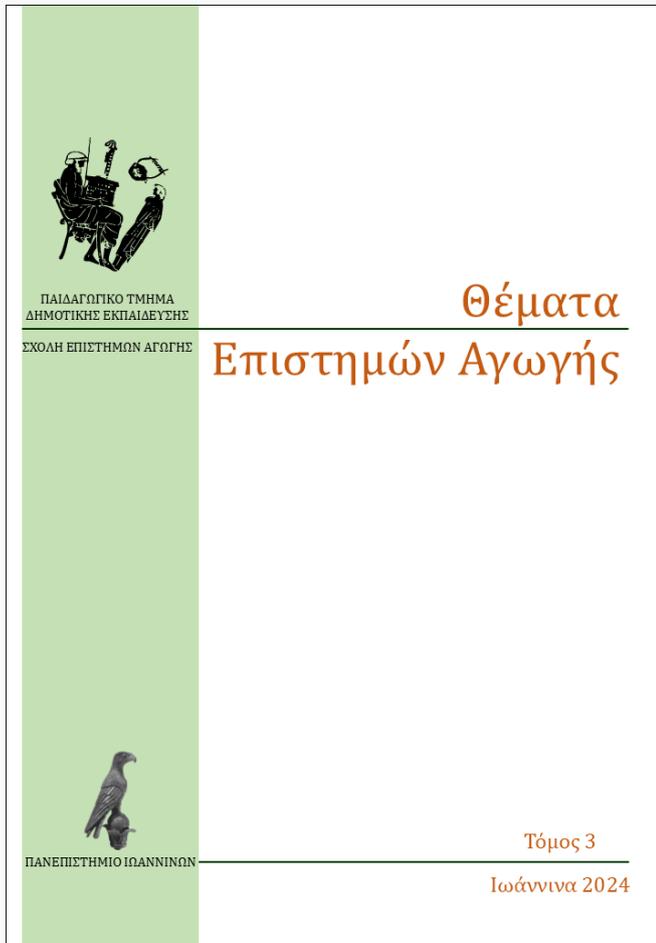


Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 3, Αρ. 1 (2024)



Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων και νηπιαγωγών για τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας στο πλαίσιο συμμετοχής σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών

Ειρήνη Παπαναστασάτου, Ευθυμία Πεντέρη

doi: [10.12681/thea.36749](https://doi.org/10.12681/thea.36749)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαναστασάτου Ε., & Πεντέρη Ε. (2024). Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων και νηπιαγωγών για τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας στο πλαίσιο συμμετοχής σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 3(1), 77–95. <https://doi.org/10.12681/thea.36749>

Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων και νηπιαγωγών για τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας στο πλαίσιο συμμετοχής σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών

Ειρήνη Παπαναστασάτου, Ευθυμία Πεντέρη
eipapana@psed.duth.gr, epenteri@psed.duth.gr

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Ο σχεδιασμός κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προώθηση του γραμματισμού ξεκινά από την προσχολική ηλικία και πρέπει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη βάση αυτού του προσανατολισμού, η εξέταση των απόψεων και των προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων συμβάλλει στην κινητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή τους, ενισχύοντας τη δημιουργία ενός συνεργατικού δικτύου μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας η οποία μελέτησε τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες εν ενεργεία νηπιαγωγών και γονέων για τη σημασία της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με έμφαση στον γραμματισμό. Διενεργήθηκαν 14 ημιδομημένες συνεντεύξεις, με 7 νηπιαγωγούς και 7 μητέρες. Από τη θεματική ανάλυση του υλικού προέκυψε ένα σχήμα διαφορετικών αντιλήψεων συμμετοχής και προσδοκιών για κάθε ομάδα συμμετεχόντων. Η διαφοροποίηση εδράζεται κατά βάση στη νοηματοδότηση που η κάθε ομάδα συμμετεχόντων φαίνεται να αποδίδει στη σημασία της συνεργασίας οικογένειας - σχολείου για την κατάκτηση και την προαγωγή του γραμματισμού και στους ρόλους του κάθε πλαισίου. Οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν το ενδεχόμενο συμμετοχής σε ένα σχετικό πρόγραμμα γιατί θα τους εξασφαλίσει την οργάνωση και τη συστηματικότητα των ενεργειών ώστε να ξεπεράσουν την έλλειψη σχετικών γνώσεων, ενώ οι γονείς επενδύουν στα θετικά οφέλη για όλους και στην αναβάθμιση του δικού τους ρόλου προς όφελος των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία νηπιαγωγείου - οικογένειας, γραμματισμός, αντιλήψεις, προσδοκίες, γονείς, νηπιαγωγοί, κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο

Εισαγωγή - Θεωρητική πλαισίωση

Η ανάπτυξη του γραμματισμού συνιστά μια κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη το γνωσιακό κεφάλαιο των παιδιών και επενδύει στις θετικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πολλαπλών πλαισίων ανάπτυξης του παιδιού (Πεντέρη κ.α., 2022α· Penderi et al., 2023). Απαιτεί μια ολιστική, συστημική προσέγγιση που προάγει τη συνέχεια στη μάθηση και την εκπαίδευση, μέσα από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων στη μαθησιακή διαδικασία. Αν και η προαγωγή του γραμματισμού αποτελεί μια διαβίου διαδικασία, οι πρώιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες έχουν κομβικό ρόλο με μακροπρόθεσμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα επιδρώντας συνολικά στην ευημερία των παιδιών. Η προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται ως η κρίσιμη περίοδος όπου θεμελιώνονται οι βάσεις για μια διαρκή πορεία προς τον γραμματισμό (UNICEF, 2019). Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά μοντέλα τονίζουν τη σημασία των πρώιμων αυτών εκπαιδευτικών εμπειριών και της σύνδεσης οικογένειας και σχολείου για την ενίσχυση των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η σύνδεση, ωστόσο, αυτή δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως το σύνολο των ευνοϊκών συνθηκών σε κάθε πλαίσιο μεμονωμένα, αλλά αντίθετα απαιτείται να

ιδωθεί υπό το πρίσμα μιας συνθήκης συνεργατικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των πλαισίων (Incognito & Pinto, 2023). Έτσι, τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα δεν αντιμετωπίζουν τους συμμετέχοντες ως ανήκοντες σε μεμονωμένα πλαίσια αλλά και ούτε ως αποδέκτες πρακτικών στις οποίες απλά προσκαλούνται να εμπλακούν. Αντίθετα οι εμπλεκόμενοι καλούνται να δράσουν ως συνεργάτες, συνερευνητές και συνδημιουργοί κατάλληλων και ευνοϊκών για την ανάπτυξη και μάθηση συνθηκών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2019). Υπό το πρίσμα αυτό, η ουσιαστική αλληλεπίδραση οικογένειας - σχολείου προϋποθέτει την εξασφάλιση ενός θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχέση με την εκπαίδευση και το σχολείο, καθώς και την εποικοδομητική και αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου και οικογένειας που αντανακλά τη σημασία που αποδίδει το σχολείο στο οικογενειακό κεφάλαιο των παιδιών. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους γονείς όχι μόνο να συμμετέχουν εθελοντικά στο σχολικό πρόγραμμα και να ενημερώνονται για τα αποτελέσματά του, αλλά επιπλέον να υποστηρίζουν τις μαθησιακές δραστηριότητες στο σχολείο, στο σπίτι και την ευρύτερη κοινότητα και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διαχείριση σημαντικών λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου (Erstein et al., 2002 · Paccaud et al., 2021). Η ανάπτυξη και αξιολόγηση συνεργατικών προγραμμάτων νηπιαγωγείου - οικογένειας για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας προκρίνεται ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης και του γραμματισμού των παιδιών (Tracey, 2023). Υπό αυτήν την οπτική σχολείο και οικογένεια αντιμετωπίζονται ως αλληλεπιδρώντα συστήματα, δημιουργώντας ένα συνεργατικό δίκτυο και λειτουργώντας ως ένας οργανισμός που μαθαίνει (Duffy & Gallagher, 2017). Μέσα από την κοινή προσπάθεια οικογένειας - νηπιαγωγείου δημιουργείται ένα ευνοϊκό περιβάλλον που ενισχύει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του παιδιού, προάγοντας συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία του (Πεντέρη κ.α., 2022β). Η προοπτική αυτή μετουσιώνει τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων σε ένα δίκτυο συνεργασίας που δεσμεύεται ως προς το κοινό όραμα και καθιστά τη σχολική κοινότητα μια κοινότητα μάθησης (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2022).

Μια «κοινότητα μάθησης» μπορεί να οριστεί ως ένα κοινωνικό δίκτυο ατόμων που εμπλέκονται σε διάλογο, με στόχο την οικοδόμηση της συλλογικής γνώσης, και αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις, εμπειρίες, πεποιθήσεις που μετασχηματίζονται σε κοινή πρακτική και αμοιβαία δράση (West & Williams, 2017). Αν και η έννοια του σχολείου ως κοινότητα μάθησης έχει διατυπωθεί εδώ και μερικές δεκαετίες ως βασικό ζητούμενο για μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στις ολοένα και πιο σύνθετες κοινωνικές απαιτήσεις (Darling-Hammond, 1993), η προοπτική αυτή εξακολουθεί ακόμα να αποτελεί πρόκληση. Περιοριστικά στην κατεύθυνση αυτή λειτούργησε και η αντίληψη που αποδόθηκε στο σχολείο ως πεδίο μάθησης και για τους ενήλικες, αντίληψη η οποία δεν έτυχε ευρείας αποδοχής (Marsick et al., 2013), καθώς προσδιόριζε τη μάθηση ως μια διαδικασία μονόδρομης ροής γνώσεων και πληροφοριών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2024). Αντίθετα στη βάση της κοινωνικοπαιδαγωγικής σκέψης όπου η μάθηση αναπτύσσεται μέσα από ευκαιρίες δημιουργίας γνώσης στο πλαίσιο της κοινωνικής διάδρασης όλων των εμπλεκόμενων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013), η έννοια της κοινότητας μάθησης προϋποθέτει τη μετατόπιση από το παλαιότερο μοντέλο συνεργασίας, που εστίαζε στην ενίσχυση των γονικών πρακτικών μεμονωμένα σε κάθε πλαίσιο, σε ένα νέο μοντέλο εταιρικότητας όπου σχολείο και οικογένεια από κοινού σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη κοινού οράματος. Η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος διαμορφώνεται ήδη κατά τη διαδικασία της διερεύνησης των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων και εδραιώνεται σταδιακά με τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2024). Ειδικότερα και σε σχέση με τους γονείς, έχει αναδειχθεί ότι όταν αυτοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων του σχολείου,

ενισχύεται η εμπλοκή τους όπως και τα θετικά αποτελέσματα στα παιδιά (Reparaz & Sotes-Elizalde, 2019).

