχα σχεδιάσει στην αρχή (Δ4).

Λαμβάνοντας υπ όψιν ότι η προσδοκία του γονέα είναι ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για το τι θα γίνει ένα παιδί όταν μεγαλώσει είναι αδύνατον ένας δάσκαλος να μην επηρεαστεί απ’ αυτό. Από την άλλη μεριά αυτό πρέπει να είναι ένας ελεγχόμενος παράγοντας και στην επιλογή των πρακτικών μας απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή γιατί μπορεί σε μια τάξη 20 διαφορετικοί γονείς να έχουν 20 διαφορετικές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους (Δ5).

Σχετικά, επίσης, με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα με τους **τρόπους διαχείρισης των προσδοκιών και των απαιτήσεων των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για τον γραμματισμό**, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι/ες θεωρούν ότι οι προσδοκίες των γονέων είναι περιορισμένες:

Δεν ρωτάνε και πολλά πράγματα. Νομίζουν ότι όλα πρέπει να τα κάνουμε στο σχολείο και δεν πολυσχολούνται στο σπίτι (Δ6).

Δεν ασχολούνται πολύ. Μάλλον είναι άλλα τα βασικότερα ζητήματα που τους απασχολούν και όχι η μάθηση των παιδιών τους. Εγώ παρόλα αυτά προσπαθώ μέσα από πολλές συναντήσεις να υπάρχει μια κοινή πορεία σχολείου –σπιτιού ενημερώνοντας τους γονείς για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Δ7).

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, για τη **συνεργασία** και τις **πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς**, οι 16 δάσκαλοι/ες δήλωσαν ότι συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους, όσον αφορά τη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας:

Στην πρώτη ενημέρωση γονέων τους υποδεικνύω τον τρόπο με τον οποίο θα διαβάζουν τα παιδιά τους, π.χ. να δείχνουν με το δάχτυλο τις συλλαβές, τα γραμματάκια και τις λεξούλες που διαβάζουν, να κάνουν στην αντιγραφή καθαρά και ευανάγνωστα γράμματα, να τους λένε τ και α μας κάνει τα και όχι «ταφ» και «άλφα», γιατί τα παιδιά μπερδεύονται. Αλλά οι περισσότεροι γονείς έτσι τους τα μαθαίνουν και πολύ φοβάμαι ότι και πολλές νηπιαγωγοί κάνουν το ίδιο και έτσι μπερδεύονται τα παιδιά και έρχονται σε εμάς και όλα από την αρχή ξανά και ξανά (Δ8).

Ως τώρα είχα άποψη συνεργασία με όλους τους γονείς των μαθητών μου. Φυσικά και στα τόσα χρόνια που δουλεύω βρέθηκαν γονείς με απαιτήσεις, δύσκολοι γονείς, αλλά νομίζω ότι στο μεγαλύτερο βαθμό είναι στο χέρι μας να το οριοθετήσουμε κι αυτό. Μας ρωτάνε για τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, εκφράζουν την αγωνία για το περισσότερο, για το τι παραπάνω να κάνουν αυτοί με τα παιδιά τους στο σπίτι. Αν και τους περισσότερους πλέον τους ενδιαφέρουν πιο πολύ άλλα εξωσχολικά, π.χ. ξένες γλώσσες, χοροί, παρά το σχολείο σαν σχολείο. Αυτό θεωρούν δεδομένο ότι θα το κάνουμε καλά εμείς. Κι επαναπαύονται σε αυτό. Πολύ συχνά με ρωτάνε τι βιβλία επιπλέον να πάρουν, πώς να το μάθουν να διαβάζει μόνο του ή να διαβάζουν μαζί του, πόσες ώρες την ημέρα χρειάζεται, κ.α. Ειδικά στο πρώτο τρίμηνο είναι πολύ έντονη η ανησυχία και το άγχος τους. Μετά ησυχάζουν λίγο, εκτός αν δεν δουν την εξέλιξη που περιμένουν. Κι εκεί βέβαια τους καθησυχάζουμε και τους λέμε ότι κάθε

παιδί έχει το ρυθμό του και να μην το αγχώνουν (Δ9).

Όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς η έκδοση από το Υπουργείο ενός εγχειριδίου προς τους γονείς με συγκεκριμένες οδηγίες για την καθημερινή βοήθεια, αλλά και τη ενημέρωση των γονέων για τους βραχυπρόθεσμους αλλά και μακροπρόθεσμους στόχους, κρίνω ότι θα ήταν ένα θετικότατο βήμα. Το θέμα που αντιμετωπίζω πιο συχνά είναι η παρανόηση από τα άτομα που βοηθούν του μικρούς μαθητές στο σπίτι. Γονείς αλλά και πολύ συχνά παππούδες, να προσπαθούν να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν με τον τρόπο που έμαθαν οι ίδιοι, τη στιγμή που αυτό που μαθαίνουν στο σχολείο αλλά και η φιλοσοφία του βιβλίου είναι διαφορετικά (Δ10).

Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον κατέχει τον κεντρικό ρόλο, ώστε ένας/μία μαθητής/τρια να επιτύχει ή να αποτύχει στο σχολικό περιβάλλον και στη μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία (Barnett, 1995· Dickinson et al., 2010· Dickinson et al., 2011· Djonov et al., 2018· Driessen et al., 2005· European Commission, 2008· Ναούμ, 2014· Reed, 2012· Τζάνη, 1988· UNESCO, 2005, 2007, 2015, 2017), η ενεργός συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, γονέων (Δοδοντσάκης, 2000· Μπρούζος, 2017), διευθυντών, στελεχών εκπαίδευσης, διοικητικών αρχών και τοπικής κοινότητας θεωρείται θεμελιώδης στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης και συνέχειας από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Ναούμ, 2014· Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Για τη συνέχεια αυτή οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να υποστηρίζουν ότι καλούνται να σχεδιάσουν αποτελεσματικές δραστηριότητες μετάβασης και να βρίσκονται σε επαφή και συνεργασία με την οικογένεια αξιολογώντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και προσπαθώντας να τις διαχειριστούν να τις ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό έργο, χωρίς όμως να το διαμορφώσουν με βάση αυτές. (Ζερβουδάκη, 2011· Κλαδάκης, 2012· Μπρούζος, 2017· Ναούμ, 2014· Πετρόγιαννης, 2012· Πυργιωτάκης κ.α., 2007· Yamamoto et al., 2010).

Καθώς η μετάβαση στο σχολείο είναι μια πολιτιστική διαδικασία, που βιώνεται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικές ομάδες ανθρώπων με βάση πολιτισμικά χαρακτηριστικά, προσδοκίες και στόχους, οι πρακτικές συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων (Δοδοντσάκης, 2000· Driessen et al., 2005· Jacob, 2012· Κλαδάκης, 2012· Ματσαγγούρας, 2008· Ναούμ, 2014· Πετρόγιαννης, 2012· Reed, 2012· Yamamoto et al., 2010) μπορούν να αποτελέσουν το βήμα για παροχή υψηλότερης ποιότητας εμπειριών γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της μετέπειτα ακαδημαϊκής και κοινωνικής πορείας των παιδιών και μακροπρόθεσμα τη διασφάλιση της κοινωνικής ευημερίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανάπτυξης της δημοκρατίας (UNESCO, 2005/2007/2015/2017).

Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι πιστεύουν ότι οι προσδοκίες των γονέων (Banks et al., 2016· Driessen et al., 2005· Jacob, 2012· Reed, 2012) για τη γλωσσική αγωγή των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από όσα οι γονείς γνωρίζουν ή «ακούν» για τις απαιτήσεις της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (Baker et al., 1997, 2002· Cankar et al., 2009· Hoy et al., 2006). Οι νηπιαγωγοί φάνηκε να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην επιρροή αυτή, καθώς οι ίδιες γίνονται καθημερινά «δέκτες» των προσδοκιών των γονέων και καλούνται να τις διαχειριστούν ποικιλοτρόπως. Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων, που επαλήθευσαν την ερευνητική μας υπόθεση και σχετίζονται με αποτελέσματα διεθνών και ελληνικών ερευνών (βλέπε ενδ.: Baker et al., 1997, 2002· Cankar et al., 2009· Davis-Kean, 2005· Ζερβουδάκη, 2011· Grigal et al., 2004· Jacob, 2010· Κλαδάκης, 2012· Πετρόγιαννης, 2012, Reed, 2012· Sandefur, Meier & Campbell, 2006· Sverdlov et al., 2014), φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί δεν επηρεάζονται από τις προσδοκίες αλλά συνεργάζονται με τους γονείς με γνώμονα την πρόοδο των παιδιών. Δηλώνουν επίσης ότι

διαχειρίζονται το πλαίσιο της συνεργασίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ελέγχουν και να περιορίζουν οποιαδήποτε διάθεση επιρροής και άσκησης πίεσης από μέρους τους. Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενοι και οι δάσκαλοι φάνηκαν να μην επηρεάζονται καθόλου από τις προσδοκίες των γονέων, παρόλο που συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό μαζί τους.

Καταληκτικά, διαπιστώνει κανείς ότι σήμερα νηπιαγωγοί και δάσκαλοι της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου επιδιώκουν συστηματικά να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους (βλ. ενδ.: Driessen et al., 2005· Ναούμ, 2014· Παπαγιαννίδου, 2000· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013· Πυργιωτάκης κ.α., 2007· Reed, 2012· Yamamoto et al., 2010) σε ένα πλαίσιο συνέχειας της ενίσχυσης των εμπειριών γραμματισμού που έχουν από το σπίτι.

Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα προαναφερόμενα συμπεράσματα υπόκεινται σε περιορισμούς. Ειδικότερα, το δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται μόνο από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της χώρας μας, τα δημοτικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία των περιφερειακών ενοτήτων Αχαΐας και Ηλείας. Συνεπώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά της. Ένας άλλος περιορισμός αφορά τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Αν και με τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία, οι έρευνες μέσω του διαδικτύου χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο για τη συλλογή δεδομένων τα τελευταία χρόνια, είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να παραποιήσαν τις δημογραφικές τους πληροφορίες και να χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο, για να λάβουν πληροφορίες σχετικά με τις δηλώσεις που τέθηκαν στην έρευνα, γεγονός που μπορεί να υπονομεύσει την αξιοπιστία και την ακρίβεια των αποτελεσμάτων και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων από τα ευρήματα.

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις - Προτάσεις

Το πλαίσιο συνεργασίας που ορίζεται από νηπιαγωγούς και δασκάλους με τους γονείς των μαθητών δε βρίσκει την αναμενόμενη απήχηση λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος των γονέων ή των «εσφαλμένων» αντιλήψεων τους για τη στοχοθεσία και τη μεθοδολογία κάθε βαθμίδας. Ως εκ τούτου, καταδεικνύεται έντονη η ανάγκη αναπλαισίωσης και αναδιαμόρφωσης της υπάρχουσας κατάστασης και προτείνεται να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας (όπως προτείνεται και από άλλες σχετικές έρευνες, βλ. ενδ.: Μπρούζος, 2017· Ναούμ, 2014), νηπιαγωγών, δασκάλων της Α' τάξης, συντονιστών εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης, γονέων μαθητών νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού (Ο.Ν., 2006), ώστε α) να διασφαλιστεί η συνέχεια και η ενίσχυση του φυσικού γραμματισμού από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο υιοθετώντας κοινές πρακτικές γραμματισμού και συγκεκριμένα το μοντέλο *εξισορροπημένης προσέγγισης* (balanced/equilibrium approach) και β) να ενθαρρυνθεί η συνέχεια στην κουλτούρα, στις παραδόσεις και στις εμπειρίες μάθησης που βιώνουν τα παιδιά στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο (Broström, 2002· Fabian et al., 2006· Rimm-Kaufmann et al., 2000).