Η ολιστική, συνεργατική αυτή προοπτική επιφέρει οφέλη για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (παιδιά, εκπαιδευτικούς, οικογένειες) (Mu et al., 2023), όπως αναγνωρίζεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου και αναλύεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού-Πυξίδα (Πεντέρη κ.α., 2022α, β) (βλ. Πίνακα 1). Για τους εκπαιδευτικούς τα οφέλη αφορούν στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών, την ενίσχυση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου συνολικά. Για τους γονείς καταγράφονται οφέλη σε σχέση με την κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών, την ενίσχυση της ποιότητας των γονικών πρακτικών καθώς και την ενίσχυση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στον γονικό ρόλο (Πεντέρη κ.α., 2022β).

Πίνακας 1. Ενδεικτικά οφέλη από τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας (προσαρμογή από Πεντέρη κ.α., 2022β)

| | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Για τα παιδιά | Θετικό συναισθηματικό κλίμα στην αλληλεπίδραση με τους γονείς Κατάλληλες υποστηρικτικές πρακτικές που υποστηρίζουν τη μάθηση Ενίσχυση κινήτρου για μάθηση Ενεργός συμμετοχή Προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και κατανόησης Ενίσχυση γραμματισμού και πολυγλωσσίας |
| Για τις οικογένειες | Ενίσχυση αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας Κατανόηση στόχων του σχολείου Ρεαλιστικές προσδοκίες- κατανόηση εκπαιδευτικών αναγκών Ενίσχυση ποιότητας και ποσότητας γονικών πρακτικών Διεύρυνση κοινωνικών δικτύων |
| Για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς | Αναβάθμιση εκπαιδευτικού έργου Περιορισμός των αντιλήψεων «περί ελλείματος» της οικογένειας Αναγνώριση των θεσμικών και άλλων διακρίσεων στη συμμετοχή των οικογενειών και ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο Ενίσχυση αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας Καλύτερη λειτουργία σχολείου Κατανόηση αναγκών και ενδιαφερόντων των παιδιών Στοχευμένη μάθηση στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ομάδας μαθητών |

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή αυτή η συνεργασία από τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, παρά την τεκμηριωμένη ερευνητικά συμβολή της συνεργασίας οικογένειας - νηπιαγωγείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πολύ περισσότερο δεν έχει διερευνηθεί η οπτική των γονέων και των νηπιαγωγών υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατάκτηση του γραμματισμού των παιδιών και της σημασίας της συνεργασίας των δύο αυτών βασικών πλαισίων ανάπτυξης των παιδιών, με την προοπτική λειτουργίας τους ως δίκτυο συνεργασίας. Σε μια από τις περιορισμένες, σχετικές έρευνες οι Penderi et al. (2023) αναδεικνύουν τη σημασία των αντιλήψεων των γονέων για τη συνεργασία των δύο πλαισίων αναφορικά με την ανάπτυξη ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καταλήγοντας ότι αυτές (αντιλήψεις) συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση των πρακτικών εμπλοκής τους και της σχέσης με το παιδί τους. Αντίστοιχα και αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σύνδεση οικογένειας - σχολείου, σχετικές έρευνες διαπιστώνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της συνεργασίας των δύο πλαισίων,

εφαρμόζουν πρακτικές για την ενίσχυσή της (Casper, 2003). Αντίθετα όταν οι εκπαιδευτικοί μένουν προσκολλημένοι σε παρωχημένες αντιλήψεις για τον ρόλο των γονέων αλλά και για το πλαίσιο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, αδυνατούν να αντιληφθούν αλλά και να αξιοποιήσουν προς όφελος της σχολικής κοινότητας τη δυναμική των οικογενειών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2024).

Ως απαραίτητη προϋπόθεση για μια ουσιαστική συνεργασία οικογένειας - σχολείου προκρίνεται η ύπαρξη ενός υψηλού επιπέδου «συναντίληψης» μεταξύ των δύο πλαισίων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), αναφορικά με τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας αλλά και των στόχων που αυτή εξυπηρετεί. Στην κατεύθυνση αυτή κρίνεται σημαντική η διερεύνηση, εκτός των αντιλήψεων, και των προσδοκιών των γονέων και νηπιαγωγών, για τη συμμετοχή τους σε ένα σχετικό κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι ακόμα και σε περιπτώσεις που και οι δύο πλευρές αναγνωρίζουν τη συμβολή αυτής της συνεργασίας, συχνά αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το νόημα αυτής της εμπλοκής αλλά και το τι αυτή συνιστά στην πράξη (Williams & Sanchez, 2012). Η διερεύνηση των στοιχείων αυτών θα λειτουργήσει θετικά στην κατεύθυνση της ουσιαστικότερης στοχοθεσίας, της οργάνωσης αλλά και κυρίως της επέκτασης σχετικών προγραμμάτων. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία θα αναδειχθούν οι δυνατότητες, τα εμπόδια αλλά και τα σημεία - κλειδιά για την επιτυχία συνεργειών μεταξύ οικογένειας - νηπιαγωγείου.

Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών και γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη συνεργασία οικογένειας - νηπιαγωγείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός είναι η κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών τους για τη συμμετοχή τους σε σχετικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα και στη βάση της κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης, επιθυμούμε να εμβαθύνουμε στη νοηματοδότηση που αποδίδουν οι γονείς και οι νηπιαγωγοί στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπό το πρίσμα των σύγχρονων προσεγγίσεων για τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας ως κοινότητας μάθησης.

Καθώς κεντρικός στόχος της έρευνας αυτής αποτελεί η βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων ακολουθήθηκε η προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας (Bryman 2012· Τσιώλης, 2014). Ειδικότερα και εξαιτίας της πολυπλοκότητας του ερευνητικού ζητήματος, αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, ακολουθώντας έναν συνδυασμό επαγωγικών και απαγωγικών διαδρομών ανάλυσης (Nowell et al., 2017). Κατά τη διαδικασία αυτή «ο ερευνητής προσεγγίζει το ερευνητικό πεδίο με ένα προκαταρκτικό, εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μετασχηματίζεται και επεκτείνεται βάσει της επεξεργασίας των παραγόμενων δεδομένων» (Τσιώλης, 2015, σ. 489), δίνοντάς του τη δυνατότητα να αναπτύξει βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου του και να ανακαλύψει νέες πτυχές μέσα από τη συνύφανση των λεγομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα με όσα πρεσβεύει η σχετική βιβλιογραφία.

Η τριγωνοποίηση στην έρευνα αφορούσε στην καταγραφή των απόψεων δύο διαφορετικών ομάδων που συμμετέχουν ως βασικοί φορείς στο υπό μελέτη φαινόμενο, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Hannon & O' Donnell, 2022). Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των ερευνητικών ευρημάτων και προκειμένου να περιοριστεί το σφάλμα από την υποκειμενική κρίση του ερευνητή αλλά και να αναδειχθούν νέα θέματα και να υποστηριχθεί ουσιαστικότερα το θεωρητικό υπόβαθρο ακολουθήθηκε ο έλεγχος εγκυρότητας από άλλους ερευνητές. Έτσι η ανάλυση των δεδομένων έγινε από τις δύο συγγραφείς του άρθρου σε διαφορετικό χρόνο. Προηγήθηκε η ανάλυση της πρώτης ερευνήτριας, ενώ ακολούθησε η ανάλυση της δεύτερης ερευνήτριας και ακαδημαϊκά υπεύθυνης της μελέτης με ουσιαστική

εμπειρία τόσο στην ποιοτική ανάλυση όσο και στα ερευνητικά ζητήματα που πραγματεύεται η μελέτη αυτή. Τα δύο συστήματα κατηγοριοποίησης συγκρίθηκαν και προέκυψε ένα κοινό σύστημα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2022. Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας, την αξία της συμμετοχής τους, την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και τη διαδικασία κοινοποίησης των αποτελεσμάτων. Όλες οι διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν με την έγγραφη συγκατάθεση των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, έχοντας προηγουμένως εξασφαλιστεί η έγκριση της ερευνητικής μελέτης από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας στην Έρευνα, του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου της Θράκης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά, με διαδικτυακές κυρίως συναντήσεις λόγω της διαφορετικής γεωγραφικής κατανομής των συμμετεχόντων (3 γεωγραφικές περιφέρειες) και είχαν διάρκεια περίπου 45 - 60 λεπτά η καθεμία. Η ερευνήτρια κατά τη διαδικασία ανέλαβε ουδέτερο ρόλο, λειτουργώντας ως συντονίστρια της συνομιλίας. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης δοκιμάστηκε πριν την κύρια έρευνα με μία νηπιαγωγό και δύο γονείς, προκειμένου να διασφαλιστεί η κατανόηση των ερωτήσεων (Bryman, 2012). Τα άτομα αυτά δεν περιλαμβάνονται στο τελικό δείγμα.

Συμμετέχοντες

Στη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων συμμετείχαν 7 εκπαιδευτικοί διαφορετικών νηπιαγωγείων, οι οποίοι είχαν απαντήσει θετικά ως προς τη συμμετοχή τους σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τον γραμματισμό των παιδιών και 7 γονείς μαθητών/τριών που φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία αυτά, με κλήρωση. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα και ήταν μέρος των ελέγχων πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Κάθε συμμετέχοντας έλαβε έναν προσωπικό κωδικό (N1-N7 και Γ1-Γ7, για τους νηπιαγωγούς και γονείς αντίστοιχα). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1: Δημογραφικό προφίλ συμμετεχόντων

| Κωδικός συμμετέχοντα | Γεωγραφική Κατανομή | Επίπεδο Σπουδών | Προϋπηρεσία |
|----------------------|------------------------|-----------------|-------------|
| Νηπιαγωγός 1 (N1) | Περιφ. Ιονίων Νήσων | Μεταπτυχιακό | 11 έτη |
| Νηπιαγωγός 2 (N2) | Περιφ. Ιονίων Νήσων | Μεταπτυχιακό | 16 έτη |
| Νηπιαγωγός 3 (N3) | Περιφ. Κεν. Μακεδονίας | Πτυχίο ΑΕΙ | 15 έτη |
| Νηπιαγωγός 4 (N4) | Περιφ. Αν. Μακεδονίας | Μεταπτυχιακό | 23 έτη |
| Νηπιαγωγός 5 (N5) | Περιφ. Ιονίων Νήσων | Μεταπτυχιακό | 15 έτη |
| Νηπιαγωγός 6 (N6) | Περιφ. Ιονίων Νήσων | Παιδαγ. Ακαδημ. | 28 έτη |
| Νηπιαγωγός 7 (N7) | Περιφ. Κεν. Μακεδονίας | Μεταπτυχιακό | 18 έτη |

| Κωδικός συμμετέχοντα | Γεωγραφική κατανομή | Επίπεδο Σπουδών | Φύλο |
|----------------------|-------------------------|-----------------|------|
| Γονέας 1(Γ1) | Περιφέρεια Ιονίων Νήσων | Μεταπτυχιακό | Θ |
| Γονέας 2(Γ2) | Περιφέρεια Ιονίων Νήσων | Λύκειο | Θ |
| Γονέας 3 (Γ3) | Περιφ. Κεν. Μακεδονίας | ΑΕΙ | Θ |
| Γονέας 4 (Γ4) | Περιφ. Αν. Μακεδονίας | ΑΕΙ | Θ |
| Γονέας 5 (Γ5) | Περιφ. Ιονίων Νήσων | ΑΕΙ | Θ |
| Γονέας 6 (Γ6) | Περιφ. Ιονίων Νήσων | ΑΕΙ | Θ |
| Γονέας 7 (Γ7) | Περιφ. Κεν. Μακεδονίας | Λύκειο | Θ |

Εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με πρωτόκολλο ημι δομημένης συνέντευξης που αναπτύχθηκε από τις ερευνήτριες και συγγραφείς της μελέτης αυτής. Το πρωτόκολλο αποτελείται από 2 μέρη: α) το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων και β) τις ειδικότερες ερωτήσεις για κάθε έναν από τους δύο άξονες της μελέτης. Κάθε άξονας περιλαμβάνει τρία ερωτήματα (Πίνακας 2). Η πορεία και εξέλιξη της διαδικασίας βασίστηκε στην προθυμία, την ευχέρεια και τη δέσμευση των υποκειμένων να συμμετέχουν ουσιαστικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Πίνακας 2. Άξονες και ειδικότερες ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης

| Άξονας | Ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Σημασία συνεργασίας οικογένειας-νηπιαγωγείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας. | 1.1. Γιατί η οικογένεια είναι σημαντικό να συνεισφέρει στην προσπάθεια γραμματισμού του παιδιού ή θεωρείτε ότι είναι κατεξοχήν ευθύνη του σχολείου; 1.2. Γενικότερα τίνος θεωρείτε ότι είναι υποχρέωση να φέρει σε επαφή το παιδί με τον γραμματισμό; 1.3. Ποια είναι η γνώμη σας για τη συνεργασία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ οικογένειας και νηπιαγωγείου για τον γραμματισμό; Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι είναι ή μπορεί να είναι σημαντική η συνεργασία; |
| 2. Προσδοκίες από τη συμμετοχή σε συνεργατικό/κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα οικογένειας-νηπιαγωγείου με έμφαση στην προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας | 2.1. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο συνεργατικό πρόγραμμα θα σας βοηθήσει; Και αν ναι σε τι; Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από αυτήν τη συμμετοχή; 2.2. Ποιοι είναι οι λόγοι που θα σας ωθούσαν στο να πάρετε μέρος; 2.3. Σε τι ζητήματα κυρίως θα θέλατε να εστιάσει; |

Διαδικασία ανάλυσης

Για τη θεματική ανάλυση αξιοποιήθηκε η πρόταση των πέντε σταδίων του Τσιώλη (2018) :

1. *Μετεγγραφή συνέντευξης*: κατά την οποία ακολουθήθηκε ένα απλό σύστημα σημειογραφίας δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο των λεχθέντων.
2. *Εξοικείωση με τα δεδομένα*: διαδικασία κατά την οποία εντοπίστηκαν και συγκεντρώθηκαν τα αποσπάσματα που αντιστοιχούσαν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα.
3. *Κωδικοποίηση*: στο στάδιο αυτό συνοψίζοντας τα νοήματα των αποσπασμάτων, αποδόθηκαν οι κώδικες (περιγραφικού τύπου ή/και ερμηνευτικού τύπου) (Braun & Clarke 2012). Ακολουθώντας την απαγωγική διαδικασία στη συγκεκριμένη μελέτη αρχικά συγκροτήθηκε ένα πλαίσιο εννοιών και θεωριών στη βάση του σχετικού με το θέμα μας ερευνητικού πλαισίου, το οποίο εμπλουτίστηκε στο πλαίσιο της επαγωγικής διαδικασίας, με νοήματα που εξάχθηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων.
4. *Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα*: στο στάδιο αυτό ομαδοποιήθηκαν οι κώδικες σε εν δυνάμει θέματα, που αποτελούν επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα (Ζαϊμάκης, 2018) ή υποκατηγορίες των θεμάτων που τα προσδιορίζουν και τα εξειδικεύουν (Τσιώλης, 2018).

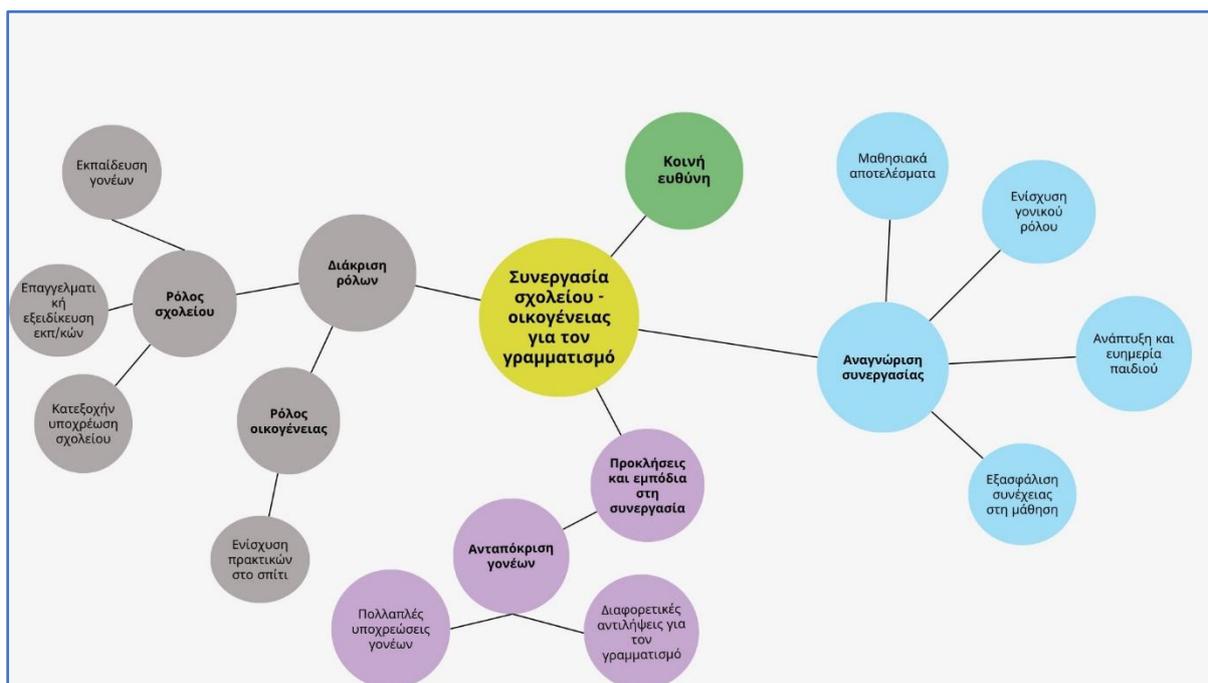
5. Έκθεση των ευρημάτων: στάδιο που αφορά στη σύνταξη τελικής ανάλυσης που προέκυψε από τη διαδικασία.

Για την επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκε επικουρικά το λογισμικό πρόγραμμα υποβοηθούμενης από ηλεκτρονικό υπολογιστή ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, Nvivo, έκδοση 14. Ειδικότερα για την ανάλυση των δεδομένων αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα κωδικοποίησης με ιδιαίτερη έμφαση στους δύο άξονες της έρευνας (1. Σημασία συνεργασίας οικογένειας- νηπιαγωγείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας και 2. Προσδοκίες από τη συμμετοχή σε συνεργατικό πρόγραμμα οικογένειας- νηπιαγωγείου με έμφαση στην προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας). Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το περιεχόμενο των προτάσεων/φράσεων (Creswell, 2016). Στην ενότητα των ευρημάτων, περιγράφονται αναλυτικότερα τα σχήματα κατηγοριοποίησης που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων για κάθε ομάδα.

Έκθεση των ευρημάτων

1^{ος} άξονας: Σημασία συνεργασίας οικογένειας- νηπιαγωγείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω σχήματα κωδικοποίησης (Σχήμα 1, Σχήμα 2) για την ομάδα των νηπιαγωγών και των γονέων, με τέσσερα και τρία θέματα για κάθε ομάδα, αντίστοιχα.