Ευχαριστίες

Οι ερευνητές θα ήθελαν να ευχαριστήσουν όλους τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Administration for Children, Youth, and Families (2000). *FACES findings: New research on Head Start program quality and outcomes*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Administration for Children, Youth, and Families (2003). *Head Start Family and Child Experiences Survey (FACES)*. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2020 από: <http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/>

- Αϊδίνης, Α. (2006). Κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Δύο συσχετιζόμενες ή ανεξάρτητες διαδικασίες; Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*. Πρακτικά της 26ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, ΑΠΘ.
- Aram, D. (2005). The continuity in children's literacy achievements: a longitudinal perspective from kindergarten to second grade. *First Language*, 25, 259-289.
- Baker, L., Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology* 23(4), 239-269.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Banks, J., Maître, B., McCoy, S., & Watson, D. (2016). Parental Educational Expectations of Children with Disabilities. The Economic and Social Research Institute. *Research Series*, 50.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop (Eds.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp.52-63). London: Falmer.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Calkins, L. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Longman.
- Campana, K., Mills, J. E., & Ghoting, S. (2016). *Supercharged storytimes: An early literacy planning and assessment guide*. Chicago: American Library Association.
- Cankar, F., Deutsch, T., Kolar, M. (2009). Teachers and Parents – Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 15-28.
- Cohen, L., Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (επιμ. Ν. Παπαγεωργίου, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comber, B., & Nichols, S. (2004). Getting the big picture: Regulating knowledge in the early childhood literacy curriculum. *Journal of early childhood literacy*, 4 (1), 43-63.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Χ. Τσομπιπατζούδης, μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2019 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 89-100.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment, *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20, 301-367.
- Denzin, N. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. New York: Mc Graw Hill.

- Dickinson, J.L., Zuckerberg, B.J., & Bonter, D.N. (2010). Citizen science as an ecological research tool: challenges and benefits. *Annual Review Ecological Evolution, S 41*, 149–72.
- Dickinson, D.K., & Porche, M.V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth grade language and reading abilities. *Child Development 82*(3):870-86.
- Djonov, E., Torr, J., & Stenglin, M. (2018). *Early language and literacy: Review of research with implications for early literacy programs at NSW public libraries*. Department of Educational Studies, Macquarie University.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal, 31*(4), 509-532.
- EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices.*, P9 Eurydice, Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2018 από: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- European Literacy Policy Network (ELINET) (2016). *Literacy in Greece. Country report*. European Commission: Lifelong Learning Programme.
- European Commission (2008). *Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. Green Paper, Brussels, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Brussels: European Commission.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 130-141.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (Eds.) (2006). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (3rd ed.). London: Routledge Falmer.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Journal Educational Research (38)*, 47-65.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L., & Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior, 23*(2), 191–213.
- Fives, H. & Gill, M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge: Taylor & Francis.
- Fountas, I.C., & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ζερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου* (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Grigal, M., Neubert, D. (2004). Parents' In-School Values and Post-School Expectations for Transition-Aged Youth with Disabilities. *CDEI, 27*(1), 65-86.
- Hall, K., & Harding, A. (2003). A systematic review of effective literacy teaching in the 4 to 14 age range of mainstream schooling. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.
- Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualizing and operationalizing literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning, 61*(3), 295–326.
- Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge-Falmer.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 134-189). Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715–737). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Howitt, D.L., & Cramer, D. (2002). *Στατιστική με το SPSS 10*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τζιόλας.
- Jacob, M. (2010). Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset among Parents (Ph.D. Thesis), University of Minnesota.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*. National Council for Curriculum and Assessment.
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). ΠΤΔΕ-Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Koustourakis, G. (2014). A sociological approach to painting teaching according to the contemporary Greek kindergarten curriculum. *The International Journal of the Early Childhood Learning*, 20(1), 23-37.
- Leseman, P., & de Jong, P. (1998). Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation and Social - Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education* 4(1), 25-48.
- Ματσαγγούρας Η., & Βέρδης Α. (2003). Γονείς εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική, *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδης, Α. Εμβλωτής, Α. Ευκλείδης (Επιμ.): *Σχολείο και Οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 39-43. Ελληνικά Γράμματα,
- Morris, D. (2015). Preventing early reading failure: An argument. *The Reading teacher*, 68(7), 502–509.
- Μπρούζος Α. (2017). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας. Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου 2019 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enothtes/x/x/x_mprozos_andreas.htm
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Ναούμ, Έ. (2014). *Συνεργασία σχολείου - οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

- Neves, I., & Morais, A. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 223-249). N.Y.: Peter Lang.
- OECD (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Ottley J. R., Piasta, S. B., Mauck, S. A., O'Connell, A., Weber-Mayrer, M., & Justice, L. M. (2015). The nature and extent of change in early childhood educators' language and literacy knowledge and beliefs. *Teaching and Teacher Education, 52*, 47-55.
- Παπαγιαννίδου Χ. (2000). Σχέση γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 110*, 75-83.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1(1)*, 2-26.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση & ψυχική υγεία, 5*, 9-25.
- Πυργιωτάκης, Ι., Κρίβας, Σπ., Μπρούζος, Α., & Εμβαλωτής, Α. (2007). *Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Pearson P. D., Raphael T. E., Benson V. L., & Madda C. L. (2007). Balance in Comprehensive Literacy Instruction: Then and Now. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (3rd ed., pp. 30-54). New York: Guilford Press.
- Piasta, S. B., Petscher, Y., & Justice, L. M. (2012). How many letters should preschoolers in public programs know? The diagnostic efficiency of various preschool letter-naming benchmarks for predicting first-grade literacy achievement. *Journal of Educational Psychology, 104(4)*, 945–958.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (2005). Balanced elementary literacy instruction in the United States: A personal perspective. In N Bascia, A. Cumming, A. Dathow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 645-660). London: Springer.
- Pressley, M. (2006). *Solving problems in the teaching of literacy. Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.
- Reed, E., J. (2012). *An examination of the educational aspirations' parents have for their children*. (PhD Thesis), University of Iowa: Iowa Research Online.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28*, 559-586.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21(5)*, 491–511.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Sandefur, G.D., Meier, A.M., & Campbell, M.E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research, 35(2)*, 525-533.

- Sénéchal, M., Whissell, J., & Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. In C. Steven Bingham, Paula Egelson, Karen L. Sanzo (Eds.) *Research based instructional practices of effective principals*. Theories of Reading Development, 383-408.
- Silva Joyce, H. & Feez, S. (2016). *Exploring Literacies Theory, Research and Practice*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave MacMillan.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την Ανάγνωση. Μια Ψυχολογολογική Ανάλυση της Ανάγνωσης και της Μάθησης της Ανάγνωσης* (μτφ. Αϊδίνης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Snow, C., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, L., & Schmidt, D. (2000). *Reading is a Source of Entertainment: The importance of the Home Perspective for Children's Literacy Development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sverdlov A., Dorit A., Levin I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: On the heels of a new national literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 39, 44-55.
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία: Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale, E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Υπουργείο Παιδείας/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Βιβλίο δασκάλου για τη γλώσσα της Α' δημοτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Yamamoto, Y., S.D. Holloway (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychological Review*, 22, 189-214.
- Yero, J.L. (2002). *That elusive spark*. *Education Week*. Ανακτήθηκε 22 December 2019 από: <http://www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=37yero.h21>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. (UNESCO Education Position Paper). Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου 2019 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). *Aspects of Literacy Assessment. Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting* (pp.10-12/2003). Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2007). *Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) 2006–2015: Vision and Strategy Paper* (3rd ed.). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy. Paris, Sustainable Development Goals*. Accessed 8 December 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>
- Xue, Y. & Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the early childhood longitudinal study – kindergarten class of 1998–1999. *American Educational Research Journal*, 41(1), 191–229.

Weigel, D.J, Martin, S.S., & Bennett, K.K. (2006). Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy* 6(2), 191-211.