Σχήμα 1. Σύστημα κωδικοποίησης για την ομάδα των νηπιαγωγών ως προς τον άξονα: Συνεργασία σχολείου - οικογένειας για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού που συλλέχθηκε για την ομάδα των νηπιαγωγών, συνηγορεί στο ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ότι η κατάκτηση και προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών αποτελεί «Κοινή ευθύνη» σχολείου και οικογένειας. Φαίνεται ωστόσο ότι αυτοί νοηματοδοτούν διαφορετικά τον ρόλο κάθε ομάδας, οδηγώντας σε δύο κατηγορίες που αποτελούν το θέμα «Διάκριση ρόλων». Όσον αφορά στον ρόλο του σχολείου,

αυτός νοηματοδοτείται από τους νηπιαγωγούς υπό το πρίσμα της επαγγελματικής εξειδίκευσης των νηπιαγωγών, της ευθύνης του σχολείου να εκπαιδεύσει τους γονείς στους κατάλληλους τρόπους ενίσχυσης των πρακτικών τους στο σπίτι, αλλά και της κατ' εξοχήν υποχρέωσης του σχολείου να «βάλει τις βάσεις για την κατάκτηση του γραμματισμού» (N3). Αντίστοιχα στον ρόλο της οικογένειας αποδίδεται η ευθύνη των γονέων να ενισχύσουν τις σχετικές πρακτικές τους στο σπίτι, αποδίδοντας στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας χαρακτήρα παράλληλων ή συμπληρωματικών πορειών. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν: «... θεωρούμε πρωταρχική και σπουδαία τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο και συμπληρωματική αυτή που μπορεί να γίνει στο σπίτι...» (N2) και «είναι σημαντικό να ασχοληθούν οι γονείς στο σπίτι...ας ασχοληθούν όμως περισσότερο με τον προφορικό λόγο στα παιδιά και ό,τι αφορά τον γραμματισμό να το αφήσουν σε εμάς ...τουλάχιστον τη γραφή» (N5).

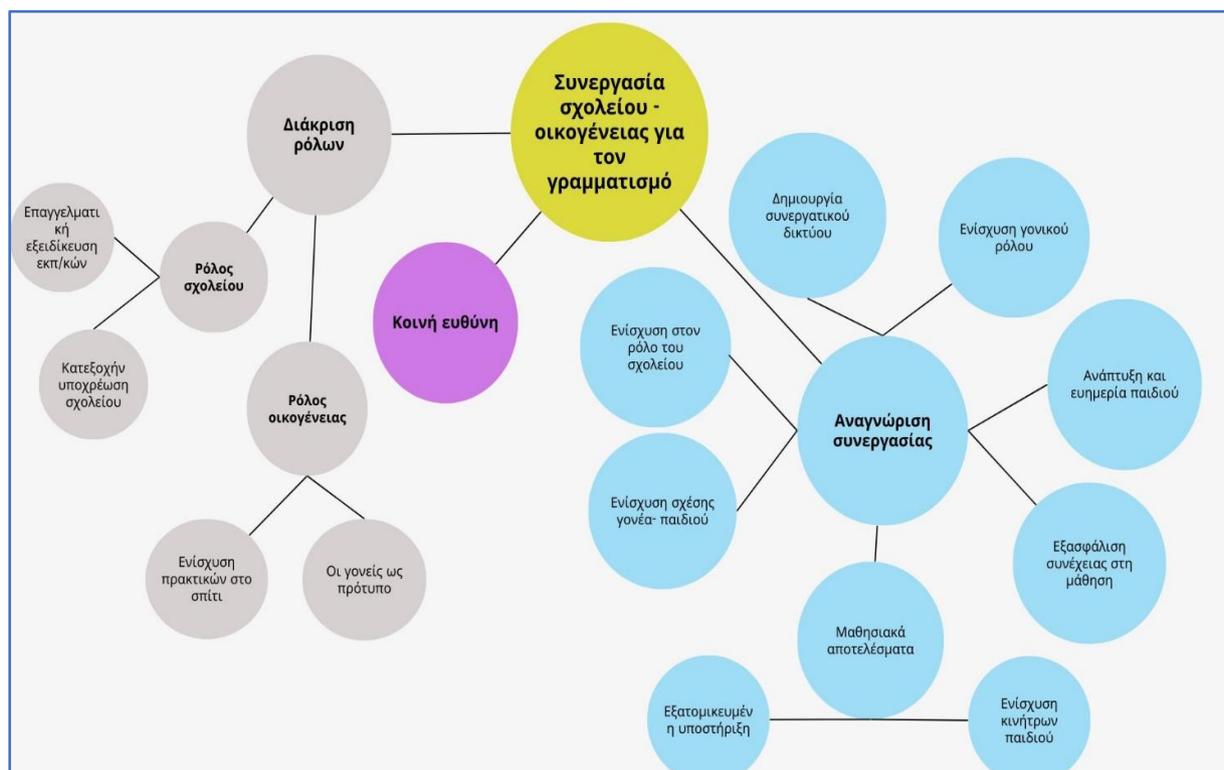
Στο πρώτο απόσπασμα η οικογένεια παρουσιάζεται ως ένα υποβοηθητικό στην ενίσχυση του γραμματισμού πλαίσιο, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως ο θεσμικά αρμόδιος σε σχέση με την εκπαίδευση του παιδιού για τον γραμματισμό. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι δεν αναδείχθηκε από τα λεγόμενα των νηπιαγωγών η σημασία του αναδυόμενου γραμματισμού, προσέγγιση που παραδοσιακά υιοθετείται στα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και αποτελεί την ομπρέλα κάτω από την οποία λειτουργούν οι υπόλοιποι γραμματισμοί στο νέο ΠΣ (Πεντέρη, κ.α., 2022α). Στο δεύτερο απόσπασμα είναι αξιοσημείωτη η διάσταση που αποδίδεται στον ρόλο κάθε ομάδας, ο οποίος φαίνεται να διαφοροποιείται ως προς τους ειδικότερους εκπαιδευτικούς στόχους. Στον λόγο αυτής της εκπαιδευτικού αντανακλάται η οπτική της κατάκτησης του γραμματισμού, ως μιας διαδικασίας αποπλαισιωμένης από τις κοινωνικές δραστηριότητες του παιδιού στα διάφορα πλαίσια ανάπτυξής του. Επιπλέον αποτυπώνεται η διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου, οπτική που δεν συμβαδίζει με τις σύγχρονες θεωρήσεις για την κατάκτηση του γραμματισμού που υποστηρίζουν την ενιαία και αλληλένδετη ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου.

Εμβαθύνοντας στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο στοιχειοθετείται ως η ανταπόκριση των γονέων στις ευθύνες που συνοδεύουν τον ρόλο τους, αλλά και ως η προσαρμογή τους στον «τρόπο» του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από τις δηλώσεις τους που εστιάζουν στα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συναντούν στη συνεργασία τους με την οικογένεια. Οι δυσκολίες αυτές αποδίδονται στην ελλιπή ανταπόκριση των γονέων, η οποία αιτιολογείται από τους εκπαιδευτικούς λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεων των γονέων αλλά και λόγω των διαφορετικών αντιλήψεών τους ή των γνώσεών τους για την κατάκτηση του γραμματισμού. Εκπαιδευτικός (N5) αναφέρει: «...είναι και λίγο οπτοπικό να τα ζητάμε αυτά από ανθρώπους που έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις ...σίγουρα μπορούν να βρουν λίγο χρόνο να το κάνουν βέβαια... αλλά θα πρέπει να ξέρουν να το κάνουν και σωστά...».

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια και τους περιορισμούς που θέτουν οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τα οφέλη και τη σημασία της συνεργασίας («Αναγνώριση συνεργασίας») των δύο πλαισίων. Οι θετικές επιπτώσεις ωστόσο της συνεργασίας των δύο πλαισίων αφορούν, με βάση πάντα τα όσα υποστηρίζουν, στα ίδια τα παιδιά και στις οικογένειες και όχι στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα στη μαθησιακή εμπειρία στο σχολείο. Με άλλα λόγια οι νηπιαγωγοί δεν αντιλαμβάνονται στον δικό τους ρόλο τον ρόλο του μαθητή, να μαθαίνουν δηλαδή από τους γονείς για να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή εμπειρία στο σχολείο και να την προσαρμόζουν στις ανάγκες των παιδιών. Ειδικότερα και κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης προέκυψαν τέσσερις κωδικοί που αφορούν στην αναγνώριση της συνεργασίας οικογένειας – νηπιαγωγείου: α) *μαθησιακά αποτελέσματα*, β) *ενίσχυση γονικού ρόλου*, γ) *ανάπτυξη και ευημερία παιδιού* και δ) *εξασφάλιση συνέχειας στη μάθηση*. Μια διεισδυτικότερη ανάγνωση όμως του υλικού, μας οδηγεί να υποστηρίξουμε ότι η προοπτική εξασφάλισης της συνέχειας στη μάθηση νοηματοδοτείται από τις νηπιαγωγούς ως προέκταση της μάθησης των παιδιών στο

σπίτι και όχι ως διαδικασία και προοπτική κοινής και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής εμπειριών. Υποστηρίζουν δηλαδή μια σχολειοκεντρική και όχι συνεργατική προοπτική (Goodall, 2018). Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «...είναι σημαντική η συνεργασία για να ακολουθείται... ε... αυτό που χτίζεται στο νηπιαγωγείο να συνεχίζεται στο σπίτι...» (N2) και «...όταν μια δουλειά ξεκινά στο σχολείο και ολοκληρώνεται στο σπίτι υπάρχει μια συνέχεια» (N4).

Η ομάδα των γονέων (Σχήμα 2) οραματίζεται τη συνεργασία οικογένειας - σχολείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις επιδράσεις αυτής τη διεργασίας ευρύτερα, διακρίνοντας επιπλέον οφέλη στην ενίσχυση της σχέσης- γονέα παιδιού αλλά και στην ενίσχυση στον ρόλο του σχολείου. Επιπρόσθετα, από τις δηλώσεις τους διακρίνεται η σημασία που αποδίδουν στη συνεργασία των δύο πλαισίων για την προοπτική λειτουργίας της σχολικής κοινότητας ως συνεργατικό δίκτυο.



Σχήμα 2. Σύστημα κωδικοποίησης για την ομάδα των γονέων ως προς τον άξονα: Συνεργασία σχολείου - οικογένειας για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Τα μαθησιακά αποτελέσματα στα παιδιά αποδίδονται στη δυνατότητα εξατομικευμένης υποστήριξης που μπορεί να υποστηριχθεί από τη συνεργασία των δύο πλαισίων αλλά και στην πεποίθηση των γονέων ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να ενισχυθούν τα κίνητρα των παιδιών. Οι γονείς φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία των ποιοτικών αλληλεπιδράσεων στην ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας των παιδιών αλλά και στην ενδυνάμωση της δικής τους σχέσης με τα παιδιά: «εννοείται και είναι σημαντική η συνεργασία... θα με φέρει πιο κοντά στο παιδί μου...» (Γ2), σχολιάζει μητέρα.

Επιπλέον οι γονείς φαίνεται να διακρίνουν την προοπτική λειτουργίας της σχολικής κοινότητας ως δίκτυο συνεργασίας μέσα από την ενδυνάμωση της συνεργασίας τους με το σχολείο. Μητέρα (Γ1) αναφέρει: «όταν η μαμά και ο μπαμπάς είναι κοντά στο σχολείο και το θεωρούν επέκταση της ζωής τους φυσιολογική, δεν είναι ότι φεύγω από το σπίτι μου και πάω σε ένα ξένο μέρος,

το σχολείο, το παιδί θα νιώσει ασφάλεια... είναι πολύ σημαντικό... θα του φανεί κάτι φυσιολογικό...», ενώ άλλη μητέρα δηλώνει: «είναι κομμάτι της ζωής μας... δεν είναι κάτι άλλο ας πούμε το σχολείο...είναι σύνδεση με εμπειρίες στη ζωή μας έξω...» (Γ3).

Στον ρόλο των γονέων για την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών, η έννοια που προσδίδεται από τους γονείς περιλαμβάνει τόσο την ευθύνη να ενισχύσουν τις πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι, αλλά επιπλέον και τον ρόλο των γονέων να λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους. Γονέας (Γ7) αναφέρει χαρακτηριστικά: «...ακόμα είναι και το τι ερεθίσματα δίνουμε στα παιδιά μας. Εγώ παρατηρώ ότι όταν διαβάζω εγώ και με βλέπει το παιδί μου παίρνει και αυτό ένα βιβλίο.... Ενώ δεν διαβάζει.... Αλλά μιμείται λίγο αυτά που βλέπει ότι κάνουμε και εμείς...». Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι στις δηλώσεις των γονέων δεν διακρίνεται η απόδοση δυσκολιών στη συνεργασία των δύο πλαισίων, κάτι που αναδείχθηκε σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικός παράγοντας για την ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου.

2^{ος} άξονας: Προσδοκίες από τη συμμετοχή σε συνεργατικό πρόγραμμα οικογένειας-νηπιαγωγείου για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας

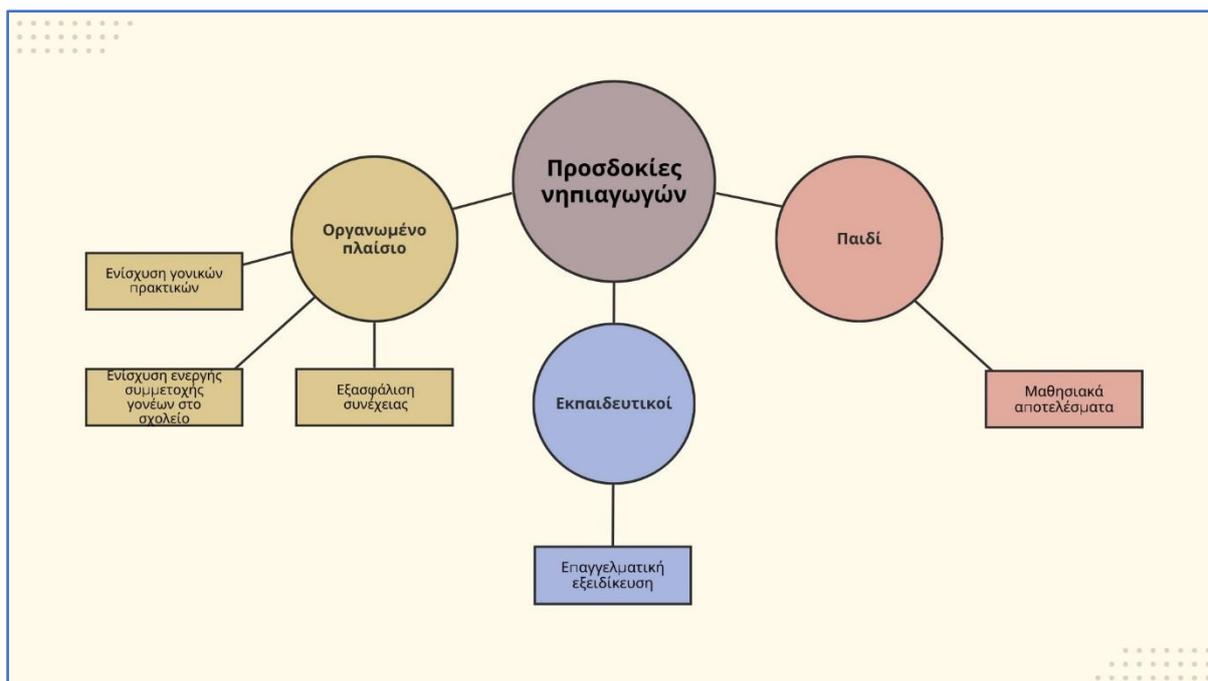
Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συμμετοχή τους σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα οικογένειας - σχολείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό να καταγραφούν ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο πλαίσιο που θα υποστηρίζει τις ανάγκες τους.

Οι εκπαιδευτικοί συζητώντας για τις προσδοκίες τους εκφράζουν στην ουσία την έλλειψη αυτοπεποίθησης να εμπλέξουν πιο ενεργά και εποικοδομητικά τους γονείς, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί (Σχήμα 3) αναμένουν ότι η συμμετοχή τους θα συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την εμπλοκή τους με καινούριες εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά θα συντελέσει και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους να εμπλέξουν πιο ουσιαστικά τους γονείς. Εκπαιδευτικός (Ν6) αναφέρει: «(πιστεύω) ότι θα με βοηθήσει καταρχάς να ξεπεράσω το όποιο άγχος και φόβο έχω ως προς το να φέρω γονείς στην τάξη για πιο περίπλοκες δραστηριότητες από το να έρθουν απλά και να φτιάξουμε κουλουράκια... Είναι κάτι που δεν το έχω ξαναπροσπαθήσει και θεωρώ ότι θα είναι πολύ εποικοδομητικό για όλους».

Αναφορικά με τα παιδιά, οι νηπιαγωγοί προσδοκούν ότι η συμμετοχή τους σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα θα συνεισφέρει σημαντικά στα σχετικά με τον γραμματισμό μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ είναι εμφανής η ανάγκη και η προσδοκία της εξασφάλισης δομημένης οργάνωσής του. Η παροχή ενός δομημένου και με συγκεκριμένα βήματα προγράμματος, θεωρούν ότι θα αποτελέσει τον σημαντικότερο παράγοντα για την ενίσχυση των γονικών πρακτικών στο σπίτι αλλά και της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις δηλώσεις των νηπιαγωγών: «Νομίζω ότι ο γραμματισμός είναι πολύ βασικό κομμάτι που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά και σίγουρα και εγώ θεωρώ ότι χρειάζομαι υποστήριξη και νομίζω ότι πρέπει να γίνει πιο στοχευμένα να βοηθήσουμε τα παιδιά» (Ν2).

«Όλα αυτά που ανέφερα... να δω στην πράξη πως μπορεί να λειτουργήσει όλο αυτό, σε ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο. Πραγματικά έχω ενδιαφέρον για τη συνέχεια» (Ν5).

«...Δηλαδή εφαρμόζοντας αυτό το πρόγραμμα και έχοντας στο μυαλό μας να γίνουν πιο καθορισμένες και προγραμματισμένες δραστηριότητες» (Ν3).



Σχήμα 3. Σύστημα κωδικοποίησης για την ομάδα των νηπιαγωγών ως προς τον άξονα: Προσδοκίες από τη συμμετοχή σε συνεργατικό πρόγραμμα οικογένειας- νηπιαγωγείου για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας

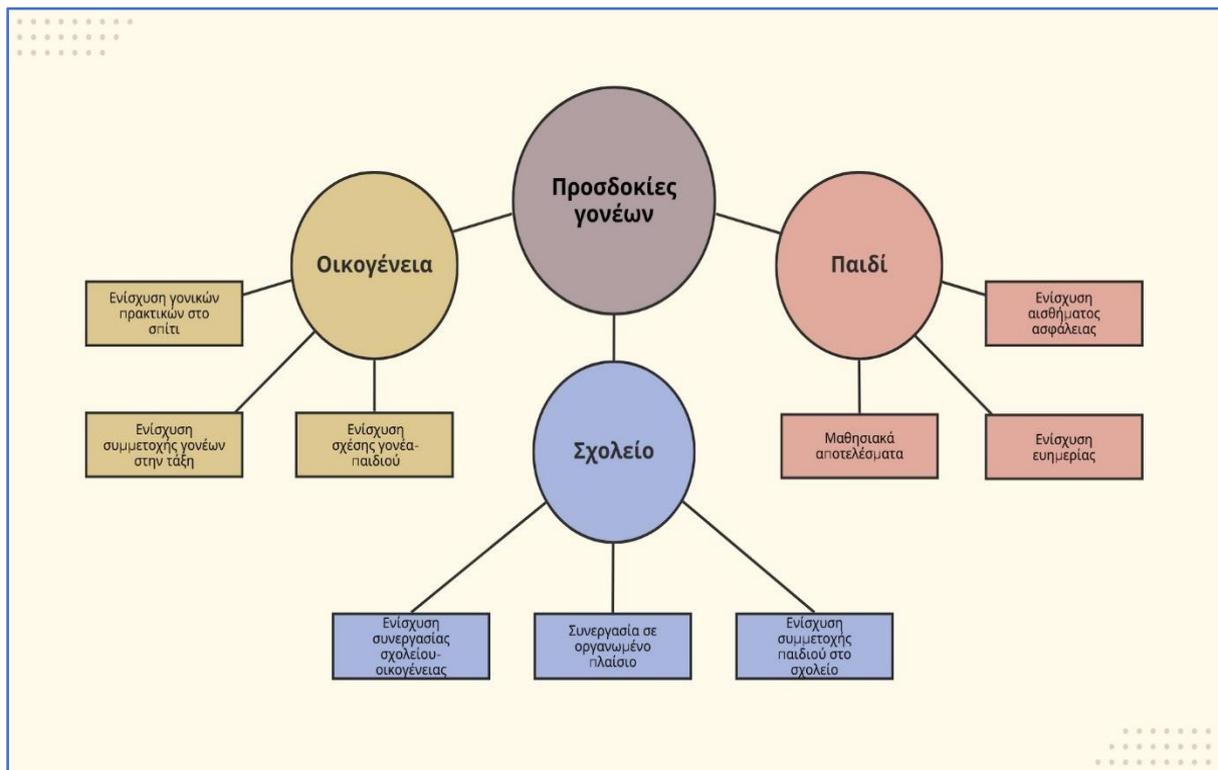
Σε ό,τι αφορά τους γονείς, η πολύπλευρη αναγνώριση της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου για τον γραμματισμό των παιδιών, συνοδεύεται από τις υψηλές προσδοκίες τους για τη συμμετοχή τους σε σχετικές δράσεις (Σχήμα 4), οι οποίες περιλαμβάνουν το τρίπτυχο: γονείς, σχολείο και παιδιά. Οι γονείς εκφράζουν προσδοκίες για την ενίσχυση των γονικών πρακτικών στο σπίτι, την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη αλλά και την ενίσχυση της σχέσης τους με τα παιδιά. Γονέας αναφέρει: «...αυτή τη συμμετοχή την είχα αντιμετωπίσει σε ένα από τα σχολεία των παιδιών μου στο παρελθόν, τη θεωρώ εξαιρετική. Ναι... θα μας φέρει πιο κοντά με τα παιδιά μας αυτό... Δηλαδή είδα σχολείο που αυτό το κάνει πράξη με πολλούς τρόπους. Εκτός από την πολύ κοντινή συμμετοχή των γονιών, συμμετοχή σε μπαζάρ στις γιορτές, ακόμα και γονείς που είχαν ένα ιδιαίτερο ταλέντο. Κάποιος μπαμπάς έγραφε ποιήματα, οπότε του ανέθεσαν να κάνει ένα τραγουδάκι για το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς...Το είδα στην πράξη. Είδα τη χαρά στα μάτια των παιδιών που ο μπαμπάς έκανε κάτι για το σχολείο, που η μαμά έφτιαξε μαρμελάδα και το μπαζάρ το χριστουγεννιάτικο που πήγαμε όλοι μαζί στο σχολείο να δούμε θεατρικό» (Γ1).

Όσον αφορά στο σχολείο, οι προσδοκίες των γονέων εστιάζουν στην δυναμική συμβολή του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος στην ενίσχυση της συμμετοχής του παιδιού στο σχολείο αλλά και στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, με την προοπτική λειτουργίας των δύο πλαισίων ως συνεργατικό δίκτυο. Μητέρα προνηπίου (Γ6) αναφέρει: «Να συνεργαστούμε όλοι. Όλοι! Να μπορέσουμε να συνεργαστούμε όλοι! Δηλαδή να υπάρχει επικοινωνία, με συνεργασία από όλους. Δηλαδή να μην κάνετε εσείς κάτι από μόνοι σας ούτε κι εμείς κάτι από μόνοι μας. Να υπάρχει μια επικοινωνία. Να μας μαθαίνετε και να σας μαθαίνουμε».

Η επαναλαμβανόμενη και με συναισθηματική φόρτιση αναφορά της μητέρας στην έννοια «όλοι» υπονοεί την ανάγκη για ουσιαστική αλληλεπίδραση και συμπίεση των δύο πλαισίων. Επιπλέον οι γονείς υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση της συνεργασίας των δύο πλαισίων θα ενισχυθεί μέσω του οργανωμένου πλαισίου που προσδοκούν – αντίστοιχα όπως οι εκπαιδευτικοί- ότι θα χαρακτηρίζει τη στοχοθεσία και την εφαρμογή της συνεργατικής

δράσης: «... (θα ήθελα) να δω και ως γονιός στην πράξη την συνεργασία με το σχολείο σε ένα επίπεδο και βαθμό πιο οργανωμένο...» (Γ3) σχολιάζει μητέρα, υπονοώντας τη διάσταση που προσδίδει στη συνεργασία όχι ως μιας αποσπασματικής ή συγκυριακής αλληλεπίδρασης αλλά ως συστηματικής και στοχευμένης δράσης.

Αναφορικά με τα παιδιά, οι προσδοκίες των γονέων για τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας σε ένα συνεργατικό πρόγραμμα επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και στην γενικότερη αίσθηση πληρότητας και ικανοποίησης που μπορούν να αναπτύξουν, στην ομαλή προσαρμογή και την ενίσχυση της ασφάλειας των παιδιών, συνδέοντας τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης με τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών. Μητέρα (Γ1) σχολιάζει: «... Θα ήθελα λοιπόν φυσικά να συμμετέχω σε δραστηριότητες που κάνουμε και στο σπίτι, στο σχολείο, να αισθανθεί το παιδί ακόμα μεγαλύτερη ασφάλεια... όπως σας είπα και πιστεύω ότι αυτό θα είναι μόνο επ' ωφελεία του (παιδιού) και είναι πολύ σημαντικό για μένα σε αυτή την ηλικία να αγαπήσει το παιδί την εμπειρία του σχολείου», προσθέτοντας: «... Καταρχήν για μένα, επειδή μιλάμε για παιδί που είναι στο προνήπιο, είναι πολύ σημαντικό και για την προσαρμογή... αυτό που λέμε προσαρμογή. Ψάχνουμε να βρούμε τρόπους να προσαρμοστεί το παιδί στο σχολείο με μοντέρνες μεθόδους κ.λπ... Με αυτόν τον τρόπο δεν χρειάζεται προσαρμογή. Θα του φανεί κάτι φυσιολογικό, κάτι αποδεκτό». Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα θέματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων για κάθε ομάδα και στους δύο άξονες.



Σχήμα 4. Σύστημα κωδικοποίησης για την ομάδα των γονέων ως προς τον άξονα: Προσδοκίες από τη συμμετοχή σε συνεργατικό πρόγραμμα οικογένειας - νηπιαγωγείου για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Πίνακας 3. Θέματα για τις ομάδες των νηπιαγωγών και των γονέων σε κάθε άξονα

| Άξονες | Σημασία συνεργασίας οικογένειας- νηπιαγωγείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας. | Προσδοκίες από τη συμμετοχή σε συνεργατικό/κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα οικογένειας- νηπιαγωγείου με έμφαση στην προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Θέματα Νηπιαγωγοί | <ol style="list-style-type: none"> 1. Κοινή ευθύνη 2. Διάκριση ρόλων 3. Αναγνώριση συνεργασίας 4. Προκλήσεις και εμπόδια στη συνεργασία | <ol style="list-style-type: none"> 1. Οργανωμένο πλαίσιο 2. Εκπαιδευτικοί <p>Παιδι</p> |
| Γονείς | <ol style="list-style-type: none"> 1. Κοινή ευθύνη 2. Διάκριση ρόλων 3. Αναγνώριση συνεργασίας | <ol style="list-style-type: none"> 3. Οικογένεια 4. Σχολείο 5. Παιδί |

Τα ευρήματα συζητούνται στη συνέχεια στη βάση σχετικών περιορισμών της παρούσας έρευνας, που αφορούν κυρίως στον αριθμό των συμμετεχόντων ($N=14$) αλλά και σε ειδικότερα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αναφορικά με το φύλο αλλά και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο της πλειονότητας των μητέρων.

Συζήτηση

Η συνεργασία των δύο βασικών πλαισίων ανάπτυξης των παιδιών, του σχολείου και της οικογένειας, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη διαδικασία ενίσχυσης του γραμματισμού και πρέπει να ξεκινά από την προσχολική ηλικία. Η διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων για τη σημασία αυτής της συνεργασίας αλλά και των προσδοκιών από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ιεράρχηση των αναγκών τους με σκοπό τον σχεδιασμό και την επέκταση εφαρμογής στοχευμένων δράσεων. Η ερμηνεία που αποδίδεται στη συνεργασία των δύο πλαισίων είναι σημαντικό να συζητηθεί στη βάση του κοινωνικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού του σύγχρονου νηπιαγωγείου, δίνοντας έμφαση στην ανάδειξη των δυνατοτήτων όλων των συμμετεχόντων και στη δημοκρατική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, με σκοπό την υποστήριξη της ενταξιακής προοπτικής του σχολείου (Hannon, & O' Donnell, 2022· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2019· Πεντέρη κ.α., 2022β). Υπό το πρίσμα αυτό η έννοια της συνεργασίας νοηματοδοτείται ως η εταιρική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα προσχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις οικογένειες, ώστε από κοινού να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2024).

Η ανάδειξη των όποιων διαφορών στην αντίληψη της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση των μορφών που παίρνει αυτή η συνεργασία στην εκπαιδευτική πρακτική, για τον σχεδιασμό κατάλληλων και αποτελεσματικών συνεργειών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Στόχος είναι η εστίαση στις

ανάγκες της κάθε ομάδας με σκοπό όχι μόνο την εφαρμογή μια σειράς πρακτικών αλλά τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων στο πλαίσιο της διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος για την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών που αποσκοπούν από τη μια στην ενίσχυση του γραμματισμού και από την άλλη στη προαγωγή της αλληλεπίδρασης ως συνεργατικό δίκτυο που προωθεί την ανάπτυξη κουλτούρας γραμματισμού, μέσα από τη δέσμευση για βελτίωση και μάθηση. Όπως αναφέρουν οι Πεντέρη και Πετρογιάννης (2024), σημαντικές προϋποθέσεις για να λειτουργήσει το σχολείο ως ένα ανοικτό σύστημα μάθησης είναι: α. η αναγνώριση των δυνατοτήτων και των ιδιομορφιών των παιδιών και των οικογενειών, ως εταίροι στη μαθησιακή διαδικασία, β. η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, γ. η ενεργός συμμετοχή που υποστηρίζεται από τη σχολική ηγεσία, δ. η ενίσχυση θετικού κλίματος και σχέσεων μεταξύ των εταίρων και ε. ο στρατηγικός σχεδιασμός.

Όπως προέκυψε από αυτήν την έρευνα και οι δύο ομάδες, γονείς και νηπιαγωγοί, αναγνωρίζοντας τα πολυεπίπεδα αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας, ξεκινούν με θετικές προθέσεις για τη συμμετοχή τους σε σχετικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με σχετικές μελέτες στις οποίες καταγράφεται μια γενικά θετική διάθεση τόσο των γονέων να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή σχέδια εργασίας (Μπία, 2008· Ζάχος, 2007), όσο και των νηπιαγωγών (Levine, 2002· Schecter & Sheri, 2009). Εμβαθύνοντας όμως περισσότερο στις δηλώσεις τους φαίνεται ότι κάθε ομάδα στοιχειοθετεί διαφορετικά την έννοια της συνεργασίας. Οι νηπιαγωγοί νοηματοδοτούν την έννοια της συνεργασίας με τους γονείς, στη βάση προκαθορισμένων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ορίων, υποστηρίζοντας μια σαφή διάκριση ως προς τον ρόλο του κάθε πλαισίου. Αντίστοιχα, αντιλαμβάνονται τα οφέλη αυτής της συνεργασίας σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα στα παιδιά αλλά και ως ενίσχυση των γονικών πρακτικών στο σπίτι. Αν και το πεδίο των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τη σύνδεση των δύο πλαισίων δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, σχετικές έρευνες καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα (Baum & McMurray- Schwarzet, 2004· Gonzalez- DeHass & Willems, 2003), με τους εκπαιδευτικούς να επιδοκιμάζουν τη συμμετοχή των γονέων, με την προοπτική ωστόσο ότι η συμμετοχή αυτή θα περιοριστεί στη διαχείριση των υποχρεώσεών τους στο σπίτι ή και υπό προϋποθέσεις στην παρουσία στη σχολική τάξη. Επομένως, η βασική παραδοχή σε μια κοινότητα μάθησης, ότι αναγνωρίζεται η αμοιβαία συμβολή των μελών στην κοινότητα (West & Williams, 2017) και ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς συμμετέχουν σε μια διαδικασία μάθησης με σκοπό τη βελτίωση και αλλαγή δεν ικανοποιείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών που δεν μπορούν να αντιληφθούν στο πλαίσιο του ρόλου τους το να μάθουν από τους γονείς. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια αρνητική στάση απέναντι στις δυνατότητες των γονιών να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην εκπαίδευση των παιδιών, υιοθετώντας την οπτική του «ελλείματος» για τις οικογένειες ή κάποιων ομάδων οικογενειών (Gorski, 2016· Vincent, 2017). Μπορούν όμως να δουν τη συμμετοχή τους σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ως ευκαιρία μάθησης, καθώς όπως αναφέρουν χρειάζεται να μάθουν πώς να αξιοποιούν πιο ουσιαστικά τους γονείς στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η αλλαγή στάσης ως προς αυτό το ζήτημα είναι μια δύσκολη διαδικασία καθώς προϋποθέτει μετατοπίσεις που αφορούν τον επαγγελματικό ρόλο, αλλά μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα συνεργατικό πρόγραμμα που θα δώσει σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς το πλαίσιο και τη δυνατότητα να συνεισφέρουν με τον τρόπο που μπορούν και να αξιολογήσουν αυτήν τη συνεισφορά αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση, κατανόηση και εμπιστοσύνη. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον επαγγελματικό τους ρόλο απέναντι στις οικογένειες και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης της διαχείρισης της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους είναι κομβικής σημασίας για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Addi-Racah & Grinshtain, 2022). Για κάποιους ερευνητές ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί το κλειδί για μια αποτελεσματική συνεργασία με τις οικογένειες (Lohmann et al., 2018).

Στις δηλώσεις των γονέων είναι εμφανής η σημασία που αποδίδουν στη συνεργασία των δύο πλαισίων για τις ίδιες τις σχέσεις: τόσο μεταξύ των γονέων και των παιδιών όσο και μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Οι γονείς αναγνωρίζουν αφενός τη θετική επίδραση της συνεργασίας των δύο πλαισίων στις σχέσεις τους με τα παιδιά αλλά προσδοκούν επιπλέον ότι η κοινωνικοπαιδαγωγική δράση θα ενισχύσει τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας, με το σχολείο και την οικογένεια να λειτουργούν ως αλληλεπιδρώντα συστήματα (Synge, 2006). Όπως χαρακτηριστικά τονίζει μια μητέρα: «*να μας μαθαίνετε και να σας μαθαίνουμε*». Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι γονείς έχουν μια περισσότερο «κοινωνική» άποψη για τη συνεργασία, κάτι που έχει αναδειχθεί και από άλλες σχετικές μελέτες (Giovacco & Johnson, 2009· Lawson, 2003). Οι γονείς επιθυμούν να ενσωματωθούν στην κοινότητα και να συμμετέχουν στις σχετικές αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά τους, ενώ παράλληλα θέλουν να εκτιμάται η συμβολή τους σε θέματα που αφορούν την ευημερία των παιδιών (Giovacco - Johnson, 2009· Swick & Hook, 2005). Επιπλέον, προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο ενημερωμένοι και ικανοί να αλληλεπιδράσουν με τρόπους που προάγουν την ανάπτυξη στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων μαζί τους (γονείς), δουλεύοντας συνεργατικά, ώστε από κοινού να υποστηρίξουν την ευημερία των παιδιών τους (Mackety & Linder- Van Bershot, 2008).

Σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τον γραμματισμό ο παράγοντας που αναδεικνύεται από τις δηλώσεις των νηπιαγωγών ως ο σημαντικότερος, αφορά στη «*δομημένη οργάνωση του προγράμματος*». Αφήνεται να εννοηθεί ότι θα έχει εκ των προτέρων εξασφαλισθεί από τους σχεδιαστές/υπεύθυνους των σχετικών προγραμμάτων/δράσεων, η δομή του προγράμματος, το οποίο οι ίδιοι θα κληθούν να εφαρμόσουν. Φαίνεται λοιπόν ότι δεν αναγνωρίζεται ή υποβαθμίζεται η αξία του συμμετοχικού σχεδιασμού των δράσεων και του δικού τους ρόλου σε αυτήν τη διαδικασία. Ως ένα βαθμό, βέβαια, μια τέτοια αντίληψη μπορεί να οφείλεται, με βάση και τις αναφορές τους, στην έλλειψη γνώσεων και αυτοπεποίθησης για να εμπλέξουν περισσότερο συστηματικά και ουσιαστικά τους γονείς σε δράσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στα σχολεία (Epstein 2018· Mutton et al., 2018· Peters et al., 2018). Στην ίδια κατεύθυνση φαίνεται να λειτουργεί και η ασάφεια που υπήρχε στα προηγούμενα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης για την έννοια της συνεργασίας και τις στρατηγικές που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και γονέων προς αυτήν την κατεύθυνση (Penderi, 2011).

Αντίστοιχα και οι γονείς φαίνεται ότι ενώ αφενός αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην οργάνωση ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος, στο οποίο δηλώνουν πρόθυμοι να συμμετέχουν, αφετέρου δεν προσδιορίζουν τον βαθμό και τον τρόπο της δικής τους συμμετοχής στη διαδικασία αυτή. Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία καθώς ο τρόπος και ο βαθμός συμμετοχής των εταίρων συνιστά ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια που συνδέονται με την ποιότητα της συνεργασίας (Czippan et al, 2010· Kilpatrick et al. 2003).

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις / προτάσεις

Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης αποτελεί βασική πρακτική για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα και την υποστήριξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου, καθώς μπορεί να προάγει την ανάπτυξη και την ευημερία του κάθε ατόμου αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2024). Στην κατεύθυνση αυτή οι εκπαιδευτικοί έχουν κομβικό ρόλο στη

διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη συνεργειών μεταξύ των δύο πλαισίων όπου οι γονείς θα αναγνωρίζονται ως βασικοί εταίροι και όχι ως αποδέκτες των υπηρεσιών που προσφέρονται. Λαμβάνοντας κανείς υπόψη ότι: α) οι πρωτοβουλίες για τις συνέργειες οικογένειας -σχολείου, ξεκινούν κυρίως από το σχολείο β) Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης (Hauge, 2019), γ) η κουλτούρα του σχολείου επιδρά καθοριστικά στη δυναμική, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των σχέσεων με τις οικογένειες των μαθητών, οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν καθοριστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και συνολικά στην ευημερία των παιδιών, δ) η κουλτούρα του σχολείου συνδέεται στενά με τις αντιλήψεις, τις προθέσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες εν τέλει νοηματοδοτούν τις δράσεις τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019) και ε) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετασχηματίζονται με αργούς ρυθμούς (Ανδρούσου, 2005), αποτελώντας συχνά το μεγαλύτερο εμπόδιο στην εκπαιδευτική αλλαγή (Hannon & O' Donnell, 2022), γίνεται ορατή η ανάγκη να εξασφαλισθεί η υποστήριξη των νηπιαγωγών σε σχετικά ζητήματα μέσα από κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις. Επιπλέον είναι σημαντικό οι επιμορφωτικές αυτές διαδικασίες να έχουν οριζόντιο χαρακτήρα, να αφορούν και τους γονείς, εστιάζοντας σε συμμετοχικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες θα παρακολουθούν και θα αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους σε σχέση με τους στόχους που από κοινού θα έχουν θέσει, συμβάλλοντας στην συνειδητοποίηση της σημασίας του δικού τους ρόλου ως βασικοί φορείς των αλλαγών. Ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την υποστήριξη του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να αναπτυχθεί στα πλαίσια μιας συνεργατικής έρευνας δράσης που θα εμπλέξει εκπαιδευτικούς και γονείς, σε συνεργασία με ερευνητές (Ditrano, & Silverstein, 2006 · Πεντέρη, 2010). Μέσα από διαδικασίες υποστήριξης και ενδυνάμωσης οι συμμετέχοντες θα αποκτήσουν γνώσεις για τον γραμματισμό αλλά και για την ίδια τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και θα αναπτύξουν αρθρωτή δράση στο πλαίσιο των στόχων που θα θέσουν από κοινού και αξιολογώντας διαμορφωτικά την πορεία του προγράμματος.

Η ανάπτυξη των κατάλληλων παιδαγωγικών στόχων συνιστά ένα κομβικό σημείο, καθώς διαπιστώνεται συχνά ότι οι στόχοι που αφορούν την εμπλοκή των γονέων, είναι ασαφείς τόσο για τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Zellman & Perlman, 2006). Η διαμόρφωση των κατάλληλων παιδαγωγικών στόχων αντανακλάται σε τρία επίπεδα: α) στο οργανωτικό κλίμα του σχολείου, που αφορά στις κοινές μεταξύ των ομάδων αντιλήψεις, β) στις διαφοροποιημένες ανάγκες των ομάδων/ατόμων της σχολικής κοινότητας, και γ) σε εξειδικευμένους στόχους όταν η γονική εμπλοκή εστιάζει σε συγκεκριμένο τομέα ή γνωστικό αντικείμενο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2024). Εξειδικεύοντας, ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με έμφαση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δε θα πετύχει τα μέγιστα, αν δεν συμπεριληφθούν στόχοι που αφορούν ευρύτερα το οργανωτικό κλίμα για τη συνεργασία σχολείου -οικογένειας και δεν εστιάζει σε στόχους που αφορούν ομάδες ή άτομα με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά και ανάγκες (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2020). Στη συνέχεια οι δράσεις που θα σχεδιαστούν για να ικανοποιηθούν οι πολυεπίπεδοι αυτοί στόχοι είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη την πολυδιάστατη φύση της γονικής εμπλοκής. Στην κατεύθυνση αυτή η αξιοποίηση της τυπολογίας της Epstein (2002) είναι ένα σημαντικό εργαλείο. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας είναι ορατή, το σχολείο μεταμορφώνεται σε έναν οργανισμό μάθησης.

Προς αυτήν την κατεύθυνση προτείνεται επικουρικά και η αξιοποίηση του ψηφιακού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου για την ενίσχυση του «χώρου» και την επέκταση του χρόνου αλληλεπίδρασης και συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών (Πεντέρη και συν., 2022α, β). Η διαδικτυακή επέκταση της συνεργασίας σε έναν ψηφιακό χώρο που θα δίνει τη δυνατότητα: (α) οργάνωσης του επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού και για τους γονείς και για τους

εκπαιδευτικούς, (β) συμμετοχής και αλληλεπίδρασης εντός και μεταξύ των δύο ομάδων, με σύγχρονες και ασύγχρονες διαδικασίες, (γ) αλληλεπίδρασης με τους ερευνητές, με σύγχρονες και ασύγχρονες διαδικασίες, (δ) παρουσίασης των δράσεων και ανταλλαγής ιδεών και ανάπτυξης πρωτοβουλιών, συνιστά μια ακόμη κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική που αξιοποιεί όλους τους πόρους για να υποστηρίξει την ευημερία του συστήματος για την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Μουλωνάκου-Κεκέ, 2021). Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα εξασφαλιστεί ένα περιβάλλον που θα ενθαρρύνει όλα τα μέλη – κυρίαρχα τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν την αιχμή του δόρατος στη σύγχρονη οπτική σχετικά με τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης, (Admiraal et al., 2021) - στην αναθεώρηση πρακτικών και στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων τους, διασφαλίζοντας όχι μόνο την ποιότητα της εκπαίδευσης και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης αλλά και τη συνεχή προσαρμογή του στις ραγδαίες κοινωνικές αλλά και τεχνολογικές εξελίξεις.

Αναφορές

- Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: Teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6), 1142-1164. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <http://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε; Διαεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Baum, A. C., & McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32, 57-61. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039645.97144.02>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In: H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp.51-77). American Psychological Association.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods, 4th edition*. Oxford University Press.
- Caspe, M. (2003). How teachers come to understand families. *The School Community Journal*, 13(1), 115-132.
- Creswell, J. W. (2016). *Research in education: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Ion.
- Czippan, K., Varga, A., & Benedict, F. (2010). *Support: Partnership and participation for a sustainable tomorrow*. <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/386/SUPPORT%20Final%20report.pdf>
- Darling – Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda. *Phi Delta Kappan*, 74(10), 752-761.
- Ditrano, C. J., & Silverstein, L. B. (2006). Listening to parents' voices: Participatory action research in the schools. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(4), 359-366. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.37.4.359>
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107-134. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching* 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (2nd ed.)*. Corwin Press.
- Giovacco-Johnson, T. (2009). Portraits of partnership: The Hopes and Dreams Project. *Early Childhood Education*(37), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0332-1>
- Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13, 85-99.
- Goodall, J. (2018). Learning-centred parental engagement: Freire reimagined. *Educational Review*, 70(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358697>
- Gorski, P. (2016). Poverty and the ideological imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 378-386. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215546>
- Hannon, L., & O'Donnell, G. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: Emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 241-255. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981>
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223. <http://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>

- Incognito, O., & Pinto, G. (2023). Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 42, 9819–9829. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Ισαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλυπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/5826>
- Kilpatrick, S., Johns, S., & Mulford, B. (2003). *Maturing school–community partnerships: Developing learning communities in rural Australia*. Launceston.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context. *Urban Education*, 38, 133 - 77. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0042085902238687>
- Levine, L. A. (2002). *Teacher's Perceptions of Parental Involvement [microform]: How It Affects Our Children's Development in Literacy / Lee Ann Levine*. [Washington, D.C.]: ERIC Clearinghouse <https://eric.ed.gov/?id=ED465438>
- Lohmann, M. J., Heathcote, A.R., & Boothe, K. A. (2018). Addressing the barriers to family-school collaboration: A brief review of the literature and recommendations for practice. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 25-31.
- Mackety, D. M., & Linder-VanBerschot, J. A. (2008). *Examining American Indian perspectives in the Central Region on parent involvement in children's education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502499.pdf>
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S.A. (2013). Schools as learning communities. *Reshaping Learning: Frontiers of Learning Technology in a Global Context*, 71-88. http://doi.org/10.1007/978-3-642-32301-0_3
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5- 23.
- Μπία, Δ. (2008, 12-14 Δεκεμβρίου). *Η αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή* [Εισηγήση συνεδρίου]. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο, Ελλάδα.
- Μυλωνάκου -Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική. Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις. Διάδραση*.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Αρμός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*. Παπαζήσης.
- Mu, G., Gordon, D., Xu, J., Cayas, A., & Madesi, S. (2023). Benefits and limitations of partnerships amongst families, schools, and universities: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 120, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102205>
- Mutton, T., Burn, K., & Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes in England. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278–295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465624>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Paccard, A., Keller, R., Luder, R., Pastore G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools –the parent’s view. *Frontiers in Education*, 6, 646878. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2020). «Ο ρόλος της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου για την κατάκτηση του γραμματισμού: προτάσεις για τον σχεδιασμό σχετικών παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο». *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 53, 31-50. <https://periodiko.inpatra.gr/issue/issue53/mobile/index.html#p=6>
- Πεντέρη, Ε. (2010). Ερευνώντας την πράξη, κάνοντας πράξη την έρευνα στο νηπιαγωγείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Πετρογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 10ου Πανελλήνιου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας Τ.Ε.Ι., “Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών”* (σσ. 48-59). Πανελλήνιος σύνδεσμος βρεφονηπιαγωγών Τ.Ε.Ι.
- Penderi, E. (2011). Types of parental involvement in the Greek kindergarten. What do policy and research indicate? In E. Catarsi & J-P. Pourtois (Eds.), *Education familiale et services pour l'enfance* (Premier Volume, pp. 202-205). Firenze University Press.
- Penderi, E., Karoussou, A., & Papanastasatou, E. (2023). A multidimensional-multilevel approach to literacy-related parental involvement and its effects on preschool children's literacy competences: a sociopedagogical perspective. *Education Sciences- Special Issue: Emergent Literacy in the Early Years*, 13(12), 1192. <https://doi.org/10.3390/educsci13121192>
- Πεντέρη, Ε., & Παπαναστασάτου, Ε. (2022). Γονική εμπλοκή και ικανότητες γραμματισμού παιδιών νηπιαγωγείου: κοινωνικοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές προεκτάσεις. *Ψυχολογία*, 27(2), 80–98. https://doi.org/10.12681/psy_hps.31763
- 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. <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Πεντέρη Ε., & Πετρογιάννης Κ. (2024). *Η σχέση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές προσεγγίσεις - Κοινωνικοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές διαστάσεις για την γονική εμπλοκή*. Gutenberg.

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυνμένη Εκδοχή* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Διευρυνμένη εκδοχή*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Peters, M. P., Fain, J. G., & Duncan, S. (2018). Explore for more: Enhancing students' literacy through a school-family-university partnership. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), 9-19. <http://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.9>
- Reparaz, C. & Angeles Sotes- Elizalde, M. (2019). Parental involvement in schools in Spain and Germany: Evidence from PISA 2015. *International Journal of Educational Research*, 93, 33-52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.001>
- Schecter, S. R., & Sherri, D. L. (2009). Value added? Teachers' investments in and orientations toward parent involvement in education. *Urban Education*, 44(1), 59-87. <https://doi.org/10.1177/0042085908317676>
- Swick, K.J., & Hooks, L.M. (2005). Parental experiences and beliefs regarding inclusive placements of their special needs children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 397-402. <https://doi.org/10.1007/S10643-005-0011-9>
- Tracey, L. (2023). Editor's introductory note. *Education Sciences – Special Special Issue: Emergent Literacy in the Early Years*. 13(12). https://www.mdpi.com/journal/education/special_issues/48UQZ631L0
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σελ. 473-498). Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές - μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- UNICEF (2019). *A world ready to learn: Prioritizing Quality Early Childhood education quality Early Childhood Education: global report*. <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>
- Vincent, C. (2017). The children have only got one education and you have to make sure it's a good one: Parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541-557. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>
- West, R. E., & Williams, G. S. (2017). "I don't think that word means what you think it means": A proposed framework for defining learning communities. *Educational Technology Research and Development*, 65, 1569-1582. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9535-0>
- Williams, T., & Sanchez, B. (2012). Parental involvement (and involvement) at an inner-city high school. *Urban Education*, 20(10), 1-28. <https://doi.org/10.1177/0042085912437794>
- Ζαϊμάκης, Γ. (2018). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές - μεθοδολογικές συμβουλές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ζάχος, Δ. (2007). Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο Ελληνικό δημόσιο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσικας (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σσ. 928-938). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Zellman, G., & Perlman, M. (2006). Parental involvement in child care settings: Conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521-538. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500147490>

Αναφορά στο άρθρο ως: Παπαναστασάτου, Ε., Πεντέρη, Ε. (2024). Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων και νηπιαγωγών για τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας στο πλαίσιο συμμετοχής σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 3(1), 77-95.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea>